

***HABILIDADES SOCIALES PARA LA MEJORA
DE LA CONVIVENCIA EN LOS CENTROS***



Región de Murcia

Consejería de Educación,
Ciencia e Investigación
Dirección General de Promoción
Educativa e Innovación

Antonio Gómez Portillo
Coordinador Pedagógico

Cerón González, César
Diseño y Desarrollo

Francisco José López Villalba
Colaborador

Son autores:

CALVO RODRÍGUEZ, A.R.

cap 3: "Identificación de situaciones conflictivas en entornos escolares"
cap 4: "Acoso entre escolares: identificación y prevención"

CAMPILLO MESEGUER, M.R.

cap 5.5.: "La mediación en la resolución de conflictos"
cap 5.6.: "Estrategias de actuación desde la tutoría"
cap 5.7.: "Estrategias de trabajo con las familias. Relación Familia-Centro"

GARCÍA ESTEBAN, J.

cap 1.4.: "Estrategias para educar en valores"
cap 1.5.: "Prevenir la violencia y la exclusión social desde el aula"
cap 5.1.: "La acción tutorial y la convivencia"
cap 5.2.: "La construcción de la identidad personal"

GIMÉNEZ GARCÍA, M.P.

cap 5.3.: "Relación entre iguales"
cap 5.4.: "Relación con la autoridad"

LINARES GARRIGA, J. E.

cap 1.3.: "Aprendizaje cooperativo: aprender a cooperar, cooperando"

LORENZO MORENO, J.M.

cap 1.1.: "El docente: autoridad"
cap 1.2.: "La Educación Emocional: inteligencia emocional, habilidades sociales y habilidades comunicativas"
cap 1.6.: "Programas, Actividades y Recursos para el desarrollo de la Educación Emocional"

ROYO BARAÑANO, Y. - TORRES SÁEZ, A.

cap 2: "Normas y disciplina"

Edita:

Consejería de Educación y Cultura
Dirección General de Formación Profesional e Innovación Educativa
Centro de Profesores y Recursos de Cieza

ISBN-84-690-2531-7

Depósito legal: MU-2168-2006

Imprime: Gráficas Ríos. Cieza

Cieza 2006

1. EL DOCENTE: AUTORIDAD

J. M., LORENZO MORENO
Orientador del IES Los Albares de Cieza

A) Objetivos Generales:

1. Fomentar en el profesorado el desarrollo de actuaciones preventivas para la mejora de la convivencia y de la gestión eficaz del aula.
2. Adquirir conocimientos, estrategias y pautas de actuación para la construcción y consolidación de la autoridad del profesor en el aula.
3. Adquirir conocimientos teóricos básicos, así como sobre la oferta de recursos, programas y actividades de educación emocional como medio preventivo y de mejora de la convivencia escolar.
4. Adquirir el manejo básico para su aplicación en el aula de algunos programas para el desarrollo y mejora de habilidades sociales e inteligencia emocional en el alumnado.

B) Contenidos:

1. EL DOCENTE: AUTORIDAD

- 1.1. La autoridad: Delimitación conceptual.
- 1.2. La concepción educativa actual de la autoridad.
- 1.3. La autoridad docente en la legislación educativa estatal.
- 1.4. Panorama actual: el debate social sobre la autoridad docente.
- 1.5. Orientaciones didácticas al profesorado para la adquisición de la autoridad.
- 1.6. Cuestionario para la valoración de la autoridad del profesor por parte del alumnado.

1. EL DOCENTE: AUTORIDAD

1.2. La autoridad: Delimitación conceptual.

Previo a este breve análisis en torno a la autoridad docente conviene clarificar y delimitar con precisión el concepto de autoridad, para distinguirlo de otros conceptos próximos como el concepto de poder y el de disciplina.

Etimológicamente la palabra autoridad procede del vocablo latino *auctoritas*, que a su vez, se deriva del verbo latino *augere* que significa, entre otras cosas, hacer crecer, acrecentar.

Sin embargo, este es el motivo esencial de la delimitación conceptual, la concepción de autoridad viene siendo confundida, con excesiva frecuencia, con el concepto de poder. Se tiende a identificar autoridad con poder, entendiendo que viene a ser lo mismo tener poder que tener autoridad. Pero, como veremos seguidamente, la distinción entre ambos conceptos puede resultar muy clarificadora, especialmente en el ámbito docente que es el que nos ocupa.

En efecto, el concepto de poder, como señala Espot, 2006, en alusión a R. Domingo, se emplea *“en su sentido más genuino de virtud, palabra latina derivada*

Habilidades sociales...

de vis. Vis es la fuerza y, en particular, la fuerza ejercida contra alguien" (Domingo, 1999).

El concepto de autoridad viene definido, en palabras de Alvaro D` Ors, recogido de la experiencia del Imperio Romano, como el "saber socialmente reconocido", frente al concepto de potestad definido como "poder socialmente reconocido".

De acuerdo con los planteamientos de Espot, 2006, estas dos definiciones tienen en común el reconocimiento social y se diferencian en su propia esencia, es decir, el saber y el poder.

Por ello, solo aquel saber, cualquier saber, que está investido de un reconocimiento social puede convertirse en autoridad. En esta relación humana de reconocimiento social impera el crédito que posee el saber de la persona investida de autoridad. Básicamente transmite sabiduría, consejo con el que ayudar a crecer, nunca mandato u órdenes impuestas.

Sin embargo, el ejercicio del poder sin reconocimiento social es, sencillamente, pura fuerza. Lo propio del poder socialmente reconocido es el mandato y el gobierno.

Siguiendo el lúcido análisis que realiza M^a Rosa Espot en torno a la autoridad, en el ámbito educativo puede resultar muy clarificador llegar a comprender que el saber que se convierte en autoridad, por la acción del reconocimiento social, no es transferible. Es algo propio que emana de la adquisición del desarrollo personal de la razón. No se recibe de nadie, ni se delega en nadie. Lo suyo es comunicarlo.

Sin embargo, el poder que se adquiere mediante el reconocimiento social no lo adquiere uno mismo, no es algo propio, sino que siempre se recibe de alguien y puede ser transferido o delegado en otras personas.

Otro tanto ocurre cuando se habla de disciplina que, en el campo escolar, tiende a ser identificada con la autoridad del profesor. Autoridad y disciplina son conceptos distintos aunque relacionados entre sí. Frecuentemente un profesor es considerado con autoridad cuando es capaz de guardar el orden de los alumnos en clase. Sin embargo, esta idea de la autoridad no conlleva el reconocimiento social del saber y la personalidad del profesor.

Como señala M^a Rosa Espot, la disciplina debe ser entendida como un sistema que ordene los derechos y deberes del alumnado que participa de la actividad educativa. La razón última de la disciplina, continúa argumentado esta autora, es impedir conductas negativas en defensa de la libertad individual de cada alumno. La disciplina debe constituir no un fin en sí misma, sino un medio que permita al profesor realizar su tarea educativa. No puede reducirse a un sistema de sanciones al que se recurre cuando el alumno no se comporta adecuadamente sino que debe constituir un orden que no sea arbitrario de acuerdo con el grado de madurez de los alumnos.

1.2. La concepción educativa actual de la autoridad

Definir la educación suele ser tarea compleja, al confluir en ella dimensiones tan dispares como el acto realizado por el educador y el resultado o efecto que se consigue; el proceso educativo en sí mismo; un función o necesidad de la sociedad; cualquier asimilación de conocimientos, etc. Sin embargo, observando el análisis etimológico del término, al que nos vamos a referir seguidamente, podemos encontrar pistas que nos sitúen en su sentido más genuino.

En efecto, el término educación procede de la transcripción directa del vocablo latino "educatio", que se deriva a su vez del verbo "educare" que significa criar, cuidar, nutrir, también formar o instruir; a su vez este verbo procede del término "educere" que significa extraer, sacar.

Este primer análisis etimológico del término educación, como también las distintas definiciones de educación que se han ido dando a lo largo del tiempo, señala una referencia a la actualización de alguna capacidad interior, es decir, a la idea de perfeccionamiento y de intencionalidad, como señala García Hoz, 1974. El perfeccionamiento educativo se refiere exclusivamente al hombre, dirigido a las facultades humanas superiores. La intencionalidad se refiere al modo deliberado en el que se desarrolla ese proceso, dirigido a una finalidad propuesta.

Savater, 1997, abunda en esta idea cuando afirma que "*nacemos humanos pero eso no basta, tenemos también que llegar a serlo*"; "*Nuestra humanidad biológica necesita una confirmación posterior, algo así como un segundo nacimiento en el que por medio de nuestro propio esfuerzo y la relación con otros humanos se confirma definitivamente lo primero*"; y todo ello porque "*lo específico de la sociedad humana es que sus miembros no se convierten en modelos para los más jóvenes de modo accidental, inadvertidamente, sino de forma intencional y conspicua*".

En esta misma línea argumental, como señala Espot, 2006, educar lleva consigo el perfeccionamiento de las capacidades y potencias específicamente humanas. Este perfeccionamiento capacita al hombre para ser feliz. También la libertad, algo propio de la condición humana, es imprescindible para que la educación alcance su fin.

En este sentido, Savater, 1997, describe la libertad como un logro conseguido por medio del aprendizaje. Es decir, que "*ser libre es: liberarse de la ignorancia prístina, del exclusivo determinismo genético...*"; "*La libertad no es la ausencia original de condicionamientos sino la conquista de una autonomía simbólica por medio del aprendizaje*".

En educación, comenta M^a Rosa Espot, autoridad y libertad son conceptos de importancia capital, no son excluyentes sino complementarios. La autoridad, como señalábamos al principio, se fundamenta en la confianza que se le otorga a una persona a la que se le reconoce un saber concreto, excluyendo cualquier imposición. La autoridad del profesor constituye una ayuda para el educando al ir liberándolo de la atadura que le impide alcanzar la libertad.

Por su parte Nassif, desde una perspectiva pedagógica, concibe el concepto de autoridad como una cualidad adquirida por el educador en razón de sus obras y su capacidad por la que está en disposición de influir en el educando, produciendo o encauzando su crecimiento. No es un poder delegado que el profesor se limita a recibir y ejercer en nombre de otros.

Estar en una posición de autoridad, comenta Espot, 2006, en alusión a Pring, significa ser poseedor de ciertos derechos (decidir lo que es correcto, válido o verdadero, pronunciarse sobre las reglas de comportamiento o funcionamiento...) cuyo fundamento no se encuentra en el poder sino en un nombramiento y en la existencia de normas de comportamiento.

Para finalizar este epígrafe, puede resultar de suma utilidad para el docente la exposición del concepto de "autoridad educativa" que explican Naval y Altarejos, citados por M^a Rosa Espot. En el análisis que realizan estos autores, señalan que el profesor se caracteriza por tener un saber que le confiere una autoridad ante sus

Habilidades sociales...

alumnos. Sus consejos y opiniones constituyen una ayuda en el crecimiento de sus alumnos.

Sin embargo, el profesor en su tarea educativa tiene que ejercer acciones propias de la potestad, con el único objetivo del logro del aprendizaje de sus alumnos. En esto consiste la autoridad educativa, en el ejercicio de la potestad propia del rol de director del aprendizaje. El profesor enseña apoyándose en su autoridad, y logra que los alumnos aprendan apoyándose en la "autoridad educativa", que conlleva acciones propias de la potestad del director del aprendizaje.

La autoridad del profesor sobre sus alumnos es la autoridad del que sabe más y es mejor, nunca se fundamenta en las órdenes del profesor, que en ocasiones, necesariamente tiene que dar. Lo que ofrece el profesor a sus alumnos es consejo, opinión e información, que el alumno recibe tomándolos como verdaderos y aceptándolos. Esto solo es posible cuando el alumno está persuadido de que el profesor es competente en su materia o campo sobre el que le aconseja, admitiendo su mayor saber. Pero esta autoridad no es irracional, sino que debe estar fundamentada en la convicción que el alumno tiene sobre la certeza y veracidad de lo que el profesor le expone.

En definitiva, la aceptación de la autoridad del profesor tiene como finalidad el saber. Que solo es posible cuando al profesor se le reconoce, por parte del alumno, sabiduría y veracidad.

1.3. La autoridad docente en la legislación educativa estatal.

La reciente Ley Orgánica, 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), constituye el referente fundamental en torno al cual ubicar la consideración de la autoridad docente en la legislación actual.

La Ley, en su Preámbulo, señala los principios fundamentales que la presiden, entre los que merece destacar el principio del esfuerzo compartido, principio que resulta imprescindible para el logro de una educación de calidad.

Este esfuerzo compartido debe suponer la colaboración estrecha de las familias en el compromiso con el trabajo cotidiano de sus hijos y con la vida de los centros docentes. Los centros docentes y el profesor y el profesorado deben esforzarse en construir entornos de aprendizaje ricos, motivadores y exigentes. Las Administraciones educativas tendrán que facilitar a todos los componentes de la comunidad escolar el cumplimiento de sus funciones. La sociedad, en definitiva, debe apoyar el sistema educativo y crear un entorno favorable para la formación personal a lo largo de la vida.

Mención especial merece el tratamiento que da la Ley al profesorado, al que le otorga todo su Título III, destacando especialmente el capítulo IV, dedicado expresamente al reconocimiento, apoyo y valoración del profesorado.

En este sentido, el artículo 104, puntos 1 y 2 de la Ley, expresa en los siguientes términos el reconocimiento y apoyo al profesorado:

“Artículo 104. Reconocimiento y apoyo al profesorado

1. Las Administraciones educativas velarán por que el profesorado reciba el trato, la consideración y el respeto acordes con la importancia social de su tarea.

2. Las Administraciones educativas prestarán una atención prioritaria a la mejora de las condiciones en que el profesorado realiza su trabajo y al estímulo de una creciente consideración y reconocimiento social de la función docente.”

Asimismo, con relación al apoyo y valoración del profesorado, el artículo 105 contempla, entre otras, las siguientes medidas para el profesorado de los centros públicos:

“Artículo 105. Medidas para el profesorado de los centros públicos:

1. Corresponde a las Administraciones educativas, respecto al profesorado de los centros públicos, adoptar las medidas oportunas para garantizar la debida protección y asistencia jurídica, así como la cobertura de la responsabilidad civil, en relación con los hechos que se deriven de su ejercicio profesional.

2. Las Administraciones educativas, respecto al profesorado de los centros públicos, favorecerán:

a) El reconocimiento de la función tutorial, mediante los oportunos incentivos profesionales y económicos..

b) El reconocimiento de la labor del profesorado, atendiendo a su especial dedicación al centro y a la implantación de planes que supongan innovación educativa, por medio de los incentivos económicos y profesionales correspondientes”.

La Ley da un espaldarazo legal, pendiente de un desarrollo reglamentario más exhaustivo por parte de las Administraciones educativas, al reconocimiento social a la labor docente tan deteriorada en los últimos tiempos. Esta concreción legal debe ser el soporte básico sobre el que complementar todo el entramado pedagógico y didáctico, del que ofrecemos algunas pinceladas, para una óptima adquisición de la autoridad docente.

1.4. Panorama actual: el debate social sobre la autoridad docente

Es frecuente encontrar titulares de prensa en los que, para explicar los problemas de convivencia en los centros docentes, rápidamente son identificadas las causas primarias de estos problemas con una creciente pérdida de autoridad del profesorado, amparada en una legislación permisiva y condescendiente que no ataja de raíz el problema.

Sin restar un ápice de la cuota de veracidad y fundamento que puedan contener tales afirmaciones, pero tratando de huir de un análisis superficial y, ciertamente, simplista sobre realidad, intentaremos centrar el debate de una manera más equilibrada y equitativa entorno al problema de la autoridad del profesor.

En efecto, el problema de la autoridad de los docentes, en mi opinión, hunde sus raíces no tanto en cuestiones de carácter legislativo, ni siquiera académico, sino más bien en el cambio de valores y de los propios comportamientos sociales de familia, y de la pérdida de la importante influencia que ha venido ejerciendo como agente socializador. Por tanto, hablamos más de una cuestión socieducativa, de transmisión de valores que de aspectos meramente sancionadores a través de un código de normas más o menos severo.

Savater, 1997, afirma que el protagonismo de la familia, para bien y para mal en la socialización primaria de los individuos, atraviesa un indudable eclipse en la

Habilidades sociales...

mayoría de los países, lo que constituye un serio problema para la escuela y los maestros. Continúa su análisis con palabras de J.C. Tedesco, señalando que los docentes padecen este fenómeno cotidianamente, y una de sus quejas más frecuentes la constituye el acceso de los niños a la escuela con un “núcleo básico de socialización insuficiente” para encarar con éxito el aprendizaje. Y, sentencia, cuando la familia socializaba, la escuela podía ocuparse de enseñar.

Cada vez más frecuentemente los padres de los niños, y mucho más los de los adolescentes, sienten desánimo o desconcierto para construir pautas mínimas de socialización y los abandonan a los maestros. Se trata de una crisis de autoridad en las familias, continúa Savater en su análisis, que supone no tanto una antipatía hacia la propia autoridad sino más bien hacia la posibilidad de ocuparse personalmente de ella en la familia de la que se es responsable, cuando paradójicamente se demanda socialmente más “mano dura” a las instituciones y a la legislación.

Pero, obviamente, es una realidad no solo en las familias sino también en los propios centros docentes. A ellos acceden niños y jóvenes entre cuyos valores prioritarios no se encuentra la educación y la formación como medio para el desarrollo personal y social.

En muchas ocasiones como los padres no ayudan a los hijos con su autoridad a prepararse para ser adultos, son las instituciones públicas, o al menos en esa tarea están, las que se ven obligadas a imponer el principio de la realidad, no con afecto sino por la fuerza. De este modo solo conseguimos niños y adolescentes díscolos y agresivos, pero no ciudadanos adultos maduros y libres.

Hablamos de niños y adolescentes que son hijos e hijas que se desarrollan sin la presencia adecuada en el ámbito familiar del adulto que los acompañe en su proceso de madurez, caminando exentos de la escucha acogedora y reparadora de las figuras paternas.

Asistimos a estructuras familiares en las que los padres apenas si se distinguen de sus propios hijos adolescentes, pasando a ser “amigos” de sus hijos, olvidando los roles que los identifican como padres y madres.

Las pautas educativas son escasas y, en ocasiones, inadecuadas. La autoridad para ellos es desconocida o su concepto está muy difuminado.

Convivimos en las aulas con jóvenes a los que esta sociedad en que vivimos propone como “modelos” a personajes de éxito efímero e inalcanzable. Sociedad que potencia y exalta la cultura del “pelotazo”, el dinero fácil y rápido sin el menor esfuerzo, ni atisbo de ética que, sospechamos son el espejo de los valores con los que se identifican algunas familias.

Finalmente, otros apuntan como causas de esta crisis de autoridad hacia la negativa de los educadores a asumir la autoridad por temor a perder el afecto del alumno.

En cualquier caso, nos encontramos ante un problema ciertamente complejo, que requiere grandes dosis de reflexión, y sobre todo de la implicación directa de toda la comunidad educativa para ser abordado con garantías de éxito.

1.5. Orientaciones didácticas al profesorado para la adquisición de la autoridad.

Como el valor en la milicia, que se da por supuesto en cualquier soldado, la autoridad en el docente parece seguir los mismos pasos, dando por sobrentendido

que es adquirida con el título académico o, en su defecto, cuando se gana la oposición al cuerpo de profesores correspondiente.

Pero la realidad docente continuamente nos niega esta supuesta evidencia al constatar que la autoridad, siendo uno de los elementos clave en educación y objeto primordial de la preocupación del docente, constituye uno de los temas que más carencias presenta y a los que menor atención se le ha prestado en la formación didáctica del profesorado. Porque realmente la autoridad se fundamenta en un acto de reconocimiento, de saber, de competencia, en consecuencia no se otorga, ni se delega sino que se adquiere con el quehacer profesional.

En las siguientes líneas exponemos algunas pautas concretas de actuación para la adquisición de la autoridad en el docente. Seguiremos el magnífico planteamiento que desarrolla M^a Rosa Espot, 2006, acompañado de otras reflexiones personales fruto de mi experiencia profesional no solo como orientador en un instituto de enseñanza secundaria, sino también del propio ejercicio docente.

Vamos a hilvanar tales pautas en torno a las bases que sustentan, en opinión que compartimos con esta autora, la autoridad en el ámbito de la docencia: el estilo del profesor, su prestigio profesional, la coherencia personal y el afecto hacia los alumnos.

a) Pautas en relación al estilo del profesor

Partimos de la tesis según la cual la eficacia de la autoridad no depende solo de las técnicas y métodos que utiliza sino del propio estilo personal del profesor. Para ello, para la formación de la autoridad, constituyen principios esenciales los siguientes:

- La competencia profesional
- La disponibilidad y servicio a los demás
- La veracidad en su discurso y en su propio comportamiento
- La creencia firme en la libertad del alumno

De estos principios pueden deducirse las siguientes pautas en la actuación del profesor:

➤ Formular los objetivos de la tarea profesional

La tarea del profesor, básicamente enseñar, debe orientarse a la consecución de estos objetivos:

- La propia mejora personal
- El servicio a los demás
- La mejora del alumnado y de la comunidad escolar

➤ Amor y respeto a la verdad

El amor y el respeto por la verdad son pilares básicos que deben presidir la acción docente de todo profesor. Implica, por parte del profesor, la ausencia de prejuicios, la ligereza de juicios y de conocimiento superficial para conseguir una objetiva interpretación de la realidad. Ello no significa, en modo alguno, la inhibición en la manifestación de opiniones personales, justamente razonadas y equilibradas,

Habilidades sociales...

que forman parte de la rica diversidad humana, y que le son propias a la esencia del maestro, del que más sabe.

El amor por la verdad exige también del profesor el reconocimiento del propio error, a veces difícil de asumir ante el alumnado, y la consecuente disponibilidad de rectificación. Pero asumir el error no significa poner en juego lo que se es como persona, -en ocasiones de manera inconsciente ocurre-, sino lo que se hace, se piensa o se aplica ante una determinada situación profesional, que se encuentra sujeta, como cualquier otra actividad, a la equivocación. Reconocer el error implica también la necesidad de mejora, gesto éste que el alumno agradece como signo de honradez y honestidad y, porque no decirlo, de la autoridad del profesor.

➤ ***Educar para la libertad responsable***

Reconocer la libertad que el alumno posee como persona constituye un hecho esencial para un adecuado desarrollo de la tarea docente. Educar para y en la libertad exige que el alumno sea protagonista de su propio proceso educativo. Implica por parte del profesor la observación del alumno, la escucha interesada sobre cuáles son sus motivaciones, intereses y su propia historia personal.

Significa enfrentar al alumno con su propia responsabilidad, interpellarlo sobre aquello que está dispuesto a ofrecerse a sí mismo en su proceso de madurez como persona. Significa también enseñar al alumno a pensar, a ser persona, sin ser impositivo ni sermoneador. Los valores, las actitudes, las normas solo cuando son asumidos por el alumno desde la libertad y desde la propia convicción pueden ser interiorizados y, entonces, alcanzan su auténtico valor.

b) Pautas en relación al prestigio profesional

En relación con el prestigio profesional lo primero que cabe esperar del profesor, del buen profesor, es que tenga conocimientos suficientes y sepa transmitirlos adecuadamente a los alumnos. Sin embargo, este hecho no es suficiente por que el prestigio se consolida y confirma cuando el profesor desarrolla una adecuada y eficaz gestión del aula.

En las líneas siguientes describimos algunas pautas para una buena gestión del profesor en el aula, dirigidas a la adquisición del prestigio profesional del profesor. Son las siguientes:

➤ ***El profesor debe de ser puntual***

Que el profesor sea puntual no solo es un comportamiento que el alumno debe de imitar sino que también evita situaciones conflictivas que suelen ocurrir cuando el profesor está ausente (gritos, agresiones, insultos...); sin olvidar que es en pasillos y traslados de alumnos es donde se suceden con más frecuencias situaciones de acoso entre iguales (bullying) y otras graves conductas contrarias a la convivencia.

Por otra parte, la puntualidad supone un gesto de coherencia del profesor que le otorga la autoridad necesaria para poder recriminar los frecuentes retrasos en el alumnado, lo contrario difícilmente puede sostenerse.

➤ *Debe llevar la clase bien preparada*

Tener la clase bien preparada a diario supone formular con precisión qué objetivos, contenidos, criterios de calificación y el tipo de actividades que va a utilizar para ese determinado grupo. Ello lleva consigo:

- Conocer las condiciones personales del alumno y su nivel de competencia en esa materia, con objeto de poder atender adecuadamente la diversidad de ritmos de aprendizaje, conocimientos, motivaciones... Impartir a todos los alumnos de un mismo grupo el mismo nivel, obviando la situación individual de cada alumno lleva inevitablemente al fracaso y, en consecuencia al abandono de la materia o, a la disrupción permanente en el aula cuando el alumno no puede seguir el currículo ordinario, con la consiguiente merma en la autoestima profesional del docente.
 - Preparar adecuadamente los recursos didácticos que se van a utilizar con ese grupo, que no necesariamente tienen que ser tipo estandar para todo el alumnado al que ese profesor imparte docencia.
 - Llevar todo el material necesario que va a ser utilizado para el trabajo de esa sesión de clase, lo que permitirá desarrollar con fluidez todo lo previsto.
- *No debe señalar públicamente ante el grupo de alumnos las carencias académicas que éstos plantean, abundando en la mala base y bajo nivel escolar que presentan.*

De todos es conocido el papel tan relevante que juegan en el éxito o fracaso en el aprendizaje de los alumnos las expectativas que el profesor tiene sobre ellos (efecto Pigmalion). Cuando el alumno es consciente o percibe lo que de él espera su profesor, tiende a reflejarlo en su conducta de tal manera que su comportamiento se encaminará a confirmarlo ante el profesor, tanto en el aspecto positivo como en el negativo.

➤ *Conocer adecuadamente al grupo de alumnos*

Especialmente en los referente al cómo recibe el alumno lo que el profesor enseña, pero no solo mediante la información que pueda ofrecerle el resultado de un examen, sino mediante el grado de participación del alumno, las preguntas que formula o no formula, el interés que muestra, el nivel de calidad de los trabajos, etc.

➤ *Utilizar de forma eficaz la voz*

El tono de la voz del profesor resultan fundamentales en la construcción de la autoridad, tratando de ser ameno y ágil en la exposición. No es adecuado el uso de tonos irónicos, ridiculizantes o agresivos.

Habilidades sociales...

➤ *Ubicarse adecuadamente en el aula*

Siempre que sea posible o la actividad que se realiza en clase lo requiera, el manejo físico del aula es más eficaz cuando el profesor deambula por ella, deteniéndose para personalizar el trabajo de manera individual con el alumno. Se evita con ello situaciones indeseables como el abandono del trabajo, la indiferencia del alumno, o incluso el alboroto en las zonas donde no alcanza su control desde su ubicación en la mesa del profesor. No es aconsejable, como norma, permanecer sentado en esa posición durante la mayor parte del periodo lectivo con ese grupo.

➤ *Corregir diariamente los deberes y trabajos propuestos*

Resulta imprescindible para la adecuada construcción de la autoridad la corrección diaria, o lo más rápidamente posible, de los deberes o ejercicios propuestos a los alumnos. Cuando esto no ocurre, o se hace con demasiada demora sin justificación aparente, supone una importante fuente de frustración y desmotivación para el alumno, cundiendo la sensación de haber realizado un trabajo inútil y sin sentido.

Corregir y valorar el esfuerzo que el alumno ha realizado es básico y fundamental en un profesor que pretenda poseer autoridad, no solo por la importancia capital que supone el refuerzo social del profesor en la autoestima del alumno, sino también para que el propio profesor consolide ante el alumno su fiabilidad y autoridad.

Asimismo, conviene ser muy cuidadoso a la hora de determinar los ejercicios propuestos. Es conveniente que el número de ellos, así como su grado de dificultad sea razonable, que debe ser coherente con el tiempo disponible para su realización y con las posibilidades académicas de cada alumno.

➤ *Cuidar el orden y la limpieza del aula*

Aunque pueda parecernos un detalle de menor importancia, la actitud del profesor para garantizar, en colaboración con los alumnos, una adecuada organización del aula resulta primordial. El orden en la ubicación de los pupitres, libros y materiales, armarios y su conservación... y, especialmente, el mantenimiento de la limpieza física de la sala (uso de papeleras, limpieza en las mesas...) resultan esenciales en la generación de un clima de trabajo agradable y estimulante que favorece la autoridad del profesor.

➤ *Preparar adecuadamente los exámenes o pruebas*

La preparación de exámenes lleva consigo el que deben estar programados y anunciados con antelación. Un examen nunca debe ser utilizado como castigo ni como elemento de sorpresa. Pero tal vez lo más importante sea hacer saber al alumno con total claridad qué se espera de él y cuáles son los conocimientos que se pretende que adquiera. Asimismo es muy aconsejable que la corrección de los mismos sea rápida, informando de los resultados de manera personal, felicitando por los éxitos conseguidos e indicando cómo corregir los errores cometidos. Estos aspectos pueden constituir elementos para la motivación y superación personal del alumno.

➤ *Cuidar el buen gusto en el uso del lenguaje y el trato personal*

El esmero en el trato personal con los alumnos así como la utilización de un lenguaje agradable y correcto favorece el respeto y la consideración del alumno hacia la figura del profesor. A veces puede ser un error, por temor a perder la “estima” del alumno, utilizar la jerga juvenil que manejan los propios alumnos con el afán de convertirse en un “igual”. El respeto, la consideración hacia el profesor y la relación cercana y cordial no se encuentra en que el profesor se presente como el “amigo” del alumno, sino en la madurez y la calidad humana que el profesor imprime a la diferenciación de roles que se establece en la relación profesor-alumno.

➤ *Establecer relaciones personales que favorezcan el asesoramiento personal*

El profesor debe ser un referente en el desarrollo personal del alumno en el sentido de ser orientador y tutor de toda la acción educativa. Para ello debe estar abierto al apoyo y colaboración y, si es preciso, solicitar ayuda a otros estamentos del centro, como el departamento de orientación u otros servicios externos.

c) Pautas en relación a la coherencia del profesor

Una premisa esencial que sustenta la credibilidad del profesor va muy ligada al grado de coherencia con el que el profesor obra o actúa.

Defender ideas o exigir comportamientos al alumnado que el profesor en la realización de sus tareas no muestra no sirve absolutamente para nada, o incluso pueden en ocasiones resultar contraproducentes para su propia consideración por parte de los alumnos.

En este sentido, en la práctica docente observamos conductas que favorecen en el alumno la percepción de coherencia en el obrar del profesor, y en consecuencia aumentan la confianza del alumno hacia la persona del profesor.

Algunas de estas conductas pueden ser del tipo siguiente:

- Asegurar la coherencia siendo consecuente en su comportamiento con las normas y valores que trata de transmitir mediante la enseñanza.
- No permitir comentarios injustos, vejatorios, insultantes u ofensivos ni sobre los profesores ni sobre los propios compañeros.
- Ser justo en sus actuaciones, evitando arbitrariedades, preferencias en el trato con los alumnos, o incluso la aplicación de castigos generalizados cuando se desconoce el autor o autores culpables, pueden ocasionar sentimientos de injusticia e indefensión en los alumnos inocentes. El alumno que se siente injustamente tratado (los alumnos suelen ser honestos en el reconocimiento de su mal comportamiento) difícilmente tendrá predisposición por el trabajo con ese profesor.
- Respetar la confidencialidad sobre los datos de sus alumnos (ambiente sociofamiliar, enfermedades...) que tenga ocasión de manejar con motivo del ejercicio profesional, evitando comentarios imprudentes que puedan llegar a deteriorar la confianza que el alumno ha depositado en el profesor.

Habilidades sociales...

Por el contrario, también se manifiestan otras conductas en el profesorado que pueden impedir o anular la confianza del alumno en su profesor. Algunas de estas conductas pueden ser del tipo siguiente:

- No cumplir las promesas hechas
- No prestar ayuda cuando realmente es necesario
- No admitir errores o equivocaciones
- Amenazar o imponer reglas de difícil cumplimiento o no razonables
- No dar las mismas oportunidades a todos los alumnos

d) Pautas en relación al afecto hacia los alumnos

Educar lleva consigo, entre otras cosas, la manifestación del afecto del profesor hacia el alumno. Pero esencialmente es una tarea que para ser eficaz exige que el alumno pueda percibirlo, ya que son estas manifestaciones las que fundamentan y refuerzan la seguridad y la confianza del profesor.

Algunas pautas de actuación para su consecución pueden ser las siguientes:

- *Conocer al propio alumno, sus intereses y motivaciones*

El conocimiento del alumno resulta imprescindible para poder comprender sus actitudes y comportamiento. Este hecho nos ayudará a interpretar conductas adecuadamente más que a sancionarlas desconociendo o ignorando sus causas.

- *Ser comprensivo*

La actitud de comprensión hacia el alumno por parte del profesor lleva consigo el posibilitar distintas oportunidades para la corrección y la superación de las dificultades.

- *Elogiar expresamente los comportamientos positivos del alumno*

Para ello es imprescindible utilizar el importante refuerzo social que supone la aprobación de la conducta por parte del profesor. Debe hacerse de manera clara y directa aunque de manera discreta para no herir susceptibilidades en otros alumnos.

- *Se deben censurar hechos o comportamientos nunca a las personas*

A la hora de la censura por parte del profesor, lo que debe ponerse en juego son comportamientos o actitudes concretos que son incorrectos, pero que pueden ser corregidos. Nunca el carácter o forma de ser de las personas (bastante más difícil de corregir). Por ello, en el acto sancionador, el profesor debe de desligar nítidamente ante el alumno la desaprobación de los hechos que se censuran respecto de la estima hacia su persona.

- *Evitar las comparaciones entre alumnos*

La referencia comparativa del alumno debe ser él mismo y su evolución en el rendimiento. La comparación entre alumnos, y por supuesto entre hermanos u otros

parientes cercanos en el seno familiar, suele ser la causa de muchos problemas de autoestima y de rendimiento. Cada persona, cada alumno, es único y distinto a los demás.

- *No utilizar la superioridad verbal como arma arrojada contra el alumno.*

Puede herir al alumno o desencadenarse situaciones de violencia verbal que pueden degenerar en situaciones de rivalidad personal que en nada benefician ni a la autoridad del profesor ni a la educación del alumno.

- *Ser cuidadoso y prudente en las observaciones a realizar pero también claro y firme.*
- *Controlar la asistencia a clase*

Esto implica el conocimiento de las causas de las ausencias, tanto aquellas que se producen de manera circunstancial, como las del propio absentismo escolar. Que el profesor muestre preocupación e interés por las situaciones que pueden repercutir en el aprendizaje y la asistencia del alumno, como enfermedades, dificultades familiares u otros problemas, generan autoridad y confianza en el profesor, mejorando las actitudes y comportamientos del propio alumno.

- *Estar abierto y accesible a las preocupaciones y necesidades de los alumnos, tendiendo la mano en la medida de las posibilidades del profesor.*
- *Atender a los padres cuando demanden nuestra intervención, o por propia iniciativa, orientando, asesorando y solicitando su colaboración en la educación.*

1.6. Cuestionario para la valoración de la autoridad del profesor por parte del alumnado

Para finalizar este bloque referido a las pautas para la construcción de la autoridad en el profesor, ofrecemos un cuestionario para conocer la valoración de la autoridad del profesor a través de la opinión de sus alumnos.

Este cuestionario está organizado en torno a los cuatro ejes en los que hemos apoyado las pautas de actuación, es decir, estilo del profesor, prestigio del profesor, coherencia y afecto hacia los alumnos. La finalidad de este tipo de evaluación reside en la retroalimentación que puede recibir el profesor sobre la autoridad que genera entre sus alumnos. Debe permitir al profesor conocer cuáles son los aspectos a mejorar y cuáles potenciar y mantener en el ejercicio docente.

El cuestionario es totalmente anónimo para garantizar la franqueza de las respuestas. Asimismo es preciso remarcar el sincero deseo del profesor de conocer la opinión del alumnado con objeto de mejorar la práctica docente, siempre que el alumno lo haga con justicia y honestidad.

También puede ser utilizado por el propio profesor para el ejercicio de la autoevaluación.

1.2. LA EDUCACIÓN EMOCIONAL: INTELIGENCIA EMOCIONAL, HABILIDADES SOCIALES Y HABILIDADES COMUNICATIVAS.

J. M., LORENZO MORENO
Orientador del IES Los Albares de Cieza

1.2. LA EDUCACIÓN EMOCIONAL: INTELIGENCIA EMOCIONAL, HABILIDADES SOCIALES Y HABILIDADES COMUNICATIVAS.

- 1.2.1. El constructo de emoción.
- 1.2.2. La educación emocional.
- 1.2.3. La inteligencia emocional.
- 1.2.4 Las habilidades sociales. Concepto y procedimientos para su desarrollo.
Tipologías.
 - 1.2.4.1. Concepto de habilidades sociales.
 - 1.2.4.2. Procedimientos y condiciones para enseñar habilidades sociales.
 - 1.2.4.3. Tipologías de habilidades sociales.
- 1.2.5. Las habilidades para la comunicación: Concepto y condiciones para su desarrollo.
 - 1.2.5.1. Concepto.
 - 1.2.5.2. Condiciones para el desarrollo de habilidades comunicativas y dialógicas.

Previo al desarrollo de los aspectos más prácticos en torno a la educación emocional, que los abordaremos en el siguiente epígrafe, nos parece oportuno establecer un mínimo encuadre teórico en el que ubicar y clarificar conceptos tan próximos entre si como: las emociones, la educación e inteligencia emocional y las habilidades sociales y comunicativas. A lo largo del presente apartado incidiremos brevemente en sus aspectos teóricos más básicos así como en algunas estrategias para el desarrollo de las habilidades sociales y de comunicación.

1.2.1. El constructo de emoción.

De todos es conocido que las relaciones sociales pueden ser fuente de conflicto, especialmente en el ámbito escolar en el que el alumnado con frecuencia presenta importantes dificultades para establecer adecuadamente la comunicación.

Estos conflictos afectan a los sentimientos de tal forma que a menudo se producen respuestas que rayan en lo violento, desmesuradas e incontroladas en bastantes ocasiones.

Por este motivo nos parece oportuno clarificar, en un primer momento, lo que se ha dado en llamar el constructo de emoción, para pasar posteriormente a esbozar unas mínimas pinceladas en torno a al educación e inteligencia emocional, de las que se derivan las habilidades sociales y comunicativas.

Siguiendo a Bisquerra y colaboradores (1998), desde el punto de vista etimológico, la palabra emoción procede del latín *motere* que significa mover. Con el prefijo *e* puede significar mover hacia fuera, lo que indica que en la emoción se encuentra presente la tendencia a actuar.

Habilidades sociales...

Aunque existen discrepancias a la hora de definir el constructo de emoción, una descripción de éste, en general bastante aceptada, es aquella que lo define como *“un estado complejo del organismo caracterizado por un sentimiento fuerte de excitación o perturbación”*. Hablamos de un concepto multidimensional que se refiere a una amplia variedad de estados anímicos de contenido diverso, por eso se habla con frecuencia de emociones, en plural.

Es importante señalar que las emociones son reacciones a las informaciones que recibimos en nuestras relaciones con el entorno. La intensidad de las emociones está en función de las evaluaciones subjetivas que realizamos sobre cómo la información recibida va a afectar a nuestro bienestar. En estas evaluaciones intervienen conocimientos previos, creencias, percepción de ambiente provocativo, etc. Una emoción depende de lo que es importante y significativo para nosotros que suele impulsar hacia una forma definida de comportamiento.

Una vez analizado el concepto de emoción (es) la cuestión que se plantea es qué debe saber o conocer una persona acerca de las emociones. La respuesta la encontramos en lo que se ha dado en llamar educación emocional, concebida como el conjunto de conocimientos que necesita una persona para el buen funcionamiento de sus relaciones con el entorno, dado que éstas en gran medida son de carácter emocional. A ella nos referimos seguidamente.

1.2.2. La educación emocional

Tradicionalmente se ha venido prestando muy poca atención a la investigación en el campo de la psicopedagogía de las emociones. Es a partir de la década de los noventa, con los trabajos de Goleman (1995) cuando comienza a adquirir relevancia y a fraguarse un conocimiento más generalizado. Aunque conviene recordar que Goleman recoge las aportaciones que plantean en 1990 los autores Salovey y Mayer sobre la inteligencia emocional, a la que más adelante nos referiremos.

Bisquerra (1998) entiende la educación emocional como un intento sistemático y planificado de impartir conocimientos y desarrollar habilidades relacionadas con la dimensión emocional. Supone pasar de la educación afectiva (educar poniendo afecto) a la educación del afecto, es decir, impartir conocimientos sobre las emociones.

Mediante la educación emocional se trata de llegar a adquirir lo que se llama competencias emocionales, también llamadas competencias socioemocionales, entendidas como un conjunto de habilidades que permitan al sujeto comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales.

Bisquerra, (2002) distingue dos grandes bloques entre las competencias emocionales:

- a) Capacidades de autorreflexión. Identificar las propias emociones y regularlas de forma adecuada.
- b) Habilidad de reconocer lo que los demás están pensando y sintiendo: habilidades sociales, empatía, captar la comunicación no verbal, etc.

Otros autores identifican cinco dimensiones básicas en las competencias emocionales: cooperación, asertividad, responsabilidad, empatía y autocontrol se solapan con el concepto de inteligencia emocional que define Goleman, en el que se incluye como dimensiones tanto el desarrollo de habilidades sociales como el de habilidades comunicativas.

1.2.3. La inteligencia emocional

La inteligencia emocional es un concepto relativamente nuevo que, como hemos señalado anteriormente, introdujeron en el ámbito de la psicopedagogía los citados Salovey y Mayer en 1990. Ellos la definieron como la capacidad de controlar y regular los sentimientos de uno mismo y de los demás, y utilizarlos como guía del pensamiento y de la acción.

Sin embargo, fue Goleman (1995) quien popularizó el concepto de inteligencia emocional apoyándose en las teorías de estos autores. En realidad plantea prevenir los efectos de las emociones negativas, propugnando la prevención a través del sistema educativo mediante la educación emocional.

Goleman, (1999) se refiere con el término inteligencia emocional a la *“capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos, los sentimientos de los demás, motivarnos y manejar adecuadamente las relaciones que sostenemos con los demás y con nosotros mismos”*.

Esencialmente, para Goleman, la inteligencia emocional consiste en el desarrollo de las siguientes cinco habilidades emocionales y sociales básicas:

- *Conciencia de sí mismo.* Es decir, conocer las propias emociones. Nos referimos a la capacidad de saber lo que se siente en un determinado momento. Una capacidad básica para guiar la toma de decisiones y no quedar a merced de las emociones incontroladas.
- *Autorregulación.* Se trata de manejar las emociones para expresar los propios sentimientos de manera adecuada. Su habilidad lleva consigo el manejo adecuado de expresiones de ira, furia o irritabilidad, tan fundamental en las relaciones interpersonales.
- *Motivación.* La habilidad para motivarse a sí mismo constituye un elemento esencial para impulsar la acción hacia el logro de objetivos, tomar decisiones, ser más eficaces y mantener la perseverancia frente a contratiempos y frustraciones.
- *Empatía.* Capacidad para reconocer las emociones de los demás. Las personas empáticas sintonizan mejor con las necesidades de los demás.
- *Habilidades sociales.* Es la habilidad para el manejo adecuado de las emociones en las relaciones con los demás. La competencia social y las habilidades que conlleva (interactuar fluidamente, persuadir, dirigir, negociar, y resolver disputas) constituyen la base del liderazgo y la eficacia.

Para finalizar este apartado, reseñamos las características de la persona emocionalmente inteligente que describe Rovira, (1998):

- Actitud positiva
- Reconocer los propios sentimientos y emociones
- Capacidad para expresar sentimientos y emociones
- Empatía

Habilidades sociales...

- Ser capaz de tomar decisiones adecuadas
- Motivación, ilusión, interés
- Autoestima
- Saber dar y recibir
- Tener valores alternativos
- Ser capaz de superar las dificultades y frustraciones
- Ser capaz de integrar polaridades

1.2.4 Las habilidades sociales. Concepto y procedimientos para su desarrollo. Tipologías

La justificación del importante aumento del interés por el desarrollo de las habilidades sociales, especialmente en el ámbito escolar, viene determinado, por una parte, por la indispensable función socializadora que debe ejercer la escuela para una correcta adaptación de los alumnos a la sociedad del futuro. Por otra parte, existe la necesidad de potenciar habilidades sociales adecuadas ante la frecuente presencia en el contexto escolar de actitudes violentas, y de agresividad, que se están convirtiendo en modelos de comportamiento con los que resolver los conflictos y desacuerdos.

1.2.4.1. Concepto de habilidades sociales

Siguiendo las aportaciones de Payá, Buxarrais, et al., (2000), el término "habilidad social" se utiliza como sinónimo de competencia social y asertividad, es decir, la persona que posee habilidades sociales suele realizar comportamientos asertivos.

Los comportamientos asertivos se definen como un conjunto de conductas que manifiesta una persona en un contexto interpersonal o de relación, que expresan los sentimientos, actitudes, deseos, opiniones y derechos de esta persona, de forma directa y con sinceridad; al mismo tiempo que se respetan los sentimientos, actitudes, deseos, opiniones y derechos de las demás.

La conducta asertiva viene caracterizada por los siguientes rasgos:

- No tiene la intención de herir a los otros
- Es un comportamiento en sí mismo sincero, directo, explícito y no destructivo hacia las otras personas
- Es adecuada en la cultura y el ambiente en el que se manifiesta

1.2.4.2. Procedimientos y condiciones para enseñar habilidades sociales

Díaz-Aguado (2002), propone para desarrollar el proceso de enseñanza y aprendizaje de nuevas habilidades sociales el siguiente modelo:

- 1º) Crear un esquema previo. En este paso se trata de presentar la habilidad social escogida explicando su concepto en relación a una descripción operativa de las conductas que implica. Es muy importante justificar su necesidad como medio para el logro de los objetivos que los alumnos se plantean.
- 2º) Proporcionar modelos para favorecer el aprendizaje por observación. La indicación de modelos de un buen desempeño de la habilidad suele

tener gran eficacia para su adquisición. Es interesante invitar a los alumnos a la búsqueda de ejemplos concretos en su entorno próximo.

- 3º) Dar oportunidades para practicar. Otros autores llaman a este paso representación o role-playing. La adquisición de habilidades requiere bastante práctica hasta su interiorización. Para ello puede ser útil el ensayo mediante representaciones de corta duración referidas a situaciones y casos posibles de uso de la habilidad social de que se trate.
- 4º) Evaluar la práctica. Cada representación o práctica debe de ir seguida de una evaluación o un feedback que contribuya a reforzar las conductas adecuadas y a modificar las inadecuadas.

La eficacia de la evaluación aumenta cuando:

- a) Se produce de forma inmediata (después de que se acaba de emitir la conducta objeto de influencia)
- b) Se plantea en términos de conductas específicas, fáciles de identificar.
- c) En caso de conductas inadecuadas, cuando la crítica se hacer en términos descriptivos, limitándola al comportamiento y no al alumno, ayudando a encontrar una conducta alternativa adecuada

En definitiva, se trata de transferir la conducta o habilidad adquirida en el contexto del centro educativo a situaciones de la vida real y cotidiana del alumnado.

Asimismo, es importante tener en cuenta que el profesorado representa, aunque no se lo proponga, modelos para los alumnos en las habilidades o deficiencias en la comunicación: escuchar a los demás con la intención de comprenderles, expresar empatía y respeto, plantear divergencias y críticas de forma positiva y constructiva. Por ello, resulta crucial que el profesor garantice con su conducta habitual un modelo de comunicación adecuado y coherente con lo exige a los alumnos.

1.2.4.3. Tipologías de habilidades sociales.

Siguiendo la categorización que realizan Michelson; Sugai;et al., (1987) las habilidades sociales se pueden estructurar en las siguientes categorías:

- Habilidades prosociales y sociales necesarias para la interrelación y la comunicación en el centro educativo (saber escuchar, saber pedir colaboración, etc)
- Habilidades facilitadoras de la interrelación y la comunicación positiva con los demás (saber iniciar una conversación, hacer sugerencias, solicitar cambios de comportamiento, etc.)
- Habilidades sociales afectivas (expresar los propios sentimientos, superar el enfado, etc.)
- Habilidades alternativas a la agresión (responder a una burla, solucionar conflictos, etc.)
- Habilidades sociales superadoras del estrés (pedir aclaraciones, saber quejarse, reaccionar a la presión del grupo, etc.)

1.2.5. Las habilidades para la comunicación: Concepto y condiciones para su desarrollo.

1.2.5.1. Concepto

Cuando hablamos de habilidades para la comunicación nos referimos a la competencia para ejercer de una manera adecuada la comunicación, es decir, escuchar abiertamente y emitir mensajes claros y convincentes. La competencia lleva consigo, un saber actuar en el que se pone en práctica de manera integrada el saber, el saber hacer y el saber ser.

Las personas dotadas con habilidades para la comunicación saben dar y recibir información, captan las señales emocionales; sintonizan con su mensaje; abordan abiertamente las cuestiones difíciles; escuchan bien; buscan la compensación mutua; no tienen problemas en compartir la información de que disponen; alientan la comunicación sincera; permanecen abiertos tanto a las buenas noticias como a las malas, Bisquerra, (2000)

Las habilidades comunicativas forman parte de una de las competencias emocionales básicas que Bisquerra, (2002), las estructuran dentro de la inteligencia interpersonal y las habilidades sociales.

Distingue este autor entre comunicación receptiva y comunicación expresiva. En ellas identifica las habilidades necesarias para su desarrollo:

Comunicación receptiva: capacidad para atender a los demás tanto en la comunicación verbal como no verbal para recibir los mensajes con precisión.

Comunicación expresiva: capacidad para iniciar y mantener conversaciones, expresar los propios pensamientos y sentimientos con claridad, tanto en comunicación verbal como no verbal y demostrar a los demás que han sido bien comprendidos.

1.2.5.2. Condiciones para el desarrollo de habilidades comunicativas y dialógicas

En este apartado nos referiremos especialmente al manejo del diálogo dada la importancia que tiene como elemento para el intercambio comunicativo. Nos ayuda a resolver conflictos, argumentar nuestras posturas, tener en cuenta las aportaciones de los demás y modificar las nuestras.

Una gran parte de las manifestaciones de violencia, especialmente entre adolescentes, se producen por falta de habilidades para expresar emociones negativas sin necesidad de llegar al uso de violencia. Por ello, es preciso desarrollar habilidades básicas para expresar lo que se piensa y lo que se siente.

En este sentido, Puig (1995), propone las siguientes habilidades o condiciones previas para el desarrollo de la acción comunicativa a través del diálogo:

a) *Habilidad para percibir problemas morales.*

El alumno debe ser sensible para captar los problemas de la vida cotidiana (relaciones entre compañeros, la familia y los demás, los conflictos entre diferentes puntos de vista...)

b) *Habilidad para el autoconocimiento.*

Conocerse es una condición imprescindible para la comunicación a través del diálogo. Es necesario reconocer los propios intereses y necesidades así como los sentimientos y valores que influyen a la hora de tomar decisiones.

c) *Habilidad para el conocimiento de los demás.*

Es la capacidad para captar los intereses y necesidades de los demás, sus sentimientos y valores, sus opiniones y argumentos que son imprescindibles para resolver situaciones problemáticas y conflictos. Hablamos del desarrollo de la empatía, que es la capacidad que nos permite ponernos en lugar del otro y entender su situación.

d) *Habilidad para potenciar el principio de cooperación*

Las cuatro pretensiones que una persona debe tener en cuenta para mantener un buen diálogo son:

- *inteligibilidad*: significa ser inteligible, que el otro entienda lo que se dice
- *veracidad*: decir lo que se piensa
- *verdad*: no mentir, argumentar y justificar razones
- *corrección*: respeto por las normas

e) *Habilidad para desarrollar actitudes dialógicas*

Para conseguir un diálogo en el que nos podamos entender deben tenerse presentes las siguientes normas para su práctica:

- respetar la verdad: no decir lo que no se sabe, no utilizar falsedades y mentiras, no afirmar sin pruebas ni razonamientos que no sean adecuados
- aportar información concisa pero suficiente
- no utilizar información irrelevante, ciñéndose al tema que se debate
- Estructurar las ideas y pensamientos que queremos expresar
- Expresarse con claridad ordenando las ideas
- Expresarse con voluntad de entendimiento

f) *habilidades para desarrollar estrategias para la comprensión y el razonamiento*

En primer lugar, es necesario el respeto mutuo entre los participantes evitando conductas autoritarias y coercitivas. En segundo lugar, es necesario implicarse en el proceso de manera constructiva.

Algunas de las conductas que permiten la comprensión y el razonamiento pueden ser:

- Prestar atención a los interlocutores y sus argumentaciones
- Comprender y considerar los puntos de vista de los demás
- Escuchar, comprender y reflexionar antes de contestar
- Ser capaces de tener en cuenta las razones de las otras posturas
- Ser capaces de controlar nuestras emociones durante el proceso de diálogo
- Eliminar los prejuicios, las respuestas agresivas o demasiado controvertidas

g) *habilidad para elaborar de manera cooperativa los acuerdos, recogiendo e integrando lo positivo de las distintas posturas.*

Se trata de adoptar soluciones alternativas basadas en el acuerdo, anticipando y evaluando sus consecuencias.

Habilidades sociales...

Por su parte, Díaz-Aguado, (2002), señala como habilidades comunicativas para la discusión de forma constructiva que los adolescentes deben aprender y desarrollar las siguientes:

1. Prestar atención a lo que expresan los demás, escucharles con la intención de comprenderles.
2. Respetar los turnos de participación y distribuir el tiempo de comunicación
3. Expresar opiniones y sentimientos
4. Hacer preguntas para facilitar la comunicación
5. Estructurar la información
6. Captar la relación que existe entre distintos razonamientos (discrepancias y semejanzas).
7. Incluir en los razonamientos propios los argumentos esgrimidos por otras personas.

1.3.EL APRENDIZAJE COOPERATIVO: APRENDER A COOPERAR, COOPERANDO.

J. E. Linares Garriga

Asesor Técnico Docente. Servicio de Atención a la Diversidad.
Dirección General de Enseñanzas Escolares. Consejería de
Educación y Cultura. Región de Murcia.

CONTENIDOS FORMATIVOS:

- 1.- El aprendizaje cooperativo: hacia su concepto.
- 2.- Estructura del aprendizaje cooperativo
3. Finalidades del aprendizaje cooperativo en un contexto multicultural.
4. Objetivos del aprendizaje cooperativo.
5. Rol del docente. Proceso de creación de grupo y desarrollo de conductas de cooperación
6. La evaluación individual y del equipo.
7. Estructura de una unidad didáctica cooperativa.
8. Elementos para una evaluación del diseño de la actividad cooperativa

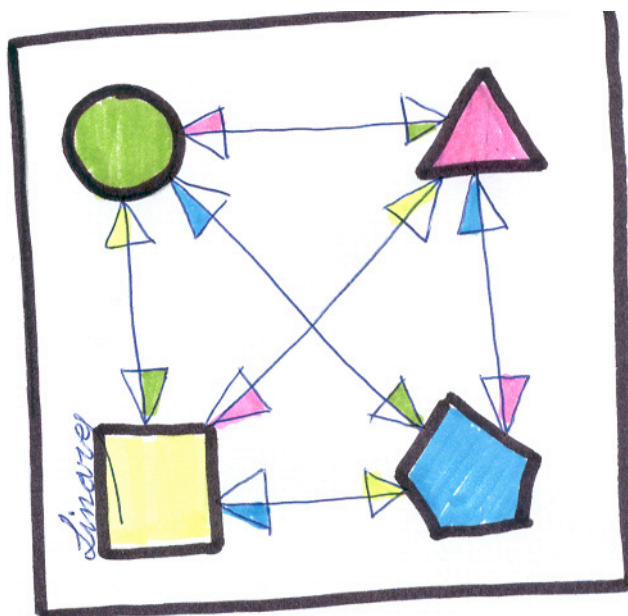
1.- EL APRENDIZAJE COOPERATIVO: HACIA SU CONCEPTO.

En este módulo se pretende establecer las bases para la gestión eficaz del aula, para el desarrollo de interacciones positivas que permitan una convivencia adecuada entre los miembros del grupo. En este sentido cobra un papel importante el aprendizaje cooperativo, el desarrollo de las conductas de cooperación.

Este capítulo pretende propiciar un acercamiento básico al proceso de enseñanza aprendizaje articulado a través de la estructura cooperativa.

El contexto actual de la sociedad de consumo no favorece los valores de cooperación y ayuda ni las actitudes altruistas y prosociales, es por lo tanto que la escuela debe y puede potenciar un avance positivo en torno a ello. Existe el convencimiento de que la educación ha de preparar para la vida y ha de estar ligada a los ideales democráticos; por consiguiente ha de integrar, también la recreación del significado de las cosas, la cooperación, la discusión, la negociación y la resolución de problemas. En un contexto cada vez más diverso se hace necesario hablar de la educación en la solidaridad, cooperación y colaboración entre el alumnado, que luego serán ciudadanos de pleno derecho y podrán desarrollar estos comportamientos en sus comunidades y entre los pueblos. Uno de los procedimientos más potentes para el aprendizaje de estos valores gira en torno al aprendizaje cooperativo claramente estructurado en grupos de aprendizaje.

El sistema educativo, como generador de factores de socialización, no sólo debe incorporar dentro del currículum el aprendizaje de habilidades



Habilidades sociales...

de relación social, sino que, para que el individuo aprenda a cooperar de manera eficaz, debe organizar de forma cooperativa los centros escolares y, muy especialmente, sus aulas. (SERRANO Y GONZÁLEZ, 1996)

La sociedad, hoy en día, empuja al individuo a competir con sus semejantes por la consecución de metas cada vez más elevadas; este modelo está presente en los ambientes escolares: se fomenta la competitividad tanto por parte de las familias, que esperan el éxito escolar, como por parte de la propia escuela donde se trabaja la mayor parte del tiempo de forma individual.

En las últimas décadas se han producido una serie de cambios sociales que han forzado a los seres humanos a vivir cada vez más cerca unos de otros, formando una compleja estructura social donde las relaciones interpersonales adquieren día a día mayor importancia.

La cooperación sería pues, una de las claves para la mejora de las relaciones sociales y el progreso material de los individuos pero la escuela parece haber olvidado este segundo componente social. “La fuerza homogeneizadora de nuestras escuelas se mantenía firme en la no concesión de identidad propia a lo fundamentalmente << no homologable>>”(Serrano y González, 1996)

Ambas formas, competición y cooperación son capaces, aisladamente, de hacer progresar al individuo. La competición motiva a la consecución de metas cada vez más elevadas, mientras que en la cooperación el principal factor de progreso es la ayuda mutua. Por tanto la competición no se caracteriza por ser un encuentro en el que los “adversarios” partan de igualdad de condiciones, Y así es la realidad de nuestras aulas, diversas en las que los alumnos difieren entre sí en aspectos tales como el económico, social, cultural, intelectual, físico, etc. De aquí que la razón fundamental por la que la competición, en sí misma, no posibilita que todos los individuos progresen por igual, sino que, por el contrario, incrementa las diferencias individuales y los individuos más favorecidos son los que tendrán mas facilidades para alcanzar el éxito. Si queremos hacer realidad una escuela inclusiva atenta a la diversidad, intercultural y que de respuesta a las necesidades heterogéneas que identifican a los alumnos de nuestras aulas y centros, deberemos incorporar estructuras de enseñanza aprendizaje cooperativo, ya que la cooperación es el modo de relación entre los individuos que permitirá reducir estas diferencias, impulsará a los miembros mas favorecidos a ayudar a los menos favorecidos y a estos a superarse.

En definitiva, hemos de desplazar la preocupación por los contenidos a la preocupación por el proceso, a fin de que nuestras generaciones jóvenes adquieran las habilidades mentales y sociales necesarias no ya para mantener, sino para mejorar, nuestra organización social.

De igual modo que en las interacciones sociales que se dan en la vida ordinaria, en el “aprendizaje cooperativo”, el simple hecho de que las personas se relacionen o coordinen en una situación concreta no supone necesariamente que juntas mejoren lo que pueden hacer cada una por separado. Para ello será necesario que se produzcan una serie de condiciones que pretendo queden recogidas en este capítulo.

En la práctica, estructurar de una forma cooperativa el aprendizaje dentro del aula – o dicho de otra forma, el aprendizaje cooperativo- es utilizar con una finalidad didáctica el

trabajo en equipos reducidos de alumnos para aprovechar al máximo la interacción entre ellos con la finalidad de que todos los miembros asimilen los contenidos escolares, cada uno hasta el máximo de sus posibilidades, y aprendan, además, a trabajar juntos. Los miembros de un equipo de aprendizaje cooperativo tienen, pues, una doble responsabilidad: aprender ellos lo que el profesor les enseña y contribuir a que lo aprendan también sus compañeros de equipo. (PUJOLÁS 2005)

Los métodos de aprendizaje cooperativo son estrategias sistematizadas de instrucción que presentan dos características generales: la división del grupo de clase en pequeños grupos heterogéneos que sean representativos de la población general del aula y la creación de sistemas de interdependencia positiva mediante estructuras de tarea y recompensa específicas (SERRANO Y CALVO, 1994; SHARAN, 1980; SLAVIN, 1983)

Si tenemos en cuenta esas dos características estaremos situándonos en los principales objetivos del aprendizaje cooperativo, podríamos considerarlo como un sistema de aprendizaje en el que la finalidad del producto académico no es exclusiva, sino que desplaza aquella en busca de la mejora de las propias relaciones sociales, donde para alcanzar tanto los objetivos académicos como los relacionales se enfatiza la interacción grupal.

Utilizaremos los métodos grupales no sólo con fines de socialización sino también de adquisición y consolidación de conocimientos: Aprender a cooperar y aprender a través de la cooperación.

Las propuestas educativas de Dewey, Lewin, Eliade y Freinet son ejemplificaciones de cooperación entre pares como fórmula educativa. Algunas de las condiciones del aprendizaje cooperativo en orden a adecuarse a sus propios principios básicos y a los objetivos del enfoque inclusivo en educación son:

1.- Planificar con claridad el trabajo a realizar. La tarea debe estar delimitada con precisión, así como la participación exigida y el resultado logrado por cada miembro del grupo (JOHNSON Y JOHNSON, 1993)

2.- Seleccionar las técnicas de acuerdo con la edad, características de los participantes, objetivos del programa, experiencia y formación del docente, materiales e infraestructura disponible (PAGE, 1994)

3.- Delegación de responsabilidad por parte del educador. El grupo asume parte de dicha responsabilidad en la planificación, ejecución y valoración de la tarea.

4.- Apoyarse en la complementariedad de roles – facilitador, armonizador, secretario, etc.- entre los miembros del grupo para alcanzar los fines comunes asumiendo responsabilidades individuales y favorecer, así la igualdad de estatus (SLAVIN, 1990).

5.- Evaluación compartida: el equipo valora lo aportado por el individuo, la clase evalúa al equipo y el profesor cada producción individual.

En cualquier estructura de aprendizaje, entendida como el conjunto de elementos interrelacionados que se dan en el seno del aula en el proceso de enseñanza y aprendizaje, según SLAVIN (1980) se pueden distinguir tres estructuras básicas distintas:

- La estructura de la actividad.
- La estructura de la recompensa
- La estructura de la autoridad.

Habilidades sociales...

Una estructura de aprendizaje cooperativa -en relación a otra individualista o competitiva- está determinada sobre todo por los cambios que se dan dentro de su estructura de la recompensa, cuyo aspecto más importante es la estructura de recompensa interpersonal (o interindividual), que se refiere a las consecuencias que para un alumno individual tiene el comportamiento o el rendimiento de sus compañeros. Esta estructura de recompensa interpersonal, pues, es distinta en función que la estructura general de aprendizaje en el aula sea cooperativa, competitiva o individualista.

En un contexto educativo se convierte en fundamental el propiciar la relaciones interpersonales que propicien el conocimiento y acercamiento entre los diferentes alumnos miembros del grupo.

La filosofía de fondo que inspira y preside un aula inclusiva organizada de una forma cooperativa tiene una gran importancia: un aula que acoge a todo el mundo y considera que todo el mundo es un miembro valioso de la comunidad y que por eso es digno de ser ayudado si lo necesita. De ahí la conveniencia de trabajar con los alumnos y alumnas sobre esta filosofía y de reflexionar con ellos sobre las normas de comportamiento que tendrían que presidir las relaciones interpersonales en un aula que no excluye a nadie y que se organiza cooperativamente. (PUJOLÁS, 2005)

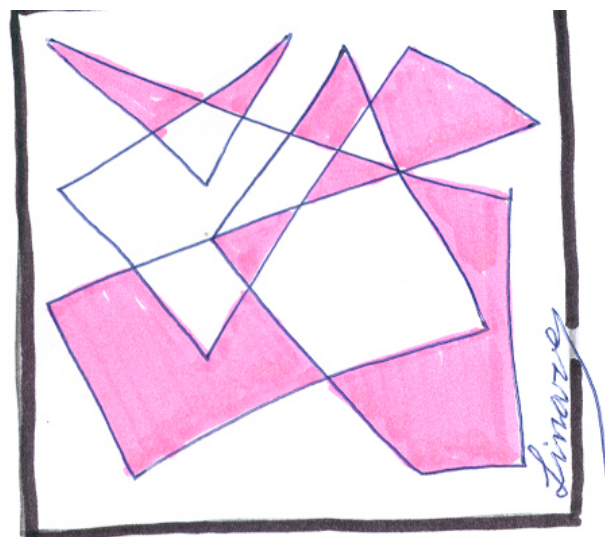
Un grupo de alumnos se puede organizar y estar estructurado de tres maneras:

De manera **Cooperativa** los objetivos de los participantes se hallan estrechamente vinculados, de tal forma que cada uno de ellos puede conseguir sus objetivos si, y solo si, los demás consiguen los suyos. En este caso se da una interdependencia de finalidades u objetivos positiva. Es decir, cuando en un grupo de alumnos se ayudan unos a otros para conseguir sus objetivos , individuales y comunes, y lo que haga cada uno en particular repercute en los demás (cuando entre ellos hay lo que se denomina "interdependencia positiva

De manera **individualista** no se da ninguna relación entre los objetivos que se proponen conseguir los distintos participantes. No se produce interdependencia de finalidades. O lo que es, cuando cada alumno va por su lado, sin importarle lo que hagan los demás y sin que lo que hagan éstos tenga alguna repercusión en lo que pueda hacer cada uno individualmente.

Y de manera **competitiva**, cuando los objetivos de los participantes también se hallan relacionados, pero de forma excluyente: un participante llega la meta si, y solo si, los demás no consiguen los suyos. En este caso se produce una interdependencia de finalidades negativa. Este caso sería cuando entre sus miembros se establece una especie de rivalidad mas o menos buscada de forma consciente, para ver, ejemplo, quién de ellos acaba antes las tareas o quien consigue mejores notas.

Hemos de tener presente que en una estructura de aprendizaje cooperativa



por

no

es sólo su estructura de recompensa lo que varía -pasando de la competitividad a la cooperación- sino que ésta, a su vez, genera otros cambios prácticamente inevitables, tanto en la estructura de la actividad –que de ser primariamente individual, con frecuentes clases magistrales, pasa a favorecer explícitamente las interacciones de los alumnos en pequeños grupos-, como en la estructura de la autoridad -favoreciendo la autonomía de los alumnos frente al poder prácticamente absoluto del profesor- (Slavin, 1998; citado por Echeita y Martín, 1990, p. 57)

Los estudios realizados, llevan a una serie de conclusiones que permiten identificar el aprendizaje cooperativo en grupos heterogéneos como una de las principales innovaciones para adaptar la educación a los actuales cambios sociales, puesto que, Díaz Aguado, M.J., 2003, las establece en las siguientes:

- Los procedimientos educativos tradicionales, diseñados para un alumno medio y un contexto homogéneo, no permiten adaptar la enseñanza a las características de los alumnos y alumnas en contextos heterogéneos ni a los objetivos de la educación intercultural. Por lo que al proseguir con procesos tradicionales se promueven procesos de exclusión e intolerancia.

- Cuando las relaciones con los compañeros se producen adecuadamente, proporcionan el principal contexto para adquirir las habilidades sociales más sofisticadas, necesarias para afrontar los altos niveles de incertidumbre que con frecuencia se producen en las relaciones simétricas y poder aprender así a cooperar. Por lo que sería necesario promover una serie de actividades sistemáticas, que así lo posibiliten, donde volvemos a caer en la exclusión de los métodos tradicionales, que no lo potencian.

- Los contextos heterogéneos, en los que conviven diversos grupos étnicos o culturales, contribuyen a desarrollar la tolerancia cuando se dan oportunidades de igualdad de status que permitan establecer relaciones de amistad con miembros de otros grupos.

- Es necesario facilitar proceso de enseñanza aprendizaje que contribuyan a reducir los índices de incertidumbre, dándole al alumno un creciente protagonismo en su propio aprendizaje, resolviendo los conflictos de forma positiva.

2.- ESTRUCTURA DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO:

Hemos visto que en la estructura de aprendizaje podemos considerar tres subestructuras, pues bien veamos las características que han de poseer éstas, en una estructura de aprendizaje cooperativo.

2.1. La estructura de la actividad

- Utilización frecuente -aunque no exclusiva- del trabajo en grupos reducidos o equipos.

- El número de componentes de cada equipo está relacionado con su experiencia a la hora de trabajar de forma cooperativa: cuanto más experiencia tengan, más elevado puede ser el número de alumnos que forman un equipo.

- Composición de los equipos hay que procurar que sea heterogénea (en género, étnica, intereses, motivaciones, capacidades...). En cierto modo, cada equipo debe reproducir el grupo clase -debe ser un grupo clase en pequeño-, con todas sus características.

- El propio profesor o profesora puede en caso de conveniencia en la distribución de los alumnos en los distintos equipos. Esto no significa, claro está, que no deba tener en

cuenta las preferencias y las "incompatibilidades" que puedan darse entre los alumnos. Pero difícilmente se asegura la heterogeneidad de los componentes de los equipos si éstos son "escogidos" por los mismos alumnos.

- El trabajo cooperativo es algo más que la suma de pequeños trabajos individuales de los miembros de un equipo. Si se usan estos equipos para hacer algo a los alumnos (un trabajo escrito, un mural, una presentación oral...) debe asegurarse que el planteamiento del trabajo se haga entre todos, que se distribuyan las responsabilidades, que todos y cada uno de los miembros del equipo tengan algo que hacer, y algo que sea relevante y según las posibilidades de cada uno, de forma que el equipo no consiga su objetivo si cada uno de sus miembros no aporta su parte. No se trata que uno, o unos pocos, haga el trabajo y que los demás lo subscriban...

- No se trata de sustituir el trabajo individual, realizado por cada alumno en su mesa, en solitario, por el trabajo de grupo, sino que debe substituirse el trabajo individual en solitario por el trabajo individual y personalizado realizado de forma cooperativa dentro de un equipo.

- De todas formas, los equipos cooperativos no se utilizan *sólo* para "hacer" o "producir" algo, sino también, y de forma habitual, para "aprender" juntos, de forma cooperativa, ayudándose, haciéndose preguntas, intercambiándose información, etc. Entre las actividades que hay que realizar dentro de la clase, en el seno de los grupos, debe incluirse también aquellas dedicadas más propiamente al estudio.

- En cuanto a la duración de los equipos -es decir, el tiempo que unos mismos alumnos forman el mismo equipo- no hay establecida ninguna norma estricta. Depende, por ejemplo, de las posibles "incompatibilidades" que puedan surgir entre dos o más miembros del mismo equipo, y que no se habían podido prever. En este caso, evidentemente, habrá que introducir cambios. De todas formas, los alumnos deben tener la oportunidad de conocerse, de trabajar juntos un tiempo suficientemente largo (por ejemplo, un trimestre). Se trata, por lo tanto, de equipos *estables*, en el sentido que no cambian cada dos por tres. Los alumnos no deben confundir el equipo con su pandilla de amigos; deben entender que se trata de un equipo de trabajo y no siempre, en la vida, los compañeros de trabajo serán, además, sus amigos.

- La *estructura de la actividad* debe ser variada, no sólo porque los alumnos se aburren de trabajar siempre de la misma forma sino porque no siempre ni para todo lo que se hace en el aula es adecuado el trabajo en equipo. Mas bien hay que alternar el trabajo en gran grupo (por ejemplo, para la introducción y presentación de nuevos contenidos, para poner en común el trabajo hecho en los equipos, etc.) y el trabajo en equipos reducidos (para "hacer" o "aprender" algo), con el trabajo individual (entendido aquí como el trabajo que debe hacer cada alumno individualmente, sin que pueda ampararse o esconderse tras lo que hacen sus compañeros de equipo; por ejemplo, algunas actividades de evaluación).

2.2.La estructura de la recompensa

- Los equipos no compiten entre sí para quedar primeros en el ranking de la clase, ni los alumnos compiten entre sí dentro de un mismo equipo. Mas bien todo lo contrario: los miembros de un mismo equipo deben ayudarse para superarse a sí mismos, individualmente y en grupo, para conseguir su objetivo común: que el equipo consiga superarse a sí mismo porque cada uno de sus miembros ha logrado aprender más de lo que sabía inicialmente. Asimismo, en el grupo clase, todos los equipos tienen que ayudarse para conseguir igualmente un objetivo común a todos ellos: que todos los alumnos del grupo hayan progresado en su aprendizaje, cada cual según sus posibilidades. En este caso, si se cree oportuno, puede establecerse alguna recompensa para todo el grupo clase.

- La adaptación del currículum común -contenidos, objetivos didácticos, actividades de aprendizaje y de evaluación- a las características individuales de cada alumno, lo que supondría la personalización del proceso de enseñanza y aprendizaje, es algo esencial para que pueda darse una estructura de recompensa como la que estamos describiendo. Así pues, la cooperación y la personalización del proceso de enseñanza y aprendizaje son dos aspectos complementarios: no puede haber cooperación sin personalización, y la cooperación entre los alumnos de un mismo equipo facilita y, en cierta medida, posibilita la personalización: sin el concurso de los compañeros difícilmente el profesor puede atender de forma personalizada a todos sus alumnos, en grupos heterogéneos.

2.3. La estructura de la autoridad.

- La estructura de la autoridad debe caracterizarse por el papel protagonista que debe tomar el alumnado, individualmente, como equipo y como grupo clase.

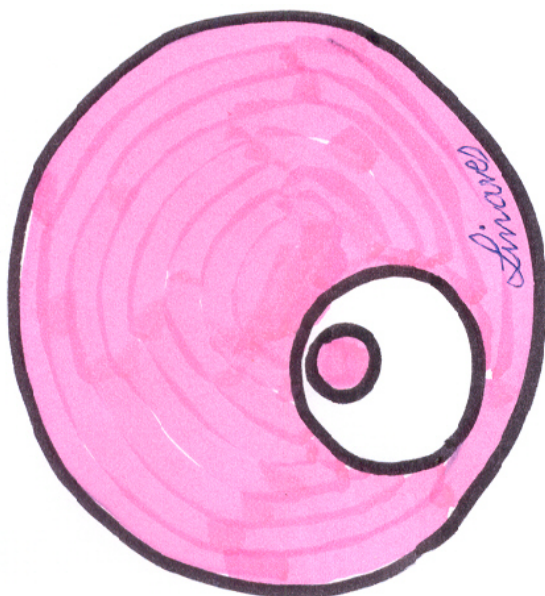
- En la medida de lo posible, el grupo clase debe tener voz y voto a la hora de determinar qué estudiar y cómo evaluar, a partir, claro está, del currículum establecido para un nivel o etapa determinado. Igualmente, cada equipo debe tener la posibilidad de concretar algunos contenidos, objetivos, actividades... que no han de coincidir, necesariamente, dentro de un marco común, con los contenidos, objetivos, actividades... de los demás equipos. Finalmente, a nivel individual, cada alumno debe tener la oportunidad de concretar, de acuerdo con el profesor y contando con la ayuda de éste y la de sus compañeros de equipo, lo que se ve capaz de conseguir.

- El papel más participativo y relevante del alumnado también debe darse en la gestión de la clase (determinación de las normas, resolución de los conflictos...). El grupo clase, constituido en asamblea, comparte la autoridad con el profesor: frente a posibles conflictos, se determinan de forma consensuada las normas y las sanciones para quienes no las cumplan. El profesor se convierte muchas veces en el hombre "bueno" que ejerce de "mediador" entre el grupo clase y el sancionado o los sancionados.

3.- FINALIDADES DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO EN UN CONTEXTO MULTICULTURAL.

La estructura de aprendizaje cooperativo pretende conseguir unas condiciones a nivel de tarea y a nivel afectivo dentro de las interrelaciones del aula, interacciones que contribuirán a que:

- El alumnado se sienta seguro y no tenga miedo a realizar las tareas propias, es decir, se siente seguro y apreciado en su diversidad, en su forma de ser, dentro de un clima de participación y aceptación.



- La tarea escolar se basa en la serie de actividades de carácter cooperativo adecuado a las posibilidades individuales y con la consideración por parte del alumno de que está haciendo algo valioso y que es considerado como tal, al ser valorada como positiva su contribución al grupo en el que comparte proyectos comunes.

- Cada alumno debe tener la oportunidad de afirmar su identidad personal y cultural, debe sentir que es un miembro valioso del grupo

Habilidades sociales...

clase, no sólo por lo que tiene en común con los demás, sino también por aquellas características que le son únicas y personales. Todos tienen algo que puede ser valorado por sus compañeros: su buen humor, su compañía, su amistad, su capacidad por aprender matemáticas, su capacidad física, etc.

- Los alumnos deben tener voz en la toma de decisiones: podemos enseñar música, escritura, matemáticas... a los alumnos, pero, haciendo esto, debemos enseñarles a convivir democráticamente fomentando la responsabilidad individual y colectiva en torno a la clase, permitiendo y facilitando la participación de todo el alumnado en la toma de decisiones sobre todo lo que afecta a este entorno.

- Facilita la comunicación intercultural, posibilitando la ruptura de estereotipos y prejuicios que favorezcan el acercamiento y la aceptación compartida de todos los miembros del aula y de la comunidad en general.

4.- OBJETIVOS DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO.

1.- Distribuir adecuadamente el éxito para proporcionarle el nivel motivacional necesario para activar el aprendizaje.

2.- Superar la interacción discriminatoria proporcionando experiencia de similar estatus, requisito para superar los prejuicios.

3.- Favorecer el establecimientos de relación de amistad, aceptación y cooperación necesario para superar prejuicios y desarrollar la tolerancia.

4.- Favorecer una actitud más activa ante el aprendizaje.

5.- Incrementar el sentido de la responsabilidad

6.- Desarrollar la capacidad de cooperación

7.- Desarrollar las capacidades de comunicación

8.- Desarrollar las competencias intelectuales y profesionales

9.- Favorecer el proceso de crecimiento del alumno y del profesor

Para conseguirlo, el profesorado tenemos que esforzarnos por desempeñar un rol: el de la persona que ayuda al alumnado a madurar; a expresarse, a comunicarse, a negociar significados, a tomar decisiones y a resolver problemas zafándose progresivamente de la excesiva dependencia de las figuras de autoridad empezando por la del propio docente.

5.- ROL DEL DOCENTE:

Estos objetivos están interrelacionados y cada uno de ellos implica al docente y determina que su rol como líder del grupo tenga que desarrollar en tres campos:

como líder de la tarea, (aprendizajes)

como líder el grupo (integración, cohesión)

como líder de las personas (desarrollo de las capacidades y habilidades de los individuos)

Inicialmente, conviene señalar que para la eficacia del aprendizaje tienen gran importancia las decisiones que se tomen sobre como definir las diferentes estructuras que conforman cualquier estrategia de enseñanza-aprendizaje vistas anteriormente.

Hechas estas consideraciones podemos plantearnos qué necesitan conocer los profesores/as para utilizar con eficacia los grupos de aprendizaje cooperativo. En este sentido, podemos formular las siguientes preguntas: ¿Cuál es la función que debe desempeñar el profesor/a en las estrategias de enseñanza de tipo cooperativo?, ¿Qué tipo de intervenciones debe llevar a cabo para que consiga el objetivo educativo de que los alumnos/as aprendan un conjunto de contenidos interactuando con sus compañeros/as?. La respuesta a ambas preguntas va a depender en gran medida del modo en que se organice y estructura el proceso de trabajo y en el tipo de intervención que realice en cada una de las fases que comprende el desarrollo de la técnica de trabajo cooperativo. En concreto, **necesitamos señalar un procedimiento general sumamente específico** como para servir de guía a los profesores/as **pero** que sea **lo suficientemente flexible** como para que pueda adaptarlo a sus situaciones específicas de enseñanza. Veamos cuáles son las funciones del profesor/a en estas situaciones de aprendizaje:

5.1. Especificar los objetivos de enseñanza-aprendizaje que se persiguen con el trabajo cooperativo (seleccionando la técnica y las estrategias de enseñanza más adecuadas). Esto implica que el profesor/a dedique una o más sesiones a lo que podríamos llamar **actividades de iniciación** en las que presente el tema a los alumnos/as, proporcionándoles información conceptualizada. Un aspecto importante para alcanzar los objetivos de aprendizaje es que, en estas primeras sesiones, el profesor/a conozca cuáles son las **ideas previas** de los alumnos/as.

5.2. Seleccionar el tamaño del grupo (2 a 6 alumnos/as). Se han de tener en cuenta los siguientes aspectos:

Cuánto mayor sea el grupo más probabilidad habrá para que haya siempre alguna persona con la habilidad específica para ayudar a los/as demás a resolver un problema concreto.

Cuánto mayor sea el grupo más difícil será conseguir un consenso y habrá más problemas de organización interna.

Con frecuencia, es la propia tarea la que indica el tamaño apropiado del grupo.

Cuánto menor sea el tiempo disponible para la realización de la tarea menor deberá ser el grupo de aprendizaje.

Es aconsejable que los profesores/as que se inician en este tipo de estrategias comiencen con grupos de tres a cuatro personas.

5.3. Asignar los alumnos/as al grupo. Cuestiones básicas a las que debe responder cada profesor/a en relación a este aspecto:

. ¿ Los grupos deben ser homogéneos o heterogéneos en cuanto a la habilidad de sus componentes?. Generalmente conviene que sean heterogéneos puesto que en estos grupos se da con más frecuencia una perspectiva más amplia en las discusiones, un pensamiento más elaborado y una mayor frecuencia en las explicaciones, tanto en dar como en recibir. Todo este proceso produce una mejor calidad del razonamiento y una mayor retención a largo plazo. . ¿ Es el profesor/a quien debe asignar el alumnado a los grupos o se deben elegir ellos mismos/as?. En general, él es quien debe asignar el alumnado a los grupos teniendo en cuenta en la medida de lo posible los intereses de los mismos pero

realizando el agrupamiento con personas diferentes en cuanto a capacidades, madurez intelectual, motivaciones, sexo, raza, etc.

. ¿ Cuánto tiempo debe permanecer junto el grupo? Ya se apuntaba anteriormente, no existe una formula exacta. Se aconseja que los grupos permanezcan estables durante el tiempo suficiente como para tener éxito, llegando a interiorizar el concepto de “equipo”.

5.4. Disponer la clase de forma que los miembros de cada grupo estén juntos y puedan verse mutuamente, así como para que puedan intercambiar materiales e ideas. Proporcionar materiales apropiados y/o sugerencias de cómo llevar adelante la tarea.

5.5. Explicar a los alumnos/as la tarea y el tipo de estructura cooperativa que se va a utilizar. Esto supone especificar muy claramente los siguientes aspectos:

- Establecer la tarea, para que cada alumno tenga claras sus funciones
- Explicar lo que se pretende alcanzar con el trabajo en grupo en relación al tema y relacionar los conceptos y la información que deben ser estudiados con la experiencia y el aprendizaje anterior.
- Definir los conceptos relevantes, explicar los procedimientos que deben seguir los alumnos y ofrecer ejemplos para que entiendan lo que van a emprender.
- Plantear a la clase cuestiones específicas para comprobar el grado en que los alumnos conocen el material.
- El tipo de actividades que se espera que realicen mientras trabajan de forma cooperativa.

5.6. Estructurar la interdependencia positiva de metas: Comunicar a los alumnos/as que poseen una meta grupal y que deben trabajar cooperativamente. Para ello hay que asegurarse simultáneamente tanto una responsabilidad individual como unas recompensas grupales.

5.7. Estructuración de la responsabilidad individual: Señalar la implicación individual y la valoración correspondiente.

5.8. Estructurar la cooperación intergrupal: Fomentar y llevar a la práctica la cooperación intergrupal para obtener beneficios positivos del aprendizaje cooperativo.

5.9. Explicar los criterios de éxito: Deben ser estructurados para que los alumnos/as puedan alcanzarlos sin penalizar a otros alumnos/as y para que los grupos los alcancen sin penalizar a otros grupos.

5.10. Especificar las conductas deseadas: Los profesores/as deben especificar las conductas que son apropiadas y deseables dentro del grupo de aprendizaje, conductas que deben incluir:

- Escuchar atentamente lo que dicen sus compañeros/as de grupo.
- Hacer crítica a las ideas, no a las personas.

5.11. Observar las interacciones entre los alumnos/as. El propósito de esta observación es conocer los problemas con que se encuentran al trabajar cooperativamente y comprobar si los diálogos que se producen entre los componentes del grupo son adecuados y si los alumnos son receptivos a las ideas que manifiesta cada uno/a. Para ello, hay que tener presente que todos los miembros del grupo deben ofrecer soluciones y expresar sus

opiniones al respecto y que ningún alumno debe desempeñar permanentemente el papel de líder. Si no se dan estas condiciones el profesor debe intervenir proporcionando comentarios y sugerencias.

En ocasiones, durante el trabajo cooperativo, los alumnos se distribuyen tareas, en otras discuten puntos de vista distintos, y no pocas veces, algunos hacen de profesores para otros compañeros.

5.12. Intervenir como asesoría y proporcionar asistencia en la tarea: Los profesores/as deben intervenir cuando el grupo se enfrente con problemas para trabajar cooperativamente. Igualmente, cuando supervisan los grupos deben clarificar las instrucciones, responder a preguntas y enseñar las habilidades necesarias.

El hecho de potenciar el trabajo cooperativo no debe significar en ningún momento el abandonar a su suerte a los alumnos. El profesor debe perseguir que todos los alumnos y todos los grupos tengan éxito en la tarea que están realizando. En este sentido, debe intervenir para ofrecer las orientaciones y ayudas necesarias para que puedan participar plenamente en las dinámicas de este tipo de trabajo.

5.13. Evaluar los trabajos del grupo, tanto desde el punto de vista global como en relación con lo que ha aportado cada uno de sus miembros individualmente, ayudándoles si fuera necesario para conseguir mejores niveles de participación en el grupo.

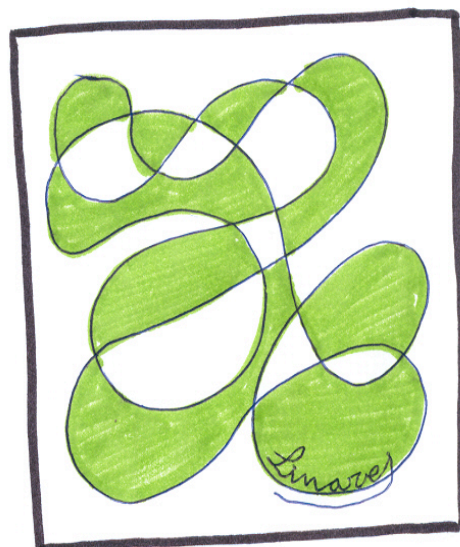
5.14. Las celebraciones grupales, periódicas de los equipos y de toda la clase cuando está distribuida en equipos de aprendizaje cooperativo es un elemento muy importante: el hecho de sentir que se ha conseguido un éxito, que se ha logrado lo que se había propuesto, sentirse apreciado y respetado, son las condiciones indispensables para ir reafirmando el compromiso de aprender, el entusiasmo por trabajar en equipos cooperativos, y el progresivo autoconvencimiento de sentirse capaz de aprender con la ayuda de los demás y de sentirse satisfecho de haber sido capaz de ayudar a los demás en sus aprendizajes.

Resumiendo el profesor lejos de inhibirse de los procesos grupales, tiene que centrarse en las siguientes actividades siguiendo a Stenhouse:

- Hacer preguntas o enunciar problemas, - clarificar o pedir clarificaciones, - resumir - conseguir que la discusión sea relevante y progrese,- ayudar al grupo a utilizar y a construir sobre las ideas de los demás., - ayudar al grupo a tomar decisiones sobre las prioridades de la discusión, - ayudar al grupo a reflexionar y a mostrarse autocrítico.

- El profesor sigue siendo coprotagonista, lo que ni puede ni debe renunciar a: planificar, implementar y evaluar.

- El papel del profesor es el de mediador, catalizador, animador y orientador. Debe ser un adulto dialogante, combatir los estereotipos sociales, potenciar actitudes de confianza hacia el



por

alumno, ser paciente, favorecer una actitud no autoritaria, mantener una actitud afectiva, ser un adulto integrador de sus propios intereses y de los de todo el grupo, fomentar actitudes de cooperación, socialización e interrelación y despertar la curiosidad intelectual.

Pero, hay algo **fundamental** y que ayudará en el proceso: “entrenarse en el proceso de creación de grupo”. Todos sabemos que los grupos no surgen por generación espontánea, ni como decíamos anteriormente solo por poner a los alumnos/as juntos a trabajar en común. El proceso de formación de grupo, que posibilite una interacción positiva, es algo más. Todo grupo debe superar de manera positiva, y mediante las técnicas adecuadas, las fases de presentación, conocimiento, confianza, afirmación, confianza, comunicación y cooperación del proceso grupal, que posibiliten la interiorización y aceptación (CASCÓN, 1995) del grupo y sus miembros, lo que otros autores llaman un clima afectivo adecuado, en el que propicie interacciones positivas.

Como decía al comienzo es fundamental la conveniencia de trabajar con los alumnos y alumnas sobre esta filosofía y de reflexionar con ellos sobre las normas de comportamiento que tendrían que presidir las relaciones interpersonales en un aula que no excluye a nadie y que se organiza cooperativamente.

Me parece fundamental resaltar el hecho de que en todo grupo se funcionan a dos niveles distintos, que siendo complementarios y tenidos en cuenta en todo el proceso expuesto, si me parece importante resaltarlos y la necesidad de realizar un trabajo sistemático en ambos.

Por una parte tendríamos el **nivel intelectual** o de tarea y por el otro el **nivel afectivo** o socioemocional.

a) Nivel intelectual o de tarea.

Es nivel consciente del grupo y viene a coincidir con la tarea encomendada al grupo y con la estructura formal. Para ello se hace un tratamiento cooperativo en la propuesta planteada.

b) Nivel afectivo o socioemocional.

En todo grupo ocurren, además, fenómenos internos a los que el docente debe prestar especial atención. Al realizar una tarea concreta entran en funcionamiento una serie de mecanismos, no siempre conscientes, pero que influyen sobre la vida del grupo. Debemos estar atentos en el grupo a aspectos tales como:

- El tono de intervenciones,
- La persona a la que se dirige la intervención,
- Las posturas físicas y las miradas,
- Los silencios,
- Las reacciones que suscita cada intervención,
- Etc.

Como docentes debemos tener presentes ambos niveles y poner los medios para satisfacerlos:

- es necesaria una organización eficaz de la tarea;
- es necesario un clima que satisfaga a todos los miembros del grupo.

Una clase no es sólo un grupo de amigos que se reúnen para hablar como único objetivo. Pero tampoco es sólo un grupo cuya única misión es aprender la mayor cantidad de contenidos en el menor tiempo posible.

Los dos aspectos – afectivo y tarea- van juntos. Cuando se olvida uno de ellos, peligra el correcto funcionamiento del grupo:

- Muchos profesores no aciertan con la clase porque en su obsesión por la eficacia olvidan dar satisfacción a las personas. Y así, por no atender al nivel de satisfacción del grupo, se resiente el aprendizaje.
- Lo contrario es más difícil que suceda en la escuela, puesto que si ésta tiene sentido es porque enseña. Pero sucede a veces con ciertos grupos para escolares que fracasan porque se reúnen únicamente para hablar. Al cabo de varias reuniones el grupo se disgrega porque no existe un “para qué” una tarea a realizar juntos.

Pues bien, al igual que se ha realizado una propuesta de trabajo de la tarea en base a grupos cooperativos, y se ha planteado que también es necesario aprender a cooperar no solo a través de la cooperación, y en íntima relación con el nivel afectivo, se hace necesario un planteamiento de trabajo sistemático que contribuya a la cohesión del grupo y a la prevención del conflicto generando interacciones positivas de aula y un clima de aceptación.

¿Cómo conseguirlo?

En muchas ocasiones se recurre a dinámicas o técnicas de grupos como una forma de "pasar el rato", de cambiar el ritmo, de crear una atmósfera distendida. Sin embargo y recordando a Thelen, hagámoslo de manera eficaz pues esta propuesta pretende que sea de manera efectiva en su evolución, teniendo presente los mecanismos que se utilizan basados en unos determinados valores, que estimulen unas relaciones positivas. Por ello la propuesta concreta no deja de responder a la realidad de la evolución del grupo, en la que el conocimiento de los/as participantes, la afirmación, la confianza y la comunicación interpersonal, abren la puerta a nuevas realidades como la cooperación y la resolución de conflictos de forma creativa y no violenta. Se trata de un proceso y desde luego no rígido. Hay que saber ser receptivo ante el grupo y las personas que lo componen. Saber ir más rápido o menos. Volver atrás cuando sea necesario. Pero también saber ir hacia adelante.

Dinámicas para favorecer la Presentación : Se trata de dinámicas que intentan crear un ambiente agradable, en el primer contacto, permitiendo un primer acercamiento. El objetivo fundamental de estas dinámicas sería el aprender los nombres de los integrantes del grupo y algunos datos básicos de los mismos. Es precisamente, en este primer momento, cuando los/as participantes no se conocen, cuando es fundamental crear las bases de un grupo que trabaja de forma dinámica, horizontal y distendida.

Dinámicas para favorecer el Conocimiento: Son dinámicas destinadas a permitir que los miembros del grupo se conozcan mejor. Es uno de los primeros pasos en la formación del grupo. Mediante estas dinámicas se crean unos espacios y momentos donde se hace posible que los componentes del grupo se conozcan con más o menos profundidad, a partir de situaciones distintas de los estereotipos de la realidad. Contribuyen igualmente a crear un clima positivo en el grupo, tanto si se conocen como si no, pues siempre se puede profundizar en el conocimiento del otro/a.

Dinámicas para favorecer la Afirmación: Dinámicas que favorecen el desarrollo del autoconcepto de cada persona y su afirmación como tal en el grupo. Además de conocer a los miembros de mi grupo necesito sentirme a gusto y aceptado en el grupo. Son dinámicas en las que tiene un papel prioritario la afirmación de los/as participantes como personas y del grupo como tal. Se pretende avanzar en la afirmación personal y el aprecio, mediante la puesta en juego de los mecanismos que hacen posible la seguridad en si mismo/a, tanto internos (autoconcepto, capacidades...) como en relación a las presiones del grupo (papel en el grupo, exigencias sociales...). Se trata de potenciar los aspectos positivos de las personas o del grupo, para favorecer una situación en la que todos/as se sientan a gusto, en un ambiente propiciador. La afirmación es la base de una comunicación libre y de un trabajo en común posterior, en condiciones de igualdad.

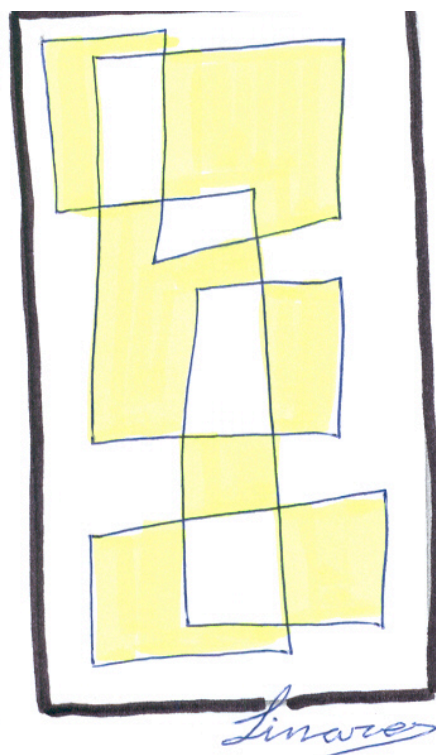
Se trata a veces de hacer conscientes las propias limitaciones. Otras de facilitar el reconocimiento de las propias necesidades y poderlas expresar de una forma verbal y no verbal, potenciando la aceptación de todo/as en el grupo. Otras de favorecer la conciencia de grupo. (Cascón. 1990)

Además es una ocasión propicia para valorar las situaciones de la vida cotidiana en la que se plantean estos problemas, como son resueltos y por qué (normas de comportamiento, valores dominantes,...)

Dinámicas para favorecer la Confianza: Construir la confianza dentro del grupo es importante, tanto para fomentar las actitudes de solidaridad y la propia dimensión de grupo, como para prepararse para un trabajo en común.

Son dinámicas dirigidas a la construcción de la confianza en el seno del grupo, en su mayor parte, ejercicios físicos para probar y estimular la confianza en uno/a mismo/a y en el grupo. Con esta dinámicas se pretende crear un clima favorable, en el que a conocimiento y afirmación, ya desarrollados, les sigue un sentimiento de correspondencia. Conozco a mis compañeros, me siento a gusto y aceptado en el grupo y tengo confianza en él. Hay que tener mucho cuidado con estas dinámicas pues si difícil es conseguir la confianza, muy fácil es conseguir la desconfianza. Necesitan una serie de condiciones mínimas para que adquieran todo su sentido e interés. Una dinámica puede poner en evidencia la falta de confianza que hay en el grupo y, por tanto, en ocasiones puede ser contraproducente. Debemos ir introduciéndolas de manera que requieran un grado creciente de confianza, pero siempre teniendo en cuenta en que momento se encuentra el grupo, y en todo caso después de un buen conocimiento del grupo.

Son dinámicas totalmente voluntarias. No se puede obligar a nadie a realizarlas, ni siquiera de forma sutil, con la "presión moral" de que los demás también lo han hecho. Cada persona ha de ver su papel y es posible que el desarrollo de la propia actividad le estimule. Procurar que no existan interferencias, sobre todo ruidos. Deben hacerse en silencio absoluto. El ruido, incluso la risa, pueden ser



una interferencia importante en el proceso de confianza.

Dinámicas para favorecer la Comunicación: Las personas nos comunicamos verbalmente (digital), a través de un conjunto de signos convencionales que tienen un valor (lenguaje). Sin embargo, existe también la comunicación analógica (fundamentalmente la no verbal) que está modulada por imágenes, movimientos corporales, ritmos, inflexión de la voz... Es decir: cualquier manifestación no verbal de la que el organismo sea capaz.

No es posible no comunicar, es decir, comunicación es sinónimo de situación de interacción entre personas de un determinado contexto o grupo, por lo que siempre existe comunicación. No puede limitarse la comunicación a la expresión verbal. Por ejemplo, si alguien no participa en una reunión manteniendo una actitud distante, está comunicando algo. En muchas ocasiones podemos creer que no tenemos influencia en una determinada situación porque no hemos dicho nada, y sin embargo, intervenimos de hecho con nuestra actitud en esa situación.

Con estas dinámicas se pretende estimular la comunicación entre los/as participantes e intentar romper la unidireccionalidad de la comunicación verbal en el grupo en la que normalmente se establecen unos papeles muy determinados.

Estas dinámicas pretenden favorecer la escucha activa en la comunicación verbal y por otra parte, estimular la comunicación analógica, para favorecer nuevas posibilidades de comunicación. Las dinámicas van a ofrecer para ello, un nuevo espacio con nuevos canales de expresión de sentimientos hacia el otro y la relación en el grupo. Se rompen además los estereotipos de comunicación, favoreciendo unas relaciones más cercanas y más abiertas.

Conozco a mis compañeros, me siento a gusto y aceptado por ellos, tengo confianza en el grupo, y me comunico de manera efectiva.

La experiencia demuestra que los problemas de comunicación están en la base de muchos conflictos. El desarrollar la comunicación verbal, tanto en la expresión de necesidades o sentimientos como en la escucha activa, es parte de este proceso. Escuchar supone no solamente comprender, sino estar abierto a las necesidades de los demás y al compromiso. El desarrollo de formas de comunicación analógica, supone también una riqueza de innumerables experiencias para la potenciación de las relaciones interpersonales y el fortalecimiento del grupo.

Una vez avanzado este proceso se puede estar en condiciones adecuadas de abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje desde la cooperación, en el cual como dice Slavin (1980), se pase de una estructura de recompensas, competitiva a una estructura de cooperación. El paso de una estructura de tarea individual a una estructura basada en la interacción del alumnado en los pequeños grupos. El paso de una estructura centralizada en la autoridad del docente a otra basada en la autoridad de la clase.

Una situación en la que, como exponía al comienzo, se previene el riesgo de la aparición de conflictos, y cuando estos aparecen su resolución es afectiva y creativa.

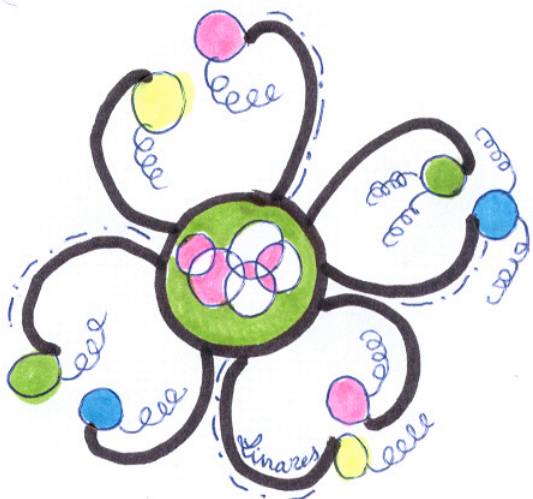
La evolución del grupo a lo largo de este proceso se encontraría en una situación en la que puede desarrollar su capacidad de resolver conflictos. Todo este proceso supone un avance en las dicotomías relacionales afirmación-inseguridad, conocimiento interpersonal-ignorancia del otro, confianza-individualismo, comunicación-incomunicación, cooperación-

Habilidades sociales...

relaciones competitivas, que posibilita que el conflicto no sea algo a evitar sino a resolver de forma creativa.

Todas estas dinámicas han de ser planteadas desde una perspectiva cooperativa. No se trata de que alguien venza y que, por tanto, los demás pierdan; no se basa en la eliminación ni exclusión de nadie. El objetivo principal es que todos lo pasamos bien y ganamos juntos. Cada persona es diferente y no tiene porque compararse con nadie o con respecto a ninguna medida estándar, ni en la dinámica, ni en los juegos, ni en el deporte, ni en la educación...¿Cuántas frustraciones se han creado porque sólo unos pocos "ganan"? ¿Cuántos dejamos de practicar deporte, cantar, pintar, estudiar... porque no satisfacíamos la media establecida?, y en estos casos, y en gran cantidad de ocasiones como medio de supervivencia, surge la rebeldía, y el conflicto.

En el desarrollo de todas las dinámicas indicadas, se propone el desarrollo de un esquema de trabajo, que dentro de su flexibilidad, debe contemplar al menos: El objetivo de la actividad, las normas para su desarrollo, el desarrollo propiamente y por último y como papel relevante, la evaluación de la dinámica.



La evaluación por el propio grupo puede hacer reflexionar a las personas participantes, sobre sus experiencias, tanto individuales como grupales, así como las aportaciones y objetivos de éste. Normalmente en las dinámicas de presentación no es necesario evaluar, a no ser para resaltar la diferencia de esta forma de presentarnos y otras. En las dinámicas de conocimientos puede ser útil, favoreciendo que se profundice en el conocimiento, y propiciando el debate sobre el alcance de este tipo de dinámicas. La evaluación de las dinámicas de afirmación es muy importante. Por una parte se evalúan las dificultades surgidas en el juego y los nuevos

aspectos descubiertos respecto a uno /a mismo/a y a los otros/as, posibilitando, a través de una rueda de intervenciones, el que se exponga como se ha sentido el/ella y el grupo. En las dinámicas de confianza, la evaluación tiene el objetivo de favorecer la explicitación de las tensiones o nuevas experiencias surgidas, así como hacer consciente su influencia en la vida del grupo. En las dinámicas de comunicación, la evaluación, es especialmente relevante, ya que permite reflexionar en torno a sus componentes. Se puede hacer inicialmente por parejas y posteriormente en el grupo. No importa tanto evaluar la "precisión" de la comunicación, sino las variables que la condicionan, y dejar un espacio para la expresión de sentimientos y descubrimientos.

El rol del docente en este proceso puede ser de hacer preguntas, clarificar o pedir clarificaciones, resumir, conseguir que la puesta en común sea relevante y progrese, ayudar al grupo a utilizar y construir sobre las ideas de los demás, ayudar al grupo a reflexionar y a mostrarse autocrítico.

Para conocer más sobre este proceso puede servir de ejemplo el seguido en el Programa de desarrollo de conductas de cooperación en el alumnado (LINARES, 2004)

6.- LA EVALUACIÓN INDIVIDUAL Y DEL EQUIPO

Trabajar en el aula de una forma cooperativa no anula de ninguna manera la evaluación individual. Nadie puede aprender por otro y, por lo tanto, el aprendizaje es una responsabilidad individual. La evaluación final, pues, es también individual(y personalizada, ajustada a lo que se ha propuesto que aprenda cada uno y a como lo ha aprendido). Es tan importante el producto como el proceso. Cobra especial importancia el desarrollo de habilidades y actitudes y por lo tanto la evaluación del avance obtenido. Si los estudiantes además de alcanzar los objetivos didácticos relacionados con un área de conocimiento, han conseguido –como objetivo didáctico más- progresar en el aprendizaje del trabajo en equipo, hay que reconocérselo y añadir a su calificación individual un complemento por haberlo conseguido. El progreso en el aprendizaje del trabajo en equipo debe tener, pues, una repercusión positiva en la evaluación final individual de cada estudiante.

La evaluación debe de tener un componente individual que repercute en la evaluación del grupo y viceversa de manera que sean tenidos en cuenta los resultados grupales y los individuales.

7:- ESTRUCTURA DE UNA UNIDAD DIDÁCTICA COOPERATIVA.

Para el diseño de una Unidad didáctica en la que prevalezca un proceso cooperativo han de ser tenidos en cuenta cada uno de los aspectos expuestos de manera que se tengan presentes en cada momento lo visto sobre la estructura de la tarea, de la recompensa y de la autoridad. Para ello puede utilizarse el siguiente modelo que se propone.

Téngase en cuenta que una unidad didáctica puede contener diferentes actividades cooperativas, pero todas ellas con la finalidad de la consecución de los objetivos propuestos y con un carácter complementario.

ACTIVIDAD COOPERATIVA

TÍTULO:

Área/ Asignatura:

Nivel:

Unidad Didáctica:

Objetivos:

Contenidos (Actitudinales, Procedimentales, Conceptuales

Descripción/ desarrollo de la Actividad :

(Tener presente los ámbitos fundamentales de estructura, autoridad y recompensa)

Materiales y Recursos.

8.- ELEMENTOS PARA UNA EVALUACIÓN DEL DISEÑO DE LA ACTIVIDAD COOPERATIVA.

Como todo proceso educativo es necesario el tener unos criterios que permitan el evaluar la práctica para mejorarla y, en este caso concreto, permita conseguir el máximo del potencial cooperativo que pueda existir en su diseño y planificación. Se proponen a modo de

Habilidades sociales...

cuestiones una serie de aspectos sobre los que reflexionar y ver en que medida dan contestación a los requisitos básicos que toda actividad cooperativa debe tener.

1.- ¿La tarea a realizar está bien explicitada al comienzo de la misma? ¿ Está claramente identificado para todos los participantes, el problema o tarea común a realizar?

SI	NO	¿?
----	----	----

2.- ¿Disponen todos los participantes de la información, los materiales, capacidades y elementos necesarios para resolver la tarea?

SI	NO	¿?
----	----	----

3.- ¿Se plantea algún tipo de demanda individualizada en algún momento del proceso? ¿La única posibilidad de realización es colectiva? ¿La consecución de la tarea es común y colectiva?

SI	NO	¿?
----	----	----

4.- ¿Se asegura de alguna forma la implicación y participación de todos los miembros del grupo? ¿Se estimula el intercambio entre los miembros del grupo?
¿ Hay diversificación de funciones entre los componentes del grupo?

SI	NO	¿?
----	----	----

5.- ¿Se puede conocer y valorar el progreso realizado por los distintos alumnos desde el inicio hasta el final del trabajo? ¿Posibilita el éxito de los componentes más débiles del grupo? ¿ Proporciona al grupo medios y criterios de evaluación del propio trabajo?

SI	NO	¿?
----	----	----

6.- ¿ Se han anticipado las dificultades más previsibles que pueden encontrar los alumnos en el proceso de trabajo?

SI	NO	¿?
----	----	----

7.- ¿ Se ha previsto alguna manera de detectar y delimitar problemas en el desarrollo del proceso.?

SI	NO	¿?
----	----	----

8.- ¿Se dispone de ayudas o soportes específicos que puedan facilitar el desbloqueo de determinadas dificultades o problemas?

SI	NO	¿?
----	----	----

9.- ¿Se dispone de una cierta gama de recursos que puedan orientar o guiar el proceso en los grupos con menos recursos? ¿ Se puede realizar de forma autónoma?

SI	NO	¿?
----	----	----

1.4. ESTRATEGIAS PARA EDUCAR EN VALORES.

J. García Esteban*

*Orientador del IES "Ramón y Cajal" de Murcia.

OBJETIVOS

Valorar la importancia de una formación en valores y la creación de un buen clima de convivencia como base de los procesos educativos y en la vida personal.

Conocer estrategias para prevenir e intervenir en situaciones donde encontramos problemas en la convivencia.

Diseñar actividades para prevenir e intervenir ante conflictos de convivencia en el aula.

CONTENIDOS

5.1. Introducción.

5.2. Moral autónoma y heterónoma.

5.3. Conflictos en el ámbito educativo, convivencia y valores.

1. INTRODUCCIÓN.

Educación en valores es el fruto del trabajo conjunto de todos los que participan en la educación de una persona a lo largo de su desarrollo. Destaca el carácter social de esta formación en valores, que no se puede estudiar como una asignatura más en un libro, sino que depende del clima de diálogo, convivencia, comunicación, participación y relaciones afectivas que se creen.

Para apropiarse de unos determinados valores, la persona en sus actuaciones debe analizar distintas alternativas y valorar críticamente las consecuencias de cada una de ellas, eligiendo la más ajustada, según determinados criterios.

En el ámbito de los centros educativos, se plantean estrategias para la construcción de una convivencia pacífica en valores, para formar ciudadanos en una sociedad más justa, democrática y tolerante. Se trata de un contexto especial y propicio para el desarrollo de valores, junto a la familia fundamentalmente y en este sentido se plantean los siguientes objetivos para favorecer el desarrollo moral en los jóvenes:

- Aprender a vivir y a convivir en una sociedad plural en cuanto a formas culturales y de pensamiento.
- Tolerar la diversidad de los demás, sus criterios, creencias, pensamientos y opiniones; para crecer en el respeto, en el reconocimiento del otro, con capacidad de descentración, autocontrol y autorregulación.

Habilidades sociales...

- Adaptarse e incorporarse a una sociedad cada vez más global, cambiante e informatizada, necesitando un dominio del procesamiento crítico y eficaz de la información, elaborando conocimiento.

Así la ciudadanía, la convivencia y los valores, se vuelven el eje de la tarea de educar, constituyendo la convivencia pacífica el marco que permite la gestión de valores.

La moral democrática quedaría caracterizada por los siguientes ámbitos de trabajo en el aula:

1. Conocimiento de los principios democráticos que rigen el funcionamiento de la vida social: la igualdad, la justicia, la paz, la búsqueda de la verdad y la libertad.
2. Desarrollo de habilidades de comunicación, habilidades sociales, de empatía y control de nuestra conducta y pensamiento.
3. Desarrollo de actitudes éticas, orientadas por la tolerancia, la cooperación, la responsabilidad, el diálogo, la participación y el respeto de la pluralidad.

En el terreno práctico, no se trata de plantear un trabajo mecánico ni automático, sino actividades para fortalecer los hábitos democráticos, la convivencia, la reflexión sobre las actitudes y principios señalados. Actividades específicamente relacionadas con los objetivos reseñados serían las siguientes:

- Elección del delegado.
- Participación en el consejo escolar.
- Participación en la junta de delegados
- Participación en la elaboración del Reglamento de Régimen Interno y las normas de convivencia.
- Organización de asambleas.
- Resolución pacífica de conflictos.
- Organización de diálogos, debates y exposiciones orales.
- Desarrollo de la empatía.
- Desarrollo de habilidades sociales, de comunicación y autocontrol.
- Desarrollo de la inteligencia emocional.

El impulso de la educación en valores y su protagonismo necesita la motivación del profesorado, se ha de construir desde la emoción, elaborando un proyecto de trabajo compartido, donde converjan aportaciones, ideas, opiniones, marcos teóricos y experiencias, con la participación decidida de alumnos, padres y otros agentes educativos como diversas asociaciones, medios de comunicación y otras estructuras que especialmente dependen de instancias políticas, económicos y culturales de cada contexto.

Con los currículos actuales apretadísimos de contenidos y objetivos, que cada vez aumentan más, inmersos en la prisa, en el dar cuentas desde modelos empresariales del trabajo realizado en las aulas, parece que no queda tiempo ni

lugar para enseñar a convivir, reflexionar, dialogar, participar, cooperar... y en definitiva pensar, sentir y actuar dentro de una opción de valores positivos, compartidos por todos. Una persona que crece en valores necesita caminar dentro de un modelo sosegado, tranquilo; construyendo valores positivos y este camino contrasta con una sociedad actual caracterizada por el consumo, el arrebató, el impulso e irreflexión por citar sólo alguno de sus rasgos. Llegar a priorizar la formación en valores requiere el consenso, la discusión, clarificación y plasmación en tareas concretas en el aula, donde se critiquen los obstáculos que precisamente impiden su desarrollo.

Los valores están presentes en todas las áreas curriculares y aparecen además dentro del área transversal Educación Moral y Cívica en los Proyectos Curriculares de nuestros centros educativos, pretendiendo formar personas con valores de justicia en una sociedad pacífica y respetuosa con las personas y la naturaleza. Otras áreas más relacionadas con la formación en valores sería Ciencias Sociales y el resto de Temas Transversales, aunque más específicamente la Educación para la Paz y la Convivencia¹. La paz se define como un proceso de amplia justicia y reducida violencia, desde la igualdad en las relaciones. Veamos algunos ámbitos donde se desarrolla la educación para la paz:

- La paz en valores de justicia, cooperación, solidaridad, tolerancia, desarrollo autónomo, personal y de toma de decisiones fundamentadas.
- La paz en acciones con comportamientos y actitudes democráticas en casa, en el centro educativo y en la sociedad, con la resolución no violenta de conflictos.
- La paz con conductas prosociales, ofreciendo seguridad, apoyo y confianza a los demás, desde la autoafirmación y autoconfianza.
- La paz estudiando otras culturas, países y problemas mundiales. A través de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, la educación para el desarrollo del Tercer Mundo, educación para el desarme y la interculturalidad.

La resolución pacífica de conflictos es fundamental para crecer en valores. En las relaciones humanas van apareciendo distintos conflictos o problemas morales que, de forma simplificada, podemos interpretarlos desde tres modelos:

¹ Sus antecedentes pedagógicos se sitúan en la Escuela Nueva. La primera Guerra Mundial hace que surja la preocupación por evitar la guerra desde un compromiso internacional. Tras la Segunda Guerra Mundial con la creación de la O.N.U. y la U.N.E.S.C.O. se añade una nueva dimensión: la educación para los derechos humanos y para el desarme. Otro avance se da a partir del movimiento de la "no violencia" para afrontar los conflictos (Gandhi) y por último la investigación para la Paz con J. Galtung, donde se asume el conflicto inherente a la persona y se define el concepto de paz positiva, no como opuesto a la guerra, sino a la violencia, tanto estructural (injusticia social, psíquica, moral, silenciosa e invisible) como directa (agresión física). La guerra no es el único tipo de violencia organizada; pensemos que la injusticia subyacente es más destructiva incluso; situaciones de paro, delincuencia, marginación, hambre, miseria, discriminación en nuestras relaciones habituales, maltrato...etc.

Desde el MODELO AUTORITARIO, según el cual la educación moral es una imposición externa de normas y valores absolutos, de modo que el individuo debe aceptar los límites que se le imponen.

Podemos considerar además el modelo RELATIVISTA que interpreta que no se pueden enseñar valores, ya que estos son relativos y los conflictos se deben resolver subjetivamente.

Por último el MODELO CONSTRUCTIVISTA concibe que los principios, valores y normas morales surgen en un proceso de aprendizaje y de construcción; un proceso racional, autónomo, individual y colectivo; donde se refuerzan determinados valores como la justicia, la solidaridad, el respeto, la tolerancia, la cooperación o el respeto a la naturaleza.

La educación moral, dentro de este último modelo, quedaría definida como la formación personal, autónoma y dialogante que da respuesta a los conflictos personales y sociales. La formación moral contaría con dos elementos; se basaría, por un lado, en el desarrollo del juicio y razonamiento moral (discriminar situaciones justas e injustas, fomentar la apertura y respeto hacia los demás, rechazar comportamientos de explotación, injusticia, violencia..., respetando los valores de la Constitución y los derechos humanos) y por otro lado se basaría en comportamientos sociales acordes con esta moral.

La Educación Básica (primaria y secundaria) pretende el crecimiento en autonomía intelectual y sociomoral; construyendo la identidad personal, un autoconcepto positivo y un proyecto de vida vinculado a valores con un comportamiento responsable en una sociedad plural. En los Objetivos Generales de las diferentes Etapas educativas aparece esta dimensión sociomoral de la educación.

2. MORAL AUTÓNOMA Y HETERÓNOMA.

J. Piaget y posteriormente L. Kohlberg definen el desarrollo moral en dos niveles: la heteronomía y autonomía moral. La heteronomía se refiere a la aceptación de las normas como imposición del adulto externamente y el individuo se encuentra situado en una perspectiva egocéntrica y de centración en el punto de vista personal. Conforme se van adquiriendo experiencias sociales, se produce la descentración, la capacidad de ponerse en el lugar del otro y se comprende que las reglas y normas sociales son acuerdos pactados convencionalmente para asegurar la convivencia de la colectividad, de forma que va apareciendo una moral autónoma. En esta moral cada persona va decidiendo asumir las normas bajo criterios de justicia social. Este proceso gradual va de una moral heterónoma, donde las normas vienen dadas desde el exterior por los padres y profesores fundamentalmente, a otra moral autónoma donde la responsabilidad recae en el individuo bajo un aprendizaje constructivo y autónomo. La experiencia de interacción democrática es el factor catalizador de todo este proceso, que suele tener lugar durante la adolescencia.

Las obras más importantes que explican la construcción de la moralidad las aportan autores como J. Piaget, *El juicio y el razonamiento en el niño*, (1924); y *El*

criterio moral en el niño, (1932), que representan las bases epistemológicas de cómo se construye el juicio moral. El libro *El juicio y el razonamiento moral en el niño* es traducido J. Comás en 1935 y comentado por A Ballesteros en Revista de Pedagogía, señalando que las características del juicio moral pueden reducirse a dos grandes direcciones: relaciones obligatorias o heterónomas, que imponen al individuo desde el exterior un sistema de reglas de aplicación y las autónomas donde la decisión sobre las reglas recae en el individuo. Por otro lado, L. Kohlberg en su tesis doctoral ha realizado un desarrollo de las etapas morales y otros autores como L. S. Vygotsky, explican la influencia de los contextos sociales y culturales en el aprendizaje y la construcción de la moralidad.

Kilpatrick en el artículo *La filosofía social en la educación nueva*, publicado en julio 1930 en Revista de Pedagogía, explica las dificultades que entraña reconciliar el “ama a tu prójimo como a ti mismo”, la solidaridad y la igualdad con “el éxito en los negocios, el trabajo en exclusivo para el propio provecho y si es preciso a expensas de los demás”. Quedan patentes las contradicciones de nuestra sociedad; frente a la formación en valores de cooperación, tolerancia y solidaridad; se encuentran otros valores como la competición, el individualismo y la desigualdad.

Por otra parte A. Llorca, institucionista y director de la escuela Cervantes de Madrid, en octubre de 1930 escribe en la misma revista que “maestro y niños se reúnen y constituyen la escuela, principalmente para adquirir hábitos de convivencia, de laboriosidad, de buen gusto y aquellos conocimientos instrumentales necesarios en todos los ambientes que las circunstancias les depara para vivir la vida con máxima dignidad obligatoria y las relaciones de cooperación o autónomas, que aspiran a hacer nacer en el interior de los espíritus la conciencia de las normas ideales que rigen todas las reglas”. Parece estar claro desde hace mucho tiempo la necesidad de una buena convivencia y actitudes cooperativas en la educación.

El tipo de moral que el individuo tenga construida es decisivo para analizar cómo participa en la resolución de cualquier conflicto. No es lo mismo partir de una *moral heterónoma* donde las normas y los límites son fundamentalmente impuestos desde fuera como hemos comentado; que potenciar la construcción de una *moral autónoma*; donde la persona va elaborando sus pautas de actuación. Durante la adolescencia se va construyendo esta moral autónoma y es necesario ofrecer experiencias para esta construcción. Cuando un alumno presenta un comportamiento conflictivo, agresivo, de falta de respeto de normas, con problemas de atención en clase; peleas con compañeros; actuaciones que impiden dar la clase al profesor u otras actitudes problemáticas, es necesario averiguar cómo interpreta o percibe el propio alumno esas conductas; qué importancia les da; conocer su historia pasada; su rendimiento anterior; su situación familiar... Es fundamental partir de un marco lo más democrático para interpretar y buscar soluciones por parte de todos los implicados.

3. CONFLICTOS EN EL ÁMBITO EDUCATIVO, CONVIVENCIA Y VALORES.

Para interpretar las diferentes situaciones donde aparecen conductas negativas en el alumnado es necesario tener en cuenta el carácter relativo de las mismas. Los alumnos y alumnas que sienten el fracaso; piensan que el Centro Educativo es un “no lugar” y a veces están predispuestos a este tipo de actitudes. Sentirse valorado/a es el primer paso para cambiar de actitudes. Si queremos que se respeten las normas, cuanto más participe el alumnado en su elaboración, contando con sus opiniones se podrá llegar mejor a acuerdos. No podemos perder la confianza en los demás y el posicionarnos en una actitud positiva, de diálogo; será la clave de nuestra intervención. Por ello es muy importante desmenuzar los sentimientos, creando un espacio, un clima de confianza; sintiendo al alumno como algo nuestro; haciéndole sentir que nos importa.

Para analizar los conflictos más frecuentes en los centros educativos, en relación con la convivencia y formación en valores utilizaremos el Informe sobre violencia escolar: “*El maltrato entre iguales en la E.S.O.*” elaborado por el defensor del pueblo (2000). En el informe se presentan los distintos problemas que aparecen en la convivencia de los centros educativos:

Por un lado existen problemas por la falta de respeto o maltrato entre estudiantes, sobre todo agresiones verbales como: insultos, poner mote o hablar mal del otro/a, entre otros.

Por otro lado los profesores señalan los siguientes problemas en relación con la convivencia: las dificultades de aprendizaje de los alumnos que inciden directamente en su conducta, la falta de recursos humanos y materiales y la falta de participación de las familias. Se destaca el hecho de ciertos alumnos que impiden impartir con buen rendimiento las clases; a veces también señalan las malas maneras y agresiones de los alumnos hacia los profesores; los abusos entre ellos mismos, el destrozo de objetos y el absentismo. Además se señalan otros factores que indicamos a continuación, que también inciden directamente sobre esta problemática:

- El nivel de competencia curricular con que llega el alumnado al Centro o al curso. En muchos casos hay una relación entre el sentirse competente en una clase y el comportamiento en la misma. El suspenso suele ser para el 70% de nuestra población algo normal (menos del 30% aprueban todo) y de esta situación derivan gran parte de conflictos.
- Actitudes y hábitos positivos hacia el estudio. Las ganas de trabajar, esforzarse y el clima de valoración del estudio también está muy relacionado con el clima de relaciones que se genera en el aula. Unas buenas estrategias de procesamiento de información también es un factor que ayuda a la integración en el Centro y en la realización de las actividades en el aula.
- La estimulación y seguimiento del alumno desde su entorno familiar es otro factor decisivo. Muchos alumnos sienten un vacío familiar, que les hace más proclives al abandono escolar; muchas tardes se encuentran

solos en casa, precisamente en un momento donde tanto se necesitan los modelos comunicativos, de apoyo y escucha.

- El encontrarse en la adolescencia es un factor importante en el la educación secundaria, ya que generalmente se trata de un periodo con contradicciones, crítico, de búsqueda de identidad...donde es fácil adoptar posiciones de rechazo y extremistas frente a la imposición de normas.

•

Podemos concluir señalando los diferentes factores que van a determinar o condicionar el clima de convivencia en el aula y en el Centro:

1.- Factores personales del alumnado: grado de irritabilidad, rasgos de agresividad y sociabilidad, pensamientos distorsionados, negativismo, nivel de atención, nivel de adaptación, nivel de actividad, emocionalidad, irritabilidad,...

2.- Factores familiares: económicos, culturales, tiempos de dedicación a los hijos; compromisos, relaciones afectivas, estilos de relación, valores que se comparten, características y estilos de comunicación de los padres...

3.- Factores escolares: rendimiento académico e historia personal, actitudes y valores en el aula, clima de relaciones, problemas en la convivencia...

4.- Factores socioculturales: características de los grupos de relación, valores de su medio más próximo, valores imperantes en la sociedad actual...

5.- Otros factores como la formación del profesorado y las estrategias de enseñanza, coordinación...etc.

1.5. PREVENIR LA VIOLENCIA Y LA EXCLUSIÓN SOCIAL DESDE EL AULA.

J. García Esteban*

*Orientador del IES "Ramón y Cajal" de Murcia.

En la prevención de la violencia y exclusión social desde el aula, en el ámbito práctico, cuando desarrollamos cualquier contenido de una asignatura, hemos de tener en cuenta las siguientes consideraciones:

- Todos los conocimientos están ligados a una opción de valor; es decir, cada cultura, cada tiempo, cada centro, cada profesor valora cada tipo de conocimiento de un modo, dentro de una escala. Nos acercamos al saber desde una posición y lo transmitimos desde nuestra opción de valores, ideologías y creencias, dentro de un contexto. El conocimiento no es neutro; es necesario reflexionar sobre los pensamientos, creencias, ideas que hay detrás de los contenidos que vamos ya no a transmitir, sino a ayudar a que elaboren nuestros alumnos e ir clarificando valores que de modo latente se enfrentan con valores éticos y morales que deseamos transmitir explícitamente.
- Los propios métodos de transmisión del saber, los formatos o metodologías transmiten unos u otros valores y es importante hacer explícito de qué valores se trata.
- Todas las áreas contemplan contenidos referidos a actitudes valores y normas referidos a la convivencia, participación e integración que habrán que revisar y priorizar.
- Hay áreas específicas que desarrollan la educación en valores como el área de reflexión moral y ética en 4º de ESO o la nueva área sobre educación de la ciudadanía.
- La Tutoría constituye por último un espacio para conseguir una educación personalizada, propiciando un marco para desarrollar la convivencia y los valores.
- Se educa en valores con acciones, estableciendo una proyección comunitaria, no sólo en el centro sino en diferentes contextos con acciones prosociales, de ayuda a los demás; participando en proyectos solidarios, a través de asociaciones o colectivos.
- Es fundamental incorporar a las familias en los programas, teniendo en cuenta que a veces resulta una tarea difícil; siendo necesario vincularlos en la educación que desde el centro educativo se ofrezca.

OBJETIVOS

1.- Fomentar en el profesorado a reflexión teórico-práctica sobre la labor docente; desde el trabajo en equipo y colaborativo, estableciendo debates y compromisos entre los equipos docentes para crear acuerdos compartidos de actuación e ir elaborando nuestras señas de identidad con valores morales para enfrentarnos ante situaciones conflictivas.

Habilidades sociales...

2.- Potenciar las intervenciones educativas orientadas a la prevención de la violencia y a la construcción de ambientes pacíficos en el aula y en el centro, estableciendo actividades desde todas las áreas didácticas y más específicamente en tutoría.

3. Elaborar democráticamente las normas de funcionamiento en el aula y en el centro pues desde la participación aumenta la capacidad de compromiso con el cumplimiento de las mismas y se asumen mucho mejor las consecuencias cuando se incumplen.

4.- Unificar criterios para afrontar los problemas de convivencia y conflictos en el aula; en colaboración con jefatura de estudios, departamento de orientación y las familias en su caso.

5.- Priorizar las estrategias de diálogo y participación como base de la convivencia democrática.

6.- Establecer estrategias para la atención a la diversidad del alumnado, reducción del fracaso escolar y mejora de la calidad educativa.

7.- Incorporación de medios audiovisuales e informáticos en el procesamiento de la información en las tareas del aula.

CONTENIDOS

1. - Vivenciar un medio democrático en el aula y Centro.
2. - Realización de actividades específicas desde las distintas áreas y más específicamente en Tutoría.
3. - Proyectarse socialmente.
- 4.- Participación en la elaboración de normas de funcionamiento en el aula y en el Centro.
- 5.- Estrategias y proceso en la resolución de conflictos y atención a alumnado con comportamiento conflictivo. Colaboración familiar.
- 6.- Desarrollo del Programa de Inteligencia emocional.
- 7.- Proceso de Evaluación

1. VIVENCIAR UN MEDIO DEMOCRÁTICO

Significa facilitar experiencias y situaciones verdaderamente democráticas, en la vida del aula y del centro, en las relaciones entre todos/as los/as integrantes de la comunidad. La propia organización de aula y del Centro es un modelo, que el alumnado tiende a seguir, dentro de un continuo en cuyos polos se situará el modelo participativo-democrático o el modelo autoritario. Todas nuestras acciones deben guiarse por los valores del primer modelo.

2. REALIZACIÓN DE ACTIVIDADES ESPECIFICAS DE DESDE DISTINTAS ÁREAS

Es necesario plantear actividades concretas a lo largo de las unidades didácticas, para desarrollar estos objetivos de modo transversal:

- a) Diálogos y debates sobre temas de interés: salud, consumo, con apoyo de imágenes, canciones y todos los medios de información, fomentando la participación.
- b) Dar la propia opinión sobre casos concretos donde se plantean dilemas morales, especificando las consecuencias de las distintas opciones, aprendiendo a resolver pacíficamente los conflictos.
- c) Establecer una clarificación y jerarquización de valores: ¿Qué cualidades valoramos más? ¿Qué hacemos para conseguir esos valores?
Descubrir en la vida diaria, en diferentes textos y contextos la presencia o ausencia de estos valores (respeto, solidaridad, esfuerzo...). A través de textos mutilados, canciones, cuentos... donde se proyecta una opción de valor o análisis crítico de noticias que desarrollen distintos valores...
- d) Dramatizar situaciones donde se representen distintos roles y se defiendan distintos puntos de vista.
- e) Posibilitar el trabajo en grupo, basado en el diálogo y confrontación de distintos puntos de vista así como la asamblea de clase
- f) Actividades culturales como: "El día de..., la semana..., una jornada..."

3. PROYECTARSE SOCIALMENTE

Plantear actividades en su entorno más inmediato, participando en grupos de trabajo, asociaciones, actividades de ocio, favoreciendo la participación en el Centro de instituciones y asociaciones que defiendan los valores humanos.

4. ELABORACIÓN DE NORMAS DE FUNCIONAMIENTO

Participar en la elaboración de las normas de funcionamiento del aula y del Centro. Partiremos del trabajo en gran grupo y las aportaciones en pequeño grupo; para llegar a un consenso; donde el tutor actuará de moderador y hará una devolución final, con aquellas normas que se consideran imprescindibles; dejando constancia en su caso por escrito.

5. PROCESO A SEGUIR EN LA RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS Y ATENCIÓN A ALUMNADO CON COMPORTAMIENTO CONFLICTIVO DESDE LA COLABORACIÓN FAMILIAR

Las siguientes orientaciones pretenden servir de guía ante situaciones conflictivas en el aula o en el centro; entre los alumnos o entre alumnos y profesores. Se trata de hacer un análisis de la situación entre las partes implicadas para llegar a acuerdos a través de la mediación de otra persona. Esta persona generalmente es el tutor; el profesor del área donde ha aparecido el conflicto, otro profesor o un equipo de alumnos y en último caso intervendría jefatura de estudios.

El objetivo fundamental es *llegar a acuerdos* lo más consensuados, tras el análisis del conflicto. En Cataluña sobre todo, se llevan experiencias donde la mediación la protagonizan sólo los alumnos desde 1997, sin que los adultos intervengan; tras un curso de formación donde se enseñan las estrategias de mediación. El objetivo sería desarrollar la capacidad de enfrentarse a los problemas autónomamente, construyendo las relaciones interpersonales, negociando y tolerando la diferencia con los demás.

El proceso de actuación sería el siguiente:

I. Clarificar la situación.

Definir el problema o situación problemática y estar dispuesto a querer buscar soluciones a partir del diálogo. Es imprescindible que las partes implicadas quieran buscar soluciones para establecer un proceso constructivo de resolución.

II. Análisis emocional de la situación: pensamientos, sentimientos y actuaciones que han tenido lugar. Puede incluso exponerse por escrito: ¿qué has pensado? ¿qué sentimientos te ha producido? ¿qué has hecho, cómo has actuado?

III. Valores que entran en conflicto.

IV. Análisis del conflicto: descripción del mismo; exposición de los hechos y devolución de los mismos por parte de la persona que modera o media en el conflicto.

V. Acuerdos que se toman y propuesta de soluciones, fundamentalmente de carácter prosocial y de ayuda

VI. Revisión del proceso. Opinión de los participantes. Participación familiar en su caso.

VII.

En el tratamiento de casos individuales es necesario establecer los filtros preventivos, derivando en caso necesarios a especialistas de psicología clínica. No obstante se proponen varias estrategias para la Intervención directa como el método de PIKAS, los círculos de amistad o el desarrollo de la asertividad.

Por ejemplo el Método de PIKAS pretende el tratamiento en grupo del acoso escolar, bajo el objetivo de “desmembrar al grupo que acosa a la víctima, reindividualizando a cada uno”, ya que existen relaciones frágiles en el grupo que hay que reconstruir. Se comienza entrevistando a un alumno del grupo acosador (excepto el líder) que suele tener miedo del propio grupo. La intervención comienza tras conocer la situación de acoso. Se siguen llamando a los demás y por último al líder. Van saliendo de clase individualmente para la entrevista (“Parece ser que existe esta situación...”). Se pretende que reconozcan que está ocurriendo ese problema y conseguir un compromiso para el cambio; recogiendo propuestas para que los compañeros que sufren el acoso se sientan mejor. Se plantearían preguntas cómo: ¿qué podrías hacer tú para ayudar a...? Hemos de conducir la entrevista para optar por un comportamiento positivo de ayuda. Se entrevistarían todos los compañeros supuestos participantes en situaciones de acoso sin regresar a clase; para de algún modo desequilibrar al grupo, con un compromiso individual de ayuda de cada uno de ellos; que puede ser por escrito. Se realiza un seguimiento a la semana y se volverían a entrevistar.

Otro ejemplo de intervención podría ser la actividad “Círculos de Amistad” con el objetivo de desarrollar la empatía en los alumnos; para que no se sientan aislados, solos, con sentimientos de abandono. Se les explica que cada persona tenemos distintos círculos afectivos: la familia, los amigos, los conocidos...y se pregunta al grupo cómo se sentirían si desapareciesen determinados círculos, o quién se encuentra en situaciones de este tipo. Otra actividad muy positiva es la creación de equipos de voluntarios para realizar acciones prosociales; por ejemplo ayudar a un compañero cuando le falta el primer círculo, ayudarlo en la clase; en los deberes, en el recreo...etc.

6. DESARROLLO DEL PROGRAMA DE INTELIGENCIA EMOCIONAL

Para la mejora de la convivencia y desarrollo en valores éticos es importante establecer una cultura preventiva a partir del desarrollo de habilidades emocionales, cognitivas, sociales, de comunicación y de autocontrol. Las Habilidades emocionales regulan nuestra expresividad emocional y dependen especialmente del desarrollo de otras habilidades como las cognitivas o de pensamiento. Estas habilidades tratan el pensamiento de perspectiva y el análisis de otros puntos de vista distintos al personal, “ponerse en el lugar del otro”, el pensamiento causal y consecuencial, el pensamiento creativo o alternativo frente a la fijeza funcional, el pensamiento de medios y fines para conseguir objetivos. Las Habilidades sociales y de comunicación posibilitan el conocimiento grupal y buen funcionamiento, con estrategias de comunicación asertiva, para desarrollar conversaciones, de resolución de conflictos, desarrollo de la tolerancia y la cooperación. Las Habilidades de autocontrol sirven para regular las conductas problemáticas o conflictivas, obteniendo recursos de modificación de las conductas agresivas, inadecuadas, ofreciendo otras alternativas socialmente adecuadas.

Hay que explicar al alumnado las razones y ventajas de este programa, que pretende reflexionar sobre la propia conducta, llegando a la reestructuración cognitiva, autorregulando la conducta y reconduciendo los afectos y las emociones (sensibilización). Debemos llegar a construir una Moral autónoma (motivación interna por el cambio), frente a la heterónoma (donde te imponen las normas desde fuera). Es fundamental explicar los efectos negativos de las conductas violentas, cómo afectan negativamente a todos, analizando los contextos donde se producen y los actores, concienciándonos de la gravedad del problema que surge. Necesitamos reflexionar sobre los sentimientos y actitudes que aparecen hacia los otros, cómo van apareciendo y evolucionando. La reflexión se centrará en nuestro contexto más inmediato, en las relaciones cotidianas: problemas de inadaptación o de comportamiento, desmotivación, situaciones de violencia y agresividad como amenazas, intimidación, ofensas, relaciones de imposición, de acoso, de pasividad, aislamiento, baja participación, falta de respeto a las normas, formas de relación negativas, cuando se molesta a los demás, problemas de ansiedad, victimización...etc. La participación, el aporte de sugerencias, propuestas y alternativas de mejora, con la formulación de juicios y vivencia de acciones morales es el último objetivo de todo el proceso.

7. PROCESO DE EVALUACIÓN

El modelo de proyecto que hemos presentado ha de partir de una evaluación inicial, de recogida de sugerencias, ideas, fomentando la motivación de los participantes.

Su desarrollo ha de basarse en una evaluación procesual y formativa, donde las actividades serán objeto de seguimiento, evaluación y revisión durante su realización, tras la opinión y participación de los distintos sectores del Centro.

Por último se define una evaluación final, global, una vez acabado el proyecto, con la valoración de las mejoras conseguidas; los logros y dificultades encontradas, el grado de implicación y satisfacción de tutores; alumnos, padres, otros profesores, jefatura de estudios y Departamento de Orientación en su caso.

1.6. PROGRAMAS, ACTIVIDADES Y RECURSOS PARA EL DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN EMOCIONAL

J. M., LORENZO MORENO
Orientador del IES Los Albares de Cieza

CONTENIDOS

1. Programas y actividades para el desarrollo de la inteligencia emocional.
2. Programas y actividades para el desarrollo de habilidades sociales
3. Programas y actividades para el desarrollo de habilidades de comunicación
4. Páginas Web sobre educación emocional

En este epígrafe vamos a reseñar algunos de los materiales y recursos más usuales, incluyendo algunas páginas webs, para el trabajo de la educación emocional (inteligencia emocional, habilidades sociales y habilidades dialógicas) en la educación secundaria obligatoria.

Por otra parte, nos ha parecido interesante realizar una breve distinción metodológica entre actividades, materiales y programas cara a un adecuado uso de los mismos. Las *actividades* se refieren a unos procedimientos concretos que tienen como finalidad alcanzar unos objetivos. Los *materiales* son documentos y objetos que sirven de apoyo a las actividades o a la aplicación de programas. Pueden ser libros, videos, programas informáticos, etc. Los *programas* tienen una estructura más compleja e incluyen:

- análisis del contexto para identificar necesidades
- formular objetivos para satisfacer las necesidades
- diseñar actividades
- aplicar el programa
- evaluarlo

La reseña de programas que vamos a ofrecer a continuación está referida, lógicamente, a programas comercializados para su aplicación en el contexto educativo.

La aplicación tanto de programas como de actividades de educación emocional debe realizarse en el marco de la tutoría con el alumnado. Deben estar contemplados en el Plan de Acción Tutorial de cada centro, con la finalidad de satisfacer los objetivos propuestos, de acuerdo con el contexto socioeducativo del centro, y la madurez y características del alumnado al que se dirige.

1. PROGRAMAS Y ACTIVIDADES PARA EL DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL.

Programa: “DESCONÓCETE TÚ MISMO”

Autores: Manel Güell Barceló; Josep Muñoz Redón

Publicado en : Editorial Paidós, Barcelona, 1999.

Síntesis del programa:

El programa se organiza en diez grandes temas que tienen como objetivos:

- aumentar la autoestima
- facilitar el autoconocimiento
- mejorar las habilidades comunicativas
- incrementar el autocontrol emocional
- ayudar a superar las situaciones estresantes
- evitar conductas agresivas y pasivas
- contribuir a tomar decisiones
- descubrir capacidades creativas
- iniciar una correcta expresión emocional

Cada tema tiene una parte dirigida al profesor en la que se ofrecen comentarios prácticos para su aplicación y la descripción de algunos aspectos teóricos. La parte dirigida al alumno contiene una propuesta de sesiones prácticas de una hora de duración con abundante oferta de actividades.

Destinatarios:

Las actividades están dirigidas al alumnado de 2º ciclo de ESO y bachillerato. Puede ser impartido por cualquier profesor/a sin necesidad de ser especialista o tener conocimientos sobre el tema.

Programa: “DIEZ ACTIVIDADES DE EDUCACIÓN EMOCIONAL”

Autores: GROU (Grup de Recerca en Orientació Professional)

Publicado en: Manual de Orientación y Tutoría, Praxis, Barcelona, 1999.

Síntesis de las actividades:

Este grupo pedagógico plantea en este trabajo 10 actividades de educación emocional que tienen como objetivo que el alumno sea capaz de expresar sus sentimientos, experimentar la riqueza afectiva que posee y entender que puede ser utilizada para conseguir bienestar.

Las dinámicas que se plantean tienen un sentido lúdico para facilitar la expresión emocional. Las diez actividades propuestas trabajan los siguientes aspectos:

- La conciencia emocional
- Manejo de emociones
- Autocontrol del estrés
- Comunicación afectiva
- Relaciones interpersonales
- Habilidades socioemocionales
- Resolución de conflictos y emoción
- Madurez emocional
- Habilidades de vida

Destinatarios:

Las actividades están pensadas para el alumnado de 2º ciclo de ESO, aunque pueden ser aplicadas en otras etapas y niveles según el criterio del profesor.

Programa: “SEIS EJERCICIOS DE INTELIGENCIA EMOCIONAL”

Autor: Oriol Güell Custòdio

Publicado en : Manual de Orientación y Tutoría, Praxis, Barcelona, 2000.

Síntesis de las actividades:

Plantea seis ejercicios para el desarrollo de la inteligencia emocional. Con estos ejercicios se pretende conseguir los siguientes objetivos:

- Despertar la necesidad de ser consciente de las propias emociones
- Capacitar para hablar de las propias emociones
- Reflexionar sobre el propio control emocional
- Adquirir conciencia de los pensamientos automáticos
- Entrenamiento en la reestructuración cognitiva
- Manejar el pensamiento positivo

Cada uno de los ejercicios puede realizarse entre 20 y 40 minutos dependiendo de las variantes que se introduzcan.

Destinatarios:

Las actividades están dirigidas al alumnado de ESO, aunque pueden ser aplicadas en otras etapas y niveles según el criterio del profesor.

Programa: "DIEZ ACTIVIDADES DE EDUCACIÓN EMOCIONAL"

Autores: GROPE (Grup de Recerca en Orientació Professional)

Publicado en: Bisquerra Alzina, R; Educación emocional y bienestar. CissPraxis, Barcelona, 2000.

Síntesis de las actividades:

Este grupo pedagógico plantea en este trabajo diez ejemplos de actividades de educación emocional, obviamente diferentes a los citados más arriba, pero en la misma línea pedagógica. Cada una de las actividades indica el objetivo a conseguir, materiales, procedimientos y orientaciones para su realización.

Las diez actividades propuestas plantean los siguientes objetivos:

- Tomar conciencia de las emociones que experimento
- Desarrollar estrategias para controlar el comportamiento impulsivo
- Identificar los pensamientos que se interponen entre la emoción y el comportamiento
- Tomar conciencia de cómo, al experimentar ciertas emociones, podemos perder el control y eso puede tener consecuencias negativas para nosotros y para otras personas
- Identificar las emociones de otras personas
- Identificar posibles alternativas para hacer frente a sentimientos penosos
- Aprender sobre la depresión y formas de hacerle frente.
- Aprender a solucionar conflictos, distinguiendo entre una aproximación racional y otra emocionalmente descontrolada.
- Reconocer la conexión entre sentimientos negativos hacia los demás y las creencias irracionales hacia ellos
- Identificar situaciones en las que se experimenta frustración, tomar conciencia de ello y desarrollar competencias de resistencia a la frustración

Destinatarios:

Las actividades están pensadas para el alumnado de ESO, aunque no se especifica la edad apropiada. El conocimiento del alumnado y su contexto debe servir para precisar las actividades más adecuadas.

2. PROGRAMAS Y ACTIVIDADES PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES SOCIALES

Programa: “SER PERSONA Y RELACIONARSE. HABILIDADES COGNITIVAS Y SOCIALES Y CRECIMIENTO MORAL.”

Autor: Manuel Segura

Publicado en : Narcea. Madrid, 2002

Síntesis del programa:

Este programa incluye tres cuadernos. En el primero de ellos se explica el programa y su justificación teórica. El segundo cuaderno contiene las unidades de trabajo correspondientes al 1º ciclo de ESO. El tercer cuaderno, contiene las unidades de trabajo correspondientes al 2º ciclo de ESO.

Los objetivos del programa consisten en desarrollar la inteligencia interpersonal e intrapersonal y el pensamiento creativo. También pretende favorecer el desarrollo del razonamiento moral y el entrenamiento en las habilidades sociales básicas.

Se estructura en sesiones de 40 a 45 minutos. Contempla orientaciones al profesorado para el desarrollo óptimo del programa.

Destinatarios:

Las actividades están pensadas y diferenciadas para el alumnado de ambos ciclos de ESO.

Programa: “CONSTRUYENDO SALUD. PROMOCIÓN DEL DESARROLLO PERSONAL Y SOCIAL”

Autores: M^a Ángeles Luengo; José A. Gómez-Fraguela; Antonio Garra y Estrella Romero.

Publicado por: Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación Cultura y Deporte. Madrid, 2002.

Síntesis del programa:

Es un programa para la prevención del consumo de drogas que se centra en los principales factores sociales y psicológicos que propician el inicio del consumo de drogas y la implicación en conductas antisociales.

Sin embargo, en sus componentes estructurales aborda aspectos esenciales de la educación emocional tales como la toma de decisiones, la autoestima, el control

Habilidades sociales...

emocional, habilidades sociales y de comunicación, tolerancia y cooperación y actividades de ocio. En definitiva, pretende promover la adquisición de habilidades personales y sociales en el alumnado.

Se desarrolla a través de once unidades de trabajo para aplicarlas en diecisiete sesiones de clase, de 45 minutos. Todas ellas incluidas en un cuadernillo gratuito para cada alumno, junto con una guía para el profesor. Se puede solicitar a través de los servicios sociales municipales.

Destinatarios:

Las actividades están dirigidas al alumnado del primer ciclo de ESO e incluso al alumnado de 6º curso de primaria.

Programa: “CUADERNO PARA MEJORAR LAS HABILIDADES SOCIALES, AUTOESTIMA Y SOLUCIÓN DE PROBLEMAS. NIVEL III”

Autor: Antonio Vallés Arándiga

Publicado en: Editorial EOS. Madrid, 1994

Síntesis del programa:

El programa es una propuesta de trabajo integrada por contenidos actitudinales favorecedores de una mejor comunicación de los adolescentes de 12 a 16 años.

El programa, a través de doce unidades de trabajo, desarrolla las siguientes capacidades o habilidades psicosociales:

- El autoconocimiento, la identidad personal el autoconcepto.
- Identificar los sentimientos en uno mismo y en los demás. Expresarlos adecuadamente
- Dialogar y participar en las conversaciones y situaciones de interacción entre iguales
- Hacer uso de los gestos como elementos no verbales de la comunicación
- Trabajar en equipo, aprendiendo a cooperar, a comunicarse, a ser solidario y a respetar las reglas del juego
- Solucionar eficazmente problemas de relación social entre jóvenes
- Reforzar socialmente a los demás mediante el elogio de las conductas positivas
- Comunicar a los demás los propios deseos o peticiones con amabilidad y cortesía
- Distinguir las críticas justas e injustas. Admitirlas, en su caso, y expresar adecuadamente los desacuerdos
- Manejar aquellos pensamiento negativos que deterioran la autoestima y la competencia social, cambiándolos por otros más eficaces

- Practicar la relajación muscular. Aplicar las habilidades de autorrelajación

Destinatarios:

Las actividades están pensadas para el alumnado de ESO.

Programa: “PROPUESTA DE ACTIVIDADES PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES SOCIALES”

Autores: Varios

Publicado en: Payá Sánchez, M.; Buxarrais Estrada, M^a. R.; y Martínez Martín, M. (coord.), Ética y educación en valores. Contenidos, actividades y recursos. CissPraxis, Barcelona 2000,

Síntesis del programa:

Los autores de este trabajo plantean una propuesta didáctica para el desarrollo de la convivencia, cuyo objetivo es que, a partir de los objetivos propuestos, el alumno consiga una visión de las habilidades sociales, no sólo mediante contenidos procedimentales sino también conceptuales y actitudinales.

Presenta el desarrollo y actividades de tres propuestas de intervención. En cada una de ellas están integradas varias hojas informativas: orientaciones para el profesor, documentos para el alumnado y actividades para el alumnado

La secuenciación de contenidos de las tres propuestas es la siguiente:

Propuesta 1. ¿Qué son las habilidades sociales? Ciclo 12-14 años

- Tomando contacto con algunas habilidades sociales
- Cómo incorporamos un nuevo comportamiento

Propuesta 2. Practiquemos las habilidades sociales Ciclo 14-16 años

- Vamos a analizar cómo actuamos
- Los ambientes en los que nos movemos

Propuesta 3. Aprendizaje vivencial ¿Cómo nos comunicamos? Ciclo 14-16 Años

- Reconociendo cómo nos relacionamos
- Analizando nuestras acciones

Destinatarios:

Las actividades están pensadas y diferenciadas para el alumnado de ambos ciclos de ESO.

Programa: "RATONES, DRAGONES, Y SERES HUMANOS AUTÉNTICOS"

Autores: E.M. García y A. Magaz

Publicado en: Editorial CEPE. Madrid, 1992

Síntesis del programa:

Este programa mediante la ejemplificación de los ratones y los dragones presenta los comportamientos pasivo y agresivo respectivamente. En cuanto a las habilidades de competencia social que comprende el programa se estructura de la siguiente manera:

- Entrenamiento asertivo
- Habilidades de comunicación
- Estilos personales de comportamiento
- Entrenamiento en educación razonada
- Autocontrol emocional y afrontamiento del estrés
- Resolución de conflictos interpersonales

Destinatarios:

Las actividades están pensadas para el alumnado de ESO.

Otros programas y actividades de habilidades sociales:

- Arón, A.M., y Nilicic, N. Vivir con otros. Programa de desarrollo de habilidades sociales. CEPE, Madrid, 1996

-Goldstein, A.P. y otros. Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia. Un programa de enseñanza. Ediciones Martínez Roca. Barcelona, 1989

- Kelly, J.A. Entrenamiento de las habilidades sociales. Desclée de Brouwer. Bilbao, 1987

- Monjas, M^a. I. Programa de enseñanza de Habilidades de Interacción Social (PEHIS). Para niños y adolescentes. CEPE, Madrid, 1997

- Moraleda, M. Educar en la competencia social. Un programa para la tutoría con adolescentes. CCS. Madrid, 1998

- Paula Pérez, I.; La asertividad en la acción tutorial. En Alvarez, M. y Bisquerra, R. (coordin.). Manual de Orientación y Tutoría. Praxis, Barcelona, 2005.

- Verdugo, M. A., Programas de Habilidades Sociales. Amarú, Salamanca, 1997

3. PROGRAMAS Y ACTIVIDADES PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES DE COMUNICACIÓN.

Como se ha podido comprobar la mayoría de programas de habilidades sociales que hemos reseñado contienen actividades para el desarrollo de habilidades comunicativas (comunicación asertiva, verbal, y no verbal, afectiva y efectiva...) ya que éstas, las habilidades comunicativas, constituyen una dimensión esencial de las habilidades sociales. No obstante, en este apartado nos referiremos a actividades y programas más enfocados al desarrollo específico de la comunicación asertiva y las habilidades dialógicas, así como al desarrollo de la empatía.

Programa: “APRENDIENDO A COMUNICARSE CON EFICACIA”

Autores: E.M. García y A. Magaz

Publicado en: Editorial CEPE. Madrid, 1992

Síntesis del programa:

El programa consiste en un entrenamiento en habilidades de comunicación asertiva. Está dirigido a padres y adolescentes para ayudar a éstos a desenvolverse con mayor eficacia en sus relaciones sociales.

Las habilidades que trabaja el programa están agrupadas en los seis grupos siguientes:

- Grupo I: Primeras habilidades sociales.
- Grupo II: Habilidades sociales avanzadas
- Grupo III: Habilidades relacionadas con los sentimientos
- Grupo IV: Habilidades alternativas a la agresión
- Grupo V: Habilidades para hacer frente al estrés
- Grupo V: Habilidades de planificación

Los contenidos de entrenamiento son los siguientes:

1. Comunicación asertiva
2. Mantenimiento de conversaciones
3. Solución de conflictos.

Destinatarios:

Las actividades están pensadas para el alumnado de enseñanza secundaria obligatoria y sus padres.

Programa: “PROPUESTA DE ACTIVIDADES PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES DIALÓGICAS”

Autores: Varios

Publicado en: Payá Sánchez, M.; Buxarrais Estrada, M^a. R.; y Martínez Martín, M. (Coordinadoras), Ética y educación en valores. Contenidos, actividades y recursos. CissPraxis, Barcelona 2000,

Síntesis del programa:

Los autores de este trabajo plantean una propuesta didáctica para el desarrollo de una serie de habilidades que consideran básicas para llevar a cabo un proceso de diálogo. Presentan un conjunto de habilidades de corte básicamente procedimental, ofreciendo una serie de actividades que tratan temas cotidianos y cercanos aprovechando las interrelaciones del grupo clase.

Presenta el desarrollo y actividades de una propuestas de intervención. En ella están integradas varias hojas informativas: orientaciones para el profesor, documentos para el alumnado y actividades para el alumnado.

Algunos de los tipos de contenidos que trabaja son los siguientes:

Contenidos procedimentales:

- Habilidades para identificar las propias ideas y emociones
- Habilidades para facilitar la comprensión y el respeto mutuo
- Habilidades de escucha . comprensión y modificación de opiniones
- Habilidad creativa para imaginar alternativas

Contenidos conceptuales:

- El diálogo
- La escucha
- La reflexión
- La comprensión y el razonamiento
- La expresión: corporal, oral y escrita
- Condiciones del discurso dialógico

Contenidos de actitudes valores y normas:

- Descubrimiento de las propias habilidades para el diálogo
- Reconocimiento del derecho a expresarse libremente
- Voluntad de apertura y aceptación del otro
- Capacidad de aceptar las contrariedades

La secuenciación de contenidos de la propuesta es la siguiente:

Propuesta 1. El diálogo: un desafío para la convivencia

- El diálogo nos permite ser auténticos
- Cuando la convivencia nos reta a tomar decisiones dialógicas

Destinatarios:

Las actividades están pensadas y diferenciadas para el alumnado de ambos ciclos de ESO.

Programa: "TOMA DE CONCIENCIA EN LAS HABILIDADES PARA EL DIÁLOGO. MATERIALES PARA LA EDUCACIÓN ÉTICA Y MORAL."

Autor: J.M^a. Puig Rovira, en colaboración con Héctor salinas

Publicado en: Educación secundaria: Comunicación, Lenguaje y Educación, Madrid, 1993.

Síntesis del programa:

Este trabajo presenta un programa para la toma de conciencia de las habilidades del diálogo.

Una primera parte se dedica a una descripción teórica de los modelos de educación moral.

Posteriormente define los objetivos y la estructura del programa así como la composición de las unidades de trabajo, el papel del profesor y los criterios para el su uso.

Finalmente presenta un conjunto de unidades didácticas cuyo contenido se relaciona directamente con la adquisición de las actitudes y habilidades necesarias para crear en la persona un talante dialogante.

Destinatarios:

Las actividades están pensadas para el alumnado de enseñanza secundaria obligatoria

4 . PÁGINAS WEB SOBRE EDUCACIÓN EMOCIONAL

A continuación ofrecemos algunos recursos existentes en la red donde encontrar información relacionada con la educación emocional.

- <http://www.calidadevida.com.ar/ie/contenid/bibliogr.htm>

Esta página permite consultar libros, textos y documentos relacionados con la inteligencia emocional

- <http://www.inteligencia-emocional.org>

Es la página de la Asociación para el Desarrollo de la Inteligencia Emocional. Es una página en la que se pueden consultar más de 300 notas informativas sobre las emociones humanas y su relación con otras áreas vitales.

- <http://www.eduso.net>

Portal de la educación social

- http://www.cnice.mecd.es/recursos2/convivencia_escolar/4_6.htm

Trata la convivencia escolar y la prevención de la violencia. Contribuye al desarrollo de la competencia social, proporcionando una oportunidad de practicar las nuevas conductas o habilidades en un contexto

2. NORMAS Y DISCIPLINA

Autores: Y. Royo Barañano* y A. Torres Sáez*

Asesoras Técnicas Docentes del Servicio de Atención a la Diversidad.
Dirección General de Enseñanzas Escolares. Consejería de Educación Y
Cultura.

OBJETIVOS:

- Dotar de normativa propia que establezca los principios básicos a regir en las normas de convivencia en los centros docentes, así como los derechos y deberes de los alumnos.
- Proporcionar un marco de convivencia que garantice el ejercicio de los derechos de los alumnos y promueva el cumplimiento de sus deberes.
- Mejorar las relaciones entre todos los miembros de la comunidad educativa.
- Poner a disposición del profesorado instrumentos eficaces que aseguren las condiciones necesarias para el buen desarrollo de su trabajo.
- Adoptar de medidas para prevenir los conflictos.

CONTENIDOS:

1.. El Decreto 115/2005, 21 de octubre sobre las normas de convivencia en los centros docentes

2. Orden de 20 febrero de 2006, sobre medidas relativas a la mejora de la convivencia escolar

3. Resolución de 4 de abril de 2006, sobre situaciones de acoso

1. Decreto 115/2005, 21 de octubre, por el que se establecen las normas de convivencia en los centros docentes sostenidos con fondos públicos que imparten enseñanzas escolares de la Comunidad Autónoma de Murcia.

Los cambios experimentados en la sociedad en los últimos años han generado profundas modificaciones en las relaciones existentes entre adultos y jóvenes. Los centros, que constituyen ejemplos de pequeñas sociedades, reflejan estos cambios; han de ser capaces de impulsar la convivencia, de ofrecer una respuesta educativa a situaciones de conflicto y asumen además la responsabilidad de proyectar los valores fundamentales, individuales y colectivos, que caracterizan a una sociedad democrática.

La formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad es uno de los fines primordiales que debe perseguir el sistema educativo.

La Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, hace necesario el desarrollo legislativo, con el fin de dotarse de normativa propia que establezca los principios básicos por los que se han de regir las normas de convivencia en los centros docentes, así como los derechos y deberes de los alumnos.

El marco normativo que proporciona este Decreto, ha de constituir un referente obligado del modelo de centro educativo que se pretende impulsar en nuestra Región. En ese modelo el profesorado asume una responsabilidad muy destacada y ha de tener a su alcance instrumentos eficaces que aseguren las condiciones necesarias para desarrollar el trabajo en el aula.

El presente Decreto facilita un marco equilibrado de convivencia que garantiza el ejercicio de los derechos de los alumnos y promueve el cumplimiento de sus deberes. Junto a otros aspectos destacados determina la relevancia de adoptar medidas para prevenir conflictos; la tipificación de conductas contra la convivencia; la agilización de los procedimientos correctores y el reconocimiento de las nuevas atribuciones del director; asimismo, promueve la participación de otros órganos de la comunidad educativa que deben velar por el cumplimiento de las normas y elaborar los Planes de convivencia escolar. Los centros adaptarán en dichos planes y en los Reglamentos de régimen interior lo establecido en este Decreto, considerando las características del alumnado y las circunstancias de su entorno y promoviendo todas aquellas acciones que capaciten a sus alumnos para que actúen solidariamente como miembros activos de una sociedad democrática, con responsabilidad y tolerancia.

En las Disposiciones generales, en el art. 2. Derechos y Deberes de los alumnos son los establecidos en la art.2 de la Ley organica 10/2002 de 23 de diciembre de Calidad de la Educación.

En el art. 4 Convivencia y prevención de conflictos, el director favorecerá la convivencia y adoptará las medidas preventivas que sean necesarias para esto, y en su art.5., menciona que le corresponde la resolución de conflictos y

la imposición de las medidas correctoras; Esté comunicará al Consejo Escolar cada trimestre las resoluciones dictadas. Los profesores de cada grupo coordinados por el tutor, constituyen el equipo educativo responsable en primera instancia de la prevención de conflictos y respeto a las normas de convivencia.

En su art. 6 La Comisión de Convivencia del Consejo Escolar, la componen: el Director que la preside, Jefe estudios, un profesor, un alumno y un padre o madre, elegidos por y entre los representantes de cada sector del Consejo Escolar.

En el art.7 se establecen las funciones esta comisión que son las siguientes:

- Canalizar las iniciativas de todos los sectores de la comunidad educativa.
- Coordinar el Plan de Convivencia Escolar.
- Proponer al Consejo Escolar medidas para la mejora de la convivencia.
- Informar al Consejo Escolar al menos dos veces a lo largo del curso de las actuaciones realizadas y los resultados obtenidos

La evaluación y seguimiento de las normas de convivencia vienen determinadas en el art.8, el Consejo Escolar elaborará un informe, al finalizar el curso, que evaluará el Plan y la aplicación de las normas de convivencia. Se analizarán los problemas detectados y las propuestas de mejora se elevarán al equipo directivo que junto con las del claustro servirán para su actualización. Este informe quedará incluido en la Memoria Anual. Para recabar estos datos se pueden utilizar diversos instrumentos de recogida de información como:

- Cuestionarios.
- Observación.
- Entrevistas.

La Comisión podrá recurrir a otros profesionales expertos: Departamentos de Orientación, Equipos Psicopedagógicos, Equipo de Convivencia, Observatorio de la Convivencia, etc.

Las pautas de actuación de la Comisión de Convivencia, calendario de reuniones y sistema de información de las decisiones adoptadas deben contemplarse en el R.R.I.

En el Título II De los Derechos de los alumnos destacamos:

- Respeto mutuo
- Formación Integral
- Ayudas y apoyos
- Objetividad en la evaluación que se regula en la **Orden de 1 de junio de 2006**, en la que se establece el procedimiento que garantiza la objetividad en la evaluación de los alumnos de Educación Secundaria y Formación Profesional de Grado Superior. Según artículo 13 de este

Decreto, será de aplicación a partir del curso escolar 2006-2007. Procedimiento de reclamación en el centro después de la 1ª ó 2ª evaluación. (Artículo quinto). El porcentaje de faltas de asistencia que puedan imposibilitar la aplicación de la evaluación continua se establece en el 30% del total de horas lectivas de la materia o módulo (Artículo cuarto)

- Orientación escolar y profesional
- Seguridad e higiene en los centros
- Ejercicio de la libertad de conciencia y derecho a al formación religiosa y moral.
- Integridad y dignidad personal.
- Tratamiento de la información.
- Participación en la actividad de los centros
- Representación en el Consejo Escolar y competencias en este
- Junta de Delegados: funciones y derechos.
- Asociaciones de alumnos.
- Información
- Libertad de expresión
- Discrepancias sobre decisiones educativas
- Reunión en los centros: requisitos y uso de las instalaciones
- Participación en diversas formas y tipos de voluntariado
- Tipos de becas y ayudas

En el Título III, de los deberes de los alumnos, se regulan en cuatro artículos:

- Estudio como deber básico
- Respeto al profesor
- Tolerancia y solidaridad con los compañeros
- Participación en el centro y respeto a los restantes miembros de la comunidad educativa

En el título IV. Normas de convivencia, art. 40 Planes de convivencia escolar: elaboración y evaluación. Los Centros elaborarán Planes de convivencia escolar que contemplen las características del alumnado y las circunstancias de su entorno, que impliquen a todos los colectivos que intervienen en el proceso educativo y que eviten los posibles conflictos, impulsando medidas formativas y desarrollando actitudes responsables y respetuosas. El Director, los demás órganos de gobierno y de participación del centro, el profesorado y los restantes miembros de la comunidad educativa pondrán especial cuidado en la prevención de actuaciones contrarias a las normas de convivencia, estableciendo las necesarias medidas educativas y formativas. El Director podrá proponer a los padres o representantes legales del alumno y, en su caso, a las instituciones públicas competentes, la adopción de medidas dirigidas a mejorar aquellas circunstancias personales, familiares o sociales que puedan ser determinantes de actuaciones contrarias a las normas de convivencia

En este mismo capítulo establece:

- Valoración del incumplimiento de las normas de convivencia
- Principios generales de las correcciones
- Reparación de daños materiales.
- Falta de asistencia a clase: evaluación extraordinaria
- Gradación de las correcciones.
- Ámbito de las conductas por corregir
- Supervisión del cumplimiento de las correcciones.

En el Capítulo II se determinan las conductas contrarias a las normas de convivencia::

- Tipificación (art.48)
- Medidas educativas para su corrección (art, 49)
- Aplicación: Órganos competentes. Procedimientos. Prescripción. (art. 50)

En el Capítulo III se determinan las conductas gravemente perjudiciales para la convivencia:

- Tipificación (art.51)
- Medidas educativas para su corrección (art, 52)
- Aplicación: Órgano competente. Procedimientos: abreviado y ordinario. Prescripción. Medidas provisionales (art. 53)

En resumen este Decreto se podría destacar por las siguientes novedades:

- Tipificar y actualizar las conductas impidiendo a los centros en sus RRI establecer nuevas conductas y distintas medidas educativas de corrección
- Agilizar la aplicación de las sanciones: ejecución inmediata y medidas provisionales
- Clarificar las responsabilidades de cada sector de la comunidad educativa
- Apoyar la autoridad del profesor como capacidad conferida por su competencia, profesionalidad y transmisor de valores.
- Establecer la composición y las funciones de la Comisión de Convivencia.

Alumnado matriculado y expedientes disciplinario curso 2005-2006:

Etapa	Matriculados	RD 732/1995	Dec 115/2005	Total	%
Ed. Infantil	47.192	-	-	-	-
Ed. Primaria	91.970	14	13	27	0,02
Ed. Especial	912	-	-	-	-
ESO	64.540	116	203	319	0,49
Bachillerato	20.580	1	6	7	0,03
Formación Profesional	13.307	-	10	10	0,08
TOTAL	238.501	131	232	363	0,15

1.1. Reglamento de Régimen Interior.

Debe de contener, entre otros, los siguientes apartados:

- Normas de convivencia, adaptadas a las características y edad del alumnado,
- Normas de organización y funcionamiento del centro.
- Mecanismos de participación de los distintos sectores de la comunidad educativa
- Pautas de actuación de la Comisión de convivencia
- Procedimiento para que los alumnos puedan manifestar opiniones, discrepancias...
- Garantías de derecho a la educación en caso de inasistencia a clase.
- Posibilitar horario y mecanismos para contribuir al derecho de reunión de los alumnos.
- Procedimiento de utilización de las instalaciones de los centros.
- Determinar los mecanismos establecidos para conceder ayudas al alumnado en caso de enfermedad o accidente.
- Condiciones para justificar la inasistencia a clase o la falta de puntualidad.
- Seguimiento del proceso por suspensión del derecho de inasistencia a clase (de 6 a 15 días, 16 a 30 días lectivos) y profesorado, horario de atención al alumno...

2. Orden de 20 febrero de 2006, de la Consejería de Educación y Cultura por la que se establecen medidas relativas a la mejora de la convivencia escolar en los centros docentes sostenidos con fondos públicos que imparten enseñanzas escolares.

Con esta Orden la Consejería de Educación y Cultura pretende que cada centro, sobre la base de su autonomía pedagógica, y tras el análisis de su propia realidad, establezca los objetivos y pautas de actuación orientados a la mejora de la convivencia, y centrados en el adecuado desarrollo de las relaciones entre todos los componentes de la comunidad educativa.

Tiene por objeto establecer y desarrollar actuaciones relativas a la mejora de la convivencia escolar en los centros docentes de la Región de Murcia, sin perjuicio de lo previsto en el Decreto 115. Por los que los centros docentes deberán tener previsto un Plan de Convivencia Escolar, que corresponde al Equipo Directivo su elaboración y contará con la colaboración de la Comisión de Convivencia teniendo en cuenta, tanto las medidas e iniciativas propuestas por el Consejo Escolar, como las del Claustro de Profesores.

Los responsables de la orientación en los centros colaborarán con el Equipo Directivo y el profesorado en el logro del necesario clima de convivencia en los mismos.

Los tutores, tendrán en cuenta lo establecido en el Plan de Convivencia escolar y en el Plan de Acción Tutorial promoverán aquellas pautas y hábitos de convivencia que impulsen acciones preventivas y de resolución de conflictos en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social.

2.1. Apartados a tener en cuenta para la elaboración del Plan de Convivencia:

- El centro docente: características y entorno, recogiendo aquellos aspectos que pueden influir en la convivencia y en los que el Plan debe incidir. Para ello es conveniente analizar:
 - a) Características del centro: ubicación, alumnado, equipo docente, espacios, etc.
 - b) Situación actual de la convivencia en el centro, identificando y analizando qué se considera conflicto; qué conflictos se producen con más frecuencia, y cuáles son las causas; quién está implicado en ellos y de qué forma inciden en la convivencia del centro.
 - c) Las respuestas que el centro da a estas situaciones, la implicación del profesorado, del alumnado y de las familias.
 - d) Relación con las familias y los servicios externos: Asociación de Madres y Padres de Alumnos, Servicios Sociales, Centro de Salud, etc.
 - e) Experiencias y trabajos previos desarrollados en relación con la convivencia en el centro.
 - f) Necesidades de formación y recursos.

- Objetivos que se pretenden conseguir con el desarrollo del Plan:
 - a) Conseguir la integración de todo el alumnado sin discriminación por razón de raza, sexo o edad.
 - b) Fomentar la implicación de las familias.
 - c) Mejorar las relaciones entre todos los miembros de la comunidad educativa.
 - d) Prevenir los conflictos.
- Acciones previstas para la consecución de los objetivos propuestos, incluyéndose la sistematización de actuaciones en la prevención y resolución de conflictos: personas responsables de las mismas, metodología y desarrollo de actividades, temporalización, espacios, recursos, materiales, etc.
- Procedimiento específico de actuación para prevenir casos de acoso e intimidación entre alumnos. Las situaciones de acoso tienden a pasar desapercibidas porque tanto los alumnos que son acosados como los observadores evitan comunicar los hechos. Por ello, se deben contemplar en este Plan medidas organizativas para prevenir casos de acoso o intimidación entre alumnos

Las situaciones de acoso entre alumnos, por sus repercusiones, requieren una intervención inmediata en los centros docentes. Todos los miembros de la comunidad educativa, en el ámbito de sus respectivas responsabilidades, deben participar en la consecución de un clima adecuado de convivencia.

Por ello, se deberán poner en marcha actuaciones dirigidas a la identificación y comunicación de situaciones de acoso, valoración de la situación detectada, e intervención con el acosado, con el agresor y/o agresores, con las familias de ambos, con el grupo clase y con los observadores.

En situaciones de especial conflictividad los centros podrán solicitar la intervención del Equipo Específico de Convivencia Escolar.

Al finalizar el curso, el Consejo Escolar del centro evaluará el Plan de Convivencia escolar y elevará al Equipo Directivo las propuestas para su mejora que, junto con las del Claustro de Profesores, serán tenidas en cuenta para la actualización del mismo.

Una vez elaborado el Plan las modificaciones que anualmente incorpore el Equipo Directivo se incluirán en la Programación General Anual del centro

Los centros establecerán los mecanismos más apropiados para que el Plan de Convivencia escolar sea conocido por toda la comunidad educativa.

2.2 Actuaciones de seguimiento y de evaluación de la mejora de la convivencia en los centros:

Corresponde a la Comisión de Convivencia el seguimiento y coordinación del Plan de Convivencia escolar.

El Reglamento de Régimen Interior deberá incluir en lo relativo a la Comisión de Convivencia: el modelo que regirá su funcionamiento, el calendario regular de reuniones y el sistema de información de las decisiones adoptadas.

La Comisión de Convivencia se reunirá, al menos, una vez al trimestre para analizar las incidencias producidas, las actuaciones realizadas y los resultados conseguidos en relación con la aplicación del Plan de Convivencia escolar, así como para elaborar y elevar al Consejo Escolar propuestas para la mejora de la convivencia.

Al finalizar el curso escolar los centros elaborarán un Informe Anual de Convivencia en el que se evaluará el conjunto de medidas previstas y aplicadas para mejorar la convivencia en el centro.

El Equipo Directivo facilitará al Consejo Escolar para su análisis, información relativa a la aplicación del Plan de Convivencia escolar y las normas de convivencia, en los siguientes aspectos:

- Actividades realizadas.
- Formación relacionada con la convivencia.
- Recursos utilizados.
- Asesoramiento y apoyo técnico recibido (Orientadores, Equipos, servicios externos, etc.)
- Porcentaje de correcciones impuestas relativo a las conductas contrarias y gravemente perjudiciales para la convivencia en el centro; tipología de las conductas corregidas y de las medidas educativas aplicadas; casos de acoso o intimidación detectados, etc.

El Consejo Escolar elaborará, a partir de la información facilitada por el Equipo Directivo, el Informe Anual de Convivencia que incorporará la evaluación del Plan de Convivencia

- a) En relación con la evaluación del Plan de Convivencia escolar;
 - Nivel de consecución de los objetivos propuestos.
 - Grado de participación de los diferentes componentes de la comunidad educativa.
 - Valoración de resultados, propuestas de continuidad y de mejora.

- b) En relación con los resultados de la aplicación de las normas de convivencia;
 - Análisis de los problemas detectados.
 - Propuesta de adopción de medidas e iniciativas que favorezcan la convivencia.

- c) Anexo que incluya la información elaborada por el Equipo Directivo.

2.3. El Informe Anual de Convivencia del centro se incorporará a la Memoria Anual.

La Dirección General de Ordenación Académica, a partir de los Informes Anuales de Convivencia recibidos de los centros, elaborará un Informe Regional sobre Convivencia en el que se hará constar resultados y propuestas de mejora del clima escolar en el ámbito de los centros docentes de la Región de Murcia.

La Inspección de Educación velará por que la acción de los centros se oriente hacia la observancia de las normas de convivencia establecidas en el Decreto 115/2005, de 21 de octubre, y al pleno desarrollo de la personalidad del alumno. A tal fin, supervisarán la planificación de los centros sobre las actuaciones dirigidas a la mejora del clima escolar, especialmente la organización, el funcionamiento y las actuaciones de la Comisión de Convivencia y el desarrollo del Plan de Convivencia escolar.

2.4. Implantación del Plan de Convivencia.

Durante el presente curso 2005-2006, los centros elaborarán el Plan de Convivencia escolar que, una vez aprobado por el Consejo Escolar, se incorporará al Proyecto Educativo del centro y se aplicará a partir del curso 2006-2007.

A continuación se detalla un cuadro para el análisis los diferentes elementos que determinan las características del centro y el entorno.

3. Resolución de 4 de abril de 2006, de la Dirección General de Ordenación Académica, por la que se dictan instrucciones en relación con situaciones de acoso escolar en los centros docentes sostenidos con fondos públicos que imparten enseñanzas escolares (BORM de 22 de abril)

Aprender a convivir en el respeto a los derechos, deberes y libertades fundamentales es uno de los aspectos básicos que la educación escolar ha de contemplar para formar íntegramente a los ciudadanos de nuestra sociedad. Desde esta consideración, distintos marcos legislativos garantizan la protección de los niños contra toda forma de perjuicio o abuso físico o mental, el derecho a la integridad física y moral, y el derecho a la libertad y seguridad.

La presente Resolución tiene por objeto definir que se entiende por acoso y establecer los criterios de actuación para intervenir en situaciones de acoso entre alumnos, en consonancia con lo previsto en la Orden de 20 de febrero de 2006, por la que se establecen medidas relativas a la mejora de la Convivencia escolar en los centros docentes sostenidos con fondos públicos que imparten enseñanzas escolares.

Los centros, en el marco del fomento de la convivencia, deberán tener prevista la atención de los alumnos implicados en situaciones de acoso, así como las actuaciones para dar respuesta de forma adecuada a las repercusiones que se produzcan como consecuencia de las mismas.

3.1. Definición de acoso escolar:

- Se considera que existe acoso escolar cuando un alumno o alumna se ve expuesto, de forma repetida y deliberada a un maltrato verbal, físico y/o psicológico por parte de un compañero o grupo de compañeros, con el objeto de someterlo, apocarlo, asustarlo y/o amenazarlo, atentando contra su dignidad e integridad física o moral. Es necesario no confundir con agresiones esporádicas entre el alumnado u otras manifestaciones violentas que no suponen inferioridad de uno de los participantes en el suceso.
- Se puede decir que existe una situación de acoso entre escolares si se dan simultáneamente las tres circunstancias siguientes:
 - Intención de hacer daño físico o psicológico.
 - La reiteración de las conductas agresivas.
 - El desequilibrio de fuerzas entre acosador o acosadores y víctima.
- El acoso escolar puede adoptar las siguientes conductas:
 - Comportamientos de desprecio, difamación y ridiculización.
 - Coacciones
 - -.Agresiones físicas y/o verbales.
 - -.Comportamientos de intimidación y amenaza.

- Comportamientos de exclusión y marginación social.
- Sustracciones, extorsiones, chantajes y deterioro de pertenencias.
- Utilización de internet, ,mensajería de móviles, etc...

3.2. *Procedimiento de intervención ante supuestas situaciones de acoso escolar:*

- Valoración de la situación detectada, el Jefe de Estudios, siguiendo instrucciones del Director solicitará al tutor del alumno afectado que recabe la información pertinente.
- En función de esta información, el director podrá establecer medidas preventivas de protección del alumno supuestamente acosado. Y si se confirma la existencia de indicios de acoso, el director instará al tutor o persona que designe a continuar el procedimiento.
- Al tal efecto se mantendrán las siguientes entrevistas:
 - Con el alumno presuntamente acosado
 - Con observadores no participantes
 - Con los padres de la presunta víctima
 - Con los padres del alumno o alumnos presuntos agresores.
 - Con el presunto agresor o agresores.
- Si es necesario a lo largo del proceso, se podrá demandar al orientador las orientaciones oportunas.
- Una vez concluidas las entrevistas, se realizará un informe de los datos más relevantes y se trasladará al director, que decidirá si procede la incoación de expediente disciplinario, que será comunicada a la Dirección General de Ordenación Académica.

3.3. *Documentos oficiales:*

- Anexo I: Recogida inicial de información ante un supuesto caso de acoso escolar.
- Anexo II: Guía de observación escolar con indicadores para identificar posibles alumnos acosados.
- Anexo III: Guía de observación familiar escolar con indicadores para identificar posibles alumnos acosados.
- Anexo IV: Informe sobre los datos mas relevantes de la situación de acoso escolar.

3. IDENTIFICACIÓN DE SITUACIONES CONFLICTIVAS EN ENTORNOS ESCOLARES.

A. R. Calvo Rodríguez*

- Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad de Murcia

Objetivos:

Conocer un modelo de análisis de los conflictos de convivencia escolar protagonizados por alumnos.

Identificar distintos tipos de conductas que alteran la convivencia y en las que intervienen los alumnos

Contenidos:

1. Una propuesta de análisis para afrontar la conflictividad escolar: el planteamiento interactivo de los problemas de comportamiento escolar.
2. Conductas de rechazo al aprendizaje
3. Conductas de trato inadecuado
4. Conductas disruptivas.
5. Conductas agresivas

1. UNA PROPUESTA DE ANÁLISIS PARA AFRONTAR LA CONFLICTIVIDAD ESCOLAR.

Es frecuente que las actuaciones para resolver conflictos escolares graves tengan resultados limitados. Se plantea (véase Calvo, 2003) que una de las causas de este reducido logro se debe a que estos problemas de conflictividad escolar suelen ser abordados sin hacer un análisis detenido de los mismos y sin establecer una distinción clara entre las diferentes conductas que pueden perturbar la convivencia en el aula. Por ejemplo, se emplea la expresión “problemas de convivencia” para referirse a conductas agresivas, conductas disruptivas, faltas de disciplina, absentismo, falta de interés por el estudio, falta de respeto en las relaciones, etc.

Ese planteamiento inespecífico suele provocar que se realicen acciones educativas excesivamente generales que, en muchas ocasiones serán ineficaces para resolver las situaciones conflictivas. Por ejemplo, realizar actividades de habilidades sociales con todo el alumnado con el objetivo de disminuir las conductas agresivas de determinados alumnos. En otras ocasiones se pueden plantear actuaciones puntuales sobre los alumnos que presentan problemas de conducta, pero al no estar delimitado el problema, es bastante probable que no se consigan los resultados propuestos.

Frente a esta visión global de los problemas de convivencia cabe utilizar una perspectiva en la que se establecen diferencias referidas a la manifestación de la conducta, su origen, sus fines, etc. En este sentido, Calvo (2003) considerando: los

comportamientos observables y las habilidades que el sujeto implicado en la situación conflictiva pone en juego o manifiesta carecer; el objetivo que parece pretender con su conducta; y las consecuencias que se derivan de la misma, distingue:

- a. *Conductas de trato inadecuado.* Se trata de comportamientos relacionados con la falta de respeto a las normas de urbanidad o a las formas de relación social que se consideran aceptables, pero con esas conductas el sujeto no tiene la intención de molestar a otros alumnos ni al profesor (el alumno se comporta como ha aprendido). Estos comportamientos reflejan las diferencias que existen entre las normas, valores, etc., del grupo en el que el alumno ha realizado la socialización primaria y las del grupo escolar normativo.
- b. *Conductas disruptivas.* Se entienden como un conjunto de comportamientos “objetivamente no agresivos”¹ (por ejemplo, levantarse sin permiso, hablar mientras el profesor explica en clase, etc.) que deterioran o interrumpen el proceso de enseñanza y aprendizaje del aula. Estas conductas se originan por las dificultades del sujeto para adaptarse al medio y con ellas el alumno pretende llamar la atención del grupo o del profesor y obtener un estatus de poder en el aula.
- c. *Conductas agresivas.* Son comportamientos cometidos para causar intencionalmente daño a otra persona y que provocan placer o al que los realiza. Estas agresiones ser de tipo emocional e impulsiva, o bien tener un carácter planificado, frío y depredador. Las primeras están orientadas específicamente a producir un daño a la víctima, mientras que con las segundas el agresor pretende obtener algún beneficio adicional; por ejemplo, bienes materiales, evitar que la víctima realice conductas que molestan al agresor, acrecentar su dominio dentro del grupo, etc.²

Las cuatro categorías establecidas (ver gráfico 1) se pueden identificar de forma aislada (con las connotaciones que les son propias) o bien asociadas a otras categorías. Por ejemplo, la conducta de rechazo al aprendizaje, bajo determinadas circunstancias, puede darse asociada con la conducta disruptiva, o la conducta de trato inadecuado puede llegar a tener connotaciones agresivas. En otros casos se podrán encontrar alumnos que tienen al mismo tiempo conductas agresivas, disruptivas, de rechazo al aprendizaje, etc.

1 Cuando hablamos de “conductas objetivamente no agresivas” nos referimos al hecho de que no tienen intención de causar un daño a terceros, aunque indirectamente les causen un perjuicio (por ejemplo, si un alumno interrumpe una explicación afecta negativamente el rendimiento de toda la clase) o que esa conducta sea interpretada como una agresión por el que la observa. Por ejemplo, un profesor puede interpretar el comentario del alumno como una agresión hacia su trabajo, hacia su figura, o hacia su persona, aunque el alumno no tenga intención de agredir verbalmente.

2 Las conductas de acoso entre escolares se incluirían dentro de estas últimas.

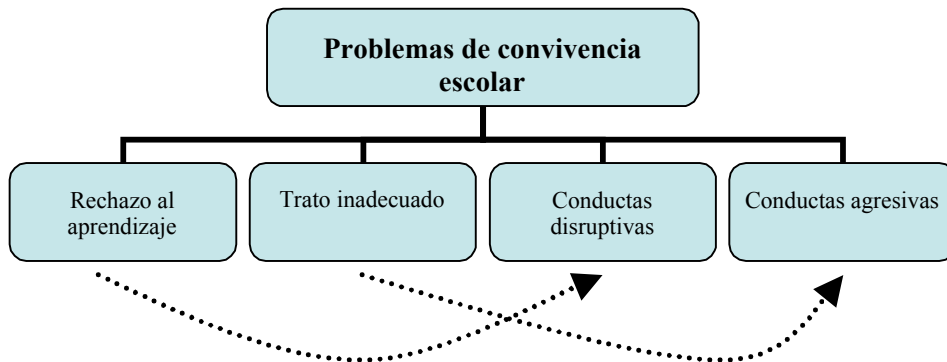


Gráfico 1. Tipos de conductas que ocasionan problemas de convivencia en los centros.

Valorar los problemas de convivencia desde esta perspectiva diferenciada nos permite:

1. Reconocer conductas de carácter “menos grave” (rechazo al aprendizaje o trato inadecuado) que, si no son identificadas y atendidas correctamente pueden evolucionar hacia otras manifestaciones de mayor gravedad (conductas disruptivas o agresivas). Esto proporciona la posibilidad de realizar una prevención de estas últimas conductas desde la atención educativa que se pueda ejercer sobre las primeras.
2. En el caso de alumnos que plantean todos los problemas de conducta es posible planificar una actuación que considere todos los aspectos que es necesario modificar, pero que se inicie con una intervención sobre aquellos en los que se puedan obtener los resultados más rápidos.
3. Justificar las diferencias que se producen entre los distintos sectores de la comunidad educativa en la valoración del estado de la convivencia escolar. Cabe pensar que padres, alumnos y profesores sean especialmente sensibles a diferentes tipos de conductas que deterioran la convivencia en los centros y, por lo tanto, tengan una percepción más agudizada de diferentes problemas. Por ejemplo, el hecho de que un alumno no realice sistemáticamente los trabajos de clase, no traiga los materiales necesarios o manifieste abiertamente que no le interesa la enseñanza que está impartiendo, si no perturba el orden de la clase, causará malestar en ese profesor y repercutirá en las relaciones que establezca en clase, pero esa actitud no tendrá prácticamente repercusión en las ideas de los padres en relación a la convivencia en el centro. Por el contrario, si los padres acuden al centro coincidiendo con la salida de los alumnos de clase podrán apreciar conductas de poca urbanidad hacia ellos o entre los mismos alumnos, y podrán elaborar una idea sobre problemas de convivencia en el centro que, probablemente no sea sentida como importante por los profesores. Los alumnos, en cambio, pueden estar observando o sufriendo situaciones de

violencia que, como se verá posteriormente, pueden estar pasando desapercibidas tanto para profesores como para padres.

2. CONDUCTAS DE RECHAZO HACIA EL APRENDIZAJE

En esta categoría se consideran aquellos comportamientos destinados a evitar las situaciones de enseñanza/aprendizaje que no alteran substancialmente el ritmo de trabajo de sus compañeros, pero que afectan negativamente a la respuesta educativa del profesor. Por ejemplo, no asistir al centro sistemáticamente, llegar tarde a clase, no llevar los materiales escolares necesarios, no participar en el desarrollo de las clases, no realizar los trabajos propuestos, permanecer aislado, estar adormecido, etc.

En determinados círculos educativos se utiliza el término "objeto escolares" para denominar a los alumnos que tienen estas conductas. Sin entrar a debatir sobre la adecuación de ese término conviene señalar que con su utilización se atribuye al alumno un papel de protagonista activo en esa decisión y, en la misma medida, se minimiza la responsabilidad del profesorado. Este hecho aparentemente sin trascendencia puede influir en el modo en que se afronte el problema, ya que si se supone que los alumnos han decidido no aprender, el profesor no podrá enseñar hasta que vuelvan a decidir lo contrario.

Además, se argumentan diversas razones sociales o educativas que contribuyen a que se haya configurado ese grupo. Entre las posibles causas sociales se han destacado:

- a. La influencia de una corriente social en la que se valora "lo inmediato" y lo conseguido sin esfuerzo y no se estima como valor la capacidad para demorar gratificaciones.
- b. El énfasis que se da a exigir derechos y al olvido de la necesidad de cumplir los deberes.
- c. Una organización familiar y social excesivamente complaciente en la que se elimina cualquier nivel de exigencia.
- d. La pertenencia a entornos en los que no se concede valor a lo educativo como medio de promoción social, etc.

En ocasiones se utilizan razones de índole legal – educativa, por ejemplo:

- a. El incremento de la edad de escolarización obligatoria y el acceso de alumnos que en otros tiempos se incorporaban al mundo laboral.
- b. El establecimiento de un sistema comprensivo que provoca que el sistema educativo haya dejado de ser académico y selectivo para pasar a convertirse en un sistema de "acogimiento" de adolescentes

Estas causas y otras similares sitúan la solución del problema fuera de las posibilidades de los centros y, en cualquier caso, no abordan los motivos escolares próximos por los que se produce la negativa a aprender.

Otra posibilidad consiste en plantearse que esta negativa a aprender no tenga un carácter voluntario y activo, sino más bien que esté motivada por la distancia que existe entre los conocimientos del sujeto y los que imparte el profesorado. De modo

que cabría entender la situación de rechazo de algunos alumnos como una reacción ante un sistema en el que están obligados a permanecer a pesar de obtener unos beneficios muy limitados. Calvo (2003) identifica algunas circunstancias que aparecen en la historia de esos alumnos:

1. Presencia desde inicio de la escolaridad de un conflicto con el medio escolar relacionado con dificultades para realizar determinados aprendizajes básicos (generalmente ligados a la lectura y escritura).
2. Atribuciones del profesorado sobre los orígenes de la dificultad centradas en aspectos personales o familiares del alumno tales como poca inteligencia, bajo nivel social o cultural familiar, etc., que no podrá modificar, o bien se resalta la falta de motivación para realizar aprendizajes.
3. Bajas expectativas del profesor hacia el alumno. Good y Weinstein (1986), indican cómo influyen las expectativas del profesor en su propia conducta y en la del alumno:
 - El profesor espera una conducta y un rendimiento determinado de cada uno de los alumnos.
 - En función de esas expectativas el profesor se comporta de forma diferente con los alumnos: con aquellos sobre los que tiene bajas expectativas existe menos interacción, si les formula preguntas espera menos tiempo para que respondan, da menos tiempo para que corrijan sus errores y tiene interacciones más privadas.
 - Con este trato diferenciado se indica a los alumnos el rendimiento que el profesor espera de ellos. Este trato incide en su autoconcepto, en su motivación para el rendimiento y en sus aspiraciones; es frecuente que los alumnos sobre los que se tienen bajas expectativas reciban más críticas por sus errores que alabanzas por sus éxitos.
 - Si este trato es constante se irá conformando el rendimiento y la conducta esperada: los alumnos sobre los que se tienen altas expectativas serán conducidos hacia niveles altos de rendimiento, mientras que con los que se tienen pobres expectativas tendrán ejecuciones más bajas.
 - Con el tiempo, el rendimiento y la conducta de los alumnos se ajustarán cada vez más al tipo de actuación que originalmente se esperaba de ellos.
4. Atribuciones del alumno sobre su fracaso académico centradas en factores intrínsecos (no modificables) que provocarán que no realice el esfuerzo complementario que necesitaría para obtener resultados académicos positivos. Estas atribuciones son confirmadas por los juicios que directa o indirectamente recibe de los compañeros o del propio profesor.
5. Elaboración de un autoconcepto académico (véase Marsh, Byrne y Shavelson, 1988) con el que el alumno se representa sin habilidades para afrontar las tareas escolares. Como en el caso de las atribuciones, este autoconcepto tiende a consolidarse por la confirmación que recibe de los otros en sus interacciones escolares y familiares. La implicación afectiva de esta valoración determinará sentimientos de baja autoestima.

6. Inicio de un proceso más o menos encubierto de segregación escolar que se puede observar en comportamientos tales como no ser elegido para formar parte de grupos de trabajo y otras actividades escolares de equipo.
7. Establecimiento de la representación que el alumno tiene de sí mismo en el futuro. Dentro de los “*yoes posibles*” (véase Markus y Nurius, 1986), que el alumno podría ser, se empiezan a perfilar unas representaciones del “yo que el sujeto quiere ser” y del “yo que el sujeto teme ser”, que orientan su comportamiento en la dirección de conseguir aquello que quiere ser y evitar aquellas situaciones que conducen a lo que no quiere ser. De este modo comienza a aparecer la desmotivación hacia el aprendizaje como una reacción adaptativa que tiende a evitar todo aquello que le produce malestar (situaciones en las que se evidencian sus dificultades, interacciones sociales para las que es menos capaz, etc.). Si se consolida esta situación se puede producir una conducta de autoexclusión escolar en los cursos de educación secundaria. No obstante, esta respuesta dependerá de las circunstancias familiares y escolares y de los recursos personales que disponga el alumno. Esto es, aunque los escolares tengan básicamente el mismo objetivo: evitar todo aquello que le produce malestar y buscar situaciones recompensantes (realizar actividades para las que son más diestros, buscar compañías que le proporcionen el sentimiento de pertenencia o incluso de poder dentro de un grupo, etc.), la forma en que se materialice ese objetivo variará en función de las características familiares y escolares en las que se desenvuelva y de las habilidades que tenga el sujeto.

Por ejemplo, un alumno puede llegar a desarrollar conductas de enfrentamiento con el profesor si:

- El contexto familiar es desfavorable (actitud negativa o despreocupada hacia la escuela, descuido hacia el hijo, malos tratos, falta de control, etc.)
- La situación de desarraigo (curricular y social) dentro de la escuela se ha prolongado durante mucho tiempo.
- Carece de habilidades que pueda utilizar para recuperar una posición relevante dentro del grupo.
- Las conductas de enfrentamiento del alumno son utilizadas por algunos compañeros para detener el ritmo de la clase, provocar situaciones conflictivas al profesor, etc.

En cambio, otro alumno con unas características cognitivas similares pero cuya familia ha estado atenta a la evolución del rendimiento académico, valora la educación como medio de promoción social, etc., es menos probable que acumule un gran desfase curricular. Y aunque este retraso se produzca, los padres presentarán la actividad escolar como un medio necesario para adquirir una posición social o laboral, controlarán el rendimiento académico, la asistencia, el comportamiento, etc. Esto es, la influencia familiar irá dirigida a recompensar la actividad académica y posiblemente a sancionar la que se aparte de ese objetivo, por lo que el alumno estará más propenso a realizar actividades académicas y, en todo caso, a evitar el enfrentamiento con el profesorado.

Ahora bien, aunque las circunstancias personales y familiares del alumno determinen en gran parte el desarrollo de este proceso de rechazo al aprendizaje, es necesario considerar que también el profesorado tiene la posibilidad de influir en esa situación. En este sentido es fundamental que los centros se cuestionen las opciones curriculares que asumen (selección y secuenciación de objetivos y contenidos, metodología, etc.); el sistema organizativo (agrupamientos, distribución de apoyos, etc.) que utilizan para dar respuesta a las necesidades de los alumnos y, especialmente, los procedimientos que utilizan para detectar a los alumnos que se encuentran en situación de riesgo de rechazo al aprendizaje. Este aspecto resulta determinante ya que el tiempo que transcurra sin realizarse esa detección afectará al desarrollo del proceso de desadaptación y a los resultados que se puedan obtener con la intervención.

En Educación Primaria la identificación de estos alumnos en riesgo puede realizarse atendiendo a aquellos sujetos que presentan dificultades para adquirir las habilidades instrumentales básicas (lectura, escritura, etc.). La respuesta educativa basada en un planteamiento metodológico adaptado a la naturaleza de las dificultades del alumno, acompañada de otras medidas tales como: priorizar objetivos y contenidos en función de sus necesidades; atender al desarrollo de su autoconcepto; potenciar su integración en el grupo, etc., puede ser suficiente para evitar la aparición de conductas de rechazo escolar.

La identificación de estos alumnos cuando inician la educación secundaria resulta más complicado debido a que generalmente no se transmite todo el conocimiento acumulado sobre las características escolares y personales del alumno en educación primaria, y al deseo que éste tiene de que sus problemas académicos pasen inadvertidos tanto para el profesor como para los compañeros.

La primera dificultad puede superarse manteniendo un estrecho contacto con los centros de educación primaria para que proporcionen una información detallada de aquellos alumnos que, sin haber seguido una adaptación curricular individual, han precisado apoyos a lo largo de esa etapa educativa y, en todo caso, recurriendo a realizar una valoración de la competencia curricular al inicio del curso. Con la evaluación de la competencia curricular se pretende determinar lo que el alumno es capaz de hacer en relación a los objetivos y contenidos del currículo establecido para su etapa educativa y, más concretamente, en relación a los que se han asignado, dentro de una secuencia ordenada, al ciclo en el que está escolarizado. Frecuentemente para estos alumnos es muy probable que esos criterios próximos de evaluación estén muy alejados de sus competencias, en ese caso será necesario utilizar como referentes de evaluación, criterios de ciclos o incluso de etapas anteriores con el objetivo de:

- Averiguar con precisión el grado de adquisición respecto al dominio de determinada capacidad.
- Establecer una secuencia de objetivos secuenciados y ajustados al dominio adquirido cuya superación permita adquirir la capacidad que se evalúa.
- Desarrollar actuaciones educativas ajustadas a cada uno de los objetivos establecidos.

En definitiva, con esta medida se pretende averiguar los conocimientos y habilidades que el alumno ha adquirido con suficiencia y ya tiene automatizados y, a partir de ellos, secuenciar la presentación de nuevos contenidos.

La segunda dificultad está relacionada con los problemas para detectar a estos alumnos que intentan ocultar su retraso escolar utilizando diferentes conductas, por ejemplo, no asistir a determinadas materias, no participar en clase, adoptar una actitud beligerante en el aula, etc. Identificar esas conductas e interpretarlas correctamente permite al profesor evitar el desarrollo de conflictos en el aula y planificar una intervención ajustada a las necesidades. Se pretende que el profesor se anticipe al comportamiento del alumno y, de este modo, adquiera el papel de protagonista activo durante la actividad escolar en lugar de reaccionar sólo cuando se ha producido ese comportamiento.

La observación de la conducta de estos alumnos puede incluir aspectos tales como: asistencia al centro y a clases; ubicación física en el aula; participación en las clases; comportamiento en el aula y comentarios sobre las tareas escolares.

Estas observaciones permitirán conocer determinadas regularidades en la asistencia del alumno al centro (asiste a unas materias pero no a otras, se ausenta en determinadas horas, etc.), el control familiar sobre el absentismo, las relaciones que establece dentro del aula, las preferencias para participar en las tareas escolares en función de las habilidades que sea necesario poseer, etc.

Las observaciones realizadas sobre la evaluación de la competencia curricular, sobre su historia escolar y sobre la conducta del alumno en el centro, aportan una información que facilitará entender su comportamiento en relación a los aprendizajes; pero además, es necesario contrastar estas impresiones con lo que piensa el alumno en relación a la enseñanza, al centro, a sus compañeros, etc. Por ello, es conveniente realizar entrevistas individuales dirigidas a favorecer la comunicación con el alumno y permitir que exponga sus ideas y sentimientos sobre su relación con la institución escolar. En estas entrevistas se pueden abordar cuestiones como las siguientes:

- Conocer que piensa el alumno sobre el centro, sus perspectivas escolares y laborales, sus dificultades para seguir el ritmo de las tareas escolares, etc.
- Conocer qué piensa el alumno sobre sus conductas en el aula, qué efecto cree que tienen esas conductas sobre sus compañeros, etc.
- Conocer qué percepción tiene de sus compañeros, tanto en grupo como considerados individualmente.
- Conocer qué piensa sobre la percepción que sus compañeros tienen de él.
- Acercarse al conocimiento del entorno familiar y social del alumno.

Se trata en definitiva, de que el profesor adquiera un conocimiento de aquellas variables personales y sociales de los alumnos que pueden condicionar las situaciones de enseñanza y aprendizaje, para abordar la relación educativa desde ese conocimiento.

3. CONDUCTAS DE TRATO INADECUADO

Las pautas sociales se internalizan en dos momentos sucesivos: socialización primaria y socialización secundaria (Berger y Luckmann, 1967). Durante la socialización primaria (desde el nacimiento hasta el inicio de la escolaridad) se transmite el lenguaje, los primeros esquemas interpretativos de la realidad, las normas y valores, etc., del grupo familiar nuclear y, en determinadas colectividades, de la familia extensa (primos, abuelos, tíos, etc.). Estas adquisiciones se realizan básicamente en presencia de un alto componente emocional que otorga a estos aprendizajes una sólida firmeza en la estructura personal del individuo. Esa presencia afectiva determinará que sea difícil la modificación posterior de los contenidos aprendidos durante la socialización en esta etapa.

Con el ingreso del niño en la escuela infantil empieza el proceso de socialización secundaria. A través de este proceso el sujeto incorpora las pautas culturales del grupo normativo y se internalizan los comportamientos de los diferentes "grupos institucionales" con sus lenguajes específicos y esquemas de interpretación particulares. A diferencia de la socialización primaria, los aprendizajes efectuados en esta fase no implican necesariamente una carga emocional o afectiva intensa, y los agentes socializadores pueden ser cambiados sin que ello afecte al proceso (los mismos comportamientos, actitudes, conocimientos, etc., pueden ser enseñados por maestros diferentes).

Las adquisiciones que se pueden conseguir en cada proceso se ven afectadas por distintas variables. Así, durante el proceso de socialización primaria resulta determinante:

1. Las normas, principios, valores, etc., que existan en la familia nuclear y, en su caso, en la familia extensa.
2. El modo en el que se establecen las relaciones familiares. En este sentido tiene especial relevancia:
 - a. *El estilo de disciplina familiar.* Durante los últimos años se han desarrollado numerosas investigaciones en torno a la influencia del estilo de disciplina familiar y su repercusión en la conducta social de los hijos. Siguiendo la clasificación de estilos de disciplina formulada sobre modelos educativos de padres (Baumrind, 1971), es posible esperar que los hijos de padres autoritarios sean inseguros, introvertidos y muestren dificultades para mantener una relación social (Craig, 1994; Papalia y Wendkos Olds, 1992). Los hijos de padres permisivos también tienden a desarrollarse insatisfactoriamente dentro de la sociedad y a mostrar dificultad de autocontrol e inadaptación social (Woolfolk, 1996); en ocasiones si la permisividad se mezcla con hostilidad puede llevar a los niños a la delincuencia (Craig, 1994)
 - b. *La coherencia de las pautas educativas en el seno familiar.* En las familias en las que existen pautas educativas adecuadas y cohesión entre los padres es menos frecuente que surjan problemas de conducta en los hijos. Por el contrario, Parke y Slaby (1983) señalan que cuando existe *disciplina asistemática, ya sea intraagente (un progenitor no trata los hechos sancionables de la misma manera y no se sigue una misma línea de amenazas y castigos) o intraagentes (incoherencia entre los*

progenitores) los hijos sienten incertidumbre sobre cómo tienen que pensar y actuar. La existencia de pautas educativas contradictorias o ambiguas provocan que el niño tenga dificultad para identificar correctamente aquellas conductas que debe hacer, y el modo y lugar en el que debe realizarlas, así como aquellas otras conductas que no están permitidas. Bajo estas condiciones el niño tendrá dificultades para establecer relaciones familiares y sociales.

- c. *La sistemática con la que se enseñan y se hacen explícitas las normas de comportamiento deseables en cada momento.* Valverde (1988) señala que la intensidad con la que se realiza este entrenamiento (cantidad de normas que se hacen explícitas y la forma en que se explican, justificación de la necesidad de mantener determinadas conductas, etc.) está relacionada con la distancia entre el grupo social de pertenencia y el grupo normativo. Esto es, la enseñanza se realiza de manera menos sistemática en la medida en que el grupo familiar está más alejados del modelo normativo.

Los resultados del proceso de socialización secundaria están determinados fundamentalmente por:

- a. El modo en que se haya realizado la socialización primaria.
- b. La coincidencia entre las normas, valores, modos de actuación, etc., del grupo primario y los del grupo secundario normativo. En este sentido, en la medida en que esta distancia sea mayor puede esperarse que el sujeto tenga más dificultad para incorporar las normas y modos de actuar usuales del grupo normativo.
- c. Las contradicciones que existan entre las pautas socializadoras del propio sistema social normativo. Esto es, las contradicciones derivadas de las diferencias entre las metas ideales de la sociedad (por ejemplo, posesión de bienes de consumo) y los medios disponibles para alcanzar esas metas (por ejemplo, carencias de recursos ni perspectiva de tenerlos). Estas contradicciones afectan más a los sujetos que están más alejados del grupo normativo (Valverde, 1988).

Cuando el alumno ingresa en el sistema escolar tiene que internalizar las reglas que gobiernan ese sistema y establecer las nuevas relaciones utilizando esas reglas. Frecuentemente no existen grandes dificultades en el desarrollo de este proceso y los alumnos se incorporan al centro con toda normalidad, pero en determinados casos surgen problemas relacionados con el seguimiento de estas normas. El origen de estos problemas se origina generalmente por:

- a. La dificultad para conocer y aplicar correctamente las reglas. Esta dificultad puede dar lugar a conductas de trato inadecuado porque el alumno carezca de comportamientos socialmente válidos. Es lo que Gresham (1988), denomina como “déficit en el repertorio de conductas”.
- b. La no aceptación de las reglas a pesar de conocerlas; que correspondería al “déficit en la ejecución” (Gresham, 1988). Esta actitud originaría conductas disruptivas o violentas.

Las conductas de trato inadecuado serían aquellas que se originan por desconocimiento de las formas de relación apropiadas en el entorno escolar. Esta dificultad para conocer y aplicar correctamente estas reglas puede depender fundamentalmente de el carácter tácito o expreso que tengan las reglas, y de la posibilidad de que el alumno pueda verificar de una forma sencilla que está cumpliendo las reglas adecuadamente, esto es, que discrimine con facilidad si está actuando correcta o incorrectamente.

Generalmente tendemos a creer que los alumnos no tienen dificultad para conocer las normas que regulan la convivencia en los centros porque figuran en el R.R.I. (Reglamento de Régimen Interno), porque se han explicado en clase, etc. Ahora bien, las reglas que utilizamos en los centros educativos tienen distintos niveles de declaración y, ese carácter, determina que unas normas se puedan aprender fácilmente mientras que otras sean más difíciles de observar por los alumnos. Así, existen normas expresas en los reglamentos que hacen referencia, por ejemplo, a la obligatoriedad de asistir a clase, a ser puntual, a tener cuidado con las instalaciones, etc. El conocimiento de estas reglas no presenta dificultad y el alumno sabe exactamente si está cumpliendo las normas. Además, existe unanimidad entre el profesorado para identificar una trasgresión y puede responder de forma similar ante ella.

En cambio, existen otras normas cuyo cumplimiento es más difícil de seguir por el alumno y de observar por el profesor. Por ejemplo, es frecuente que los reglamentos incluyan el deber de respetar a los profesores y al resto de miembros de la comunidad educativa, pero generalmente no se concreta la forma en que se materializa este respeto; sólo cuando la falta se ha producido se identifica el criterio vulnerado (ha cometido una falta de respeto porque...). Esto es, debajo de la regla expresa (respetar profesor, a los compañeros, etc.), existen unas normas tácitas que corresponden a un conjunto de convencionalismos sociales del grupo normativo (dirigirse a las personas utilizando la expresión “por favor”, utilizar el tratamiento “usted”, utilizar el condicional simple en peticiones, etc.). Se trata de un conjunto de normas que generalmente no se expresan, pero que las personas que se encuentran en círculos sociales próximos al grupo normativo adquieren a lo largo del proceso de socialización primaria y practican e identifican como normas de urbanidad, cortesía, etc. Esta ausencia de concreción motiva que los alumnos que no están próximos al grupo normativo tengan dificultades para identificar esas “normas correctas”. Por otra parte, la identificación de la conducta del alumno como correcta o incorrecta se dificulta porque entre una relación respetuosa y otra irrespetuosa se pueden producir un amplio abanico de respuestas que podrán ser percibidas de forma diferente por distintos observadores.

Además de por las normas anteriores, las relaciones sociales están gobernadas por otro conjunto de reglas que son aún menos explícitas; se trata de los componentes paralingüísticos y de otros componentes no verbales que rigen los intercambios comunicativos. Las señales paralingüísticas (volumen, tono, timbre, etc.) pueden modificar notablemente el significado de lo que se dice y la forma en que el receptor percibe el mensaje. En este sentido Starkweather (1961), señaló que los oyentes pueden obtener información sobre estado emocional del hablante incluso cuando a los mensajes se les eliminan los contenidos que transmiten. Esto es, los receptores de los mensajes pueden deducir distintos estados emocionales del emisor al combinar la información que proporcionan los diferentes parámetros

paralingüísticos. Por ejemplo, el volumen bajo se relaciona con sumisión e introversión; un volumen medio se asocia con seguridad y extroversión, y un volumen excesivamente alto sugiere al que escucha agresividad, ira, o estados emocionales relacionados.

Por lo tanto, parece conveniente que cuando los alumnos presenten problemas de relación (no dirigirse con respeto al profesor o al resto de alumnos, formular peticiones de manera inadecuada, no ser capaz de expresar sus opiniones sentimientos respetando las de los otros, etc.) se debería realizar una valoración del conocimiento y dominio que tienen esos alumnos de las habilidades necesarias para mantener la relación social esperada. Esta valoración podría considerar:

- a. El conocimiento que tiene el alumno de las normas explícitas del centro y del aula que figuran en el R.R.I. del centro o en documentos similares.
- b. La habilidad que tiene el alumno para interactuar según las normas tácitas de la escuela. Para ello el profesorado puede seleccionar repertorios de conductas que los alumnos deben poseer para relacionarse de manera adecuada en el centro y confeccionar listados de habilidades necesarias (fácilmente observables) para desarrollar esas conductas.
- c. La utilización de los componentes paralingüísticos y de otros componentes no verbales que rigen los intercambios comunicativos en su entorno familiar y las atribuciones que se realizan en el entorno escolar sobre esos componentes.

La información recogida puede permitir interpretar la conducta del alumno en términos de desajuste con el medio escolar y no sólo exclusivamente desde la perspectiva de una intencionalidad irrespetuosa, provocadora o desafiante hacia el profesor o hacia el resto de alumnos. Esto es, cuando un alumno presente conductas que supongan alterar sistemáticamente la convivencia del centro porque se relacione de modo inadecuado con los miembros de la comunidad educativa, deberá evaluarse en primer lugar si esas conductas se producen porque el alumno carece de los repertorios de relación (expresivos o interpretativos) que se suponen adquiridos en el resto de alumnos. Si los resultados de esta evaluación aportan datos relacionados con un desajuste entre sus habilidades sociales y las requeridas en la escuela, el profesor podrá responder a esa conducta en términos educativos en lugar de utilizar procedimientos sancionadores, y adaptar su respuesta correctiva desarrollando medidas educativas que compensen las habilidades deficitarias.

4. CONDUCTAS DISRUPTIVAS

Con frecuencia la expresión “conducta disruptiva en el aula” se emplea para referirse a un conjunto de comportamientos que pueden variar desde ligeras interrupciones en clase (que no todos los profesores identifican como perturbadoras) al enfrentamiento verbal o incluso físico con el profesor; de tal manera que parece desdibujarse un límite claro entre el comportamiento perturbador y el agresivo. En unas ocasiones se busca una definición precisa, por ejemplo, para Casamayor (1998), se trata básicamente de “conductas enojosas de alumnos que quieren llamar la atención de sus compañeros o del profesor”, y entre ellas señala: “causar molestias a los compañeros, hablar en voz alta cuando el profesor está explicando

alguna cosa, hacerse el gracioso, mostrar una actitud pasota, provocar ruido, moverse de un lado para otro, no disponer del material necesario para clase, etc.”.

En otras ocasiones se utilizan conceptos globales que abarcan conductas muy diferentes. Así, en el informe del INCE (1998), se consideraron como situaciones de indisciplina las siguientes conductas: “alboroto fuera del aula”, “alboroto en el aula”, “agresión moral: descalificaciones, insultos, amenazas...”, “falta de respeto hacia profesores y profesoras”, “faltas de respeto a compañeros/as”, y “absentismo escolar”. De esos comportamientos, según el modelo de análisis que se propone, los dos primeros estarían más relacionados con la concepción anteriormente señalada de “conducta disruptiva”; la agresión moral estaría más relacionada con las “conductas violentas”; las faltas de respeto hacia compañeros y profesores se situarían dentro de las “conductas de trato inadecuado”, y el absentismo se incluiría dentro de las “conductas de rechazo hacia el aprendizaje”.

Dada la conveniencia de identificar correctamente el tipo de conductas problemáticas, parece necesario acotar los comportamientos que se pueden incluir en la categoría de conducta disruptiva. Fernández (2001), señala las siguientes connotaciones que la caracterizan:

- Se refiere a un conglomerado de conductas inapropiadas dentro del aula, tales como levantarse a destiempo, hablar cuando explica el profesor, etc.
- Supone que los objetivos educativos de las diferentes personas en el aula no son necesariamente los mismos, es decir, los propósitos educativos iniciales del profesor no son compartidos y asumidos por todos los miembros del grupo.
- Retrasa y en algunos casos impide el proceso de enseñanza y aprendizaje.
- Se convierte en un problema académico, pues no permite ampliar ni reforzar los conocimientos debidos.
- Se interpreta como un problema de falta disciplina en el aula.
- Su repercusión excede a los individuos sobre los que se centra la acción (alumno - profesor) porque produce mayor fracaso escolar en el grupo clase.
- Propicia un clima de aula tenso donde se crean malas relaciones interpersonales tanto entre profesores y alumnos como entre los propios alumnos, y en muchos casos entre los propios profesores.

Considerando los descriptores anteriores podríamos entender la conducta disruptiva como un conjunto de comportamientos “objetivamente no agresivos” (por ejemplo, levantarse sin permiso, hablar mientras el profesor explica en clase, etc.) que deterioran o interrumpen el proceso de enseñanza y aprendizaje del aula. Estas conductas consisten básicamente en una reacción desadaptada de unos alumnos que pretenden compulsivamente sentirse más valorados por su grupo, y satisfacer sus deseos ignorando las necesidades de los demás o incluso vulnerando sus derechos. Por lo tanto, esos comportamientos serían la manifestación escolar de un trastorno de relación más profundo que presentaría otras características tales como

baja capacidad a la frustración, dificultad para demorar las gratificaciones, impulsividad, etc.

Uno de los aspectos que dificultan la intervención frente a las conductas disruptivas radica en la falta de acuerdo entre el profesorado para identificarlas. Frecuentemente no existe discrepancia entre observadores para reconocer las conductas gravemente perturbadoras, pero en el caso de conductas ligeramente disruptivas es difícil llegar a un acuerdo sobre su consideración disruptiva y sobre el modo en que se debería actuar. Existen dos razones que pueden dificultar el establecimiento de ese criterio común:

- a. El dictamen de una conducta como desviada no surge de la propia conducta del alumno sino del juicio que realice el observador, es decir, tiene carácter interaccionista (Hargreaves, 1976). Es el observador el que juzga la conducta como disruptiva o no, y este juicio va a depender de las características personales y profesionales de la persona que lo realiza. Por ejemplo, el comentario intrascendente de un alumno en medio de una explicación en clase puede ser juzgado como una falta de respeto hacia el profesor. En cambio, otro profesor puede que no se sienta agredido por una acción similar y en consecuencia no prestará atención a ese comentario, aunque al finalizar la clase pueda hablar con el alumno en privado sobre el tema.
- b. La identificación de una conducta como disruptiva se realiza en función de las normas y circunstancias del contexto (carácter relativo). Así, en el ejemplo señalado anteriormente, la conducta podría ser interpretada de manera distinta si se realiza en una clase en la que se prohíbe terminantemente que los alumnos hablen, o si por el contrario el profesor permite la expresión controlada. Desde esta perspectiva de relatividad, para sancionar una conducta como disruptiva se deberían considerar las normas de disciplina que existen, la forma en que se han elaborado y presentado a los alumnos, el conocimiento real de las mismas, etc.

¿Cómo se explican las conductas disruptivas? ¿De que manera influye esta interpretación en el modo en que se actúa ante ellas?

Generalmente encontramos dos explicaciones distintas: la que aportan los profesores y la de los asesores externos. El profesorado tiende a centrar la raíz del problema en el niño y sitúan los orígenes en: a) la existencia de trastornos con una base biológica que deberían ser tratados farmacológicamente o, b) trastornos de personalidad que también deberían ser tratados por especialistas. En ambos casos se entiende que el alumno debería recibir un tratamiento especializado en régimen ambulatorio, centro específico o incluso dentro del mismo centro, pero sin que ello implique plantearse una reflexión sobre la práctica docente como un factor concausal en la aparición de dicho comportamiento.

Los asesores externos, aunque consideran los aspectos anteriores, se centran por lo general en analizar la conducta disruptiva desde una perspectiva funcional de la conducta. La actuación que recomiendan implica realizar registros exactos de las conductas más problemáticas, de controlar sus antecedentes y consecuentes y, a partir de esos datos, proporcionan fundamentalmente información sobre cómo modificar dichas conductas (procedimientos de extinción, tiempo fuera, etc.). La

acción se completa de manera paralela con orientaciones sobre pautas educativas a la familia del alumno.

El resultado de estas diferencias de planteamiento provoca frecuentemente una situación en la que, a pesar de que el centro solicitó la actuación del orientador, las medidas de intervención que se proponen sólo se realizan parcialmente (se inician los registros de conducta sólo durante los primeros días o se realizan asistemáticamente; no se describen los antecedentes de la conducta; se hacen generalizaciones sobre los consecuentes, etc.) o, en ocasiones, ni siquiera se plantea la viabilidad de su ejecución por diferentes motivos (no saben cómo hacerlo, falta de tiempo, imposibilidad para simultanear la enseñanza y la observación, etc.). La situación se puede resumir en que el profesorado plantea unas demandas y recibe una respuesta que para ellos no sólo no responde a su petición, sino que incrementa su trabajo con una serie de actividades difíciles de realizar. Las consecuencias últimas pueden ser que el centro no vuelva a solicitar más el asesoramiento para este tipo de problemas y que ante las conductas disruptivas sólo se actúe con medidas disciplinarias.

Considerando que la demanda de actuación de los asesores externos la realiza el profesorado y que las necesidades sentidas por éstos no coinciden con la oferta de aquéllos, parece necesario llegar a un punto de convergencia de ambas posturas que permita una actuación conjunta. A este punto se podría llegar adoptando un modelo interpretativo común sobre la conducta disruptiva en el aula, para lo cual sería necesario tener en cuenta las ideas que tenemos sobre esta conducta.

La tendencia más generalizada en la actualidad analiza las conductas disruptivas considerando el sujeto y el ambiente. Por ejemplo, Watkins y Wagner (1991) entienden que el problema de conducta no está determinado únicamente por la personalidad, las disposiciones o los rasgos del sujeto, sino que surge como resultado de la interacción entre la persona que actúa y una situación concreta. Siguiendo con ese planteamiento es posible suponer que como resultado de las interacciones (familiares, escolares, sociales, etc.) el alumno puede adquirir unos comportamientos que serán más o menos estables en función de la consistencia de las mismas. De este modo, la conducta disruptiva se podría considerar como la manifestación de un trastorno emocional y cognitivo del alumno que se origina al interactuar con el ambiente en el que se desarrolla. Este trastorno surgiría de la interacción entre la conducta del alumno y las pautas educativas y el ambiente familiar (véase gráfico 2), y se desarrollaría cuando el niño interactúa posteriormente con otros ambientes: escuela, barrio, centro de acogida, etc.

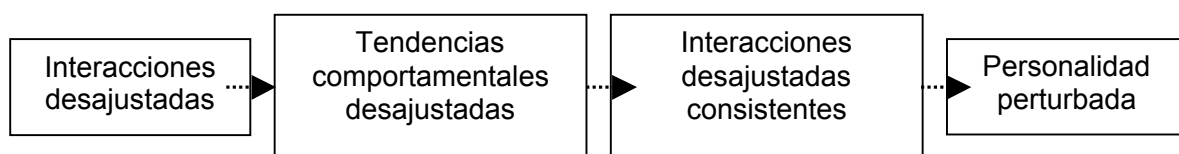


Gráfico 2 La conducta perturbada como resultado de interacciones desajustadas.

¿Cómo se iniciaría el trastorno?

Consideramos que el comportamiento del niño está dirigido para adaptarse al medio de la mejor forma posible, y que la conducta que exhibe en cada momento es

el mejor recurso de adaptación que tiene. Ante sus primeras respuestas (llanto, atención, reacción ante estímulos, etc.) determinadas biológicamente (ver, por ejemplo, Cabanyes y Polaino-Lorente, 1997) los padres actúan en función de distintos factores: la forma en que interpretan esa conducta, los recursos que tienen para responder, las pautas educativas que hayan adquirido, la relación emocional que tengan hacia el niño, etc., y estas respuestas irán modificando (eliminando o ampliando) las conductas iniciales del niño. Fruto de este proceso de interacción peculiar entre el sujeto y el ambiente familiar próximo empiezan a definirse unas "variables de personalidad" entre las que Mischel (1973) incluye valores, estrategias y sistemas autorreguladores de conducta, a través de los cuales el niño filtra, organiza e interpreta la realidad, de tal modo que sus respuestas no dependerán de los estímulos que se le presenten sino de la interpretación que haga de esos estímulos.

Sobre la influencia de la familia en el desarrollo de los problemas de comportamiento en los hijos se han realizado numerosos estudios. Dado que gran parte de estos trabajos se han centrado fundamentalmente en la interacción madre-hijo, es posible identificar determinadas conductas maternas que parecen relacionarse con el comportamiento perturbador. Por ejemplo, Forehand, King, Peed y Yoder (1975) encuentran que las madres de niños con problemas de conducta dan más órdenes y son más críticas que las madres de los niños que no presentan problemas. Además son menos efectivas para detener la conducta alterada y reaccionan ante ellas castigando más y dando más atención al niño (Patterson, 1982). Por otra parte, se muestran menos afectivas y, aunque pueden iniciar interacciones con el niño, respetan poco las iniciativas de éste (Hann, Castino, Jarosinski y Britton, 1994).

Ahora bien, los comportamientos de la madre también deben ser interpretados desde la perspectiva interactiva que se viene exponiendo. Así, cabe suponer que niños con rabietas frecuentes, conductas explosivas, etc. provocarán que la madre critique más su comportamiento, les llame más la atención, etc., y como consecuencia de este aumento de órdenes maternas restrictivas, los niños presentarán más problemas de conducta. De hecho, Lobtiz y Johnson (1975) muestran que madres de niños normales hacían que los hijos pareciesen más problemáticos cuando incrementaban el número de órdenes que les daban.

Hay que considerar también que la relación continuada en el hogar con un niño que presenta problemas de conducta puede crear un estado estresante en la madre que favorezca el distanciamiento afectivo o comportamientos educativos más desajustados (órdenes poco concretas, tono de voz inapropiado, etc.). En este sentido Anderson, Lytton y Romney (1986) sugieren que es la conducta del niño y no la de la madre la que ejerce la mayor influencia en las interacciones negativas. En cualquier caso, estas interacciones negativas predispondrán la aparición de más conductas problemáticas en los hijos (Williams y Forehand, 1984).

Relacionado con el estrés materno se ha observado una conexión entre las conductas aversivas dirigidas a los niños y los contactos sociales que establece la madre. Así, los contactos sociales positivos que la madre establece se encuentran inversamente relacionados con su conducta aversiva hacia el niño (Wahler, 1980). No obstante, si los contactos con otros adultos son aversivos, se incrementa la conducta punitiva hacia el hijo (Wahler y Graves, 1983). Se podría explicar esta

relación por el hecho de que los contactos sociales puedan hacer que aumente o disminuya el estrés materno y como consecuencia se dificulte o facilite la relación con el hijo. Estos hechos sugieren la conveniencia de formar grupos de padres que faciliten la autoayuda.

Cabría suponer que entre las pautas educativas de los padres y la conducta de los hijos existe una correlación que no implica una relación causal. Para demostrar una relación causal sería necesario que un cambio en las pautas educativas que se tienen con niños problemáticos tuviese un efecto significativo en la reducción de sus problemas de comportamiento. Este efecto se ha mostrado en las investigaciones de Baum y Forehand (1981) y Patterson (1982), en los que se consigue una reducción de la conducta problemática a corto y largo plazo como consecuencia del adiestramiento a los padres en comportamientos educativos más efectivos.

¿Cómo se desarrolla el trastorno en la escuela?

Cuando el niño se incorpora a la escuela debe resolver el conflicto que supone compatibilizar sus intereses con los del grupo de iguales. Además, si antes sólo debía respetar determinadas normas familiares que en mayor o menor medida podía contestar, ahora debe compatibilizar sus necesidades y gustos personales con unas normas impuestas cuya aceptación y respeto es necesario para que se produzcan los aprendizajes que en la escuela se persiguen. Este conflicto se produce en un momento (3 – 6 años) en el que el niño tiene una perspectiva social egocéntrica y, aunque puede identificar emociones sencillas en otras personas, confunde a menudo su propia subjetividad con la de los otros (Selman, 1980).

El comportamiento del niño en la situación escolar inicial está dirigido tanto a encontrar su integración en el nuevo grupo social como a satisfacer sus intereses y necesidades, y este comportamiento estará influenciado por esa perspectiva egocéntrica de lo social, por sus experiencias en la resolución de conflictos de intereses desarrolladas en el ámbito familiar, por los modelos de conducta a los que ha estado expuesto y por los rasgos personales que se han generado en su interacción familiar. En este sentido será necesario conocer otras variables que hayan podido influir en el desarrollo de los problemas de conducta del alumno. Este conocimiento podrá ser utilizado para que los padres comprendan determinados comportamientos del niño y las reacciones que provocaron en ellos. Se pretende que el cambio de relaciones familiares que se tenga que producir se realice a partir de la comprensión de la relación inicial con el niño.

En la búsqueda de la integración entre lo social y lo personal el niño puede desarrollar una conducta aprendida en la familia que respete las normas establecidas y así conseguirá la aceptación social y podrá alcanzar sus intereses dentro de los límites escolares. Para llegar a actuar de esta forma escolarmente adaptada habrá adquirido entre otras capacidades, la de demorar la obtención de recompensas inmediatas, la de prever el futuro, la de controlar las frustraciones momentáneas y de regular sus impulsos, etc. En caso contrario buscará la satisfacción inmediata de sus intereses provocando el conflicto con las normas establecidas, lo que supondrá la aparición de comportamientos que perturban el funcionamiento del grupo y su progreso social y académico. En este proceso se puede esperar que emplee las conductas que utilizó en su ambiente familiar para obtener aquello que deseaba; si las respuestas que obtiene en el medio escolar no consiguen satisfacer sus intereses es probable que cambie la topografía de su

conducta y, en función de las nuevas respuestas que obtenga, tendrá comportamientos más adaptados o adquirirá nuevas formas de relación desadaptadas más contundentes.

5. CONDUCTAS AGRESIVAS

De las conductas que alteran la convivencia en los centros, la agresión es la que produce efectos más nocivos entre los que se ven involucrados en ella, la que más alarma social causa y, posiblemente, la más difícil de erradicar. Afortunadamente durante las dos últimas décadas se ha profundizado en el estudio de la violencia en las aulas (véase, por ejemplo, Berkovitz, 1996; Cerezo, 1996; Funk 1997; Olweus, 1979, 1983, 1998; O'Moore y Hillery, 1989; Ortega, 1992, 1993, 1994; Tobeña, 2001; Whitney y Smith, 1993), y los resultados de estas investigaciones nos permiten hacer planteamientos más efectivos para abordar el tratamiento de estas conductas.

En primer lugar resulta indispensable explicar a qué nos referimos cuando utilizamos el término "agresión" o "conducta agresiva". Siguiendo a Berkowitz (1996), consideramos la agresión como "cualquier forma de conducta que pretende herir física o psicológicamente a alguien". Esto es, detrás de una conducta agresiva existe una clara intencionalidad (no se trata de un hecho accidental), y un deseo de causar daño a otra persona ya sea directamente o de manera indirecta dañando a sus allegados, pertenencias, etc.; además, protagonizar la agresión causa placer y recompensa al que la realiza. Estas connotaciones de la conducta agresiva resaltan la necesidad de no hacer interpretaciones cándidas sobre estas conductas eliminando alguno de estos componentes (no quería..., ha sido sin darse cuenta, no pasó nada, etc.) y la conveniencia de una intervención inmediata del profesorado ante las primeras manifestaciones para evitar que, debido a la gratificación que producen, se instauren en el repertorio usual de relación del sujeto.

A pesar de estas características comunes y sin considerar la modalidad de agresión (verbal, física, etc.), nuestra experiencia como docentes nos indica que no todas estas conductas se producen del mismo modo, ni tienen los mismos objetivos.

Berkovitz (1996), considerando los fines que se pretenden con la agresión, distingue entre agresión instrumental y agresión emocional. La característica fundamental de la primera consiste en que se produce para conseguir algún logro (bienes materiales, prestigio social, dominio, etc.), mientras que la agresión emocional se origina cuando el agresor se encuentra desagradablemente activado. Esta clasificación es utilizada con frecuencia pero resulta complicado intentar incluir algunas agresiones en una de esas dos categorías ya que:

- a) Aunque con la agresión no se obtenga ninguna recompensa material, el agresor obtiene otras recompensas: satisfacción, diversión, poder, prestigio social, mejora de su auto-imagen, etc. Por lo tanto, todas las agresiones pueden ser consideradas como instrumentales.
- b) Una agresión se puede iniciar de forma emocional por un suceso estresante, sin que exista motivo instrumental alguno, pero como consecuencia de la agresión, se puede llegar a obtener algún beneficio adicional.

- c) Las agresiones pueden originarse simultáneamente de forma instrumental y emocional. Por ejemplo, supongamos el caso de un niño que está viendo su programa favorito de televisión y, en un momento interesante, su hermano menor se coloca delante y le impide ver lo que está sucediendo. Si reacciona empujando al hermano, tendríamos dificultad para catalogar esa agresión como emocional o como instrumental. Posiblemente nos inclinemos a pensar que es una agresión instrumental ya que la agresión le ha servido para poder seguir viendo su programa favorito sin obstáculos; pero también es probable que el niño se sintiese emocionalmente activado por la frustración que suponía la interrupción y, debido a esa activación, empujase al hermano. Incluso es probable que los dos motivos se puedan dar simultáneamente.

Fromm (1975), atendiendo también a la finalidad de la conducta agresiva, contempla dos tipos de agresión: la “agresión benigna”, que describe como biológicamente adaptativa y al servicio de la vida (el impulso a atacar o huir cuando se encuentran amenazados intereses vitales) y la “agresión maligna”, que no es biológicamente adaptativa y se manifiesta como destructiva y cruel.

Si atendemos a la forma y circunstancias en la que se produce la agresión podríamos hablar de agresión impulsiva y de agresión premeditada (Tobeña, 2001). Según Davidson, Putman y Larson (2000), la agresión impulsiva se caracteriza por:

- Umbral bajo del agresor para activarse emocionalmente.
- Presencia de cólera, agitación y distrés.
- Explosión agresiva.
- Dificultad para analizar las consecuencias negativas que se pueden derivar de su conducta agresiva tanto para él mismo como para la víctima.

En la agresión premeditada, según estos autores, faltarían total o parcialmente los componentes del tono emotivo.

La diferenciación anterior se complementa con la ofrecida por Raine (2000), que también plantea la existencia de dos tipos de conductas agresivas: la agresión depredadora hacia la víctima (“a sangre fría”) y la agresión apasionada (“a sangre caliente”)

La agresión apasionada se caracterizaría por las siguientes notas:

- Se actúa sin planificación.
- La acción se produce de forma descontrolada.
- Existe una intensa emoción.
- Gran letalidad.

Las características que definen a la agresión depredadora son:

- Planificación de la agresión.
- Carencia de afecto.
- Ataque a personas extrañas o que circunstancialmente aparecen pero que no se están relacionando con el agresor.

Ambos tipos de agresión parecen tener diferentes correlatos neurológicos. Así, las investigaciones realizadas con animales (Mirsky y Siegel, 1994) ponen de manifiesto que las vías neurales que subyacen a la agresión depredadora son distintas de las que subyacen a la agresión afectiva o defensiva. Por otra parte, Tobeña (2001) señala las zonas del hipotálamo lateral³ como aquellas en las que la estimulación provoca una pauta de asalto predador, mientras que la estimulación del hipotálamo medial⁴ produce una pauta de asalto defensivo.

Por otra parte, Raine y col. (1998) observaron que la corteza prefrontal (encargada de controlar los impulsos agresivos) presentaba bajas tasas de actividad en los asesinos afectivos (agresión apasionada) Este bajo control prefrontal estaría implicado en el carácter impulsivo y descontrolado de los asesinos apasionados o emocionales. En cambio, los asesinos depredadores tienen un funcionamiento prefrontal relativamente bueno que les permite tener bajo control su comportamiento y adecuarlo a sus fines agresivos.

¿Tiene interés educativo diferenciar entre los dos tipos de comportamientos agresivos o se trata de una cuestión puramente especulativa que no tiene trascendencia en la práctica escolar?

Entendemos que existen diferentes razones que aconsejan realizar esta diferenciación:

- a) Proponer medidas sancionadoras adaptadas que valoren no sólo el daño infligido, sino la premeditación y el control que tiene el agresor sobre su conducta.
- b) Adaptar la forma en que se comunica la sanción al tipo de agresión realizada. En el caso de una agresión depredadora se deberán enfatizar las medidas de control y vigilancia que se tomarán para evitar que se produzcan las agresiones; se pretende que el alumno advierta que las agresiones siempre serán descubiertas y castigadas, de modo que introduzca esa variable en el proceso de toma de decisiones que le llevan a agredir y, ante la seguridad de ser descubierto y sancionado, inhiba o disminuya la frecuencia con la que presenta estas conductas. En el caso de agresiones emocionales la sanción irá acompañada de informaciones que permitan al alumno dudar de la exactitud con la que percibió los hechos que provocaron la agresión; se darán explicaciones sobre la forma en que esas interpretaciones erróneas le causan malestar y como la agresión es una respuesta a esas sensaciones desagradables. Para finalizar se le hará observar que su conducta agresiva le perjudica de diferentes formas.
- c) Realizar intervenciones adaptadas en cada sujeto al tipo más frecuente de agresión protagonizada.
- d) Llevar a cabo tareas preventivas específicas que involucren a los posibles agresores, víctimas u observadores.

Aunque hemos señalado la existencia de dos tipos diferentes de conducta agresiva, en muchos casos esta diferencia sólo se puede establecer si se observa el

³ Zonas que se ocupan de las conductas de ingesta y están implicadas en la mediación del placer alimenticio y sexual.

⁴ Asociado a otras regiones neurales que modulan las reacciones defensivas y de aversión.

inicio de esa conducta ya que, frecuentemente una vez que la agresión comienza, el componente emocional puede gobernar sobre la conducta.

Para identificar la presencia de una agresión emocional podemos atender a la existencia de algunos de los comportamientos del siguiente conglomerado:

- Expresión de ira que resulta de la confluencia de: mirada fija y penetrante, entrecejo fruncido, tensión frontal, retracción vertical de los labios que permiten mostrar los dientes, tensión mandibular y alternancia entre boca total y parcialmente abierta.
- Elevación de hombros.
- Inclinación del tronco hacia delante.
- Movimientos rápidos y repetidos de brazos y manos.
- Manos ligeramente contraídas o cerradas.
- Vasodilatación facial y enrojecimiento.
- Dilatación pupilar.

Otras reacciones no directamente observables son:

- Aceleración del ritmo cardiaco.
- Incremento de la tensión arterial.

Una referencia práctica para valorar si la agresión se ha desencadenado como una reacción emocional es que se produzca en un lugar o momento en el que el hecho puede ser fácilmente descubierto por el profesorado.

La agresión depredadora generalmente se produce bajo circunstancias que aseguren el éxito de la agresión:

- Lugares apartados del paso de personas que puedan interrumpir la agresión.
- Posible uso de gregarios.
- Ocasional uso de armas u otros objetos para causar mayor intimidación.

Con frecuencia en el agresor no aparecen signos de estar activado emocionalmente sino que adopta un comportamiento frío; exhibe el potencial con el que se puede dañar a la víctima y consume la agresión para conseguir el objetivo que pretendía.

Desde la perspectiva de la intervención e incluso de la prevención es útil distinguir y conocer las circunstancias que concurren en estas agresiones. La agresión emocional se produciría cuando el sujeto interpreta que ha recibido una agresión (aunque la conducta realmente no sea agresiva) y responde de forma violenta para repeler el hipotético ataque y castigar al sujeto que la realizó (en este caso la víctima). Así, una característica que distingue a estos agresores es que tienden a procesar la información social ambigua atribuyéndole un carácter hostil; de manera que se pueden sentir fácilmente provocados ante conductas como, por ejemplo, una mirada, un choque fortuito al salir de clase, etc. Este sesgo perceptivo se podría haber adquirido al observar que padres, hermanos, etc., atribuyen una intencionalidad errónea a las conductas de los otros; aunque también cabe la

posibilidad de que se origine debido a la baja capacidad del alumno para identificar determinadas costumbres sociales (Dodge y Frame, 1982). El desarrollo del sesgo se produciría con la práctica repetida de tomar decisiones sobre la intención de los otros antes de escuchar sus testimonios; este hábito afianzaría una forma de percibir la realidad social de modo incompleto quedando aislada cualquier información que sea contraria a la de una actitud hostil (Dodge y Newman, 1982). Además, estas percepciones hostiles funcionarían como una profecía auto-cumplida, esto es, la percepción distorsionada de que los demás quieren causar daño puede ser parcialmente "confirmada" por el sujeto cuando el colectivo social en el que se mueve (centro, barrio, etc.) reacciona ante su presencia con miedo, rechazo, advertencias, etc.

Berkovitz (1996) sugiere que la tendencia agresiva derivada de esa percepción distorsionada se verá favorecida por la presencia de dos circunstancias: a) la activación de emociones relacionadas con la agresión y con sentimientos de ira y, b) la falta de habilidad para controlar sus reacciones agresivas.

Las emociones relacionadas con la agresión se pueden activar ante la presencia de estímulos que tienen significados agresivos (véase por ejemplo, Geen y George, 1969). En este sentido, podemos suponer que observar peleas o hechos violentos (reales, en cine o televisión), escuchar relatos sobre agresiones, etc., pueden promover la activación emocional que facilite la agresión. También se puede producir esta activación aunque no esté presente el estímulo, por ejemplo, cuando el sujeto "ensaya" futuros encuentros agresivos o se recrea viéndose participe de alguna agresión ficticia. Independientemente del modo en que se produzca, una vez que el sujeto está activado emocionalmente, quedará más predispuesto para iniciar un intercambio agresivo.

Ahora bien, aunque todos los alumnos pueden haber tenido experiencias que han propiciado la aparición de emociones facilitadoras de una conducta violenta, la mayoría utiliza recursos que evitan esa reacción agresiva. En cambio, los agresores emocionales tienen grandes dificultades para inhibir esa reacción y para detener la agresión una vez que se inició (Patterson, Dishion y Bank, 1984), y esto sucede a pesar de que se les anuncie una sanción o un castigo por su conducta. Es posible incluso, que esas advertencias (generalmente realizadas de forma que puedan sentir como agresivas) aumenten su conducta violenta. Además, como señala Berkowitz (1996), dar información sobre el daño que están infringiendo puede estimularles a atacar con más intensidad.

La agresión depredadora no parece ser una respuesta a condiciones (reales o imaginarias) molestas, ni surge espontáneamente con un arranque de ira, sino que el agresor selecciona el momento idóneo para actuar de manera que la agresión no se interrumpa o que pueda ser sorprendido y sancionado mientras la realiza y, como se ha señalado anteriormente, el sujeto que la realiza además del placer por el daño causado obtiene algún tipo de beneficio adicional.

En ocasiones es fácil encontrar los dos tipos de agresión (reactiva e instrumental) produciéndose simultáneamente y, es posible, que las dos formas no correspondan a categorías diferentes sino que representen los extremos de un continuo que, en determinados casos, pueda iniciarse como agresión emocional y progresivamente adquiriera connotaciones de agresión instrumental debido a los "beneficios" que el acto agresivo ha reportado.

Por lo que respecta a los factores que favorecen las manifestaciones agresivas en cualquiera de sus modalidades se han identificado los siguientes:

- a) La recompensa que proporciona la reacción de la víctima. En unas ocasiones la coacción persigue finalizar una conducta que realiza la víctima y que molesta al agresor; si la víctima deja de molestar después de la agresión y el agresor no recibe unas consecuencias negativas (castigo de los padres, del profesor, etc.) habrá aprendido una forma rápida de terminar con las situaciones o conductas de los otros que no le interesan. Este aprendizaje se acelera por el refuerzo que obtiene el agresor al recibir información sobre el dolor o la derrota de la víctima.
- b) Las influencias del modelo que proporcionan los padres agresores (Bandura, 1973). Nos referimos a la influencia que se produce cuando las personas observan a un modelo actuando de cierta forma y después imitan la conducta de esa persona. Farrington (1989) encontró que los niños tendían a imitar los modelos agresivos de sus progenitores; en este estudio se pudo observar que gran número de jóvenes londinenses con antecedentes policiales tenían a su vez progenitores que habían sido acusados de delitos similares. También, Robins (1979) encontró que la presencia de progenitores antisociales aumenta la probabilidad de conducta agresiva los niños. No obstante, McCord (1986) señala que la influencia que puede ejercer el modelo depende de las características del propio modelo y de las del observador; en este sentido, los progenitores más imitados por los niños son aquellos que pueden ser fuente de recompensas en unas ocasiones y de castigo en otras. Por otra parte, los observadores de un modelo agresivo tenderán a imitar la conducta si están predispuestos a comportarse como el modelo lo hace; en este caso, la predisposición estaría determinada porque el sujeto se encuentre frustrado debido a haber estado sometido a malos tratos de los padres, falta de cariño, etc., o en un estado de activación emocional.
- c) Las prácticas educativas familiares. Tradicionalmente se ha sugerido una relación directa entre las prácticas disciplinarias duras y la agresividad de los hijos, no obstante en diferentes estudios (Eron, Walder y Lefkowitz, 1971; Sears, 1961) no se encuentra una relación simple entre ambas. Esta relación se produce cuando a las prácticas disciplinarias duras se le suma la negatividad, la crítica continua, el rechazo personal, la falta de expresión de afecto, etc. (Maccoby y Martin, 1983; Olweus, 1980). Así, los padres agresivos no sólo utilizarían más castigos y con formas más severas que los padres no agresivos, sino que además entre sus pautas educativas es frecuente:
 - Que no castiguen las conductas agresivas, incluso pueden sancionarse las conductas prosociales.
 - Que recompensen acciones agresivas; estas recompensas pueden aumentar las inclinaciones de los jóvenes a reaccionar agresivamente ante una situación frustrante. Este efecto se muestra en una investigación controlada en la que Davitz (1952), entrenó en breves sesiones conductas agresivas y cooperativas a dos grupos de alumnos; cuando los niños fueron frustrados desarrollaron más conductas

agresivas o prosociales en función de la conducta que se había recompensado. Por otra parte conviene tener en cuenta que cuando se refuerzan determinados comportamientos agresivos aparecen reforzadas otras conductas relacionadas con la agresión.

- Que se permita que el niño obtenga beneficios materiales con la acción agresiva.
 - La utilización de medidas disciplinarias que no son efectivas para el control del niño: amenazas, quejas y otras conductas agresivas (parloteo) en mayor medida que los padres no agresivos (Patterson, 1982). Los niños de estos ambientes tienen mayor probabilidad de verse implicados en un proceso de coerción en el que el hijo detiene su conducta agresiva sólo cuando el padre alcanza un nivel alto de agresividad. Como resultado de este proceso se reforzará la agresividad tanto del progenitor como la del hijo; en estas condiciones, cuando el padre haga nuevas demandas encontrará al niño con niveles altos de conducta agresiva que pueden llegar a provocar que el padre renuncie a sus deseos para detener la escalada de violencia. De este modo, el éxito obtenido hará que el niño aprenda a utilizar su conducta agresiva y su capacidad de sufrir dolor para controlar a los padres.
 - La rigidez de normas y la ausencia de explicación sobre la necesidad de las mismas.
 - El desconocimiento de las relaciones y actividades que mantienen los hijos cuando son mayores.
 - Castigar sin dar explicaciones sobre la naturaleza del castigo.
 - La disciplina asistemática, ya sea intraagente o interagentes (Parke y Slaby, 1983). Mc Cord (1986) encuentra que muchos jóvenes con antecedentes policiales tenían madres punitivas y permisivas para los mismos tipos actos.
- d) Estructuración familiar y agresividad. Vivir en un hogar desestructurado incrementa la probabilidad de padecer trastornos antisociales (Patterson, 1982; Wallerstein y Kelly, 1975), pero la causa que se supone detrás de estos mayores índices de agresión parecen estar motivados por la interrupción del control por parte de los padres y el estrés que acompaña a la ruptura familiar. Esto es, si la hostilidad que existe entre la pareja se expresa abiertamente e implica al niño, puede provocar la aparición de signos de ansiedad en edades muy tempranas (Cumming y Davies, 1994) que darían lugar a problemas de conducta posteriormente. De este modo, la agresión de los niños no estaría causada por la ausencia del padre o de la madre, sino que procedería del trastorno emocional que se habría generado durante el conflicto parental (Berkowitz, 1996). Además, en estos casos puede suceder que la conducta agresiva de los padres sirva como modelo de conducta familiar y predisponga al niño a generalizar esa conducta agresiva en otros ambientes. En relación a la influencia que puedan tener los hermanos en el desarrollo de las conductas agresivas, parece que los hijos que ocupan lugares intermedios están más relacionados con comportamientos agresivos (Anderson, 1968; Patterson, 1982). Según Patterson (1982); el motivo de este

mayor desarrollo de conductas agresivas parece deberse a que las conductas agresivas del hermano mayor pueden ser tomadas como modelo, mientras que el hermano menor sirve como posible víctima con la que practicar.

- e) La influencia del entorno próximo (compañeros, colegio, etc.). Las conductas que se desarrollen en los grupos con los que el sujeto se relaciona pueden determinar buena parte de su comportamiento agresivo. La actitud de rechazo del grupo (tanto de los profesores como de los propios compañeros) hacia las conductas agresivas frecuentemente se convierte en rechazo hacia el alumno o bien éste interpreta que existe un rechazo personal. De un modo u otro el agresor siente la hostilidad del grupo (Dodge, 1986) y tiende a reaccionar de modo hostil hacia él. Esta reacción contra el grupo instituido se consolida de tal manera que es frecuente que se mantenga incluso cuando al joven se coloca en un nuevo grupo o en un centro escolar distinto. Por otra parte hay que considerar que el alumno intentará compensar el aislamiento social del grupo de referencia integrándose en un grupo que comparta la situación de aislamiento o marginalidad, de este modo se podrá sentir respaldado y apoyado por ese grupo. En esta situación pueden surgir nuevas manifestaciones de violencia motivadas por las propias costumbres de la pandilla, por el miedo a la reacción de los demás si no se siguen esas normas, y por el anonimato que supone actuar colectivamente con la consiguiente difuminación de la responsabilidad personal.

4. ACOSO ENTRE ESCOLARES: IDENTIFICACIÓN Y PREVENCIÓN.

A. R. Calvo Rodríguez*

* Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad de Murcia

Objetivos:

Conocer las características básicas de una relación de acoso escolar.

Conocer procedimientos para identificar una situación de acoso escolar.

Conocer procedimientos para prevenir situaciones de acoso escolar.

Contenidos:

Concepto de “bullying” o acoso escolar.

La relación de acoso escolar como proceso.

Los protagonistas directos de la relación de acoso escolar.

Cómo conocer la naturaleza, incidencia y gravedad de la conducta de acoso e intimidación escolar.

Procedimiento directo.

Procedimiento indirecto.

Cómo utilizar los datos sobre acoso escolar

El desarrollo de modelos incompatibles con el acoso

Organización del centro

Actuaciones con el alumnado

Actuaciones generales

Actuaciones tutoriales específicas

Actuaciones con los padres

1. “BULLYING” O ACOSO ESCOLAR

El término inglés “bullying” ha pasado de ser un vocablo de uso exclusivo entre investigadores y educadores preocupados por las relaciones de abuso entre iguales, a ser un término cuyo uso se ha generalizado en toda la población. Puede ser traducida al castellano literalmente como “intimidación”, esto es, como la acción de causar o infundir miedo, pero esa traducción resulta insuficiente para caracterizar la dinámica que estudiamos. ¿A qué nos referimos exactamente cuando hablamos de situación o dinámica “bullying”?

Para encontrar los aspectos fundamentales que nos permitan identificar una relación como “bullying” es necesario revisar algunas de las definiciones que se han realizado. Como veremos, existen ligeras variaciones que están ligadas al mayor o menor énfasis que cada autor concede a determinados aspectos de esa relación, y que no entendemos como excluyentes sino como complementarios.

Askew (1989), define el “bullying” como una serie continua de comportamientos que implican la tentativa de ganar poder y el dominio sobre el otro.

Para Besag (1989), el “bullying” es el ataque repetido (físico, psicológico, social, o verbal) de sujetos que están en una posición de poder sobre otros que no tienen capacidad de defenderse, con la intención de causar daño para obtener beneficio y satisfacción.

Olweus (1991), señala que “un alumno es agredido o se convierte en víctima cuando está expuesto, de forma repetida y durante un tiempo, a acciones negativas por parte de una o varias personas”. Marano (1995), comentando la definición anterior subraya la existencia de tres componentes principales: a) la intimidación implica un comportamiento agresivo repetido; b) el comportamiento es negativo, intencional y pensado para hacer daño; c) el comportamiento está realizado por un niño que tiene más poder hacia otro niño más débil.

Smith y Thompson (1991) exponen que una situación “bullying” causa de forma intencional un daño físico o psicológico al sujeto que la sufre. Además, subrayan tres criterios adicionales particulares de esta dinámica: no existe provocación, ocurre repetidamente, y el matón es más fuerte que la víctima o es percibido como más fuerte.

Para Farrington (1993), el fenómeno del abuso consiste en la opresión reiterada, tanto psicológica como física hacia una persona con menos poder, por parte de otra persona con un poder mayor.

Rigby (1996), ha definido el “bullying” como la opresión repetida, psicológica o física, realizada a una persona más débil por una persona o grupo de personas más poderosas.

Para Cerezo (1997), la dinámica “bullying” consiste en “la violencia mantenida, mental o física, guiada por un individuo o por un grupo y dirigida contra otro individuo que no es capaz de defenderse a sí mismo en esa situación, y que se desarrolla en el ámbito escolar.

Field (1999) subraya como rasgo crucial del “bullying” el hecho de que la víctima se sienta impotente y se perciba a sí misma como victimizada, y señala la importancia de identificar el grado del daño físico o psicológico que la víctima sufre.

Como vemos, aunque algunos autores destacan aspectos específicos, existen notas comunes para mayoría de ellos. Desde nuestra perspectiva, la definición de “bullying” debe incluir aquellos aspectos fundamentales y específicos que caracterizan a esa relación. Así, el término “bullying” que, de ahora en adelante denominaremos como “relación de acoso e intimidación escolar”, lo entendemos como un proceso a través del cual un alumno se ve expuesto repetidamente en el centro escolar a acciones violentas (físicas, psicológicas, sociales o verbales) que son realizadas por otro u otros alumnos con mayor fuerza o poder. Estas agresiones se inician con la intención de dominar y causar daño de diferentes formas a algún compañero que se elige como víctima y, como consecuencia de las mismas o de la amenaza de que se realicen, el sujeto victimizado sufre un daño físico, psicológico o social continuado y llega a sentirse impotente para salir de esa relación.

2. LA RELACIÓN DE ACOSO ESCOLAR COMO PROCESO

Al hablar de proceso en la relación de acoso entre iguales queremos resaltar dos aspectos característicos de esta particular forma de violencia. En primer lugar se pretende señalar que la dinámica que se llega a establecer no queda fijada de forma inmediata, sino que existe un conjunto de circunstancias y hechos a través de los cuales los alumnos implicados van perfilando sus papeles como agresores o como víctimas.

En segundo lugar, cuando hablamos de proceso nos referimos al hecho de que este tipo de violencia se practica repetidamente a lo largo del tiempo, y que esa reiteración permite que el sujeto agredido pierda la esperanza de que esa situación pueda llegar a cambiar.

Respecto a la forma en que se desarrolla ese proceso existe un campo aún por investigar. Rigby (1999b), plantea que un alumno puede ser considerado como una víctima potencial si es percibido como más débil y vulnerable por otro niño más fuerte (véase gráfico 1) Una vez que se ha producido esta identificación, el alumno o alumnos agresores planean cómo hacer daño, debilitar y humillar a aquellos elegidos como víctimas y, una vez elegida la forma en que lo harán, proceden a llevarla a cabo utilizando generalmente procedimientos físicos en la escuela primaria o utilizando con más frecuencia la agresión verbal y la exclusión social en la escuela secundaria.

Si se considera el tipo de acciones agresivas (véase Informe del defensor del Pueblo, 2000), se puede detectar que existe un proceso en el que se observa que se mantiene un orden ascendente en la gravedad de la agresión y en el daño que puede causar. De tal modo que el acoso puede comenzar con hechos que se considerarían más leves (miradas, etc.), después pasarían a decir motes y, posteriormente aparecerían actos que producen el aislamiento de la víctima, la agresión física, etc.

Calvo, Cerezo y Sánchez (2004), plantean que la situación de acoso e intimidación escolar se produce cuando tienen que relacionarse dos tipos de sujetos con unas características complementarias para establecer esa dinámica y las condiciones ambientales permiten que se establezca tal relación. Desde esa perspectiva se consideran tres componentes que interactúan:

- El agresor (que quiere dominar)
- La víctima (que carece de los recursos para evitar ser dominado)
- Unas condiciones escolares (falta de control, ausencia de conocimiento de la problemática, inhibición, etc.) que permiten que un alumno o grupo actúen agresivamente mientras que el resto de compañeros observa pasivamente.

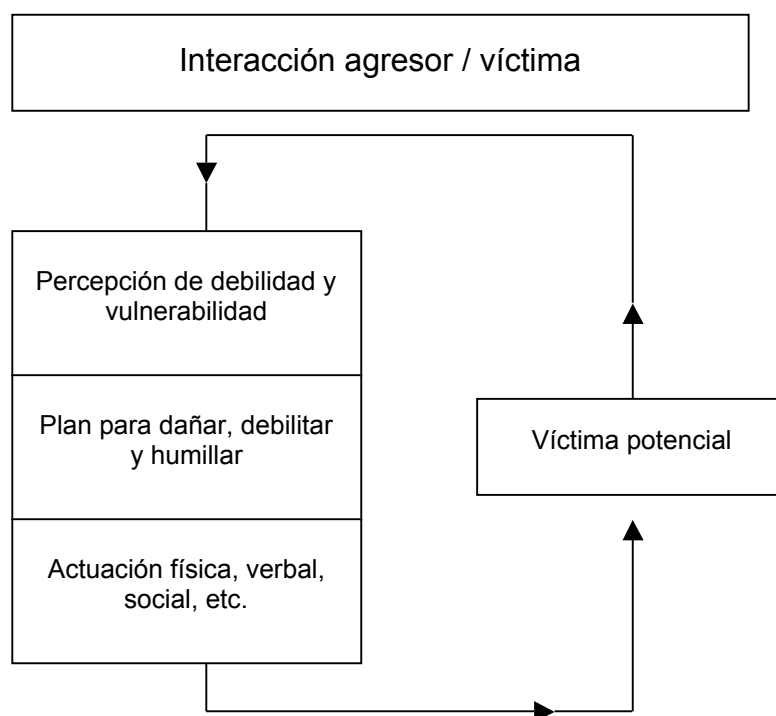


Gráfico 1 Conceptualización del “bullying” como un proceso o ciclo de eventos. Tomado de Rigby (1999b)

Iniciada la conducta de acoso bajo esas condiciones se puede esperar que el agresor continúe con sus actos por las recompensas materiales y sociales que obtiene. Además, se debe tener en cuenta la posibilidad de que el agresor continúe con sus ataques debido a la influencia que ejercen los observadores. El papel de éstos es determinante en el proceso de acoso ya que frecuentemente para minimizar la probabilidad de ser victimizados reforzarán al agresor y aislarán al agredido, con lo que el agresor asumirá completamente su papel dominador dentro del grupo y la víctima verá reducida aún más las posibilidades de salir de esa dinámica.

Cuando hablamos del acoso como proceso nos referimos también al carácter reiterado de la agresión a lo largo del tiempo. Este aspecto se ha enfatizado utilizando diferentes expresiones: serie continua de comportamientos (Askew, 1989); ataque repetido (Besag, 1989); ocurre repetidamente (Smith y Thompson, 1991); opresión reiterada (Farrington (1993); opresión repetida (Rigby, 1996); violencia mantenida (Cerezo 1997); ataque reiterativo (Griffiths, 1997); acciones negativas que se producen de forma repetida en el tiempo (Olweus, 1998)

La reiteración del ataque otorga posiblemente el carácter más específico y dañino de esta relación y da estabilidad a la misma. Para el agresor, la experiencia repetida de situaciones de dominación facilita que asuma como normal y natural su papel de dominio. De modo que, cuando entrevistamos a agresores (sin que exista amenaza de ser castigados por la acción realizada) es frecuente que hagan comentarios en los que ponen de manifiesto su punto de vista sobre la normalidad del acto violento y su desprecio por las víctimas: “Yo tomo lo que hay”; “Si son más tontos y me lo dan, yo no tengo la culpa”; “Yo hago lo que quiero”, etc.

Por otra parte, la víctima adopta un papel pasivo de tal modo que no intenta protegerse del daño que se la va a hacer, y llega a aceptar la situación de sumisión y victimización como algo normal e inevitable hasta tal punto que pierde la esperanza de que esa situación pueda llegar a cambiar. Su dolor no está relacionado exclusivamente con la acción cometida contra él, sino que incluye la angustia por la amenaza de futuros ataques. Al entrevistar a estos alumnos es frecuente que utilicen expresiones del tipo siguiente: “Esto es así”; “No se puede hacer nada” etc.

La situación de victimización puede verse especialmente agravada bajo determinadas condiciones familiares o personales del alumno: disciplina familiar excesivamente autoritaria, dificultad de comunicación entre los miembros de la familia, distancia emocional entre padres e hijo, etc. En estos casos, la víctima no sólo sufre a causa del daño que realiza el acosador, sino por el miedo de que su familia llegue a conocer los actos a los que está obligado a realizar (tomar dinero o pertenencias de casa, soportar determinados actos sexuales, etc.)

Por último, los observadores pueden llegar a aceptar la intimidación y considerarla como una experiencia normal de la vida escolar y, por lo tanto, algo que no se llega a cuestionar como ilegítimo.

3. LOS PROTAGONISTAS DIRECTOS DE LA RELACIÓN DE ACOSO ESCOLAR

Se ha mostrado que el acoso escolar no es el resultado de la interacción simple entre un acosador y una víctima, sino que en esa relación tienen un papel decisivo los compañeros que observan y refuerzan, y la organización escolar que no es capaz de impedir que esos comportamientos se produzcan. Por lo tanto, la intervención eficaz sobre las conductas de acoso escolar pasará por conocer con profundidad las características de los protagonistas directos de esa relación (acosadores y víctimas) y de aquellos factores que han sido determinantes para que cada uno de ellos llegue a adoptar ese papel.

3.1. Los acosadores

El aspecto que más se destaca de los acosadores es que disponen de más poder que sus víctimas ya sea en términos de tamaño o fuerza física, status en el grupo, edad, origen étnico, etc., y usan su poder para dominar (Keltikangas-Jarvinen y Pakasiahti, 1999; Olweus, 1998; Olweus et al., 2002)

En relación al aspecto físico, los chicos son descritos como más fuertes (véase, por ejemplo, Olweus, 1998); por el contrario, las muchachas que intimidan tienden a ser físicamente más débiles que otras muchachas de su clase (Roland, 1989)

En cuanto a sus características psicológicas, hay estudios que plantean la presencia de variables de personalidad que están presentes en mayor medida en los acosadores. Así, Slee y Rigby (1993) y Mynard y Joseph (1997), señalan que los agresores muestran tendencia al psicoticismo que se manifiesta porque presentan mayor dureza emocional, despreocupación por los sentimientos de los demás, insensibilidad, etc., y, además, destacan en extraversión.

Cerezo (2001) identifica en los agresores las siguientes dimensiones de personalidad: elevado nivel de Psicoticismo, Extraversión y Sinceridad, y un nivel medio de Neuroticismo.

Olweus (1987b) señala otras características para identificarlos: impulsividad, dificultad para experimentar empatía hacia sus víctimas y ausencia de remordimiento en relación con sus conductas de intimidación. Con cierta frecuencia se ha planteado que el comportamiento de los acosadores podría estar motivado por presentar problemas de autoestima, bajo autoconcepto, etc., Olweus (1998) por el contrario, señala que los acosadores tienen una autoimagen positiva y no manifiestan signos de ansiedad ni de inseguridad.

En su vida de relación social los acosadores son controladores y dan muestras de una fuerte necesidad de dominar a los otros (Bosworth y Espelage, 1999) Estas relaciones de dominio procuran mantenerlas en la escuela, donde tienen una popularidad media o ligeramente inferior a la media, pero en todo caso, siempre se rodean de un grupo que les apoya (Olweus, 1998) Tienen baja tolerancia a la frustración y presentan problemas para ajustarse a las reglas de la institución escolar. Académicamente se ha señalado que su rendimiento tiende a decaer a lo largo de la escolaridad.

Bentley y Li (1995), señalan que los acosadores valoran especialmente el comportamiento violento y, por lo general, creen que los problemas se solucionan mejor usando métodos agresivos y la exclusión social. Por otra parte, Stephenson y Smith (1989) informan que tienden a ser provocados fácilmente, que les atraen las situaciones con contenidos agresivos y que tienen actitudes positivas hacia la agresión. Por lo general, su agresión no se detiene en sus compañeros sino que puede alcanzar también a profesores, padres y hermanos (Olweus, 1991, 1998)

Se ha planteado que los acosadores carecen de habilidades sociales adecuadas; no obstante, Smith, et al. (1993), citado en Bosworth y Espelage (1999) señalan que los acosadores no sólo no carecen de habilidades sociales sino que intencionadamente elijen esos métodos agresivos para obtener poder y dominio en sus relaciones. Una prueba de sus habilidades es que para evitar posibles sanciones fingen ante las figuras de autoridad y son capaces de mostrar que su agresión estaba justificada o que no ha existido (véase Olweus, 1998)

Entre setenta aspectos que podrían ser aplicables para caracterizar a los acosadores, un grupo de expertos (véase Hazler, Carney, Green, Powell y Jolly, 1997) acordaron la presencia de las siguientes características que estarían presentes en los acosadores:

- Controlan a los otros por medio de amenazas verbales y acciones físicas.
- Se enfadan y utilizan la fuerza más rápidamente que el resto de alumnos.
- Tienden a tener poca empatía con los problemas de los otros.
- Sus comportamientos agresivos se repiten crónicamente.
- Perciben erróneamente la intención y las acciones de los otros de forma hostil.
- Frecuentemente se muestran airados y son vengativos.
- Tienen más probabilidad de tener problemas familiares.
- Es frecuente que hayan presenciado en la familia modelos de acoso.
- Es frecuente que hayan tenido en su familia modelos inadecuados para solucionar constructivamente los problemas.

- Con frecuencia han sido educados con procedimientos de disciplina inconsistentes.
- Es frecuente que sus padres desconozcan lo que hacen, dónde y con quién están.
- Es frecuente que hayan sufrido abuso físico y/o emocional durante su desarrollo.
- Es probable que hayan tenido o tengan contacto con grupos agresivos.
- Ven la agresión como un modo de conservar su autoimagen positiva.
- Dan importancia a la imagen física para mantener el sentimiento de poder y control.
- Con frecuencia se encuentran enfadados o se enojan fácilmente.
- Crean resentimiento y frustración en el grupo de iguales

La agresión se ha asociado con la existencia de un déficit en el procesamiento de la información social, déficit que causaría la percepción de amenaza y que provocaría la respuesta agresiva (Dodge, 1980) De las teorías basadas en el modelo de déficit de habilidades surge un perfil de agresor similar al estereotipo popular de matón: una persona fuerte pero 'torpe' y con poca capacidad para conocer y entender a los otros.

Para los autores que apoyan la teoría de un déficit de habilidades, la agresión podría ser parcialmente explicada en función de una dificultad para comprender las emociones (Arsenio y Fleiss, 1996) y las intenciones de los otros (Dodge y Frame, 1982) Desde ese planteamiento, la atribución de una intención hostil en el comportamiento de los otros tiene una influencia directa en las respuestas agresivas (Dodge y Frame, 1982), y esta tendencia parece exacerbarse bajo condiciones en las que el "yo" se siente amenazado (Dodge y Somberg, 1987)

Crick y Dodge (1996) señalan que esta predisposición para realizar atribuciones hostiles es una característica particular de los niños agresivos reactivos. Desde este planteamiento de déficit, se dibuja un perfil de la agresión que parece corresponder a la agresión emocional que fue descrita anteriormente.

Sin embargo, la relación entre carecer de habilidades cognitivas para entender las relaciones sociales y la conducta de acoso no es asumida de manera unánime. Aunque se producen situaciones de acoso e intimidación llevadas a cabo de forma reactiva, es frecuente que la situación de acoso se produzca con la apariencia de la agresión que denominábamos como depredadora. La naturaleza de esta agresión fría, típica de las situaciones de acoso escolar, puede ser explicada desde una perspectiva teórica en la que se sostiene que tener habilidad para la relación social puede facilitar la conducta de acoso y, en general, el comportamiento antisocial.

Sutton, Smith y Swettenham (1999) señalan que los matones necesitan una buena cognición social para manipular a los otros y ocasionar sufrimiento de modo sutil y evitar ser descubiertos. Esas habilidades serían particularmente utilizadas por los cabecillas de los grupos de acosadores y cuando se realizan formas indirectas de intimidación. Los autores citados muestran que los acosadores son buenos estrategas cognitivos, hábiles para manipular los sentimientos ajenos, capaces de percibir los detalles de sus actos y, en consecuencia, de reconocer el dolor de los demás, aunque muestran baja capacidad de empatía sentimental. Esto es, no se trataría de un problema cognitivo ya que los acosadores se dan cuenta del efecto de

sus actos, sino de una desconexión entre el conocimiento de lo que sucede y el afecto o la emoción que suscitaría normalmente el acto producido. Happe y Frith (1996) sugieren que estos niños acosadores han desarrollado una “mente malévola”.

Desde esta perspectiva se podría considerar la figura del acosador como una persona socialmente tortuosa y con capacidad para manipular. Este tipo de personalidad ha sido definida como "maquiavélica" y se caracterizaría por tener una actitud amoral, manipuladora y cínica.

John McHoskey y sus colegas desarrollaron la escala de Kiddie-MACH para evaluar el constructo psicológico denominado “maquiavelismo” (véase, McHoskey, Worzel, y Szyarto 1998) y conocer las estrategias que se utilizan para obtener y mantener el poder interpersonal. Esta personalidad manipuladora tendría los rasgos siguientes:

- Carencia de afectos interpersonales.
- No preocupación con la moralidad convencional.
- Ausencia de problemas psicopatológicos graves.
- Bajo compromiso ideológico.

¿Carecen los acosadores de inteligencia social y de capacidad empática y, por lo tanto no son totalmente conscientes de sus acciones? ¿Son, por el contrario, capaces de conocer lo que piensan y sienten los otros, y tienen poder para manipularlos y hacerles daño conscientemente? ¿Puede sentir empatía el acosador con inteligencia social y con buena capacidad para darse cuenta de los pensamientos de los otros?

Se sugiere que los acosadores son capaces de manipular a los demás porque pueden entenderlos fácilmente y predecir las consecuencias de sus acciones, lo que facilita que puedan ejercer su control. Dautenhahn y Woods (2003) consideran a los acosadores como sujetos que poseen tanto la capacidad para realizar una empatía automática como una empatía controlada y que, posiblemente utilicen de forma intencionada procesos de empatía controlada con el objetivo de no ser empáticos. Así, un matón podría ser capaz de reconocer y entender el sufrimiento de su víctima debido a que su capacidad para procesar las emociones le permite interpretar “correctamente” lo que sucede al otro chico. La comprensión de lo que sucede al otro podría activar automáticamente aquellas respuestas empáticas que tenga almacenadas en su memoria relacionadas con ese hecho (p.ej. respuestas relacionadas con el recuerdo de una vez en la que él sintió dolor) y, de este modo, podría manifestar su empatía. Ahora bien, dado que el acosador pretende conseguir unos objetivos determinados y, esa respuesta empática evitaría su consecución, intervendrían unos procesos cognitivos¹ dirigidos a evitar esa manifestación empática como forma de asegurar el logro de aquellos objetivos (ver gráfico 2)

La hipótesis propuesta sugiere que los acosadores controlan su empatía para evitar ser empáticos cuando intimidan ¿Qué predicciones se derivarían de esta hipótesis, y cómo podrían ser probadas?

¹ Se postula que los objetivos personales tienen un papel importante en las manifestaciones empáticas de todos los sujetos. Sin embargo, en los acosadores la tendencia de mostrar la empatía controlada sería más pronunciada, según la hipótesis que se plantea.

Si los acosadores tienen intactas sus habilidades empáticas así como los procesos implicados para instigar automáticamente a la empatía, es previsible que sean capaces de expresarla en diferentes contextos extraescolares. Este hecho queda probado por la existencia de acosadores que sólo muestran el comportamiento de intimidación en ciertos contextos, pero no en otros; por lo tanto se confirmaría la hipótesis que se propone en relación al perfil de un acosador que puede controlar sus habilidades empáticas según el contexto y en función de sus propias metas. Además, en un estudio longitudinal sobre acosadores se podría predecir que mientras que algunos puedan preferir conscientemente hacer una carrera como "matones", otros podrían no mostrar comportamientos de intimidación después de un cierto período (p.ej debido a un cambio de objetivos personales)

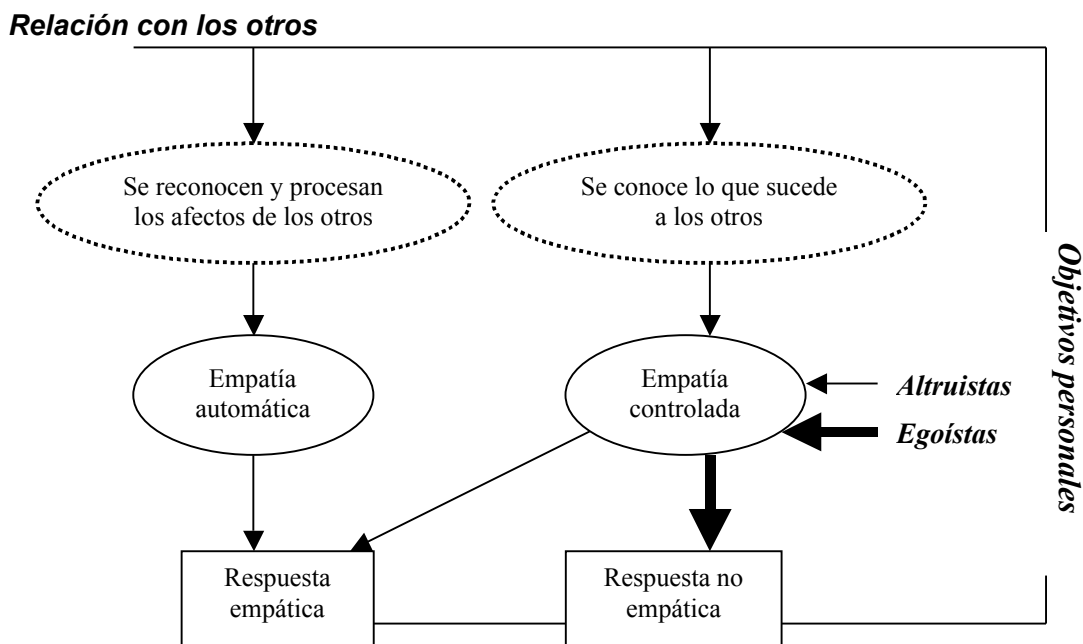


Gráfico 2.- Se plantea que los acosadores poseen la capacidad de empatizar, y que para conseguir los objetivos que se proponen mediante la intimidación, inhiben esa respuesta controlando su empatía. Modificado parcialmente de Dautenhahn y Woods (2003)

Por otra parte, si los acosadores tienen capacidad para empatizar en función de sus objetivos, será posible encontrar más acosadores en situaciones en las que los sujetos están obligados a competir por obtener recursos, (por ejemplo, conseguir atención y/o afecto de padres o cuidadores, o recursos elementales tales como el alimento en circunstancias extremas) Dautenhahn y Woods (2003) predicen que tales contextos pueden facilitar el comportamiento de intimidación, y hay pruebas (Pellegrini y Bartini, 2001; Pellegrini y Long, 2002) que muestran que la intimidación puede estar relacionada con experiencias críticas de la vida, y con objetivos personales tales como ir a una nueva escuela y establecer (adaptarse o negociar) las nuevas relaciones con los iguales. Los resultados de un estudio longitudinal de dos años, (Pellegrini y Long, 2002) revelaron que el acoso y la agresión aumentaron al principio con el ingreso a una nueva escuela y luego disminuyeron una vez que las jerarquías entre los iguales habían sido redefinidas.

Se ha planteado que los acosadores podrían tener un procesamiento emocional deteriorado similar al de los psicópatas. En este sentido, las investigaciones que examinan los perfiles de los acosadores "puros", en particular en el acoso relacional, destacan algunas semejanzas con el perfil del psicópata. Por ejemplo, Sutton, Smith y Swettenham (1999) afirman que "aunque no se puede sugerir que todos los matones son psicópatas en ciernes, se encuentra que tienen niveles más altos de psicoticismo que las víctimas y los sujetos de control." No obstante, no parecen existir evidencias que sugieran que ser acosador en la infancia conduzca automáticamente a la psicopatía en la vida adulta.

La inconsistencia de los estudios sobre el perfil de los acosadores "puros" probablemente se deba a una combinación de diferentes factores que estarían relacionados con la definición de lo que constituye el comportamiento de intimidación; la metodología empleada para evaluar el comportamiento de acoso; las diferencias entre el comportamiento de los acosadores 'puros' y los "acosadores/victimizados", y el hecho de que los estudios hayan considerado la intimidación física 'directa' o la intimidación relacional.

3.2. Las víctimas

Menesini, Melan y Pignatti (2000) exponen que la conducta de acoso surge cuando se combinan las personalidades de los acosadores y de las víctimas. Su investigación plantea que el objetivo del matón es conseguir el control de la víctima y que la víctima por lo general permite ese control: la reacción y el comportamiento sumiso de las víctimas satisfacen el deseo de control de los matones y, de este modo, se refuerza el comportamiento de los matones. De ahí que se origine un círculo vicioso en el que el matón se comporta agresivamente para conseguir que la víctima responda del modo en que el matón quiere y, esta respuesta de la víctima refuerza la conducta del acosador.

Olweus (1998) señala que la relación de victimización puede persistir durante un período largo de tiempo y plantea que los niños que han sido víctimas en un momento específico de su vida tienden a ser victimizados más tarde. En su estudio longitudinal (Olweus, 1977) se reveló la estabilidad en la victimización: los muchachos intimidados en sexto grado seguían estando victimizados en noveno grado. Una explicación de la continuidad de la victimización es que las víctimas, por lo general, tienen comportamientos negativos dirigidos contra ellos mismos durante un tiempo considerable, mientras que los acosadores (véase Hanish, 2000), entienden su comportamiento como legítimo y aceptable ya que es la forma que han aprendido a obtener lo que quieren.

Se ha supuesto que las características físicas son un factor de riesgo para ser intimidado. Para averiguar la influencia de esas características Olweus (1987), examinó posibles aspectos que podrían discriminar entre víctimas y otros estudiantes no víctimas. Sus resultados mostraron que aspectos físicos tales como: peso, piel, obesidad, y la invalidez física no tenían relación con el hecho de ser victimizados. Los rasgos externos que se relacionaron con ser victimizado fueron ser más pequeño y más débil que el acosador.

Por lo que se refiere a factores raciales, Ziegler y Rosentein-Manner (1992) revelaron que sólo el 13 % de los estudiantes de escuelas elementales de Toronto relataron incidentes de intimidación racial en sus escuelas (citado en Bernstein y Watson, 1997)

En relación con el género de las víctimas, las revisiones realizadas muestran que tanto los muchachos como las muchachas informan en la misma proporción que han sido victimizados (Charach, Pepler y Ziegler, 1995; Pepler, et al., 1977)

Cuando se considera la edad y el curso escolar, se puede observar que la victimización disminuye en la medida en que ambos avanzan: el 26 % de los niños de primer a tercer curso relata que es acosado, mientras que esta cantidad se sitúa en el 15 % en los cursos cuarto a sexto, y en el 12 % en séptimo y octavo cursos (Pepler et al. 1997) Además, se puede observar que los niños en los grados inferiores tienen mayor probabilidad de ser victimizados por alumnos de más edad, mientras que los niños en los cursos superiores tienen mayor probabilidad de ser victimizados por sujetos de su misma edad. En relación con el tipo de acoso, se observa que los alumnos más jóvenes suelen padecer un acoso directo, mientras que los estudiantes de más edad suelen ser intimidados de forma más indirecta (Olweus, 1998)

Como sucedía con los acosadores, no todos los alumnos que son victimizados tienen las mismas características. Al menos, (véase Olweus, 1998; Perry, Williard y Perry, 1990) se pueden identificar dos tipos de víctimas: las víctimas pasivas y las víctimas provocadoras. Los primeros son sujetos inseguros que, generalmente no responden a los ataques, mientras que los segundos suelen ser sujetos desafiantes que frecuentemente provocan y son atacados y, cuando la ocasión lo permite, adoptan el rol acosador.

a) Víctimas pasivas

Un número considerable de investigaciones coinciden al identificar ciertas características de los niños que son victimizados. No obstante, es importante advertir que esas características podrían haber estado presentes antes de que ocurriese la intimidación, o bien se pueden haber desarrollado como consecuencia de la misma.

Las víctimas pasivas, según Vaughn y Lancelotta (1990) suelen aparecer como personas sensibles, retraídas, miedosas y propensas a presentar problemas emocionales.

Slee (1995) y Craig (1998) señalan que tanto los muchachos como las muchachas que son victimizadas presentan síntomas relacionados con depresión (tristeza y pérdida del interés por realizar cualquier tipo de actividades)

Olweus (1998) identifica a estos sujetos como cautelosos, inseguros, ansiosos, sensibles y dependientes. Además, señala que presentan baja autoestima y manifiestan una actitud negativa hacia la violencia.

El papel que puede desempeñar la autoestima en lo que a la victimización se refiere, ha sido puesto de manifiesto por Egan y Perry (1998) Estos investigadores relacionan la baja autoestima de los sujetos con la mayor probabilidad para ser victimizados por sus iguales. Además, encontraron que cuando en un sujeto se encuentran determinados aspectos que se han considerado como factores de riesgo para ser intimidados (menor tamaño físico, conducta ansiosa y pobres habilidades sociales), es más probable que la intimidación se produzca si el sujeto en cuestión tiene bajo autoconcepto, que si tiene un autoconcepto adecuado. De modo que poseer un autoconcepto adecuado puede ser considerado como un factor protector que dificultaría la victimización, mientras que el bajo autoconcepto podría

desempeñar un papel fundamental en el círculo vicioso que perpetúa el estado de victimización.

La conducta de la víctima pasiva parece desempeñar un papel fundamental en el mantenimiento del acoso. En este sentido, se han identificado diferentes aspectos conductuales que podrían incidir para que esa relación tienda a continuarse:

Sutton et al. (1999) sugieren que las víctimas parecen tener déficits que les impiden anticipar situaciones en las que se imaginan que pueden tener éxito al relacionarse con un acosador.

Cuando las víctimas pasivas son atacadas suelen reaccionar con pánico y, los sujetos de menor edad es frecuente que lloren. Esta conducta parece identificarlos como inseguros, débiles y poco propensos a responder a los ataques. Borg (1998) señala que las víctimas, por lo general, no reaccionan adecuadamente cuando son intimidados y tampoco piden ayuda del profesor. García Orza (1995) especifica que, si existe la posibilidad de huir, lo harán en la mayoría de las ocasiones.

Ingram (2000) describe las siguientes características que hacen que la víctima permanezca en esa situación:

- Son demasiado tímidas para pedir ayuda.
- Desean que no hablen de ellos.
- Tienden a culparse a sí mismos por ser acosados.
- Carecen del apoyo del profesor y de los compañeros.

Kaltiala-Heino et al. (1999) han identificado las siguientes características que hacen que los niños que las poseen se puedan convertir en objetivos atractivos para los acosadores: introversión, poca asertividad, superprotección familiar y ser rechazado o ignorados por los compañeros.

Cerezo (2001) señala que las víctimas muestran una considerable tendencia al disimulo. Además, entre sus rasgos de personalidad destaca una alta puntuación en Neuroticismo junto con altos niveles de Ansiedad e Introversión.

Se ha señalado que las creencias y actitudes de los compañeros no acosadores son fundamentales para evitar y detener las situaciones de acoso e intimidación escolar. En este sentido, los trabajos de Hanish (2000) y Menesini, Melan y Pignatti (2000) nos permiten conocer que las víctimas son percibidas por sus compañeros como sujetos diferentes y sin habilidades sociales básicas. Estas creencias pueden aumentar la actitud pasiva de los iguales ante el acoso porque podrían justificar, al menos parcialmente, al acosador ("La víctima lo hace tan mal que se merece...") Este pensamiento podría formarse cuando observan interacciones del alumno victimizado en las que éste se comporta de forma poco hábil. Por ejemplo, cuando ante un contacto sin intención agresiva por parte de otro alumno, reacciona con ansiedad "excesiva" y se queja lloriqueando, muestra miedo, etc.

En el estudio realizado con estudiantes de secundaria por Rocke Henderson et al. (2002) se muestra que el 64 % de los alumnos relataron que piensan que la intimidación era una parte normal de la escuela. La mayor parte de estudiantes (68 %) manifestó que las víctimas "lo merecieron", y el 87 % pensó que las víctimas eran intimidadas "porque son diferentes".

Un grupo de catorce expertos (véase Hazler et al. 1997) acordaron los siguientes aspectos que podrían ser aplicables para caracterizar a las víctimas:

- Presentan conductas obsesivas o rígidas.
- Creen que no pueden controlar su ambiente.
- Tienen habilidades sociales ineficaces.
- Tienen habilidades interpersonales pobres.
- Tienen poca popularidad entre sus compañeros.
- Tienen miedos relacionados con su incapacidad personal.
- Se culpan de sus problemas.
- Se catalogan como inútiles o ineficaces.
- Están aislados socialmente.
- Tienen miedo de ir al centro escolar.
- Con frecuencia son más jóvenes que sus agresores y suelen ser físicamente más pequeños o más débiles que el resto de sus compañeros.
- Tienen pocas habilidades para ser aceptados.
- No tienen capacidad de comunicación e interacción adecuada durante incidentes estresantes.
- Tienen bajo autoconcepto.
- Muestran comportamientos físicos asociados con depresión.
- Tienen sentimientos frecuentes de insuficiencia personal.
- Pueden realizar acciones autodestructivas.
- Creen que los otros son más capaces que ellos para resolver cualquier tipo de situaciones.
- Tienen la dificultad para relacionarse con sus iguales.
- Con frecuencia tienen miembros en su familia que están sobreimplicados en las decisiones y actividades del sujeto ya sean escolares como extraescolares.
- La percepción de su fracaso de forma consecutiva causa que cada vez se esfuercen menos en la resolución de las nuevas situaciones que se plantean.
- Sienten que los factores externos tienen más fuerza que el control interno que ellos puedan ejercer.

Victimas provocadoras

Olweus (1978) caracterizó inicialmente a las víctimas provocadoras, también conocidas como víctimas agresivas (Bernstein y Watson, 1997), basándose en los informes obtenidos de los profesores que describían a estos niños como irritables, agitados y hostiles. Este investigador planteó que el comportamiento hostil de las víctimas provocadoras se podría considerar como la causa por la que son victimizadas. De modo similar Besag (1989), señala que las víctimas provocadoras suelen ser fuertes y pueden sentirse fácilmente provocadas por otros alumnos.

Perry, Perry y Kennedy (1992) distinguen entre agresores eficaces y agresores ineficaces. Los primeros son capaces de usar la agresión controlada como una estrategia instrumental durante los intercambios sociales y su comportamiento no está dominado por un estado de la cólera intensa, sino por una “estrategia social

eficaz". Los agresores ineficaces serían las víctimas agresivas: son niños que se implican en intercambios emocionalmente fuertes con sus iguales y, de forma consistente, resultan perdedores en esos conflictos dando muestras de cólera, frustración y angustia emocional mal modulada. Los resultados de Schwartz et al. (1998) apuntan en la misma dirección ya que encuentran que la agresión emocional reactiva correlaciona con victimización, mientras que los comportamientos agresivos orientados hacia un objetivo (la intimidación como agresión instrumental) no muestran esa correlación.

Pope y Bierman (1999) encontraron que los niños que son caracterizados por su comportamiento irritable y desatento en su infancia tardía, experimentan exclusión y victimización en la adolescencia temprana. Estos investigadores sugieren que los niños agresivos que son víctimas en procesos de intimidación tienen un déficit significativo en la forma en que regulan sus emociones, lo que provoca severas dificultades para responder con normalidad en su relación social. Del mismo modo, Eisenberg y Fabes (1992) encuentran una asociación entre déficit regulador y el rechazo que pueden sufrir estos alumnos por parte de sus iguales.

Schwartz (2000) conceptualiza a las víctimas agresivas como personas beligerantes y descontroladas emocional y conductualmente (este modelo se ajusta más en los chicos que en las chicas) y, como otros investigadores (por ejemplo: Perry, Perry y Kennedy, 1992; Pope y Bierman, 1999; Schwartz et al. 1997), subraya que modulan de forma ineficaz tanto su afecto como su comportamiento.

Cuando el profesorado valora a estos alumnos le otorga puntuaciones elevadas en comportamiento impulsivo, hiperactividad y falta de regulación emocional. Este comportamiento demasiado reactivo de las víctimas agresivas podría ser una razón de peso por la que son identificados como objetivos persistentes para ser intimidados, y la dificultad para regular sus afectos negativos podría potenciar y sostener el acoso al que pueden ser sometidos.

En relación a los motivos por los que estos sujetos pueden ser elegidos como víctimas, Schwartz (2000) plantea que los agresores probablemente victimizarían a aquellos compañeros que, cuando son acosados, reaccionan con demostraciones excesivas de cólera y angustia emocional. Además, señala que el comportamiento hiperactivo y descontrolado de esos sujetos puede ser considerado como algo molesto que les incite a la agresión.

Las víctimas agresivas también se caracterizan por presentar angustia emocional interiorizada. Esta angustia se detecta porque manifiestan sentimientos de depresión y ansiedad². Esta sintomatología depresiva y ansiosa experimentada por las víctimas agresivas podría ser una característica primaria, aunque también podría reflejar una reacción a sus dificultades sociales.

Si tenemos en cuenta el déficit en la regulación de los afectos y el comportamiento disruptivo, no sorprende que las víctimas agresivas disgusten a sus compañeros (Kupersmidt, Patterson y Eickholt 1989), y sean más rechazadas que los agresores puros y las víctimas pasivas. Schwartz (2000) y Perry, Kusel, y Perry (1988) encontraron que la victimización y la agresión contribuyen de forma independiente en la predicción del rechazo por parte de los iguales, y sugieren que

² Estos sentimientos no fueron identificados en agresores puros ni en víctimas pasivas. (Schwartz, 2000)

los niños que puntúan alto en ambas dimensiones experimentarán con mayor probabilidad el rechazo que los niños que puntúan alto en sólo una dimensión.

Las víctimas agresivas también se caracterizan por su deficiente rendimiento académico (Schwartz, 2000), y se considera que este deficiente rendimiento podría estar afectado por su dificultad para permanecer atentos a las tareas escolares.

Schwartz, et al. (1999) encontraron que la falta de atención temprana, la hiperactividad y los problemas de comportamiento son predictores de la victimización posterior.

Considerando las características de estos sujetos: rechazo social, dificultades psicosociales y retraso escolar (véase Craig y Pepler, 1995; Kupersmidt, Coie, y Dodge, 1990; Parker y Asher, 1987), las víctimas agresivas deberían ser conceptualizadas como un subgrupo de alto riesgo. Hasta tal punto que Stephenson y Smith (1989) identifican a estos alumnos como los que se encuentran más inseguros en clase.

En relación a la proporción de alumnos que presentan este perfil de víctima agresiva, existe una variación considerable debido posiblemente a las diferentes medidas de estudio. Schwartz (2000) identifica a las víctimas por nominación de sus iguales y encuentra que el perfil de víctima agresiva corresponde a una proporción ligeramente inferior al 5 % de la muestra. Medidas similares se encuentran en otras investigaciones (Pepler et al. 1997; Stephenson y Smith, 1989), en las que sólo un pequeño grupo de niños reconoce ser acosador y víctima (entre el 2 % y el 6 % de las muestras canadienses y británicas, respectivamente) Otras investigaciones (véase, por ejemplo Informe del Defensor del Pueblo, 2000) indican que casi la mitad de los niños que son víctimas son también acosadores y viceversa.

Se han realizado estudios sobre las características de las víctimas teniendo en cuenta la influencia del género, pero los análisis realizados no permiten llegar a conclusiones claras. Posiblemente la ausencia de consistencia de estas investigaciones pueda deberse a problemas de medida. Por ejemplo, se han utilizado datos sobre agresiones físicas y verbales directas que se dan con menor frecuencia en las chicas (Lagerspetz, Bjorkqvist, y Peltonen, 1988), y cabe pensar que si se hubiesen considerado las agresiones relacionadas con la exclusión social, se habrían identificado más chicas (por ejemplo, Crick y Grotpeter, 1995) y las características de los grupos hubiesen variado.

Si no se tiene en cuenta el género se suelen identificar las siguientes diferencias entre las víctimas pasivas y las víctimas agresivas:

- El comportamiento de la víctima agresiva frecuentemente provoca al acosador y, a diferencia de la víctima pasiva que no quiere hablar sobre la intimidación que sufre, la víctima provocadora se suele quejar cuando es acosada (Olweus, 1998)
- Las víctimas agresivas provocan fácilmente a otras víctimas agresivas y responden a la intimidación a la que son sometidas; mientras que las víctimas pasivas no provocan y, por lo general, no responden.
- Entre las víctimas provocadoras es muy frecuente encontrar hiperactivos y niños de temperamento caliente. Generalmente las víctimas pasivas son más sensibles, cautelosas y no asertivas.

Steele, Steele y Johansson (2002) señalan que un rasgo central de cognición social es la capacidad para reconocer lo que sucede en el momento presente y para elaborar un plan de actuación ante esa situación que permita manejar la ansiedad propia y la de los otros. Estos autores observan que los niños que muestran más capacidad para reconocer y analizar los problemas que se plantean en el momento presente y son más capaces en la elaboración de procedimientos adaptados para su resolución, habían tenido madres (pero no padres) que habían sido identificadas como autónomas y seguras.

4. Actuaciones preventivas frente al acoso e intimidación escolar

Entre las acciones preventivas se destaca la necesidad de:

- a) *Conocer la naturaleza, incidencia y gravedad de la conducta de acoso e intimidación escolar.*

Se pretende que los centros adopten una definición clara de lo que se entiende por acoso e intimidación escolar; valoren la presencia de conductas de acoso e intimidación en el centro; informen a la comunidad educativa sobre los aspectos fundamentales de las conductas de acoso y consigan su compromiso para evitar que se produzcan.

- b) *Desarrollar modelos de comportamiento que sean incompatibles con el acoso.*

Se trata de reducir la posibilidad de que se produzcan conductas de acoso mediante el despliegue de una actuación educativa dirigida a desarrollar actitudes y comportamientos que sean incompatibles con la existencia de una relación de acoso. Estas medidas educativas deben ser complementadas con otras de tipo organizativo dirigidas a dificultar la aparición de las conductas de acoso: intensificación de la vigilancia en las diferentes estancias del centro, medios para facilitar la comunicación del acoso (buzón de sugerencias, página web, teléfono, etc.), utilización de proceso sancionador efectivo, etc.)

Las acciones paliativas ante la situación de acoso incluyen la adopción de modelos eficaces de actuación para detener la relación de acoso sin agravar el conflicto, y el desarrollo de programas de ayuda para las víctimas, observadores y acosadores.

4.1. Conocimiento de incidencia y gravedad del acoso escolar en el centro

La información sobre la situación de acoso en el centro se puede obtener utilizando diferentes procedimientos. De forma genérica podemos identificar un procedimiento directo y otro indirecto:

4.1.1. Procedimiento directo

Trata de averiguar si se están produciendo conductas de acoso a través de un cuestionario anónimo que se realiza de forma colectiva y en el que se pide a los alumnos que indiquen:

- Si han observado situaciones de acoso e intimidación y, en caso afirmativo, que indiquen su tipo y frecuencia.
- Los lugares frecuentes donde han observado el acoso.
- Si han sufrido situaciones de acoso y, en caso afirmativo, que expresen su tipo y frecuencia.

- Los lugares frecuentes donde ha sido acosado

La utilización de este procedimiento implica asumir que los alumnos contestarán con sinceridad a las preguntas que se les hacen. Se puede señalar como principal ventaja la de ser rápido y tener poco coste en lo que se refiere a dedicación del profesorado. Ahora bien, presenta tres inconvenientes:

- Inexactitud derivada de la dificultad para conocer fielmente lo que ha entendido el alumno como conducta de acoso.
- Informa de la incidencia de situaciones de acoso, pero no de los alumnos implicados.
- Su utilización puede llegar a crear una sensación de alarma injustificada entre los padres y entre los propios alumnos.

4.1.2. Procedimiento indirecto

Pretende conocer la situación de acoso identificando a los alumnos implicados en esas situaciones y las circunstancias específicas en las que se produce. El uso de esta estrategia facilita un conocimiento pormenorizado de las situaciones de acoso, permite obtener beneficios terapéuticos desde el comienzo y evita alarmar a los padres injustificadamente. Como contrapartida se puede señalar que consume bastante tiempo y recursos personales. Consta de las siguientes fases:

- a) Identificación de los alumnos que tienen mas probabilidad de ser victimizados porque están aislados o son rechazados por el grupo. Esta identificación se puede obtener mediante la observación directa de los alumnos en el aula, patio de recreo, etc., o mediante la confección de un sociograma basado en un cuestionario de aceptaciones y rechazos (véase Registro 1) En el caso de que se realice el sociograma con alumnos más pequeños se elimina la pregunta relacionada con la identificación de alumnos que lo están pasando mal (véase Registro 2)
- b) Valoración de la presencia de indicadores que se han relacionado con estar victimizado. Los alumnos detectados como aislados o rechazados en su grupo no deben ser considerados directamente como víctimas, sino como sujetos que pueden ser más vulnerables a la victimización. En esta fase se pretende que el equipo docente, coordinado por el tutor y con el asesoramiento del orientador, observe si en estos alumnos existen indicadores que, de manera regular, se han encontrado en alumnos que han sido victimizados (véase Registro 3)
- c) Entrevistas individuales con aquellos alumnos en los que existen indicadores relacionados con estar victimizado. Estas entrevistas pueden ser realizadas por el propio tutor o por algún miembro del Equipo de Convivencia del centro, y están dirigidas a conocer si ha producido una situación de acoso y, en caso afirmativo, las circunstancias en las que se produjo y los sentimientos que la víctima tiene sobre esos hechos.

Número: Nombre y Apellidos:

Curso: Grupo: Fecha: Edad:

1.- Si el próximo curso fueses a ir a otro grupo y pudieses seleccionar a algunos compañeros y compañeras para ir contigo. ¿A quién elegirías? (Escríbelos en orden, empezando por el que más te gustaría tener de compañero).

Orden	Nº	Nombre	Orden	Nº	Nombre
1.			3.		
2.			4.		

2.- Si el próximo curso fueses a ir a otro grupo y pudieses seleccionar a algunos compañeros y compañeras. ¿A quién no elegirías para ir contigo? (Escríbelos en orden, empezando por el que menos te gustaría tener de compañero).

Orden	Nº	Nombre	Orden	Nº	Nombre
1.			3.		
2.			4.		

3.- Adivina los compañeros o compañeras que te han elegido a ti para cambiar de clase. *(No hace falta que indiques el orden)*

Nº	Nombre	Nº	Nombre	Nº	Nombre

4.- Adivina los compañeros o compañeras que NO te quieren a ti para cambiar de clase. *(No hace falta que indiques el orden)*

Nº	Nombre	Nº	Nombre	Nº	Nombre

5.- ¿Sabes si algún compañero o compañera está teniendo problemas en el colegio y necesita ayuda para poder solucionarlos? Escribe su nombre o su número.


Nº	Nombre	Nº	Nombre	Nº	Nombre
.....
.....
.....


Registro 1. Cuestionario sobre preferencias, rechazos y cogniciones

Número: Nombre y Apellidos:.....


Curso: Grupo: Fecha: Edad:


1. Escribe el nombre de las dos áreas que más te gustan.

1°. _____ 

2°. _____ 

2. Escribe el nombre de las dos áreas que menos te gustan.

1°. _____ 

2°. _____ 


3. ¿Qué es lo que más te gusta de venir al colegio?


_____ 


4. ¿Qué es lo que menos te gusta de venir al colegio?

_____ 

5. ¿A quién elegirías para tener de compañero en clase?

1°. _____ 




2°. _____ 

3°. _____ 

6. ¿Por qué te gusta estar con ellos?




_____ 

7. ¿A quién no elegirías para tener de compañero en clase?


1º.	
2º.	
3º.	

8. ¿Por qué no te gusta estar con ellos?

9. ¿Quiénes crees que te han elegido a ti para tenerte de compañero en clase?

1º.	
2º.	
3º.	

10. ¿Quiénes crees que no te han elegido a ti para tenerte de compañero en clase?

1º.	
2º.	
3º.	

Registro 2. Cuestionario sobre preferencias, rechazos y cogniciones

En cuanto al modo de realizar estas entrevistas se recomienda seguir el siguiente proceso:

Comenzar pidiendo al alumno que hable sobre temas en los que no se encuentra emocionalmente implicado. Una vez que el alumno relata sus experiencias sobre los aspectos anteriores se introducen preguntas relacionadas solamente con los indicadores de posible victimización que hemos encontrado. Por ejemplo: “He visto que con frecuencia no juegas con los compañeros en el recreo. “He observado que llegas tarde a clase y te falta material con frecuencia”. A continuación se presentan fragmentos de entrevistas realizadas en esta fase en las que se recogen comportamientos del entrevistador que pueden facilitar la colaboración del alumno:

Una vez que observamos que el alumno se encuentra relajado y seguro durante la entrevista, introducimos preguntas sobre sus deseos en relación a la

escuela: “¿Qué te gustaría hacer durante el recreo?” “¿Qué actividades extraescolares te gustaría realizar?” “¿Cómo te gustaría que fuese la escuela?”, etc., y sobre las limitaciones que piensa que existen para que sus deseos se cumplan: “¿Qué sería necesario para que sucediese eso?” “¿Qué podrías hacer tú para que eso sucediese?”

Si el alumno tiene problemas de relación es frecuente que realice comentarios en los que se enfatizan como deseables las buenas relaciones sociales entre los compañeros, e identifica como límites los problemas de relación que percibe. Durante este momento de la entrevista es conveniente informar al alumno sobre la confidencialidad de la entrevista y reiterarle que la información que facilite será utilizada para ayudarle a resolver cualquier problema que pueda tener.

Cabe la posibilidad de que, a pesar de haber desarrollado una secuencia como la anterior, el alumno no quiera hablar e intente distanciarse de la situación³ o bien manifieste abiertamente que no puede hablar porque tiene miedo. En estos casos suele ser efectivo recurrir a contar historias en las que se relatan hechos similares a los que le pueden estar ocurriendo a él. En cualquier caso habrá que asegurar al alumno que lo que diga no empeorará la situación en la que se encuentra y que tendrá la ayuda y protección que necesite.

Si se observa una negativa contundente a hablar puede resultar efectivo darle útiles de dibujo y pedirle que dibuje un chico/a (del mismo sexo que el alumno) Una vez finalizado, le pediremos que piense el lugar en el que estaría ese chico o chica y que lo dibuje. Del mismo modo, se le pedirá que imagine qué personas pueden estar en ese lugar y, una vez que las haya imaginado, se le pedirá que las pinte. Finalizado el dibujo podemos realizar preguntas sobre lo que hará ese chico en ese lugar, con quién estará o con quién le gustaría estar, dónde irá, a dónde le gustaría ir, qué hará o le gustaría hacer, cómo se sentirá o cómo le gustaría sentirse, etc. Se pueden hacer preguntas complementarias tales como: ¿Quién serías tú? ¿Quién es el más bueno de todos? ¿Quién es menos bueno? ¿Quién es el más feliz? ¿Quién te gustaría ser?

Independientemente de la facilidad con la que se desarrolle la entrevista, una vez que el alumno realice algún comentario que indique que esté siendo víctima de acoso escolar (“se meten conmigo”, me pegan”, me quitan las cosas”, “me amenazan”, etc.), realizaremos las preguntas pertinentes para conocer:

- Los alumnos que le agreden.
- El lugar y el momento más frecuente en el que lo hacen.
- La reacción que él tiene.
- Los alumnos que han podido observarlo y, en su caso, si le ha ayudado alguna persona (otro alumno, un profesor, etc.).

Al finalizar esta entrevista se dirá al alumno que se va a intensificar la vigilancia en las zonas donde suceden esos hechos y se le dirá que recurra a él en cualquier momento en que lo necesite. La información obtenida será presentada al Jefe de Estudios del centro o persona que coordine las acciones contra el acoso escolar.

³ Se puede suponer que existe esta actitud si se producen conductas tales como: apretar los labios, cambiar la dirección de la mirada, echarse hacia atrás, cruzar los brazos, etc.

Habilidades sociales...

Independientemente de que estemos en una situación de valoración, se iniciará el procedimiento diseñado para actuar cuando se detecta una situación de acoso.

Indicadores escolares para identificar a posibles alumnos victimizados	
Conductas dirigidas a encontrar seguridad:	
Llega al colegio mas tarde de lo habitual y/o espera para regresar a casa cuando no quedan alumnos en el centro.	
Usa rutas ilógicas para ir al colegio o regresar a casa.	
Falta a clase y pone pretextos tal como padecer dolores de cabeza, abdominales, etc.	
Está aislado en recreos y en el aula.	
Se sitúa cerca de adultos durante los recreos y en actividades extraescolares.	
Tiene tendencia a relacionarse en el patio con compañeros de menor edad.	
Conductas relacionadas con su estado de ansiedad:	
Está nervioso.	
Es inhibido.	
Es inseguro en la relación con los demás alumnos.	
Tiene tendencia a llorar con facilidad.	
Generalmente se le puede observar triste y, en ocasiones, con humor inestable.	
A veces presenta somatizaciones: vómitos, dolores de cabeza y abdominales.	
A veces se muestra irascible y ataca injustificadamente.	
Tiene dificultad para hablar y participar en clase.	
Ocasionalmente presenta regresiones (descontrol de esfínteres, tartamudeo, etc....).	
No quiere hablar con el adulto sobre la situación de victimización y, cuando lo hace, parece asumir su papel de víctima.	
Otros indicadores.	
Es físicamente débil.	
Tiene una actitud negativa ante la violencia.	
Su comportamiento "da señales" de que no va a responder a la agresión.	
Tiene baja autoestima.	
Tiene pocos amigos en clase.	
En los juegos o actividades de equipo es de los últimos en ser elegido.	
Le gastan bromas desagradables, le ponen apodos, etc.	
Se ve envuelto en discusiones en las que está indefenso y sale llorando.	
Descenso del rendimiento académico y deterioro general de su trabajo, aspecto, etc.	
Presenta mayores dificultades de atención y concentración en las tareas escolares.	
Presenta contusiones no naturales que no explica cómo se las ha hecho.	
Le faltan (quitan, tiran o rompen) sus pertenencias.	
Hace las tareas de otros.	
La hacen carteles y pintadas con insultos o amenazas en los alrededores del colegio.	

Registro 0. Indicadores de victimización en el centro.

4.1.3. Cómo utilizar los datos sobre acoso escolar

La información sobre la situación de acoso en el centro debe ser tratada por el Equipo Directivo o por las personas en las que se hayan delegado esas responsabilidades. Una vez hechos los análisis pertinentes se informará independiente y de forma específica a profesores, padres y alumnos para que cada sector de la comunidad educativa pueda colaborar dentro de sus posibilidades en su prevención y eliminación.

A los profesores les corresponde analizar los datos de modo que puedan ser utilizados para encontrar procedimientos útiles de intervención y como un referente para valorar los resultados de esa intervención al finalizar el curso. Entre otros aspectos que se pueden considerar destacamos los siguientes datos:

- Tipo de acoso e incidencia por cursos.
- Tipo de acoso y su relación con el género.
- Tipo de acoso y espacios y momentos en los que suele realizarse.

Además, se deben analizar los casos particulares para:

- Identificar las características de los participantes en la situación de acoso (víctima pasiva, víctima provocadora, agresor frío o agresor emotivo, situación social y económica del agresor y de la víctima, apoyo familiar de la víctima, etc.)
- Conocer la dinámica que se establece en cada situación (conducta inicial de la víctima, comportamiento del acosador, colaboración, pasividad o compromiso de observadores, etc.)
- Identificar factores de riesgo individuales tanto para el acosador (impulsividad, ambiente familiar o social violento, asociación con grupos de iguales pre-delinquentes, etc.), como para la víctima (superprotección familiar, sugestionabilidad, poca capacidad de socialización, tendencia a reprimir hechos desagradables, baja tolerancia para soportar el estrés que originan las situaciones conflictivas o de frustración, baja autoestima, debilidad física, etc.)
- Identificar factores protectores tanto para el agresor como para la víctima que puedan ser utilizados o desarrollados.

A los padres se les informará sobre las características generales de las relaciones de acoso e intimidación escolar y se les comunicará que se ha tomado la iniciativa para actuar ante este problema mediante actividades que se están realizando y otras que se realizarán, y que implicarán a profesores, alumnos y a ellos mismos como padres.

Conviene considerar con especial atención los contenidos que se van a transmitir y la forma en que van a ser transmitidos. Respecto a los contenidos, se deberían incluir los siguientes aspectos:

- Presentar una definición comprensible sobre lo que es una relación de acoso e intimidación y resumir sus características básicas.

- Explicar las diferencias entre una relación de acoso escolar y otros problemas que se puedan tener con los compañeros. Por ejemplo, peleas entre alumnos de similar fortaleza; disputas momentáneas, etc.
- Explicar el proceso por el que llegan a producirse las relaciones de acoso escolar.
- Señalar algunos comportamientos en casa que pueden considerarse como indicadores de posible victimización (véase Registro 4). Si se opta por dar esta información se deberá enfatizar que el hecho de que exista coincidencia en algunos indicadores no debe hacerles plantearse que se esté dando necesariamente una situación de acoso y que, en cualquier caso, deben dirigirse al tutor del alumno.
- Explicar las consecuencias de las relaciones de acoso e intimidación en los diferentes protagonistas que intervienen en ellas: víctimas, observadores, acosadores y padres.
- Mostrar lo que pueden hacer los padres para prevenir la aparición de conductas de acoso, y cómo actuar para combatir esa situación si ya se ha producido.

Al transmitir esta información hemos de considerar que podemos estar dirigiéndonos simultáneamente a padres de víctimas, de observadores y de acosadores; por lo tanto, se evitará realizar comentarios que puedan ser interpretados como molestos, degradantes o estigmatizadores para alguno de ellos. Una posibilidad consiste en hacer un planteamiento inicial que considere: a) Que las situaciones de acoso afectan siempre de manera negativa a todos los alumnos: víctimas, observadores o agresores, y a todos los padres. b) Que esas situaciones se originaron en el pasado por la interacción de diferentes factores y no podemos evitar lo que sucedió en el pasado. c) Que, no obstante, podríamos actuar sobre esos factores para controlar la situación presente. d) Que todos los padres deberían implicarse en ese proceso.

Al desarrollar estas reuniones conviene tener en cuenta los aspectos siguientes: a) Limitar el tiempo de exposición de cada padre. b) Evitar que se aborden situaciones particulares que se puedan estar produciendo en el momento presente. c) Dar orientaciones previas para expresarse e interpretar mensajes de modo adecuado a aquellos padres cuyos hijos hayan sido protagonistas (como agresor y víctima) de una situación de acoso.

Las sesiones de tutoría son el marco ideal para informar a los alumnos sobre las relaciones de acoso escolar. Dentro de lo posible, se evitará introducir el tratamiento de este tema como una respuesta inmediata a una situación de acoso real en el colegio para evitar que los alumnos centren la atención sobre aquellos compañeros que pueden ser identificados como víctimas o como acosadores. En general, y con carácter preventivo se recomienda que este tema sea introducido en los primeros días del curso y antes de que se presenten problemas de acoso. Una forma posible para introducir la exposición sobre esas relaciones puede ser a partir de la información que se haya producido en los medios de comunicación sobre esa problemática.

Fundamentalmente interesa tratar con los alumnos los siguientes aspectos:

- Exponer las características básicas de una relación de acoso e intimidación.
- Enseñar a distinguir entre una relación de acoso escolar y otros problemas que se puedan tener con los amigos.
- Conocer el proceso por el que llegan a producirse las relaciones de acoso e intimidación escolar.
- Conocer las consecuencias de las relaciones de acoso e intimidación en los diferentes protagonistas que intervienen en ellas.
- Conocer qué se puede hacer para combatir la situación de acoso escolar.

Indicadores familiares para identificar a posibles alumnos victimizados	
Conductas dirigidas a encontrar seguridad:	
Querer que se le acompañe al centro. Si realizan actividades complementarias extraescolares también quieren que se les lleve o se les recoja.	
Usar rutas ilógicas para ir al colegio o regresar a casa.	
Salir al colegio mas tarde de lo habitual y/o regresar a casa también más tarde.	
Ponerse por las mañanas enfermo con dolores de cabeza, abdominales, etc.; especialmente después de un fin de semana en el que no han existido manifestaciones somáticas de ese tipo.	
Querer trasladarse de centro.	
Pasar en casa la mayor parte del tiempo y no salir los fines de semana.	
Conductas relacionadas con su estado de ansiedad:	
Nerviosismo.	
Problemas de sueño.	
Tendencia a llorar con facilidad.	
Generalmente le puede observar más triste y, en ocasiones, con humor inestable e incluso irascible.	
Puede presentar somatizaciones: vómitos, dolores de cabeza y abdominales.	
Pueden tener pérdida de apetito.	
Ocasionalmente pueden presentar regresiones (descontrol de esfínteres, tartamudeo, dependencia, etc....).	
Otros indicadores.	
Les faltan pertenencias (útiles escolares, reloj, móvil, etc.) y no explican cómo lo han perdido.	
Pedir dinero excesivo.	
Coger dinero y objetos de casa para darlo a sus agresores (en casa faltan objetos y dinero).	
Ponerse nervioso ante llamadas de teléfono recibidas en determinadas horas.	
No van amigos a su casa, no invita a sus compañeros de clase a fiestas de cumpleaños, etc. En ocasiones puede no querer invitar a llevar amigos a casa.	

Dentro de lo posible se aconseja abordar estos contenidos haciendo que los alumnos aporten las informaciones que tengan al respecto y, posteriormente se clarificará en grupo la información que haya sido expuesta, se aportarán nuevos datos y se elaborarán modelos o principios de conducta a seguir.

Un procedimiento puede consistir en presentar una historia en la que observa una situación de acoso y se pedirá a los alumnos que:

- Relaten la historia presentada. El profesor dará participación a los alumnos e instigará con preguntas hasta que aparezcan todos los aspectos que interese destacar de la situación de acoso; por ejemplo, la víctima es más débil, no sabe defenderse, está aislada y nadie le ayuda, etc.
- Opinen sobre la historia presentada. Se pretende que identifiquen los comportamientos que no han sido adecuados e imaginen qué consecuencias puede tener la reiteración de esos comportamientos sobre los protagonistas: acosadores, víctimas, observadores y sus familias.
- Busquen conductas alternativas a las que se desarrollan en la historia. Se trata de hacer que los alumnos generen sus propios recursos para afrontar situaciones hipotéticas de acoso. Por ejemplo, “la víctima podría...”, “los compañeros podrían...”, “el profesor podría...”, etc.
- Elaboren modelos de conducta que deben seguir para afrontar situaciones de acoso escolar y para prevenir su aparición.

4.2. Desarrollo de modelos incompatibles con el acoso

Se trata de desarrollar actuaciones dirigidas a eliminar los factores de riesgo que se han relacionado con la aparición de conductas de acoso escolar y potenciar factores que protegen de la aparición de esas conductas. Las acciones concretas que se realicen variarán en cada centro en función de sus peculiaridades (personal que disponga, forma en que el profesorado interprete los problemas de acoso, entorno en el que este ubicado el centro, etc.); no obstante, señalamos algunos aspectos que deberían ser considerados en todos los casos y que implican a profesores, alumnos y padres.

4.2.1. Organización del centro

En el centro se pueden desarrollar medidas preventivas dirigidas a modificar aquellas circunstancias que se han identificado como factores de riesgo para la aparición de las conductas de acoso: no saber cómo actuar de forma efectiva ante esas situaciones; no tener establecido un sistema de vigilancia adecuada; carecer de normas preventivas sobre determinadas actividades y juegos que puedan crear situaciones propicias para la violencia o el acoso; no tener un sistema que facilite la comunicación de situaciones de acoso; no haber enseñado conductas de apoyo y protección hacia la víctima, etc. Teniendo en cuenta esos posibles factores de riesgo, se pueden considerar las siguientes actuaciones:

a) *Elaboración de un protocolo de actuación del profesorado ante las situaciones de acoso*

Se pretende que los profesores adopten una forma común de reaccionar ante las situaciones de acoso. Este modelo debería ser acordado por el equipo de profesores y contener información sobre modos específicos para actuar ante

diferentes hechos relacionados con las conductas de acoso. Véase, por ejemplo, Resolución de 4 de abril de 2006, de la Dirección General de Ordenación Académica de la Consejería de Educación y Cultura de la Región de Murcia.

b) Organización que maximice la vigilancia en el centro

Se trata de establecer un sistema que incremente la vigilancia en determinados lugares y durante periodos en los que podrían producirse situaciones de acoso, Por ejemplo, se pueden considerar determinados momentos, situaciones y espacios:

- Durante el acceso al centro y a las aulas. En estos momentos parece conveniente vigilar la entrada y los pasillos. Se recomienda permanecer en la puerta del aula como forma de controlar simultáneamente lo que puede suceder en el aula y en el pasillo. Del mismo modo, es adecuado que el profesorado permanezca en los pasillos mientras los alumnos salen del centro.
- En los cambios de sesión, siempre que implique el desplazamiento del profesor a otra aula. Los profesores deberían procurar detener la actividad de forma puntual para evitar que unos alumnos queden sin profesor en su aula mientras que el profesor que acabó puntualmente y que se ha desplazado a la nueva aula espere a que el otro compañero concluya.
- Durante los recreos. En estos periodos conviene aproximarse a aquellos lugares del patio que generalmente quedan fuera de la vista del profesorado y también a los aseos. Se procurará desarrollar una presencia activa observando las relaciones entre los alumnos, participando si se presentan dificultades y, si es posible, orientando sobre comportamientos, actividades, etc. El profesorado comunicará a la persona que se designe (jefe de estudios, director, etc.) aquellos hechos que puedan estar relacionados con conductas de acoso y, en su caso, presentará las sugerencias que estime oportunas sobre mejoras que se podrían realizar en el espacio concreto que está vigilando.

c) Decisiones sobre actividades que pueden facilitar situaciones propicias para la violencia o el acoso

Es frecuente advertir determinadas relaciones entre alumnos en las que resulta difícil identificar si existe intención de dañar al otro o si, por el contrario, están realizando un “rito de conducta” con el que ambos pretenden reconocerse como amigos o colegas. Por ejemplo, el mismo gesto (golpear a otro con el pecho) puede ser utilizado con intención intimidatoria y agresiva o como una manifestación de reconocimiento fraternal. También se suelen poner de moda determinados juegos y actividades que pueden considerarse desde una perspectiva lúdica, o como una situación de acoso si alguien (generalmente la misma persona) no se divierte y sale perjudicado.

En cualquiera de esos casos se crean situaciones en las que el observador tiene dificultad para identificar correctamente la conducta que se está produciendo. La consecuencia de esas situaciones ambiguas es que el profesor puede cometer uno de dos errores: a) observa la acción y no le da importancia (tendría consecuencias graves si un alumno está siendo acosado y el profesor permanece pasivo porque no considera que existe acoso); b) identifica erróneamente la situación como una agresión y llama la atención a un alumno que solamente está relacionándose con un amigo utilizando unos códigos propios.

¿Qué decisión se puede tomar ante estas situaciones?

Consideramos que habría que prohibir explícitamente aquellos comportamientos o “juegos” que atenten claramente contra la integridad de los alumnos. Respecto a otras costumbres inadecuadas que no son especialmente violentas y que están fuertemente arraigadas en el estilo de vida cotidiano de los alumnos parece más conveniente no prohibirlas explícitamente, aunque se debería intervenir para modificarlas.

¿Cómo actuar frente a esos comportamientos?

Frecuentemente estas conductas pueden ser reducidas presentando a los alumnos actividades o modelos de comportamiento alternativos al que pretendemos eliminar y que sean más adecuados. Se trata de sustituir la expresión “No hagas...”, por la de, “Mira, puedes hacer...” Por ejemplo, se puede intervenir para que no se realicen determinados juegos violentos facilitando la realización de otras actividades lúdicas que sean más atractivas (otros juegos alternativos, proyección de vídeos, audiciones musicales, etc.)

Si pretendemos influir sobre determinadas formas de relación entre los alumnos podemos utilizar nuevamente el paradigma de presentar conductas alternativas pero, en esta ocasión, es probable que sea necesario enseñar y modelar las conductas que deseamos instaurar. Un procedimiento aconsejable puede consistir en: a) Analizar la conducta que deseamos cambiar (quién la ha iniciado, para qué se hace, qué efecto tiene, etc.) sin ridiculizarla. b) Presentar conductas alternativas socialmente adaptadas que persiguen ese mismo objetivo,⁴ analizar sus consecuencias y, si es posible, sus orígenes y otros aspectos que puedan ser de interés. c) Exponer las razones que justifiquen el cambio de esa forma de comportamiento. d) Ver modelos sobre la nueva forma de comportamiento. e) Práctica de conducta.

4.2.2. Actuaciones con los alumnos

Se trata de plantear una propuesta educativa que desarrolle actitudes y comportamientos prosociales que sean incompatibles con la existencia de una relación de acoso. Estas actuaciones van dirigidas a conseguir los siguientes objetivos:

- a) Desarrollar la capacidad de los alumnos para identificar los sentimientos, pensamientos y necesidades de los otros y actuar en función de ese conocimiento.
- b) Desarrollar hábitos de conductas de respeto y ayuda hacia los demás.
- c) Ampliar el círculo de relaciones entre los alumnos del aula.

El desarrollo de las relaciones prosociales debe buscarse en cualquier actividad educativa y no debe ser considerado como un objetivo cuya responsabilidad exclusiva corresponde al profesor tutor. Esto no quiere decir que todos los profesores tengan que plantearse necesariamente objetivos cognoscitivos relacionados con la competencia social, la ayuda al otro, etc., pero sí deberían

⁴ Estas conductas pueden ser presentadas después de ver y analizar una película o una actuación preparada previamente por algunos alumnos.

intentar que su metodología o, más ampliamente, su forma de gestionar el aula incluyera actuaciones que promuevan el desarrollo de esas habilidades.

Así pues, podríamos hablar de actividades específicas y generales que se podrían realizar para minimizar la posibilidad de que se presenten situaciones de acoso escolar. Las primeras serían responsabilidad del profesor tutor y se realizarían en sesiones programadas a tal efecto; las segundas implicarían a todo el profesorado y se realizarían en cualquier situación de enseñanza.

4.2.2.1. Actuaciones generales

El profesorado, independientemente de la materia o asignatura que imparta, debe proponerse que los alumnos adquieran unas capacidades elementales de relación social basadas en el respeto a los derechos y libertades propios y de los demás. Este es un objetivo que cualquier ley de educación en una sociedad democrática se plantea. Por ejemplo, en el Capítulo II, Artículo 17, de la Ley Orgánica de Educación 2/2006 de 3 de mayo, se indica que la educación primaria contribuirá a desarrollar en los niños y niñas las capacidades que les permitan:

- a) Conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas, preparar para el ejercicio activo de la ciudadanía y respetar el pluralismo propio de una sociedad democrática.
- b) Desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y responsabilidad en el estudio así como actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje.
- c) Adquirir habilidades para la prevención de conflictos y para la resolución pacífica de los mismos que les permitan desenvolverse con autonomía en el ámbito familiar y doméstico, así como en los grupos sociales con los que se relacionan.
- d) Conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y la igualdad entre hombres y mujeres.

Respecto a la educación secundaria obligatoria, en el Capítulo III, Artículo 23, se señala que contribuirá a desarrollar en los alumnos y las alumnas las capacidades que les permitan:

- a) Asumir responsablemente sus deberes y ejercer sus derechos en el respeto a los demás, practicar la tolerancia y la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse en el diálogo afianzando los valores comunes de una sociedad plural y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática.
- c) Conocer, valorar y respetar las diferentes culturas y la igualdad entre hombres y mujeres.
- d) Desarrollar sus capacidades afectivas, relacionarse con los demás sin violencia y resolver pacíficamente los conflictos.

Las capacidades señaladas son susceptibles de ser desarrolladas durante cualquier actividad docente siempre que el profesor pretenda alcanzar esos objetivos, y adapte su metodología y la forma de interactuar con los alumnos para facilitar ese aprendizaje.

Una propuesta metodológica dirigida a promover el desarrollo de los objetivos de interacción social propuestos⁵ debería introducir actividades en las que se produzca el intercambio de conocimientos, pensamientos y sentimientos entre los alumnos. Este intercambio se puede realizar a través de propuestas que impliquen a todo el grupo aula o bien mediante actividades de pequeños grupos. El trabajo en grupos es un ejemplo clásico que puede ilustrar los beneficios de la interacción social bajo este tipo de organización. Además, la investigación muestra (véase McKenzie, 1979) que trabajar en grupo despierta mayor interés en los estudiantes que las actividades individuales, por lo que parece conveniente combinar esas prácticas individuales con las de grupo durante aquellas fases de aprendizaje en las que los alumnos deben asimilar y elaborar los nuevos conocimientos.

Las prácticas de intercambios entre alumnos no es incompatible con una enseñanza exigente y preocupada por optimizar el rendimiento de los escolares, sino que es posible desarrollar esas prácticas dentro de un modelo de “escuelas eficaces”. Por ejemplo, en ese modelo educativo se propugna que, después de la presentación de los contenidos nuevos, los alumnos deben realizar actividades de práctica controlada⁶ e independiente⁷, de manera que, una vez que los alumnos han resuelto correctamente los ejercicios durante la práctica controlada, el profesor propone otras tareas para que los alumnos realicen ejercicios similares a las practicadas con anterioridad para que integren los conocimientos y habilidades que ya poseían con la información y habilidades nuevas.

Los ejercicios de practica independiente son básicamente individuales y deben ser repetidos para asegurar los aprendizajes. Esta reiteración puede llegar a ser aburrida para los alumnos pero sabemos que es absolutamente necesaria para aprender. Por otra parte, se ha averiguado que los alumnos en condiciones de trabajo de grupo cooperativo se interesan más por las tareas y obtienen mayores rendimientos (Slavin, 1980; Zeigler, 1981) Ambas informaciones sugieren la conveniencia de optar por una propuesta dirigida a alternar actividades individuales y de grupo cooperativo dentro de estos ejercicios de práctica independiente. Por ejemplo, los alumnos que han terminado sus ejercicios pueden colocarlos en un lugar determinado para que otros alumnos que también hayan acabado los puedan corregir; también pueden dirigirse al profesor para que les indique a que compañeros pueden ayudar, etc.

Este planteamiento metodológico necesita ir acompañado de una determinada organización del espacio escolar y de la disposición de los materiales de tal manera que permita simultáneamente las interacciones del grupo y el trabajo individual de cualquier alumno. Además, la organización del tiempo será otro elemento a tener en cuenta; en este sentido, se tenderá a desarrollar un ambiente de aula que no esté condicionado por la necesidad de cubrir un programa de actividades que, en muchas ocasiones, sólo se realizan para justificar que se ha completado el “programa”, aunque a priori se sabe que muchas de esas actividades no van a llegar a producir ningún aprendizaje.

⁵ a) Ampliar el círculo de relaciones entre los alumnos del aula. b) Desarrollar la capacidad de los alumnos para identificar los sentimientos, pensamientos y necesidades de los otros y actuar en función de aquellos. c) Desarrollar hábitos de conductas de respeto y ayuda hacia los demás.

⁶ Actividades con las que se pretende que los alumnos procesen los contenidos a través de la resolución de situaciones problemáticas bajo el control del profesor.

⁷ Ejercicios para ser realizados sin la ayuda inmediata del profesor.

Habilidades sociales...

La interacción entre alumnos se puede promover también con actividades que implican a todo el grupo aula, especialmente en las tareas de valoración y activación de conocimientos previos o en las de corrección y puesta en común de actividades de grupo o individuales. Para avanzar hacia la consecución de los objetivos señalados a través de estas actividades es necesario que el profesor actúe con el grupo de forma que:

- Atienda a todos los alumnos durante la realización de las tareas manteniendo una actitud de proximidad similar con todos.
- Realice preguntas a los alumnos, considere todas las respuestas e identifique los aspectos positivos en cada una de ellas.
- Sea equitativo en el trato con todos los alumnos.
- Mantenga un grado adecuado de expectativas respecto a las posibilidades de cada alumno.
- Refuerce las iniciativas y actuaciones positivas de todos los alumnos.
- Cuide y potencie la comunicación y participación de todos los alumnos en el grupo.
- Mantenga el control ante posibles situaciones conflictivas para rebajar la tensión.

Para desarrollar la interacción social propuesta es necesario además establecer un modelo de relación respetuosa que pueda ser imitado y practicado por los alumnos. En este sentido resulta particularmente necesario que la relación del profesor con sus alumnos esté marcada por una actitud y comportamiento de respeto. Este comportamiento se puede concretar con diferentes conductas:

- Tener contactos individuales con los alumnos.
- Informar de manera sencilla del logro que el alumno ha alcanzado y de la mejora que supone respecto a actividades anteriores.
- Mostrar a los alumnos que atiende a lo que dicen.
- Intentar comprender la conducta de los alumnos y mostrarles que se entienden sus sentimientos e ideas.
- Procurar que la relación con los alumnos sea estable y no dependa de variaciones situacionales ni anímicas.
- Reforzar los sentimientos de seguridad de los alumnos y, si se detectan comentarios relacionados con un autoconcepto negativo, ayudarles a modificar esas ideas.
- Adaptar las tareas para que los alumnos puedan superarlas con una dosis de esfuerzo ajustada a sus características.

También podemos aproximarnos a ese modelo de relación contemplando los comportamientos que el profesor debería evitar. Por ejemplo:

- Las amenazas y las descalificaciones realizadas al grupo o a determinados alumnos.
- La actitud sarcástica.

- Las comparaciones implícitas o explícitas entre alumnos.
- El distanciamiento afectivo.
- La crítica frecuente de los errores de los alumnos y el olvido de sus éxitos.
- La transmisión de bajas expectativas aunque sea mediante comentarios que pretenden animar al alumno.

4.2.2.2. Actuaciones tutoriales específicas

Se pretende promover comportamientos incompatibles con el acoso durante el tiempo destinado al desarrollo de la acción tutorial. No se trata de incluir en el programa de acción tutorial actividades que estén desconectadas del programa general de acción tutorial, sino de introducir algunas modificaciones a las acciones que ya se realizan y, en determinados casos, incluir alguna información específica sobre el acoso.

Desarrollo de conductas de respeto hacia los demás

Durante la acción tutorial se realizan frecuentemente actividades para desarrollar las habilidades sociales; por lo tanto, considerar tareas para la adquisición de conductas de respeto hacia los demás no implicará modificar la actividad planificada o, en todo caso, sólo supondrá incluir la enseñanza de algún comportamiento que no se haya considerado anteriormente (véase Registro 5)

El planteamiento metodológico para desarrollar esas habilidades y habituar a los alumnos a su práctica varía en función de la edad y de la distancia que exista entre los hábitos de los alumnos y la conducta que deseamos que incorporen. De modo general es útil seguir el siguiente proceso:

- a) Demostrar a los alumnos la conveniencia de la conducta que se desea que aprendan. Esta demostración se puede hacer planteando una situación problemática que se haya originado por una conducta inadecuada, proyectando alguna secuencia grabada, haciendo una sencilla representación, etc.
- b) Presentar el modelo de conducta adecuado y analizar los componentes de esa conducta. Esta presentación puede ser realizada por el profesor que actúa como modelo, o bien, utilizar a un grupo de alumnos entrenados previamente para que representen esos comportamientos ante sus compañeros⁸. Después de analizar las conductas que han observado y comentar sus ventajas e inconvenientes, la mitad de los alumnos las practicarán mientras los otros actúan como observadores; posteriormente intercambiarán sus papeles y finalizarán exponiendo las observaciones realizadas, lo que han sentido cuando actuaban, etc.

Por ejemplo, para la situación en la que un alumno quiere “pedir material” a un compañero se podrían resaltar las siguientes conductas:

- La necesidad de llamar al compañero por su nombre.

⁸ Durante este tipo de práctica el profesor podrá ir explicando las razones por las que las conductas que se presentan son más eficaces que otro tipo de comportamiento.

Habilidades sociales...

- La conveniencia de utilizar la expresión “*por favor*” seguida de “*¿puedes dejarme...?*”; o bien “*si no necesitas ahora mismo... ¿puedes dejarme...?*, etc.
- Procurar utilizar un tono de voz adecuado, volumen bajo y velocidad normal.

HABILIDADES EN LA RELACIÓN CON SUS IGUALES
Saluda a los compañeros de forma adecuada.
Responde al saludo de forma adecuada.
Comparte sus materiales con los compañeros.
En caso necesario pide de manera correcta los materiales que necesite: “Por favor, me puedes...”
Responde de forma correcta a la solicitud de ayuda de algún compañero.
En caso necesario solicita ayuda a sus compañeros de manera correcta para realizar tareas de clase.
Da las “gracias” después de recibir la ayuda o el favor solicitado.
Hace comentarios positivos sobre conductas correctas de los compañeros.
Ayuda a los compañeros.
En la realización de actividades en grupo:
<ul style="list-style-type: none">• Respetar turnos.
<ul style="list-style-type: none">• Respetar las funciones que se le asignan.
<ul style="list-style-type: none">• Si no está de acuerdo con las funciones asignadas, expone de manera correcta los motivos que justifican el cambio.
<ul style="list-style-type: none">• Acepta la decisión final del grupo.
<ul style="list-style-type: none">• Acepta y respeta las normas de juegos, etc.
<ul style="list-style-type: none">• Expresa sus propuestas y sentimientos sin tratar de imponerse bajo cualquier pretexto al grupo.
<ul style="list-style-type: none">• Atiende con interés mientras hablan los demás.
<ul style="list-style-type: none">• Intenta comprender a los otros.
<ul style="list-style-type: none">• Acepta las ideas de los otros aunque no renuncie a las suyas.
<ul style="list-style-type: none">• Si los compañeros están realizando una tarea, juego, etc., solicita intervenir en ella antes de integrarse en el grupo.
<ul style="list-style-type: none">• Cuando se une al grupo sigue el tema, la tarea, etc., que estaba iniciada.
Si recibe quejas de algún compañero por haberse portado mal es capaz de valorar si está justificada la queja y no reacciona de forma agresiva, con desplantes, etc.
En caso necesario (si la queja está justificada), pide disculpas.
Es capaz de quejarse de forma correcta si ha recibido un trato inadecuado.
Distingue cuando le gastan alguna broma y es capaz de responder de forma adecuada.
Si existe un conflicto entre iguales es capaz de intervenir de forma adecuada para reducir el conflicto.
Si se ve involucrado en un conflicto entre iguales es capaz de intervenir de forma adecuada para resolverlo.

Registro 5. Habilidades de relación entre iguales.

También sería necesario mostrar una secuencia de comportamiento adecuado de “responder a una petición” en función de la situación del sujeto. Por ejemplo, se pueden resaltar los siguientes componentes de la conducta:

- Valorar si puede satisfacer la petición.
- Si el alumno no puede dejarlo, podría utilizar una expresión similar a: “*Lo siento, ahora mismo lo estoy utilizando*”. “*Voy a tardar...* (especificar un tiempo aproximado de uso) *¿Te importa esperar hasta que termine?*”
- Si el material puede ser compartido al mismo tiempo por los dos alumnos, se podría utilizar la expresión: “*Lo siento, ahora mismo lo estoy utilizando* *¿Te importa sentarte conmigo y lo usamos los dos?*”

También será necesario enseñar comportamientos de interacción que les permita resolver tareas de grupo siguiendo un procedimiento que asegure el orden en la intervención, el respeto a las opiniones, etc. Por ejemplo:

- Exposición de los conocimientos de todos los miembros. Se trata de que los alumnos comuniquen a los compañeros sus ideas, conocimientos, etc., utilizando unas formas que se acuerdan previamente. Por ejemplo: “*Yo creo que...*” “*Yo pienso que...*” y se finalizará la exposición preguntando “*¿Qué crees tú? ¿Qué piensas tú?*”
- Búsqueda de aspectos comunes entre la información que aportan los alumnos. Se pretende habituar a los alumnos a buscar la concordancia entre sus puntos de vista y las opiniones de los otros.
- Argumentación sobre ideas y conocimientos diferentes.
- Aproximación de conocimientos y puntos de vista.

Conviene señalar que estas conductas que los alumnos aprenden o desarrollan durante sesiones específicas, deben instaurarse entre los hábitos de relación escolar. Por ello, el tutor debe informar al equipo de profesores sobre aquellos comportamientos que se han desarrollado, para que los alumnos los practiquen durante todas las clases.

Desarrollo de la capacidad para identificar sentimientos, pensamientos y necesidades de los otros y actuar en función de ese conocimiento

Uno de los aspectos que parecen facilitar las conductas de acoso es que el acosador piensa que tiene derecho a actuar de forma depredadora con los más débiles y no se plantea otro tipo de relación con ellos.

También se ha señalado que el comportamiento de acoso se facilita si víctimas y observadores asumen con naturalidad el acoso y adaptan su comportamiento a la “agresión esperada” reforzando en cierta forma la conducta violenta del agresor. Además, se ha indicado que la actitud pasiva de los observadores tiene un papel determinante en el desarrollo del acoso; esta actitud puede haberse originado por diferentes razones: se les ha dicho en casa que ignoren esos conflictos; piensan que si se implican serán objeto de acoso; no saben qué hacer para detener el acoso, etc. Pero resulta especialmente determinante el hecho de que no les conmueva la situación del compañero que es victimizado debido a que no han desarrollado lazos afectivos hacia él y, por lo tanto, no lo apoyan con decisión.

Entendemos que es posible minimizar la posibilidad de que se realice un proceso de intimidación, si se introducen en el aula actividades que permitan a los alumnos establecer lazos afectivos basados en el conocimiento de sus necesidades, sentimientos, etc. Este objetivo se puede conseguir durante cualquier actividad de enseñanza, no obstante, durante los periodos de acción tutorial se pueden realizar actividades específicas dirigidas a ese fin (véase Anexo I).

Ampliar el círculo de relaciones entre los alumnos del aula

Los alumnos victimizados se encuentran aislados del resto del grupo. En unas ocasiones este aislamiento es anterior al proceso de victimización y el acoso se produce porque el acosador ve al alumno, sin amigos que lo puedan defender, como una presa fácil. En otras ocasiones la víctima es aislada una vez que el acoso ha comenzado; esto es, los compañeros abandonan a la víctima para evitar convertirse también en víctimas. En cualquier caso, la existencia de un grupo de compañeros que pueda apoyarse entre ellos se ha identificado como un factor protector ante las situaciones de acoso, por ello es necesario ampliar las relaciones entre los escolares y evitar que ningún alumno quede aislado en el grupo.

Las actividades de trabajo en grupo que se han propuesto anteriormente para facilitar el conocimiento de los otros, los trabajos en grupo cooperativo y cualquier otra actividad escolar o extraescolar organizada para desarrollar la cooperación o la colaboración, son fundamentales para ampliar los contactos de los alumnos y mejorar sus relaciones afectivas. Si se ha identificado que existe un alumno que está aislado se le puede introducir en un grupo en el que haya un líder positivo y se irá variando de forma paulatina la composición de ese grupo (el líder siempre permanece) para que aumente el número de relaciones del alumno. En el caso de alumnos mayores puede ser conveniente exponerles previamente el objetivo que se pretende y algunas condiciones en las que deben trabajar; por ejemplo, hacer un acompañamiento sin adoptar una actitud excesivamente proteccionista, sugerir formas de comportamiento ante situaciones conflictivas, no tomar decisiones sin contar con la opinión de todos los compañeros del grupo, etc.

Desarrollo de la capacidad para actuar de modo eficaz ante las relaciones de acoso

Se pretende enseñar a los alumnos a identificar las conductas de acoso; a que conozcan el papel que ellos juegan cuando se producen esas relaciones y, por último, a que sepan cómo actuar para colaborar en la eliminación de esas conductas.

En la propuesta siguiente se sigue una estrategia similar para alumnos de primaria y secundaria, aunque, en función de la edad de los alumnos, se modificarán las preguntas al comentar los materiales de trabajo. En primer lugar se acerca a los alumnos a una situación de acoso fantástica en la que alguien fuerte domina a un grupo de sujetos débiles, y se muestra que es posible acabar con esa situación si el grupo busca soluciones y permanece unido. Se pretende ofrecer una visión en la que se soluciona el acoso de modo divertido.

Después de este acercamiento a una situación de abuso fantástico en la que se ofrece una solución al problema, los alumnos pueden trabajar sobre posibles

experiencias de la vida de alumnos imaginarios para que conozcan algunos hechos que pueden acontecer en sus vidas.

Por medio de estas actividades se pretende que los alumnos sean capaces de:

- Identificar las situaciones de acoso entre iguales y cómo se originan.
- Conocer las características de sus protagonistas.
- Desarrollar conductas para eliminar las situaciones de maltrato:
 - Denuncia de las agresiones.
 - Apoyo a las víctimas.
 - Integración del agresor.

Posteriormente interesa que los alumnos generen modelos de comportamiento eficaces para actuar ante el acoso a partir de las competencias e iniciativas que ya tienen y que les son familiares. Antes de elaborar esos modelos de conducta los alumnos expondrán sus pensamientos, sentimientos, etc., en relación a lo que se ha representado, a lo que ya conocían sobre esos hechos, y a la forma en que analizan y juzgan las conductas de los diferentes protagonistas (acosadores, víctimas y observadores)

Estas actividades de análisis sobre la dramatización realizada y sobre las propuestas de comportamientos, etc., se llevarán a cabo en un clima de tolerancia y de aceptación hacia los demás, practicando aquellas conductas de relación social que hayan sido marcadas como objetivos a conseguir.

Para que todos los alumnos se impliquen en la elaboración de ese protocolo de actuación se pueden combinar distintas técnicas:

- El “*brainstorming*”. Esta técnica es eficaz al inicio de la sesión para que todos los alumnos participen y aporten sus ideas o sugerencias libremente. Se puede realizar planteando una pregunta al grupo; por ejemplo, ¿Cómo ayudarían ellos a xxx si estuviesen en su grupo? Se anotarán en la pizarra todas las respuestas y, cuando se hayan expuesto todas las ideas se analizan las sugerencias realizadas. Al hacer este análisis se establecerán distintas categorías en las soluciones que se ofertan. Por ejemplo: soluciones relacionadas con el apoyo que se da a xxx antes de que suceda el acoso, soluciones de apoyo o proximidad en el momento del acoso, soluciones de pacificación del agresor, soluciones de denuncia, etc.
- La “*discusión dirigida*”. Con su empleo se pretende que los miembros del grupo intercambien conocimientos y opiniones sobre el problema que se expone. Se puede utilizar preferentemente para buscar una respuesta que necesita ser reflexionada más detenidamente, para recabar nueva información, etc. Para que el grupo funcione en la dirección pretendida, el profesor debe haber elaborado previamente las preguntas que se van a tratar y la secuencia en la que deberán ser abordadas. En cualquier caso, se procurará controlar la intervenciones tanto en el contenido (adaptado al tema específico que se está tratando) como en el tiempo de exposición.
- La “*simulación*”. Cuando se realiza esta actividad los alumnos analizan una situación de acoso que se presenta y posteriormente van introduciéndose modificaciones en los comportamientos iniciales de los personajes.

Posteriormente simulan lo que podría haber sucedido si realmente se hubiesen producido esos cambios de conducta.

- El “*role-playing*” se puede utilizar para que los alumnos verifiquen la idoneidad de las medidas que proponen y, en caso necesario establezcan las medidas correctoras necesarias. En otras ocasiones se podrá utilizar para que los alumnos aprendan y practiquen determinadas formas de comportamiento ante el acoso.

Otra actividad puede consistir en presentar unos diálogos para que los alumnos construyan una tira de viñetas que correspondan a una situación de acoso. Para la construcción de la viñeta se proponen las siguientes fases:

- Lectura de todo el texto.
- Comentario general sobre lo leído. Se hará énfasis en aquellos aspectos que puedan pasar desapercibidos pero que son importantes.
- Imaginar el aspecto físico que podrían tener los diferentes protagonistas y hacer bocetos sobre los personajes.
- Confección de las viñetas.
- Valoración del acuerdo existente entre los dibujos y el texto.

Una vez confeccionada la tira de viñetas, se pedirá a los alumnos que confeccionen otra secuencia que incluya los cambios que serían necesarios introducir para acabar con la situación de acoso. Con esta actividad se pretende que los alumnos concreten y aprendan comportamientos más adaptados que podrían realizar si fuesen observadores o víctimas potenciales. Posteriormente, una vez que los alumnos dan sus argumentos sobre la conveniencia de dichos cambios y de otros posibles, confeccionan una nueva tira de viñetas que ofrece soluciones de actuación.

4.2.3. Actuaciones con los padres

La información sobre el acoso que se aportó inicialmente a los padres estaba dirigida a explicar lo que son las relaciones de acoso escolar, a distinguir entre acoso y otras relaciones conflictivas entre iguales, y a que sean capaces de identificar si sus hijos pueden estar implicados en un proceso de acoso. Una vez que los padres se han sensibilizado ante el problema, es necesario promover actividades para que colaboren en el desarrollo de conductas que eviten que se produzca el acoso.

Las actividades que se proponen implican asumir determinadas prácticas tales como conocer con detalle las actividades y amigos de su hijo fuera del contexto escolar; incrementar aquellas conductas que protegen frente al acoso pero que realizan de forma inconsistente (dar responsabilidades, promover la autoestima, etc.) Otras veces, tendrán que eliminar aquellos comportamientos que pueden actuar como un factor de riesgo para el desarrollo del acoso (superprotección, enseñar modos inadecuados de responder al acoso, etc.)

En definitiva, se trata de potenciar prácticas familiares que constituyen factores de protección frente al acoso y de eliminar aquellas prácticas que han sido identificadas como factores de riesgo. Por lo tanto, se aconseja:

- Potenciar la interacción y el contacto afectivo con los hijos.
- Interesarse por sus problemas aunque parezcan insignificantes.
- Facilitar la expresión de los hijos y evitar hacer comentarios indiferentes sobre sus preocupaciones, problemas, etc.
- Dar apoyo ante sus dificultades y hacerles ver que esas dificultades afectan a toda la familia.
- Mostrarse positivo con los hijos y tener unas expectativas realistas hacia ellos, sin hacer demandas excesivamente exigentes ni excesivamente laxas.
- Facilitar el desarrollo del autoconcepto y la autoestima.
- Potenciar la independencia.
- Mostrar una conducta asertiva adecuada y modelos apropiados de resolución de conflictos. Se trata, en definitiva, de proporcionar a los hijos destrezas sociales para manejar las situaciones conflictivas que puedan surgir en el centro.
- No orientar a los hijos para que respondan de modo agresivo a las conductas de los compañeros.
- Estimular a los niños para que hablen sobre las conductas de acoso escolar aunque no estén implicados directamente.
- Colaborar con el centro escolar para actuar ante situaciones de acoso.

Frecuentemente se olvida actuar contra el acoso desde las propias familias de los acosadores. En estos casos se recomendará introducir en sus relaciones familiares algunas de las siguientes conductas:

- Potenciar la interacción y el contacto afectivo con ellos.
- Ofrecer cuidados y seguridad suficiente para cubrir las necesidades del niño.
- Enseñar a respetar a todas las personas independientemente de su raza, sexo, condición social, etc.
- Explicar las normas que existen (familiares, escolares, etc.) y la necesidad de las mismas.
- Enseñar un código moral apropiado, de modo que los niños establezcan diferencias entre lo que es correcto e incorrecto.
- Recompensar las conductas prosociales del hijo.
- Involucrarse en la vida escolar de su hijo: ofrecer ayuda en las tareas escolares, mantener contactos frecuentes con los profesores, etc.
- Conocer las relaciones y actividades que mantienen los hijos.
- Si es necesario utilizar el castigo, hacerlo después de explicar cuando, por qué y cómo se castiga.
- Establecer un régimen disciplinario sistemático tanto intraagente como interagentes.
- Sancionar sistemáticamente las conductas agresivas del hijo.

En el caso de que en el entorno familiar se hayan observado conductas que constituyen un factor de riesgo para el desarrollo de la conducta de acoso, se orientará a los padres para que las eviten. En este sentido se orientará para que no realicen las siguientes conductas:

- Prácticas disciplinarias agresivas, especialmente aquellas que van acompañadas de negatividad, críticas continuas, rechazo personal y falta de expresión de afecto hacia el hijo. Se pretende reducir los métodos de “afirmación de la autoridad” basados en castigos físicos, y exabruptos emocionales violentos que animan y enseñan a los niños a que la violencia es un comportamiento apropiado.
- El desarrollo de un proceso de coerción en el que el hijo detiene su conducta agresiva sólo cuando el padre alcanza un nivel alto de agresividad.
- La permisividad o la recompensa de las conductas agresivas del niño.
- La obtención de beneficios materiales como resultado de una acción agresiva.

Esta actividad orientadora hacia los padres se puede llevar a cabo de maneras diferentes y complementarias. Una posibilidad consiste en utilizar la modalidad clásica de escuela de padres; si se opta por esta forma convendría formar grupos reducidos (15 o 20 personas) y desarrollar pocos contenidos en cada sesión utilizando una metodología participativa y basada en modelos de conducta apropiada. Se trata fundamentalmente de que los padres aprendan procedimientos y estrategias para actuar entre ellos y con los hijos; que observen modelos que actúan de la forma correcta; que practiquen en grupo las formas de comportamiento aprendidas; que las utilicen en su hogar y que reporten datos sobre las dificultades que han tenido al llevarlas a cabo en el hogar, las consecuencias que se han derivado de su realización, etc.

Otra posibilidad complementaria consiste en orientar a los padres puntualmente y realizar una valoración periódica de los resultados de las orientaciones dadas. Esta posibilidad ofrece la ventaja de adaptarse a las necesidades del alumno y de los padres, pero precisa de gran cantidad de recursos de tiempo y personas.

Se puede pensar también en crear grupos de apoyo dentro de las asociaciones de padres de alumnos. El funcionamiento de estos grupos han mostrado su utilidad en el asesoramiento a padres, tanto por la información que transmiten respecto a formas de comportamiento adecuadas con los hijos, como por la posibilidad de que aquellos puedan reducir la ansiedad que sienten ante el problema cuando lo expresan ante el grupo o, cuando escuchan a padres que tienen sus mismas dificultades.

ANEXO I

Dibujo a un compañero

Objetivos específicos:

Desarrollar la capacidad de los alumnos para darse cuenta de los estados de ánimo de otras personas, identificando aquellos rasgos faciales que utilizan para ese reconocimiento.

Conocer las tendencias de aceptación o rechazo entre los alumnos del aula.

Desarrollar la capacidad de observación del otro.

Descripción:

Los alumnos, organizados en parejas, dibujen la cara de su compañero.

Fase 1

Se dirá a los alumnos que van a realizar una actividad en parejas en la que deben dibujar la cara de un compañero: primero pensarán en tres compañeros o compañeras a los que quieren pintar y después escribirán en un papel sus nombres por orden de preferencia y lo dejarán en la mesa del profesor. Las parejas se formarán respetando las preferencias de los alumnos.

Los dibujos realizados serán expuestos situando agrupados los realizados por cada pareja.

Fase 2

El profesor seleccionará un dibujo y pedirá que identifiquen el estado de ánimo que refleja. A continuación los alumnos seleccionarán otras caras que den una impresión similar, identificarán los rasgos similares entre ellas y describirán esos rasgos. Por ejemplo, se atenderá a la posición de los labios, cejas, etc.

Fase 3

Los alumnos en pequeño grupo confeccionarán un mural representativo de cada uno de los estados de ánimo identificados.

Fase 4

Se realiza un nuevo ejercicio de dibujo, pero en esta ocasión las parejas las forma el profesor procurando que coincidan alumnos que en el dibujo anterior no se eligieron. Los trabajos se expondrán emparejando los que corresponden al mismo alumno dibujado, se describirá la impresión que produce el dibujo, el grado de coincidencia con el otro dibujo, y las razones de ese parecido.

Actuamos con máscaras

Objetivos específicos:

Desarrollar la capacidad de los alumnos para darse cuenta de los estados de ánimo de otras personas, identificando aquellos gestos faciales que utilizan para ese reconocimiento.

Desarrollar la capacidad de los alumnos para anticipar conductas de los otros basándose en las observaciones sobre sus gestos faciales.

Descripción:

Se trata de que los alumnos hagan máscaras que representen distintos estados emocionales y, cuando se las pongan, actúen en función del estado emocional que representa esa máscara.

Fase 1

Una vez que se han formado los grupos, el profesor asignará a cada grupo el encargo de confeccionar máscaras que representan un estado de ánimo determinado. Cada grupo confeccionará varias máscaras que representan sólo un estado anímico y, elaborará además, un listado de comportamientos que se asociarían a ese estado.

Fase 2

Las máscaras y los listados de comportamiento se repartirán entre todos los grupos y, en el seno de cada grupo, se realizarán pequeñas dramatizaciones organizadas en función de las máscaras que tienen.

Decimos lo mismo de modo diferente

Objetivos específicos:

Desarrollar la capacidad de los alumnos para darse cuenta de los estados de ánimo de otras personas, identificando diferentes componentes lingüísticos y paralingüísticos.

Desarrollar la capacidad de observación de estados de ánimo en los otros.

Mejorar la capacidad de relación y comunicación a través de la identificación correcta de los mensajes del interlocutor.

Descripción:

El profesor escribirá una frase en la pizarra, por ejemplo, "Déjame ese libro" (Si los alumnos no saben leer, dirá la frase procurando utilizar un tono neutro) Posteriormente pedirá a diferentes alumnos que se coloquen frente a sus compañeros para que digan esa frase variando la entonación.

Después de que cada alumno diga la frase el profesor pedirá al resto de alumnos que identifiquen la intención que ha transmitido el compañero y el estado de ánimo que parecía tener. Además deberán nombrar aquellos aspectos que le han llevado a sacar esa conclusión. Una vez que los alumnos han llegado a determinar esas características, el profesor las resumirá y buscará símbolos que las representen. Por ejemplo: volumen alto – altavoz, tono agudo - cristal que se rompe, habla lenta – tortuga, etc.

Al finalizar el ejercicio se realizará un mural entre todos los alumnos en el que figurarán dibujos que reproduzcan la intención y estado de ánimo del emisor de cada mensaje y los símbolos que representan la forma en que lo ha dicho.

Interpretamos y descubrimos estados de ánimo

Objetivos específicos:

Desarrollar la capacidad de los alumnos para darse cuenta de los estados de ánimo de otras personas, identificando sus diferentes componentes gestuales.

Descripción:

Fase 1

Cada grupo de alumnos pensará un determinado estado de ánimo, después de que todos lo ensayen se elegirá por sorteo a un miembro para que lo represente delante de toda la clase sin utilizar palabras (solo con gestos y movimientos) Después de cada representación el profesor pedirá a los alumnos que identifiquen la emoción que se ha expresado e indiquen los gestos y movimientos en los que se han basado para identificarla.

Fase 2

Cada grupo confeccionará un mural representativo del estado emocional enfatizando en los movimientos y gestos más característicos (para realizar esta actividad final puede ser particularmente útil recurrir a la técnica del “collage”)

Adivina quién es y qué hace

Objetivos específicos:

Desarrollar la capacidad de los alumnos para darse cuenta de diferentes estados de ánimo e identificar sus componentes gestuales.

Descripción:

Se trata de que los alumnos representen animales que se comportan de modo diferente al esperado.

Fase 1

Habilidades sociales...

A cada equipo se le asigna uno o dos animales y diferentes actividades o estados de ánimo. Por ejemplo: león (salvaje, domesticado, cansado, etc.) Cada equipo decidirá cómo se representa mejor cada cualidad y los alumnos que representarán cada caso.

Fase 2

El profesor selecciona (según se trate de que los alumnos vean características iguales o contrarias) a los alumnos que irán saliendo a representar su papel. Cada grupo formulará preguntas al alumno que ha actuado hasta que adivinen el animal y estado que se ha representado. Posteriormente actuará un alumno de otro grupo y se continuará con el proceso.

Escuchar con los ojos cerrados

Objetivos específicos:

Desarrollar la capacidad para identificar y expresar sentimientos.

Descripción:

Se trata de que los alumnos escuchen fragmentos musicales breves, los asocien a determinados sentimientos y los expresen al grupo.

Fase 1

Después de explicar la tarea a los alumnos, escucharán la pieza musical. El profesor puede decirles que algunos alumnos se concentran mejor si escuchan la música con los ojos cerrados, y el que quiera puede hacerlo así.

Después de la primera audición el profesor dirá a los alumnos que cuenten si:

- a. Han sentido algo en el cuerpo mientras escuchaban la música.
- b. Observen en qué parte del cuerpo lo han sentido.
- c. Se les ha venido alguna imagen a la cabeza

Posteriormente realizarán una segunda audición y atenderán a las observaciones que les hizo el profesor.

Fase 2

La expresión de lo que han sentido e imaginado se puede realizar de distintas formas:

- a. Seleccionar a algunos alumnos para que lo expresen oralmente y, después se pide al resto de los alumnos que digan el sentimiento que se pareció más al suyo, las diferencias que hubieron, etc.
- b. Pedir a los alumnos que dibujen lo que imaginaron y que expliquen lo que sintieron.
- c. Escribir lo que sintieron e imaginaron.

Cambiar la historia

Objetivos específicos:

Desarrollar la capacidad para identificar las características básicas de conductas de personajes que se presentan y encontrar sus características opuestas.

Descripción:

Se trata de que los alumnos escuchen narraciones y cuentos clásicos y los transformen cambiando las características de sus personajes. Por ejemplo, el príncipe se puede portar mal, la madrastra será buena, etc.

Fase 1

Una vez formados los grupos, se entregará a cada grupo la narración sobre la que trabajará. Los alumnos, después de leer el cuento comentarán las características de los personajes que intervienen, y buscarán las características contrarias. A continuación, elaborarán el cuento atendiendo a las nuevas características.

Fase 2

Exposición de los trabajos de cada grupo. Los grupos que escuchan la nueva narración deberán identificar el cuento original que se ha transformado.

Completar historias

Objetivos específicos:

Desarrollar la capacidad de los alumnos para identificar lo que sucede en una situación determinada, atendiendo a los componentes gestuales de los personajes que en ella intervienen.

Descripción:

Se trata de que los alumnos en grupo ordenen cuatro viñetas que corresponden a una historia y escriban tanto la historia como lo que diría cada personaje de cada una de las viñetas.

Fase 1

Una vez formados los equipos, se entregará a cada uno las cuatro viñetas y se les pedirá que inventen una historia.

Fase 2

Cada equipo expondrá su historia al resto de la clase y, posteriormente se compararán las distintas historias inventadas sobre las mismas viñetas.

Meternos dentro de la imagen

Objetivos específicos:

Desarrollar la capacidad de los alumnos para identificar hechos y situaciones a partir de imágenes.

Desarrollar la capacidad de los alumnos para identificar y expresar los sentimientos de los personajes ficticios o reales que observan.

Descripción:

Se trata de que los alumnos observen imágenes e identifiquen la situación que están observando, así como los sentimientos y otras circunstancias de los personajes que intervienen en ella.

Fase 1

Una vez formados los grupos, se presentará la lámina sobre la que deberán trabajar. El proceso de trabajo puede ser el siguiente:

- a. Interpretar lo que hace cada protagonista y su estado de ánimo.
- b. Interpretación global de la imagen.
- c. Recrear la escena imaginando lo que pudo suceder antes o lo que sucederá después.

Fase 2

Exposición de los trabajos de cada grupo utilizando diferentes procedimientos:

- a. Exposición.
- b. Dramatización.
- c. Confección gráfica de escenas anteriores o posteriores.

Cuentos para aprender

Objetivos específicos:

Desarrollar la capacidad de los alumnos para que puedan anticipar consecuencias de las conductas que realizan.

Desarrollar la capacidad de los alumnos para identificar y expresar los sentimientos de los personajes ficticios o reales que observan.

Descripción

Se trata de que los alumnos confeccionen un relato breve del que se pueda sacar alguna moraleja; por ejemplo, “la avaricia, rompe el saco”; “por la boca, muere el pez”, etc.

Fase 1

El profesor puede explicar el trabajo contando un relato clásico, por ejemplo, “la cigarra y la hormiga”, y pide a los alumnos a que atiendan a la moraleja que encierra el cuento. A continuación pedirá que elaboren un principio que quisieran enseñar; por ejemplo, “para ganar, debemos participar todos”. Finalmente se elaborará una breve narración de la que se pueda deducir ese principio.

Fase 2

Exposición de la narración de cada grupo e identificación de la moraleja.

Fase 3

Confeción de un mural con las moralejas

1. LA ACCIÓN TUTORIAL Y LA CONVIVENCIA.

J. García Esteban*

*Orientador del IES "Ramón y Cajal" de Murcia.

OBJETIVOS GENERALES

Valorar la acción tutorial como instrumento eficaz en la creación de un clima de convivencia democrática en el aula y en el centro.

Diseñar actividades para realizar en Tutoría, que propicien el desarrollo de la autonomía moral y un clima de convivencia pacífico.

Comprender la importancia de las interacciones sociales y el reconocimiento de los demás en la construcción de la identidad personal.

CONTENIDOS:

1. Introducción.
2. Los ámbitos del trabajo tutorial: enseñar a convivir y formarse en valores.
3. La motivación del profesorado.
4. La acción tutorial y la convivencia.
5. Programas para desarrollar valores de convivencia en Tutoría.
- 6.- Última reflexión sobre la convivencia y sus prácticas.

1. INTRODUCCIÓN

Gracias al refuerzo de la labor tutorial por parte del tutor y el resto del equipo educativo, se garantiza un seguimiento personalizado y una educación integral, el diálogo y la comunicación, la colaboración, prevención, asesoramiento y ayuda en los procesos de aprendizaje del alumno, para la mejora de la calidad educativa, bajo los principios de individualización, socialización e integración. Además se pretende fomentar el apoyo e implicación familiar, imprescindible en esta labor.

La acción tutorial necesita específicamente la colaboración de todo el equipo docente, el compromiso y la capacidad de innovación, de comunicación, flexibilidad y escucha; como motor de cambio educativo desarrollando el aprendizaje cooperativo. Todos los profesores son tutores. La acción tutorial es inherente a la docente.

Necesitamos potenciar sobre todo una educación en valores cívicos y democráticos, cuidar la convivencia, el desarrollo emocional y social, que es tan importante o más que los contenidos conceptuales, tradicionalmente académicos.

2 *Habilidades sociales...*

Los objetivos que pretende la acción tutorial serían en este sentido los siguientes:

1.- Favorecer la integración y participación de los alumnos en su grupo y en la vida del CENTRO, respetando las normas de convivencia en las actividades de trabajo cotidianas, participando en la Junta de delegados, Asociación de Alumnos, en el Consejo Escolar; desarrollando actitudes participativas y pacíficas.

2.- Realizar un seguimiento personalizado en los procesos de enseñanza y aprendizaje. El tutor cuidará especialmente la preparación, desarrollo y coordinación de las sesiones de evaluación, detectando junto al equipo educativo dificultades de aprendizaje y necesidades especiales, organizando medidas de apoyo y el seguimiento de las mismas desde el trabajo colaborativo entre profesores y familia.

3.- Facilitar la toma de decisiones respecto al itinerario académico y profesional, favoreciendo los procesos de maduración vocacional, con expectativas ajustadas, que sirva de motivación de logro, superando discriminaciones por razón de género en cuanto a la carrera profesional a elegir.

4.- Posibilitar una educación en igualdad de hombres y mujeres, con una distribución equitativa en las tareas domésticas y en la vida comunitaria, educando la afectividad y sexualidad, basándose en el respeto a las otras personas y en la comunicación.

5.- Favorecer la colaboración, comunicación y participación de las familias en la vida del Centro, promoviendo la cooperación, estableciendo relaciones fluidas.

6.- Prevenir las dificultades de aprendizaje, evitando el absentismo, el abandono, la inadaptación y el fracaso escolar, organizando diversos programas como el desarrollo de habilidades sociales y de comunicación, prevención del estrés, educación moral y clarificación de valores, educación para la paz y la convivencia, educación para el consumo, para la salud y consumo de drogas, el desarrollo del autoconcepto, autoconfianza y autoestima, estrategias de aprendizaje y de técnicas de estudio, técnicas para desarrollar la interacción, cooperación y trabajo en grupo.

7.- Fomentar la colaboración con los centros instituciones y asociaciones del entorno (Centro de Salud, Ayuntamiento, Consejerías, Centros Educativos, Universidad, Sindicatos, Equipos de Orientación...) para planificar y desarrollar coordinadamente acciones educativas y sobre todo para desarrollar valores.

A modo de síntesis concretamos los diferentes ámbitos de trabajo dentro de la acción tutorial para conseguir los objetivos enumerados:

1- Una educación en valores.

La acción tutorial pretende educar en valores, para favorecer el desarrollo como persona íntegra en las relaciones con los demás, participando en la sociedad democrática; profundizando en los principios de ética personal y social, en la resolución de conflictos, en la consecución de la igualdad entre hombres y mujeres, la tolerancia y aceptación de las culturas diversas, como fuente de enriquecimiento personal y cultural. Es prioritario fomentar la convivencia, el respeto, la tolerancia y cohesión del grupo, estableciendo estrategias de integración e inclusión social. La motivación, el entusiasmo, el deseo y las actitudes constituyen el marco propicio para aprender.

2- La educación de la madurez personal, vocacional y profesional.

Como orientación para la vida, asesorando sobre distintos caminos y alternativas en procesos de toma de decisiones fundamentadas evaluando o valorando capacidades, intereses y las posibilidades más interesantes y convenientes de futuro, sobre todo en momentos donde mayores sean las posibilidades para elegir. Este proceso a su vez está cargado de valores, que determinarán las elecciones realizadas.

3- El seguimiento, apoyo y refuerzo de las dificultades de aprendizaje.

Se realizaría con la puesta en marcha de programas de mejora del procesamiento de la información y el estudio eficaz. Se trata de revisar y mejorar los procesos cognitivos que controlan el aprendizaje, las estrategias metacognitivas que regulan el conocimiento y el tratamiento de la información. Los alumnos han de desarrollar las capacidades de aprender a aprender, manejando conocimientos, procedimientos y actitudes que permitan conocer cómo conocemos y las estrategias de aprendizaje más oportunas para aplicarlas en un proceso creativo.

4- La educación ha de ofrecer ayudas, apoyo o refuerzo a los alumnos que presentan necesidades educativas variadas en un continuo que va de lo más permanente o lo más transitorio, necesitando estrategias y recursos educativos que complementen, enriquezcan y consoliden la acción educativa ordinaria.

2. LOS ÁMBITOS DEL TRABAJO TUTORIAL: ENSEÑAR A CONVIVIR Y FORMARSE EN VALORES.

En los ámbitos de trabajo que se han establecido presentamos las siguientes actividades, que se sostienen en una formación en valores y en la creación de un clima pacífico y de convivencia democrática:

2.1. Actividades iniciales de acogida y conocimiento mutuo

Al inicio de curso los centros organizan Jornadas de Acogida para potenciar el conocimiento interpersonal. Se organiza la presentación del profesorado, tutores, Dto. de Orientación, el profesorado de apoyo; los objetivos del Centro, horarios, aulas y dependencias, el Equipo Directivo, los compañeros...

Se suele utilizar la agenda de trabajo y tiene lugar una primera reunión de contacto familiar.

En la primera sesión de Tutoría se presenta el Plan de Acción Tutorial al grupo de alumnos; se comentan los objetivos, las actividades o tareas generales, las funciones del tutor; se recogen sugerencias de alumnos, profesores y padres, ofreciendo el Plan de Acción Tutorial como una estructura flexible, abierta y dinámica.

En las primeras sesiones se revisan y elaboran las normas de funcionamiento y de convivencia, a partir del R.R.I. Se presentan actividades que desarrollen valores, actitudes positivas y la integración del alumnado.

Se prepara la elección del alumnado que será delegado o delegada del grupo, analizando previamente las cualidades que debe reunir y el modo democrático de elegirlo.

Se concretan técnicas que fomenten las relaciones personales y técnicas de dinámica de grupo. Actividades de comunicación, cooperación, motivación, desarrollo de habilidades sociales, de autoestima, de autoconocimiento y sobre la solución pacífica de conflictos. Suelen plantearse actividades para la reflexión sobre las características de la adolescencia.

Es importante generar actitudes para potenciar la integración especialmente de aquellos alumnos rechazados, aislados y/o con retraso curricular.

El tutor a través de entrevistas y cuestionarios llega a conocer las expectativas del alumnado en relación al curso y a su futuro académico y profesional.

Como síntesis podemos decir que la tutoría pretende fomentar desde el inicio de curso un clima de convivencia democrático en el aula, posibilitando asambleas, entrevistas y otras actividades para personalizar la educación e implicar al alumnado y sus familias en todo el proceso educativo.

Los objetivos que se pretenden serían:

- Dar a conocer a los alumnos las sesiones que se van a trabajar en Tutoría durante el curso y recoger sugerencias.
- Conseguir que los alumnos valoren su participación seria y responsable en la planificación de las actividades educativas de todas las asignaturas y de Tutoría específicamente.
- Valorar la importancia de las actitudes positivas necesarias para la realización de cualquier actividad.
- Iniciar en estas primeras sesiones actividades de conocimiento mutuo, así como revisar el horario, las asignaturas y dar a conocer el equipo de profesores. Utilizar la agenda.
- Entregar y comentar los criterios de promoción/titulación.
- Recabar datos significativos académicos y personales del alumno, a partir de un cuestionario de recogida de información y entrevistas personales.

Orientaciones para el desarrollo de las sesiones iniciales:

Explicar el objetivo general que tiene la acción tutorial de acoger, orientar, informar y apoyar al alumno y a su familia, en aspectos referidos al estudio, al sistema educativo, a la maduración personal y en definitiva a la autoorientación.

Plantear actividades de conocimiento mutuo, así como revisar el horario, las asignaturas y dar a conocer el equipo de profesores.

Explicar y aclarar las funciones del tutor recogidas en el documento que se adjunta.

Presentar la planificación de la acción tutorial por trimestres, empleando la secuenciación de actividades y temporalización del Plan de Acción Tutorial.

Abrir un turno de intervenciones para que los alumnos pregunten dudas o propongan algunos temas de interés que pudieran ser incluidos en el PAT. Este Plan es elaborado por el tutor con la colaboración del Departamento de Orientación y está abierto a cualquier tipo de sugerencias que planteen alumnos, profesores y familias.

Informar y aclarar los criterios de promoción/titulación de ESO y Primaria en su caso.

Realización de un cuestionario para obtener datos personales.

Tomar los acuerdos oportunos para asumirlos conjuntamente.

6 **Habilidades sociales...**

Materiales que podríamos utilizar:

Funciones del Tutor (aparecen en el R.O.C.) y especificación de los objetivos generales de Plan de Acción Tutorial

Secuenciación del Plan de Acción Tutorial.

Criterios de titulación/promoción.

Actividades de presentación.

Ficha de recogida de datos personales.

Frases incompletas...

REAL DECRETO 83/1996 DE 26 DE ENERO POR EL QUE SE APRUEBA EL
REGLAMENTO ORGÁNICO DE LOS INSTITUTOS DE EDUCACIÓN
SECUNDARIA. (B.O.E. 21-2-96). Capítulo VII . Artículo 56. Funciones del tutor.

El profesor tutor ejercerá las siguientes funciones:

a) Participar en el desarrollo del plan de acción tutorial y en las actividades de orientación, bajo la coordinación del jefe de estudios y en colaboración con el departamento de orientación del instituto.

b) Coordinar el proceso de evaluación de los alumnos de su grupo.

c) Organizar y presidir la junta de profesores y las sesiones de evaluación de su grupo.

d) Facilitar la integración de los alumnos en el grupo y fomentar su participación en las actividades del instituto.

e) Orientar y asesorar a los alumnos sobre sus posibilidades académicas y profesionales.

f) Colaborar con el departamento de orientación del instituto, en los términos que establezca la jefatura de estudios.

g) Encauzar las demandas e inquietudes de los alumnos y mediar, en colaboración con el delegado y subdelegado del grupo, ante el resto de los profesores y el equipo directivo en los problemas que se planteen.

h) Coordinar las actividades complementarias para los alumnos del grupo.

i) Informar a los padres, a los profesores y a los alumnos del grupo de todo aquello que les concierna, en relación con las actividades docentes y complementarias y con el rendimiento académico.

j) Facilitar la cooperación educativa entre los profesores y los padres de los alumnos.

2.2. Actividades para fomentar las estrategias de trabajo y aprendizaje ¹.

Un objetivo de la educación básica es enseñar a pensar, que los alumnos lleguen a aprender a aprender, desarrollando sobre todo contenidos procedimentales en las

¹ Programas de enseñar a pensar como: "El Proyecto de Inteligencia" de la Universidad de Harvard (1983), el Programa de Enseñar a Pensar: Filosofía para niños de LIPMAN a través de tres novelas: Harry Stottlemeire, Lisa o Mark o el Programa de Enriquecimiento Instrumental de Reuven Feuerstein (1988) ed. Bruño.

diferentes áreas para la resolución de problemas, realización de proyectos, diseños o construcción de objetos, elaboración de mapas conceptuales para presentar la información y organizar el conocimiento,...etc.

En Tutoría podemos reforzar técnicas de estudio, partiendo del análisis por ejemplo del test A.C.R.A., analizando los factores que influyen en el estudio:

a) Condiciones externas ambientales y de planificación del tiempo de estudio.

b) Factores motivacionales²: Actitudes y hábitos de trabajo, atribuciones (internas/externas, estables/inestables, controlables/no controlables), nivel de integración en clase, autonomía, motivación de logro y temor al fracaso, expectativas de eficacia y control emocional, persuasión verbal, lenguaje interior constructivo, interés, esfuerzo, historia de éxitos o fracasos).

c) Técnicas de recogida, elaboración y comunicación de la información: técnicas de comprensión lectora y de expresión escrita, técnicas de búsqueda de las ideas principales y secundarias (subrayado, esquemas, resúmenes, mapas conceptuales, toma de apuntes, búsqueda bibliográfica, cómo preparar un examen, la exposición oral, el trabajo en grupo, trabajos de investigación...etc.)

d) Estrategias de enseñanza: Activar la curiosidad, interés, organizar grupos cooperativos, dar opciones para desarrollar la motivación de control, ofrecer mensajes motivacionales, mantener expectativas altas, concepción dinámica de la inteligencia, empleo de recursos variados, destacar la función formativa de la evaluación, entre otras estrategias.

e) Implicación de los padres en el estudio.

2.3. Actividades para desarrollar la motivación y los valores

Pretenden el desarrollo de valores democráticos, de convivencia, de respeto, esfuerzo, solidaridad, tolerancia, cooperación...etc.

Se trabajarán especialmente determinados temas transversales en las Tutorías como Educación Moral y Cívica, Educación para la paz, Educación para la Igualdad, la tolerancia y la convivencia, Educación contra la discriminación, el racismo y la violencia.

La formación en valores se incluye en todas las áreas curriculares y en el resto de transversales, pues las actitudes, valores y normas son necesarios para desarrollar cualquier tarea.

² Resultan interesantes los trabajos de A. MASLOW al jerarquizar las necesidades humanas, la teoría de la motivación de logro de MCCLELLAND,D. Y ATKINSON,J., la teoría de la motivación de atribución de WEINER,B. y la teoría social cognitiva aplicada a la motivación de BANDURA,A. En la obra de ALONSO TAPIA, J. Motivación y aprendizaje en el aula, cómo enseñar a pensar p.19 hay una clasificación sobre metas de la actividad escolar muy interesante, definiendo motivación de competencia, de control, intrínseca, de logro, de miedo al fracaso, para buscar la aprobación de los demás o evitar el rechazo, conseguir recompensas o evitar el castigo o pérdida de situaciones, objetos o posibilidades valoradas.

8 *Habilidades sociales...*

Las actitudes y valores del profesorado son decisivas, ya que constituyen figuras vinculantes y potenciales para establecer una buena relación con el alumno. Manteniendo entrevistas o contactos con el alumno se puede demostrar una actitud de confianza en sus posibilidades y colaborar en los momentos de apoyo dentro o fuera del aula, según la disponibilidad horaria, transmitiendo seguridad, siendo conscientes de la importancia de creer que uno vale para seguir aprendiendo. Resultan muy positivos los mensajes que ofrezcan seguridad y confianza, destacando los logros, estableciendo estrategias de escucha para conocer intereses y motivaciones ocultas y poder intervenir, relativizando ciertos fracasos con ánimo de autosuperación. La devolución sistemática de nuestra intervención tiene un carácter motivador.

También es positivo que las optativas se ajusten a los intereses de los alumnos. Se trata de crear un marco normalizador y compensatorio, con pautas, orientaciones, criterios metodológicos y organizativos en las diferentes áreas.

Puede ocurrir que existan dificultades en la lectura, escritura y manejo de las operaciones básicas de cálculo o simplemente en la organización de la información; siendo necesario reflexionar sobre la historia educativa de cada alumno, las expectativas personales, familiares, de los compañeros y profesores; así como su estilo de aprendizaje, siendo interesante establecer actividades que desarrollen el aprendizaje colaborativo y el apoyo entre iguales.

La motivación del alumnado se relaciona con el ajuste de la programación con sus intereses, experiencias e ideas, de modo que ha de existir la suficiente flexibilidad que permita esta conexión. Aquí juega un papel primordial el rol del profesor como facilitador y orientador del diálogo y la comunicación, generando un contexto comunicativo en el aula, donde se fomente la participación de los alumnos.

2.4. Actividades para desarrollar la evaluación formativa

Toda evaluación es formativa ya la finalidad es el conocimiento y análisis de los logros y dificultades encontradas en los procesos de enseñanza y aprendizaje y poder mejorar.

Destaca el carácter cualitativo de los instrumentos que utiliza la evaluación así como su carácter participativo, constructivo y positivo, buscando sugerencias e ideas que ayuden en la búsqueda de alternativas de mejora. La evaluación debe estar contextualizada, y por lo tanto, tener en cuenta las coordenadas culturales en las que se producen las prácticas educativas. Por último la evaluación debe ser integral, ya que debe abarcar, no sólo al alumnado, sino a todo el currículo, al profesorado e incluso a la propia evaluación (metaevaluación). Como resultado de la evaluación final tenemos la elaboración de productos y valoraciones finales a través de portafolios, diarios, informes, la memoria final u otros documentos. Alumnos y profesores están inmersos continuamente en procesos evaluativos para aprender diariamente de los aciertos y errores y tomar un papel activo en la misma.

Es imprescindible coordinar bien la **evaluación inicial** y el apoyo para los alumnos con dificultades o problemas de aprendizaje académico o social. Es aconsejable realizar un seguimiento de las consignas que maneja el grupo de amigos ya que aportan datos significativos para nuestra intervención, así como de las pautas familiares. Cuando el alumno presenta una historia de fracaso escolar hace falta darle protagonismo, creándole una nueva imaginaria y procesos simbólicos donde se vea capaz de lograr y alcanzar la Titulación. El tutor debe implicar a los padres en el trabajo de apoyo del alumno.

En Tutoría se realiza una revisión y seguimiento continuo de la evaluación del progreso del alumno y en cada trimestre se lleva a cabo esta antes y después de las sesiones de evaluación más específicamente esta tarea. Además en Tutoría se ha de evaluar la propia marcha del *Plan de Acción Tutorial*, teniendo en cuenta las siguientes consideraciones:

- a) Se parte de una evaluación inicial o diagnóstica para recoger sugerencias, aportaciones, ideas...etc. por parte del alumnado, tutores, Juntas de profesores a través de cuestionarios y diálogos fundamentalmente.
- b) En cada sesión se evalúa la consecución de los objetivos marcados, con una reflexión sobre el desarrollo de la sesión, recogiendo propuestas de mejora.
- c) Se utilizan materiales y técnicas de evaluación diversas como entrevistas, cuestionarios, debates, diálogos, observaciones, etc.
- d) Se evalúan no sólo criterios referidos a contenidos conceptuales o procedimentales (por ejemplo saber cómo se subraya y saber subrayar adecuadamente un texto), sino también el mundo afectivo, motivacional, de valores, actitudes y normas. Lo verdaderamente importante en educación es encontrarle un sentido a nuestro trabajo, como fin último y básico que debemos conseguir. Subrayar por ejemplo, tiene sentido dentro de un proceso, como estrategia para delimitar las ideas fundamentales y secundarias de un texto, de modo sintético y perceptivo, utilizándola habitualmente en el estudio personal pero debe sentirse como algo necesario, activando y generando actitudes hacia el estudio y conductas de esfuerzo.
- e) Se valoran especialmente las actividades cooperativas del grupo, analizando la participación de todos los miembros, sin olvidar que uno de nuestros objetivos es enseñar a trabajar en equipo.
- f) La evaluación ha de desarrollar la autoevaluación y coevaluación. El alumno es responsable de su desarrollo y de su aprendizaje, es protagonista del proceso educativo. Llegar a ser consciente de este proceso, de los logros y dificultades encontradas es fundamental. La autoevaluación no sólo se realizará a través de actividades en Tutoría sino, lo que es más importante, en todas las áreas curriculares, aunque en Tutoría se reflexione específicamente en las evaluaciones trimestrales y en programas sobre estrategias de aprendizaje y valores.

10 *Habilidades sociales...*

- g) Debemos realizar devoluciones sistemáticas sobre los trabajos realizados como estrategia evaluativa, ya que facilitan la comprensión y potencian la motivación, combinando el trabajo en gran grupo, en pequeño grupo, individual y por parejas, adaptando el tipo de agrupamiento a la fase de aprendizaje.
- h) Reflexionaremos sobre la evaluación en todas las áreas y la utilización de estrategias de aprendizaje; participando en las sesiones de evaluación.

2.5. Actividades de revisión de las metodologías del aula

Hay una relación entre la convivencia y el rendimiento escolar, de modo que el alumnado con dificultades académicas suele tener más probabilidad de sufrir violencia, es decir, este alumnado ya marginado por su bajo rendimiento corre el riesgo de sufrir todavía un mayor grado de exclusión a través de la violencia. Se suele desencadenar un proceso en espiral: problemas de atención y concentración, problemas de comprensión, frustración académica, escasas estrategias de solución de problemas, bajas expectativas de poder resolver los problemas por medios no agresivos...etc. Por tanto el nivel de conocimientos del alumno puede ser un factor integrador o segregador, generador de una cultura pacífica o violenta. Desde esta perspectiva conviene revisar los principios y estrategias metodológicas, para ver si se adaptan al nivel real de conocimientos. Específicamente se tendrán en cuenta los siguientes principios de una metodología que se adapte al nivel del alumno y fomente la motivación y sea un factor que posibilite la creación de un buen clima de convivencia:

Principio de actividad, entendida como participación, autonomía, reflexión, implicación y motivación del alumno y profesor, para realizar un procesamiento crítico de la información, desechando el activismo.

Principio de socialización y desarrollo afectivo, a través de la creación de un clima afectivo, democrático, de respeto hacia las normas de convivencia, construcción de contextos comunicativos en el aula y con las familias.

Aprendizaje significativo, partiendo de los conocimientos previos, potenciando la funcionalidad de los aprendizajes.

Principios sobre la organización del saber: globalización, interdisciplinariedad y transversalidad, presentado contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales de modo interrelacionado a través de unidades didácticas, centros de interés, proyectos, resolución de problemas u otros modos de trabajo y no como yuxtaposición de actividades, parcelando el saber.

Principios sobre la organización de materiales, espacios, tiempos y del trabajo en equipo, con criterios de flexibilidad, adaptación y creación de procesos cooperativos. Se refieren al alumnado como protagonista del aprendizaje, a la colaboración, apoyo e implicación familiar y al profesorado que guía, orienta y apoya el aprendizaje y la personalización de la educación a través de la acción tutorial.

Haciendo una reflexión sobre las metodologías docentes, debemos ser conscientes de la interrelación que existe entre una metodología determinada, con el

tipo específico de evaluación que exige, así como el desarrollo de unos determinados objetivos y contenidos y no otros. La metodología está muy relacionada y en coordinación con el resto de elementos de la programación y las decisiones que tomemos en este sentido tendrán implicaciones mutuas. Así por ejemplo al organizar un debate sobre "la violencia hacia las mujeres" implica una determinada organización de tiempos, espacios, una orientación en las actividades, evaluación, la consecución de unos objetivos de carácter procedimental y sobre todo actitudinal y una función del profesor de moderador y guía. Determinadas metodologías son más idóneas para crear un clima de convivencia que otras. Es importante presentar actividades iniciales que permitan obtener y organizar información sobre los conocimientos previos, ideas, intereses y sugerencias del alumnado a través de cuestionarios, debates, diálogos, etc., detectando la presencia de conceptos relevantes e inclusores y a partir de ahí trabajar con los conceptos más generales al principio. Es recomendable introducir *organizadores previos*¹ que ayuden al alumnado y al profesorado a estructurar los contenidos, por ejemplo textos con contenidos inclusores, películas, visitas, etc. Recordemos que el conocimiento puede presentarse en diferentes formatos: En forma de texto, imágenes, gráficos, esquemas, mapas conceptuales (lineal, telaraña, red o mapa)...etc.

Atender a la motivación e intereses del alumnado profesorado y familia, dando importancia a los aprendizajes prácticos es otro factor decisivo en la metodología que utilicemos, al igual que la participación de los alumnos en el proceso de aprendizaje posibilitando la elección de determinadas actividades acordes con sus motivaciones e intereses a partir de la *motivación de control y logro*.

Otro factor metodológico de interés es la utilización de diferentes recursos y medios para apoyar el proceso de aprendizaje como material audiovisual, bibliográfico e informático, en la realización de las actividades propuestas.

El planteamiento de actividades diversas y plurales, posibilita que el alumnado con desfase curricular pueda realizar determinadas actividades con éxito, para sentirse integrado en el grupo y permiten el trabajo autónomo en un clima de cooperación en el aula. De este modo se potencia el desarrollo de habilidades cognitivas, de resolución de problemas, habilidades sociales, mejora de la autoestima y de la motivación, la integración en el grupo, la creación de contextos comunicativos, la evaluación e implicación en el aprendizaje.

Favorecer la interacción constante entre el profesorado, alumnado, profesorado y alumnado permite el ajuste y modificación del proceso de enseñanza y aprendizaje, intentando lograr que el profesor se convierta en interlocutor válido y el alumnado se comunique y relacione con sus compañeros.

¹ La Psicología cognitiva en el terreno de la instrucción a través de la teoría de la elaboración ofrece las principales aportaciones para promover el aprendizaje significativo, partiendo de secuencias elaborativas, presentando los contenidos como si se usara un "zoom", moviéndonos de planos generales a particulares y de detalle, para volver y relacionar todos sus componentes. Presentar primero los más generales –epítome-, estableciendo niveles de elaboración, generando resúmenes de los mismos. Además se deben realizar ejercicios prácticos e incluir los tres tipos de contenidos, eligiendo el tipo organizador.

12 *Habilidades sociales...*

La organización de agrupamientos diversos y flexibles en función de las actividades de aprendizaje y necesidades de apoyo también es otro factor de enriquecimiento y potencia la creación de un buen clima de convivencia.

El aprendizaje cooperativo en grupos heterogéneos constituye una metodología específica que obtiene mejoras en la integración, interacción y clima convivencia, aumenta el protagonismo de todos y disminuyen las diferencias, potencia la autoestima y a la vez promueve la interdisciplinariedad.

3. LA MOTIVACIÓN DEL PROFESORADO

Para llevar a cabo el desarrollo de la acción tutorial es necesario contar con el profesorado, que constituye, en definitiva, la pieza clave para llevar a cabo los cambios educativos, a partir de una formación de calidad, contextualizada, que parta de la experiencia y necesidades de los profesores y su realidad, orientando los cambios de su práctica docente. Los profesores necesitan contar con los recursos adecuados, así como programas abarcables, una actitud de encuentro por parte de la Administración y el reconocimiento social de su labor. Son factores que junto al resto de sugerencias que se proponen, inciden directamente en su nivel de motivación hacia el trabajo, regulando el “malestar docente” que existe en un sector importante de profesores. Son necesarias políticas que apuesten decisivamente por la educación e inviertan en la misma, como en el bienio reformista republicano o actualmente en Finlandia, para conseguir que el profesorado viva la educación. Los profesores tienen que ir con expectativas positivas hacia sus alumnos, ya que producen mayor responsabilidad, autoestima, un clima afectivo, de inclusión y respeto a la diversidad, que nos ayuda a crecer y madurar.

Jaume Carbonell comentando la película francesa *Ser o tener* hace un bello retrato del protagonista, que es un maestro y nos puede servir para presentar el perfil de muchos profesores. Comenta Carbonell que “...los escolares van forjando sus aprendizajes y su personalidad, con sus dificultades y avances, con sus fracasos y progresos, con sus desencuentros y complicidades con un maestro experimentado, paciente y entregado. Que nadie espere de este profesor grandes innovaciones –sus métodos son bastante tradicionales- ni un método de educador democrático que sueña con proyectos utópicos –pues lleva una vida bastante rutinaria-. Pero quizás ahí está el mérito y en la honestidad de unas imágenes que rehúyen el idealismo, la mitificación y el heroísmo tramposo con que se presenta la figura docente en la mayoría de las creaciones del séptimo arte. No se muestran heroicidades espectaculares de superdocentes, sino pequeñas heroicidades de cada día, que saben atender y manejar, con oficio, tenacidad y sensibilidad, el silencio y la soledad de una alumna o la distracción y el desinterés de un alumno...se implica en la instrucción y educación infantil de esos alumnos y alumnas de distintas edades, para hacerlos crecer como individualidades y como colectivo. Para brindarles un futuro mejor. Se trata, en definitiva, de un maestro que disfruta orgulloso de su trabajo, que quiere a su alumnado y que vive con serenidad y autoestima su próxima jubilación...una relación educativa intensa, próxima, cálida y confiada que despierta complicidades entre el maestro y el

grupo-clase; la autorización y el acompañamiento de cada escolar; el clima de trabajo y de convivencia en el aula; el diálogo y la colaboración con las familias...” (Cuadernos de pedagogía, febrero, 2004).

Si para los alumnos es fundamental la motivación, no lo es menos para el profesorado, basada en una dotación de recursos y una formación sentida, contextualizada y eficaz, desde sus intereses, preocupaciones y en definitiva desarrollada en la zona de desarrollo próximo, contando con el esfuerzo compartido y el trabajo en grupo.

4. LA ACCIÓN TUTORIAL Y LA CONVIVENCIA

Un tanto por ciento elevado del profesorado considera los problemas de convivencia en los centros educativos como una de las dificultades más importante de su labor docente, especialmente en secundaria. Además constituyen uno de los motivos del malestar docente actual, según el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (*Diagnóstico del Sistema Educativo, 1998*) y el Defensor del Pueblo (*Informe del Defensor del Pueblo sobre violencia escolar, 1999*).

El *Diagnóstico del Sistema Educativo* realizado por el INCE en 1998 se basa en encuestas realizadas a toda la comunidad educativa, tanto en la enseñanza pública como en la privada. Intervienen: alumnos, padres, profesores, equipos directivos y titulares de los centros privados. Del informe se desprende que un 80% de profesores piensa que se producen situaciones de indisciplina en los centros educativos, siendo las más habituales el alboroto fuera del aula, las faltas e respeto hacia compañeros y compañeras y el alboroto en el aula; después vendrían en menor proporción las agresiones morales y por último las faltas de respeto hacia profesores/as y el absentismo escolar, con una frecuencia aún más baja. Las situaciones a las que se refiere el Informe han tenido lugar en tres cursos académicos: 1994/95, 1995/96 y 1996/97. De este 80% que piensa que hay situaciones de indisciplina en los centros, un 32% piensa que la situación “mejora progresivamente”, un 41% opina que las “cosas siguen poco más o menos igual” y el 27% restante opina que las situaciones de indisciplina “van en aumento”. Sobre este dato resulta interesante las observaciones de Torrego y Moreno, en el Proyecto Atlántida (*La convivencia y la disciplina en los centros escolares, CC OO, 1999*).

Estos autores comentan que los comportamientos de interrupción no son propiamente violentos, ni tan siquiera agresivos. “Se trata de conductas aisladas y al mismo tiempo muy persistentes, que manifiestan consistentemente algunos alumnos en el aula –en ocasiones una mayoría– y que, en su conjunto, podrían calificarse de boicot permanente al trabajo del profesor, al desarrollo de la actividad del aula y al trabajo de los demás alumnos: faltas de puntualidad, cuchicheos, risas, provocaciones constantes al profesor, comentarios hirientes en voz alta acerca del profesor, de un compañero o de la propia tarea, insultos, pequeñas peleas y robos, y en definitiva desafíos de todo tipo a las normas de convivencia dentro del aula. Dicho en breve, la interrupción agrupa lo que en lenguaje escolar suele entenderse por disciplina en el aula. Por poco

14 *Habilidades sociales...*

frecuente y grave que sea, la interrupción distorsiona el flujo normal de las tareas que se desarrollan en el aula y fuerza al profesor a invertir buena parte del tiempo de enseñanza en hacerle frente. Al mismo tiempo que asumimos que la interrupción es la música de fondo de la mayor parte de nuestras aulas, debemos asumir también sus implicaciones y consecuencias a corto y largo plazo". Relacionan la situación con una enorme pérdida de tiempo, con situaciones de incomunicación entre alumnado y profesorado, con actitudes y expectativas negativas, así como el absentismo.

Si analizamos la violencia que se produce en las aulas observamos diversos componentes que deben orientar la intervención basada en conseguir que el alumnado trabaje más activamente, más independiente y en grupos cooperativos:

Componente cognitivo.

Los chicos que protagonizan episodios violentos suelen padecer deficiencias cognitivas que impiden comprender los problemas sociales en su totalidad, conceptualizando la realidad de forma absolutista y dicotómica (en términos de blanco y negro, sin grises, sin posibilidad de flexibilizar). Mantienen dificultades para inferir adecuadamente cuáles son las causas que originan los problemas de convivencia, con tendencia a extraer conclusiones excesivamente generales a partir de informaciones parciales y sesgadas. Suelen tener por tanto problemas en el procesamiento de la información y en la toma de decisiones.

Componente afectivo.

Uno de los principales componentes de la violencia es que el sujeto ha construido sentimientos negativos, de haber sido objeto de un trato injusto anteriormente, con problemas de relación y falta de afectos, no sintiéndose querido a menudo o sintiéndose en situación de inferioridad, lo que provoca hostilidad hacia los demás, así como la tendencia a asociar la violencia con el poder y a considerarla como una forma legítima de respuesta al daño que se cree haber sufrido.

Componente conductual.

La violencia se proyecta en acciones concretas y suele producirse por la falta o escasez de habilidades sociales, necesarias para resolver los conflictos, recurriendo a ella para su resolución. De este modo la violencia se va reforzando más con experiencias de este tipo y con estas respuestas inadecuadas. Los patrones de conducta del medio también son potenciadores o inhibidores de las respuestas y conductas.

Sobre los tipos de violencia podemos referirnos a la violencia entre iguales o acoso, las actitudes racistas y xenófobas, la violencia de género u otro tipo de relaciones que entorpecen la convivencia pacífica en el aula y en el centro educativo.

Sobre los estudios de acoso escolar destaca *El Informe del Defensor del Pueblo sobre violencia escolar* (1999), tras realizar encuestadas a 3.000 estudiantes de ESO, mitad chicas y mitad chicos, de los cuatro cursos de la etapa, en enseñanza pública y privada. Ofrece los siguientes datos:

- La modalidad más frecuente de violencia son las agresiones verbales por parte de otros compañeros, que afecta a un 33% del alumnado.
- Le siguen las agresiones sobre las propiedades personales con un 20% y el aislamiento permanente como ignorar, no dejar participar y las agresiones físicas. El acoso sexual no llega al 2%.

Las agresiones consideradas graves se producen con una frecuencia muy baja, aunque los problemas como el aislamiento no incluido como grave causa un daño psicológico importante. Las respuestas de los alumnos son diversas (Me insultan; hablan mal de mí; me ponen motes; me esconden cosas; me ignoran; no me dejan participar; me amenazan para meterme miedo; me roban cosas; me rompen cosas; me pegan; me acosan sexualmente; me obligan a hacer cosas y me amenazan con armas...). No existen diferencias significativas entre centros públicos y privados. En cuanto al sexo, el número de chicos implicados en el maltrato es superior al de chicas, excepto en el caso de hablar mal de otros. El curso resulta ser una variable significativa ya que la violencia disminuye al acercarnos al final de la ESO. Del estudio se deduce también que algunos alumnos y alumnas sienten miedo de ir a su instituto, tienen miedo a sus compañeros, a sus profesores o al trabajo.

La violencia entre iguales puede traer consecuencias y problemas en el futuro. Puede verse afectado el desarrollo sociopersonal, el agresor puede creer que las normas y límites están para no cumplirlos, llegando a producirle prestigio social, deteriorándose poco a poco su valía moral y su exclusión social.

María Victoria Trianes en *La violencia en el contexto escolar* (Editorial Aljibe, Málaga. 2000) comenta que “el perfil de este alumnado se caracteriza por no ir bien en el colegio, no les gusta éste, ni los profesores. En la Secundaria, el estatus de agresor se relaciona con comportamientos antisociales tales como beber alcohol, robar en tiendas, pertenecer a pandillas de barrio y una deficiente adaptación a las demandas del centro escolar, con grave riesgo de fracaso”... “En estudios retrospectivos, que preguntan a jóvenes delincuentes sobre sus experiencias anteriores en la escuela, la implicación en actividades *bullying* era un predictor significativo de pertenecer a bandas delincuentes armadas más tarde”... en la víctima: “los episodios aislados de *bullying* pueden originar reacciones negativas, irritabilidad, pánico, memoria repetida del episodio y falta de concentración, pero si los episodios se repiten y el estrés se va acumulando es probable que se produzcan sentimientos de soledad, depresión, ansiedad y pérdida de seguridad personal”. En cuanto a los espectadores, están presentes en el 85% de los maltratos que se producen. El efecto “suele ser la insensibilización ante la violencia, inhibición y retraimiento a la hora de de ayudar y de ofrecer otras respuestas solidarias”.

Sobre las actitudes racistas y xenófobas resulta de gran interés el trabajo de María José Díaz-Aguado: *Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia entre los jóvenes* (1996) INJUVE. Detrás de estas conductas se esconden problemas de seguridad, de identidad personal, argumentaciones que justifican la violencia y la discriminación, la intolerancia y de injusticia. El *Informe España 2001* de la

Fundación Encuentro señala que casi la mitad de los españoles cree que la presencia de los inmigrantes incrementa el paro y la delincuencia y un tercio ve en ellos a los causantes del descenso de sus salarios. Este contexto añade valores de segregación, discriminación y racismo. Además el porcentaje de alumnos inmigrantes en el sistema educativo no se reparte uniformemente, ni entre centros públicos y privados concertados, ni tampoco dentro de la propia red pública.

También nos encontramos en los centros educativos con actitudes de discriminación y violencia por razón de género y otras actitudes conflictivas que impiden el desarrollo normalizado de las tareas escolares.

María Victoria Trianes en *La violencia en el contexto escolar* (Aljibe, Málaga, 2000) explica un conjunto de factores que provocarían las actitudes violentas:

- Factores personales, relacionados con la pérdida de control, la impulsividad y el comportamiento irreflexivo, aspectos que dificultan la interacción con los demás y el control de la agresividad. El desarrollo del control emocional permite evolucionar y sustituir las respuestas infantiles impulsivas, agresivas y físicas, por manifestaciones verbales, que permiten argumentar, explicar, razonar y discutir los distintos puntos de vista que se enfrentan en una situación conflictiva. La empatía y la capacidad de reconocimiento del estado emocional de los demás también están relacionadas con la falta de control de la agresividad. Otro factor que incide sobre la violencia es la adaptación y el rendimiento escolar.
- Factores familiares que inciden directamente en los problemas de socialización, la transmisión de normas de convivencia básicas y la fijación de límites. Actualmente los chicos pasan mucho tiempo solos o frente al televisor, desarrollando otros valores que se enfrentan a los valores educativos. Las experiencias en la infancia de acogida, encuentro y afecto son fundamentales. Hay una correlación entre falta de afectividad y actitudes violentas. Las familias donde habitualmente hay violencia se potencian las reacciones agresivas en sus miembros. La falta de límites, la sobreprotección o actitudes impositivas y autoritarias, constituyen patrones de conducta negativos para que los hijos construyan conductas sociales. problemas económicos y sociales, el estrés, la frustración y la inestabilidad familiar, problemas todos ellos vinculados a conductas agresivas en adolescentes.
- El tipo de relaciones con el grupo de compañeros y amigos, constituyen la referencia y el contexto de aprendizaje de habilidades sociales que posibilitarán la integración o segregación. El autoconcepto y la autoestima se construyen en las relaciones sociales y familiares.
- El contexto escolar a partir de las dificultades de aprendizaje y la respuesta que se proponga, el nivel de adaptación escolar, el clima de convivencia o agresividad que se viva. Otros factores importantes son la rapidez y organización que el centro da ante los conflictos y manifestaciones agresivas, las dimensiones del centro, la distribución de

espacios, el sistema de vigilancia. La organización del tiempo con plantamientos tradicionales o más flexibles que permiten la flexibilización y creación de talleres también está relacionado con el nivel de convivencia; así como la orientación autoritaria o democrática para la resolución de conflictos. Las relaciones entre profesores, los cauces de participación del alumnado e implicación familiar en el centro, son factores determinantes que inducen a un buen clima de funcionamiento.

- La influencia de los valores de cada sociedad y los medios de comunicación, la exposición a programas de contenido violento, que tienen a imitar valores egoístas, consumistas, violentos y agresivos muestran la hipocresía social que encontramos muchas veces en la sociedad.

5. PROGRAMAS PARA DESARROLLAR VALORES DE CONVIVENCIA EN TUTORÍA.

Exponemos a continuación una serie de programas que pueden servirnos de guía para las Tutorías, con el objetivo de desarrollar valores de convivencia:

1.- Programa ANDAVE (Andalucía Antiviolenencia Escolar) de Rosario Ortega ,y el Proyecto SAVE (Sevilla Antiviolenencia Escolar) de Rosario Ortega y Rosario del Rey, de la Universidad de Sevilla. El proyecto Sevilla Anti-Violencia Escolar ha sido posible gracias al apoyo económico del Ministerio de Educación y Cultura. El programa se encuentra desarrollado en:

Rosario Ortega 2000: Educar la convivencia para prevenir la violencia. Antonio Machado Libros, Madrid (desarrolla el programa SAVE).

Rosario Ortega y del Rey, R. 2003: La violencia escolar. Estrategias de prevención. Craó.

Rosario Ortega y del Rey, R. 2004: Construir la convivencia. Edebé.

2.- Programa de Educación para la Tolerancia y Prevención de la Violencia entre los jóvenes, del INJUVE (Instituto de la Juventud del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales), de M^a José Díaz Aguado, 1996, catedrática de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad Complutense. El programa ha sido posible gracias al convenio entre la Universidad Complutense, el Instituto de la Juventud, el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, y el Ministerio de Educación y Cultura. Encontramos referencias en: Díaz Aguado, M. J.; Martínez Arias, R. y Martín, G, 2004: Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia. INJUVE- Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

El programa está estructurado en el desarrollo de unos temas básicos (El racismo y la intolerancia, La violencia, Los jóvenes), temas interculturales (El Pueblo Gitano, Inmigrantes y refugiados) terminando con una perspectiva universal (Los

derechos humanos y La democracia). Los objetivos que pretende son la disminución del riesgo de ejercer o sufrir violencia, el desarrollo de la tolerancia y la empatía y comprensión de los derechos humanos, adoptando otras perspectivas, favoreciendo la comunicación y las relaciones, la cohesión de cada grupo y la integración de todos y todas en el colectivo de la clase. Por último otro objetivo que persigue es mejorar la competencia del profesor, para poder conocer mejor a los alumnos, responder mejor a sus necesidades, mejorar sus actitudes y reflexionar sobre su propia tarea de educar.

3.- CONVIVIR ES VIVIR. Comunidad de Madrid, MEC, 1999.

Un programa educativo para el desarrollo de la convivencia de la violencia escolar de José Luís Carbonell Fernández, Ana Isabel Peña Gallego, Enrique Buñuel Heras, Inmaculada Cristóbal Rioja, Eladio Freijo Calzada, Ofelia Sánchez Herrero, Leontine Steen Meerman...

El programa surge a finales del año 1996, ante la sensibilización sobre el deterioro de la convivencia escolar en el panorama europeo, para mejorar el clima de convivencia en los centros educativos y el desarrollo de valores de tolerancia y respeto mutuo. Se aplica en los centros de la Comunidad de Madrid y nace con una filosofía preventiva, que desarrolla la Dirección Provincial de Madrid.

La oficina del Defensor del Menor, de Madrid en relación con el programa presenta el vídeo "Un día más", realizado por alumnos del Instituto de Educación Secundaria Pradolongo de Madrid, dirigido por Roberto Lázaro (Premio Goya de Cortos). Se acompaña de una Unidad Didáctica, para realizar actividades en el aula y para trabajar el respeto al otro, la prevención y evitación de situaciones violentas entre los alumnos.

4.- El programa "Aprender a ser persona y convivir de María Victoria Trianes Torres (En TRIANES M. V. 1996: Educación y competencia social. Un programa en el aula. Aljibe. Málaga. TRIANES, M. V. 2001: Aprender a ser persona y a convivir. Un programa para secundaria. Desclée De Brouwer)

El Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Málaga ha coordinado este programa donde han participado un grupo de orientadores de esa ciudad a lo largo de cinco años, en la educación secundaria obligatoria.

5.- PROYECTO ATLÁNTIDA, Torrego 1999, de CCOO.

6.- LA PENTACIDAD de Serrano y Salas, 2000. La autorregulación de la convivencia desde el modelo de la pentacidad de Inmaculada Serrano y Begoña Salas, Coordinadoras del Programa.

7.- La MEDIACIÓN ESCOLAR en los trabajos de Torrego, J. C. 2000: Mediación de conflictos en instituciones educativas. Narcea. El conflicto es considerado como un desacuerdo, bajo su carácter positivo y natural a la persona desde su condición social, siendo el diálogo la alternativa de resolución, frente a otras repuestas de carácter

impositivo. La mediación se basa en principios de cooperación, socialización, autonomía, compromiso y autocontrol. Es interesante distinguir entre conflictos destructivos y constructivos.

8.- Otros Programas se refieren al desarrollo de habilidades sociales, la autoestima, la empatía, la inteligencia emocional, el autocontrol, la competencia social, para prevenir situaciones de acoso, para intervenir con agresores y víctimas de acoso (Ortega)...etc.

6.- ÚLTIMA REFLEXIÓN SOBRE LA CONVIVENCIA Y SUS PRÁCTICAS

Hemos ido aclarando que el clima de convivencia depende de un conjunto complejo de elementos que interactúan como la satisfacción y motivación del profesorado, la motivación del alumnado, el nivel de rendimiento, el nivel de participación e implicación familiar, entre otros factores.

Para establecer un plan de mejora de la convivencia podemos partir de una primera fase de evaluación inicial, sensibilización y análisis de la realidad del centro, a través de cuestionarios y entrevistas, donde se recojan datos diversos sobre: tipo de problemas de convivencia que nos preocupan, frecuencia, lugares donde ocurren, características de los alumnos implicados, tipo de respuesta que dan los profesores, actitudes y opiniones de los diferentes sectores de la comunidad educativa, clima relacional del centro y validez de las normas de convivencia y sanciones, localización de otros fenómenos violentos en el entorno escolar... Es importante el trabajo colectivo, en equipo y generar motivación en el al inicio, así como fijar un tiempo realista para dedicar al proyecto que se diseñe, contando con asesores externos, en su caso.

Podemos utilizar diferentes categorías para analizar los problemas de convivencia. Por ejemplo podríamos considerar la existencia de comportamientos antisociales (disrupción, indisciplina -insultos, malas contestaciones, falta de respeto, no cumplir horarios, falta de materiales-, violencia psicológica -conductas intimidatorias; sin son permanentes bullying-, vandalismo, daños materiales, violencia física -agresiones, extorsión, armas-, acoso sexual, absentismo, fraude -copiar, plagio); problemas de seguridad en el centro escolar (delitos, delincuencia en el centro o del entorno –bandas-); violencia hacia alumnado/profesorado, conflictos: entre familias y profesores, entre profesores, entre familias. Puede servirnos el cuestionario de Juan Carlos Torrego Seijo (Universidad de Alcalá, CAM) y Juan Manuel Moreno Olmedilla (Profesor UNED) que encontramos en Resolución de Conflictos de Convivencia en Centros Educativos, Madrid, UNED, Colección de Educación Permanente, Madrid, 1999. En este cuestionario para la Autorrevisión de los problemas de Convivencia y Disciplina se hace referencia a las siguientes dimensiones:

20 *Habilidades sociales...*

- El entorno social del centro escolar.
- Las familias.
- Reacción ante el conflicto.
- El profesorado.
- Características del alumnado.
- La ESO y su desarrollo.
- Los problemas de convivencia.
- El centro y su organización.
- El currículum del centro.
- Ámbitos de mejora de la convivencia del centro.

Tras esta primera etapa de análisis se diseña un plan de acción para la mejora de la convivencia democrática en el centro, con la participación de todos los sectores del mismo. En dicho programa tienen cabida las experiencias expuestas en el punto 1.5. y el punto 6 (PREVENIR LA VIOLENCIA Y LA EXCLUSIÓN SOCIAL DESDE EL AULA), orientando nuestras acciones para mejorar la relación entre profesores y alumnos a través del diálogo y el análisis del punto de vista de los otros. Se trata de organizar estrategias de encuentro y acogida, asumiendo las normas democráticamente, el desarrollo de valores positivos de responsabilidad, respeto y tolerancia, para construir relaciones fluidas y democráticas.

5.2. LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD PERSONAL.

J. García Esteban*

*Orientador del IES "Ramón y Cajal" de Murcia.

CONTENIDOS:

1. Tutorización y confianza, la actitud de acogida y la ética levinasiana como marco de un buen clima de convivencia y construcción de la identidad personal.

2. La construcción de la identidad personal y las relaciones vinculantes en la familia.

1. TUTORIZACIÓN Y CONFIANZA, LA ACTITUD DE ACOGIDA Y LA ÉTICA LEVINASIANA COMO MARCO DE UN BUEN CLIMA DE CONVIVENCIA Y CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD PERSONAL.

Todos necesitamos ser reconocidos y valorados como personas significativas, establecer y sentir relaciones de acogida, desde una pedagogía de la alteridad, poniendo rostro humano a la singularidad personal, manifestar el interés por el otro, desarrollar la empatía, la solidaridad, el civismo, introducir en nuestro equipaje valores y guiar nuestra intervención educativa hacia una educación en valores y por tanto de calidad.

Es necesario establecer una relación donde no sólo nos preocupemos de la construcción de conocimientos, sino del encuentro, de las actitudes, valores y habilidades sociales. No es posible separar la educación de la moral. Hacerse cargo del otro centra la acción educativa. La educación en valores exige un modelo, la referencia del afecto, la pasión, el amor y la complicidad. Las personas necesitamos sentirnos acogidas, aceptadas, queridas y el encuentro significa confianza, acompañamiento, guía, orientación y tutorización. La educación se convierte en el arte de educar en la empatía, en el diálogo, la escucha y atención del otro, poniéndose en su punto de vista, en su lugar, respetando la cultura del otro. Educar es aceptar y acoger, hacerse cargo del otro, del diferente, del diverso; como actitud vital. No es la comprensión del otro, sino la "con-pasión", no entendida como un sentimiento de sensiblería; sino como un compromiso político de ayuda, contra las estructuras injustas y la marginación, contra la miseria, la pobreza, el hambre y la desigual distribución de la riqueza.

El ser humano no es un ente abstracto, ahistórico, sin contexto. Las personas necesitamos una integración intensiva, no superficial. No se puede entender la educación sin esta dimensión de la orientación y la tutoría. Probablemente de las experiencias en el campo de concentración de Hannover y de las situaciones de sufrimiento que vive, Emmanuel Lévinas (1905-1995) concluye que lo que da sentido a las personas se encuentra en el yo personal pero entendido en el ser-para-el-otro, como actitud ética de respeto a la alteridad, a los demás. Para Lévinas la existencia tiene una dimensión dinámica, donde el tiempo se mide como relación con una alteridad

inalcanzable: el Otro. El Otro es un extranjero radical que se ubica sin raíces, sin domicilio, frente a los demás. Lo esencial del Otro, es su alteridad excepcional a toda otra alteridad. Por tanto no es la categoría de la diferencia, de la persona como diferente a los demás lo que constituye lo esencial en la ética levinasiana, sino la categoría de lo excepcional, que nos presenta otro tipo de relación que da sentido a la vida. La persona no es diferente, el otro, no es una prolongación de mí yo, es excepcional, la persona es única en dignidad. El otro es lo que yo no soy, no es una prolongación del yo. La excepcionalidad implica actitudes de acogida, encuentro, pasión, seducción. La actitud no es la de tolerancia ante lo diverso, lo diferente, sino que todo lo excepcional debe tener lugar en el mundo, donde la inclusión lo garantiza. No podemos permanecer indiferentes frente al otro, que es un rostro, que me exige y tiene el derecho de ser acogido, respetado y amado. Estoy obligado a entrar en diálogo con el otro, con su realidad. El yo queda aislado, reducido, no debe ni puede ubicarse por encima de la realidad de los demás. Su existencia se fundamenta y se conforma según su intervención con el huérfano, la viuda o el extranjero, que se encuentran sin protección. La vida sólo tiene sentido si nos damos a los demás.

Por tanto la ética tiene su lugar en la exterioridad, fuera de nosotros, en la relación con el otro, con los demás, en el contexto donde viven las alteridades. Un tutor debe partir de esta actitud ética de respeto, porque los valores y la convivencia se aprenden conviviendo y con el ejemplo, las acciones.

2. LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD PERSONAL Y LAS RELACIONES VINCULANTES EN LA FAMILIA.

Las personas vamos construyendo el autoconcepto y la autoestima, en las relaciones con los demás. El autoconcepto se refiere al autoconocimiento, ideas, pensamientos, creencias, atributos, características y actitudes hacia uno mismo y la autoestima a la autovaloración, es decir, si nos gustamos como somos. En definitiva cada persona construye su autoimagen, su valoración personal o identidad personal. Sentirse valorado positivamente, es necesario para sentirse feliz y aceptarse, como primer paso para valorar a los demás, aunque la valoración personal, como hemos visto en la ética levinasiana, depende de las interacciones con los demás.

Solemos comportarnos acomodándonos a las expectativas de los otros y en este proceso el impacto de la cultura familiar, la escolar y el grupo de amigos y específicamente la aceptación corporal, desempeñan un papel decisivo en la construcción de la identidad personal.

Los padres autoritarios y los que se despreocupan suelen originar en sus hijos problemas de autoestima, dependencia y falta de autonomía y maduración. Un ambiente democrático, un clima de convivencia pacífico, con actitudes dialogantes y escucha es propicio para desarrollar una identidad personal positiva y una alta autoestima. Las experiencias directas que se viven en la familia, las vivencias, los vínculos, la comunicación, las observaciones, imitaciones y el modelado, las

costumbres y los afectos sobre todo, constituyen los elementos claves para la construcción de la identidad y la socialización.

En su evolución la identidad personal va descentrándose y adoptando la perspectiva del otro; los niños suelen describirse en función de sus características externas y atribuciones, rasgos físicos y logros. Es en la adolescencia donde se valoran características psicológicas y sociales en las relaciones con los demás. Construimos el sentido de uno mismo en las relaciones vinculantes. Vincularse al otro es reconocerse a uno mismo. Desde el nacimiento nuestras emociones se irán consolidando en las interacciones y según las actitudes que encontremos, desarrollamos nuestro repertorio emocional de una forma inédita y singular.

La familia ha de implicarse en el desarrollo y crecimiento saludable de los hijos, participando en su momento en la vida del centro educativo.

La alta autoestima se relaciona con el reconocimiento, la aceptación, las expectativas y atribuciones de los demás, así como con el lugar de control interno. También se relaciona con la creación de normas consensuadas, aceptando los límites en nuestra conducta. Se relaciona con el fomento de la empatía, el delimitar las responsabilidades, ser positivo, mantener un estilo dialogante, comunicativo, democrático, afectivo y asertivo, que permite intervenir sin agredir y sin manifestaciones pasivas ante los problemas. Los padres ayudan a sus hijos, por modelado, a tomar la perspectiva del otro como habilidad cognitiva básica para superar el egocentrismo, ya que supone ponerse en el punto de vista de los demás, abordando los problemas sociales teniendo en cuenta diversos criterios. Gradualmente se ha de posibilitar la autonomía y la independencia, donde los padres van perdiendo progresivamente el control, para que los hijos crezcan en autocontrol, responsabilidad y madurez.

La capacidad de negociar es otro aspecto para la solución pacífica de los conflictos interpersonales, desarrollando la capacidad de juicio moral y acciones morales. El adolescente va comprendiendo que las normas y leyes deben aceptarse porque son buenas para la vida social de la comunidad. La experiencia sobre la resolución pacífica y eficaz de conflictos en casa es esencial para aprender a utilizar la reflexión, la participación, la comunicación y la negociación pacíficamente.

En cuanto a la identidad sexual, es en la adolescencia donde se definirá la orientación sexual y la aceptación de la misma, que se ha ido construyendo en las relaciones familiares y sociales, como resultado de un largo proceso a partir de una serie de necesidades. Hombre y mujer desarrollan una identidad diferenciada asociada a dos patrones o roles construídos socialmente. El estereotipo masculino suele estar más valorado por la sociedad, con una visión antropocéntrica y por tanto reduccionista de nuestra cultura, que toma el modelo masculino como medida y el modelo femenino quedaría infravalorado, según las características que se comentan a continuación:

Modelo masculino:

Habilidades sociales...

- Funciones prioritarias: trabajo remunerado, MUNDO EXTERIOR, EN LA ESFERA PÚBLICA.
- Mayor remuneración económica y de mayor prestigio laboral.
- Se valoran capacidades como: competencia y agresividad laboral, conformando el “estilo masculino”: iniciativa, independencia, poder, autoridad...
- Se les asignan trabajos de mayor relevancia social.
- MENOR educación afectiva y en valores para prevenir o eliminar la violencia de género.

Modelo femenino:

- Siguen como funciones prioritarias ser amas de casa, esposa, cuidar a su familia ... ubicadas en la VIDA PRIVADA Y FAMILIAR, con un pensamiento intuitivo caracterizado por la pasividad, dependencia, subordinación...
- Superioridad en el ámbito docente: Mayor nº de titulaciones universitarias; con invisibilidad de la mujer en los puestos de trabajo de mayor prestigio (90% masculino y en España un 95%).
- Capacidades emocionales muy valoradas en el mundo empresarial: “otro estilo diferente de dirección”.
- Concentración en determinados puestos de trabajo y ausencia en otros.
- Desvalorización social de profesiones tradicionalmente femeninas.

5.3. RELACIÓN ENTRE IGUALES.

MP. Giménez García (*)

(*) MP. Giménez García orientadora del IES “Alfonso X El Sabio” Murcia

CONTENIDOS:

- 1. Evolución y características de las interacciones entre iguales. Relación con los iguales en la adolescencia.**
- 2. Las habilidades sociales y las relaciones con iguales**
- 3. Determinantes de la experiencia social**
- 4. Influencia de la personalidad de la madre en la relación del niño con sus iguales**
- 5. Influencia de las relaciones familiares sobre la competencia social entre iguales**
- 6. Características de los grupos**
- 7. El status sociométrico del grupo**
- 8. Clases de status sociométrico**
- 9. Influencia de la televisión en las conductas violentas**

1. EVOLUCIÓN Y CARACTERÍSTICAS DE LAS INTERACCIONES ENTRE IGUALES. RELACIÓN CON LOS IGUALES EN LA ADOLESCENCIA.

1.1. Evolución y características de las interacciones entre iguales.

Cada vez es más temprana la edad en que niños y niñas son expuestos al contacto con otros niños en situaciones extrafamiliares, por ejemplo cuando asisten a centros educativos. Así, si bien hasta entonces son los padres los únicos agentes de socialización cuando se incorporan al centro educativo hay que destacar la importancia de las relaciones entre los iguales como lo han hecho Erikson, 1950,; Piaget 1959, Sullivan, 1953, o Turner 1991. También hay que tener en cuenta que las relaciones que establecen los niños entre sí son posteriores a las que establecen con los padres siendo diferentes estos dos tipos de relaciones. Las relaciones adulto-niño, son esencialmente complementarias, mientras las relaciones niño-niño están basadas en la reciprocidad. Además los niños que han tenido dificultad en la relación con sus iguales tienen más probabilidad de tener problemas de adaptación (Coie y Dodge, 1988).

Desde los primeros meses de vida, los niños manifiestan interés hacia sus iguales, buscan activamente llamar la atención e iniciar la comunicación a través de conductas como tocar, vocalizar, mirar, sonreír y más tarde ofrecer juguetes a otros niños. Podemos decir que las interacciones de los niños pequeños progresan desde un primer momento en que se centran en los objetos (los niños juegan unos al lado de otros, pero prestando más atención al juguete que al compañero), a otra etapa donde los niños reaccionan a las conductas de sus iguales intentando regularlas con

Habilidades sociales...

episodios de acción- reacción (ejem.: si me pegas te pego), para llegar a partir de los 18 meses a verdaderos intercambios sociales en los que buscan influir en sus compañeros, guardan turnos y adoptan roles complementarios en los juegos.

Sin embargo a estas edades las relaciones son muy inestables, se “juntan” y se “pelean”, con mucha facilidad cuando aparecen conflictos interpersonales siendo menos duraderas que en etapas posteriores.

Se sabe que desde que los niños tienen un año de edad inician más juegos y se implican más en ellos si están con iguales conocidos que si son desconocidos; además se comportan de diferente manera si las experiencias que tuvieron fueron positivas u originaron conflictos. Autores como Howes, (1987, 1988), defienden que los niños a estas edades ya eligen a los compañeros que prefieren para jugar manifestándoles afecto positivo.

Es a partir de los 2 años cuando los niños empiezan a sentirse atraídos por los compañeros más semejantes a ellos en edad, sexo, raza y comportamiento (Hartup, 1992). Además eligen como amigos a los niños que tienen conductas prosociales (ayudan, comparten, cooperan), mientras que rechazan a los que manifiestan conductas desagradables (quitan juguetes, pelean o riñen).

En los grupos de niños de estas edades (2-6 años), ya empiezan a aparecer las jerarquías de dominio diseñadas sobre la base de quién domina o somete a quién en situaciones de conflicto. La interpretación que hacen algunos autores (Sackin y Thelen, 1984), es que su objetivo es minimizar la agresión. Estas jerarquías están definidas en base a quienes salen victoriosos en las disputas por los objetos. Así los niños que se saben menos fuertes o que son atacados en lugar de responder al agresor con otro ataque, retroceden, se alejan o se someten mostrando en algunos casos gestos de conciliación.

Como vemos, a estas edades ya empiezan a perfilarse distintos niveles de aceptación o aislamiento dentro del grupo, aunque será más adelante que se va haciendo más estable y llenando de contenido.

En los años de la educación primaria (desde los 6 años hasta la adolescencia), se consolida el protagonismo de los iguales como agentes socializadores. Los niños y niñas pasan más tiempo juntos, con menos supervisión de los adultos, las relaciones de amistad se hacen más intensas, los grupos suelen ser más numerosos y coinciden en contextos y situaciones más diferentes.

Cuando los niños llegan a la adolescencia, las relaciones sociales que establecen, tienen cierta continuidad con las que tuvieron en años anteriores. Los adolescentes que fueron cariñosos y sociables cuando niños, lo más normal es que continúen siéndolo. Y los que fueran más retraídos continuarán manifestando conductas relacionadas con la timidez. De la misma forma, las familias que durante la adolescencia tienen conflictos con sus hijos, posiblemente también tuvieron problemas en etapas anteriores. De todas formas hay que tener en cuenta que los cambios físicos y psicológicos que experimenta el adolescente repercutirán sobre las relaciones en todos los contextos, familia, amigos y escuela.

1.2. La relaciones con los iguales en la adolescencia

En la adolescencia a medida que los hijos se desvinculan de sus padres, las relaciones con los compañeros ganan en estabilidad, intensidad e importancia, convirtiéndose el grupo de iguales en el contexto de socialización más influyente.

Las relaciones de amistad no son exclusivas de los adolescentes porque ya en la niñez dedicaban gran parte del tiempo a jugar con sus amigos. En cambio ahora va a haber algunos cambios en esas relaciones. En la niñez los amigos eran sobre todo aquellos con los que se tenía más relación física y frecuentes interacciones, sin embargo en la adolescencia las relaciones de amistad son más estables, aún cuando exista alejamiento físico.

Las relaciones con amigos son de comprensión, reciprocidad, se apoyan unos a otros y se muestran más comportamientos prosociales, quizás debido a la maduración cognitiva. También las amistades íntimas se convierten en algo muy típico de la adolescencia. Los amigos íntimos comparten sentimientos, pensamientos y preocupaciones y se apoyan mutuamente. Se dan en ambos sexos pero en las chicas son más intensas.

Las relaciones con iguales, van a ser gratificantes y enriquecedoras para los adolescentes. Como señaló Piaget (1932) es importante la relación con los iguales tanto para el desarrollo de la inteligencia como para el desarrollo moral autónomo. Otros autores como Sullivan (1953) señalan la importancia de los amigos en la adolescencia para mejorar la autoestima y una buena comprensión de los demás. Parece haber acuerdo en que tener amigos es señal de buen ajuste psicológico y de ser competente en las relaciones interpersonales, porque es probable que los adolescentes con problemas psicológicos y con menos habilidades sociales pueden ser más rechazados. Aunque también se podría pensar al revés, que los chicos y chicas que tienen amigos disfrutan de mayor ajuste psicológico porque tiene con quien compartir secretos y sentimientos.

En efecto los amigos en esta etapa pueden ayudar a superar los altibajos típicos de la etapa, o algunas situaciones particularmente estresantes (fracaso amoroso, separación o muerte de padres, etc).

También en la adolescencia el amigo íntimo va ganando importancia sobre otras figuras de apego, pudiéndose él mismo convertirse en la principal figura de apego. Es aquí precisamente donde se manifiesta la importancia de las primeras relaciones de apego (que explicamos más adelante) con su cuidador principal, porque según fueran éstas, así serán las que establezcan con sus amigos más íntimos. Los adolescentes que construyeran una relación de apego **segura**, se mostrarán seguros, confiados y afectuosos con sus amigos. Los que tuvieran una relación con sus cuidador principal de tipo **inseguro-evitativo**, tenderán a mostrarse fríos y distantes y los que fueran **inseguros ambivalentes**, manifestarán una excesiva dependencia y la necesidad ansiosa de mantenerse estrechamente apegados a sus amigos.

Habilidades sociales...

Si durante los primeros años escolares los padres eran los que mayor influencia ejercían sobre sus hijos, al llegar la adolescencia, los iguales aparecen ejerciendo más influencia. El distanciamiento de los padres, el mayor tiempo que pasan con los amigos, y el momento en que se encuentran de construcción de su identidad, hace que chicos y chicas estén en una situación de mayor susceptibilidad ante la presión de los iguales durante la adolescencia. Algunas investigaciones señalan (Costanzo y Shaw; 1966) que sobre todo en la primera etapa de la adolescencia, la influencia negativa de los iguales es importante. Estos autores comprobaron experimentalmente en chicos con edades comprendidas entre 7 y 21 años, como el conformismo entre iguales aumenta al principio de la adolescencia para disminuir posteriormente. Los chicos debían de decir qué línea de una serie tenía la misma longitud que una que se daba como modelo. Cada uno debía responder después de otros que estaban de acuerdo con el experimentador para dar una respuesta incorrecta. Se le asignaba una puntuación de conformismo en función del grado de acuerdo que mostrara con las respuestas incorrectas de los compañeros. Los adolescentes que mayores puntuaciones obtenían en conformismo fueron los de 11-13 años, descendiendo después de esta edad. Posteriores otras investigaciones han llevado a resultados similares (Berndt, 1989).

Esto justifica la existencia de muchos programas dirigidos a adolescentes para la prevención de consumo drogas, o a los anuncios que vemos haciendo hincapié en que los chicos y chicas digan “no” ante la presión de los amigos.

También hay que señalar que cuando se habla de presión de los compañeros siempre se considera en sentido negativo dirigida a implicarlos en conductas antisociales, pero hay veces en que la presión es neutra e incluso positiva, como en los casos que les implican en actividades académicas, deportivas o cuando tratan de evitar conductas indeseables.

Aunque hablemos de susceptibilidad ante los iguales en general durante la adolescencia, esto no significa que todos los adolescentes se muestren igual de conformistas. Son más conformistas aquellos chicos y chicas que necesitan el apoyo del grupo, porque tienen problemas en sus relaciones familiares o porque no son aceptados o son ignorados en su grupo (Dishion, 1990). Por otro lado, las chicas en general se muestran más conformistas que los chicos; por establecer relaciones más íntimas se están más preocupadas por pertenecer al grupo y ajustarse a sus expectativas.

Tampoco todos los adolescentes tienen la misma capacidad de influencia, teniendo más los amigos que son íntimos que los que no lo son o simplemente son conocidos. También el estatus social del chico que ejerce la influencia es importante como señala la teoría del aprendizaje social, ya que tenderán a imitar o tomar como modelos de conducta a los compañeros que admiren más.

Para terminar, señalar que no es cierto que hay una disminución en el vínculo paterno y alejamiento de los valores familiares porque se establezcan vínculos con los iguales y que ambos compiten entre sí. Parece más probable que ambas influencias son complementarias y que satisfacen diferentes necesidades de los jóvenes.

2. LAS HABILIDADES SOCIALES Y LAS INTERACCIONES CON IGUALES

Durante los años de la escuela primaria niños y niñas experimentan mejoras significativas en todo un repertorio de habilidades sociales directamente implicadas en las interacciones con sus iguales.

Algunos autores sostienen que después de los 6 años hay un aumento global de conductas agresivas, aunque como también aumentan las conductas sociales positivas, en proporción las conductas agresivas aumentan menos con la edad. Otros autores afirman que ese aumento caracterizaría sólo a los varones, aunque este dato puede no ser muy fiable si tenemos en cuenta que la manera en que manifiestan la agresividad los chicos es diferente a las chicas. Los chicos utilizan más la agresividad física y la confrontación abierta mientras que las agresiones de las chicas son más sutiles y utilizan más la difamación, o la burla centrada en los atributos negativos de otros (Crack y Grotper, 1995).

Los niños y niñas de la escuela primaria continúan evolucionando en el control cognitivo de la conducta y a esta edad ya han aprendido a inhibir los impulsos primitivos que anteriormente le hubieran llevado al acto agresivo. De la misma manera también han desarrollado habilidades más finas en el conocimiento interpersonal y pudiéndose poner en la perspectiva del otro, lo que les permite diseñar actos agresivos que pueden dañar al otro con más acierto.

A esta edad, son también más capaces de captar las intenciones que inspiran los actos del otro, de ahí que muchos de los episodios de agresión a estas edades sean de revancha y desquite ya que para el agresor es una respuesta a lo que él ha percibido como una provocación dirigida al yo o a su autoestima.

También hay que señalar un aspecto muy significativo a estas edades y es que los motivos de las peleas no están siempre ligados sólo a la consecución de intereses particulares sino a los intereses que afectan a la pandilla o grupo al que pertenece, lo que confirma la implicación que el niño tiene con su grupo.

3. DETERMINANTES DE LA EXPERIENCIA SOCIAL

La teoría de la interacción social defiende la hipótesis de que la conducta que tienen los padres con los hijos, sirve de entrenamiento para futuras interacciones sociales con los iguales, tanto positivas como negativas. Aquí vamos a analizar algunas de las variables más importantes que tienen influencia en la relación de los niños con sus iguales como son: las relaciones de apego, las prácticas educativas y los estilos de interacción de los padres y las madres con sus hijos.

3.1. Las relaciones de apego:

Ha sido Félix López en nuestro país, uno de los autores que más ha contribuido a difundir la teoría del apego. Para López (1985), el apego es un vínculo de naturaleza social y están muy mediatizados por procesos afectivos y sociales como el conocimiento social o la empatía.

Los tipos de apego más importantes descritos por Ainsworth et al. (1978) basándose en criterios como la ansiedad ante la separación de la figura de apego, la reacción en el reencuentro y la utilización de la figura de apego como base para la exploración son:

Apego seguro, se caracteriza por una exploración activa en presencia de la madre, ansiedad ante la separación de la madre, y reencuentro caracterizado por búsqueda de contacto y proximidad.

Apego **ansioso-ambivalente**, se caracteriza por escasa o nula exploración en presencia de la madre, mucha ansiedad ante la separación y comportamiento ambivalente en el reencuentro (búsqueda de proximidad combinada con oposición y cólera).

Apego **ansioso-evitativo**, se caracteriza por escasa o nula ansiedad ante la separación, por la ausencia de una clara preferencia por la madre frente a extraños y por la evitación de la misma en el reencuentro.

En los primeros años y hasta la preadolescencia el tipo de apego o modelo interno de relación que construye el niño influye en la competencia social del niño con sus compañeros. Así los diferentes tipos de apego que el niño puede manifestar determinan distintos tipos de comportamiento con los iguales.

Si el niño tiene un apego de tipo **seguro**, muestra comportamientos más adaptativos y competentes con sus iguales. Tendrá expectativas positivas respecto a su aceptación y éxito en las relaciones sociales que le llevarán a implicarse activamente en las relaciones con sus iguales. Si el cuidador principal es empático y sensible a las necesidades de su hijo facilitarán que éste desarrolle estas mismas capacidades, que le serán de gran utilidad a la hora de relacionarse con sus iguales.

Además el apego seguro genera en el niño un sentimiento de valoración y autoeficacia en las relaciones que le ayudarán a explorar con seguridad el entorno físico y social e iniciar interacciones con los iguales.

En cambio los niños con apego **inseguro-evitativo**, por las experiencias que tienen en la relación con el cuidador principal, desarrollan expectativas de rechazo paterno que generalizan a otras relaciones, en este caso con iguales y hace que los perciban como hostiles y rechazadores por lo que manifiestan comportamientos agresivos con ellos.

Los niños con apego **inseguro-ambivalente**, ante la insensibilidad e incoherencia de la conducta del cuidador principal con ellos, también generan expectativas de rechazo generando en este caso ansiedad lo que les lleva al aislamiento, pasividad y comportamiento quejica, fácilmente frustrable y dependiente del adulto (Main, 1991).

3.2. Las creencia de los padres

Por otro lado, los conocimientos, creencias o expectativas de los padres sobre el desarrollo y educación de sus hijos pueden influir y facilitar la sociabilidad de sus hijos, ya que con frecuencia se traducen en prácticas de crianza y estilos educativos. Así los padres que consideran que es bueno para el desarrollo de sus hijos que jueguen con otros niños, organizan y supervisan los juegos entre iguales eligiendo los contextos adecuados para que se produzcan estos encuentros. Enseñarán a sus hijos a respetar a otros y los animarán a relacionarse y a comportarse prosocialmente con los compañeros.

3.3. Los estilos educativos de los padres

También hay investigaciones que relacionan los estilos educativos de los padres con la competencia social de sus hijos (Cassidy, Parke, Bukowsky y Braungart, 1992). Según la teoría de la interacción social, una de las forma que tienen los padres de aumentar la competencia social mejorando la relación de sus hijos con sus iguales, sería mejorando las relaciones paterno-filiales, porque de esta manera se comportan como modelos de aprendizaje adecuado (dialogantes, coherentes, firmes y cariñosos). Al desarrollar sus hijos estas habilidades serán mejor aceptados por el grupo de iguales. Si los padres son autoritarios o permisivos, al no favorecer la interiorización de las normas ni enseñar a sus hijos a controlar los impulsos agresivos, pueden contribuir a que sus hijos tengan dificultad en la relación con sus iguales.

Algunos estudios relacionan las prácticas educativas de los padres con algunos atributos de la competencia social de niños y niñas. El estilo democrático por ejemplo, está asociado con buenos niveles de competencia social. Porque debido al continuo razonamiento y a las explicaciones en torno a las normas y como consecuencia de los efectos de las propias conductas sobre los demás, estos niños muestran un desarrollo de los conceptos morales más avanzados, presentan más conductas prosociales y tienen la autoestima más elevada. En cambio los hijos e hijas de padres autoritarios, acostumbrados al control externo de su conducta, a la escasa expresión de afectos, al fomento de la dependencia, etc. tienen tendencia a ser agresivos cuando la figura de control no está presente, teniendo poca iniciativa en los encuentros sociales, son menos alegres y espontáneos expresando poco afecto a sus compañeros.

Por su parte los hijos de padres permisivos, tienen dificultad en el control de la conducta agresiva, quizás como consecuencia de la tolerancia que sus padres han tenido hacia las conductas agresivas y de lo poco que les han exigido. Estos niños es difícil que se impliquen en conductas prosociales y suelen ser inmaduros, aunque a veces se les describen como alegres y vitales.

Habilidades sociales...

Finalmente los niños que proceden de entornos sociales indiferentes tienen menos competencias sociales lo que dificulta su aceptación social e integración.

4. INFLUENCIA DE LA PERSONALIDAD DE LA MADRE EN LA RELACIÓN DEL NIÑO CON IGUALES.

Parece existir relación entre la personalidad de la madre y la interacción que mantiene el niño con sus iguales (Giménez, 1999). Esta investigación puso de manifiesto que existen factores de personalidad de la madre que pueden predecir formas de interacción de los niños entre sí. La muestra la formaban niños entre un año y año y medio.

Los resultados de este estudio indican que las madres extrovertidas, (es decir son socialmente desenvueltas, no inhibidas, con buena capacidad para lograr y mantener contactos personales) e independientes, es decir, atrevidas, emprendedoras y con buen ajuste (ansiedad baja), tienen niños que son bien acogidos por sus compañeros cuando se dirigen a ellos para jugar.

En cambio, madres que puntúan bajo en inteligencia, son poco estables emocionalmente, son astutas y calculadoras, suelen tener niños que manifiestan conductas negativas en relación con sus iguales.

Estos datos serían compatibles con la teoría de la interacción social, que hemos visto anteriormente, ya que cabe esperar que la personalidad de la madre influya en la manera que ella interactúa con su hijo y esta manera de relacionarse influya a su vez en las interacciones que los niños mantienen con sus iguales.

5. INFLUENCIA DE LAS RELACIONES FAMILIARES SOBRE LA COMPETENCIA SOCIAL ENTRE IGUALES

Según algunas investigaciones las relaciones familiares influyen en la competencia social de cómo veremos en el caso de los niños agresivos (Patterson, DeBaryshey Ramsey, 1989), en los hogares de estos niños y niñas es frecuente encontrar ciclos coercitivos que a menudo tienen la siguiente secuencia:

1º) El niño actúa de una manera provocativa (por ejemplo desobedece a la madre ante la demanda de que recoja los juguetes después de jugar).

2º) La madre responde con alguna manifestación hostil (le grita o le amenaza con castigarle).

3º) El niño reacciona aumentando su propia hostilidad (le vuelve a decir que no los recoge pero gritando).

4º) La madre también incrementa su propia agresividad dando por ejemplo un azote al niño y así sucesivamente.

Cada uno desde su perspectiva cree que con su conducta, puede controlar el comportamiento molesto del otro pero lo que ocurre en realidad es el efecto opuesto, ya que la incrementa. Los niños aprende a partir de estos comportamientos que la conducta agresiva o molesta es la única manera de conseguir la atención de los mayores.

Para terminar decir que hay un conjunto de actuaciones de los adultos que son críticas sobre la competencia social de sus hijos y que se derivan de su sistema de valores, de su concepción de la infancia y el desarrollo y de la importancia que otorga a la interacción social de los pequeños. A partir de estas ideas los adultos toman decisiones que afectan a sus hijos y que tiene que ver con proporcionarles encuentros sociales con otros niños o no proporcionárselos, llevarlos a centros de educación infantil o no, inscribirlos en actividades extraescolares o elegir centros con unas u otras características.

6. CARACTERÍSTICAS DE LOS GRUPOS

De los 6 a los 12 años la estructura grupal se consolida, y el niño y la niña van tomando conciencia de su pertenencia al grupo. Cuando hablamos de grupo hay que señalar que no es la mera yuxtaposición de personas, sino una estructura con una serie de características como señala Hartup (1983). Estas características no están presentes cuando los grupos están formados por niños más pequeños.

Las características son:

- Los grupos están formados por personas que interactúan habitualmente y con cierta continuidad.
- Los miembros del grupo comparten actitudes, un sistema de valores y maneras de comportarse.
- Los componentes del grupo tienen un fuerte sentimiento de pertenencia al grupo de manera que en la definición de autoconcepto incluyen su pertenencia a él.
- El grupo tiene una serie de normas explícitas o implícitas que definen muchas de las conductas y actitudes de sus componentes
- Por último en el seno del grupo se desarrolla una jerarquía que contribuye al trabajo común y a conseguir metas colectivas.

A estas edades (desde los 6 hasta la adolescencia) el poder depende, no de saber conservar las posesiones y utilizarlas como ocurre con los más pequeños, sino de lo bueno que sea uno en los juegos y en saber organizarlos. Como vemos, va perdiendo valor la fuerza que es sustituida por el poder social, teniendo más peso los que ayudan al grupo a conseguir sus metas.

También existen diferencias en el comportamiento entre los grupos de niños y niñas. Los grupos de chicos son más numerosos y las actividades las organizan por jerarquías, existe más preocupación por ser líderes y ostentar el poder y la figura del líder es más estable que en los grupos de niñas (Maccoby, 1988).

7. EL ESTATUS SOCIOMÉTRICO EN EL GRUPO DE IGUALES

Un proceso importante que ocurre a estas edades es la posición que cada miembro del grupo tiene respecto a los demás y que define las afinidades entre ellos. Se trata del estatus sociométrico. De las técnicas sociométricas, la más utilizada frecuentemente es la de *nominación* que consiste en pedir a los niños que nombren a un cierto número de compañeros de clase (de 3 a 5), para realizar con ellos una actividad (trabajo de clase, un equipo para jugar...). Normalmente se hacen dos preguntas. Ejemplo: ¿A quién elegirías para...? y ¿con quién no te gustaría...?. Esta técnica permite distinguir entre diferentes categorías de aceptación y no aceptación de iguales. También permite ver otras dimensiones como son, la **preferencia social**, que es el número de preferencias positivas menos las negativas, o el **impacto social** que es el número total de nominaciones positivas y negativas recibidas.

Actualmente estas técnicas se utilizan combinadas con otras como son la observación y la entrevista a las personas de su entorno, lo que permite además de la descripción de la situación, buscar una explicación de lo que ocurre.

8. CLASES DE STATUS SOCIOMÉTRICO

Teniendo en cuenta esas dimensiones, **la preferencia** y el **impacto social**, se puede hacer la siguiente clasificación:

Los niños populares son altos tanto en preferencia como en impacto social, reciben muchas nominaciones positivas y pocas negativas de sus iguales.

Los niños rechazados son los que tienen un alto impacto social, pero se sitúan bajos en preferencia. Son, no queridos por muchos, y elegidos por muy pocos.

Los niños ignorados, tienen pocas nominaciones positivas y pocas negativas; son bajos en impacto y medios en preferencia social.

Los niños controvertidos, reciben bastantes nominaciones positivas y bastantes negativas. Se sitúan en una posición intermedia en preferencia social, igual que los ignorados, sin embargo a diferencia de ellos tienen un impacto social alto.

Los niños promedio, serían los que reciben un número moderado de nominaciones positivas y negativas.

9. INFLUENCIA DE LA TELEVISIÓN EN LAS CONDUCTAS VIOLENTAS

Las investigaciones que hay sobre la influencia que tienen en los niños los programas de televisión con contenido agresivo son complicadas por las dificultades metodológicas que entrañan en el control de variables, y aunque los resultados no son taxativos, vamos a comentar algunos de ellos. A través de estas investigaciones realizadas en laboratorio podemos destacar los siguientes resultados.

En primer lugar, parece que los efectos de los programas con contenido agresivo son mayores en los niños que muestran conductas agresivas porque les gustan más estos programas y los eligen para verlos. Una segunda conclusión a la que se ha llegado es que la agresividad de los personajes humanos tiene más efecto que la de los dibujos animados. Además sabemos a través de las investigaciones, que se pueden apreciar efectos en las conductas de los niños inmediatamente después de visualizar secuencias agresivas, aunque no están tan claros los efectos diferidos. En cuarto lugar, el que estos programas sean más perjudiciales es debido a que los niños no disponen de herramientas cognitivas adecuadas para interpretar correctamente la información visual y auditiva del formato televisivo; puede ocurrir que disminuya el umbral de sensibilidad para la agresividad mientras aumenta la habituación con lo que la agresión puede ser percibida como una forma legítima para conseguir metas o pensar que es la forma de resolver los problemas. Finalmente, uno de los efectos más perniciosos es que mientras el niño ve la tele deja de aprender en otros contextos socializadores como son, la interacción con el adulto, con amigos, con iguales leyendo o practicando un deporte.

5.4. RELACIÓN CON LA AUTORIDAD.

MP. Giménez García (*)

(*) MP. Giménez García orientadora del IES “Alfonso X El Sabio” Murcia

CONTENIDOS

- 1. Las relaciones en el contexto socializador familiar.**
- 2. Las relaciones en el contexto educativo.**
- 3. La autoridad del profesorado.**

Para tratar la relación que los niños-adolescentes tienen con los adultos, nos vamos a centrar en el análisis de los dos entornos más significativos para ellos: la familia y el centro educativo.

Durante algún tiempo, la Psicología ha sido una disciplina unidireccional que estudiaba únicamente al sujeto que se desarrolla. De ahí que sepamos más de los niños que de los entornos en que viven. Sin embargo de un tiempo a esta parte parece haber un acuerdo en el hecho de que los sujetos se desarrollan en un medio diversificado que a su vez también se desarrolla. Lo que ya no está tan claro es si seremos capaces de analizarlos conjuntamente del mismo modo en que se viven a la vez (Giménez, 1999).

Hasta ahora, hemos contado con descripciones de contextos y registros de características de los sujetos a modo de fotos fijas, pero no se ha contemplado la influencia del sujeto en el contexto y viceversa.

Últimamente se tienen en cuenta los distintos entornos, la interrelación entre ellos y también a las personas en desarrollo y en interacción con otras personas. Esta nueva perspectiva para el estudio del desarrollo a la que nos estamos refiriendo es la perspectiva ecológica y su autor más representativo es Bronfenbrenner (1979).

Desde esta perspectiva ecológica ya no se estudia al niño en desarrollo aislado de lo que le rodea, sino que señala el carácter interactivo del desarrollo al depender tanto de las características personales del sujeto como del entorno en el que se desenvuelve, por lo que resulta fundamental un conocimiento y evaluación del medio tanto el familiar como el escolar.

A medida que el niño crece, va teniendo acceso a otros entornos que influyen en su desarrollo, siendo el centro educativo y la familia los contextos más influyentes.

1. LAS RELACIONES EN EL CONTEXTO SOCIALIZADOR FAMILIAR.

Como se ha dicho anteriormente, es preciso analizar la familia como totalidad, como un conjunto de influencias bi y multidireccionales. Así por ejemplo, para analizar la relación de una hija con su madre, no nos limitaremos a analizar únicamente esa relación bidireccional madre-hija, porque ahora sabemos que en esa relación también influyen la relación de pareja que tenga su madre, la relación que tenga la madre con sus compañeros de trabajo y por otro lado la relación de la niña con sus compañeros y así sucesivamente teniendo en cuenta todos los contextos en que interaccionan.

Por tanto para estudiar las relaciones e influencia de la familia se debe partir de un análisis sistémico y ecológico, en el que se entienda a la familia como un sistema de relaciones interpersonales recíprocas. Se debe entender la familia como un sistema que no está aislado y que por lo tanto recibe influencia de otros entornos con los que se relacionan sus miembros, escuela, trabajo, amigos, al tiempo que todos ellos están enmarcados en un contexto de influencia superior como es el contexto cultural, también sometido a cambios sociales e históricos (Palacios y Rodrigo, 1988). A continuación vamos a analizar los diferentes estilos educativos familiares.

1.1. Las relaciones en el contexto familiar

Maccoby y Martin (1983), señalan que la mayoría de los estudios resaltan dos dimensiones básicas del comportamiento de padres y madres en los estilos de educación y crianza de los hijos. Por un lado, *afecto y comunicación* y por otro, *control y exigencia*.

En cuanto a la primera dimensión ***afecto y comunicación***, se puede diferenciar a los padres en función de la sensibilidad o tono emocional que caracteriza las relaciones con sus hijos y de la cantidad y calidad de los intercambios comunicativos que mantienen con ellos. Así encontramos padres que están pendientes de las necesidades de sus hijos a todos los niveles y además establecen con ellos un nivel de comunicación que les permite verbalizarlas. Por el otro lado encontraríamos padres y madres que se muestran fríos en sus relaciones con los hijos, con escasas expresiones de afecto, algunos hasta con hostilidad y rechazo y sin posibilidad de expresar verbalmente los sentimientos.

La otra dimensión ***control y exigencia***, está relacionada con el establecimiento de normas y exigencia de su cumplimiento, desde la coherencia y la firmeza. También está relacionada con la disciplina que los padres deben exigir en situaciones que supongan más o menos reto para los niños.

Como señalan Ceballos y Rodrigo (1998), estas dimensiones se debe entender que forman parte de un continuum. Con la combinación de estas dos dimensiones Palacios (1999) propone el siguiente cuadro:

	AFECTO Y COMUNICACIÓN	
	ALTO ←	→ BAJO
CONTROL Y EXIGENCIAS	Afecto y apoyo explícito; aceptación e interés por las cosas del niño; sensibilidad ante sus necesidades.	Afecto controlado, no explícito, distanciamiento; frialdad en las relaciones; hostilidad y/o rechazo.
<p>ALTO Existencia de normas y disciplina; control y restricciones de conducta; exigencias elevadas.</p> <p>↕</p> <p>BAJO Ausencia de control y disciplina; ausencia de retos y escasas exigencias.</p>	DEMOCRÁTICO	AUTORITARIO
	PERMISIVO	INDIFERENTE

Basado en Palacios, 1999

Los estilos educativos que se derivan de las combinaciones de ambas dimensiones son:

A) Estilo democrático: caracterizado por niveles altos, tanto de afecto y comunicación como de control y exigencias. Los padres que mantienen este estilo educativo suelen ser padres sensibles a las necesidades de sus hijos con una relación afectuosa y una actitud dialogante. Son padres que establecen normas que mantienen de forma coherente pero no rígida. A la hora de ejercer control prefieren las técnicas inductivas basadas en la explicación y el razonamiento. Son padres que estimulan a sus hijos ante situaciones que requieren esfuerzo (siempre dentro de las posibilidades del hijo) y continuamente les animan a que se superen.

B) Estilo autoritario: se caracteriza por niveles bajos en afecto y comunicación y altos en control y exigencias. Son padres que no tienen o tienen muy poco en cuenta las necesidades e intereses de sus hijos y que no suelen expresarles afecto siendo poco comunicativos. Son padres que utilizan el castigo o la amenaza para eliminar

Habilidades sociales...

conductas no deseables en sus hijos y las normas son impuestas sin dar explicaciones.

C) Estilo permisivo: caracterizado por niveles altos de afecto y comunicación pero sin control ni exigencias. Los padres no ponen normas con lo que las interacciones adulto-niño están dirigidas por los deseos e intereses del niño, ya que los padres no plantean exigencias ni control sino que más bien se adaptan a las necesidades del niño.

D) Estilo indiferente o negligente: se caracteriza por niveles bajos en ambas dimensiones. Son padres que se implican poco en las tareas educativas, mostrando escasa sensibilidad hacia las necesidades de los hijos siendo sus relaciones con ellos frías y distantes. En casos extremos pueden no atender a necesidades básicas. Normalmente este tipo de padres, no ponen normas pero a veces ejercen un control excesivo e incoherente.

Estos estilos educativos también han dado lugar a la descripción de características personales de niños y niñas (Palacio y Moreno, 1994). Parece que los hijos de padres democráticos son niños con alta autoestima, se enfrentan a las nuevas situaciones con confianza y no abandonan fácilmente ante las dificultades. Tienen un alto autocontrol e interiorización de valores sociales y morales. Son socialmente competentes.

Por el contrario los hijos de padres autoritarios suelen tener baja autoestima y poco autocontrol y con control externo suelen ser obedientes y sumisos. Pueden tener conductas agresivas cuando no hay control externo. Tienen pocas competencias sociales.

Los hijos de padres permisivos, suelen ser inmaduros, poco persistentes en las tareas y con bajo autocontrol, aunque pueden ser más alegres y vitales. Finalmente los hijos de padres negligentes suelen ser poco sensibles a las necesidades de los demás suelen tener baja autoestima y vulnerables a tener conflictos personales y sociales.

Sin embargo, de acuerdo con nuestro planteamiento sistémico inicial y de acuerdo con Ceballos y Rodrigo (1998), este modelo puede ser demasiado rígido y simplista si tenemos en cuenta que describe las influencias familiares como un proceso unidireccional en el que las prácticas de los padres producen una serie de características en los hijos. La influencia de la familia sobre el desarrollo es multidireccional y para entenderla es necesario tener en cuenta todas las relaciones que se establecen (hermanos, padre, madre y otros sistemas relacionales). Todas estas relaciones son interdependientes.

Además hay que señalar que a pesar de que existe cierta estabilidad en el estilo educativo de cada adulto, las prácticas educativas pueden cambiar en la medida que los adultos también sufren cambios. Además las prácticas no tienen por qué ser iguales con los distintos hijos, ni en diferentes situaciones con el mismo hijo. Además la manera en que se combinan las variables exigencias-control/afecto-

comunicación presenta indudables ventajas, pero no tiene por qué ser la única y mejor socialización familiar.

Para Palacios (1999b) la socialización familiar es un proceso de construcción conjunta, un compromiso entre las características de todos los integrantes del sistema familiar y de las diversas situaciones por las que unos y otros pasan, más que un simple trasvase del tipo de conducta manifestada por los padres a una serie de características psicológicas inevitables en los hijos.

1.2. Influencias familiares en el desarrollo de la personalidad.

Que los procesos de socialización no respondan a una explicación sencilla sino compleja como se ha explicado anteriormente no quiere decir que no sea posible conocer las influencias familiares que ayudan al desarrollo de la personalidad.

En la formación de la autoestima ocupan un lugar destacado las prácticas educativas que los padres tienen con sus hijos. Así los padres con conductas democráticas parecen tener niños con la autoestima alta. Son padres sensibles y receptivos a las necesidades e intereses de sus hijos al tiempo que son afectuosos y se lo demuestran. Además son padres exigentes y firmes con sus hijos y no utilizan el castigo ni la amenaza como forma de controlar la conducta.

En relación al control emocional, los papás más sensibles, preparan a sus hijos para afrontar situaciones de cierta intensidad emocional (separación de los padres, nacimiento de un hermano, entrada al colegio, cambio de centro etc...). Son padres que transmiten a sus hijos estrategias para manejar y controlar sus emociones.

Podemos decir que las bases del desarrollo de la personalidad, se encuentran en los procesos de socialización que tienen lugar en la familia, pero como hemos visto no se pueden considerar simples ni los únicos ya que la personalidad se configura con todas las influencias recibidas de otros contextos e interacciones como se ha visto en el apartado anterior.

1.3. Relaciones con los padres durante la adolescencia

Aunque es una idea generalizada que la adolescencia es una época conflictiva y que las relaciones familiares se vuelven tormentosas, cada día son más los datos procedentes de numerosas investigaciones que devuelven a estas relaciones familiares el estatus de normalidad. Si bien es cierto que en la adolescencia tienen lugar una serie de cambios de todo tipo y en la relación que chicos y chicas establecen con sus padres, también es verdad que estos cambios no deben suponer necesariamente la aparición de conflictos graves. Parece ser que menos del 10% parecen atravesar dificultades serias durante esta etapa, y en algunos casos ya presentaban problemas en la infancia.

Coinciden la mayoría de estudios en señalar que es en la primera adolescencia la etapa de mayores perturbaciones en las relaciones familiares, es cuando los chicos pasan más tiempo fuera de casa, se vuelven más asertivos y

Habilidades sociales...

tienen menos interacciones positivas con los padres. Pero pasados esos momentos iniciales, las relaciones tienden a normalizarse, disminuyendo el número de conflictos que se producen. En un metaanálisis realizado por Laureen, Coy y Collins (1998) encontraron una correlación negativa entre edad y número de conflictos entre padres e hijos, aunque la intensidad afectiva con que viven los conflictos tiende a aumentar con la edad. Es decir la pubertad o primera adolescencia es la época donde aparecen más conflictos entre padres e hijos, pero tienden a disminuir con el tiempo a la vez que aumenta la intensidad afectiva con que el adolescente vive dichos conflictos.

Por tanto es de esperar que en esta época de la primera adolescencia puedan aparecer algunas disputas o enfrentamientos en las relaciones familiares incluso en aquellas familias que hasta entonces tuvieron buenas relaciones. Suelen ser disputas relacionadas con aspectos de la vida cotidiana como formas de vestir, amistades, tareas de casa, hora de vuelta etc. Esto sucede porque los padres quieren establecer aún reglas y los chicos y chicas creen que son ellos los que deben decidir porque pertenece al ámbito de su vida privada.

En estos momentos cambia la percepción que tiene el adolescente de sus padres al cambiar la imagen de padres que todo lo pueden y todo lo saben por otra más realista donde también tienen cabida los defectos.

Los cambios cognitivos que ocurren durante la adolescencia les lleva a cuestionar las normas familiares e incluso concebir alternativas de funcionamiento diferente en la propia familia. El tener argumentos más sólidos y convincentes en las discusiones familiares les lleva a cuestionar la autoridad de los padres.

Otra idea muy extendida es que en la adolescencia los chicos y chicas se aíslan en su mundo cerrando los canales de comunicación con la familia. Sin embargo esto no es del todo cierto porque si bien en algunos casos hay una ruptura, en la mayoría los adolescentes hablan con los padres de los temas que les preocupan aunque existan temas que prefieran tratar con sus amigos como los que tienen que ver con sexualidad y drogas.

Las investigaciones llevadas a cabo por Noller, (1994), señalan que tanto chicas como chicos intimidan y hablan más con la madre que con el padre, debido posiblemente a que está más tiempo en casa y está más disponible, siendo por esta razón que son las madres las que más interacciones negativas tienen con los hijos.

Por tanto podemos decir que los cambios en las relaciones familiares pueden estar influidos por los cambios que se producen en la pubertad, pero no podemos olvidar, siendo fieles a nuestro planteamiento inicial, que también los padres cambian a lo largo del ciclo vital y en esos momentos estén pasando por situaciones críticas que también influyen en las relaciones padre-hijo según hemos visto en el modelo sistémico.

2. LAS RELACIONES EN EL CONTEXTO EDUCATIVO

Los niños desde muy pequeños empiezan a asistir a guarderías, jardines de infancia, escuelas infantiles y por tanto a establecer relaciones con personas diferentes a sus padres en contextos escolares. La vivencia que los niños tienen con sus cuidadores (en la guardería) de bebés o (en los colegios) en la primera niñez, hace que establezcan con ellos vinculaciones afectivas que en el primer caso se puede considerar apego. En los años de niñez admiten la figura del profesor como autoridad en el aula, y como son años en los que los niños están sobre todo, centrados en sus tareas escolares, admiten las órdenes y sugerencias de los profesores, especialmente de su tutor, sin problemas.

Es en la adolescencia temprana cuando va a tener lugar una importante transición en el contexto educativo: el tránsito de la educación primaria a la secundaria. Es éste un momento de riesgo para los chicos y chicas porque en algunos casos puede ir acompañado de conflictos con la escuela, poca motivación hacia las tareas escolares, disminución del rendimiento académico, falta de asistencia a clase o abandono del instituto son fenómenos que se dan a estas edades.

Como ya hemos dicho, a estas edades se producen cambios físicos, psíquicos y sociales que son los responsables de los nuevos intereses en los alumnos. En muchas ocasiones a estos cambios se les ha atribuido el fracaso escolar y aunque es razonable pensar que efectivamente, los conflictos con los padres, los trastornos emocionales, las nuevas amistades, los intereses sexuales son los responsables de este fracaso, existen investigaciones (Eccles y otros, 1993; Eccles y otros, 1997) que ponen de manifiesto que los sistemas educativos son incapaces de ajustarse a las nuevas necesidades de los adolescentes. El cambio de centro (del colegio al instituto) que tiene lugar al inicio de la adolescencia, supone en muchos casos una ruptura del grupo de amigos constituido a partir del colegio o de otras actividades. Esta desestructuración del entorno social en el momento en que las relaciones con los amigos tienen tanta importancia puede ser negativa.

Además existen otros cambios importantes en cuanto al funcionamiento del centro en secundaria. Tienen más profesores de los que tenían en primaria, se ejerce más control y hay más disciplina. El currículum está más estructurado y los alumnos tienen menos posibilidad de elección en cuanto a qué hacer en el aula y cómo se distribuyen el tiempo.

Existe también un deterioro en las relaciones profesor-alumno, convirtiéndose éstas en más tensas, distantes y frías, llegando incluso a enfrentamientos entre profesor y alumno. Este es el peor momento para este deterioro si tenemos en cuenta que se ha producido un distanciamiento de los padres y los alumnos podrían beneficiarse de otros puntos de vista diferentes a los de sus progenitores, que les pueden proporcionar el profesorado, de cara a construir su propia identidad (el tema del poder de la autoridad lo veremos en el apartado siguiente).

Habilidades sociales...

También la educación secundaria viene acompañada de un aumento de competitividad. En el instituto cambian las circunstancias de los alumnos, a quienes se les exige más y se les evalúa de acuerdo con unos baremos externos que se ajustan poco a las características de los alumnos. A veces también se hacen agrupamientos homogéneos con lo que se mejora el rendimiento de los alumnos que ya son buenos a costa de segregar a los menos buenos, lo que repercutirá negativamente en la autoestima y sentimiento de eficacia de estos últimos. Estos cambios aumentan la preocupación por la evaluación y la competitividad. Por tanto no resulta sorprendente que en algunos casos haya un descenso de los rendimientos académicos que no suelen ir acompañados muchas veces, de bajos rendimientos intelectuales o aptitudinales. Parece que los cambios que se dan en la transición de la educación primaria a secundaria no se ajustan a las necesidades de los adolescentes a esas edades lo que lleva a algunos al fracaso escolar o al abandono cerrándoseles así puertas para una mejor adaptación en la edad adulta.

Sin embargo no todos los adolescentes se ven afectados, por los aspectos negativos descritos más arriba. En estos casos, el éxito puede ser debido a algunos factores que tienen que ver con unos padres que apoyen, que mantengan una buena comunicación y relación con sus hijos y que se interesen e impliquen en cuestiones escolares. En otros casos está relacionado con variables personales como la autoestima alta, un sentimiento de competencia adecuado o buen rendimiento escolar durante la educación primaria, sin olvidar los factores del ambiente como son el estilo docente o las características del centro.

3.LA AUTORIDAD DEL PROFESORADO

Una de las quejas más escuchadas en los últimos tiempo y que tienen que ver con las relaciones alumno-profesor, es la pérdida de autoridad del profesor ante sus alumnos. María José Aguado citando a French y Raven (1959), distingue cinco tipos de poder o autoridad, entendiendo por poder la influencia potencial de una persona para cambiar la conducta de otra. Según estos autores podemos distinguir cinco tipos:

- 1) **El poder coercitivo** se basa en la percepción de la figura del profesor como mediador de castigos. Su fuerza depende de la magnitud de los castigos y de la probabilidad subjetiva (percibida por cada alumno/a) de evitar el castigo comportándose de la forma requerida. Los cambios que produce el poder coercitivo del profesorado son más dependientes de su presencia física que los producidos por cualquier otro poder. El aumento de problemas de disciplina aparecidos en educación secundaria, ponen de manifiesto que el poder coercitivo del profesorado ha disminuido en la actualidad.
- 2) **El poder de recompensa**, se basa en la percepción de recompensas. Su fuerza está en la percepción subjetiva del sujeto de ser recompensado si cambia su actitud, frente a la posibilidad de ser recompensado si no cambia de actitud y también está la fuerza en la magnitud de la recompensa. Su eficacia depende de la presencia física del profesor y se reduce a las conductas que pueden ser premiadas. Su utilización puede aumentar la

atracción hacia el profesor (y de esta forma su poder de identificación) siempre que las recompensas sean percibidas por el alumnado como legítimas.

- 3) **El poder legítimo** se basa en la percepción del alumnado de que el profesor tiene derecho a influir sobre él. Supone la aceptación de un determinado código o conjunto de normas según las cuales el profesor tiene derecho a influir sobre los alumnos, y éstos el deber de aceptar dicha influencia. Los tipos de conducta sobre los que puede ejercer su influencia, suele estar prescrita de forma muy específica. El uso indebido del poder por el profesor, por ejemplo intentando cambiar una conducta del alumno sobre el que no se le reconoce el derecho a influir o empleando un procedimiento inaceptable, hace disminuir su poder legítimo, la atracción de los alumnos hacia él y por lo tanto deja de ser un referente. Aunque el cambio conductual depende de la presencia del profesor, esta forma de ejercer el poder activa valores aceptados por los alumnos que pueden mantener la conducta independientemente sin la intervención del profesor.
- 4) **El poder de experto**, el alumno percibe al profesor con un conocimiento especial en una materia determinada. El poder de experto suele ser reducido porque se limita al ámbito cognitivo y a parcelas específicas, ya que es difícil que se considere experta a una persona en un área amplia de conocimiento. En este caso el cambio del alumno no depende de la presencia del profesor. Pero los cambios producidos en los últimos años en el acceso a la información ha disminuido el poder de experto del profesor.
- 5) **El poder referente** se basa en la identificación del alumno con el profesor. Cuando mayor sea la atracción del alumno hacia el profesor mayor será dicho poder. El cambio de conducta del alumno producido por el poder referente puede ser muy rápido independiente de la presencia del profesor, pudiendo influir en una gran variedad de conductas. Disminuye así la necesidad de sancionar y aumenta la eficacia para educar en valores.

Parece ser que el modelo que más se adecua a la situación actual es aquel en el que el profesor actúa como referente del alumno sirviendo de modelo y posibilitando que sea cada vez más independiente en las decisiones que tome. Además se espera que tenga en cuenta los valores que los profesores transmiten. Sin embargo, tal y como venimos repitiendo a lo largo del tema, podrá haber situaciones en las que sea más aconsejable que el profesor ejerza otro tipo de poder, dependiendo de las otras variables que estén influyendo en ese momento.

5. 5. La mediación en la resolución de conflictos.

M.R. Campillo Meseguer (*)
(*) Orientadora del IES de Beniaján, Murcia

CONTENIDOS

- 1. ¿Qué es La Mediación?**
- 2. Objetivos de La Mediación.**
- 3. Principios de La Mediación.**
- 4. Cualidades del Mediador.**
- 5. Fases de la mediación escolar.**
- 6. Fases de la mediación formal.**
- 7. Conclusiones para su implantación en los centros.**

1. ¿QUÉ ES LA MEDIACIÓN?

La mediación es un Sistema Alternativo de Resolución de Conflictos. Alternativo porque es extra-judicial o diferente a los canales legales o convencionales de resolución de disputas.

La mediación es un intento de trabajar con el otro y no contra el otro, en busca de una vía pacífica y equitativa para afrontar los conflictos, en un entorno de crecimiento, de aceptación, de aprendizaje y de respeto mutuo...

Consiste en un proceso voluntario, flexible y participativo de resolución pacífica de conflictos, en el que dos partes enfrentadas recurren voluntariamente a una tercera persona imparcial, el mediador, para llegar a un acuerdo satisfactorio.

Este método promueve la búsqueda de soluciones que satisfagan las necesidades de las partes.

2. OBJETIVOS DE LA MEDIACIÓN.

En los centros educativos se persiguen objetivos generales escolares y sociales como:

- Crear en el centro un ambiente más relajado y productivo. Mejorar el clima escolar
- Aumentar la capacidad de resolución de conflictos de forma no violenta.
- Disminución del número de conflictos y conductas violentas, vandálicas y disruptivas y, por tanto, del tiempo dedicado a resolverlos.
- Reducción del número de sanciones, expulsiones y expedientes disciplinarios.
- Incrementar el tiempo dedicado a la docencia, ya que no es necesario insistir continuamente en la disciplina.

Habilidades sociales...

- Adquirir habilidades prácticas para la conducción de la clase.
- Que disminuya el uso de sistemas punitivo- sancionadores para la resolución de conflictos, potenciando el denominado modelo integrado basado en la complementariedad entre modelos punitivos y relacionales.
- Contribuir a desarrollar la capacidad de diálogo y la mejora de las habilidades comunicativas, sobre todo la escucha activa.
- Contribuir a mejorar las relaciones interpersonales.
- Favorecer la autorregulación a través de la búsqueda de soluciones autónomas y negociadas.
- Contribuir a desarrollar actitudes de interés y respeto por el otro.
- Ayudar a reconocer y valorar los sentimientos, intereses, necesidades y valores propios y de los otros.
- Aumentar el desarrollo de actitudes cooperativas en el tratamiento de conflictos, al buscar juntos soluciones satisfactorias para ambos.

El objetivo de la mediación no es el acuerdo sino:

- Facilitar el establecimiento de una nueva relación entre las partes en conflicto
- Aumentar el respeto y la confianza entre éstas
- Corregir percepciones e informaciones falsas que se puedan tener respecto al conflicto y/o entre los implicados en este
- Crear un marco que facilite la comunicación entre las partes y la transformación del conflicto

De esta forma, se pueden convertir las situaciones conflictivas que se viven diariamente en oportunidades de aprendizaje.

A partir de la Mediación Escolar se puede facilitar a profesores unos contenidos que sirvan para trabajar el apartado de actitudes, valores y normas.

3. PRINCIPIOS DE LA MEDIACIÓN.

El poder lo ejercen las propias partes

Son los participantes los que controlan el proceso y las decisiones. Es necesario que las partes estén motivadas, porque deben estar de acuerdo en cooperar con el mediador para resolver su disputa.

Neutralidad del mediador

Antes de iniciar una mediación, el mediador debe preguntarse sobre la existencia de alguna circunstancia susceptible de crear parcialidad en el desarrollo de la misma. El mediador debe tomar parte a favor de todos y desde aquí trabajar para que el proceso sea equitativo.

Confidencialidad

Durante la mediación los participantes mantienen la privacidad más absoluta y tienen la garantía de que lo que se dice en una sesión de mediación no podrá utilizarse ante un tribunal.

– Voluntariedad

La mediación requiere del acuerdo libre y explícito de los participantes. La mediación no puede imponerse. No se puede obligar a nadie a establecer relaciones o llegar a acuerdos:

- Se orienta hacia el futuro y no hacia el pasado.
- Se trata de separar el problema de las personas.
- Ser duro con el problema pero suave con las personas.

3.1. Características de la Mediación (1)

Voluntaria

• La mediación tiene como requisito que las partes acepten **voluntariamente** el método, que estén de acuerdo en **cooperar** con el mediador para resolver el conflicto, así como, para respetarse mutuamente durante y después del proceso, como respetar también posteriormente los acuerdos que se hayan alcanzado.

Cooperativa

• La mediación sitúa a las dos partes en un plano de igualdad, “cara a cara”, donde una o ambas partes asumen su dificultad para continuar adelante con una situación en la que están bloqueadas ellas mismas o la comunicación y relación que hay entre ambas.

• Para que el proceso de mediación sea posible es necesario que las partes estén motivadas y dispuestas a colaborar, sean responsables de sí mismas, autónomas (en el sentido de su autodeterminación, toma de decisiones, asunción de responsabilidades, etc.), y, aunque estén enfrentadas se acepten mutuamente.

No violenta

• La mediación sostiene ambas realidades, por lo tanto, crea comprensión y buena comunicación, favoreciendo así la empatía y la convivencia. Se favorece, por esta vía, soluciones del tipo “**ganar-ganar**”, superando de esta forma las modalidades típicas de resolución de disputas en las que una parte pierde y la otra gana.

• La superación de las disputas por esta vía, favorece el clima “post-conflicto”, ya que no hay ganadores ni perdedores, dado que se supone que ambas partes han participado ellas mismas en la elaboración de los acuerdos alcanzados.

Confidencial

• Ya que requiere de la confianza de las partes en el mediador y de la una en la otra, y para que esto sea posible, se fija este principio como norma, para que las partes colaboren seguras de que sus problemas serán respetados y no serán revelados.

Creativa

• En el sentido de que no está sujeta a la ley, que ésta es un referente, y que su problema puede tener una solución concreta y propia.

¹FUNES, S.: Diversidad y conflicto: un enfoque colaborativo, en XVII Jornadas a la educación, atención a la diversidad escolar en el ámbito escolar, 30 nov.-2 dic. 2001, Junta Municipal de La Latina, Madrid, p.100-126.

Transformadora

• Es un método ideal para ese tipo de conflicto en el que las partes enfrentadas deben o desean continuar la relación, además, por el tipo de técnicas que hay que llevar a cabo para lograr un entendimiento, permite a las partes descubrir cosas sobre sí mismo, sobre el problema o sobre la relación que antes estaban ocultas “al calor” de la ofuscación.

3.2. Características fundamentales de la mediación en el centro

Ofrecer al alumnado, profesorado y familias del centro la posibilidad de resolver conflictos contando con la ayuda de una tercera persona neutral, el/los mediador/es, para hablar del problema e intentar llegar a un acuerdo que satisfaga a las partes.

Los mediadores pueden ser cualquier miembro de la comunidad educativa (profesores, padres, madres, personal no docente, ...) que hayan sido previamente formados como mediadores. No son ni jueces ni árbitros, no imponen soluciones ni opinan sobre quién tiene la verdad, lo que buscan es satisfacer las necesidades de las partes en disputa, regulando el proceso de comunicación.

La mediación es voluntaria, confidencial, no es amenazante ni punitiva, sino que está basada en el diálogo, a través del que se pretende mejorar la relación y construir soluciones que satisfagan a ambas partes.

3.3. Conflictos que pueden ir a Mediación

No todos los conflictos pueden ser llevados a mediación.

No se puede plantear la resolución de un conflicto a través de la mediación en los siguientes casos:

- Amistades que se han deteriorado.
- Situaciones que desagraden o se perciban como injustas.
- Problemas entre miembros de la comunidad educativa.
- La mayoría de conflictos surgidos en la relación entre dos personas, grupos o culturas de la comunidad escolar.
- Las faltas no consideradas muy graves por el Reglamento de régimen interno del centro y todas aquellas que la comisión de convivencia considere.
- Los conflictos de la comunidad escolar con su entorno.

4. CUALIDADES DEL MEDIADOR.

El mediador debe mostrar las siguientes cualidades: Imparcial, Creativo, Comprensivo, Paciente, Confiable, Objetivo, Tolerante, Entusiasta, Honesto, Sensible, Maduro, Observador, Prudente, Asertivo, Provocador, Discreto, Firme, Analítico/ sintético, además de tener capacidad de escucha, estar comprometido con

el proceso, ser capaz de no involucrarse / distanciarse, tener capacidad de comunicarse adecuadamente y estar formado y con experiencia en resolución de conflictos.

5. FASES DE LA MEDIACIÓN ESCOLAR.

La mediación puede ser formal e informal. La formal requiere ciertas condiciones y fases estructuradas.

En la mediación informal las técnicas utilizadas son las propias de la comunicación eficaz (la escucha activa, los mensajes en primera persona, ayudar a reformular, ayudar a buscar soluciones) y el mediador puede ser cualquier persona que actúa de modo intuitivo y espontáneo en cualquier situación de conflicto.

Cuando dos personas deciden iniciar una mediación escolar ponen en marcha un proceso que consta de diferentes fases que no siempre son diferenciables. La propia naturaleza de cada mediación escolar hace que ésta tome caminos diferentes en cada mediación y será el mediador quien vaya guiando a las partes hacia la búsqueda de la solución al conflicto. Aún así, al iniciar una mediación escolar se les informa de todo el proceso indicándoles las partes del mismo.

Son las siguientes:

0. **La premediación:** No es suficiente a veces estar dispuesto a participar en una mediación escolar. Los mediadores deberán analizar en cada caso si el conflicto existente entre las partes es susceptible de ser abordado a través de una mediación escolar o, tal vez, deba derivarse a la comisión encargada del bullying (en los casos más graves).
1. **Entrada:** Una vez que los mediadores han aceptado realizar la mediación, se fija el calendario de sesiones para la misma. En esta primera fase se presentan las partes en conflicto y se presentan los mediadores, quienes les explicarán las partes del proceso y les harán saber las normas básicas para la mediación escolar, que deberán aceptar para poder continuar.
2. **Explícame:** Esta fase la compone una serie de sesiones dedicadas a que las partes en conflicto expongan qué ha pasado (cada uno desde su punto de vista) y hagan saber al otro qué sintieron en ese momento. Terminará cuando se logre consensuar una versión común del problema que les ha traído hasta aquí.
3. **Situarnos:** En esta fase dialogarán las partes para profundizar en la raíz de cada uno de los temas que tengan en desacuerdo. Los mediadores irán guiando el proceso formulándoles una serie de preguntas con el objetivo de hacerles pensar y comprender a la otra parte, preparándoles para la fase siguiente.
4. **Propuestas:** Se dedicarán una o varias sesiones a la búsqueda de soluciones al conflicto. Se tomará nota de cada una de las posibles soluciones propuestas por las partes sin entrar a valorar si son o no

Habilidades sociales...

satisfactorias: cuantas más propuestas mejor. Es importante recordar que los mediadores quedan en todo momento al margen del proceso, por lo que en esta fase no propondrán ninguna posible solución.

5. **Acuerdo:** Se analizarán por ambas partes todas y cada una de las soluciones propuestas en la fase anterior elaborando una lista de soluciones factibles para los dos. Además, se fijará un plazo de tiempo para la revisión del acuerdo alcanzado.
6. **Cierre:** Terminará la mediación escolar realizando los mediadores un resumen de todo el proceso, recordándoles los acuerdos alcanzados y entregándoles dichos acuerdos por escrito. Este documento irá firmado por los alumnos participantes y los mediadores asistentes. En el deberá figurar también el plazo de revisión del mismo que se haya decidido en la fase anterior.

6. FASES DE LA MEDIACIÓN FORMAL.

6.1. Premediación: Fase previa a la mediación propiamente dicha en la que se crean las condiciones que facilitan el acceso a la mediación.

6.2. Presentación y aceptación del mediador. Entrada.

Objetivos:

Valorar y decidir:

- la adecuación de la mediación en el caso que se plantea.
- quien será la persona adecuada para mediar y orientar a las partes.
- si podrán reunirse las partes o tendremos que trabajar por separado.
- tiempo necesario para reunirse con las partes.
- quien estará presente en el proceso: implicados, abogados, expertos, otros...
- si es necesario, comentar algunas técnicas como: mensajes en primera persona, la empatía...

Actuación de los mediadores

A. Preparar el contexto de actuación

El lugar donde se realice la mediación debe estar preparado de modo que las partes puedan presentar sus intereses y puntos de vista, escuchar los intereses del otro bando y hacerlo de tal manera que las partes comiencen a trabajar, cooperando entre si para crear soluciones mutuamente aceptables. Deberán tenerse en cuenta las siguientes cuestiones:

- Neutralidad del lugar de encuentro.
- Privacidad.
- Posibilidad de realizar comunicaciones con el exterior.
- Muebles y asientos distribuidos de forma que faciliten el trabajo cooperativo.

B. Orientar a las partes

Durante el primer contacto con cada una de las partes el mediador debe:

- Lograr una síntesis del problema y de los hechos que llevaron a solicitar el servicio de mediación.
- Hacer en este momento una descripción simple y breve de lo que es la mediación, qué hace el mediador y de porqué funciona la mediación.
- Conseguir que las partes asistan a una primera sesión de mediación fijando un momento y un lugar que sea aceptable para las dos partes.

C. Crear confianza en el proceso

- Explicarles el proceso: Qué es la mediación. Reglas y compromisos. Importancia de su colaboración.
- Hacer hincapié en la importancia de la confidencialidad y de su colaboración, siendo honestos y sinceros.
- Aceptar unas normas básicas: No interrumpirse. No utilizar un lenguaje ofensivo. No descalificar al otro, etc.
- Informar que la mediación es para ayudarles a que encuentren una forma de reanudar su relación. No están obligados a llegar a un acuerdo.
- Informar que estar en proceso de mediación no les evita la sanción que puedan tener, si es el caso.

Técnicas a utilizar en esta fase

- Contactar con las distintas partes sin crear desequilibrios.
- Convocar a las distintas partes.
- Tratar la información confidencial de cada parte.

6.3. Recogida de información sobre el conflicto y las personas implicadas

Objetivos:

- Recabar información de ambas partes (situación, percepciones, metas, expectativas,...).
- Poder exponer su versión del conflicto y expresar sus sentimientos.
- Poder desahogarse y sentirse escuchados.

Actividades de los mediadores

- Proporcionar la estructura inicial.
- Obtener la confianza y cooperación de las partes.
- Fomentar su participación activa en el proceso.
- Explorar el verdadero problema, no el detalle.
- Animar a que cuenten más, a que se desahoguen, evitando la sensación de interrogatorio.

Habilidades sociales...

- Escuchar atentamente las preocupaciones y sentimientos de cada parte, utilizando técnicas como las de: mostrar interés, clarificar, parafrasear, reflejar el sentimiento, resumir, etc.
- No valorar, ni aconsejar, ni definir qué es verdad o mentira, ni lo que es justo o injusto.
- Ayudar a poner sobre la mesa los temas importantes del conflicto.
- Prestar atención tanto a los aspectos del contenido en sí del conflicto, como a la relación entre las partes.
- Apoyar el diálogo entre las partes. Reconocer sentimientos y respetar silencios.

Técnicas a utilizar en esta fase

- Cesión de la palabra.
- Intervención para aliviar la tensión.
- Normalizar.
- Escucha activa.
- Preguntar.
- Reconocer los sentimientos.
- Parafrasear.
- Mensajes yo.

6.4. Aclarar el problema

Objetivos:

Se intentará identificar el/los conflicto/s a partir de toda la información de que se dispone

Clasificar y ordenar los temas más importantes para las partes.

Trataremos de elaborar una definición compartida del problema, es decir, una definición del conflicto aceptada por las dos partes.

Actividades de los mediadores

- Crear consenso, planificar y elaborar la lista de temas.
- Facilitar e intercambiar información.
- Identificar y ordenar los temas en disputa.
- Distinguir y clarificar los temas no mediables.
- Neutralizar los comportamientos negativos.
- Asegurar la conformidad de las partes sobre los temas a tratar para avanzar hacia una solución o transformación positiva del conflicto.
- Tratar primero los temas comunes y de más fácil arreglo, para crear confianza y mantener el interés.
- Explorar los intereses subyacentes a las posiciones y dirigir el diálogo en términos de intereses.

Técnicas a utilizar en esta fase

- Extraer información relevante del conflicto.
- Centrarse en lo racional.
- Crear definición común del conflicto.
- Separar el problema de las personas.
- Enfocar.

Orientación futura positiva.
Reuniones individuales.

6.5. Proponer posibles soluciones

Objetivo:

Se plantea la cuestión básica: ¿hacia donde queremos ir? ¿Cómo queremos relacionarnos en el futuro?

Tratar cada tema y buscar posibles vías de arreglo.

Actividades de los mediadores

- Debe mantener su neutralidad.
- No debe ofrecer soluciones. Debe evitar limitar las posibilidades de las partes de encontrar una respuesta por sí mismas.
- Inventariar las opciones.
- Reencuadrar temas.
- Superar puntos muertos (aspectos que no favorecen la resolución del conflicto ni la mejora de la relación).
- Centrarse en el futuro y no en el pasado.
- Examinar los puntos fuertes y débiles de las opciones.
- Examinar las consecuencias de las distintas opciones.
- Explorar lo que cada parte está dispuesta a hacer y le pide a la otra parte.
- Resaltar los comentarios positivos de una parte sobre la otra.

Técnicas a utilizar en esta fase

- Brainstorming (facilitar la espontaneidad y creatividad en la búsqueda de ideas o soluciones).
- Dividir el problema.
- Valorar.
- Superar puntos muertos.
- Periodo de prueba.
- Agente de realidad.

6.6. Elaboración y aprobación del acuerdo

Objetivos:

En esta fase debemos plantear:

- Cuál de las distintas opciones planteadas pueden ser aceptadas y cuáles pueden funcionar.
- Evaluaremos las ventajas e inconvenientes.
- Evaluaremos las dificultades para llevar a término las distintas opciones.
- Se decide quien hace qué, cuándo, cómo y dónde.

Actividades de los mediadores

- Clarificar lo que se ha acordado.
- Escribir los acuerdos sin ambigüedades y con lenguaje neutral.
- Planificar de qué forma se llevaran a la práctica los acuerdos.
- Tener en cuenta las características que deben cumplir los acuerdos de las partes.
 - Equilibrado.
 - Claro y simple.
 - Realista-posible.
 - Aceptable por las partes.
- Específico y concreto.
- Evaluable.
- Que mantenga expectativas de mejora de la relación.
- Redactado por escrito. Así se evita el olvido y las malinterpretaciones y se facilita el seguimiento.
- Hacer copias del acuerdo para cada parte y archivar el original.

Técnicas a utilizar en esta fase

- Sintetizar.
- Reconocer.
- Felicitar y alabar por el acuerdo y la colaboración.

Cierre: Terminará la mediación escolar realizando los mediadores un resumen de todo el proceso, recordándoles los acuerdos alcanzados y entregándoles dichos acuerdos por escrito. Este documento irá firmado por los alumnos participantes y los mediadores asistentes.

En el deberá figurar también el plazo de revisión del mismo que se haya decidido en la fase anterior.

<http://www.cult.gva.es/orientados>

7. CONCLUSIONES PARA SU IMPLANTACIÓN EN LOS CENTROS.

La mediación la enmarcamos en el modelo relacional y en el integrado, donde el poder de la resolución del conflicto se traslada a la relación (comunicación directa entre las partes). Las partes, por propia iniciativa o animados por otros, buscan la solución a sus problemas de manera que, a través del diálogo, tratan de llegar a la resolución del conflicto. En ambos la víctima puede recibir una restitución material, inmaterial o moral por parte del agresor, que a su vez libera su culpa.

La mediación responde al modelo de las 3R:

Reparación. Con respecto a la persona (o personas) que ha sufrido el daño favorece una reparación directa a la víctima.

Reconciliación. Dedicar atención a la mejora de la relación entre las partes. El diálogo es una herramienta básica en este modelo.

Resolución. Plantea un diálogo sincero para que los conflictos subyacentes puedan ser escuchados y por tanto atendidos y resueltos (conflicto de intereses, necesidades, valores o relación) dentro de una búsqueda del acuerdo.

Este modelo debe de estar recogido en el reglamento de convivencia del centro, además se requiere contar en el centro con capacidades y estructuras que potencien el diálogo (equipos de mediación, estructuras de participación, etc.). A las personas en conflicto se les ofrece la posibilidad de ir al equipo de mediación para solucionar sus problemas o de acogerse a las normas sancionadoras que establece el reglamento del centro

Para llevarlo a la práctica con éxito son necesarios unos requisitos:

- Es necesario tener un sistema de normas acordadas de forma participativa entre todas las partes de la comunidad educativa.
- Resulta imprescindible contar con sistemas de diálogo y de tratamiento de los conflictos, dentro de la organización del centro, suficientemente capacitados, como el equipo de mediación, por ejemplo.
- Todo el centro debe revisarse y orientarse hacia el mismo objetivo creando un marco global consistente de convivencia. Se trataría de introducir cambios en el currículo escolar, haciéndolo más inclusivo y democrático, favorecer la colaboración de las familias con el centro educativo, tomar medidas que afronten la influencia del contexto social cercano del alumnado, revisar el clima y las interacciones del aula (interacción verbal y no verbal, discurso docente, estilo motivación y reacción inmediata a la disrupción), y diseño y desarrollo de medidas organizativas directamente relacionadas con la mejora de la convivencia.

Todo ello implica actuar globalmente desde el centro: revisar el proyecto educativo y curricular, las funciones de la comisión de convivencia, entre otras.

Habilidades sociales...

Esta forma de tratamiento del conflicto no solo pretende prevenir la aparición de la violencia, sino también contribuir a incorporar en la cultura de los centros una serie de estrategias pacíficas para la solución de problemas y la toma de decisiones, favoreciendo de esta manera el clima de aula y de centro.

En la actualidad en algunos centros se están llevando a cabo experiencias de puesta en marcha del modelo integrado de tratamiento de conflictos de convivencia con equipos de mediación (Torrego y Funes, 2000).

5.6. ESTRATEGIAS DE ACTUACIÓN DESDE LA TUTORÍA.

M.R. Campillo Meseguer (*)
(*) Orientadora del IES de Beniaján, Murcia

OBJETIVOS

1. Concienciar al profesorado de que la construcción de un clima favorecedor de la convivencia, es tarea de toda la comunidad educativa.
2. Proporcionar estrategias de actuación desde la tutoría que contribuyan al desarrollo personal y social de los alumnos.

CONTENIDOS

1. Introducción
2. Orientación y Tutoría
3. Cronograma de trabajo.
4. Algunas estrategias de Resolución de Conflictos
5. Diferentes formas de abordar la convivencia en los centros

1. INTRODUCCIÓN

La escuela tradicional estructurada, normativa y homogénea, fuertemente jerarquizada en torno a la autoridad del profesor y en la que los alumnos que se alejaban de lo que se esperaba de ellos se les apartaban.

En la actualidad, nos encontramos con una nueva realidad social y educativa que entraña una gran complejidad en la tarea educativa, debido, entre otras cosas a la prolongación de la obligatoriedad del sistema educativo, al aumento de extranjeros en nuestros centros lo que implica diversidades lingüísticas y culturales, a la necesidad de preparar a los alumnos para una sociedad en continuo cambio, al desarrollo de las nuevas tecnologías, a la redefinición del papel de la familia y del profesorado. Hay que añadir a esto una sobreexigencia al profesorado por parte de la sociedad delegando en él todo tipo de responsabilidades educativas, a la vez que una gran parte del mismo no se siente preparado para ejercer esa función educativa.

La sociedad actual está muy sensibilizada sobre la necesidad de prevenir y atender los problemas relacionados con la violencia escolar y los conflictos de convivencia que surgen entre las personas que se relacionan en cada comunidad educativa. Todo lo cual hace que se esté generando un debate general y necesario por parte la sociedad en torno a la educación, lo cual es positivo.

Habilidades sociales...

Entre los investigadores también ha habido un creciente interés por estos temas: informes anuales del Instituto Nacional de Calidad y Evaluación, informe del Defensor del Pueblo sobre violencia escolar (2000), el estudio dirigido en Galicia por Zabalza (1999), en Navarra por Hernández de Frutos y Casares (200), los trabajos en Andalucía de Ortega, R. (1994, 1995), el estudio realizado por profesores de la Universidad del País Vasco, (Ayerbe, 2002), los diversos estudios realizados por el Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo (200) para el centro de Innovación Educativa (FUHEM), en los que se recoge la opinión del profesorado y las familias sobre la convivencia en los centros.

También los diversos investigadores han desarrollado estudios, modelos y propuestas para trabajar los problemas de convivencia en los centros escolares: M^a José Díaz Aguado con los programas de tolerancia para la prevención de la violencia, iniciados en 1994 en un convenio de colaboración entre la universidad complutense, el MEC y el INJUVE, el proyecto Atlántida, sobre “Resolución de conflictos de convivencia” de Torrego, J.C. y Moreno, J.M. y muchos otros.

Los educadores somos conscientes de la envergadura de la convivencia en los centros educativos; sabemos que debemos plantearlo de forma positiva, es decir, no se trata tanto de qué hacemos para enfrentarnos a los casos de violencia, como de qué debemos hacer para convertir nuestros centros en espacios adecuados para el aprendizaje de la convivencia en el marco de una democracia. Tal como señala Fernando Savater en *El Valor de Educar* (1997), “ahora que la familia no cubre plenamente su papel socializador, la escuela no solo puede efectuar su tarea específica “enseñar”, sino que comienza a ser objeto de nuevas y numerosas demandas sociales”. Estas demandas responden a necesidades surgidas casi siempre en el seno de la sociedad, de la familia, como es el caso de la violencia.

El Centro es la unidad básica de desarrollo de la Acción Educativa cuya finalidad última es, a partir de la diversidad del alumnado, que todos y cada uno de los alumnos y alumnas escolarizados aprendan y desarrollen al máximo sus posibilidades.

La diversidad escolar no es sino una muestra de la diversidad social. Un sistema educativo de calidad debe contemplar y responder de modo adecuado a la diversidad del alumnado y para ello cuenta con una herramienta fundamental que es el Departamento de Orientación en los centros de Educación Secundaria.

La Orientación impregna el quehacer educativo y por tanto es consustancial a la función de todos los profesionales que intervienen en el mismo. Todos en el desempeño de su trabajo cotidiano inciden y colaboran de manera consciente e inconsciente al desarrollo integral de cada uno de los alumnos del centro.

2. ORIENTACIÓN Y TUTORÍA

Hablar de orientación y tutoría en la Educación Primaria y Secundaria es algo que ya nadie se cuestiona, pues parece que desde la LOGSE, se redescubrió el papel del profesor en los aspectos orientadores y el de la acción tutorial como una tarea sistemática, coordinada y temporalizada.

La orientación y la tutoría de los alumnos son tarea de todo el profesorado. Abarcan tanto las actuaciones que, con carácter más específico, desarrolla el profesor tutor con su grupo o en la comunicación con las familias y el resto del profesorado como aquellas otras que cada profesor dentro de su materia lleva a cabo para orientar, tutelar y apoyar el proceso de aprendizaje de cada uno de sus alumnos. La acción tutorial forma parte de la acción educativa y es inseparable del proceso de enseñanza aprendizaje. Todos los profesores son tutores, pues a todos corresponde tutelar el proceso de aprendizaje de cada alumno en las áreas o materias, de acuerdo con los objetivos comunes establecidos en el PAT y en el Proyecto Curricular.

Se entiende la acción tutorial como una labor pedagógica encaminada a la tutela, acompañamiento y seguimiento del alumnado con la intención de que el proceso educativo de cada alumno se oriente hacia su formación integral y tenga en cuenta sus características y necesidades personales.

Aunque la orientación y la tutoría de los alumnos sea una tarea compartida por el profesorado, la figura del profesor tutor, como órgano de coordinación docente reconocido en el Reglamento Orgánico de los IES, sigue siendo necesaria en la coordinación del equipo de profesores del grupo, en el contacto con las familias, y en el desarrollo de algunas funciones específicas.

El plan de acción tutorial es un elemento muy importante en los centros, pero los tutores se ven a veces desbordados por la problemática social que va en aumento, y para la que no se encuentran preparados desde su formación inicial, ya que el cambio que supuso pasar de una enseñanza no obligatoria en los institutos a una enseñanza obligatoria con las implicaciones formativas que requería no se ha visto reflejado en los planes de formación universitaria y se está compensando con la formación continua facilitada por los centros de profesores y recursos, siendo la formación en centros, la modalidad más adecuada a las necesidades de la comunidad educativa que comparte un proyecto común. Dicho Plan es el instrumento del que disponen los docentes para desarrollar de manera concreta la función de tutoría y orientación -personal, académica y profesional- con los alumnos. En él se incluyen los objetivos y líneas de actuación que a lo largo del curso los tutores irán desarrollando con los alumnos de ese centro.

El departamento de Orientación, siguiendo las directrices de la CCP y el Claustro de profesores elabora las propuestas del Plan de Acción tutorial, que se debatirán en la CCP y lo aprobará el claustro de profesores para incorporarlo al Proyecto Curricular de Etapa. A partir de este plan los tutores concretarán para su grupo de alumnos y para ese curso la programación concreta, es decir los temas y

Habilidades sociales...

formas de trabajo, con la colaboración del departamento de orientación y la coordinación de la Jefatura de estudios.

2.1. Fines de la tutoría

La tutoría y la orientación de los alumnos/as tienen como fines fundamentales:

- Favorecer la educación integral del alumno como persona
- Potenciar una educación lo más personalizada posible y que tenga en cuenta las necesidades de cada alumno.
- Mantener la cooperación educativa con las familias

2.2. Funciones del tutor

Aunque la orientación y la tutoría sea una tarea de todo el equipo docente, existe siempre un profesor que se encarga más específicamente de:

- Facilitar un buen clima de convivencia y aprendizaje en el grupo.
- Hacer un seguimiento personal de cada alumno/a y facilitar que todos los profesores del grupo tengan en cuenta las necesidades de cada uno/a de ellos/as.
- Coordinar el proceso de evaluación de los alumnos de su grupo, presidiendo las sesiones de evaluación de su grupo y encargándose de los boletines de notas.
- Encauzar las inquietudes y demandas de los alumnos y mediar en los conflictos que se puedan plantear Orientar a los alumnos sobre su futuro académico y profesional
- Hacer de enlace entre los profesores y los padres de los alumnos.

2.3. Principales temas de la tutoría grupal

Los principales temas que se desarrollan en el horario semanal de tutoría con el grupo de alumnos son los siguientes:

- La acogida de los alumnos al comienzo del curso en el grupo y en el Instituto facilitando el conocimiento mutuo entre todos y la creación de un buen clima de convivencia y aprendizaje.
- La organización interna del grupo, eligiendo a los delegados y fomentando la participación de todos sus miembros en la dinámica de la clase y en la vida del centro
- El seguimiento del proceso de evaluación que realizan los profesores, analizando periódicamente la marcha del curso y constatando el rendimiento académico.
- La orientación y apoyo en el aprendizaje, previniendo las dificultades que puedan surgir y adoptando las medidas oportunas si aparecen.

- La orientación académico-profesional, proporcionando a los alumnos información sobre las opciones que se les plantean al finalizar el curso y la etapa.

En consecuencia los ejes de intervención serán:

- "Enseñar a pensar". Las actividades que se desarrollen deben responder a la pregunta: ¿Qué se puede hacer para mejorar la capacidad de aprender y pensar en los alumnos? Es decir: técnicas de trabajo intelectual, organización de tiempos y horarios, autoevaluación...
- "Enseñar a ser persona". ¿Cómo podemos ayudar a los alumnos en la construcción de su identidad personal? Autoestima, adquisición de valores...
- "Enseñar a convivir". ¿Cómo desarrollar en los alumnos las capacidades sociales básicas para una buena convivencia? Técnicas dinámica de grupo, habilidades sociales...
- "Enseñar a comportarse". ¿Cómo contribuir a que los alumnos mejoren su capacidad de adaptación escolar y social? Respeto a las normas de convivencia, desarrollo del espíritu de solidaridad y cooperación...
- "Enseñar a decidirse". ¿Cómo enseñar y aprender a tomar decisiones profesionales? Orientación académica y profesional propiamente dicha.

A continuación, para que nos sirva de eje-coordinador de todos los temas a tratar, presentaremos un cronograma de trabajo.

3. CRONOGRAMA DE TRABAJO.

Dentro de la acción tutorial para la convivencia hay que destacar los relacionados con: Enseñar a ser persona y enseñar a convivir y a comportarse (construir la convivencia)

Enseñar a ser persona	
Objetivos:	Actividades y técnicas
1. Ayudar a los alumnos en la construcción de su identidad personal	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Actividades de conocimiento e integración en el grupo, para construir el autoconcepto y desarrollar la autoestima para conocerse mejor a sí mismos, aceptarse y mejorar sus relaciones con los demás. ▪ Actividades de dinámica de grupo, desarrollo de habilidades sociales y de comunicación ▪ Desarrollar un programa de destrezas emocionales y sociales básicas que permita reconocer las propias emociones, desarrollar la empatía, la autorregulación y el autocontrol de las emociones, entrenamiento asertivo, entre otras. ▪ Programas de autocontrol de la agresión y/o la ira. ▪ Programas de control del estrés
2. Favorecer la creación de un clima positivo de comunicación y de convivencia en el grupo y con el profesorado.	
3. Educar en los sentimientos	
4. Desarrollar estrategias de autocontrol	

Enseñar a convivir y comportarse	
Objetivos:	Actividades y técnicas
1. Facilitar la acogida e integración, participación del alumnado en el grupo y en el centro.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Llevar a cabo el acto de presentación del curso con su grupo. Presentación de horarios y del profesorado. Normas básicas de funcionamiento. Uso de la agenda. Expectativas positivas frente al curso escolar... ▪ Actividades de presentación del alumnado. ▪ Conocimiento de las instalaciones del Centro. ▪ Visita de la biblioteca y fomento de la lectura. ▪ Dar a conocer la estructura organizativa y los órganos de participación: Consejo Escolar, Jefatura de Estudios, Junta de Delegados, Asociación de estudiantes...etc. ▪ Dar a conocer las actividades extraescolares del Centro: la revista del centro, actividades deportivas, culturales...etc.

<p>2. Conocimiento del grupo de alumnos por el tutor y el equipo educativo, de su situación académica, personal y sociofamiliar.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Recogida de datos sobre la diversidad del grupo: alumnos de programas específicos: integración, compensatoria, diversificación...etc. ▪ Trayectoria anterior de los alumnos: revisión de informes y expedientes, alumnos repetidores, áreas pendientes... ▪ Recogida de datos personales a través de un cuestionario y realización de entrevistas individuales. ▪ Sociograma, para detectar rechazos y la estructura grupal (Preparar cuestionarios para detectar posibles casos de acoso escolar). ▪ Grupos de apoyo en áreas instrumentales y recuperación de materias pendientes, con los horarios. ▪ Revisión de la optatividad. ▪ Reunión para informar de la situación de los alumnos con necesidades educativas especiales al equipo educativo, con la participación del tutor y el DO, recogiendo sugerencias y otros datos.
<p>3. Celebrar fechas significativas para el desarrollo de valores, como el día de la Paz, el día de la Mujer, la semana del libro, interculturalidad...</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La PAZ, Igualdad de oportunidades de la mujer, los derechos humanos, jornadas interculturales, semana del libro... a través de proyectos, charlas, conferencias, exposiciones, visitas....
<p>4. Desarrollar un programa de habilidades sociales para mejorar la competencia social</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Las <i>habilidades de solución constructiva de problemas interpersonales</i>, aplicadas a resolución de conflictos que aparecen en la convivencia cotidiana. ▪ La <i>negociación</i> como una estrategia de resolución de conflictos. Es una habilidad clave en los procedimientos para ejercer mediación en conflictos, que se enseñan hoy en los programas de mejora de la convivencia. ▪ Aprender a <i>trabajar cooperativamente</i>. Preparar a los alumnos para saber trabajar en grupos cooperativos La cooperación tiene una fuerte influencia para incrementar las relaciones interpersonales así como el apoyo social entre sus miembros (Jonson y Johnson, 1990), y para mejorar el clima de la clase (Zahn, Kagan y Wideman, 1986).

<p>5. Desarrollar estrategias de resolución de conflictos</p> <p>6. Favorecer la adquisición y el respeto de las normas de convivencia, orden y cuidado del aula y del centro, actitud de esfuerzo y responsabilidad, puntualidad, etc.</p> <p>7. Reunión con los padres: colectiva e individual según las necesidades.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ El <i>comportamiento prosocial</i> en todas sus manifestaciones; compartir, ayudar, consolar, defender a alguien, etc. es un importante objetivo educativo porque presenta beneficios, no sólo para el desarrollo personal del propio alumno, sino para la cohesión del grupo y el bienestar en el entorno social (Switzer, Simmons, Dew, Regalski y Wang, 1995). ▪ Sistemas de mediación ayuda entre compañeros, alumno consejero y mediadores de conflictos. ▪ Actividades de motivación. ▪ Los intereses de la clase. ▪ Dar a conocer los derechos y deberes del alumnado y las normas de convivencia del RRI. ▪ Elaborar las normas del aula, de modo participativo y democrático. ▪ Elegir responsables para aspectos específicos: limpieza y orden en el aula, mediación en los conflictos del aula, celebrar fechas importantes y fiestas del centro... ▪ Elección del delegado ▪ Clarificar qué es el acoso escolar y cómo prevenir estas situaciones. ▪ Planificar y desarrollar la reunión con los padres del grupo programada en el PAT y proporcionarles información del grupo, tras la evaluación inicial. ▪ Dar a conocer el PAT, recogida de sugerencias y necesidad de la colaboración familiar para conseguir los objetivos del PAT. ▪ La agenda como instrumento de comunicación. ▪ Funcionamiento de la PDA, en su caso. ▪ Orientaciones para mejorar los hábitos de estudio en casa y la comunicación entre padres e hijos. ▪ Criterios de promoción y titulación. ▪ Fechas de las evaluaciones. ▪ Horarios de apoyo y recuperaciones. ▪ Normas de funcionamiento y convivencia. ▪ Horarios de atención a padres del equipo docente. ▪ Higiene, alimentación y descanso
--	--

4. ALGUNAS ESTRATEGIAS DE RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS

– Negociación

La negociación es una técnica centrada en un hecho futuro o en uno ya ocurrido. Las dos partes implicadas ganan, pues se hacen concesiones y se busca un acuerdo que satisfaga los intereses comunes. En ella no hay intervención de terceras personas. La participación de las partes es voluntaria.

La comunicación se realiza de modo informal, en mayor medida que en resto de las técnicas.

Las partes son las que resuelven el conflicto las partes. La resolución se lleva a cabo según las partes por medio de un contrato vinculante o de tipo verbal.

– Conciliación

La conciliación es una técnica centrada en el pasado. Las dos partes implicadas ganan, su finalidad es llegar a la reconciliación. Es necesaria la intervención de terceras personas. Es el juez quien reúne a las partes para hablar o transmitir información entre ellas. La participación de las partes es voluntaria.

La comunicación se realiza de modo informal, no hay pasos a seguir.

Las partes resuelven el conflicto ya que el juez sólo preside las reuniones. La resolución se realiza de forma vinculante (judicial), o por medio de una recomendación.

– Mediación

La mediación es una técnica centrada en el futuro.

Las dos partes implicadas ganan, ya que buscan la comprensión mutua y colaboran para lograr un acuerdo satisfactorio para ambos. Para su desarrollo es necesaria la intervención de terceras personas. El/los mediador/es ejercen el control del proceso y ayudan a las partes a identificar y satisfacer sus intereses. También aquí la participación de las partes es voluntaria.

La comunicación se estructura tanto formal como informalmente.

Las partes son las que resuelven el conflicto y la resolución se lleva a cabo según acuerden las partes.

Habilidades sociales...

- Arbitraje

El arbitraje es una técnica centrada en el pasado.

En esta estrategia una parte gana y otra pierde y es necesaria la intervención de terceras personas: el árbitro.

La participación de las partes puede ser voluntaria ó requerida. Se presentan las necesidades, intereses y posiciones ante una tercera persona neutral.

La comunicación está estructurada de modo formal. Hay reglas pactadas por las dos partes.

El árbitro es el que resuelve el conflicto y la resolución se lleva a cabo según acuerden las partes, de forma vinculante o con una recomendación.

- Juicio

El juicio es una técnica centrada en el pasado.

Al igual que en el arbitraje aquí uno gana y otro pierde. La intervención de terceras personas existe y es determinante: es el juez quien dicta una sentencia.

La participación de las partes es requerida.

La comunicación está estructurada de modo formal.

El juez es quién resuelve el conflicto.

5. DIFERENTES FORMAS DE ABORDAR LA CONVIVENCIA EN LOS CENTROS

La convivencia en los centros educativos, requiere una reflexión previa sobre los modelos teóricos en que se sustentan. Las medidas de atención a la diversidad, el aprendizaje de la convivencia, la educación en actitudes y valores, se muestran como prioridades para la educación, pero el carácter no estrictamente académico de dichas prioridades crea diferentes formas de abordarlas dentro de la profesión docente y, aún mucho más, en el ámbito de la educación secundaria, tramo del sistema educativo donde siempre se concentran los grandes debates de fondo sobre la educación, posturas que confluyen en dos puntos de partida muy diferentes, que van a sustentar el pensamiento de dos principales vías o modelos teóricos utilizados para abordar los problemas de violencia y de convivencia en la educación.

A la hora de afrontar las cuestiones de convivencia en la sociedad y en la escuela, se distinguen dos vías: la vía de la exclusión y la vía de la integración. Cada una de estas dos vías nos va llevar a modelos sociales y educativos diferentes. El sistema de enseñanza-aprendizaje tampoco es indiferente en lo que se refiere al clima de convivencia en las aulas y los centros docentes.

Los diferentes modelos de intervención educativa, derivados de cada una de las dos vías mencionadas para afrontar la convivencia son los siguientes:

5.1. Modelos estructurales y disciplinares

Podríamos incluirlos entre los modelos excluyentes. Trata de separar de la sociedad a los que no siguen la norma impuesta por ella. Generalmente a unas minorías diferentes, y en ocasiones, solo por el hecho de ser diferentes. Siguiendo este modelo, la sociedad está aislando a sujetos permanentemente, excluye a aquellos sujetos que no se adaptan a las normas.

Desde esta perspectiva suele argumentarse que la culpa es del entorno, de la familia, de la zona, que no hay nada que hacer. Es un problema estructural: "A estos sujetos, el sistema no les interesa".

Las soluciones que se dan son: aislar a los sujetos y minimizar el problema. (Hay que aceptar la realidad como es, no hay nada que hacer, es ley de vida...).

Los modelos estructuralistas culpan al individuo: no tienen interés, no da el perfil que se necesita para esto o para lo otro, no quieren educarse y solo se educa al que quiere, en otras ocasiones se culpa de todo al sistema. Plantean la elaboración de reglamentos, normas de disciplina, regulación de premios y castigos.

5.2. Modelos mediador y comunitario

Parten de la reflexión de que estigmatizamos a las personas cuando las clasificamos, las etiquetamos, las atribuimos características y las incluimos en categorías (Logman). Esto acaba creando personalidades muy complicadas que responden al modelo prefijado.

Las interacciones cotidianas se basan en normas de convivencia y normas de etiqueta social, pero un amplio sistema de exclusión que no resuelve los problemas de convivencia, muy por el contrario, provoca más choques y más exclusión.

Por otra parte, el proyecto educativo, por definición, es único e integrador, por lo tanto, en la escuela, no debemos conformarnos con las soluciones estructurales, con desarrollar prácticas educativas para la clasificación de los sujetos y para la exclusión de aquellos que no responden al estándar predefinido. Desde la perspectiva de estos modelos, se trata de adaptarnos a la diversidad y damos a cada uno una respuesta según sus circunstancias.

El modelo mediador presupone el diálogo especializado, es decir, se trata de tender puentes de comunicación entre culturas o visiones diferentes, en situaciones de conflicto y para ofrecer respuestas al conflicto. En este modelo el conflicto se integra, no se culpabiliza tanto como en el modelo disciplinar. Dentro del modelo de mediación, se pueden diferenciar dos grandes tipos de respuestas educativas ante el comportamiento antisocial en las escuelas.

Tenemos por un lado lo que se llama respuesta global a los problemas de comportamiento antisocial (que técnicamente podría considerarse como prevención primaria; Moreno y Torrego, 1996). Se trata de una respuesta global por cuanto toma como punto de partida la necesidad de que la convivencia (relaciones

Habilidades sociales...

interpersonales, aprendizaje de la convivencia) se convierta y se aborde como una cuestión de centro. Así, el centro escolar debe analizar las cuestiones relacionadas con la convivencia -y sus conflictos reales o potenciales- en el contexto del currículo escolar y de todas las decisiones, directa o indirectamente relacionadas con él. Esta respuesta global asume que la cuestión de la convivencia va más allá de la resolución de problemas concretos o conflictos esporádicos por parte de las personas directamente implicadas en ellos; al contrario, el aprendizaje de la convivencia, el desarrollo de relaciones interpersonales de colaboración, la práctica de los hábitos democráticos fundamentales, se colocan en el centro del currículo escolar y de la estructura organizativa del centro. A su vez, los conflictos de convivencia o, más en general, los retos cotidianos de la vida dentro de la institución, afectarían a todas las personas de la comunidad escolar -y no solo a los directamente implicados- por lo que también se esperará de todos una implicación activa en su prevención y tratamiento.

Por otro parte, disponemos de una respuesta especializada, consistente en programas específicos destinados a hacer frente a aspectos determinados del problema de comportamiento antisocial o a manifestaciones más concretas del mismo (que técnicamente denominaríamos prevención secundaria y terciaria; Trianes y Muñoz, 1997; Díaz-Aguado 1992; Díaz-Aguado y Royo, 1995; Gargallo y García, 1996 ; Pérez, 1996, Díaz-Aguado, Dir., 1992; 1994; 1996, 2001, 2002, Ortega y Colbs, 1998 y Ortega y otros, 2000). Se trata de programas desarrollados por expertos, algunos de los cuales se presentan más adelante por los propios autores.

El modelo comunitario pretende crear un clima de convivencia que, además de dar respuesta al conflicto cuando este surja, sensibilice para favorecer la aceptación de la diferencia, la convivencia pacífica y, en definitiva, para evitar que surja el conflicto. Este modelo se basa en la prevención y promueve sobre todo el diálogo. Para que sea posible el diálogo tiene que haber una participación real de toda la comunidad educativa, un diálogo que permita descubrir las causas y orígenes del conflicto. Promueve asimismo la interacción en el aula. En definitiva, crear verdaderas comunidades de aprendizaje. Esto se logra especialmente creando comisiones mixtas: de educadores, alumnos, orientadores, familias,...

Aunque, la experiencia cotidiana suele aconsejar la aplicación de medidas que se sitúan transversalmente entre los diferentes modelos, conviene tener presente que nuestros programas y actuaciones en los centros educativos siempre se inclinarán hacia uno y otro modelo.

Finalmente, hemos de considerar, tal como indica Díaz Aguado que para prevenir la violencia desde la escuela es preciso llevar a cabo, además de actividades con contenidos explícitamente orientados a dicho objetivo, innovaciones metodológicas que adecuadamente aplicadas, desde cualquier materia, pueden ser de gran eficacia para prevenir la violencia y otros problemas relacionados con ella. Innovaciones que se caracterizan por incrementar el poder y el protagonismo del alumnado en la construcción de los conocimientos y los valores, así como por distribuirlo mejor al estructurar el trabajo en equipos heterogéneos de aprendizaje.

5.7. ESTRATEGIAS DE TRABAJO CON LAS FAMILIAS. RELACIÓN FAMILIA CENTRO.

M. R. Campillo Meseguer*
Orientadora del IES de Beniaján

OBJETIVOS

- Buscar vías de actuación conjunta entre los padres y el centro.
- Encargarse del intercambio de información entre el centro y los padres, y favorecer la participación de éstos.
- Fomentar la colaboración de las familias en el modelo de gestión de convivencia y resolución de conflictos.

CONTENIDOS

- 1. Introducción**
- 2. Participación de la Familia en el centro**
- 3. Estrategias de trabajo con familias**
- 4. Las nuevas tecnologías y el papel de la familia**

1. INTRODUCCIÓN

La familia ha sido y sigue siendo vital tanto para la sociedad como para el desarrollo del ser humano; sin embargo, en la sociedad actual el concepto familia ha cambiado. En las últimas décadas se han producido una serie de cambios vertiginosos que han modificado una parte sustancial del modelo familiar. La institución familiar no es un ente aislado dentro de la cultura en la que vivimos. En los últimos años todos los autores reconocen que la familia va buscando, en cada momento histórico, un necesario equilibrio dinámico de acuerdo con las circunstancias en las que tiene que desenvolverse.

Hablar de familia en la actualidad nos lleva a hablar de diversidad, parece obligado utilizar el plural al referirnos a la institución familiar; sin embargo, es cierto que las definiciones de familia, por más variadas que sean, descansan hoy en la relación interindividual, dando la idea de que la familia es ante todo un proyecto relacional. Schaffer (1990) señala que la naturaleza de las relaciones interpersonales es el factor clave del desarrollo del niño en la familia, más incluso que la propia estructura.

El reto del futuro de las familias está en conciliar la educación de los hijos- el bien supremo de nuestra sociedad- con la inserción social de la mujer al mundo laboral y con la aún reciente corresponsabilidad familiar del padre. La educación es tarea primordial de la familia aunque compartida de una manera muy significativa con la escuela, con el entorno y el contexto social.

1.1. De la familia patriarcal a la familia nuclear

En la sociedad de tipo patriarcal, la autoridad del padre que transmitía a los hijos el arte de su oficio y los valores familiares se encontraba respetada e indiscutida. La transmisión a las nuevas generaciones estaba favorecida por la presencia de los abuelos, de los tíos, de los primos, del entorno familiar y contextual. Un tipo de familia alargada en la que los hijos eran ayudados en su desarrollo y donde las nuevas generaciones hallaban un sostén. Con la llegada de la sociedad industrial y, sobre todo, del éxodo de los campos a las ciudades, las familias patriarcales se desmembraron progresivamente. En la ciudad el padre ya no transmite el arte de su oficio al hijo, más bien es el hijo el que enseña al padre a vivir en la sociedad moderna; ciertamente, se siente menos condicionada por la familia alargada y por la sociedad; pero, se halla más débil frente a los desafíos del nuevo tipo de sociedad.

1.2. Formas de familias

También tenemos que hablar de pluralidad de las formas familiares, aunque en cada etapa de la evolución social han coexistido formas mayoritarias y minoritarias de familia, la preeminencia de un tipo ha sido una constante y con carácter general se puede afirmar que tanto en los pueblos primitivos como en las sociedades industriales avanzadas el tipo de familia predominante ha sido el nuclear o conyugal, compuesto por padre, madre e hijos. Todavía hoy en los países europeos este tipo de familia es superior al 50% del total; pero dentro de las formas minoritarias hay algunas que tienen un volumen importante. Los tipos de familia más importantes del momento actual son: la conyugal o nuclear (integrada por madre, padre e hijos), la monoparental (consta de un padre o una madre que vive con sus hijos y aproximadamente el 90% están encabezadas por mujeres) y la recompuesta (está formada por hijos de matrimonios anteriores más los hijos comunes de ambos cónyuges).

1.3. Cambios más significativos en las familias actuales

En el tránsito de la sociedad tradicional a la sociedad moderna, la familia, como indica Salustiano del Campo (1995), ha pasado de ser la institución primordial a ser una más entre otras. La familia que en otros tiempos ejercía una enorme cantidad de funciones, se ha transformado actualmente en una institución especializada con unas pocas funciones propias, que a menudo se identifican con ser sede de afectos y agente socializador de los individuos. Como indica Montero Romero (2004), hay cuatro factores que se han modificado en poco tiempo y que han impactado de lleno en la familia: el control de la reproducción, el acceso de la mujer al mundo laboral, la mejora de los niveles educativos y la implantación de una cultura de igualdad.

1.4. Necesidad e importancia de la función educadora de la familia

Razones de tipo biológico, psicológico y social, así como de afectividad y emotividad justifican la importancia y la necesidad de la función educadora de la familia. En su desarrollo físico todo niño nace absolutamente inseguro, necesitado e incompleto. En la faceta psicológica necesita desarrollar su inteligencia, voluntad, armonía, autonomía, autoestima, etc.. Esto sólo se logra en la familia. Los niños que crecen privados de un ambiente familiar, aunque crezcan físicamente, es patente la existencia de deficiencias psicológicas, afectivas, emocionales, intelectuales y sociales.

La educación es una tarea compartida. Los tres ámbitos de formación de la persona son: familia, escuela y sociedad. La sociedad es la que en la actualidad tiene más poder, a través de la TV, de la calle, de los amigos, del entorno, etc. Es necesario, por tanto, una estrecha colaboración entre los otros ámbitos para lograr una educación plena del individuo. Delors, en su Informe sobre educación, expone cómo la relación de la familia con el sistema educativo se percibe a veces como antagónica. En la actualidad, sin embargo, nadie cuestiona la relación entre la familia y la escuela como el mejor modo de formar al niño, al adolescente. Educar es una tarea compartida, por lo que el proceso debe ser abordado por padres y profesores en colaboración y teniendo en cuenta, en estas edades, las influencias del medio. Participar en la escuela consiste en colaborar (co-laborare: trabajar con otros) para que el proceso educativo se lleve a cabo en las mejores condiciones posibles. La relación entre familia y centro educativo para ser efectiva debe lograr integrar a la familia como una parte del centro educativo. La experiencia nos demuestra que el desarrollo del alumnado de nuestros centros puede verse positivamente influido por la actuación de los padres. El centro educativo es un lugar de encuentro en el que entran en juego los derechos y deberes, las obligaciones, las competencias o atribuciones de todos y cada uno de los integrantes de la comunidad educativa. Se considera que la participación de las familias es uno de los indicadores de calidad de la oferta educativa, teniendo en cuenta que los padres son los primeros y principales educadores de sus hijos.¹

2. PARTICIPACIÓN DE LA FAMILIA EN EL CENTRO

El centro, consciente del poder formativo de la familia, procurará que los padres se incorporen cada vez más a la comunidad escolar como miembros activos.

Para poner en práctica un Proyecto Educativo común se requiere de la participación y cooperación de la familia

¹ Texto adaptado del artículo “la familia y su papel educador en la sociedad” de Alicia Rivero Otero, Dra en Psicología

2.1. Los ámbitos de participación de las familias en la comunidad educativa

a) Participación en la gestión

El Consejo Escolar es el órgano máximo de representación y de gestión del centro. En él están representados los padres y toda la comunidad educativa. Las competencias del Consejo Escolar son amplias y, muchas de ellas, importantes. Esta participación aporta al centro corrientes de aire nuevas, permite conocer lo que pasa dentro de éste, hace posible la aportación de ideas y opiniones y supone un control democrático sobre su funcionamiento.

b) Participación en el aprendizaje

Los padres pueden intervenir en este apartado colaborando con los profesores, ayudando a sus hijos en la organización y sistematización de sus hábitos de trabajo y, sobre todo, apoyando y profundizando en la dimensión educativa de la escuela.

c) Participación en lo comunitario

El ámbito de la relación que el centro establece con el entorno, con la sociedad puede ser un foco de referencia, un lugar de encuentros educativos para toda la comunidad. Los padres son un excelente puente y elemento de mediación entre la institución escolar y el entorno. Ellos mismos ocupan puestos en la sociedad y desarrollan trabajos que pueden aportar ideas y oportunidades para el desarrollo del proyecto educativo del centro.

d) Las Asociaciones de padres

Constituyen un excelente cauce para la organización, la reflexión, la formación y la intervención en los centros. Su potencialidad aumenta a medida que sean una verdadera organización de personas preocupadas eficazmente por la mejora de la educación.

Las Asociaciones son un instrumento para la participación comunitaria (Rodríguez Rojo, 1993). La diversidad de Asociaciones es un elemento rico para avivar el debate y para generar una mayor diversidad de perspectivas y de iniciativas de formación.

Las asociaciones pueden participar en la realización de actividades complementarias o extraescolares, desarrollando actividades que;

- Ayuden a trabajar los temas transversales; igualdad de oportunidades, solidaridad, medio ambiente, educación en valores, educación para el consumo, educación vial, educación afectivo-sexual, etc
- Fomenten la identidad de grupo y la colaboración conjunta; festejos, campamentos de verano, obras de teatro, participación en plataformas de barrio, recuperación del entorno, intercambio entre centros, actos culturales, etc.

- Desarrollen habilidades de comunicación, sociales y de resolución pacífica de los conflictos.
- Ayuden a complementar los conocimientos y destrezas enseñados en horario académico; teatro, música, deportes, talleres de manualidades, informática, idiomas, técnicas de estudio.

e) Las reuniones del tutor con los padres.

Este tipo de reuniones son un excelente medio para informar sobre los aprendizajes que desarrollan sus hijos y sobre el clima de convivencia, el ambiente de trabajo y los problemas que se suscitan en el aula. Los padres podrán saber qué tipo de colaboración expresa se les pide para ayudar a sus hijos en el proceso de aprendizaje.

Seleccionar bien el horario para que asista el mayor número de padres, tener un orden del día que se pueda preparar, orientarlas hacia el proceso evolutivo del grupo, hacer análisis rigurosos sobre lo que sucede, mantenerse en actitud abierta hacia las críticas que se hacen, plantear soluciones a los problemas... son aspectos interesantes para la mejora.

Asimismo los padres pueden participar como mediadores entre los tutores y las instituciones, organizaciones, ONGs del barrio o pueblo, con el objetivo de promocionar la relación del Centro Escolar con el entorno (facilitando campañas institucionales, en colaboración con asociaciones culturales, celebrando actividades extraescolares) y colaborando con el tutor en la resolución de problemáticas individuales que necesiten de una intervención comunitaria.

f) La correspondencia escrita o electrónica

Hay padres que tienen dificultad para acudir al Centro (por falta de tiempo o por problemas de desplazamiento). Hay medios, además de los presenciales, para mantener el contacto, para estar informados, para dialogar con el centro. Las posibilidades son infinitas: documentos, periódicos de información/formación, revista de la comunidad educativa, cartas explicando el proyecto... La comunicación escrita tiene la virtualidad de que pueden aprovecharla diferentes personas en momentos muy diversos.

g) Las entrevistas individuales con el Director, los profesores de las respectivas materias, el Orientador y el Tutor

Este tipo de participación es indispensable en lo que respecta a la marcha del alumnado. No hace falta esperar hasta el final de curso o acudir solamente cuando hay problemas. Esa actitud de los padres que piensan que no hay por qué acudir a la escuela cuando no hay problemas priva a los hijos y al Centro de ayuda para mejorar la práctica educativa.

Habilidades sociales...

h) Las Escuelas de padres y madres

Son excelentes medios de formación y actualización. Los que acuden a ellas dan a los hijos un ejemplo de actitud positiva hacia el aprendizaje. Todos somos educables, en todos los aspectos y en todos los momentos de la vida. Las llamadas Escuelas de padres (que muy bien podrían convertirse en Escuelas de la Comunidad Educativa, dando cabida al profesorado) tienen en sí mismas un germen de formación que puede extender sus efectos a todo el centro.

Asimismo podrían intervenir desarrollando proyectos con la coparticipación de toda la Comunidad Educativa donde se concreten una serie de acciones. Ej. Jornadas de puertas abiertas, Jornadas de la Comunidad Educativa, Interculturales, Escuelas de Desarrollo Comunitario, etc.

La participación de las familias y sus organizaciones en los centros y de manera especial en aquellos casos en que existe Escuela de Padres, contribuye a crear un mejor clima de entendimiento, por lo que deberán estimularse acciones en este sentido y crear espacios donde pueda reflexionarse sobre normas de convivencia, valor de la escuela, etc.

Bueno sería también la formación conjunta de padres y profesores con un facilitador externo en temas como: teoría de los valores y de la pedagogía del valor, la crisis de la sociedad actual, necesidad de incorporar a la familia a la vida de los centros, el contexto socio-familiar como generador de conflictos, los valores del entorno. En todo caso se debería abrir el Centro hacia las familias, ofreciendo sus instalaciones para la participación de éstas en reuniones, cursos de formación, actividades de todo tipo, etc.

2.2. Propuesta de medidas precisas para promover la participación:

- Crear una relación entre padres y profesores que propicie la participación conjunta. Para lograrlo los profesores deben tomar conciencia, como institución, de que los padres forman parte real de la Comunidad Educativa, promoviendo situaciones que permitan que éstos se acerquen con confianza y potenciando la relación a través de diversas actuaciones; reuniones, entrevistas, día de puertas abiertas, fiestas donde participen padres e hijos, etc.
Por parte de las familias sería necesario tomar conciencia de que la Institución escolar sola no puede desarrollar todas las tareas educativas y formativas y convencerse de que su colaboración puede contribuir a afrontar y superar muchos de los problemas que puedan tener sus hijos (de actitud, de estudio, de convivencia, etc.)
- Propiciar tareas que puedan compartir padres y profesores. Actuaciones para que el centro y la familia puedan llenar de sentido y contenido estas relaciones. En este sentido, el Equipo Directivo y el profesorado deben tomar la iniciativa, sugiriendo a las familias una lista de aquellas tareas que puedan compartir. Estas tareas que se presentan como actividades compartidas

serán revisadas en las distintas reuniones de curso con los padres y madres y en las entrevistas individuales tutor-padres y madres.

Así, existen muchas tareas que se pueden abordar desde una colaboración mutua: una pequeña investigación, participación en determinados contenidos de una unidad didáctica, pequeños experimentos, planes de lectura compartida, tareas relacionadas con los deberes en casa, relacionadas con el descubrimiento del deseo de aprender o con la relación de la Escuela con su entorno; documentales, salidas, radio, revistas, TV.

- Finalmente, es necesario superar la relación individual y plantear un trabajo junto a otros padres y también los padres con los profesores a través de proyectos conjuntos. Como por ejemplo la potenciación y desarrollo de determinados valores. A través de esta colaboración se concretarán las tareas a realizar, los apoyos necesarios y las revisiones conjuntas. Se trata, en fin, de descender a acuerdos que se traduzcan en tareas concretas

3. ESTRATEGIAS DE TRABAJO CON FAMILIAS

3.1. Funciones y objetivos de la acción tutorial con padres

La coordinación con los padres es un aspecto fundamental y básico del profesorado en general y una de las funciones propias del tutor, mediador y enlace entre la familia y el centro escolar, y punto central de la tarea que tiene que realizar con los padres de su clase.

De un modo más específico las funciones a desempeñar por el tutor en relación con las familias de los alumnos son:

- a) *Informar y recoger información para un mejor conocimiento del alumno y una mejor comprensión del proceso educativo. Los objetivos son:*

Recoger información sobre la situación familiar, actitudes en casa, relación con los hermanos, etc.

Informar a los padres de aspectos relacionados con la institución escolar, sistema educativo, plan de acción tutorial, etc.

Informar periódicamente a la familia sobre la conducta y el rendimiento académico del alumno.

Informar de modo sistemático sobre la marcha del grupo en el que se encuentra su hijo.

- b) *Colaborar con los padres en el conocimiento y comprensión del momento evolutivo que está atravesando su hijo y orientarles sobre pautas para favorecer su desarrollo. A esto se dirigen los objetivos de:*

Asesorarles en su relación con los hijos para que favorezcan la autonomía.

Ayudarles a ser objetivos en la valoración de sus hijos, a comprender las causas que influyen en sus dificultades y a la búsqueda de soluciones.

Habilidades sociales...

Animarles a fomentar situaciones de diálogo e intercambio de opiniones con los hijos.

Pedir su colaboración para la creación de condiciones adecuadas que favorezcan el trabajo personal de sus hijos: organización del tiempo de estudio y descanso, interés por las tareas escolares, etc

c) Favorecer una actitud positiva y colaboradora de los padres hacia el centro docente.

Procurar su participación en las diversas actividades del centro: escuela de padres, reuniones, charlas, etc

Recoger y canalizar sus sugerencias o posibles reclamaciones sobre el centro escolar.

Pedir su colaboración en las actividades extraescolares: fiestas, excursiones etc

La tutoría ha de facilitar a los padres el conocimiento de las características de funcionamiento y organización del centro y de sus servicios educativos. También será la fuente de información para dar a conocer el Plan de Acción Tutorial y las actividades en él previstas y el Plan de Convivencia

El tutor será el interlocutor que acogerá las peticiones y sugerencias de los padres en relación con los otros profesores que tienen responsabilidades en el grupo.

3.2. Tipos de relaciones

Las relaciones del tutor con las familias pueden darse de forma individual o colectiva (con todos los padres del grupo de clase o con un subgrupo), pudiendo requerir, en algunos casos, la colaboración de especialistas. La elección del tipo de relación más apropiada debe hacerse en función de la temática y de los objetivos que el tutor quiera alcanzar; el será quien deba valorar en cada momento si es preferible una reunión general de todo el grupo de padres, o una reunión con un pequeño grupo si se trata de analizar un tema específico que no afecte a todos los alumnos.

Es necesario que el tutor conozca a todos sus alumnos y se entreviste individualmente con ellos y que posibilite el contacto con los padres de éstos para poder conjuntamente contribuir a su aprendizaje y al desarrollo social.

La integración de los padres en la vida del centro es de suma importancia, pero para que esto suceda es necesario establecer una serie de estrategias como: realizar asambleas de aula con cada tutor, establecer horarios de reunión asequibles a los padres, buscar espacios de reflexión y debate, puestas en común y actuaciones concretas, formar comisiones mixtas para realizar distintas funciones como puede ser la de mediadores en resolución de conflictos del plan de convivencia, para realizar jornadas culturales e interculturales o de acogida, revisión del reglamento, poner en práctica medios de intercomunicación de padres y tutores, etc. En relación a las propuestas sugeridas en el punto anterior.

En las reuniones con padres conviene fomentar:

- La participación de todos (para ello son indicada las técnicas de dinámica de grupos).
- Un funcionamiento coordinado: puede nombrarse un moderador que organice las intervenciones.
- Dirigirse con la mirada a todas las personas del grupo durante las intervenciones para favorecer la integración.
- El uso del «feed-back» (a través de alguna pregunta dirigida al grupo o a alguna persona en particular) para cerciorarse de que la exposición se está captando correctamente.
- El uso de una terminología clara.

Es necesario evitar:

- Las críticas y enfrentamientos tanto entre los padres como con relación al centro.
- Las consultas personales. Se trata de una reunión de grupo no individual.
- «Dar recetas» si se demanda una respuesta concreta, devolver la pregunta al grupo para que entre todos se busquen soluciones.

Temas y aspectos interesantes a tratar y concretar:

- El marco organizativo del centro en el trabajo con las familias:
 - o explicitación de objetivos
 - o número de reuniones planificadas
 - o encuentros sistemáticos y ocasionales
 - o equipos responsables de éstos
 - o formas de canalizar problemas concretos

- Características de la etapa evolutiva en la que se encuentran los alumnos de secundaria y actitudes de los padres ante los cambios evolutivos.
 - El papel de la familia en la educación.
 - La comunicación entre padres e hijos.

- La autoridad de los padres en las diversas edades y la necesidad de disciplina en los hijos para el desarrollo de la personalidad y el logro de objetivos.
 - Actitudes, valores y normas que se van a trabajar.
 - El problema de la drogodependencia.
 - Orientación profesional de los estudiantes.
 - Educación sexual.
 - Cómo tratar la diversidad.
 - Ocio y tiempo libre, deporte, nuevas tecnologías, etc.

3.3. Propuesta de aspectos que fomentar en relación con la convivencia

Es preciso tratar de implicar y potenciar más la participación de la familia de forma organizada en la prevención y en la resolución satisfactoria de situaciones conflictivas a través de un clima familiar de comunicación y respeto mutuo donde se ayude a los hijos a construir su identidad y fomentar metas y valores prosociales.

Apoyo a las familias en el seguimiento de la formación de sus hijos.

- Los padres deben ayudar a sus hijos a que dediquen un tiempo todos los días a actividades de estudio, lectura o escritura y en la necesidad de crear una rutina de estudio y trabajo en casa. Los estudiantes que mejor rendimiento presentan son aquéllos cuyos padres prestan un mayor apoyo y seguimiento a su educación.

Fomentar el autocontrol

- Ayudarles a encontrar alternativas de afrontamiento del estrés, reconocer las situaciones que más le estresan, para que puedan prevenirlas: técnicas de relajación, aficiones satisfactorias (lectura, deporte, arte...), la comunicación interpersonal, etc.
- Los hijos deben aprender a posponer satisfacciones y tolerar fracasos, por lo que debemos evitar:
 - Solucionarles todos los problemas
 - Concederles todo lo que desean inmediatamente

Fomentar la autoestima

- Estimular los éxitos
- Ayudarles a marcarse metas realistas.
- Demostrar a los hijos con actos y palabras que existe un apoyo incondicional hacia ellos, independientemente de lo que sean o hagan.
- Orientarles para afrontar los fracasos.
- Evitar las críticas destructivas y humillantes ante ellos.
- Darles responsabilidades y ayudarles a asumirlas.
- Demostrar a sus hijos que les quieren y decírselo.
- Valorar el esfuerzo y no sólo el éxito.
- Evitar las comparaciones, pues cada hijo es diferente y único.
- Recordar que todas las personas tienen algún aspecto positivo.

Enseñar a resolver conflictos

- Resolver los conflictos con ellos, pero no por ellos.
- En otros casos, es aconsejable que los padres les permitan resolver sus propios conflictos, aún existiendo la posibilidad de que fracasen, pues los hijos sólo aprenderán a resolver conflictos si experimentan.
- Hay que evitar que los hijos aprendan a huir o evadirse de los conflictos como forma de “resolverlos”.

Aumentar la capacidad de interacción grupal

- Facilitar la oportunidad de convivir en grupo y hacer amigos estables.
- Reforzar sus comportamientos cooperativos, de comunicación respetuosa, de dar y recibir afectos, de pedir disculpas, así como orientarles para la resolución de sus pequeños conflictos.
- Propiciar momentos de comunicación en los que se reflexione sobre el concepto de grupo, individualidad y amistad.
- Conocer sus amistades, conversando habitualmente con ellos sobre las características de éstas (valores, aficiones, hábitos), aunque cuidando el estilo comunicativo y el momento de hacerlo.
- Si las amistades no gustan a los padres, deben evitarse las críticas continuas o la prohibición de verlos, pues se podría alimentar la rebeldía, pero deben expresar su opinión con respeto.
- Si el grupo hace cosas que a los padres no les parecen adecuadas, deben negociar normas con el hijo para evitar que él también las haga.

Fomentar la toma de decisiones

A tomar decisiones se aprende tomándolas, por lo que se debe dar un proceso de transmisión paulatina de la toma de decisiones

Los padres deben facilitar algún esquema para la toma de decisiones.

1. Identificación y análisis del problema
2. Búsqueda de las posibles soluciones al mismo
3. Análisis de las ventajas y desventajas de cada decisión
4. Toma de decisión, seleccionando aquella opción que aporte mas ventajas y menos inconvenientes
5. Puesta en práctica
6. Valoración de los resultados de la opción elegida
7. Extraer conclusiones de la experiencia y reacumular aprendizajes para decisiones futuras.

Aumentar la capacidad de afrontar la persuasión

- Enseñarle a valorar la individualidad.
- Dialogar sobre el significado de la palabra amistad.
- Proporcionar a su hijo apoyo para decir "NO", y practicarlo.
- Fomentar la práctica de la asertividad.
- Transmitirles un modelo adecuado: demostrándoles que los padres no se dejan influenciar de forma excesiva por las modas y que son críticos con la publicidad.
- Propiciar momentos de comunicación en los que se reflexione sobre la persuasión.
- Reforzarle cuando se observe que ha afrontado de forma positiva una situación de persuasión.
- Cuando la persuasión lleve a los hijos a hacer cosas que no son aceptadas por los padres, es importante que éstos negocien normas para adaptar los comportamientos a los límites de la familia.

Habilidades sociales...

Fomentar los valores

- Ayudarles a clarificar sus valores y hacerlos conscientes.
- Los valores que se deben fomentar tendrán que ver con la responsabilidad, tolerancia, solidaridad, igualdad, autonomía, prudencia, esfuerzo y futuro.
- Fomentar un clima familiar propicio a la comunicación, al “contar cosas”, de modo que puedan impregnar esa comunicación con los valores que desean transmitir. No debe existir contradicción entre lo que se valora positivamente y el comportamiento.
- Admitir la pluralidad de valores que los hijos hayan asumido desde otras instancias socializadoras, aunque no se debe renunciar a opinar de forma respetuosa sobre ellos ni a intentar seguir influyendo en ellos.

Dialogar con los hijos

- Pautas generales: comunicación (escucha activa y empatía), utilización de momentos clave y modelos.
- El tipo de información debe estar adaptado a su edad, personalidad, experiencias, grados de información previa, necesidades, etc.
- La información debe ser objetiva y sin exageraciones.
- Debemos escuchar sus opiniones de forma atenta y respetuosa.
- Es importante que en la familia no se censuren pensamientos ni existan temas tabú.
- Se debe evitar que los hijos perciban que esas conversaciones son un interrogatorio (evitar preguntas cerradas, mejor preguntas que inciten a la reflexión).
- No se debe intentar aprovechar todos los momentos claves para iniciar una conversación.
- No hay que agotar el tema en un solo día
- Siempre que pregunten, elogiarles por preguntar y responderles.
- Es conveniente tratarlo a iniciativa propia.

4. LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS Y EL PAPEL DE LA FAMILIA

Los niños y adolescentes actuales representan la primera generación realmente nacida en el contexto de la sociedad de la información y que manifiestan pautas de consumo con relación a la cultura netamente diferenciadas con los hábitos y comportamientos de sus padres que fueron socializados bajo la cultura impresa.

Por otra parte, son sujetos que desarrollan sus experiencias vitales en un entorno urbano; consumen todo tipo de producto mediático; invierten gran parte de su tiempo de ocio con distintos tipos de máquinas (televisión, videojuegos, ordenadores, móviles ...); están escolarizados desde sus primeros meses o años de vida; se socializan en un contexto familiar de reducidas dimensiones; mantienen un contacto muy directo con el mundo adulto; están sobreestimulados o saturados de información y de experiencias culturales multimediáticas; desarrollan hábitos y comportamientos de alto nivel de consumismo, entre otros datos destacables.

Este sobreuso de los medios tecnológicos, entre otras razones, se explica por el atractivo sensorial de imágenes y sonidos de las tecnologías digitales, pero sobre todo por los cambios que se están produciendo en los modelos familiares de la sociedad occidental en los que cada vez, en mayor medida, los niños carecen de otros seres humanos con los que estar en contacto cuando lo necesitan o lo desean. Por ello recurren a las máquinas.

Las soluciones tienen que ser educativas: compartir con los hijos las experiencias de Internet, hablar y dialogar sobre las mismas, coordinarse con los maestros y profesores sobre el uso, programas adecuados educativos, de ocio, exigir a los poderes públicos que apliquen con mayor rigor y decisión las normas de calidad sobre los medios de comunicación (mayor control de la publicidad, y de los programas de telebasura), ..., en definitiva, recuperar más la convivencia y el diálogo en el seno de las familias, utilizar pedagógicamente las nuevas tecnologías en los centros, aulas escolares y en casa, y que los medios de comunicación autorregulen su propia programación. Porque, en el fondo, el problema que existe tiene que ver en el desarrollo de determinado tipo de valores y actitudes de los niños y jóvenes, y ello es responsabilidad de todos los adultos.

La educación es y seguirá siendo fundamentalmente una actividad de interacción humana intencional, y en consecuencia, es política, regulada por valores, ideas y sentimientos, aunque ahora podamos mediar dicha interacción con un sinfín de avances tecnológicos.

HABILIDADES EN LA RELACIÓN CON SUS IGUALES
Saluda a los compañeros de forma adecuada.
Responde al saludo de forma adecuada.
Comparte sus materiales con los compañeros.
En caso necesario pide de manera correcta los materiales que necesite: "Por favor, me puedes..."
Responde de forma correcta a la solicitud de ayuda de algún compañero.
En caso necesario solicita ayuda a sus compañeros de manera correcta para realizar tareas de clase.
Da las "gracias" después de recibir la ayuda o el favor solicitado.
Hace comentarios positivos sobre conductas correctas de los compañeros.
Ayuda a los compañeros.
En la realización de actividades en grupo:
<ul style="list-style-type: none">• Respetar turnos.
<ul style="list-style-type: none">• Respetar las funciones que se le asignan.
<ul style="list-style-type: none">• Si no está de acuerdo con las funciones asignadas, expone de manera correcta los motivos que justifican el cambio.
<ul style="list-style-type: none">• Acepta la decisión final del grupo.
<ul style="list-style-type: none">• Acepta y respeta las normas de juegos, etc.
<ul style="list-style-type: none">• Expresa sus propuestas y sentimientos sin tratar de imponerse bajo cualquier pretexto al grupo.
<ul style="list-style-type: none">• Atiende con interés mientras hablan los demás.
<ul style="list-style-type: none">• Intenta comprender a los otros.
<ul style="list-style-type: none">• Acepta las ideas de los otros aunque no renuncie a las suyas.
<ul style="list-style-type: none">• Si los compañeros están realizando una tarea, juego, etc., solicita intervenir en ella antes de integrarse en el grupo.
<ul style="list-style-type: none">• Cuando se une al grupo sigue el tema, la tarea, etc., que estaba iniciada.
Si recibe quejas de algún compañero por haberse portado mal es capaz de valorar si está justificada la queja y no reacciona de forma agresiva, con desplantes, etc.
En caso necesario (si la queja está justificada), pide disculpas.
Es capaz de quejarse de forma correcta si ha recibido un trato inadecuado.
Distingue cuando le gastan alguna broma y es capaz de responder de forma adecuada.
Si existe un conflicto entre iguales es capaz de intervenir de forma adecuada para reducir el conflicto.
Si se ve involucrado en un conflicto entre iguales es capaz de intervenir de forma adecuada para resolverlo.

Registro 5. Habilidades de relación entre iguales.

Habilidades sociales...

TEMAS	ACCIONES	RECURSOS	CONFLICTOS/ FACTORES DE RIESGO	MEDIDAS ADOPTADAS
Características del Centro y entorno	Identificar aspectos relacionados con la ubicación del centro y condicionan la convivencia ya sea positiva o negativamente.	PEC, RRI, Datos actualizados sobre la población escolar y sus familias	Ejemplos: peleas, robos, insultos.....Rivalidad entre grupos, barrios,	Reparto de los alumnos en diferentes aulas
	Analizar las características del alumnado que puedan ser factores de riesgo para la convivencia.	PGA y MEMORIA, Resultados académicos del curso anterior	Centro de integración Absentismo escolar, alumnado inmigrante	Profesor tutor de minorías. Informes de Servicios Sociales...
	Analizar las características de los equipos docentes	Memoria curso anterior, Datos actualizados sobre el equipo docente	El profesorado nuevo desconoce las normas del centro	Reunión inicial de información por el e. directivo
	Analizar las características de las familias	Datos actualizados, nivel social, económico, laboral	Escasa participación de las familias en el centro, Horarios de trabajo	Establecer reuniones con las familias en horario de posible asistencia, comunicación telefónica
	Identificar las características de los espacios, distribución y uso y repercusión en la convivencia.	Criterios de organización y distribución de los espacios	Retrasos e indisciplina en los cambios de clase.	Evitar los desplazamientos de los alumnos El profesor cambia de clase..

Habilidades sociales...

TEMAS	ACCIONES	RECURSOS	CONFLICTOS/ FACTORES DE RIESGO	MEDIDAS ADOPTADAS
Características del Centro y entorno	Identificar aspectos relacionados con la ubicación del centro y condicionan la convivencia ya sea positiva o negativamente.	PEC, RRI, Datos actualizados sobre la población escolar y sus familias	Ejemplos: peleas, robos, insultos.....Rivalidad entre grupos, barrios,	Reparto de los alumnos en diferentes aulas
	Analizar las características del alumnado que puedan ser factores de riesgo para la convivencia.	PGA y MEMORIA, Resultados académicos del curso anterior	Centro de integración Absentismo escolar, alumnado inmigrante	Profesor tutor de minorías. Informes de Servicios Sociales...
	Analizar las características de los equipos docentes	Memoria curso anterior, Datos actualizados sobre el equipo docente	El profesorado nuevo desconoce las normas del centro	Reunión inicial de información por el e. directivo
	Analizar las características de las familias	Datos actualizados, nivel social, económico, laboral	Escasa participación de las familias en el centro, Horarios de trabajo	Establecer reuniones con las familias en horario de posible asistencia, comunicación telefónica
	Identificar las características de los espacios, distribución y uso y repercusión en la convivencia.	Criterios de organización y distribución de los espacios	Retrasos e indisciplina en los cambios de clase.	Evitar los desplazamientos de los alumnos El profesor cambia de clase..

CUESTIONARIO PARA LA VALORACIÓN DE LA AUTORIDAD DEL PROFESOR

Seguidamente te presentamos una serie de afirmaciones sobre las actuaciones del profesor, léelas detenidamente, y rodea con un círculo el número con el que valorarías cada una de ellas, según la siguiente clave:

- 1 = MUY MAL, MUY POCO, JUICIO MUY NEGATIVO, MUY DESCONTENTO
- 1 = MAL, POCO, JUICIO NEGATIVO, DESCONTENTO
- 2 = NORMAL, SUFICIENTE, DE ACUERDO, MEDIANAMENTE SATISFECHO
- 4 = BIEN, CONTENTO, JUICIO POSITIVO
- 5 = MUY BIEN, MUY CONTENTO, MUY SATISFECHO, JUICIO MUY POSITIVO

Ámbito I: Sobre el estilo del profesor-a	
1. Presenta y explica desde el principio de curso los objetivos, contenidos, y criterios de evaluación	1-2-3-4-5
2. Siempre que es posible añade algún tema que proponen los alumnos.	1-2-3-4-5
3. Manifiesta respeto y tiene cultura sobre otras materias o asignaturas	1-2-3-4-5
4. Explica con claridad y preparación los temas, de modo que te gustan e interesan	1-2-3-4-5
4. Facilita fuentes de información para la consulta o ampliación de conocimientos sobre los temas de su materia	1-2-3-4-5
6. Conoce claramente cuáles son los intereses y motivaciones personales de cada alumno	1-2-3-4-5
7. Acuerda con los alumnos las normas de convivencia de clase, procurando que sean aceptadas por la mayoría.	1-2-3-4-5
8. Reconoce sus fallos ante los alumnos, admitiendo las críticas razonables y constructivas	1-2-3-4-5
9. Utiliza distintos recursos didácticos para sus explicaciones (video, internet, power point..) de modo que facilita su comprensión	1-2-3-4-5
10. Siempre que es posible, facilita el análisis crítico de los distintos acontecimientos de la vida cotidiana, relacionándolos con su materia, y ayudando a desarrollar una visión propia del mundo	1-2-3-4-5
11. Las actividades que propone siempre tienen como finalidad ayudar y enseñar a pensar al alumno	1-2-3-4-5
Ámbito II: Sobre el prestigio profesional del profesor-a	
12. Explica y acuerda con los alumnos el modo de evaluar la asignatura, especificando claramente los instrumentos de evaluación, y criterios de calificación	1-2-3-4-5
13. Los exámenes se ajustan a lo acordado, y son justos y equilibrados.	1-2-3-4-5
14. Es puntual al empezar y terminar las clases	1-2-3-4-5
15. Devuelve las actividades y trabajos corregidos, con indicaciones que te ayudan a mejorar el estudio de la materia	1-2-3-4-5
16. Se adapta al nivel de los alumnos del grupo, prestando especial atención a los alumnos con más dificultades	1-2-3-4-5
17. Habla en tono agradable que permite que todos lo puedan escuchar claramente	1-2-3-4-5
18. La distribución de las mesas en clase facilita la participación y el trabajo del alumnado	1-2-3-4-5
19. El modo de desarrollar las clases favorece el diálogo entre alumnos ayudando a aprender por si mismos	1-2-3-4-5
20. Al finalizar cada clase presenta conclusiones e indica claramente los trabajos a realizar para la siguiente clase y/o para casa.	1-2-3-4-5
21. Se dirige a los alumnos siempre en tono agradable y educado, evitando siempre la ironía y la humillación del alumno	1-2-3-4-5
22. Anima y reconoce expresamente los valores del grupo de alumnos, evitando comentarios sobre carencias y dificultades que puedan presentar	1-2-3-4-5
23. Se preocupa por asesorar personalmente al alumno cuando tiene dificultades, ayudándole a tomar decisiones responsables	1-2-3-4-5

Ámbito III: Sobre la coherencia del profesor-a	
24. Es justo en el modo de calificar	1-2-3-4-5
25. Es justo en el trato con el alumno y en general en todas sus acciones	1-2-3-4-5
26. Habitualmente se comporta como pide a los alumnos que se comporten	1-2-3-4-5
27. Evita e impide comentarios de los alumnos fuera de lugar, ofensivos o de mal gusto, tanto sobre profesores como sobre alumnos	1-2-3-4-5
28. Es leal y guarda siempre la confidencialidad de los datos y situaciones personales de los alumnos	1-2-3-4-5
29. El grado de exigencia hacia los alumnos es siempre el mismo, sin altibajos, y de acuerdo con las posibilidades de cada uno	1-2-3-4-5
30. Cumple siempre las promesas que realiza a los alumnos	1-2-3-4-5
31. Cuando sanciona no la hace de forma general, aunque desconozca la autoría del hecho,	1-2-3-4-5
32. Siempre concede las mismas oportunidades a todos los alumnos, sin discriminación alguna	1-2-3-4-5
33. Nunca impone normas de comportamiento difíciles de cumplir, innecesarias o no razonables	1-2-3-4-5
Ámbito IV: Sobre el afecto del profesor-a hacia el alumnado	
34. Anima a que cada alumno realice su trabajo según su personalidad e iniciativa	
35. Demuestra que comprende el punto de vista del alumno y cuándo éste se equivoca ofrece más oportunidades para la rectificación	1-2-3-4-5
36. Siempre se le puede preguntar o consultar con total libertad	1-2-3-4-5
37. Se puede contar con él/ella para exponerle un problema personal	1-2-3-4-5
38. Favorece la confianza del alumno aceptándolo tal como es	1-2-3-4-5
39. Está disponible dentro y fuera del aula para la atención del alumno	1-2-3-4-5
40. Evita las comparaciones y elogia siempre los aspectos positivos del alumnado	1-2-3-4-5
41. Atiende a los padres con amabilidad e interés, facilitando la comunicación entre escuela y familia	1-2-3-4-5
42. No utiliza su superioridad y poder como profesor/a para herir verbalmente o dañar al alumno	1-2-3-4-5
43. Conoce y se preocupa por situaciones familiares y/o personales que afectan al aprendizaje	1-2-3-4-5
44. Cuando realiza observaciones a los alumnos lo hace con delicadeza y discreción pero con claridad y firmeza.	1-2-3-4-5
45. Señala la valoración que en tu opinión merece la autoridad que tiene ante los alumnos el profesor-a que aplica este cuestionario	1-2-3-4-5

ESQUEMA PARA LA ELABORACIÓN DE UNA UD COOPERATIVA

GRUPOS	ACTIVIDAD	DISEÑO
GRUPO CLASE	<ul style="list-style-type: none"> - Actividad de presentación, motivación y evaluación inicial - Presentación de los objetivos y contenidos - Presentación del plan de trabajo 	Estructura: Criterios para la organización de los grupo Organización del trabajo
GRUPOS COOPERATIVOS	<ul style="list-style-type: none"> - Organización de los grupos heterogéneos - Reparto de temas o parte del tema a cada grupo. - Reparto de tareas en la organización del grupo 	Estructura: <ul style="list-style-type: none"> - Organizar los temas - Comprobar que es entendida la tarea de cada miembro. - Establecer los sistemas de apoyo interno del grupo. - Diseño de actividades cooperativas.
GRUPOS COOPERATIVOS	<ul style="list-style-type: none"> - Elaboración del esquema/guión de trabajo a desarrollar - Búsqueda de la información. - Actividades cooperativas - Elaboración del trabajo 	Estructura: <ul style="list-style-type: none"> - Dinámica para elaborar el esquema de trabajo y establecer las fuentes de información. - Comprobación del trabajo individual que cada uno ha de realizar. - Características que ha de reunir del trabajo del grupo.
GRUPOS COOPERATIVOS	<ul style="list-style-type: none"> - Recapitulación y síntesis del trabajo de cada miembro del equipo y explicación al resto de componentes. - Autoevaluación final individual - Autoevaluación final del equipo. 	Estructura: <ul style="list-style-type: none"> - Establecer los criterios de autoevaluación.
GRUPOO CLASE	<ul style="list-style-type: none"> - Exposición de cada equipo al resto de equipos - Recapitulación y elaboración del proyecto final si procede. 	Estructura: <ul style="list-style-type: none"> - Organizar la exposición y procedimiento de la misma. - Organización del proyecto final/ tareas
GRUPO CLASE	<ul style="list-style-type: none"> - Evaluación de los trabajos realizados. - Evaluación final del profesor: prueba de conocimientos - Evaluación final del profesor sobre actitudes cooperativas. - Plan de recuperación individual 	Estructura: <ul style="list-style-type: none"> - Establecer el proceso de evaluación de los trabajos por parte de los propios equipos / criterios cualitativos. (exposición de los mismos) - Cuestionarios/criterios para evaluación individual de conocimientos y actitudes cooperativas - Valor y ponderación de los resultados obtenidos en la evaluación final

Indicadores escolares para identificar a posibles alumnos victimizados	
Conductas dirigidas a encontrar seguridad:	
Llega al colegio mas tarde de lo habitual y/o espera para regresar a casa cuando no quedan alumnos en el centro.	
Usa rutas ilógicas para ir al colegio o regresar a casa.	
Falta a clase y pone pretextos tal como padecer dolores de cabeza, abdominales, etc.	
Está aislado en recreos y en el aula.	
Se sitúa cerca de adultos durante los recreos y en actividades extraescolares.	
Tiene tendencia a relacionarse en el patio con compañeros de menor edad.	
Conductas relacionadas con su estado de ansiedad:	
Está nervioso.	
Es inhibido.	
Es inseguro en la relación con los demás alumnos.	
Tiene tendencia a llorar con facilidad.	
Generalmente se le puede observar triste y, en ocasiones, con humor inestable.	
A veces presenta somatizaciones: vómitos, dolores de cabeza y abdominales.	
A veces se muestra irascible y ataca injustificadamente.	
Tiene dificultad para hablar y participar en clase.	
Ocasionalmente presenta regresiones (descontrol de esfínteres, tartamudeo, etc....).	
No quiere hablar con el adulto sobre la situación de victimización y, cuando lo hace, parece asumir su papel de víctima.	
Otros indicadores.	
Es físicamente débil.	
Tiene una actitud negativa ante la violencia.	
Su comportamiento "da señales" de que no va a responder a la agresión.	
Tiene baja autoestima.	
Tiene pocos amigos en clase.	
En los juegos o actividades de equipo es de los últimos en ser elegido.	
Le gastan bromas desagradables, le ponen apodos, etc.	
Se ve envuelto en discusiones en las que está indefenso y sale llorando.	
Descenso del rendimiento académico y deterioro general de su trabajo, aspecto, etc.	
Presenta mayores dificultades de atención y concentración en las tareas escolares.	
Presenta contusiones no naturales que no explica cómo se las ha hecho.	
Le faltan (quitan, tiran o rompen) sus pertenencias.	
Hace las tareas de otros.	
La hacen carteles y pintadas con insultos o amenazas en los alrededores del colegio.	

Registro 0. Indicadores de victimización en el centro.

Indicadores familiares para identificar a posibles alumnos victimizados	
Conductas dirigidas a encontrar seguridad:	
Querer que se le acompañe al centro. Si realizan actividades complementarias extraescolares también quieren que se les lleve o se les recoja.	
Usar rutas ilógicas para ir al colegio o regresar a casa.	
Salir al colegio mas tarde de lo habitual y/o regresar a casa también más tarde.	
Ponerse por las mañanas enfermo con dolores de cabeza, abdominales, etc.; especialmente después de un fin de semana en el que no han existido manifestaciones somáticas de ese tipo.	
Querer trasladarse de centro.	
Pasar en casa la mayor parte del tiempo y no salir los fines de semana.	
Conductas relacionadas con su estado de ansiedad:	
Nerviosismo.	
Problemas de sueño.	
Tendencia a llorar con facilidad.	
Generalmente le puede observar más triste y, en ocasiones, con humor inestable e incluso irascible.	
Puede presentar somatizaciones: vómitos, dolores de cabeza y abdominales.	
Pueden tener pérdida de apetito.	
Ocasionalmente pueden presentar regresiones (descontrol de esfínteres, tartamudeo, dependencia, etc....).	
Otros indicadores.	
Les faltan pertenencias (útiles escolares, reloj, móvil, etc.) y no explican cómo lo han perdido.	
Pedir dinero excesivo.	
Coger dinero y objetos de casa para darlo a sus agresores (en casa faltan objetos y dinero).	
Ponerse nervioso ante llamadas de teléfono recibidas en determinadas horas.	
No van amigos a su casa, no invita a sus compañeros de clase a fiestas de cumpleaños, etc. En ocasiones puede no querer invitar a llevar amigos a casa.	

Registro 4. Indicadores familiares relacionados con victimización.

Número: Nombre y Apellidos:
 Curso: Grupo: Fecha: Edad:

1.- Si el próximo curso fueses a ir a otro grupo y pudieses seleccionar a algunos compañeros y compañeras para ir contigo. ¿A quién elegirías? (Escríbelos en orden, empezando por el que más te gustaría tener de compañero).

Orden	Nº	Nombre	Orden	Nº	Nombre
1.			3.		
2.			4.		

2.- Si el próximo curso fueses a ir a otro grupo y pudieses seleccionar a algunos compañeros y compañeras. ¿A quién no elegirías para ir contigo? (Escríbelos en orden, empezando por el que menos te gustaría tener de compañero).

Orden	Nº	Nombre	Orden	Nº	Nombre
1.			3.		
2.			4.		

3.- Adivina los compañeros o compañeras que te han elegido a ti para cambiar de clase. *(No hace falta que indiques el orden)*

Nº	Nombre	Nº	Nombre	Nº	Nombre
----	--------	----	--------	----	--------

4.- Adivina los compañeros o compañeras que NO te quieren a ti para cambiar de clase. *(No hace falta que indiques el orden)*

Nº	Nombre	Nº	Nombre	Nº	Nombre
----	--------	----	--------	----	--------

5.- ¿Sabes si algún compañero o compañera está teniendo problemas en el colegio y necesita ayuda para poder solucionarlos? Escribe su nombre o su número.


Nº	Nombre	Nº	Nombre	Nº	Nombre
.....
.....
.....


Registro 1. Cuestionario sobre preferencias, rechazos y cogniciones

Número: Nombre y Apellidos:.....


Curso: Grupo: Fecha: Edad:


1. Escribe el nombre de las dos áreas que más te gustan.

1°. _____ 

2°. _____ 

2. Escribe el nombre de las dos áreas que menos te gustan.

1°. _____ 

2°. _____ 

3. ¿Qué es lo que más te gusta de venir al colegio?


_____ 

4. ¿Qué es lo que menos te gusta de venir al colegio?

_____ 

5. ¿A quién elegirías para tener de compañero en clase?

1°. _____ 

2°. _____ 




3°. _____ 

6. ¿Por qué te gusta estar con ellos?

_____ 




Habilidades sociales...

7. ¿A quién no elegirías para tener de compañero en clase?



1º.	
2º.	
3º.	

8. ¿Por qué no te gusta estar con ellos?

9. ¿Quiénes crees que te han elegido a ti para tenerte de compañero en clase?

1º.	
2º.	
3º.	

10. ¿Quiénes crees que no te han elegido a ti para tenerte de compañero en clase?

1º.	
2º.	
3º.	

Registro 2. Cuestionario sobre preferencias, rechazos y cogniciones

I. COMUNIDAD AUTÓNOMA

1. DISPOSICIONES GENERALES

Consejo de Gobierno

12417 Decreto n.º 119/2005, de 21 de octubre del Consejo de Gobierno de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, por el que se declara Bien de Interés Cultural el Estandarte de la Virgen de los Dolores o estandarte guión del Paso Azul de Lorca.

El artículo 10.UNO.14 de la Ley Orgánica 4/1982, de 9 de junio, del Estatuto de Autonomía para la Región de Murcia establece la competencia exclusiva de la Comunidad Autónoma en materia de patrimonio cultural, histórico, arqueológico, monumental, artístico, paisajístico y científico de interés para la Región.

La Dirección General de Cultura, por Resolución de 24 de febrero de 2005, incoó expediente de declaración como Bien de Interés Cultural a favor del Estandarte de la Virgen de los Dolores o estandarte guión del Paso Azul de Lorca

De acuerdo con el artículo 9.2 de la Ley 16/1985, de 25 de junio, del Patrimonio Histórico Español, en la tramitación del expediente emitieron informe el Departamento de Historia del Arte de la Universidad de Murcia y la Real Academia de Bellas Artes de Santa María de la Arrixaca, señalando la especial significación del indicado bien mueble y la necesidad de protegerlo.

En consecuencia, terminada la instrucción del expediente, la Consejería de Educación y Cultura considera que procede declarar Bien de Interés Cultural, de acuerdo con lo previsto en el artículo 27 de la Ley citada, el Estandarte de la Virgen de los Dolores o estandarte guión del Paso Azul de Lorca

En virtud de lo expuesto y, de acuerdo con lo establecido en los artículos 6 y 9.1 de la Ley 16/1985, de 25 de junio, del Patrimonio Histórico Español, según interpretación del Tribunal Constitucional, en sentencia 17/1991, de 31 de enero, a propuesta del Consejero de Educación y Cultura y previa deliberación del Consejo de Gobierno de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia del día 21 de octubre de 2005.

Dispongo

Artículo 1

Se declara Bien de Interés Cultural el Estandarte de la Virgen de los Dolores o estandarte guión del Paso Azul de Lorca, con arreglo a la identificación que consta en el siguiente anexo y documentación que figura en su expediente.

Dado en Murcia a 21 de octubre de 2005.—El Presidente, **Ramón Luis Valcárcel Siso**.—El Consejero de Educación y Cultura, **Juan Ramón Medina Precioso**.

Anexo

Identificación

Título: Estandarte de La Virgen de los Dolores-Estandarte Guión del Paso Azul

Autor: Emiliano Rojo Sánchez, director artístico.

Materia: Raso, sedas, hilo de oro

Técnica: Bordado en sedas matizadas

Medidas: 111 x 61,3 cm.

Época: 1945

Según la descripción que hacen los historiadores Manuel Muñoz Clares y Eduardo Sánchez Abadía, el estandarte-guión es el emblema identificativo de las cofradías. El estandarte-guión de la Virgen de los Dolores, denominado de este modo por abrir la procesión del Paso Azul en Semana Santa, es obra de acertado diseño y cuidada factura, y así fue reconocido en la Exposición Nacional de Artes Decorativas e Industriales de 1947 en la que obtuvo medalla de plata.

Representa la efigie de la titular, la Virgen de los Dolores que tallara en 1941 el escultor valenciano José Capuz en sustitución de la imagen primitiva. La orla de calados profusos e inspiración claramente barroca, está bordada en oro con sinuosos zarcillos de acanto. El paño central se cubre enteramente de sedas de color azul, decorándose con rocallas, hojas y flores matizadas con hebras de color blanco. Sobre la corona y el anagrama «Ave María», en hilo de oro, está bordada en sedas el busto de la Dolorosa, inscrito en medallón oval, sobre fondo de suaves tonos dorados.

Del conjunto destacan el buen dibujo y la precisa ejecución del bordado, que representa la expresión serena de la imagen. Es apreciable además la hábil utilización de la luz que modela los rasgos faciales y hace resaltar las calidades de las telas de su indumentaria, tal y como podemos ver, por ejemplo, en el manto, de localizados brillos, así como en el encaje de oro que lo adorna, manifestado con particular detalle.

Consejo de Gobierno

12418 Decreto número 115/2005, de 21 de octubre, por el que se establecen las normas de convivencia en los centros docentes sostenidos con fondos públicos que imparten enseñanzas escolares.

La formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia es uno de los fines primordiales que debe perseguir el sistema educativo. La Ley Orgánica 10/2002, de 23

de diciembre, de Calidad de la Educación, formula en su artículo 1 los principios de calidad del sistema educativo, entre los cuales figura el de la participación de los distintos sectores de la comunidad educativa en el desarrollo de la actividad escolar de los centros, promoviendo, especialmente, el necesario clima de convivencia y estudio. Su capítulo II trata de los derechos y deberes de padres y alumnos.

Los cambios experimentados en la sociedad en los últimos años han generado profundas modificaciones en las relaciones existentes entre adultos y jóvenes. Los centros, que constituyen ejemplos de pequeñas sociedades, reflejan estos cambios; han de ser capaces de impulsar la convivencia, de ofrecer una respuesta educativa a situaciones de conflicto y asumen además la responsabilidad de proyectar los valores fundamentales, individuales y colectivos, que caracterizan a una sociedad democrática.

El Estatuto de Autonomía de la Región de Murcia establece en su artículo 16 que corresponde a la Comunidad Autónoma la competencia de desarrollo legislativo y ejecución de la enseñanza en toda su extensión, niveles y grados, modalidades y especialidades, de acuerdo con lo dispuesto en el artículo 27 de la Constitución y Leyes Orgánicas que conforme al apartado 1 del artículo 81 de la misma lo desarrollen, y sin perjuicio de las facultades que atribuye al Estado el número 30 del apartado 1 del artículo 149 y de la Alta Inspección para su cumplimiento y garantía.

El Real Decreto 732/1995, de 5 de mayo, por el que se establecen los derechos y deberes de los alumnos y las normas de convivencia en los centros ha regido en los centros educativos de la región de Murcia hasta ahora. Sin embargo, la plena asunción de competencias educativas por esta Comunidad, en virtud del Real Decreto 938/1999, de 4 de junio, por el que se traspasan funciones y servicios de la Administración del Estado en materia de enseñanza no universitaria a la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, hace necesario la elaboración de este Decreto, con el fin de dotarse de normativa propia que establezca los principios básicos por los que se han de regir las normas de convivencia en los centros docentes, así como los derechos y deberes de los alumnos.

La Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, en virtud del Decreto 52/1999, de 2 de julio, por el que se aceptan las competencias y se atribuyen a la Consejería de Educación y Cultura las funciones y servicios transferidos, asumió, junto a la responsabilidad de regular y desarrollar diferentes aspectos normativos, el compromiso de emprender eficazmente la mejora y renovación de los procesos de enseñanza creando las condiciones necesarias para que los centros ofrezcan respuesta a las demandas de la sociedad murciana.

Cualquier mejora educativa está condicionada, no obstante, a la existencia de un ambiente de trabajo positivo, de un entorno que favorezca la transmisión de conocimientos y valores. De ahí la importancia de adoptar medidas que fomenten la responsabilidad y la convivencia, el esfuerzo y el afán de superación y de establecer mecanismos que permitan a profesores, alumnos, padres y otros miembros de la comunidad, participar plenamente en esa mejora. Dicha colaboración, dentro del marco normativo que proporciona este Decreto, ha de constituir un referente obligado del modelo de centro educativo que se pretende impulsar en nuestra Región.

En ese modelo de centro educativo el profesorado asume una responsabilidad muy destacada y ha de tener a su alcance instrumentos eficaces que aseguren las condiciones necesarias para desarrollar el trabajo en el aula. El reconocimiento de su valiosa labor y la constatación de las dificultades que ha de superar en materia de resolución de conflictos, imponen la necesidad de respaldar su autoridad, entendida como capacidad que se reconoce al profesor, conferida por la propia sociedad y sustentada tanto por su competencia y calidad profesional como por la transmisión de modelos que el ejercicio docente implica.

El presente Decreto proporciona un marco equilibrado de convivencia que garantiza el ejercicio de los derechos de los alumnos y promueve el cumplimiento de sus deberes. Junto a otros aspectos destacados determina la relevancia de adoptar medidas para prevenir conflictos; la tipificación de conductas contra la convivencia; la agilización de los procedimientos correctores y el reconocimiento de las nuevas atribuciones del director; asimismo, promueve la participación de otros órganos de la comunidad educativa que deben velar por el cumplimiento de las normas y elaborar los Planes de convivencia escolar. Los centros adaptarán en dichos planes y en los Reglamentos de régimen interior lo establecido en este Decreto, considerando las características del alumnado y las circunstancias de su entorno y promoviendo todas aquellas acciones que capaciten a sus alumnos para que actúen solidariamente como miembros activos de una sociedad democrática, con responsabilidad y tolerancia.

En su elaboración se han considerado, las aportaciones de las Federaciones de estudiantes, Comisión Regional de Directores de Institutos de Enseñanza Secundaria y de Directores de Escuelas de Educación Infantil y Colegios de Educación Primaria, Organizaciones sindicales, y las de aquellos colectivos representados en el Consejo Escolar.

En su virtud, a propuesta del Consejero de Educación y Cultura, de acuerdo con el dictamen del Consejo Escolar de la Región de Murcia, y oído el Consejo Jurídico y previa deliberación del Consejo de Gobierno en su reunión del día 21 de octubre de 2005,

Dispongo**TÍTULO I****Disposiciones generales****Artículo 1. Objeto y ámbito de aplicación**

1. El presente Decreto tiene por objeto establecer las normas de convivencia que han de observarse en los centros docentes, regulando los derechos y deberes de los alumnos.

2. Será de aplicación, en el ámbito de gestión de la Consejería de Educación y Cultura, a los alumnos de los centros sostenidos con fondos públicos que impartan alguna de las enseñanzas contempladas en la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación.

Artículo 2. Derechos y deberes de los alumnos

Los derechos y deberes de los alumnos son los establecidos en el artículo 2 de la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación.

Artículo 3. Garantías

La Consejería de Educación y Cultura y los órganos de gobierno y de participación en el control y gestión de los centros garantizarán, en el ámbito de sus respectivas competencias, el ejercicio de los derechos y el cumplimiento de los deberes de los alumnos de acuerdo con lo establecido en el presente Decreto.

Artículo 4. Convivencia y prevención de conflictos

1. El Director favorecerá la convivencia en el centro y adoptará las medidas preventivas necesarias para garantizar los derechos de los alumnos, el cumplimiento de sus deberes y para impedir la comisión de hechos contrarios a las normas de convivencia en el centro. Con este fin, se potenciará la comunicación constante y directa del profesorado, particularmente de los profesores tutores con los padres o representantes legales de los alumnos. Los centros elaborarán Planes de convivencia escolar para potenciar la acción positiva de los objetivos de este Decreto.

2. Los profesores de cada grupo, coordinados por el tutor, constituyen el equipo educativo responsable, en primera instancia, de la prevención de conflictos y del respeto a las normas de convivencia en el aula y en el resto de dependencias del centro. Asimismo, participarán los profesores en la resolución de conflictos en todo el ámbito del Centro.

Artículo 5. Resolución de conflictos e imposición de medidas correctoras

La resolución de conflictos y la imposición de medidas correctoras corresponde al Director, de acuerdo con lo establecido en el artículo 79.h) de la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. El Consejo Escolar tendrá conocimiento de dichas resoluciones y medidas correctoras y velará por que las sanciones se atengan a lo establecido en el

presente Decreto, según se establece en el artículo 82.e) de la precitada Ley. A tales efectos, se le comunicará por el Director las resoluciones que cada trimestre se hayan dictado.

Artículo 6. La Comisión de convivencia del Consejo Escolar

1. El Consejo Escolar velará por el correcto cumplimiento de los derechos y deberes de los alumnos. Para facilitar dicho cometido, se constituirá en su seno una Comisión de convivencia, formada por el Director, que será su presidente, el Jefe de estudios, un profesor, un alumno y un padre o madre, elegidos por y entre los representantes de cada sector en el Consejo Escolar.

2. El Director podrá requerir la intervención de la Comisión de convivencia del Consejo Escolar para que emita su opinión en lo relativo a la prevención y resolución de conflictos.

3. La Comisión podrá recurrir a otros miembros o profesionales especializados en la atención educativa, como, entre otros, los departamentos de orientación y los equipos psicopedagógicos, cuando la naturaleza de la actuación emprendida así lo requiera.

4. Las pautas de actuación de la Comisión de convivencia se establecerán en el Reglamento de régimen interior.

Artículo 7. Funciones de la Comisión de convivencia

Las funciones de la Comisión de convivencia son las siguientes:

a) Canalizar las iniciativas de todos los sectores de la comunidad educativa representados en el Consejo Escolar para mejorar la convivencia, el respeto mutuo y la tolerancia en los centros.

b) Coordinar el Plan de convivencia escolar y desarrollar iniciativas que favorezcan la integración de todos los alumnos.

c) Proponer al Consejo Escolar las medidas que considere oportunas para mejorar la convivencia en el centro.

d) Dar cuenta al pleno del Consejo Escolar, al menos dos veces a lo largo del curso, de las actuaciones realizadas y resultados obtenidos.

e) Cualesquiera otras que puedan serle atribuidas por el Consejo Escolar, relativas al conocimiento de la resolución de conflictos.

Artículo 8. Evaluación y seguimiento de las normas de convivencia

El Consejo Escolar elaborará al término de cada curso escolar un informe en el que evaluará los resultados de la aplicación de las normas de convivencia en el centro, analizará los problemas detectados en su aplicación y propondrá la adopción de medidas e iniciativas que favorezcan la convivencia. Dicho informe se incluirá en la Memoria anual. La Consejería de Educación

y Cultura establecerá los mecanismos oportunos para que tales aportaciones sean consideradas en los posteriores Planes de convivencia escolar.

Artículo 9. Reglamento de régimen interior: Elaboración y contenidos

1. El Reglamento de régimen interior elaborado con la participación efectiva de todos los sectores de la comunidad educativa, informado por el Claustro de profesores y aprobado por el Consejo Escolar, contendrá las normas de convivencia en el centro, pudiendo concretar y adecuar a la edad y características del alumnado los derechos y deberes reconocidos en este Decreto, así como otras normas sobre organización y participación en la vida del centro. Dicho Reglamento no podrá tipificar conductas objeto de corrección, ni establecer medidas educativas para corregirlas no contempladas en el presente Decreto.

2. Asimismo, contendrá los mecanismos de participación de los distintos sectores de la comunidad educativa. En el caso de los padres, se atenderá a lo establecido en el artículo 3. de la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación.

TÍTULO II

De los derechos de los alumnos

Artículo 10. Respeto mutuo

1. Todos los miembros de la comunidad educativa están obligados al respeto de los derechos de los alumnos que se establecen en el presente Decreto y en el resto del ordenamiento jurídico.

2. El ejercicio de sus derechos por parte de los alumnos implicará el reconocimiento y respeto de los derechos de todos los miembros de la comunidad educativa.

Artículo 11. Formación integral

1. Los alumnos tienen derecho a recibir una formación integral que contribuya al pleno desarrollo de su personalidad.

2. El pleno desarrollo de la personalidad del alumno exige una jornada de trabajo escolar acomodada a su edad y una planificación equilibrada de sus actividades de estudio. Para alcanzar este pleno desarrollo, el centro podrá programar actividades complementarias y extraescolares que fomenten el espíritu participativo y solidario del alumnado y promuevan la relación entre el centro y el entorno socioeconómico y cultural en que éste desarrolla su labor.

3. Los alumnos tienen derecho a que el ambiente de trabajo en el aula y en otras dependencias favorezca el aprovechamiento del tiempo de permanencia en el centro.

4. Los alumnos tienen derecho a que el profesor, mediante el ejercicio de su autoridad, garantice el normal desarrollo de la actividad docente.

Artículo 12. Ayudas y apoyos

1. Los alumnos tienen derecho a recibir las ayudas y los apoyos precisos para compensar las carencias y desventajas de tipo personal, familiar, económico, social y cultural, especialmente en el caso de presentar necesidades educativas especiales, que impidan o dificulten el acceso y la permanencia en el sistema educativo.

2. Asimismo, los alumnos tendrán derecho a la protección social, en el ámbito educativo, en los casos de infortunio familiar o accidente.

3. La Consejería de Educación y Cultura promoverá la realización de políticas educativas de integración, de compensación de situaciones de desventaja social y de educación especial implicando para ello a otras instituciones y servicios públicos.

4. Los centros desarrollarán las iniciativas que eviten la discriminación de los alumnos, pondrán especial atención en el respeto de las normas de convivencia y establecerán Planes de convivencia escolar para garantizar la plena integración de todos los alumnos del centro.

Artículo 13. Objetividad en la evaluación

1. Con el fin de garantizar el derecho a la evaluación con criterios objetivos, los centros deberán poner en conocimiento de los alumnos y de sus padres o tutores los criterios de evaluación y calificación de todas las áreas, asignaturas o módulos impartidos, así como los criterios de promoción y titulación.

2. A fin de garantizar la función formativa que ha de tener la evaluación y lograr una mayor eficacia del proceso de aprendizaje, los profesores, en especial el tutor, mantendrán una comunicación fluida en las horas destinadas a tal efecto, así como tras las sesiones de evaluación con los alumnos, sus padres o tutores. Éstos serán informados del aprovechamiento académico, calificaciones y evolución del proceso de aprendizaje, así como de las decisiones que se adopten para mejorarlo.

3. Los profesores mostrarán a los alumnos sus pruebas escritas y trabajos corregidos, facilitándoles las aclaraciones sobre la calificación y las orientaciones para la mejora del proceso de aprendizaje y, en su caso, el acceso a los documentos que permitan garantizar la función formativa de la evaluación.

4. Los alumnos, sus padres o tutores podrán reclamar por escrito contra las decisiones y calificaciones que, como resultado del proceso de evaluación, se adopten después de cada evaluación y al finalizar el curso. Dicha reclamación deberá basarse en alguna de las causas siguientes:

a) Inadecuación del proceso de evaluación o de algunos de sus elementos en relación con los objetivos o contenidos del área, asignatura o módulo sometidos a evaluación.

b) Incorrecta aplicación de los criterios de evaluación y calificación establecidos.

c) Incorrecta aplicación de los criterios de promoción y titulación.

Artículo 14. Orientación escolar y profesional

1. Todos los alumnos tienen derecho a recibir orientación escolar y profesional para conseguir el máximo desarrollo personal, social y profesional, según sus capacidades, aspiraciones o intereses.

2. Se cuidará la orientación escolar y profesional del alumnado con necesidades educativas específicas o con problemas de aprendizaje. Los equipos de orientación y evaluación psicopedagógica y los departamentos de orientación se responsabilizarán de esta tarea y prestarán su colaboración a los tutores para el desarrollo de medidas específicas.

3. La orientación profesional se basará únicamente en las aptitudes y aspiraciones de los alumnos, excluyendo toda diferenciación por razón de sexo o cualquier otro tipo de discriminación.

4. Para hacer efectivo el derecho de los alumnos a la orientación escolar y profesional, y a una adecuada escolarización adaptada a sus necesidades educativas, los centros recibirán los recursos y el apoyo necesario de la Consejería de Educación y Cultura, que podrá promover a tal fin la cooperación con otras Administraciones e instituciones.

5. Los centros docentes que impartan Educación Secundaria, Formación Profesional y Enseñanzas Artísticas se relacionarán con las instituciones o empresas públicas y privadas del entorno, a fin de facilitar a los alumnos el conocimiento del mundo del empleo y la preparación profesional que habrán de adquirir para acceder al mismo. Además, estos centros incluirán en su Programación general anual las correspondientes visitas o actividades formativas.

Artículo 15. Seguridad e higiene en los centros

Todos los alumnos tienen derecho a que su actividad académica se desarrolle en las debidas condiciones de seguridad e higiene. Se prohíbe expresamente fumar, consumir bebidas alcohólicas y utilizar sustancias peligrosas o nocivas para la salud en los centros docentes.

Artículo 16. Ejercicio de la libertad de conciencia y del derecho a la formación religiosa y moral

1. Los alumnos tienen derecho a que se respete su libertad de conciencia, sus convicciones religiosas y morales de acuerdo con la Constitución y los Tratados y Acuerdos Internacionales de Derechos Humanos ratificados por España.

2. Asimismo, y de conformidad con el artículo 27.3 de la Constitución Española, los padres tienen derecho a que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones. A

tal fin, se garantizará el derecho a la elección por parte de los alumnos o de sus padres o tutores, si aquellos son menores de edad, de cualquier formación religiosa de entre las que el Estado tenga suscritos acuerdos para su enseñanza, y a la formación moral acorde con sus creencias o convicciones, sin que de esta elección pueda derivarse discriminación alguna, conforme a lo previsto en la Disposición adicional segunda de la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación.

3. Antes de formalizar la matrícula deberán recibir información sobre el proyecto educativo o sobre el carácter propio del centro.

Artículo 17. Integridad y dignidad personal

Todos los alumnos tienen derecho a que se respete su integridad y dignidad personal, así como a la protección contra toda agresión física o moral, según el artículo 22.c) y d) de la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación.

Artículo 18. Tratamiento de la información

Sin perjuicio del cumplimiento de las obligaciones de comunicar a las autoridades y órganos competentes en materia de protección de menores, que establece el artículo 13 de la Ley 3/1995, de 21 de marzo, de la Infancia de la Región de Murcia, los centros comunicarán a la Consejería de Educación y Cultura, las circunstancias que puedan implicar malos tratos para el alumno o cualquier otro incumplimiento de los deberes establecidos por las leyes de protección de los menores.

No obstante, los centros docentes estarán obligados a guardar reserva sobre toda aquella información de que dispongan acerca de las circunstancias personales y familiares de los alumnos.

Artículo 19. Participación en la actividad de los centros

1. Los alumnos tienen derecho a participar en el funcionamiento y en la vida de los centros, de conformidad con lo dispuesto en las normas vigentes.

2. La intervención de los alumnos en otros órganos de participación que, en su caso, se establezcan, se realizará de acuerdo con las disposiciones vigentes al respecto.

Artículo 20. Representación en el Consejo Escolar

Los alumnos tienen derecho a elegir, mediante sufragio directo y secreto, a sus representantes en el Consejo Escolar y a los delegados de grupo en los términos establecidos en los correspondientes Reglamentos orgánicos de los centros.

Artículo 21. Competencias de los representantes en el Consejo Escolar

Con el fin de garantizar el derecho de los alumnos a la información, se reconocen las siguientes competencias de sus representantes en el Consejo Escolar:

a) Elaborar informes para el Consejo Escolar del centro, bien a iniciativa propia, bien a requerimiento del citado órgano de participación.

b) Informar en el seno de la Junta de delegados respecto al orden del día de las reuniones del Consejo Escolar del centro con la suficiente antelación, así como de los acuerdos adoptados, con el fin de que todos los asuntos tengan la difusión suficiente y puedan ser tratados en los diferentes grupos.

c) Informar de sus actividades a todos los alumnos del centro.

d) Ser informados por el Jefe de estudios, o por el tutor, sobre los convenios de prácticas en empresas si los hubiere y participar en su seguimiento.

Artículo 22. Junta de delegados: Funciones

1. En aquellos centros en que la normativa vigente prevé la existencia de una Junta de delegados, el alumnado tiene derecho a ser informado por los miembros de este órgano de todos aquellos aspectos de los que tengan conocimiento, como consecuencia del ejercicio de sus funciones.

2. La Junta de delegados tendrá las atribuciones, funciones y derechos que le asignen los correspondientes Reglamentos orgánicos.

Artículo 23. Junta de delegados: Derechos

1. A los miembros de la Junta de delegados no se les podrá aplicar las medidas educativas de corrección establecidas en el presente Decreto por el ejercicio de sus funciones, como representantes de los alumnos, previstas en la normativa vigente.

2. Los miembros de la Junta de delegados, en ejercicio de sus funciones, tendrán derecho a conocer y a consultar las actas de las sesiones del Consejo Escolar y cualquier otra documentación administrativa del centro que les afecte, salvo aquella cuya difusión pudiera afectar al derecho a la intimidad de las personas o al normal desarrollo de los procesos de evaluación académica.

3. El Jefe de estudios facilitará a la Junta de delegados la celebración de sus reuniones, el espacio y los medios materiales necesarios para su correcto funcionamiento.

Artículo 24. Asociaciones de alumnos

Los alumnos tienen derecho a asociarse en los términos previstos en la legislación vigente, creando asociaciones, federaciones y confederaciones, las cuales podrán percibir ayudas. Igualmente, tienen derecho a constituir cooperativas.

Artículo 25. Asociaciones de antiguos alumnos

Los alumnos, al término de su escolarización podrán asociarse en entidades que reúnan a los antiguos alumnos y colaborar a través de ellas en el desarrollo de las actividades del centro.

Artículo 26. Información

El alumnado tiene derecho a ser informado por los miembros de la Junta de delegados y por los representantes de las asociaciones de alumnos tanto de las cuestiones propias de su centro como de las que afecten a otros centros docentes y al sistema educativo en general. Los centros facilitarán los medios para la difusión de dicha información.

Artículo 27. Libertad de expresión

Los alumnos tienen derecho a la libertad de expresión, sin perjuicio de los derechos de todos los miembros de la comunidad educativa y el respeto que merecen las instituciones de acuerdo con los principios y derechos constitucionales.

Artículo 28. Discrepancias sobre decisiones educativas

Los alumnos tienen derecho a manifestar discrepancias y a exponer, individual o colectivamente, sus quejas sobre decisiones educativas que les afecten. Los centros establecerán mecanismos para transmitir tales discrepancias, ofrecerán a los alumnos canales de comunicación y les informarán de los procedimientos que deben seguir, tiempos del horario general del centro en que pueden formularlas y personas competentes para tramitarlas o, en su caso, resolverlas. En cualquier caso, las discrepancias de carácter colectivo serán canalizadas a través de los representantes de alumnos. Los Reglamentos de régimen interior regularán los procedimientos señalados en este artículo y garantizarán, en situaciones extraordinarias de inasistencia a clase, el derecho a la educación de todos los alumnos.

Artículo 29. Reunión en los centros. Requisitos

1. En los términos previstos en el artículo 8 de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación, los alumnos podrán reunirse en sus centros docentes para actividades de carácter escolar o extraescolar que formen parte del proyecto educativo del centro, así como para aquellas otras a las que pueda atribuirse una finalidad educativa o formativa. Para reunirse en las instalaciones del centro, necesitarán la autorización del Director.

2. La Junta de delegados se reunirá dentro del horario general del centro, preferentemente durante los recreos o periodos no lectivos, comunicando con antelación al Jefe de estudios el orden del día de la reunión, al objeto de no interrumpir el normal funcionamiento del centro.

3. Los Directores de los centros garantizarán el ejercicio del derecho de reunión de los alumnos dentro del horario del centro. Los Reglamentos de régimen interior establecerán el horario que se reserve al ejercicio de este derecho, recogido en el apartado 1 de este artículo. Dentro de las atribuciones de dirección y coordinación que le corresponden, el Director facilitará el uso

de los locales y su utilización para el ejercicio del derecho de reunión.

Artículo 30. Uso de las instalaciones. Requisitos

Los alumnos tienen derecho a utilizar las instalaciones de los centros con las limitaciones derivadas de la programación de actividades escolares y extraescolares y con las precauciones necesarias en relación con la seguridad de las personas, la adecuada conservación de los recursos y el correcto destino de los mismos. En todo caso, para su uso fuera de las actividades programadas, será necesaria la autorización de la Dirección del centro.

Artículo 31. Participación en diversas formas y tipos de voluntariado

Los alumnos tienen derecho a recibir información y participar en las actividades que desarrollan su sensibilidad hacia las diversas formas y tipos de voluntariado que, de acuerdo con el nivel educativo, pretenden mejorar el entorno social.

Artículo 32. Becas y Ayudas al estudio

1. Para hacer efectivo el derecho reconocido al alumnado en el artículo 12.1 del presente Decreto, a percibir las ayudas precisas para compensar posibles carencias de tipo económico, y sin perjuicio de las competencias que el artículo 4.1 de la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación, atribuye al Estado en materia de becas y ayudas al estudio, la Consejería de Educación y Cultura contribuirá a garantizar este derecho mediante actuaciones complementarias.

2. Los alumnos forzados a un traslado obligatorio del lugar de residencia habitual recibirán asimismo especial atención.

3. Los centros docentes mantendrán relaciones con otros servicios públicos y comunitarios para atender las necesidades de todos los alumnos y especialmente de los desfavorecidos sociocultural y económicamente.

Artículo 33. Tipos de becas y ayudas

1. En las condiciones académicas y económicas que se establezcan, los alumnos que padezcan infortunio familiar tendrán la protección social oportuna para que aquél no determine la imposibilidad de continuar y finalizar los estudios que se encuentren cursando.

2. La protección social a que se refiere el apartado anterior comprenderá el establecimiento de un adecuado régimen de becas y, en su caso, la adjudicación de plazas en residencias estudiantiles.

3. En casos de accidente o de enfermedad prolongada, los alumnos tendrán derecho a la ayuda precisa, a través de la orientación requerida, material didáctico y las ayudas necesarias, para que el accidente o enfermedad no suponga detrimento de su formación personal y académica. Los Reglamentos de régimen interior

contemplarán tal circunstancia y los mecanismos establecidos al respecto.

Artículo 34. Garantías

Cuando no se respeten los derechos de los alumnos garantizados por las normas de convivencia o cuando cualquier miembro de la comunidad educativa impida el efectivo ejercicio de los mismos y, sin perjuicio de la aplicación de los mecanismos de reacción que frente a su vulneración arbitra el presente Decreto, el Director adoptará las medidas que procedan conforme a lo dispuesto en la legislación vigente, previa audiencia de los interesados y consulta, en su caso, a otros órganos del centro, dando posterior comunicación al Consejo Escolar.

Artículo 35. Adaptación a las enseñanzas en régimen nocturno

En el Reglamento de régimen interior de los institutos que impartan enseñanzas en régimen nocturno se tendrá en cuenta esta circunstancia cuando se trate de fijar los criterios que puedan dar lugar a una valoración adecuada de la inasistencia a clase de los alumnos, a los efectos de fijar las correcciones en los términos a que se refiere el artículo 44 de este Decreto.

TÍTULO III

De los deberes de los alumnos

Artículo 36. El estudio como deber básico

El estudio constituye un deber básico de los alumnos, que comporta el aprovechamiento de sus aptitudes personales y de los conocimientos que se impartan, con la finalidad de lograr un óptimo desarrollo personal y una adecuada preparación intelectual y profesional. Este deber general se concreta en las siguientes obligaciones:

a) Asistir a clase con puntualidad.

b) Participar en las actividades formativas y especialmente en las orientadas al desarrollo del currículo.

c) Asistir al centro con el material y equipamiento necesarios para poder participar activamente en el desarrollo de las clases.

d) Realizar el esfuerzo necesario, en función de su capacidad para comprender y asimilar los contenidos de las distintas áreas, asignaturas y módulos.

Artículo 37. El respeto al profesor

Con respecto al profesor, los alumnos deben:

a) Mostrar respeto al profesor, colaborando con responsabilidad en el ejercicio de la autoridad docente y en la transmisión de conocimientos y valores.

b) Cumplir las normas y seguir las pautas establecidas por el profesor para hacer posible la organización del aula, el trabajo sistemático y la mejora del rendimiento.

c) Mostrar una actitud cooperativa y receptiva a las explicaciones del profesor y realizar las actividades y pruebas encomendadas por éste.

d) Realizar preguntas para aclarar dudas, participando y asumiendo un compromiso activo en su formación y aprendizaje.

Artículo 38. La tolerancia y solidaridad con los compañeros

Como deberes hacia los compañeros se establecen los siguientes:

a) Practicar la tolerancia, rechazando todo tipo de discriminación por razón de nacimiento, raza, sexo o por cualquier otra circunstancia personal o social.

b) Respetar y defender, responsable y solidariamente, el ejercicio del derecho al estudio de sus compañeros.

c) Ejercer la solidaridad y practicar el compañerismo.

Artículo 39. Participación en el centro y respeto a los restantes miembros de la comunidad educativa

Finalmente, con respecto al centro y a todos los miembros de la comunidad educativa

los alumnos deberán:

a) Participar y colaborar en la mejora de la convivencia escolar y en la consecución de un adecuado clima de estudio en el centro, respetando el derecho de sus compañeros a la educación.

b) Mostrar el debido respeto y consideración a los miembros de la comunidad educativa y a cualquier persona que acceda al centro.

c) Entregar, si son menores de edad, a sus padres o tutores, las citaciones que el centro les dirija a estos últimos, que serán devueltas con el enterado y la firma de los mencionados representantes legales.

d) Cumplir las normas de seguridad, salud e higiene en los centros educativos, considerando expresamente la prohibición de fumar, ingerir bebidas alcohólicas y consumir estupefacientes.

e) Ejercer los representantes de los alumnos sus funciones, sin menoscabo, de sus obligaciones académicas.

f) Respetar la libertad de conciencia y las convicciones religiosas, morales e ideológicas dentro de los principios democráticos, así como la dignidad, integridad e intimidad de todos los miembros de la comunidad educativa y rechazar toda discriminación por razón de nacimiento, raza, sexo o cualquier otra circunstancia.

g) Respetar el proyecto educativo o el carácter propio del centro, de acuerdo con la legislación vigente.

h) Cuidar y utilizar correctamente los bienes muebles, el material didáctico, los documentos, otros recursos e instalaciones del centro y respetar las pertenencias de los otros miembros de la comunidad educativa,

así como cumplir las normas básicas de respeto al entorno y medio ambiente.

i) Participar en la vida y funcionamiento del centro cumpliendo y observando los horarios aprobados para el desarrollo de las actividades del mismo.

TÍTULO IV

Normas de convivencia

CAPÍTULO I

Disposiciones generales

Artículo 40. Planes de convivencia escolar: Elaboración y evaluación.

1. Los Centros elaborarán Planes de convivencia escolar que contemplen las características del alumnado y las circunstancias de su entorno, que impliquen a todos los colectivos que intervienen en el proceso educativo y que eviten los posibles conflictos, impulsando medidas formativas y desarrollando actitudes responsables y respetuosas. La Consejería de Educación y Cultura establecerá las orientaciones para la elaboración de estos Planes, que serán evaluados periódicamente para introducir las mejoras propuestas.

2. El Director, los demás órganos de gobierno y de participación del centro, el profesorado y los restantes miembros de la comunidad educativa pondrán especial cuidado en la prevención de actuaciones contrarias a las normas de convivencia, estableciendo las necesarias medidas educativas y formativas.

3. El Director podrá proponer a los padres o representantes legales del alumno y, en su caso, a las instituciones públicas competentes, la adopción de medidas dirigidas a mejorar aquellas circunstancias personales, familiares o sociales que puedan ser determinantes de actuaciones contrarias a las normas de convivencia.

Artículo 41. Valoración del incumplimiento de las normas de convivencia

Los incumplimientos de las normas de convivencia, tipificados en este Decreto, habrán de ser valorados considerando la situación y las condiciones personales del alumno. Para ello, los órganos responsables de la instrucción del expediente y de la imposición de correcciones deberán tener en cuenta la edad del alumno y sus circunstancias personales, familiares o sociales, tanto en el momento de decidir sobre su incoación o sobreseimiento como en el de determinar la medida aplicable.

A tales fines, podrán solicitar los informes que estimen necesarios sobre las aludidas circunstancias y recomendar, en su caso, a los padres, representantes legales del alumno o instancias públicas competentes, la adopción de las medidas que resulten oportunas.

Artículo 42. Principios generales de las correcciones

1. Las correcciones que se apliquen por el incumplimiento de las normas de convivencia tienen un carácter educativo y recuperador, garantizan el respeto a los derechos del resto de los alumnos y procuran la mejora en las relaciones de todos los miembros de la comunidad educativa.

2. En todo caso, sin perjuicio de las previsiones del artículo anterior, en la corrección de tales incumplimientos deberá tenerse en cuenta:

a) Que ningún alumno podrá ser privado del ejercicio de su derecho a la educación, ni, en el caso de la educación obligatoria, de su derecho a la escolaridad, de acuerdo con lo dispuesto en el párrafo segundo del artículo 53.2 del presente Decreto.

b) Que no podrán imponerse correcciones contrarias a la integridad física y a la dignidad personal del alumno.

c) Que las correcciones guarden proporcionalidad con la conducta del alumno y contribuyan a la mejora de su proceso educativo.

Artículo 43. Reparación de daños materiales

Los alumnos que individual o colectivamente causen daños de forma intencionada o por negligencia a las instalaciones del centro o su material, así como a los bienes de sus compañeros, profesores y personal del centro, quedan obligados a reparar el daño causado o hacerse cargo del coste económico de su reparación. Igualmente, los alumnos que sustrajeren bienes en el centro deberán restituir lo sustraído. Los padres o representantes legales serán responsables civiles en los términos previstos en las leyes.

Artículo 44. Faltas de asistencia a clase: evaluación extraordinaria

1. La falta de asistencia a clase de modo reiterado puede provocar la imposibilidad de la aplicación correcta de los criterios de evaluación y la propia evaluación continua, pudiendo dar lugar a una evaluación extraordinaria, convenientemente programada. Aparte de las correcciones que se adopten en el caso de las faltas injustificadas, la Consejería de Educación y Cultura establecerá el porcentaje de faltas de asistencia que por curso, área, asignatura o módulo puedan imposibilitar la aplicación de la evaluación continua.

2. Se consideran faltas injustificadas de asistencia a clase o de puntualidad de un alumno, las que no sean excusadas de forma escrita por el alumnado o por sus padres o representantes legales, si es menor de edad, en las condiciones que se establezcan en el Reglamento de régimen interior.

Artículo 45. Gradación de las correcciones

A efectos de la gradación de las correcciones:

1. Se consideran circunstancias paliativas:

a) El reconocimiento espontáneo de la conducta incorrecta.

b) La ausencia de intencionalidad maliciosa en la causación del daño o en la perturbación de las actividades del centro.

c) La reparación voluntaria de los daños producidos, ya sean físicos o morales.

d) El carácter ocasional de la falta en la conducta habitual del alumno.

2. Se consideran circunstancias acentuantes:

a) La premeditación y la reiteración. Hay reiteración cuando en un mismo curso escolar se realiza más de una conducta tipificada en los artículos 48 ó 51 de este Decreto, siempre que la conducta o conductas precedentes hayan sido corregidas por resolución firme. Esta circunstancia no podrá apreciarse en la conducta tipificada en la letra b del precitado artículo 51.

b) Cualquier conducta que suponga atentar contra el derecho a no ser discriminado por razón de nacimiento, raza, sexo, lengua, capacidad económica, nivel social, convicciones políticas, morales o religiosas, así como por discapacidades físicas, sensoriales o psíquicas, o cualquier otra condición o circunstancia personal o social. Esta circunstancia no podrá apreciarse en la conducta constitutiva de discriminación grave tipificada en el artículo 51 c) del presente Decreto.

c) Cuando la sustracción, agresión, injuria u ofensa se realice contra quien se halle en situación de inferior edad, minusvalía, reciente incorporación al centro o situación de indefensión.

d) La publicidad en la comisión de la infracción.

e) La naturaleza y entidad de los perjuicios causados al centro o a cualquiera de los integrantes de la comunidad educativa.

Artículo 46. Ámbito de las conductas por corregir

Se corregirán, de acuerdo con lo dispuesto en este Título, los actos contrarios a las normas de convivencia en el centro realizados por los alumnos en el recinto escolar o durante la realización de actividades complementarias y extraescolares. Igualmente, podrán corregirse las actuaciones del alumno que, aunque realizadas fuera del recinto escolar, estén motivadas o directamente relacionadas con la vida escolar y afecten a sus compañeros o a otros miembros de la comunidad educativa. Todo ello, sin perjuicio de que dichas conductas pudieran ser sancionadas por otros órganos o Administraciones, en el ámbito de sus respectivas competencias.

Artículo 47. Supervisión del cumplimiento de las correcciones

Los Directores de los centros cuidarán de que las correcciones impuestas se cumplan en los términos en que hayan sido impuestas, y los Consejos Escolares conocerán de su imposición y velarán por que éstas se atengan a la normativa vigente.

CAPÍTULO II

Conductas contrarias a las normas de convivencia en el centro

Artículo 48 Tipificación

Son conductas contrarias a las normas de convivencia en el centro las que, no teniendo la consideración de gravemente perjudiciales para la convivencia en el centro, por su entidad o trascendencia estén tipificadas en algunos de los siguientes supuestos:

- a) Las faltas injustificadas de puntualidad o de asistencia a clase.
- b) Las conductas que puedan impedir o dificultar a sus compañeros el ejercicio del derecho o el cumplimiento del deber del estudio.
- c) La negativa sistemática a acudir a clase con el material necesario o a esforzarse por realizar las actividades de aprendizaje indicadas por el profesor o a trasladar a sus padres o tutores la información facilitada en el centro.
- d) Los actos que perturben el desarrollo normal de las actividades del centro.
- e) Los actos de indisciplina, incorrección o desconsideración hacia el profesor u otros miembros de la comunidad educativa.
- f) Causar daños en las instalaciones del centro, material de éste o de los miembros de la comunidad educativa.
- g) Deteriorar las condiciones de higiene del centro.
- h) La incitación o estímulo a la comisión de una falta contraria a las normas de convivencia.

Artículo 49. Medidas educativas de corrección

1. Las conductas contrarias a las normas de convivencia en el centro podrán ser corregidas con las siguientes medidas educativas:

- a) Amonestación privada o por escrito.
- b) Comparecencia inmediata ante el Jefe de estudios o el Director del centro.
- c) Privación del tiempo de recreo por un periodo máximo de cinco días.
- d) Realización de tareas educadoras para el alumno, fuera del horario lectivo, o, si procede, dirigidas a reparar el daño causado a las instalaciones, material del centro o a las pertenencias de otros miembros de la comunidad educativa. La realización de estas tareas no se podrá prolongar por un periodo superior a cinco días lectivos.
- e) Suspensión del derecho a participar en las actividades extraescolares o complementarias del centro por un periodo máximo de cinco días lectivos.
- f) Cambio de grupo por un periodo máximo de cinco días lectivos.
- g) Suspensión del derecho de asistencia a determinadas clases por un periodo máximo de cinco días

lectivos. Durante la impartición de estas clases el alumno deberá permanecer en el centro efectuando los trabajos académicos que se le encomienden, por parte del profesorado que le imparte docencia, para evitar la interrupción en el proceso formativo. El Jefe de estudios organizará la atención al alumno.

h) Suspensión del derecho de asistencia al centro por un periodo máximo de cinco días lectivos. Durante el tiempo que dure la suspensión, el alumno deberá realizar los trabajos académicos que determine el profesorado que le imparte docencia para evitar la interrupción en el proceso formativo.

Artículo 50. Aplicación: Órganos competentes. Procedimiento. Prescripción

1. De acuerdo con el artículo 79.h) de la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación, serán competentes para decidir las correcciones previstas en el artículo anterior:

a) El Director, o por delegación de este todos los profesores del centro, oído el alumno, las que se establecen en las letras a), b), y c) del apartado 1, dando cuenta al tutor y al Jefe de estudios.

b) El Director, o por delegación de este el tutor del alumno, oído el mismo, las que se establecen en las letras c), y d), dando cuenta al Jefe de estudios.

c) El Director, o por delegación de este el Jefe de estudios, oído el alumno y su profesor o tutor, las previstas en las letras e), y f).

d) El Director, las establecidas en las letras g), y h). El Director, oído el tutor y el equipo directivo, tomará la decisión, motivada, tras oír al alumno, y si es menor de edad también a sus padres o representantes legales, que serán citados por cualquier medio que permita dejar en el expediente constancia fehaciente de haberse recibido la citación y de la fecha de la recepción, levantando acta de dicha comparecencia. La incomparecencia sin causa justificada del padre o tutor, si el alumno es menor de edad, no paralizará la aplicación de dicha corrección.

2. Las conductas contrarias a las normas de convivencia en el centro prescribirán en el plazo de un mes, contado a partir de la fecha de su comisión y excluidos los períodos no lectivos.

3. Las medidas correctoras impuestas por conductas contrarias a las normas de convivencia en el centro prescribirán a la finalización del curso escolar.

4. La imposición de las medidas correctoras previstas en las letras d), e), f), g), y h) del artículo anterior deberán ser comunicadas, de forma que quede constancia, bien a los padres o representantes legales del alumno en el caso que éste sea menor de edad, o a él mismo si es mayor de edad. Dichas medidas serán inmediatamente ejecutivas.

5. El alumno, o sus padres o representantes legales, podrán presentar reclamación en el plazo de dos

días lectivos, a partir del siguiente en que se produjo la notificación, contra las correcciones impuestas, previstas en las letras d), e), f), g) y h) del artículo 49 de este Decreto, ante el Director General de Ordenación Académica, cuya resolución pondrá fin a la vía administrativa.

CAPÍTULO III

Conductas gravemente perjudiciales para la convivencia en el centro

Sección 1.ª

De las conductas que perjudiquen gravemente la convivencia en el centro

Artículo 51. Tipificación

Se consideran conductas gravemente perjudiciales para la convivencia en el centro:

- a) Los actos graves de indisciplina, injuria u ofensa contra los miembros de la comunidad educativa.
- b) La reiteración de conductas contrarias a las normas de convivencia del centro recogidas en el artículo 48.
- c) La agresión grave física o moral, la discriminación grave a cualquier miembro de la comunidad educativa, así como la falta de respeto a la integridad y dignidad personal.
- d) La suplantación de personalidad en actos de la vida docente y la falsificación o sustracción de documentos académicos.
- e) Los daños graves causados en los locales, material o documentos del centro o en los bienes de otros miembros de la comunidad educativa.
- f) Los actos injustificados que perturben gravemente el normal desarrollo de las actividades del centro.
- g) Las actuaciones perjudiciales para la salud y la integridad personal de los miembros de la comunidad educativa del centro, o la incitación a las mismas.
- h) La introducción en el centro de objetos y sustancias peligrosas o perjudiciales para la salud y la integridad personal de los miembros de la comunidad educativa.
- i) El incumplimiento de las sanciones impuestas.
- j) Las amenazas o coacciones contra cualquier miembro de la comunidad educativa.
- k) Las vejaciones o humillaciones contra cualquier miembro de la comunidad educativa, particularmente si tienen componente sexista o xenófobo, o contra alumnos con necesidades educativas específicas o de nuevo ingreso.
- l) Las conductas tipificadas como contrarias a las normas de convivencia del centro recogidas en el artículo 48, si concurren circunstancias de colectividad o publicidad intencionada.
- m) La incitación o estímulo a la comisión de una falta gravemente perjudicial para la convivencia.

Artículo 52. Medidas educativas de corrección

1. Las conductas gravemente perjudiciales para la convivencia en el centro previstas en las letras b), f), i), l) y m) del artículo 51 del presente Decreto, podrán ser corregidas con las siguientes medidas educativas:

a) Realización de tareas educadoras para el alumno, fuera del horario lectivo, o, si procede, dirigidas a reparar el daño causado a las instalaciones, material del centro o a las pertenencias de otros miembros de la comunidad educativa, por un periodo superior a cinco e inferior a dieciséis días lectivos.

b) Suspensión del derecho a participar en las actividades extraescolares o complementarias del centro por un periodo superior a cinco e inferior a dieciséis días lectivos.

c) Cambio de grupo por un periodo superior a cinco e inferior a dieciséis días lectivos.

d) Suspensión del derecho de asistencia a determinadas clases durante un periodo comprendido entre seis y quince días lectivos. Durante la impartición de estas clases, el alumno deberá permanecer en el centro realizando los trabajos académicos que determine el profesorado responsable de los mismos, para evitar la interrupción en el proceso formativo. El Jefe de estudios organizará la atención al alumno.

2. Las conductas gravemente perjudiciales para la convivencia en el centro previstas en las restantes letras del artículo 51 de este Decreto, podrán ser corregidas con las siguientes medidas educativas:

a) Suspensión del derecho de asistencia al centro durante un periodo comprendido entre seis y quince días lectivos. Durante el tiempo que dure la suspensión, el alumno deberá realizar los trabajos académicos que determine el profesorado que le imparte docencia, para evitar la interrupción en el proceso formativo. El Reglamento de régimen interior determinará el seguimiento de dicho proceso, especificando la persona encargada de llevarlo a cabo y el horario de visitas al centro del alumno.

b) Suspensión del derecho de asistencia al centro durante un periodo comprendido entre dieciséis y treinta días lectivos. Durante el tiempo que dure la suspensión, el alumno deberá realizar los trabajos académicos que determine el profesorado que le imparte docencia, para evitar la interrupción en el proceso formativo. El Reglamento de régimen interior determinará el seguimiento de dicho proceso, especificando la persona encargada de llevarlo a cabo y el horario de visitas al centro del alumno.

c) Cambio de centro.

Artículo 53. Aplicación: Órgano competente. Procedimientos: abreviado y ordinario. Prescripción. Medidas provisionales

1. Procedimiento abreviado. El Director impondrá las correcciones previstas en el apartado 1 del artículo

anterior, amparado en la competencia que le atribuye el artículo 79.h) de la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. El Director, oído el tutor y el equipo directivo, tomará la decisión, tras oír al alumno, y, si es menor de edad, también a sus padres o representantes legales, que serán citados por cualquier medio que permita dejar en el expediente constancia fehaciente de haberse recibido la citación y de la fecha de la recepción, levantando acta de dicha comparecencia. La incomparecencia sin causa justificada del padre o tutor, si el alumno es menor de edad, no impedirá la imposición de dicha corrección.

Asimismo, el Director comunicará a la Dirección General de Ordenación Académica y a la Inspección de Educación el inicio del procedimiento abreviado y la resolución adoptada, que deberá notificarse al alumno, y, en su caso, a sus padres o representantes legales en el plazo de quince días lectivos, contados desde dicha iniciación.

El alumno, o sus padres o representantes legales, podrán presentar una reclamación en el plazo de dos días lectivos, a partir del siguiente en que se produjo la notificación, ante el Director General de Ordenación Académica, cuya resolución pondrá fin a la vía administrativa.

2. Procedimiento ordinario. El Director impondrá las correcciones contempladas en el apartado 2 del artículo anterior, amparado en la competencia que le atribuye el apartado h) del artículo 79 de la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación, siguiendo el procedimiento regulado en la sección 2ª de este capítulo.

Cuando se imponga la corrección prevista en el apartado 2.c) del artículo anterior a un alumno de enseñanza obligatoria, la Consejería de Educación y Cultura procurará al mismo un puesto escolar en otro centro docente. Dado el carácter educativo que tienen todas las medidas correctivas, el Director en su resolución motivará la necesidad de la misma.

3. Prescripción. Las conductas gravemente perjudiciales para la convivencia en el centro prescribirán en el plazo de cuatro meses, contados a partir de la fecha en que se hubieran producido y excluidos los periodos no lectivos.

Las medidas correctoras impuestas por conductas gravemente perjudiciales para la convivencia en el centro prescribirán a los seis meses, excluidos los periodos no lectivos y aunque ello suponga cumplirlas en el curso escolar siguiente a aquél en que se hayan impuesto.

4. Medidas provisionales. Al iniciarse el procedimiento o en cualquier momento de su instrucción, el Director, por decisión propia, o a propuesta, en su caso, del instructor, podrá adoptar las medidas provisionales que resulten necesarias para asegurar la eficacia de la resolución final que pudiera recaer, así como para evitar

la persistencia de los efectos de la infracción y las exigencias de los intereses generales, motivando adecuadamente su adopción. Las medidas provisionales consistirán en la realización de tareas fuera del horario lectivo, o en el cambio temporal de grupo, o en la suspensión del derecho de asistencia a determinadas clases o actividades, o en la suspensión del derecho de asistencia al centro, por períodos, en todos los casos, que no podrán exceder de la duración de la medida de corrección que, previsiblemente, pudiera llegar a imponerse por la conducta imputada a la finalización del procedimiento, siendo de abono el periodo que haya permanecido el alumno sujeto a la medida provisional. Las medidas provisionales adoptadas serán comunicadas fehacientemente al alumno y, en su caso, a sus padres o representantes legales.

Sección 2.ª

Procedimiento ordinario

Artículo 54. Designación y recusación del instructor

1. El Director decidirá la incoación del expediente y designará a un profesor como instructor. Dicha incoación, y el nombramiento del instructor, se comunicarán al alumno, y, si éste es menor de edad, igualmente a los padres o representantes legales del menor, por cualquier medio que permita constancia fehaciente de su recepción. La negativa a recibir la comunicación no impedirá la continuación del procedimiento.

2. El alumno y, en su caso, sus padres o representantes legales podrán recusar al instructor ante el Director de acuerdo con lo previsto en el artículo 29 de la Ley 30/1992, de 26 de noviembre, de Régimen Jurídico de las Administraciones Públicas y del Procedimiento Administrativo Común.

Artículo 55. Instrucción. Resolución

1. El expediente se incoará en un plazo no superior a los cinco días lectivos desde que se tuvo conocimiento de los hechos o conductas merecedoras de corrección con arreglo a este Decreto.

2. El plazo de instrucción del expediente no podrá exceder de diez días lectivos.

3. El instructor, desde el momento en que se le notifique su nombramiento, iniciará las actuaciones conducentes al esclarecimiento de los hechos, entre ellas, la toma de declaración de aquellas personas que pudieran aportar datos de interés al expediente.

4. En un plazo no superior a tres días lectivos desde que se comunica la incoación del expediente, el instructor notificará al alumno, y a sus padres o representantes legales si aquél fuera menor, por cualquier medio que permita dejar en el expediente constancia fehaciente de haberse recibido la comunicación, el pliego de cargos, en el que se expondrán con precisión y claridad los hechos imputados, así como las medidas correctoras que se podrían imponer, dándoles un plazo de dos días lectivos para alegar cuanto estimen

pertinente. Cuando se rechace la notificación, se tendrá por efectuado el trámite, siguiéndose el procedimiento. En el escrito de alegaciones, podrá el alumno y, en su caso, sus padres o representantes legales proponer la prueba que consideren oportuna.

5. Concluida la instrucción del expediente, el instructor formulará la propuesta de resolución que deberá contener los hechos o conductas que se imputan al alumno, la calificación de los mismos, las circunstancias paliativas o acentuantes si las hubiere, y la medida correctiva que se propone.

6. Acompañado del profesor tutor, el instructor dará audiencia al alumno y, si es menor, también a sus padres o representantes legales, para comunicarles, tras ser citados de manera fehaciente, la propuesta de resolución y el plazo de dos días lectivos para alegar cuanto estimen oportuno en su defensa. En caso de conformidad y renuncia a dicho plazo, ésta deberá formalizarse por escrito. La negativa a recibir la notificación tendrá los efectos previstos en el apartado 4.

7. Transcurrido el plazo de alegaciones, se elevará por el instructor al Director el expediente completo que incluirá necesariamente la propuesta de resolución y todas las alegaciones que se hubieran formulado.

8. El Director resolverá en el plazo máximo de dos días lectivos desde que recibe la propuesta y la comunicará fehacientemente al alumno y, en su caso, a sus padres o representantes legales.

9. Asimismo, el Director comunicará a la Dirección General de Ordenación Académica y a la Inspección de Educación el inicio del procedimiento ordinario y la resolución adoptada.

Artículo 56. Notificación y recurso

1. La resolución del procedimiento deberá notificarse en el plazo máximo de veinticinco días lectivos desde la fecha de inicio del mismo. Deberá estar suficientemente motivada, y contendrá los hechos o conductas que se imputan al alumno; las circunstancias paliativas o acentuantes, si las hubiere; los fundamentos jurídicos en que se basa la corrección impuesta; el contenido de la medida correctiva y fecha de efecto de la misma y el órgano ante el que cabe interponer recurso y plazo del mismo. La notificación se practicará por cualquier medio que permita tener constancia de la recepción por el alumno o sus representantes legales.

2. Contra la resolución del Director, el alumno, sus padres o representantes legales, podrán presentar un recurso de alzada en los términos previstos en los artículos 114 y siguientes de la Ley 30/1992, de 26 de noviembre, en la redacción dada por la Ley 4/1999, de 13 de enero, ante la Dirección General de Ordenación Académica, cuya resolución pondrá fin a la vía administrativa.

Disposición adicional

Única. Aplicación en centros privados

De acuerdo con lo dispuesto en el artículo 25 de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación y con las normas que lo desarrollan, los centros privados no concertados gozarán de autonomía para establecer las normas de convivencia en el marco de lo dispuesto en el presente Decreto.

Disposiciones transitorias

Primera. Periodo de adaptación

En el plazo de seis meses contados a partir de la publicación de este Decreto, los Reglamentos de régimen interior serán adaptados a lo que se dispone en esta norma.

Segunda. Régimen de los expedientes en trámite

A los expedientes disciplinarios iniciados con anterioridad a la entrada en vigor de este Decreto les será de aplicación la normativa vigente en el momento en que se iniciaron, salvo que la del presente Decreto sea más favorable, en cuyo caso producirá efectos retroactivos.

Disposición final

Única. Entrada en vigor

El presente Decreto entrará en vigor al día siguiente de su publicación en el «Boletín Oficial de la Región de Murcia».

Dado en Murcia, 21 de octubre de 2005.—El Presidente, **Ramón Luis Valcárcel Siso**.—El Consejero de Educación y Cultura, **Juan Ramón Medina Precioso**.

Consejo de Gobierno

12419 Decreto n.º 116/2005, de 21 de octubre, del Consejo de Gobierno de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, por el que se declara Bien de Interés Cultural el conjunto de bordados que conforman la decoración del trono de Nuestra Señora la Virgen de la Amargura del Paso Blanco de Lorca.

El artículo 10.UNO.14 de la Ley Orgánica 4/1982, de 9 de junio, del Estatuto de Autonomía para la Región de Murcia establece la competencia exclusiva de la Comunidad Autónoma en materia de patrimonio cultural, histórico, arqueológico, monumental, artístico, paisajístico y científico de interés para la Región.

La Dirección General de Cultura, por Resolución de 24 de febrero de 2005, incoó expediente de

Consejería de Educación y Cultura

2647 Orden de 20 de febrero de 2006, de la Consejería de Educación y Cultura, por la que se establecen medidas relativas a la mejora de la convivencia escolar en los centros docentes sostenidos con fondos públicos que imparten enseñanzas escolares.

A lo largo de los últimos años se han producido profundos cambios en la sociedad que se han trasladado a los centros educativos. Estos cambios afectan a la relación entre los jóvenes y al clima de convivencia escolar; por ello, entre los objetivos de nuestro sistema educativo figura el de fomentar en el alumnado la adquisición de hábitos de convivencia, de respeto mutuo y de participación responsable en las distintas instituciones sociales y culturales.

La mejora de la convivencia en el ámbito escolar constituye, pues, una fuente constante de preocupación que cada día adquiere mayor relevancia, máxime cuando se ve alterada por situaciones de conflicto que provocan un deterioro de la misma y cuestionan la figura del profesorado y la función educativa de los centros.

Los actos de acoso e intimidación entre alumnos, por sus repercusiones y la injusticia que suponen desde el punto de vista de la privación de los derechos individuales y de la dignidad de las personas, aconsejan poner en marcha medidas de carácter preventivo, de identificación y de intervención en los centros docentes.

La Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación, modificada por la disposición adicional quinta de la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la violencia de género, establece en su artículo 1 como principios de calidad del sistema educativo, entre otros, la formación en el respeto de los derechos y deberes fundamentales, de la igualdad entre hombres y mujeres y en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia, la formación para la prevención de conflictos y para la resolución pacífica de los mismos y no violencia en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social y el desarrollo de las capacidades afectivas. La misma ley, en su artículo 2, especifica que el alumno tiene el derecho básico a que se respeten su integridad y dignidad personales y a la protección contra toda agresión física o moral, pero también el deber de respetar la dignidad, integridad e intimidad de todos los miembros de la comunidad educativa, así como las normas de organización, convivencia y disciplina del centro educativo.

Asimismo, el Decreto 115/2005, de 21 de octubre, de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, por el que se establecen las normas de convivencia en los centros docentes sostenidos con fondos públicos que imparten enseñanzas escolares, proporciona el marco necesario en nuestra región para garantizar el derecho

de los alumnos y promover el cumplimiento de sus deberes. Dicho Decreto determina en su artículo 12.4 que los centros desarrollarán las iniciativas que eviten la discriminación de los alumnos, pondrán especial atención en el respeto a las normas de convivencia y establecerán Planes de Convivencia escolar para garantizar la plena integración de todos los alumnos. De igual manera, determina en el artículo 40, que la Consejería de Educación y Cultura establecerá las orientaciones para que los centros elaboren Planes de convivencia escolar que contemplen las características del alumnado y las circunstancias de su entorno, implicando a todos los colectivos que intervienen en el proceso educativo, con el fin de prevenir actuaciones contrarias a las normas de convivencia.

Por otra parte, el Pacto Social por la Educación en la Región de Murcia suscrito en julio de 2005 contempla como uno de sus objetivos la mejora de la convivencia, puesto que entiende que la calidad educativa está condicionada a la existencia de un ambiente de trabajo positivo que favorezca la transmisión de conocimientos y valores. Este Pacto determina como acciones específicas dentro de este objetivo la elaboración de materiales de apoyo para abordar situaciones de acoso, violencia y problemas de socialización en los entornos escolares; la creación de comisiones que colaboren en la resolución de conflictos en los centros y la necesidad de orientar la formación del profesorado en la prevención y tratamiento de estas situaciones.

En consecuencia, con esta Orden la Consejería de Educación y Cultura pretende que cada centro, sobre la base de su autonomía pedagógica, y tras el análisis de su propia realidad, establezca los objetivos y pautas de actuación orientados a la mejora de la convivencia, y centrados en el adecuado desarrollo de las relaciones entre todos los componentes de la comunidad educativa.

A tal fin, y en virtud de las atribuciones que me confiere el artículo 16.2b) de la Ley 7/2004, de 28 de diciembre, de Organización y Régimen Jurídico de la Administración Pública de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, el artículo 1 del Decreto 81/2005, de 8 de julio, por el que se establece la estructura orgánica de la Consejería de Educación y Cultura y del Decreto de la Presidencia 18/2005, de 9 de septiembre, por el que se establecen los Órganos Directivos de la Consejería de Educación y Cultura, a propuesta de la Dirección General de Ordenación Académica,

Dispongo:

Artículo 1. Objeto y ámbito de aplicación.

1. La presente Orden tiene por objeto establecer y desarrollar actuaciones relativas a la mejora de la convivencia escolar en los centros docentes de la Región de Murcia, sin perjuicio de lo previsto en el Decreto 115/2005, de 21 de octubre, por el que se establecen las normas de convivencia en los centros docentes sostenidos con fondos públicos que imparten enseñanzas escolares.

2. La mejora de la convivencia deberá plantearse a partir del análisis de la realidad escolar de cada centro y del adecuado desarrollo de las relaciones entre todos los componentes de la comunidad educativa.

3. Los centros deberán prever el seguimiento de aquellos alumnos que incumplan las normas de convivencia del centro y, en particular, el de los alumnos implicados en situaciones de acoso entre iguales.

4. Esta Orden será de aplicación en el ámbito de gestión de la Consejería de Educación y Cultura en los centros docentes sostenidos con fondos públicos que impartan enseñanzas escolares. Los centros privados no concertados gozarán de autonomía para establecer y desarrollar actuaciones de mejora de las normas de convivencia, en el marco de lo regulado en la disposición adicional única del Decreto 115/2005, de 21 de octubre.

Artículo 2. Actuaciones en relación con la mejora de la convivencia y la prevención de conflictos: el Plan de Convivencia escolar.

1. Los centros docentes dispondrán de un Plan de Convivencia escolar. Corresponde al Equipo Directivo la elaboración y actualización del mismo dentro del marco establecido en el artículo 40 del Decreto 115/2005, de 21 de octubre, y en el Proyecto Educativo de Centro. En la elaboración de dicho Plan colaborará la Comisión de Convivencia y se tendrán en cuenta, tanto las medidas e iniciativas propuestas por el Consejo Escolar, como las del Claustro de Profesores, con el fin de favorecer la convivencia en el centro, la igualdad entre hombres y mujeres, y la resolución pacífica de conflictos en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social.

El Plan de Convivencia escolar incluirá actuaciones para prevenir y atender al alumnado implicado en situaciones de acoso entre iguales, de acuerdo con lo dispuesto en esta Orden.

2. Los procedimientos o estrategias de intervención propuestos en el Plan de Convivencia escolar para la resolución de conflictos no deberán suplantar a los órganos de gobierno, de coordinación o de participación de los centros docentes, sino que deberán contribuir a facilitar el desarrollo de sus funciones, en particular las correspondientes al Equipo Directivo, al equipo educativo y las referidas al ejercicio de la tutoría, donde la colaboración con los padres puede ayudar a los alumnos a superar las dificultades y a resolver pacíficamente los conflictos.

3. Los responsables de la orientación en los centros colaborarán con el Equipo Directivo y el profesorado en el logro del necesario clima de convivencia en los mismos. A tal fin, el Plan de Acción Tutorial tendrá en cuenta lo establecido en el Plan de Convivencia escolar y promoverá aquellas pautas y hábitos de convivencia que impulsen acciones preventivas y de resolución de conflictos en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social.

Los profesores tutores, en el ejercicio de la labor tutorial y el profesorado, en general, dedicarán una atención especial a la transmisión de estos valores al alumnado.

Artículo 3. Contenido, seguimiento y evaluación del Plan de Convivencia escolar.

1. El Plan de Convivencia escolar, que se elaborará teniendo en cuenta las medidas e iniciativas propuestas por el Consejo Escolar y el Claustro de Profesores del centro, deberá contener, al menos, los siguientes apartados:

I. El centro docente: características y entorno, recogiendo aquellos aspectos que pueden influir en la convivencia y en los que el Plan debe incidir. Para ello es conveniente analizar:

a) Características del centro: ubicación, alumnado, equipo docente, espacios, etc.

b) Situación actual de la convivencia en el centro, identificando y analizando qué se considera conflicto; qué conflictos se producen con más frecuencia, y cuáles son las causas; quién está implicado en ellos y de qué forma inciden en la convivencia del centro.

c) Las respuestas que el centro da a estas situaciones, la implicación del profesorado, del alumnado y de las familias.

d) Relación con las familias y los servicios externos: Asociación de Madres y Padres de Alumnos, Servicios Sociales, Centro de Salud, etc.

e) Experiencias y trabajos previos desarrollados en relación con la convivencia en el centro.

f) Necesidades de formación y recursos.

II. Objetivos que se pretenden conseguir con el desarrollo del Plan. Con el fin de lograr el objetivo global de mejorar la convivencia se propondrán, como mínimo, los siguientes:

a) Conseguir la integración de todo el alumnado sin discriminación por razón de raza, sexo o edad.

b) Fomentar la implicación de las familias.

c) Mejorar las relaciones entre todos los miembros de la comunidad educativa.

d) Prevenir los conflictos.

III. Acciones previstas para la consecución de los objetivos propuestos, incluyéndose la sistematización de actuaciones en la prevención y resolución de conflictos: personas responsables de las mismas, metodología y desarrollo de actividades, temporalización, espacios, recursos, materiales, etc.

IV. Procedimiento específico de actuación para prevenir casos de acoso e intimidación entre alumnos. Las situaciones de acoso tienden a pasar desapercibidas porque tanto los alumnos que son acosados como los observadores evitan comunicar los hechos. Por ello, se deben contemplar en este Plan medidas organizativas para prevenir casos de acoso o intimidación entre alumnos.

2. Los centros establecerán los mecanismos más apropiados para que el Plan de Convivencia escolar sea conocido por toda la comunidad educativa.

3. Corresponde a la Comisión de Convivencia realizar el seguimiento y coordinación de la aplicación del Plan de Convivencia escolar a lo largo del curso.

Al finalizar el curso, el Consejo Escolar del centro evaluará el Plan de Convivencia escolar y elevará al Equipo Directivo las propuestas para su mejora que, junto con las del Claustro de Profesores, serán tenidas en cuenta para la actualización del mismo.

4. Una vez elaborado el Plan las modificaciones que anualmente incorpore el Equipo Directivo se incluirán en la Programación General Anual del centro y una copia de las mismas será remitida, antes del 31 de octubre, a la Dirección General de Ordenación Académica.

Artículo 4. Actuaciones para intervenir en situaciones de alteración de la convivencia en el centro.

1. De acuerdo con lo dispuesto en el artículo anterior, y teniendo en cuenta lo establecido en el Decreto 115/2005, de 21 de octubre, los centros, con carácter general, deberán elaborar un protocolo de actuación para aplicar en las situaciones en que se produzca alteración de la convivencia en el que se refleje la forma de intervención de cada uno de los órganos competentes en las correcciones previstas en el citado Decreto. Este protocolo incluirá las actuaciones específicas para casos de acoso o intimidación entre alumnos.

2. Además de los recursos con los que cuentan los centros, en el ámbito de la educación infantil y primaria, podrán solicitar la colaboración de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica.

En situaciones de especial conflictividad los centros podrán solicitar la intervención del Equipo Específico de Convivencia Escolar, de acuerdo con el protocolo de actuación que se establezca.

Artículo 5. Actuaciones específicas y procedimiento de intervención ante situaciones de acoso.

Las situaciones de acoso entre alumnos, por sus repercusiones, requieren una intervención inmediata en los centros docentes. Todos los miembros de la comunidad educativa, en el ámbito de sus respectivas responsabilidades, deben participar en la consecución de un clima adecuado de convivencia.

Por ello, se deberán poner en marcha actuaciones dirigidas a la identificación y comunicación de situaciones de acoso, valoración de la situación detectada, e intervención con el acosado, con el agresor y/o agresores, con las familias de ambos, con el grupo clase y con los observadores. Mediante Resolución se dictarán instrucciones para facilitar a los centros dichas actuaciones.

Artículo 6. Actuaciones de seguimiento y de evaluación de la mejora de la convivencia en los centros.

1. Corresponde a la Comisión de Convivencia el seguimiento y coordinación del Plan de Convivencia escolar

y al Director, y profesores en los que haya delegado esta competencia, la aplicación de las normas de convivencia en el centro. Según lo dispuesto en el artículo 6.4 del Decreto 115/2005, de 21 de octubre el Reglamento de Régimen Interior deberá incluir en lo relativo a la Comisión de Convivencia, al menos, las siguientes pautas de actuación: el modelo que regirá su funcionamiento, el calendario regular de reuniones y el sistema de información de las decisiones adoptadas.

2. No obstante lo dispuesto en el apartado anterior, la Comisión de Convivencia se reunirá, al menos, una vez al trimestre para analizar las incidencias producidas, las actuaciones realizadas y los resultados conseguidos en relación con la aplicación del Plan de Convivencia escolar, así como para elaborar y elevar al Consejo Escolar propuestas para la mejora de la convivencia.

3. Al finalizar el curso escolar los centros elaborarán un Informe Anual de Convivencia en el que se evaluará el conjunto de medidas previstas y aplicadas para mejorar la convivencia en el centro.

A tal fin, el Equipo Directivo facilitará al Consejo Escolar para su análisis, información relativa a la aplicación del Plan de Convivencia escolar y las normas de convivencia, en los siguientes aspectos:

- Actividades realizadas.
- Formación relacionada con la convivencia.
- Recursos utilizados.
- Asesoramiento y apoyo técnico recibido (Orientadores, Equipos, servicios externos, etc.)
- Porcentaje de correcciones impuestas relativo a las conductas contrarias y gravemente perjudiciales para la convivencia en el centro; tipología de las conductas corregidas y de las medidas educativas aplicadas; casos de acoso o intimidación detectados, etc.

El Consejo Escolar elaborará, a partir de la información facilitada por el Equipo Directivo, el Informe Anual de Convivencia que incorporará la evaluación del Plan de Convivencia escolar, según el artículo 3.3 de esta Orden, y los resultados de la aplicación de las normas de convivencia, según lo dispuesto en el artículo 8 del Decreto 115/2005, de 21 de octubre. Este informe recogerá, al menos, los siguientes apartados:

- a) En relación con la evaluación del Plan de Convivencia escolar;
 - Nivel de consecución de los objetivos propuestos.
 - Grado de participación de los diferentes componentes de la comunidad educativa.
 - Valoración de resultados, propuestas de continuidad y de mejora.
- b) En relación con los resultados de la aplicación de las normas de convivencia;
 - Análisis de los problemas detectados.
 - Propuesta de adopción de medidas e iniciativas que favorezcan la convivencia.

c) Anexo que incluya la información elaborada por el Equipo Directivo.

4. El Informe Anual de Convivencia del centro se incorporará a la Memoria anual. Una copia del mismo se remitirá, antes del 10 de julio, a la Dirección General de Ordenación Académica.

5. La Dirección General de Ordenación Académica, a partir de los Informes Anuales de Convivencia recibidos de los centros, elaborará un Informe Regional sobre Convivencia en el que se hará constar resultados y propuestas de mejora del clima escolar en el ámbito de los centros docentes de la Región de Murcia.

6. La Inspección de Educación velará por que la acción de los centros se oriente hacia la observancia de las normas de convivencia establecidas en el Decreto 115/2005, de 21 de octubre, y al pleno desarrollo de la personalidad del alumno. A tal fin, supervisarán la planificación de los centros sobre las actuaciones dirigidas a la mejora del clima escolar, especialmente la organización, el funcionamiento y las actuaciones de la Comisión de Convivencia y el desarrollo del Plan de Convivencia escolar.

Artículo 7. Formación del profesorado y elaboración de materiales.

1. Siendo la formación permanente del profesorado un aspecto clave para contribuir a la mejora de la convivencia y a la prevención de situaciones en la que ésta pueda verse alterada, el Plan Regional de Formación del Profesorado de la Consejería de Educación y Cultura incorporará como línea prioritaria las actividades de formación en los siguientes ámbitos:

a) Función directiva. Para facilitar el ejercicio de la misma en lo relativo al fomento de la convivencia, la detección precoz del conflicto e identificación de situaciones de acoso, así como la resolución de dichos conflictos.

b) Función tutorial. Para facilitar su labor en relación con la convivencia estarán dirigidas a los profesores tutores y promoverán la detección y resolución pacífica de conflictos, los procedimientos de mediación escolar y la identificación de situaciones de acoso.

c) Actividades formativas específicas para los profesores de la especialidad de Psicología y Pedagogía que realizan funciones de orientación.

2. Con la finalidad de contribuir a la formación del profesorado en la prevención y resolución de conflictos, la Consejería de Educación y Cultura considerará estos temas como prioritarios para la autorización de proyectos de investigación e innovación educativa.

3. Dentro de la previsión de publicaciones de la Consejería de Educación y Cultura, se impulsará la elaboración y publicación de materiales de apoyo para los centros y el profesorado, relativos al fomento de los valores, a la mejora de la convivencia escolar y a la identificación de situaciones de acoso.

Disposiciones adicionales

Primera. Centros de nueva creación.

Los Equipos Directivos de los centros de nueva creación dispondrán del primer trimestre del curso en el que comiencen a desarrollar sus actividades para la elaboración del Plan de Convivencia escolar.

Hasta que se constituyan el Consejo Escolar y la Comisión de Convivencia, las funciones que se les atribuyen a estos Órganos en el Plan de Convivencia escolar se desempeñarán por una comisión creada al efecto e integrada, al menos, por: el Equipo Directivo, un representante de los profesores designado por el Claustro, un representante de las familias y un representante del alumnado que, en los institutos de educación secundaria, será designado por la Junta de Delegados.

Segunda. Implantación del Plan de Convivencia.

Durante el presente curso 2005-2006, los centros elaborarán el Plan de Convivencia escolar que, una vez aprobado por el Consejo Escolar, se incorporará al Proyecto Educativo del centro y se aplicará a partir del curso 2006-2007.

Disposiciones finales

Primera. Habilitación y desarrollo.

Se autoriza a las Direcciones Generales de Ordenación Académica, de Enseñanzas Escolares, de Formación Profesional e Innovación Educativa y de Personal a dictar cuantas resoluciones sean necesarias para el desarrollo y aplicación de lo dispuesto en la presente Orden.

Segunda. Entrada en vigor.

La presente Orden entrará en vigor al día siguiente de su publicación en el «Boletín Oficial de la Región de Murcia».

Murcia a 20 de febrero de 2006.—El Consejero de Educación y Cultura, **Juan Ramón Medina Precioso**.

Consejería de Agricultura y Agua

2839 Resolución de la Dirección General de Industrias y Asociacionismo Agrario por la que se establece plazo de presentación de solicitudes para la inscripción de productores de producción integrada de algodón en el Registro de Operadores de Agricultura de Producción Integrada.

En el Boletín Oficial de la Región de Murcia de 29 de agosto de 1998 se publicó la Orden de la Consejería de Medio Ambiente, Agricultura y Agua de 21 de agosto,

TITULAR	SUSTITUTO
Interventor Delegado del Instituto Murciano de Investigación y Desarrollo Agrario y Alimentario y del Consejo Jurídico	Interventor Delegado de la Agencia Regional de Recaudación

Disposición derogatoria

Queda derogada la Orden de 15 de septiembre de 2005 de la Consejería de Economía y Hacienda por la que se designan suplencias temporales en los supuestos de vacante, ausencia o enfermedad de los interventores delegados en varias Consejerías y Organismos Autónomos.

Disposición final

La presente Orden entrará en vigor el día siguiente al de su publicación en el Boletín Oficial de la Región de Murcia.

Murcia, 17 de julio de 2006.—La Consejera de Economía y Hacienda, **Inmaculada García Martínez**.

3. OTRAS DISPOSICIONES

Consejería de Presidencia

10611 Orden de 21 de julio de 2006, de la Consejería de Presidencia por la que se prorroga temporalmente el horario de cierre para determinados establecimientos públicos.

La celebración de fiestas tradicionales, como son las Fiestas Patronales de Las Torres de Cotillas, aconseja prorrogar con carácter extraordinario y temporal los horarios de cierre de establecimientos y espectáculos públicos, regulados mediante Circular 2/1994, de 16 de febrero, de la Delegación de Gobierno y Resolución de la Secretaría General Cultura y Educación, de 9 de junio de 1996, dictadas en aplicación de la Orden de 29 de junio de 1981, tanto para las actividades que dispongan de licencia ordinaria según la reglamentación de actividades clasificadas, como para los que tengan la licencia especial según la legislación de espectáculos públicos y actividades recreativas, y todo ello con objeto de dar satisfacción a la demanda social sin perjuicio del mantenimiento de las medidas necesarias para evitar perturbaciones a la seguridad, salubridad y condiciones ambientales.

En su virtud, en aplicación de las facultades que tengo atribuidas y de conformidad con el Real Decreto 1.279/1994, de 10 de junio, de traspaso de funciones y servicios de la Administración del Estado a la Comunidad Autónoma y el Decreto 53/2001, de 15 de junio, por el que se establece la estructura orgánica de la Consejería de Presidencia y el Decreto 70/2003, de 11 de julio, por el que se establecen los órganos directivos de dicha Consejería, he tenido a bien dictar la siguiente,

Resolución

Primero.- Los establecimientos debidamente autorizados, pertenecientes al Gremio de Hostelería y Bares, Discotecas, Salas de Baile y Bares especiales así como las barras de bares del recinto ferial, podrán permanecer abiertos, prorrogando su horario de cierre de los días 18, 19, 24, 25 y 26 de agosto de 2006 hasta las 6:00 horas del día siguiente.

Segundo.- Esta autorización excepcional y temporal de prórroga de horario no exime del cumplimiento de los límites de inmisión y emisión sonora, ni de las demás normas establecidas, en cuanto actividades molestas, en las condiciones particulares de sus licencias respectivas y en las disposiciones generales sobre policía de espectáculos públicos y actividades recreativas.

Murcia a 21 de julio de 2006.—El Consejero, **Fernando de la Cierva Carrasco**.

Consejería de Educación y Cultura

10616 Orden de 25 de julio de 2006, de la Consejería de Educación y Cultura, por la que se adscribe el Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica Específico de Convivencia Escolar, a la Dirección General de Ordenación Académica.

La Consejería de Educación y Cultura por Orden de 6 de mayo de 2002, creó el Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica Específico de Convivencia

Escolar, dependiente de la Dirección General de Formación Profesional, Innovación y Atención a la Diversidad. La creación de este Equipo respondía a la demanda por parte de la Comunidad Educativa, de que se estableciesen medidas y actuaciones tendentes a abordar con rigor las situaciones que generasen problemas de convivencia en los centros docentes y poder prevenirlas.

El Decreto 81/2005, de 8 de julio, por el que se establece la estructura orgánica de la Consejería de Educación y Cultura atribuye, en su artículo 37 e) a la Dirección General de Enseñanzas Escolares, el ejercicio de las funciones relativas a la convivencia en los centros docentes.

El Decreto de la Presidencia número 18/2005, de 9 de septiembre, por el que se establecen los Órganos Directivos de la Consejería de Educación y Cultura, dispone en su artículo segundo la creación de la Dirección General de Ordenación Académica y en el cuarto la asignación a dicha Dirección General, entre otras, de las competencias que en materia de ordenación académica no universitaria, y de calidad y evaluación del sistema educativo tenía atribuidas la Dirección de Enseñanzas Escolares.

En su virtud, de conformidad con el artículo 38 de la Ley 6/2004, de 28 de diciembre, del Estatuto del Presidente y del Consejo de Gobierno de la Región de Murcia, a propuesta de la Dirección General de Ordenación Académica,

Dispongo

Artículo primero. Dependencia orgánica y funcional.

El Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica Específico de Convivencia Escolar dependerá orgánica y funcionalmente de la Dirección General de Ordenación Académica.

Artículo segundo. Finalidad y funciones.

1. El Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica Específico de Convivencia Escolar tiene como finalidad la realización de funciones de orientación y asesoramiento especializado al resto de Servicios de Orientación Educativa, y a los centros docentes sostenidos con fondos públicos que impartan enseñanzas no universitarias, en relación con los problemas de convivencia en los mismos.

2. Sus funciones son las siguientes:

a) Detectar y recoger información sobre la situación de los problemas de convivencia en los centros de la Región de Murcia.

b) Intervenir en los centros docentes, en situaciones de especial conflictividad, para asesorar en la resolución de conflictos que afecten a la convivencia escolar.

c) Elaborar materiales, programas y recursos educativos para la prevención y mejora de la convivencia escolar.

d) Coordinar actuaciones con el resto de Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica en temas de convivencia.

e) Proponer e intervenir en actuaciones de formación del profesorado para la mejora de la convivencia.

Disposición derogatoria única.

Quedan derogados los artículos segundo y tercero de la Orden de 6 de mayo de 2002, por la que se crea el Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica Específico de Convivencia Escolar, dependiente de la Dirección General de Formación Profesional, Innovación y Atención a la Diversidad.

Disposición final. Entrada en vigor.

La presente Orden entrará en vigor al día siguiente de su publicación en el «Boletín Oficial de la Región de Murcia».

Murcia, 25 de julio de 2006.—El Consejero de Educación y Cultura, **Juan Ramón Medina Precioso**.

Consejería de Educación y Cultura

10618 Orden de 25 de julio de 2006, por la que se autoriza, durante el curso 2006-2007, la impartición del Programa de Acompañamiento Escolar en Centros de Educación Primaria y de Educación Secundaria y del Programa de Apoyo y Refuerzo a Centros de Educación Secundaria contemplados en el Convenio suscrito entre el Ministerio de Educación y Ciencia y la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (Plan PROA).

El Consejo de Gobierno de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia autorizó, con fecha de 7 de octubre de 2006, el Convenio de colaboración entre el Ministerio de Educación y Ciencia y la Consejería de Educación y Cultura, para la aplicación de diversos programas de apoyo a centros de Educación Primaria y Secundaria. La Addenda, correspondiente al año 2006, se ha autorizado en el Consejo de Gobierno de fecha 7 de julio de 2006.

Con la firma del mencionado Convenio, ambas Administraciones se proponen como objetivo la mejora del rendimiento académico del alumnado y de los resultados educativos de los centros, mediante un plan en el que se requiere la implicación y participación de centros y profesorado.

Los centros, que participan voluntariamente en estos Programas, han sido seleccionados teniendo en cuenta los criterios reflejados en el citado Convenio, por recibir alumnado en situación de desventaja educativa asociada a un entorno sociocultural deficitario. Por eso se han considerado entre otros aspectos, los resultados académicos, el porcentaje de alumnado extranjero y el entorno socioeconómico en el que se encuentren ubicados.

I. COMUNIDAD AUTÓNOMA

3. OTRAS DISPOSICIONES

Consejería de Educación y Cultura

4704 Resolución de 4 de abril de 2006, de la dirección general de ordenación académica, por la que se dictan instrucciones en relación con situaciones de acoso escolar en los centros docentes sostenidos con fondos públicos que imparten enseñanzas escolares.

Aprender a convivir en el respeto a los derechos, deberes y libertades fundamentales es uno de los aspectos básicos que la educación escolar ha de contemplar para formar íntegramente a los ciudadanos de nuestra sociedad. Desde esta consideración, distintos marcos legislativos garantizan la protección de los niños contra toda forma de perjuicio o abuso físico o mental, el derecho a la integridad física y moral, y el derecho a la libertad y seguridad.

La Ley 3/1995, de 21 de marzo de la Infancia de la Región de Murcia, en su artículo 5.6, establece que todo niño tiene que ser protegido contra cualquier forma de violencia y crueldad, y en el 6, propugna que las Administraciones Públicas desarrollarán programas dirigidos a promover la creación de condiciones ambientales que propicien el rechazo de la violencia en todas sus expresiones.

Por otra parte, la Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores, delimita sus responsabilidades legales en función de la edad, distinguiendo los procedimientos de intervención de acuerdo con la misma.

La Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación, en el artículo 2.2 c) y d), declara directamente el derecho de los alumnos «a que se respeten su integridad y dignidad personales», y «a la protección contra toda agresión física y moral» y en sus apartados 4.b) y c), establece como uno de los deberes básicos de los alumnos el de «respetar la dignidad, integridad e intimidad de todos los miembros de la comunidad educativa» y «respetar las normas de organización, convivencia y disciplina del centro educativo».

El Decreto 115/2005, de 21 de octubre, por el que se establecen las normas de convivencia en los centros docentes sostenidos con fondos públicos que imparten enseñanzas escolares de la Región de Murcia, en su artículo 4.1 señala que el Director favorecerá la convivencia en el centro y adoptará las medidas preventivas necesarias para garantizar los derechos de los alumnos, el cumplimiento de sus deberes y para impedir la comisión de hechos contrarios a las normas de convivencia en el centro.

Finalmente, la Orden de 20 de febrero de 2006, por la que se establecen medidas relativas a

la mejora de la convivencia escolar en los centros docentes sostenidos con fondos públicos que imparten enseñanzas escolares, recoge en el artículo 3.1.IV la necesidad de incorporar al Plan de Convivencia escolar medidas organizativas específicas para prevenir casos de acoso e intimidación entre alumnos. Asimismo, en el artículo 5 obliga a los centros a poner en marcha actuaciones dirigidas a la identificación y comunicación de estas situaciones.

Así pues, el primer nivel de lucha contra el acoso escolar debe situarse en los centros educativos y debe estar liderado por los profesores y la comunidad escolar, asignando a los padres un papel fundamental en las actuaciones. En muchos casos, las medidas tomadas en el propio centro serán suficientes para tratar la conducta concreta y servirán, además, de prevención de otras similares.

La presente Resolución pretende facilitar a los centros los procedimientos que permitan realizar actuaciones para identificación, intervención y seguimiento de las situaciones de acoso escolar, creando con ello estructuras adecuadas para trabajar con el alumnado en el fomento de actitudes de respeto, tolerancia y aceptación de los demás.

Por todo ello, en virtud de la autorización contenida en la disposición final primera de la citada Orden de 20 de febrero de 2006 y de las competencias atribuidas en el Decreto de la Presidencia número 18/2005, de 9 de septiembre, por el que se establecen los Órganos Directivos de la Consejería de Educación y Cultura,

Resuelvo:

Primero.- Objeto.

1. La presente Resolución tiene por objeto dictar instrucciones que faciliten a los centros docentes sostenidos con fondos públicos que imparten enseñanzas escolares, la identificación de situaciones de acoso entre escolares y los procedimientos de intervención correspondientes. Todo ello de acuerdo con lo establecido en el artículo 5 de la Orden de 20 de febrero de 2006, por la que se establecen medidas relativas a la mejora de la Convivencia escolar.

Segundo.- Identificación de situaciones de acoso entre escolares.

1. Según los especialistas se considera que existe acoso escolar cuando un alumno se ve expuesto de forma repetida y deliberada a un maltrato verbal, físico, y/o psicológico por parte de un compañero o grupo de compañeros, con el objeto de someterlo, apocarlo, asustarlo y/o amenazarlo, atentando contra su dignidad e integridad física o moral.

2. El acoso entre escolares se puede llevar a cabo mediante diferentes conductas:

- Comportamientos de desprecio, difamación y ridiculización.

- Coacciones.

- Agresiones físicas y/o verbales.

- Comportamientos de intimidación y amenaza.

- Comportamientos de exclusión y marginación social.

- Sustracciones, extorsiones, chantajes y deterioro de pertenencias.

- Utilización de internet, mensajería de móviles, etc., con intención de hacer daño a través de diferentes procedimientos: envío masivo de correos electrónicos no deseados, difusión de imágenes sin consentimiento del interesado, etc.

3. Es necesario distinguir entre acoso escolar y agresiones esporádicas u otras manifestaciones violentas entre alumnos que no guardan continuidad en el tiempo, ni suponen inferioridad de uno de los participantes en el suceso.

Se entenderá que existe una situación de acoso entre escolares si se dan simultáneamente las tres circunstancias siguientes:

- Intención de hacer daño.

- Reiteración de conductas agresivas.

- Desequilibrio de fuerzas entre acosador o acosadores y víctima.

Tercero.- Comunicación de situaciones de acoso.

1. Cualquier miembro de la comunidad educativa (alumnado, profesorado, familias, personal no docente) que tenga conocimiento de una situación de acoso entre alumnos, o considere la existencia de indicios razonables, tiene la obligación de ponerla inmediatamente en conocimiento del equipo directivo del centro, quien utilizará el Anexo I para la recogida inicial de información.

2. El centro establecerá los medios y procedimientos que faciliten la comunicación de las situaciones de acoso. A tal efecto, se pondrá en funcionamiento un «Buzón de Convivencia» para la recogida de denuncias o comunicaciones. Este buzón será gestionado por el Jefe de Estudios o persona en quien delegue. Además, se pueden poner en marcha otros medios complementarios como correo electrónico, página web del centro, etc. En todos los casos se garantizará el anonimato de la identidad de la persona que realiza la comunicación.

Cuarto.- Procedimiento de intervención ante supuestas situaciones de acoso entre escolares.

1. Para valorar la situación denunciada el Jefe de Estudios, siguiendo las instrucciones del Director, solicitará al tutor del alumno afectado que recabe información relacionada con esa situación. Para ello podrá utilizar, entre otros y con carácter orientativo, los indicadores que figuran en el Anexo II. Si considerara

necesario completar ésta información con la aportada desde el entorno familiar podrá utilizar los indicadores contenidos en el Anexo III. No obstante, se podrá incorporar cualquier otro tipo de información que se considere significativa. Todo ello con la necesaria confidencialidad. El resultado de estas actuaciones se comunicará de forma inmediata al Director.

2. En función de la información aportada por el tutor, el Director podrá establecer medidas preventivas de protección que garanticen la inmediata seguridad del alumno supuestamente acosado. Estas medidas de protección consistirán en el incremento de la vigilancia en aquellas zonas y durante los momentos en los que se haya denunciado que se suele producir el acoso y/o cambio de grupo.

3. Si de la intervención del tutor del alumno afectado se confirmara la existencia de indicios de acoso, y para verificar la situación, el Director instará al tutor, o a la persona que designe, para que continúe el procedimiento. A tal efecto se mantendrán las siguientes entrevistas:

a) Con el alumno presuntamente acosado. Al iniciar la entrevista se asegurará al alumno la confidencialidad de sus informaciones. A lo largo de esa entrevista se dará prioridad a la información que permita identificar:

- Alumno o alumnos agresores.

- Observadores no participantes.

- Alumnos que, en ocasiones, han protegido y ayudado a la víctima.

- Localización de espacios y tiempos en los que suele producirse la agresión.

- Consecuencias de la intimidación para la víctima (absentismo escolar, disminución del rendimiento académico, repercusiones emocionales y físicas, etc.).

b) Con observadores no participantes. Se trata de recabar información de aquellos compañeros que conocen los hechos pero que nunca se han involucrado activamente en ellos. Especialmente interesa conocer:

- Frecuencia con la que se produce el acoso.

- Tipo de acoso.

- Lugar donde se produce.

- Sentimiento de seguridad que tienen los alumnos en la escuela.

Como se ha indicado anteriormente, al realizar estas entrevistas conviene señalar el carácter confidencial de las mismas y, en todo caso, garantizar el anonimato del alumno con relación a las informaciones que aporte.

c) Con los padres de la presunta víctima. En esta entrevista se informará sobre los hechos que se investigan, sobre las medidas preventivas adoptadas, sobre el proceso disciplinario que se iniciaría si se confirmase la existencia de una situación de acoso y, en caso necesario, de las medidas paliativas que se adoptarían.

Cuando se planifiquen las entrevistas se evitará que coincidan los padres de los alumnos implicados como supuestos acosado y agresor o agresores.

d) Con los padres del alumno o alumnos presuntos agresores. En esta entrevista se informará sobre la acusación que se ha realizado, sobre las evidencias que existen relacionadas con esa acusación y que, si se confirma la existencia de acoso, se iniciará el procedimiento disciplinario legalmente establecido. En cualquier caso se manifestará a los padres la preocupación y el interés del profesorado por ayudar a los alumnos a que establezcan unas relaciones sociales adecuadas, y se solicitará la colaboración familiar para conseguir ese objetivo.

e) Con el presunto agresor o agresores. Dentro de lo posible, la primera entrevista se realizará inmediatamente después de concluir la reunión con sus padres. Se pedirá al alumno que informe sobre los hechos que están sucediendo al alumno supuestamente acosado, y se contrastará su versión con los datos conocidos.

4. Si es necesario a lo largo del proceso, el Jefe de Estudios, a solicitud del tutor o persona en quien se haya delegado, podrá recabar orientaciones al Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica o al orientador en el caso de los Institutos de Educación Secundaria.

5. Una vez concluidas las entrevistas, el tutor o persona encargada de realizar el proceso, realizará un breve informe sobre los datos más relevantes de la situación denunciada y lo trasladará al Director. Éste, en función de la información aportada, decidirá si procede la incoación de expediente disciplinario al alumno o alumnos agresores, en cuyo caso les aplicará de inmediato las medidas contempladas en el Decreto 115/2005 de 21 de octubre, y trasladará toda la documentación existente al instructor del mismo.

En este caso el instructor, antes de finalizar el expediente, podrá pedir al alumno acosador que proponga y adopte compromisos con el fin de que cese la situación de acoso, repare moralmente al acosado y colabore con el profesorado en la erradicación de este tipo de comportamientos. La actitud y compromiso del alumno ante estas propuestas se podrá tener en cuenta a la hora de determinar la medida correctiva que corresponda.

6. El Director, confirmada la situación de acoso y considerando el informe del tutor o persona en quien se haya delegado, podrá solicitar la intervención más especializada del Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica Específico para la Convivencia Escolar, solicitándola formalmente a través de la Dirección General de Ordenación Académica.

7. El Director, una vez decidida la incoación de expediente disciplinario, informará por escrito de los hechos a la Fiscalía de Menores.

Además, si alguno de los escolares implicados en la situación de acoso escolar fuera menor de catorce

años se trasladará también esta información a la Consejería competente en materia de protección de menores, a los efectos de que dentro de sus atribuciones adopte las medidas procedentes.

8. Igualmente el Director, al comunicar la incoación de expediente disciplinario a la Dirección General de Ordenación Académica, adjuntará una copia de la información recogida en los Anexos I y IV, y de los escritos contemplados en el párrafo anterior.

Quinto.- Actuaciones posteriores con los implicados en las situaciones de acoso escolar.

Una vez verificada la situación de acoso, e iniciadas las medidas correctoras previstas en el Decreto 115/2005 de 21 de octubre, el Director adoptará las medidas necesarias para paliar sus efectos negativos y evitar la reproducción de situaciones similares. A estos efectos dispondrá que se lleven a cabo actuaciones con la víctima, agresor o agresores y observadores.

1. Actuaciones con la víctima:

a) El tutor, o persona que se designe, en colaboración con el Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica u orientador, asesorará al alumno para que adopte conductas de afrontamiento adecuadas ante aquellas situaciones conflictivas que, con anterioridad, habían concluido en una situación de acoso. En la instauración de estas pautas se contará con la colaboración de los padres.

b) El profesorado, coordinado por el tutor, introducirá actuaciones tendentes a ampliar y fortalecer el círculo de relaciones de la víctima. Estas medidas se llevarán a cabo con la adecuada discreción para evitar que la situación personal de la víctima sea comentada delante de todos los alumnos.

c) En el caso de que se observe que el alumno está especialmente afectado desde el punto de vista psicológico, el responsable de la orientación en el centro recomendará a la familia que sea atendido por los servicios externos pertinentes.

2. Actuaciones con el agresor o agresores:

a) Como complemento a las acciones correctoras a las que hubiere lugar, según lo dispuesto en el Decreto 115/2005 de 21 de octubre, el tutor adoptará las medidas necesarias para favorecer la integración del agresor o agresores en el grupo respetando los intereses y derechos de los demás.

b) En caso necesario, el responsable de la orientación en el centro podrá recomendar a la familia que el alumno sea atendido por apoyos externos (especialistas sanitarios, servicios sociales, etc.)

3. Actuaciones con los observadores:

El tutor realizará actividades con el grupo de clase para que los alumnos conozcan cómo actuar ante diferentes situaciones de acoso. Especialmente se incidirá sobre:

- Modo de reprobar las conductas de acoso.
- Modo de mostrar apoyo a la víctima.
- Procedimiento para aislar al agresor cuando se comporta de modo inadecuado.
- Procedimiento para denunciar las agresiones.

Las actividades anteriores se realizarán evitando, en la medida de lo posible, que los alumnos las consideren como una consecuencia de la situación de acoso que se ha producido. Dado que las actividades paliativas indicadas, tienen también carácter preventivo, deberán ser incluidas como tales en el Plan de Acción Tutorial.

Sexto.- Actuaciones de seguimiento y evaluación.

1. El Director mantendrá informado al Consejo Escolar de las situaciones detectadas y de las actuaciones adoptadas, sin perjuicio de la información que debe ser facilitada, de acuerdo con lo establecido en el Decreto 115/2005 de 21 de octubre, sobre la incoación de expedientes a la Dirección General de Ordenación Académica y a la Inspección de Educación.

2. La Comisión de Convivencia, realizará el seguimiento de compromisos y pautas de actuación adoptados con alumnos y con padres.

3. El Consejo Escolar evaluará la eficacia de las medidas correctivas y orientadoras adoptadas.

Séptimo.- Recursos.

Contra la presente Resolución, que no pone fin a la vía administrativa, cabe recurso de alzada que podrá interponerse ante el Consejero de Educación y Cultura, competente para resolverlo, o bien ante esta misma Dirección General de Ordenación Académica, en el plazo de un mes a contar desde el día siguiente al de su publicación en el Boletín Oficial de la Región de Murcia, de conformidad con lo establecido por los artículos 114 y 115 de la Ley 30/1992, de 26 de noviembre, de Régimen Jurídico de las Administraciones Públicas y del Procedimiento Administrativo Común.

Octavo.- Entrada en vigor.

La presente Resolución entrará en vigor el día siguiente al de su publicación en el «Boletín Oficial de la Región de Murcia».

Murcia a 4 de abril de 2006.—El Director General de Ordenación Académica, **Luis Navarro Candel**.



Región de Murcia
Consejería de Educación y
Cultura

DIRECCIÓN GENERAL DE ORDENACIÓN ACADÉMICA

Avda. de la Fama 15
30006, Murcia

Anexo I

**Recogida inicial de información ante un supuesto caso
de acoso escolar**

CENTRO:..... LOCALIDAD:.....

PROCEDENCIA DE LA DENUNCIA:

<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>

- Tutor
- Profesor del centro
- Orientador
- Personal no docente
- Alumno agredido
- Compañeros
- Familia
- Otros (especificar)

DATOS DEL SUPUESTO ALUMNO ACOSADO:

Nombre:
Etapa/Curso/Grupo:

BREVE DESCRIPCIÓN DE LOS HECHOS:

MEDIDAS ADOPTADAS:

Fecha:.....

Fdo.: Receptor de la denuncia.
(Director, Jefe de Estudios o Secretario)



Región de Murcia
 Consejería de Educación y
 Cultura

DIRECCIÓN GENERAL DE ORDENACIÓN ACADÉMICA

Avda. de la Fama 15
 30006, Murcia

Anexo II

Guía de observación escolar con indicadores para identificar a posibles alumnos acosados

Conductas dirigidas a encontrar seguridad:
<ul style="list-style-type: none"> Llegar al colegio más tarde de lo habitual y/o esperar para regresar a casa cuando no quedan alumnos en el centro.
<ul style="list-style-type: none"> Usar rutas ilógicas para ir al colegio o regresar a casa.
<ul style="list-style-type: none"> Faltar a clase: se pueden poner pretextos de padecer dolores de cabeza, abdominales, etc.
<ul style="list-style-type: none"> Aislamiento social en recreos y en el aula.
<ul style="list-style-type: none"> Situarse cerca de adultos durante los recreos y en actividades extraescolares.
<ul style="list-style-type: none"> Tendencia a relacionarse en el patio con compañeros de menor edad.
Conductas relacionadas con su estado de ansiedad:
<ul style="list-style-type: none"> Nerviosismo.
<ul style="list-style-type: none"> Inhibición.
<ul style="list-style-type: none"> Inseguridad en la relación con los demás alumnos.
<ul style="list-style-type: none"> Tendencia a llorar con facilidad.
<ul style="list-style-type: none"> Generalmente se les puede observar tristes y, en ocasiones, con humor inestable.
<ul style="list-style-type: none"> Pueden presentar somatizaciones: vómitos, dolores de cabeza y abdominales.
<ul style="list-style-type: none"> Ocasionalmente pueden mostrarse irascibles y presentar ataques injustificados que pueden agravar su situación.
<ul style="list-style-type: none"> Tienen dificultad para hablar y participar en clase.
<ul style="list-style-type: none"> Ocasionalmente pueden presentar regresiones (descontrol de esfínteres, tartamudeo, etc....).
<ul style="list-style-type: none"> No quieren hablar con el adulto sobre la situación de acoso y, cuando lo hacen, parecen asumir su papel de víctimas.
Otros indicadores.
<ul style="list-style-type: none"> Son físicamente más débiles.
<ul style="list-style-type: none"> Tienen una actitud negativa ante la violencia.
<ul style="list-style-type: none"> Su comportamiento "da señales" de que no van a responder a la agresión.
<ul style="list-style-type: none"> Tienen baja autoestima.
<ul style="list-style-type: none"> Tienen pocos amigos en clase.
<ul style="list-style-type: none"> En los juegos o actividades de equipo son los últimos en ser elegidos.
<ul style="list-style-type: none"> Se les gastan bromas desagradables, les ponen apodos, etc.
<ul style="list-style-type: none"> Se ven envueltos en discusiones en las que están indefensos y salen llorando.
<ul style="list-style-type: none"> Descenso del rendimiento académico y deterioro general de su trabajo, aspecto, etc.
<ul style="list-style-type: none"> Presentan mayores dificultades de atención y concentración en las tareas escolares.
<ul style="list-style-type: none"> Presentan contusiones no naturales que no explican cómo se las han hecho.
<ul style="list-style-type: none"> Les faltan (quitan, tiran o rompen) sus pertenencias.
<ul style="list-style-type: none"> Hacen las tareas de otros.
<ul style="list-style-type: none"> Aparecen carteles y pintadas con insultos o amenazas en los alrededores del centro.



Región de Murcia
Consejería de Educación y
Cultura

DIRECCIÓN GENERAL DE ORDENACIÓN ACADÉMICA

Avda. de la Fama 15
30006, Murcia

Anexo III

Guía de observación familiar con indicadores para identificar a posibles alumnos acosados

Conductas dirigidas a encontrar seguridad:
<ul style="list-style-type: none"> • Querer que se le acompañe al centro. Si realizan actividades complementarias o extraescolares también quieren que se les lleve o se les recoja.
<ul style="list-style-type: none"> • Usar rutas ilógicas para ir al colegio o regresar a casa.
<ul style="list-style-type: none"> • Salir al colegio más tarde de lo habitual y/o regresar a casa también más tarde.
<ul style="list-style-type: none"> • Ponerse por las mañanas enfermo con dolores de cabeza, abdominales, etc.; especialmente después de un fin de semana en el que no han existido manifestaciones somáticas de ese tipo.
<ul style="list-style-type: none"> • Querer trasladarse de centro.
<ul style="list-style-type: none"> • Pasar en casa la mayor parte del tiempo y no salir los fines de semana.
Conductas relacionadas con su estado de ansiedad:
<ul style="list-style-type: none"> • Nerviosismo.
<ul style="list-style-type: none"> • Problemas de sueño.
<ul style="list-style-type: none"> • Tendencia a llorar con facilidad.
<ul style="list-style-type: none"> • Generalmente se les puede observar más triste y, en ocasiones, con humor inestable e incluso irascible.
<ul style="list-style-type: none"> • Pueden presentar somatizaciones: vómitos, dolores de cabeza y abdominales.
<ul style="list-style-type: none"> • Pueden tener pérdida de apetito.
<ul style="list-style-type: none"> • Ocasionalmente pueden presentar regresiones (descontrol de esfínteres, tartamudeo, dependencia, etc.).
Otros indicadores.
<ul style="list-style-type: none"> • Les faltan pertenencias (útiles escolares, reloj, móvil, etc.) y no explican cómo lo han perdido.
<ul style="list-style-type: none"> • Pedir dinero excesivo.
<ul style="list-style-type: none"> • En casa faltan objetos y dinero; se sospecha que son para darlos a sus agresores.
<ul style="list-style-type: none"> • Ponerse nervioso ante llamadas de teléfono recibidas en determinadas horas.
<ul style="list-style-type: none"> • No van amigos a su casa, no invitan a sus compañeros de clase a fiestas de cumpleaños, etc.



Región de Murcia
 Consejería de Educación y
 Cultura

DIRECCIÓN GENERAL DE ORDENACIÓN ACADÉMICA

Avda. de la Fama 15
 30006, Murcia

Anexo IV

Informe sobre los datos más relevantes de la situación de acoso escolar

(CONFIDENCIAL)

Tutor/ Persona designada por la Dirección :

Centro:

Localidad:

1. DATOS DE IDENTIFICACIÓN:

Alumno implicado como Acosado

NOMBRE:.....
 ETAPA/CURSO/GRUPO:

Alumno/s implicado/s como Agresor/res

NOMBRE:.....
 ETAPA/CURSO/GRUPO:

Observadores:

<input type="checkbox"/>	• Alumnado
<input type="checkbox"/>	• Profesorado
<input type="checkbox"/>	• Personal no docente
<input type="checkbox"/>	• Otros (especificar)

2. DATOS RELEVANTES SOBRE LA SITUACIÓN:

a) Localización y fechas del acoso:

	FECHA
<input type="checkbox"/> • En la clase	
<input type="checkbox"/> • En el patio	
<input type="checkbox"/> • En los pasillos	
<input type="checkbox"/> • En los aseos	
<input type="checkbox"/> • En el comedor	
<input type="checkbox"/> • En el gimnasio/vestuarios	
<input type="checkbox"/> • En el autobús	
<input type="checkbox"/> • Entradas/salidas del centro	
<input type="checkbox"/> • Fuera del centro	
<input type="checkbox"/> • Otros (especificar)	

b) Tipología del acoso:

FÍSICO:	FRECUENCIA		
	1	2	3
<input type="checkbox"/> • Empujones			
<input type="checkbox"/> • Patadas			
<input type="checkbox"/> • Golpes			
<input type="checkbox"/> • Cachetes			
<input type="checkbox"/> • Palizas			
<input type="checkbox"/> • Extorsiones (obligar a hacer cosas)			
<input type="checkbox"/> • Otros (especificar)			

1: Algunas veces. 2: Casi todos los días. 3: Casi siempre



Región de Murcia
 Consejería de Educación y
 Cultura

DIRECCIÓN GENERAL DE ORDENACIÓN ACADÉMICA

Avda. de la Fama 15
30006, Murcia

(especificar

VERBAL:		FRECUENCIA		
		1	2	3
<input type="checkbox"/>	• Insultos			
<input type="checkbox"/>	• Motes			
<input type="checkbox"/>	• Provocaciones			
<input type="checkbox"/>	• Amenazas			
<input type="checkbox"/>	• Coacciones			
<input type="checkbox"/>	• Comentarios xenófobos			
<input type="checkbox"/>	• Otros (especificar)			

1: Algunas veces. 2: Casi todos los días. 3: Casi siempre

SOCIAL:		FRECUENCIA		
		1	2	3
<input type="checkbox"/>	• Aislar/ Ignorar			
<input type="checkbox"/>	• Burlas			
<input type="checkbox"/>	• Difundir rumores			
<input type="checkbox"/>	• Humillaciones			
<input type="checkbox"/>	• Otros (especificar)			

1: Algunas veces. 2: Casi todos los días. 3: Casi siempre

MATERIAL:		FRECUENCIA		
		1	2	3
<input type="checkbox"/>	• Esconder objetos			
<input type="checkbox"/>	• Sustraer objetos			
<input type="checkbox"/>	• Romper o deteriorar pertenencias			
<input type="checkbox"/>	• Otros (especificar)			

1: Algunas veces. 2: Casi todos los días. 3: Casi siempre

TECNOLÓGICO:		FRECUENCIA		
		1	2	3
<input type="checkbox"/>	• Correos electrónicos no deseados			
<input type="checkbox"/>	• Difusión de imágenes sin consentimiento			
<input type="checkbox"/>	• Mensajes a través de teléfonos móviles			
<input type="checkbox"/>	• Otros (especificar)			

1: Algunas veces. 2: Casi todos los días. 3: Casi siempre

OTROS:		FRECUENCIA		
		1	2	3
<input type="checkbox"/>	•			
<input type="checkbox"/>	•			
<input type="checkbox"/>	•			
<input type="checkbox"/>	•			

1: Algunas veces. 2: Casi todos los días. 3: Casi siempre

c) Consecuencias de la intimidación al alumno:

<input type="checkbox"/>	• Absentismo escolar
<input type="checkbox"/>	• Disminución del rendimiento académico.
<input type="checkbox"/>	• Repercusiones emocionales
<input type="checkbox"/>	• Repercusiones físicas
<input type="checkbox"/>	• Otros (especificar)

d) Resumen de la reuniones celebradas, especificando asistentes y fecha de las mismas.

e) Conclusiones:

Fecha y Firma

Sr. DIRECTOR DEL Centro.....

Consejería de Trabajo y Política Social

4807 Resolución de 3-04-2006, de la Dirección General de Trabajo, por la que se dispone la inscripción en el Registro y publicación de la revisión del Convenio Colectivo de Trabajo para Inelcom Producción, S.A.- Exp. 25/05.

Visto el expediente de Revisión del Convenio Colectivo de Trabajo de Inelcom Producción, S.A. (Código de Convenio número 3002602) de ámbito Empresa, suscrita con fecha 23-02-2006 por la Comisión Negociadora del mismo, y de conformidad con lo establecido en el artículo 90 del Real Decreto Legislativo 1/1995, de 24 de marzo, Texto Refundido de la Ley del Estatuto de los Trabajadores (BOE n.º 75, de 28.03.1995) y en el Real Decreto 1040/1981, de 22 de mayo, Registro y Depósito de Convenios Colectivos de Trabajo (BOE n.º 135, de 06.06.1981).

Resuelvo

Primero.- Ordenar la inscripción de la citada Revisión de Convenio Colectivo de Trabajo en el correspondiente Registro de este Centro Directivo, con notificación a la Comisión Negociadora.

Segundo.- Disponer su publicación en el «Boletín Oficial de la Región de Murcia».

Murcia a 3 de abril de 2006.—El Director General de Trabajo, el Subdirector General de Trabajo. (Resolución de 20-09-1999), **Pedro Juan González Serna.**

TABLA SALARIAL DE LA EMPRESA INELCOM PRODUCCION S.A. PARA SU DELEGACION DE MURCIA
CONVENIO DE CABINAS TELEFONICAS AÑO 2006 - PROVISIONAL IPC + 0,5% = 2,5 %

CATEGORIAS	SALARIO BASE	PLUS DE TRANSPORTE	PLUS LAVADO UNIFORME	TRASVASE DE PLUS LAVADO UNIFORME A SALARIO BASE	NUEVO SALARIO BASE	NUEVO PLUS LAVADO UNIFORME	TOTAL MENSUAL	EXTRA JULIO	EXTRA NAVIDAD	EXTRA BENEFICIOS	TOTAL PAGAS EXTRAS	TOTAL ANUAL
ENCARGADO	975,72	107,08	71,39	35,69	1.004,28	35,69	1.147,06	1.004,28	1.004,28	1.004,28	3.012,83	16.777,50
COND/RECAUDADOR	975,72	107,08	71,39	35,69	1.004,28	35,69	1.147,06	1.004,28	1.004,28	1.004,28	3.012,83	16.777,50
COND/REC/CERRAJERO	975,72	107,08	71,39	35,69	1.004,28	35,69	1.147,06	1.004,28	1.004,28	1.004,28	3.012,83	16.777,50
OFICIAL 1º ADMITVO.	975,72	107,08	71,39	35,69	1.004,28	35,69	1.147,06	1.004,28	1.004,28	1.004,28	3.012,83	16.777,50
AUX. ADMITVO.	838,67	105,84	70,56	35,28	866,89	35,28	1.008,01	866,89	866,89	866,89	2.600,68	14.696,76
OFICIAL 2º ADMITVO.	872,03	107,08	17,90	8,95	879,19	8,95	995,23	879,19	879,19	879,19	2.637,58	14.580,29
COND/RECAUD/LIMPIADOR	975,73	107,08	71,39	35,69	1.004,28	35,69	1.147,06	1.004,28	1.004,28	1.004,28	3.012,85	16.777,57
AUX. CONTEO	721,37	107,08	71,39	35,69	749,93	35,69	892,70	749,93	749,93	749,93	2.249,78	12.962,22
COND/AUX. LIMPIADOR	722,09	107,08	71,39	35,69	750,65	35,69	893,42	750,65	750,65	750,65	2.251,94	12.973,03
COND. AUX. RECAUDADOR	685,60	107,08	71,39	35,69	714,16	35,69	856,94	714,16	714,16	714,16	2.142,48	12.425,72
OFIC. CONTEO	975,72	107,08	71,39	35,69	1.004,28	35,69	1.147,06	1.004,28	1.004,28	1.004,28	3.012,83	16.777,50

HORA EXTRA	10,00 €
PLUS FESTIVO	50,00 €
AYUDA ESC.	79,38 €
PLUS SABADO	60,00 €