

MEJORANDO LA CONVIVENCIA EN LOS CENTROS

COORDINACIÓN:
Adela Torres Sáez

Juan Carlos Alonso Martín
M^ª Rosario Campillo Meseguer
José Manuel Cartagena Ros
Juan García Esteban
M^ª Paz Giménez García
Caridad López Millán
Francisca López Millán
Adela Torres Sáez

Consejería de Educación y Cultura
Región de Murcia

Edita: Servicio de Ordenación Administrativa y Publicaciones
Coordinación: Adela Torres Sáez

I.S.B.N.: 84-699-8797-6
Depósito Legal: MU-1.542-2002
Imprime: Selegráfica, S.L.
Polígono Industrial Oeste
C/ Uruguay, parcela 23-2
30169 SAN GINÉS (Murcia)

ÍNDICE GENERAL

| | |
|--|----|
| PRESENTACIÓN | 5 |
| CAPÍTULO 1 | |
| Mejorando la convivencia en los Centros Educativos | 7 |
| CAPÍTULO 2 | |
| El Plan de Convivencia. Instrumento de mejora en los Centros Educativos .. | 29 |
| CAPÍTULO 3 | |
| Construyendo normas | 43 |
| CAPÍTULO 4 | |
| Conociendo otras culturas | 57 |
| CAPÍTULO 5 | |
| Motivar para convivir | 67 |
| CAPÍTULO 6 | |
| La convivencia y la familia | 89 |

PRESENTACIÓN

La convivencia es un objetivo específico y fundamental de todo el proceso educativo que conlleva actitudes y comportamientos respetuosos, positivos y de consenso por parte de todos los sectores de la comunidad escolar. Su finalidad es la formación para una vida social adulta y la mejora del clima escolar.

Los problemas de disciplina en los centros educativos representan una de las manifestaciones más crudas de las disfunciones y de las contradicciones de los sistemas escolares actuales. Su relevancia se evidencia en la preocupación cada vez mayor por parte de las comunidades educativas, sobre el incremento de los conflictos de convivencia especialmente en los centros de secundaria.

La construcción de una cultura de convivencia pacífica es un reto educativo complejo, ya que indefectiblemente tendrá que ir unida a la vivencia de valores democráticos, como de justicia y de no violencia.

En la educación se transmiten y ejercitan los valores que hacen posible la vida en sociedad y se adquieren los hábitos de convivencia y respeto mutuo. Por ello, 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, de acuerdo con el artículo 1 de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, uno de los fines primordiales que debe perseguir el sistema educativo.

A la consecución de este fin deben contribuir no solo los contenidos formativos, sino también, muy especialmente, el régimen de convivencia establecido en el centro.

Las normas de convivencia, que regulan los derechos y deberes del alumnado deben propiciar el clima de responsabilidad, de trabajo y esfuerzo, que permita que todos los alumnos/as obtengan los mejores resultados del proceso educativo y adquieran los hábitos y actitudes recogidos en la LOGSE.

El objetivo que se pretende con el presente trabajo es múltiple, pues trata de sensibilizar e implicar a la Comunidad Educativa en la mejora de la convivencia como factor de calidad, considerando el conflicto como parte de la vida y de las interacciones personales propias del ser humano.

Desde el departamento de orientación, se pretende unificar unas orientacio-

nes generales para la intervención y construcción de un clima de convivencia, entendiendo esta como valor y objetivo educativo y el centro como lugar para convivir.

Se pretende la construcción de una cultura de convivencia pacífica, basada en los valores democráticos, que implican negociación, diálogo, colaboración, trabajo en equipo, y todo esto partiendo de una revisión y análisis de la convivencia del centro que quede plasmada en la elaboración de un Plan asumido por toda la comunidad educativa.

Adela Torres Sáez
Asesora Técnica Docente

CAPÍTULO 1

MEJORANDO LA CONVIVENCIA EN LOS CENTROS EDUCATIVOS

Juan García Esteban¹, Juan Carlos Alonso Martín²

¹ORIENTADOR I.E.S. RAMÓN Y CAJAL - MURCIA

²ORIENTADOR I.E.S. EL CARMEN - MURCIA

| | |
|---|----|
| 1. INTRODUCCIÓN | 9 |
| 2. CONCEPTOS CLAVES | 10 |
| 2.1. Violencia y agresividad | 10 |
| 2.2. Convivencia, empatía, construcción de afectos, socialización, autoestima, ... | 11 |
| 2.3. Educación para la paz y la convivencia | 11 |
| 3. TIPOLOGÍA DE CENTROS ANTE LA RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS | 12 |
| 4. FACTORES DETERMINANTES DE LOS CONFLICTOS | 13 |
| 5. PERFIL DEL ALUMNO | 14 |
| 6. EVALUACIÓN DE LOS CONFLICTOS DE CONVIVENCIA | 15 |
| 6.1. Guía de observación y evaluación de los conflictos de convivencia | 15 |
| 6.2. Evaluación a partir del DSM IV | 18 |
| 7. ESTRATEGIAS PARA MEJORAR LA CONVIVENCIA. IDEAS BREVES | 22 |
| 8. ORIENTACIONES PARA LA REALIZACIÓN DE ACIS ANTE LOS CONFLICTOS | 23 |
| 8.1. Orientaciones generales para la intervención y construcción de un clima de convivencia | 23 |
| 8.2. Orientaciones más específicas para potenciar la convivencia | 24 |
| 9. CONCLUSIONES | 24 |
| 10. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 26 |

Las sociedades del bienestar suelen colmar a los individuos de excesivos objetos materiales, con ausencias afectivas, de interacción y apego.

1. Introducción



Mejorar la convivencia en los centros es un objetivo prioritario de las comunidades educativas; diríamos que es uno de los fines de toda educación ya que se pretende, a través de la misma conseguir la socialización e incorporación a la sociedad de las nuevas generaciones. En este trabajo intentaremos realizar una reflexión sobre cómo mejorar las relaciones entre todas las personas del Centro, siendo conscientes de que esta mejora supera las fronteras y límites físicos, espaciales y temporales de organización escolar que se le presenta al alumno.

Educa la familia, los amigos, el residuo y bagaje escolar, la historia caliente anterior, el barrio, la cultura y sociedad que envuelve y ha envuelto a nuestro alumnado. Además se aprende del conflicto y del modo de enfrentarse al mismo, todo ello configurará un estilo, un modo o tendencia de enfrentarse a la tarea escolar, a las relaciones y a la creación y solución de los conflictos.

Sabemos que convivir con los demás, exige plantear unas normas de funcionamiento y respetarlas dentro de unos límites. Hoy vivimos en la sociedad de la sobreinformación, en el lado del bienestar. Se suele vivir con cierto grado de permisividad, generando en los individuos impedimentos, resistencias para introducirse en la pedagogía del esfuerzo. La rentabilidad a largo plazo que presentan los sistemas educativos contrasta con el vivir en presente, en aquí y ahora, de modo puntual, y más aún cuando los jóvenes suelen tener en estas sociedades tantos objetos materiales, paradójicamente con ausencias de objetos afectivos, de apegos e interacciones sociales. Incluso padres que tienen verdaderas dificultades económicas suelen colmar a sus hijos e hijas de objetos materiales, que pueden dificultar una reflexión personal sobre qué queremos, y bloquear la relación esfuerzo con consecución de metas.

2. Conceptos claves



Hablar de violencia y agresividad es hablar de convivencia, empatía, construcción de relaciones afectivas, de socialización, de autoestima y de un centro educativo comprensivo, inclusivo e intercultural...

Reflexionaremos sobre varios conceptos para comprender el fenómeno de la agresividad, la violencia y la convivencia en los Centros Educativos.

Cuando una persona presenta **problemas de relación con los demás**, descubrimos que a menudo se trata de una manifestación de desajustes en su nivel de maduración y equilibrio personal, que proyecta hacia los demás, es decir, se trata de síntomas. Detrás existen otros factores que provocan esa situación y que hay que analizar. Debemos preguntarnos sobre su desarrollo personal y las necesidades afectivas, si se siente valorado y querido por sus mayores y más aún en esta época de adolescente, caracterizada por el cambio e inestabilidad múltiple: emocional, intelectual y social. Interpretar este fenómeno desde esta perspectiva multicausal es fundamental para su comprensión.

2.1. Violencia y agresividad

Quizás el siguiente texto de Sanmartín nos sirva de ayuda para clarificar los conceptos de violencia y agresividad, íntimamente relacionados con contextos de socialización e inculturación.

“El agresivo nace, el violento se hace”

...“El ser humano es agresivo por naturaleza, pero pacífico o violento por cultura... nuestra biología está encorsetada por la cultura que hemos ido creando en el transcurso de la historia. La cultura puede inhibir nuestra agresividad. Pero la cultura puede también hipertrofiar nuestra agresividad que, de ser un instinto al servicio de nuestra supervivencia, puede pasar a ser una conducta intencionalmente dañina para el otro ser humano por razones muy distintas de la propia eficacia biológica. Cuando tal cosa sucede, no hablamos estrictamente de agresividad, sino de violencia. Así, decir que somos agresivos por naturaleza no conlleva aceptar que también por naturaleza seamos violentos. No hay violencia si no hay cultura. La violencia no es un producto de la evolución biológica, de la bioevolución como se dice frecuentemente. Es un resultado de la evolución cultural, de la llamada en sentido amplio tecnoevolución, porque la técnica ha jugado un papel decisivo en la configuración de la cultura...”

La violencia es, pues, la resultante de la influencia de la cultura sobre la agresividad natural. Si fuera sólo producto de la naturaleza, como la agresividad, la naturaleza misma habría seleccionado factores naturales que la mantuvieran en los límites de lo tolerable sin poner en riesgo al grupo. No es ése el caso. Por tanto, sólo factores culturales pueden prevenir la violencia.

2.2. Convivencia, empatía, construcción de afectos, socialización y autoestima

No se nace siendo una persona violenta, sino que esas actitudes se van construyendo, los afectos se aprenden por tanto en un proceso de construcción, de relación, asimilación y modelado. Incluso a lo largo de la historia, las distintas sociedades legitiman el uso de la guerra, de la violencia para la resolución de los conflictos, induciendo a las jóvenes generaciones a emplear determinados métodos más o menos pacíficos o violentos en la resolución de conflictos. De este modo vamos construyendo determinadas estrategias de control, habilidades para mantener la atención, tolerar la frustración y como fruto de la empatía la capacidad para ponerse en el punto de vista de los demás... Todos estos mecanismos internos hacen que a veces se vayan generando conductas desajustadas, y los individuos puedan disfrutar cuando controlan la conducta de los demás, incluso cuando les hacen daño, tanto a compañeros, profesores, padres, amigos...

Aparece pues un problema en la relación, en la comunicación, pudiendo conformar un estilo agresivo, relacionado íntimamente con la falta de afecto y conductas agresivas; rechazos, castigos duros, falta de apego, planteamiento de normas rígidas, uso de castigos incontrolados, ambivalentes y asistemáticos, excesiva permisividad que terminan formateando una mente desestructurada e impulsiva. Generalmente también se relacionan los problemas conductuales con problemas de autoestima, aunque a veces no es así, ya que personas con actitudes agresivas se autovaloran muy positivamente, sin presentar por tanto, problemas de autoestima.

2.3. Educación para la paz y la convivencia

Para una mayor comprensión y conocimiento de la construcción de un sistema de convivencia pacífico es fundamental referirnos a los estudios de Galtung (1998). Los conflictos en sí son positivos, el problema vendría cuando no se resuelven de forma pacífica sino violenta, de ahí la conveniencia de establecer procesos y programas para la resolución de conflictos desde la prevención, evi-

tando los efectos violentos desde sus inicios. Galtung distingue varios tipos de violencia: física, psíquica o moral, visible o invisible; activa o pasiva, directa, estructural, cultural, social... Educar para la paz debe estar presente constantemente en todas las áreas curriculares, como base del desarrollo de valores y actitudes pacíficas.

Actualmente una de las preocupaciones más importantes en los sistemas educativos es cómo dar respuesta de un modo positivo a los problemas de violencia y comportamiento antisocial que pueden presentar el alumnado; para construir un marco que permita la convivencia pacífica, democrática y con valores de justicia, respetando los derechos fundamentales de cada persona. Es sobre todo en la etapa de Educación Secundaria donde suelen aparecer más conflictos; probablemente a raíz del momento evolutivo, de tránsito, por donde pasan nuestros alumnos: la adolescencia.

Los Centros se sitúan dentro de un continuo, desde enfoques administrativos, formalistas, autoritarios y rígidos hacia enfoques creativos, participativos y democráticos en el otro extremo.

3. Tipología de Centros ante la resolución de conflictos

Vamos a establecer un marco de referencia sobre diferentes modelos de centros que nos puede ayudar para comprender la realidad educativa y cómo se responde de modo esquemático ante los conflictos educativos. Son modelos que en sí no existen, sirven de guía para interpretar la realidad de los centros.

- EL CENTRO INDIFERENTE: No interviene, no hace nada. Se caracteriza por la indiferencia o aparente neutralidad que en realidad supone mantener la desventajas de ser minoría, la desigualdad social que se genera en los Centros, Sociedades...!
- EL CENTRO SEGREGADOR, que mantiene la marginación y la segregación. Supone la utilización de tiempos o espacios diferentes, para separar a aquellos que son diferentes, que generan conflictos violentos...
- EL CENTRO AL QUE TIENES QUE ADAPTARTE, se da una asimilación e inmersión cultural. La cultura de los destinatarios es subsumida en el mismo. Supone que la persona diferente renuncie a su propia cultura en beneficio de la de acogida. No es una verdadera integración en tanto que hay desaparición de los rasgos culturales diferentes, y no hay cambio cultural del que acoge. Este modelo ofrece un aspecto diferente a los dos vistos en

primer lugar: es la ética del vencedor, si quieres tener lo que yo tengo, tienes que ser como yo soy y hacer lo que yo hago. Mantiene las diferencias entre los grupos si el que es diferente no puede o no quiere hacerse "igual", lo que por otra parte sería imposible.

- EL CENTRO MULTICULTURAL que acepta múltiples culturas, se caracteriza por el pluralismo cultural. Variedad de culturas viviendo unas al lado de las otras. No se dan los problemas que en el modelo anterior, pero no hay tampoco una convivencia real y democrática. Se dan relaciones aditivas entre los elementos;: no hay una verdadera interrelación e implicación mutua.
- EL CENTRO INTERCULTURAL, INTEGRADOR Y NEGOCIADOR. El modelo de la interculturalidad y negociación, que permite y fomenta el mantenimiento de las diferencias culturales, aunque procura espacios comunes, no niega la existencia del conflicto, pero procura que este sea el motor del cambio social. Este modelo es el más democrático, ya que tiene en cuenta a todos, la cultura mayoritaria y las culturas minoritarias, necesitando establecer mecanismos de negociación y revisión de estrategias para hacer frente a los conflictos.

4. Factores determinantes de los conflictos

De las múltiples causas destacamos los entornos sociales, culturales y familiares desfavorecidos, como el factor más influyente en el aprendizaje de la resolución de conflictos. Específicamente señalamos los siguientes factores:

- Desmotivación; percepciones distorsionadas de la realidad, intereses, valores y necesidades enfrentadas con los valores educativos. Desencuentro de valores, normas y actitudes. Percibir las normas como impuestas, sin autocontrol y pasividad ante las tareas académicas, asociadas con una historia de fracaso anterior. Problemas para mantener la atención, control y orden en el aula
- Ambiente familiar negativo, problemático, desestructurado, a veces con malos tratos, falta de control en las salidas, a veces consumo de drogas., sin normas, sin expectativas hacia los hijos. Actitud defensiva ante el centro y a veces negativa; excesiva permisividad y descontrol, problemas con los hábitos de salud; y normas de comportamiento; incapacidad para poner límites a sus hijos, ...

- Ambiente social conflictivo, en el entorno y con los amigos, generando un ambiente negativo. Ausencia de participación en organizaciones y proyectos de ocio y cultura, de valores de crecimiento personal y social
- Falta de valores, sin valores de referencia, de vida fácil y permisiva, de contravalores.
- Falta de participación de las familias en el centro, falta de afectividad y respeto.
- Falta de expectativas en el contexto escolar, desorientación y desánimo.

5. Perfil del alumnado



Entre las manifestaciones y comportamientos desajustados podemos citar:

- No atender y hablar en clase, afectando al desarrollo normalizado de las clases.
- Uso inadecuado del lenguaje: gritos, insultos, malas contestaciones, tacos... problemas en la expresión de emociones, lenguaje poco estructurado, pobre comunicación verbal, que no favorece la reflexión, aspecto negativo para la resolución de conflictos, desde el punto de vista cognitivo. La forma de relacionarse con la realidad suele ser manipulativa, práctica y funcional, más que académica y verbal. Violencia psicológica hacia los compañeros o el profesor.
- Desobediencia y amenazas.
- Violencia física: agresiones, extorsión y actos vandálicos hacia objetos materiales y personales, espacios comunes... interrupción en las aulas, interrumpe dar clase... el síndrome del profesor quemado,...
- Acoso sexual, agresiones sexuales.
- Destrozos y robos.
- Agresiones al profesorado, drogodependencias.
- Temporalidad puntual, viviendo con inmediatez, sin expectativas futuras. De algún modo este es un rasgo típico en la adolescencia, pero está más agudizado. No respeto de los horarios, absentismo...
- Desorden y desorganización académica... no traen libros, cuadernos desastrosos... sin horario, sin material...
- Suele relacionarse con el desfase curricular, desplazado académicamente y el absentismo...
- Problemas de autoestima; poca confianza en sus posibilidades. Falsa au-

toestima... dando una imagen de fuerza, poder, valentía... que no se corresponde con la realidad.

- Rol antiescuela, es el único lugar que le permite obtener éxito y competir...
- Escasas habilidades sociales.
- Escala de valores desajustada y distorsiones cognitivas..., deseo de la moto, el trabajo, obtención de la independencia, dinero... frente a lo académico.
- Falta de compromiso real con los proyectos personales de mejora.
- Existencia de modelos socioculturales y/o familiares desajustados o desestructurados, ambientes difíciles, entornos deprimidos.
- Delitos, problemas de delincuencia, inseguridad, existencia de bandas organizadas, maltratos...
- Conflictos de relación entre las familias, entre los profesores...
- ...

Estas conductas de inadaptación social son el reflejo de una falta de afecto, de seguridad, de estabilidad, confianza y relaciones estables... el sentirse valioso para los demás, una vinculación y unas relaciones de apego que permiten el arraigo... sufren la violencia que les genera los múltiples entornos desfavorecedores... por último el instituto debe ayudar a generarle otro tipo de entornos adaptados...

6. Evaluación de los conflictos de convivencia

6.1. Guía de observación y evaluación de los conflictos de convivencia

Guía de observación y evaluación de los conflictos de convivencia

| | CONDUCTAS | 1 | 2 | 3 |
|---|--|---|---|---|
| Conductas y actitudes desajustadas | Sin motivo, habla, interrumpe o molesta en clase | | | |
| | No atiende las explicaciones grupales, en clase | | | |
| | Parece que no escucha cuando le hablan | | | |
| | No hace o no presenta sus trabajos | | | |
| | No finaliza sus trabajos o lo hace con retraso | | | |
| | Sus trabajos parecen sucios, con manchas y descuidados | | | |
| | Es demasiado impulsivo | | | |
| | No guarda su turno | | | |
| | Interrumpe o se inmiscuye en las actividades de otros | | | |
| | Responde antes de terminar las preguntas | | | |
| | No se ajusta al tiempo dado para ejercicios, exámenes, ... | | | |

| | | | | |
|---------------------------------|--|--|--|--|
| | Tiene dificultades para mantener la atención en las tareas lúdicas | | | |
| | Tiene dificultad para organizar tareas y actividades | | | |
| | Evita las tareas que requieran esfuerzo mental sostenido | | | |
| | Extravía objetos necesarios para hacer las tareas | | | |
| | Se distrae fácilmente por estímulos irrelevantes | | | |
| | Es descuidado en las actividades diarias | | | |
| | Mueve en exceso manos y pies o se remueve en su asiento | | | |
| | Se levanta en clase o cuando debe permanecer sentado | | | |
| | Corre o salta en situaciones inapropiadas | | | |
| | Dificultades para jugar o actividades de ocio tranquilas | | | |
| | Tiene baja tolerancia a la frustración | | | |
| | Presenta arrebatos emocionales, de ira | | | |
| | Muestra desprecio por los débiles | | | |
| | Es autoritario | | | |
| | Es testarudo | | | |
| | Insiste excesivamente para que se satisfagan sus peticiones | | | |
| | Presenta labilidad emocional | | | |
| | Fácil desmoralización | | | |
| | Disforia | | | |
| | Rechazo por compañeros | | | |
| | Baja autoestima | | | |
| Lenguaje inadecuado | Grita con frecuencia | | | |
| | Insulta o arremete verbalmente | | | |
| | Usa continuamente palabras soeces, tacos y expresiones groseras | | | |
| | Da malas contestaciones | | | |
| | Dificultades para expresar verbalmente sus emociones | | | |
| | Lenguaje escasamente estructurado | | | |
| | Comunicación pobre a nivel verbal | | | |
| | Usa frases cortas y palabras-frase | | | |
| Desobediencia y amenazas | Es desobediente | | | |
| | No acata las normas de clase, del centro o del grupo | | | |
| | Se muestra rencoroso o vengativo | | | |
| | Se encoleriza e incurre en pataletas | | | |
| | Ejerce violencia psicológica hacia los compañeros | | | |
| | Ejerce violencia psicológica hacia el profesor u otros adultos | | | |
| | Desafía activamente a los adultos | | | |
| | Molesta deliberadamente | | | |
| | Acusa a otros de sus errores o mal comportamiento | | | |
| | Es susceptible o fácilmente molestado por otros | | | |
| | Es colérico y resentido | | | |
| Es rencoroso y vengativo | | | | |

| | | | | |
|------------------------------------|--|--|--|--|
| Violencia física | Fanfarronea, amenaza o intimida a otros | | | |
| | Se muestra amenazador | | | |
| | Inicia peleas físicas | | | |
| | Sensibilidad dura ante los conflictos ajenos | | | |
| | Muestra poca empatía con los demás | | | |
| | Carece de sentimientos de culpa o remordimiento | | | |
| | Los pequeños conflictos tiende a resolverlos por la fuerza | | | |
| | Ha utilizado un arma que pueda causar daño grave | | | |
| | Ha extorsionado a algún compañero | | | |
| | Ha manifestado crueldad física con personas | | | |
| | Ha manifestado crueldad física con animales | | | |
| Acoso o agresiones sexuales | Acosa sexualmente a algún compañero/a | | | |
| | Ha forzado a alguien a una actividad sexual | | | |
| | Inicio temprano de la actividad sexual | | | |
| | Le preocupan poco los sentimientos y deseos de los otros | | | |
| | Percibe mal las intenciones de los otros | | | |
| Destrozos y robos | Ha provocado incendios con intención de causar daños graves | | | |
| | Ha destruido deliberadamente propiedades de otros | | | |
| | Ha cometido actos vandálicos contra materiales o personas | | | |
| | Ha violentado el hogar, la casa o el automóvil de otros | | | |
| | Ha escrito graffitis en lugares inadecuados | | | |
| | Miente para obtener favores o evitar obligaciones | | | |
| | Ha robado objetos de cierto valor, sin enfrentamiento | | | |
| | Ha robado enfrentándose a la víctima | | | |
| Agresiones al profesorado | Ha agredido verbalmente a algún profesor | | | |
| | Ha agredido físicamente a algún profesor | | | |
| | Ha amenazado a algún profesor, directa o indirectamente | | | |
| Otros | Falta a clase | | | |
| | Llega con retraso, especialmente después de los recreos | | | |
| | Tiene un bajo rendimiento académico | | | |
| | Destaca en ... | | | |
| | Vive el momento presente, sin pensar en el futuro | | | |
| | No prevé el futuro a medio o largo plazo | | | |
| | Tiene dificultades para aceptar demoras en las recompensas | | | |
| | No trae libros | | | |
| | Sus cuadernos están sucios, rotos, con dibujos irrelevantes | | | |
| | No lleva materiales complementarios, lapicero, bolígrafo,... | | | |
| | La familia ha tenido conflictos con el Centro | | | |
| Ambiente familiar | La familia no asiste a las reuniones con el tutor en el centro | | | |
| | Ha permanecido siempre al cuidado de la familia | | | |
| | Ha estado al cuidado de familiares adultos (abuela, tíos, ...) | | | |
| | Ha estado al cuidado de instituciones de acogida | | | |
| | Algún familiar también ha presentado problemas escolares | | | |

| | | | | |
|--|---|--|--|--|
| Ambiente familiar | Cuando el alumno vuelve a casa: está solo | | | |
| | Cuando el alumno vuelve a casa: lo cuida un adulto | | | |
| | Cuando el alumno vuelve a casa: lo cuida un hermano mayor | | | |
| | Cuando el alumno vuelve a casa: lo cuidan los padres | | | |
| | El alumno se siente aceptado y querido en su casa | | | |
| | El alumno se siente sólo, desatendido en su casa | | | |
| | El alumno es sobreprotegido en su casa | | | |
| | El alumno es educado con excesiva dureza en su casa | | | |
| | El alumno es agredido por hermanos mayores o adultos | | | |
| | El alumno agrede a sus hermanos mayores o a otros adultos | | | |
| | El alumno agrede o coacciona a sus hermanos menores | | | |
| | El alumno recibe ayuda familiar en las actividades académicas | | | |
| | El alumno come con sus hermanos y/o padres | | | |
| | Pasa su tiempo en casa con la TV, el ordenador, videojuegos, ... | | | |
| | El alumno recibe elogios si hace algo bien, buenas notas, ... | | | |
| | Se elogian las cualidades del alumno | | | |
| | El alumno sólo recibe castigos por sus acciones | | | |
| | Cuando se le castiga, se le explican las razones | | | |
| | Se castiga de manera razonable, firme y ajustada en el tiempo | | | |
| | Se le amenaza con castigos que difícilmente va a realizar | | | |
| | Le han enseñado cómo actuar en distintos lugares, casa, calle,... | | | |
| | La misma conducta siempre es recompensada o castigada igual | | | |
| | Hay acuerdo entre los padres sobre la manera de actuar con él | | | |
| | Los padres están separados | | | |
| | El padre y/o la madre conviven con otra pareja | | | |
| | Se dan peleas y discusiones delante del alumno | | | |
| | Se centran en el alumno las causas de los problemas de pareja | | | |
| | Se dan peleas o discusiones violentas entre los hermanos | | | |
| Los conflictos familiares se resuelven violentamente | | | | |
| Ha sufrido maltrato físico en la familia | | | | |
| Ha sufrido maltrato psicológico en la familia | | | | |
| Ha sufrido abusos sexuales por parte de algún familiar | | | | |
| Se controla el número de salidas con los amigos/as | | | | |
| Contexto social | Conocen los padres a los amigos/as | | | |
| | Se controla la hora de regreso | | | |
| | Consume alcohol, tabaco o sustancias ilegales | | | |
| | Saben los padres lo que bebe, fuma, ... | | | |
| | Sus amigos son chicos muy mayores para él o adultos | | | |
| | Con sus amigos practica actividades de riesgo | | | |
| | Se mueve en ambientes marginales | | | |
| | Pertenece a una banda | | | |
| Ha sido detenido o interrogado alguna vez | | | | |

1: Habitualmente, muchas veces. 2: A veces. 3: Raramente, casi nunca

6.2. Evaluación a partir del DSM IV

DSM IV – CARACTERÍSTICAS DIAGNÓSTICAS DEL TRASTORNO POR DÉFICIT DE ATENCIÓN CON HIPERACTIVIDAD

| Criterios para el diagnóstico | Síntomas asociados | Síntomas según cultura, edad y sexo | Curso | Subtipos | Patrón familiar |
|--|---|--|---|---|--|
| A- Desatención | <ul style="list-style-type: none"> Baja tolerancia a la frustración Arrebatos emocionales Autoritarismo Testarudez Insistencia excesiva y frecuente en que se satisfagan sus peticiones Labilidad emocional Desmoralización Distoría Rechazo por compañeros Baja autoestima Rendimiento académico afectado y devaluado La inadecuación de su dedicación se interpreta a veces como pereza, irresponsabilidad y comportamiento opacionista Problemas familiares por la creencia de que su comportamiento es voluntario En su forma grave, puede afectar la adaptación social, familiar y escolar. Puede haber historia de maltrato infantil o abandono, adopción o adopción a neurotóxicos, infecciones, exposición in útero a fármacos, escaso peso al nacer y retraso mental. | <ul style="list-style-type: none"> Al final de la infancia y en la adolescencia son menos frecuentes los signos de actividad motora excesiva, así como los síntomas de hiperactividad pueden ser inquietud de desazón Los síntomas impulsivos, en la adolescencia pueden dar lugar a alteraciones de normas familiares e interpersonales y prevalencia mayor en varones 4:1 y 9:1 en población clínica | <ul style="list-style-type: none"> Suele diagnosticarse en edad escolar En la adolescencia suelen atenuarse los síntomas El adulto puede mantener sólo algunos de los síntomas | <ol style="list-style-type: none"> Trastorno por Déficit de atención con hiperactividad, tipo combinado (Durante 6 meses 6 síntomas o más de desatención y 6 síntomas o más de hiperactividad – impulsividad) Trastorno por déficit de atención con hiperactividad, tipo con predominio del déficit de atención (6 síntomas o más de desatención, pero menos de 6 de hiperactividad - impulsividad) Trastorno por déficit de atención con hiperactividad, tipo con predominio hiperactivo (6 síntomas o más de hiperactividad, pero menos de 6 de desatención) | <ul style="list-style-type: none"> Es más frecuente en familiares biológicos de primer grado Se sugiere mayor prevalencia de trastornos del estado de ánimo, de ansiedad, del aprendizaje, relaciona-dos con sustan-cias y trastorno antisocial de la personalidad en familiares de personas con trastorno por déficit de atención |
| (a) No presta atención a los detalles o incurre en errores por descuido | | | | | |
| (b) Tiene dificultades para mantener la atención en tareas lúdicas | | | | | |
| (c) Parece no escuchar cuando se le habla directamente | | | | | |
| (d) No sigue instrucciones y no finaliza tareas escolares, encargos u obligaciones | | | | | |
| (e) Tiene dificultad para organizar tareas y actividades | | | | | |
| (f) Evita, le disgusta o es renuente a tareas que requieren esfuerzo mental sostenido | | | | | |
| (g) Extravía objetos necesarios para las tareas o actividades | | | | | |
| (h) Se distrae fácilmente por estímulos irrelevantes | | | | | |
| (i) Es descuidado en las actividades diarias | | | | | |
| Hiperactividad | | | | | |
| (a) Mueve en exceso manos y pies o se remueve en su asiento | | | | | |
| (b) abandona su asiento en clase o en situaciones en las que se espera que permanezca sentado | | | | | |
| (c) Corre o salta excesivamente en situaciones inapropiadas | | | | | |
| (d) Tiene dificultades para jugar o dedicarse tranquilamente a actividades de ocio | | | | | |
| (e) "Está en marcha" o actúa como si tuviera un motor | | | | | |
| (f) Habla en exceso | | | | | |
| Impulsividad | | | | | |
| (g) Precipita respuestas antes de haber sido completadas las preguntas | | | | | |
| (h) Tiene dificultades para guardar turno | | | | | |
| (i) Interrumpe o se inmiscuye en las actividades de otros | | | | | |
| B- Algunos síntomas de hiperactividad-impulsividad o desatención que causaban alteraciones estaban presentes antes de los 7 años de edad. | | | | | |
| C- Algunas alteraciones provocadas por los síntomas se presentan en dos o más ambientes (casa, escuela, ...) | | | | | |
| D- Deben existir pruebas claras de un deterioro clínicamente significativo de la actividad social, académica o laboral | | | | | |
| E- Los síntomas no aparecen exclusivamente en el transcurso de un trastorno generalizado del desarrollo, esquizofrenia u otro trastorno psicótico, y no se explican mejor por la presencia de otro trastorno mental | | | | | |

DSM IV CARACTERÍSTICAS DIAGNÓSTICAS DEL TRASTORNO DISOCIAL

| Criterios para el diagnóstico | Síntomas asociados | Prevalencia por edad y sexo | Curso | Patrón familiar |
|---|---|---|---|--|
| <p>A- Un patrón repetitivo y persistente de comportamiento en el que se violan los derechos básicos de otras personas o normas sociales, con presencia de tres o más de los siguientes criterios en el último año y al menos uno en los últimos seis meses:</p> <p>Agresión a personas y animales</p> <p>(1) Fanfarronea, amenaza o intimida a otros</p> <p>(2) Inicia peleas físicas</p> <p>(3) (Ha utilizado un arma que puede causar daño grave a otros</p> <p>(4) Ha manifestado crueldad física con personas</p> <p>(5) Ha manifestado crueldad física con animales</p> <p>(6) Ha robado enfrentándose a la víctima</p> <p>(7) Ha forzado a alguien a una actividad sexual</p> <p>Destrucción de la propiedad</p> <p>(8) Ha provocado incendios con intención de causar daños graves</p> <p>(9) Ha destruido deliberadamente propiedades de otros</p> <p>Fraudulencia o robo</p> <p>(10) Ha violentado el hogar, la casa o el automóvil de otros</p> <p>(11) Miente para obtener favores o evitar obligaciones (fima a otros)</p> <p>(12) Ha robado objetos de cierto valor sin enfrentamiento</p> <p>Violaciones graves de normas</p> <p>(13) Permanece fuera de casa de noche, a pesar de la prohibición paterna (antes de los 13 años de edad)</p> <p>(14) Se ha escapado de casa, de noche, por lo menos dos veces</p> <p>(15) Hace novillos (iniciándose antes de los 13 años de edad)</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Escasa empatía • Poca preocupación por sentimientos, deseos y bienestar de otros • Especialmente en situaciones ambiguas, perciben mal las intenciones de los otros, interpretándolas como más hostiles y amenazadoras de lo que son en realidad • Pueden ser insensibles, careciendo de sentimientos de culpa o remordimiento (a veces la simulan) • Intentan acusar a otros de sus propias fechorías • Autoestima baja, aunque puede proyectar imagen de dureza • Escasa tolerancia a la frustración • Irritabilidad • Arrebátos emocionales • Imprudencia • Suele asociarse a un inicio temprano de la actividad sexual, beber, fumar, tomar sustancias ilegales o incurrir en actos temerarios y peligrosos • Mayor tasa de accidentes • El consumo de sustancias ilegales puede incrementar el riesgo de persistencia del problema • Puede dar lugar a expulsiones escolares, inadaptación laboral, conflictos legales, ETS, embarazos no deseados, y lesiones físicas por accidente o pelea. • Puede impedir la asistencia a centros ordinarios o vivir con los padres • Se dan más la ideaación suicida e intentos de suicidio • Se asocia a un nivel intelectual inferior al promedio • Bajo rendimiento en lectura y otras habilidades • Puede asociarse a trastorno por déficit de atención con hiperactividad, trastornos del aprendizaje, de ansiedad, del estado de ánimo y trastornos relacionados con sustancias | <ul style="list-style-type: none"> • Parece haberse incrementado en las últimas décadas • Es más elevado en núcleos urbanos que en zonas rurales • Los síntomas son más graves cuando aparecen en primer lugar de los varones entre el 6 y el 16 % y en mujeres entre el 2 y el 9% • Lo varones frecuentemente incurrir en robos, peleas, vandalismo y problemas de disciplina escolar • Las mujeres suelen incurrir en mentiras, absentismo escolar, fugas, consumo de tóxicos y prostitución • Hay que descartar razones de contexto (por ejemplo en inmigrantes) | <ul style="list-style-type: none"> • Suele comenzar hacia los 6 o 7 años de edad • Es raro que comience después de los 16 años de edad • Suele remitir en la edad adulta | <ul style="list-style-type: none"> • Predisponen los siguientes factores: <ul style="list-style-type: none"> - echazo - abandono - temperamento infantil difícil - prácticas educativas incoherentes con disciplina dura - abusos físicos o sexuales - carencia de supervisión - primeros años de vida en instituciones - cambios frecuentes de cuidadores - familia numerosa - asociación a grupo de delincuentes - ciertos tipos de patología familiar - Componentes tanto genéticos como ambientales - Probabilidad mayor con antecedentes familiares y en hijos de padres con dependencia al alcohol o trastornos del estado de ánimo o esquizofrenia |
| <p>B- El trastorno social provoca deterioro clínicamente significativo de la actividad social, académica o laboral</p> | | | | |
| <p>C- Si tiene 18 años o más, no cumple criterios de trastorno antisocial de la personalidad</p> | | | | |
| <p>Subtipos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • de inicio infantil: Al menos una característica antes de 10 años • de inicio adolescente: ninguna antes de los 10 años | | | | |
| <p>Gravedad:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Leve: Causa daño pequeño o pocos criterios. - Moderado: Daños moderados o número intermedio de criterios. - Grave: Daños considerables o muchos criterios | | | | |

DSM IV CARACTERÍSTICAS DIAGNÓSTICAS DEL TRASTORNO NEGATIVISTA DESAFIANTE

| Criterios para el diagnóstico | Síntomas asociados | Síntomas por edad y sexo | Prevalencia | Curso | Patrón familiar |
|---|--|--|--|--|---|
| <p>A- Un patrón de comportamiento negativista, hostil y desafiante que dura por lo menos 6 meses estando presentes cuatro o más de los siguientes comportamientos</p> <p>(1) se encoriza e incurre en pataletas</p> <p>(2) discute con adultos</p> <p>(3) desafía activamente a los adultos o rehúsa cumplir sus demandas</p> <p>(4) molesta deliberadamente a otras personas</p> <p>(5) acusa a otros de sus errores o mal comportamiento</p> <p>(6) es susceptible o fácilmente molesto por otros</p> <p>(7) es colérico y resentido</p> <p>(8) es rencoroso o vengativo</p> <p>B- El trastorno de conducta provoca deterioro clínicamente significativo en la actividad social académica o laboral</p> <p>C- Los comportamientos en cuestión no aparecen exclusivamente en el transcurso de un trastorno psicótico o de un trastorno del estado de ánimo</p> <p>D- No se cumplen los criterios de trastorno disocial, y, si el sujeto tiene 18 años o más, tampoco los de trastorno antisocial de la personalidad.</p> | <ul style="list-style-type: none"> Varían en función de la edad y de la gravedad En los años escolares puede haber: <ul style="list-style-type: none"> Baja autoestima Labilidad emocional Baja tolerancia a la frustración Utilización de palabras soeces Consumo precoz de alcohol, tabaco o sustancias ilegales Conflictos con padres, profesores o compañeros Se asocia a trastorno por déficit de atención con hiperactividad y a trastornos del aprendizaje y de la comunicación | <ul style="list-style-type: none"> En la adolescencia son frecuentes trastornos negativistas transitorios El número de síntomas negativistas tiende a incrementarse con la edad Es más prevalente en hombres que en mujeres antes de la pubertad, más tarde las tasas tienden a igualarse Los síntomas son similares en cada sexo, pero los varones pero los varones tienen más confrontaciones y son más persistentes | <ul style="list-style-type: none"> Tasas entre el 2 y el 16 % en función de la población y los métodos de estudio | <ul style="list-style-type: none"> Suele aparecer antes de los 8 años de edad y no más tarde de la adolescencia Suele aparecer en la familia Su inicio es gradual A veces constituye un antecedente evolutivo del trastorno disocial | <ul style="list-style-type: none"> Mayor prevalencia en familias donde los cuidados del niño quedan perturbados por la sucesión de distintos cuidadores También en familias con prácticas educativas duras, incoherentes o negligentes Más frecuente en familias con antecedentes de algún trastorno o madres con trastorno depresivo Frecuente en familias con conflictos conyugales |

Nota 1: considerar que se cumple un criterio sólo si el comportamiento se presenta con más frecuencia de la observada típicamente en sujetos de edad y nivel de desarrollo comparables

Nota 2: Los trastornos caracterizados por un comportamiento negativista desafiante que no cumple los criterios de trastorno disocial ni de trastorno negativista desafiante, se incluye dentro de los llamados *trastornos de comportamiento perturbador no especificados*

7. Estrategias para mejorar la convivencia. Ideas breves

Intervención preventiva: donde la solución radica en asegurar un adecuado clima de convivencia en el Centro, con actividades de creación de un contexto de comunicación e interacción

Programas y actividades específicas: para el desarrollo de la convivencia, realizando:

- Actividades de conocimiento mutuo.
- Campañas colectivas de limpieza.
- Proyectos sociales y solidarios, fomentando valores.
- Construcción de las normas de respeto y de convivencia del Centro y del aula.
- Creación de talleres diversos de trabajo
- Programas Adaptados para alumnado que manifiesta un fuerte rechazo escolar, desarrollando determinadas horas fuera de su grupo con una intervención específica.
- Mejora de la autoconfianza, actividades cooperativas y trabajo en grupo.
- Importancia de la evaluación, seguimiento y valoración sistemática del alumnado con estas dificultades.
- Entrevistas familiares con la intervención, en su caso, del Trabajador social.
- Implicación de organizaciones locales, ONGS, servicios de salud, Servicios Sociales...
- Creación de tutorías reducidas.
- Adaptar los proyectos y programaciones de aula a las características personales del alumnado, para desarrollar la afectividad, la confianza y autoestima; desarrollando habilidades sociales.

Desarrollo sistemático de la acción tutorial: por parte de todo el profesorado, con el asesoramiento del Departamento de Orientación, desarrollando técnicas de negociación, como las asambleas, consejos de aula, etc.

Las actitudes, ideología, pensamientos, modos de pensar del propio profesor, optimismo, pensar en positivo, confiar en todos los alumnos, ejercer de tutor, ser entusiasta, creer en la educación, en la posibilidad de cambio, en el poder de la educación, en los afectos, dinámicas que contagien la pasión y el deseo de aprender, convertirse en un contagiador de afectos, desafiando la inteligencia desde las emociones, facilita la resolución de conflictos y crea un clima de interacción y colaboración básico para el tema que nos ocupa.

Con relación al alumnado: educar para tolerar la frustración y no exigir la recompensa inmediata y la gratificación, ayudando a desarrollar estrategias empáticas y de control emocional.

Con relación al centro: posibilitar la vivencia de un ambiente democrático, en el aula, en los lugares de encuentro, colectivos, organizando una estructura espacial flexible, que permita el trabajo en grupo y facilite la comunicación, así mismo se hace necesario dinamizar la comisión de convivencia y el equipo de negociación a través de un Proyecto de Convivencia contextualizado a partir del Reglamento de Régimen Interno desde la máxima participación.

Con relación a la intervención familiar y social: partir de los procesos colaborativos como base de nuestro trabajo descrito.

8. Orientaciones para la realización de acis ante los conflictos

8.1. Orientaciones Generales para la intervención y construcción de un clima de convivencia

De las características de las sanciones que imponamos a nuestros alumnos destacamos la inmediatez, la sistematicidad, participación de las familias según la gravedad y la clarificación de que lo que se castiga es la conducta, no la persona.

1. Evaluar la idoneidad de seguir un programa específico de atención a la diversidad ofrecido por el Centro: Diversificación, Integración, Compensación...
2. Proporcionar un ambiente favorable para el aprendizaje, desde la confianza, respeto y valoración personal, sin hacer comparaciones, utilizando enfoques colaborativos.
3. Concretar objetivos: breves, realistas y claros; graduados y con posibilidad de consecución. Presentar tareas, como pequeños retos a conseguir; y diversas, para escoger las más adaptadas a sus posibilidades, intereses...
4. Cuidar la motivación a través de refuerzos positivos, elogiando determinadas acciones y haciendo un estudio comparativo sobre la evolución del propio alumno o alumna. Es necesario no magnificar el éxito, por los efectos negativos que pueda tener.
5. Apoyarnos en programas de apoyo, estableciendo claramente los momentos y características del apoyo: profesorado, horario, aula, y programa a desarrollar.
6. Reflexionar sobre determinados valores: esfuerzo, autoexigencia, voluntad de mejora y cambio, auto eficacia...

7. Clarificar los tipos de atribución: interna, externa; estable, inestable; controlable e incontrolable.
8. Generar un contexto positivo de interacción social.
9. No ajustarse a la imagen del yo ideal, alejada de la realidad del alumno.
10. Devolver imágenes positivas del alumno, en aspectos definidos y acotados, según capacidades, características, posibilidades y limitaciones personales.
11. Investigar el uso de estrategias de aprendizaje, conocimiento y uso.
12. Clarificar las expectativas sobre su futuro académico y profesional.
13. Concienciarnos de la importancia de la comunicación informal, a través de los afectos, por su gran poder de arrastre hacia la reconstrucción personal.

8.2. Orientaciones más específicas para potenciar la convivencia:

14. Establecer normas claras, conocidas, unificadas y de fácil aplicación, aceptadas y consideradas justas por la colectividad. Clarificar los comportamientos o conductas conflictivas más habituales y las actuaciones a llevar a cabo.
15. Clarificar el funcionamiento de la comisión de convivencia y hacerle llegar nuestras sugerencias.
16. Determinar espacios y responsables para atender al alumnado que presentan graves problemas de convivencia, estableciendo procesos de negociación. Contratos de rendimiento y posibilidad de Programas Adaptados de Aprendizaje.
17. Determinar un modelo para la recogida de información y análisis de la situación de cada alumno, en caso de graves conflictos.
18. Ante la variedad de situaciones con comportamientos disruptivos, antisociales, violentos... que molestan a los demás, con actitudes negativas... descubrir también otras características más profundas que los generan como: bajo rendimiento, problemas de aprendizaje, falta de afecto, desestructuración familiar, conflictividad social... etc.; para poder comprender el problema y dar respuestas de modo coordinado y comprensivo.

9. Conclusiones



Cada vez se siente como más necesario potenciar la formación básica y permanente del profesorado para dar respuesta a este problema de resolución de conflictos de convivencia que se presenta sobre todo en la etapa de la Educación Secun-

daria. Los objetivos se situarían en la construcción de una cultura de convivencia pacífica, en valores democráticos en el Centro en su globalidad, con la máxima participación de toda la comunidad educativa. Por otra parte los medios de comunicación continuamente nos muestran imágenes y situaciones de violencia, como medio habitual de resolución de conflictos y a nuestros chicos y chicas hemos de ofrecerles herramientas eficaces para realizar una lectura crítica de los mismos.

Hemos visto distintos enfoques para situarnos frente a la resolución de conflictos, desde modelos punitivo sancionadores que generan resentimientos y efectos negativos en los individuos participantes para la reconstrucción de los procesos comunicativos y de interacción hasta planteamientos democráticos, que implican negociación, diálogo entre los participantes, en escenarios de colaboración ante los comportamientos antisociales de los alumnos clarificando que lo que se evalúa no es al sujeto sino sus comportamientos. Estos últimos enfoques son los que actualmente se encuentran más valorados en los contextos psicopedagógicos. Pensemos que es natural que en todos los Centros haya conflictos, y que se debe intervenir desde la prevención, o evitando su escalada cuando se producen, conteniéndolos.

En los conflictos se da un enfrentamiento entre valores, intereses, deseos y necesidades entre los sujetos y se van construyendo sentimientos negativos, de rechazo entre los actores que intervienen que son necesarios reconstruir y regular; transformando el conflicto, que a su vez implica un hablar de un proceso en vez de hablar de resolución del conflicto como respuesta cerrada. Mas bien se trata de un problema de estrategia para la transformación. El equipo docente ha de facilitar dicha transformación.

Los modos de violencia son múltiples, puede ejercerse de modo activo o pasivo, de forma directa física o psicológica, a veces es visible y se manifiesta en conductas determinadas y otras veces es estructural teniendo que ver con estructuras sociales que impiden el desarrollo personal y autónomo e incluso la satisfacción de las necesidades más básicas. Cuando encontramos grupos que se sienten excluidos de la cultura escolar, con gran desfase curricular, grave fracaso y desmotivación, etiquetados y segregados, aparecen comportamientos hostiles, agresivos, pudiendo causar daños psicológicos, físicos o sociales a los demás; esta actitud muy a menudo se relaciona con la frustración, el aprendizaje social y el modo que generalmente resuelve los conflictos, ya que es aprendido al igual que los comportamientos más adaptados. Recordaremos que también hay un tipo de violencia escolar que es el maltrato entre iguales, con relaciones de intimidación y victimización (expresión inglesa Bullying), habitualmente invisible que tenemos la responsabilidad de descubrir y transformar.

Galtung 1998 señala tres procesos en la resolución de conflictos; la reconstrucción o reparación de los daños a personas, estructuras u objetos para ir creando la cultura de la paz; reconciliación entre las partes que han intervenido y la resolución mediante la transformación creativa y no violenta de conflictos. En este proceso es importante generar motivación y clarificar las fases del mismo, usando estrategias de colaboración y la capacidad de trabajar en equipo.

En los Centros educativos, deberíamos partir de una revisión y análisis de las relaciones de convivencia que observamos, su historia y evolución, investigando intervenciones anteriores, centrandó el trabajo en situaciones y hechos concretos, evitando generalizaciones y el negativismo, para ir descubriendo comportamientos y actitudes desajustadas. En este análisis es decisivo las características y motivaciones de los participantes, las opiniones de los padres y profesores, compañeros... etc. El uso de diferentes técnicas de recogida de información como entrevistas, escalas de observación, cuestionarios, diarios... etc. resultan de bastante utilidad, así como la creación de grupos de mediación con el fin de intervenir en la transformación del conflicto. Es de destacar la importancia del conocimiento del alumno para saber cómo se enfrenta y resuelve los conflictos; el grado de flexibilidad o impulsividad ante los mismos; el tipo razonamiento moral, el grado de desarrollo de habilidades sociales, su situación dentro del grupo, su historia académica y familiar, las características de los grupos sociales más próximos.

Por último señalar que para ir transformando el Centro en un centro intercultural, integrador y negociador es necesario además del trabajo en equipo en toda la Comunidad Educativa incluir en el currículo aspectos interculturales, proyectos para el desarrollo de valores, abrir el Centro al entorno con la participación y cooperación de ONGS, realización de salidas y visitas, consolidar el funcionamiento del grupo clase elaborando las normas de funcionamiento comportamiento en el aula, implicando un estilo de interacción y el planteamiento de actitudes de aceptación y confianza mutua para el uso de estrategias pacíficas en la resolución de conflictos.

10. Referencias bibliográficas:



- A.A.V.V. (1986). *La pedagogía operatoria*. Barcelona: Laia.
- A.A.V.V. (1995). *La tutoría en la Educación Secundaria, I, II, III y IV, guía del tutor*.
- A.A.V.V. ((1999). *Desarrollo afectivo y social*. Madrid: Pirámide.
- ALBERICIO, J.J. (1991). *Educación en la diversidad*. Madrid: Bruño.
- ALEGRE DE LA ROSA, O.M. (2000). *Diversidad humana y educación*. Ed. Aljibe. Málaga.

- ALONSO TAPIA, J. (1995). *Motivación y aprendizaje en el aula*. Madrid: Santillana.
- BOWLBY, J. (1986). *Vínculos afectivos, formación desarrollo y pérdida*. Madrid: Morata
- BOWLBY, J. (1998). *El apego y la pérdida*. Barcelona: Paidós.
- BRUNET GUTIÉRREZ, J.J. y NEGRO FAILDE, J.L. (1984). *Tutoría con adolescentes*. Madrid: San Pío X.
- BRUNET GUTIÉRREZ, J.J. y NEGRO FAILDE, J.L. (1995). *¿Cómo organizar una escuela de padres?* Madrid: San Pío X.
- CANTWELL, D.P. y CARLSON, G.A. (1987). *Trastornos afectivos en la infancia y la adolescencia*. Barcelona: Martínez Roca.
- COLEMAN, J.C. (1985). *Psicología de la adolescencia*, Madrid: Morata.
- COLL, C.; POZO, J.I.; SARABIA, B.; VALLS, E. (1992). *Los contenidos de la Reforma*. Ed. Santillana. Madrid.
- DONALDSON, M. (1996). *Una exploración de la mente humana*. Ed. Morata. Madrid.
- ESSOMBA, M.A. (1999). *Construir la escuela intercultural*. Barcelona: Graó.
- FELDMAN, J.R. (2000): *Autoestima. ¿Cómo desarrollarla?* Madrid: Narcea
- FERNÁNDEZ SORIA, J.M. (1996). *Descentralización y participación de padres y madres en el sistema educativo*. Barcelona: Pomarés.
- FERNÁNDEZ, I. (1998). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos*. Madrid: Narcea.
- FERNÁNDEZ, P. Y MELERO, M.A. (1995). *La interacción social en contextos educativos*. Madrid: Siglo XXI.
- FULLAN, M. Y HARGREAVES, A. (1997). *¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela?* Sevilla: Kikirikí, Cooperación Educativa.
- GARCÍA VIDAL, J. (1993). *Guía para realizar adaptaciones curriculares*. Madrid: EOS.
- OLEMAN, D.(1997). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.
- HUERTAS, J.A. (1997). *Motivación: querer aprender*. Buenos Aires: Aique, (pp.353-354).
- JIMÉNEZ GÓMEZ R.A., PORRAS VALLEJO R. (1997). *Modelos de Acción Psicopedagógica*. Ediciones Aljibe. Málaga.
- JIMÉNEZ, F. y VILÁ, M. (1999). *De educación especial a educación en la diversidad*. Málaga: Aljibe.
- JONSON, D.W.; JONSON, R.T. Y HOLUBEC, E.J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Paidós.
- KOHLBERG, L. Y TURIEL, E. (1981). *Desarrollo moral y educación moral*. México: Trillas.

- KOHLBERG, L. (1982). *Estados morales y moralización*. Enfoque evolutivo en Infancia y Aprendizaje, 18.
- LEHALLE, H. (1986). *Psicología de los adolescentes*. Barcelona: Crítica.
- LESSER, G. *La Psicología en la práctica educativa*. México: Trillas.
- LIPMAN, M. (1988). *Lisa*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- MACHARGOGO SALVADOR, J. (1991). *El profesor y el autoconcepto de sus alumnos*. Madrid: Escuela Española.
- MACÍA, D. (1994). *Un adolescente en mi vida*. Madrid: Pirámide.
- MACÍA, D. Y MÉNDEZ, F. (1991). *Modificación de conducta con niños y adolescentes*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- MACÍA, D. Y MÉNDEZ, F. (1993). *Aplicaciones clínicas de la evaluación y modificación de la conducta*. Madrid: Pirámide.
- MAGANTO C., AMADOR J. Z., GONZÁLEZ R. (2001). *Evaluación psicológica en la infancia y la adolescencia*. Ed. TEA. Madrid.
- MAS, M. coord. (2000). *Educación la no-violencia*. Madrid: PPC.
- MAURICE J. E., STEVEN E. T., BRIAN S. F. (2000). *Educación con inteligencia emocional*. Ed. Plaza y Janés.
- M.E.C. (1993). *Por una educación multicultural*.
- PIAGET, J. (1971). *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Fontanella.
- PORRAS, R. (1998). *Una escuela para la integración educativa*. Sevilla: M.C.E.P.
- POZO, J. I. (1989). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata
- RIVIÈRE, A. (1985). *La Psicología de Vigotski*. Madrid: Visor.
- RIVIÈRE, A. (1991). *Objetos con mente*. Madrid: Alianza.
- RIVIÈRE, A. Y NÚÑEZ, M. (1996). *La mirada mental*. Buenos Aires: Aiqué.
- ROMEVA RUEDA, R. (2001). *Desarme y desarrollo, claves para armar conciencias*. Barcelona: Intermón OXFAM
- SAVATER, F. (1985). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.
- SAVATER, F. (1991). *Ética para Amador*. Barcelona: Ariel.
- TAPIA, A. (1997). *Motivar para el aprendizaje*. Madrid: Edebé.
- TESIER, G. (2000). *Comprender a los adolescentes*. Barcelona: Octaedro.
- TIERNO JIMÉNEZ, B. (1996). *Del fracaso al éxito escolar*. Barcelona: Plaza y Janés.
- TORREGO, J.C. (2000). *Mediación de conflictos en instituciones educativas*. Madrid: Narcea
- VIGOTSKI, L. S. (1996). *Obras escogidas IV. Psicología infantil*. Madrid: Aprendizaje. Visor.
- WINNICOTT, D. V. (1990). *Los bebés y sus madres*. Barcelona: Paidós.

CAPÍTULO 2

EL PLAN DE CONVIVENCIA

INSTRUMENTO DE MEJORA EN LOS CENTROS EDUCATIVOS

**M^a Rosario Campillo Meseguer¹; Caridad López Millán²;
Adela Torres Sáez³**

¹ORIENTADORA I.E.S. BENIAJÁN

²ORIENTADORA I.E.S. JUAN CARLOS I – MURCIA

³ASESORA TÉCNICA DOCENTE. DIRECCIÓN GENERAL DE FORMACIÓN PROFESIONAL, INNOVACIÓN Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

| | |
|---|----|
| 1. INTRODUCCIÓN | 31 |
| 2. DESARROLLO DEL PLAN DE CONVIVENCIA | 32 |
| 2.1. Principios | 33 |
| 2.2. Pasos a seguir para hacer un Plan de Convivencia | 33 |
| 2.2.1. Análisis de la situación | 33 |
| 2.2.2. Objetivos del Plan | 34 |
| 2.2.3. Estrategias de intervención | 34 |
| 3. EVALUACIÓN DEL PLAN | 36 |
| 4. CONCLUSIÓN | 41 |
| 5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 41 |

1. Introducción:

En la actualidad, los centros tienen necesidad de disponer de un marco legal reconocido por todos los miembros de la comunidad que regule y tipifique los conflictos que son susceptibles de producirse para resolverlos de la manera más objetiva y clara posible.

Se hace pues preciso dotar a los centros de un Plan de Convivencia consensuado, aceptado y reconocido por todos.

Aunque exista una buena gestión global de la convivencia, los problemas aparecerán, porque son propios del cualquier sistema de relaciones humanas, pero la prevención contribuye a reducirlos. El abordarlos y resolverlos con serenidad, con razonamiento, con implicación cooperante de los afectados, conduce a su transformación en oportunidades para madurar y crecer.

El trabajo en los centros educativos es una tarea que implica al conjunto de la comunidad educativa. Todos sus componentes se enfrentan cada día con una difícil tarea. El profesor ha de optimizar su labor docente y educativa, el alumnado ha de aprender y dominar los contenidos educativos y formarse globalmente. En algunos casos, estas tareas deben realizarse en un contexto poco favorecedor.

Corresponde a los agentes de la educación mejorar este ambiente para facilitar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

El proceso educativo puede verse favorecido o dificultado según el tipo de relaciones que se establezcan en el aula y en el centro de una forma más o menos permanente entre los diversos agentes educativos: profesorado, alumnado, familias y demás miembros de la comunidad educativa.

En el caso del aula hay que añadir las características del área, el método y el espacio; y en el caso del centro, el estilo organizativo y de gestión, los espacios y otras características del centro. Es sabido que el entorno físico condiciona, de algún modo, las conductas humanas. Debe asegurarse que los centros reúnan un mínimo de condiciones en su infraestructura y hay que educar al alumnado en su conservación y respeto.

La convivencia es objetivo formativo en sí mismo. Como tal ha de ser tratada en el Proyecto Educativo de Centro, en el que quedarán explícitos los rasgos y

características del modelo de convivencia del Centro que deseamos llevar a cabo y que constituirá el Plan de Convivencia.

Por tanto la convivencia, como elemento básico del trabajo educativo, debe estar regulada en un Plan de Convivencia que, tras ser negociado y consensuado, debe ser asumido y respetado por todos. Englobará el Reglamento de Régimen Interior, formará parte del proyecto Educativo del Centro y marcará las líneas generales de actuación y los principios en los que se basa. Se concretará en la Programación general Anual donde se especificarán los objetivos para el curso y la forma de conseguirlos.

Se evaluará anualmente para actualizar las medidas más adecuadas a llevar a cabo de acuerdo con la situación real del centro.

El objetivo será conseguir un ambiente favorable al desarrollo educativo y social en el aula y en el centro, con la implicación y participación de toda la comunidad educativa.

2. Desarrollo del plan de convivencia



El primer paso para trabajar en el Plan de Convivencia del centro es reconocer que el conflicto se da en mayor o menor medida, en el centro, y entre todos los grupos existentes, si bien, se hace más patente entre el profesorado y el alumnado y entre los propios alumnos dentro y fuera del centro. Es preciso aceptar la idea de que el conflicto se da en la medida en que siempre que existan las relaciones entre las personas existe el conflicto, debido a la diversidad de intereses. El conflicto no es algo objetivo, lo que para unos representa conflicto para otros no lo es. Las visiones que se tienen sobre una situación son muy diferentes; por tanto debemos plantear los conflictos desde la percepción de la persona o desde el colectivo. en la comunidad educativa.

A partir de esta premisa, tenemos que confeccionar el instrumento, es decir, el Plan de Convivencia que nos permita plantearnos unos objetivos y desarrollarlos a través de unas estrategias que nos lleven a un grado óptimo de satisfacción para todos.

Esto que parece demasiado complejo, no lo es tanto si trabajamos en la recogida de información de todos los sectores que intervienen en la comunidad educativa: los profesores, los alumnos, familias y personal no docente para tener una idea real de la manera de percibir el conflicto, de todos ellos, en el centro. Es de suma importancia tener constancia de lo que los distintos sectores consideran como conflictos, o, situaciones conflictivas que deben ser mejoradas. A título de ejemplo, podemos citar:

- Relación del profesorado con los alumnos y alumnas
- Relación de ciertos alumnos con determinados profesores
- Relación del alumnado con sus iguales
- Relación entre los profesores del claustro
- Relación entre la familia y el profesorado y entre la familia y el centro.

El objetivo primordial sería lograr un buen clima de convivencia, hacer que todo el mundo se sienta bien, en las aulas y en el centro.

Es un aprendizaje anterior a cualquier otro y puede facilitar o impedir el desarrollo adecuado de las tareas escolares. Por ello, tenemos que negociar una serie de principios que son los que van a marcar el eje de nuestro Plan de Convivencia.

2.1. Principios

1. La convivencia no es un hecho aislado en un centro ni se desarrolla al margen del proceso educativo sino que interactúa con éste y lo facilita.
2. Un buen clima de convivencia debe tener en cuenta la implicación de toda la comunidad educativa y ser avalado por ésta.
3. Dentro de este Plan hay que definir que actitudes vamos a desarrollar y encuadrarlas en los fines que se proponen.

2.2. Pasos a seguir para hacer un Plan de Convivencia

2.2.1. Análisis de la situación

El análisis de la situación de convivencia del centro se podrá hacer a través de propuestas de trabajo para cada uno de los sectores implicados. Se proponen, a modo de anexos unas tablas que podrían servir, a nuestro juicio, para la recogida de datos de los diferentes sectores implicados.

Esta recogida de datos nos informará de:

- La percepción que tienen los profesores, los alumnos y las familias de los conflictos que se dan en el centro.
- Las propuestas para solucionar los conflictos y conseguir el centro deseado.

Una vez, en posesión del análisis riguroso y contextualizado de la realidad que se da en nuestro centro, debemos marcarnos unas metas.

Es de suma importancia partir del tipo de centro que queremos, de las relaciones que deseamos que existan entre todos y cada uno de los sectores existentes.

2.2.2. Objetivos del Plan

Los objetivos han de ser claros, realistas, aceptados por todos los miembros de la comunidad y que puedan ser evaluados. Sería interesante proponerse:

- o Analizar los conflictos de nuestro centro
- o Definir el tipo de relación que se da entre los distintos componentes de la comunidad educativa
- o Proponer y consensuar el modelo de convivencia que queremos para nuestro centro
- o Elaborar y consensuar las estrategias para conseguir el modelo de centro propuesto.

Una vez los objetivos definidos, se trata de canalizar la manera de intervenir desde los distintos sectores implicados. Ver lo que pueden hacer los padres, los alumnos y los profesores para mejorar el clima de convivencia en el centro, es decir, pasaremos a definir las estrategias de intervención.

A nivel de centro y de intervención del profesorado, la mayor parte se lo llevará el plan de acción tutorial que deberá estar al servicio de la mejora de la convivencia en el centro. En este trabajo, todas las actividades propuestas están centradas en el Plan de Acción Tutorial.

2.2.3. Estrategias de intervención

Las estrategias de intervención, serán distintas según nos movamos en el sector profesores, alumnos o padres. Lo cierto es que hay una responsabilidad compartida por todos y, todos debemos colaborar y cooperar, pero según el sector implicado y los objetivos propuestos, podemos encontrar pautas de actuación diferentes.

o Estrategias a desarrollar con las familias:

Las familias también pueden percibir conflictos en las relaciones con el centro. En la mayoría de los casos, se trata de:

- falta de información acerca de las actividades del centro.
- falta de relación con el profesorado
- falta de interés por lo que ocurre en el centro por considerarlo como algo ajeno a sus intereses y a su mundo.

En los centros, y a través del Plan de Acción Tutorial, debemos desarrollar estrategias de intervención para ayudar al colectivo padres a desarrollar su tarea.

- A principio de curso, en las reuniones de padres y madres, es necesario dar pautas de actuación y pedir el compromiso de colaboración y participación en la vida del centro.
- El tutor tiene que actuar como mediador entre la familia y los profesores y entre la familia y el centro, en las reuniones periódicas que se celebran con las familias.
- El Departamento de Orientación también puede intervenir a través de las entrevistas con las familias y aportar su colaboración en la escuela de padres del centro.

o Estrategias a desarrollar con el alumnado:

Los alumnos deben aprender a relacionarse, a resolver sus conflictos y sus discrepancias con el resto de compañeros y profesores. Deben recuperar el gusto por aprender. Los alumnos reflejan en el aula los valores que imperan en la sociedad en la que viven.

A convivir se aprende conviviendo, y por tanto se hace necesario que las normativas de convivencia se elaboren y se reelaboren de forma constante, no sólo por la necesidad de su continúa actualización, sino también para poder ofrecer así al alumnado la posibilidad de participar. Mal se podrá pretender un nivel de identificación de los alumnos con las normas, si las encuentran ya hechas y no tienen la posibilidad de participar en su elaboración.

Los profesores, deben favorecer que los alumnos desarrollen estrategias de relación interpersonal y adquieran valores.

En general, se puede decir que los profesores van a considerar relaciones conflictivas provocadas por el alumnado, las derivadas de:

- mal comportamiento en clase
- no atienden las explicaciones del profesor, hablan en clase, se producen insultos y ofensas, peleas y agresiones entre el alumnado
- indisciplina en el aula
- entre los alumnos hay peleas físicas, destrozos en la clase
- cuando en el aula se originan tensiones por la existencia, de grupos cerrados, poco flexibles...
- rechazo hacia cualquier tipo de población diferente a la suya
- frustración del alumnado con desajuste curricular grave
- el bulling de determinados alumnos o alumnas por otros

Los alumnos y alumnas consideran situaciones conflictivas las producidas por:

- imposición de determinados puntos de vista, trato que se les dispensa, no tener en cuenta sus opiniones, no aceptar la negociación de tareas,
- imposición de normas en clase, las malas relaciones que se establecen con determinados profesores...

El papel de la Acción Tutorial se debe impulsar y reforzar en tres niveles: cierto “papel mediador”, cierto poder ejecutivo en situaciones que afecten a la convivencia y mayor dedicación horaria en la labor tutorial, fundamentalmente en Secundaria Obligatoria.

El tutor como “mediador de conflictos” debe intervenir en la solución educativa de los problemas de convivencia mediante el análisis de la situación entre las partes, antes de acudir a la estricta aplicación del régimen disciplinario.

3. Evaluación del plan



La evaluación del Plan de Convivencia se ha de hacer de forma sistemática y periódica. Por lo tanto, al finalizar el curso escolar, se evaluará dicho Plan, a través de los agentes implicados: profesores, alumnos y familias. Y su resultado formará parte de la Memoria Final de curso. Se trabajarán las mejoras para introducir el año próximo.

Por todo lo expuesto anteriormente, el Plan de Convivencia debe fomentar:

- la adquisición de capacidades y habilidades sociales
- un clima positivo de relaciones y
- las estrategias necesarias para tratar los conflictos cuando se vislumbra su inicio, mediante sesiones de tutoría que permiten disponer de tiempos abiertos al diálogo, la expresión, la comunicación y al debate.

En este trabajo hemos seleccionado proyectos a desarrollar en las sesiones de tutoría, para los niveles de la ESO, fundamentalmente:

1. Proyecto de integración al grupo y al centro
 - _ Integración al principio de curso.
 - _ Integración de alumnos inmigrantes o que se han incorporado más tarde.
2. Proyecto para confeccionar las normas de aula y hacer propuestas para las del Plan de Convivencia.
3. Proyecto para motivar a los alumnos con desfase curricular importante.
4. Proyecto para concienciar a los padres del absentismo y sus consecuencias.

ANEXO Nº 1
(Percepción de los padres acerca de la convivencia en el centro y propuestas de mejora)

| A.-SITUACIÓN ACTUAL | SIEMPRE | CON FRECUENCIA | CASI NUNCA | PROPUESTAS DE MEJORA |
|--|---------|----------------|------------|----------------------|
| 1. En el Instituto hay problemas de convivencia. | | | | |
| 2. En el centro, tenemos noticias, de que se expulsan a muchos alumnos por mal comportamiento. | | | | |
| 3. 6.-El equipo directivo del centro no informa a los padres de temas relacionados con la convivencia en el centro | | | | |
| 4. El tutor nos comunica el mal comportamiento de nuestro hijo/a | | | | |
| 5. Nuestro hijo/a tienen miedo a ir al Instituto | | | | |
| 6. Nuestro hijo/a se queja del trato que recibe de sus profesores.: | | | | |
| *en el patio | | | | |
| *en los pasillos | | | | |
| *en clase - | | | | |
| 7. Nuestro hijo/a se queja del trato que recibe de sus compañeros: | | | | |
| *en el patio | | | | |
| *a la salida del centro | | | | |
| *en clase | | | | |
| 8. Nuestro hijo ha sido víctima de rechazo en el centro | | | | |
| 9. Nuestro hijo/a recibe amenazas en el centro y a la salida del centro: | | | | |
| *alumnos del propio centro | | | | |
| *por personas que no pertenece al centro | | | | |
| 10. Nuestro hijo ha recibido maltrato físico, en | | | | |
| *el aula | | | | |
| *en los pasillos | | | | |
| *en el patio | | | | |
| *a la salida. | | | | |
| 11. Nuestro hijo ha recibido maltrato psicológico en: | | | | |
| *el aula | | | | |
| *en los pasillos | | | | |
| *en el patio | | | | |
| *a la salida. | | | | |
| 12. Si ha habido algún problema de los anteriormente citados, ¿ha obtenido respuesta satisfactoria por parte del centro? | | | | |

ANEXO Nº 2
(Percepción de los alumnos acerca de la convivencia en el centro y propuestas de mejora)

| A.-SITUACIÓN ACTUAL | SIEMPRE | CON FRECUENCIA | CASI NUNCA | PROPUESTAS DE MEJORA |
|---|---------|----------------|------------|----------------------|
| 1. En el Instituto hay problemas de convivencia. | | | | |
| 2. En el centro tenemos noticias de que se expulsa a muchos alumnos por mal comportamiento. | | | | |
| 3. El equipo directivo del centro no interviene como debería en temas relacionados con la convivencia en el centro | | | | |
| 4. El tutor se queja del comportamiento de la clase. | | | | |
| 5. Venir al centro no me agrada mucho, incluso me produce cierto temor. | | | | |
| 6. Los profesores nos tratan mal: *en el patio *en los pasillos *en clase - | | | | |
| 7. Mis compañeros están siempre buscando pelea y se meten con todos: *en clase *en los pasillos *en el patio *a la salida del centro | | | | |
| 8.-Me da la impresión de que algunos de mis compañeros rechazan a otros, sin motivos aparentes. | | | | |
| 9. He recibido insultos en el centro y a la salida del centro, por: *alumnos del propio centro *por personas que no pertenecen al centro | | | | |
| 10. Alguna vez, se han metido conmigo y hasta me han pegado, en *el aula *en los pasillos *en el patio *a la salida. | | | | |
| 11. En la clase hay unos cuantos que imponen su voluntad y los demás tenemos que obedecer. | | | | |
| 12. Si has sufrido algunas de la situaciones expuestas anteriormente, ¿has obtenido respuesta satisfactoria por parte de: *Jefatura de Estudios *del tutor *de nadie | | | | |

ANEXO Nº 3
(Percepción de los profesores acerca de la convivencia en el centro y propuestas de mejora)

| A.-SITUACIÓN ACTUAL | SIEMPRE | CON FRECUENCIA | CASI NUNCA | PROPUESTAS DE MEJORA |
|--|---------|----------------|------------|----------------------|
| 1. En el Instituto hay problemas de convivencia. | | | | |
| 2. En el centro, se expulsa a muchos alumnos por mal comportamiento. | | | | |
| 3. 6.-El equipo directivo del centro no interviene como debiera en temas relacionados con la convivencia en el centro | | | | |
| 4. El tutor y, en general todos los profesores, se quejan del comportamiento de la clase. | | | | |
| 5. El trabajo en clase se hace insoportable. Los alumnos no escuchan, no trabajan, interrumpen y no se puede hacer nada para mejorar la situación. | | | | |
| 6. Los alumnos no respetan al profesorado: *en el patio *en los pasillos *en clase - | | | | |
| 7. Los alumnos están siempre buscando peleas e insultan a otros alumnos: *en el patio *a la salida del centro *en clase | | | | |
| 8. En clase se rechaza a unos cuantos por ser diferentes a los demás . | | | | |
| 9. Conozco a alumnos que han recibido amenazas de otros en el centro y a la salida del centro, por: *alumnos del propio centro *por personas que no pertenecen al centro | | | | |
| 10. He presenciado peleas fuera y dentro del aula pero poco se puede hacer | | | | |
| 11. En la clase hay unos cuantos que imponen su voluntad y los demás tienen que obedecer por miedo a ser agredidos. | | | | |
| 12. Ante situaciones problemáticas, si ha habido respuesta satisfactoria ha venido de parte de: *El director *Jefatura de Estudios *El tutor *Nadie | | | | |

**ANEXO Nº 4
EVALUACIÓN DEL PLAN DE CONVIVENCIA**

| A.-SITUACIÓN ACTUAL | BASTANTE | MUCHO | POCO/ NULOS | PROPUESTAS DE MEJORA |
|---|----------|-------|----------------|----------------------|
| 1. En el Instituto hay problemas de convivencia. | | | | |
| 2. En el centro, se expulsa a muchos alumnos por mal comportamiento. | | | | |
| 3. Las medidas adoptadas por el equipo directivo del centro, ante los problemas de disciplina son, en general, adecuadas. | | | | |
| 4. El tutor y, en general todos los profesores, se quejan del comportamiento de la clase. | | | | |
| 5. El trabajo en clase se hace insoportable. Los alumnos no escuchan, no trabajan, interrumpen. | | | | |
| 6. Hay un ambiente de agresividad en todo el centro, entre el profesorado y el alumnado. | | | | |
| 7. Hay un ambiente de agresividad en todo el centro, entre el alumnado. *en el patio *a la salida del centro *en clase | | | | |
| 8. En clase se da el rechazo de unos cuantos por ser diferentes a los demás. | | | | |
| 9. En el centro se producen agresiones entre los alumnos | | | | |
| 10. Se pueden presenciar peleas fuera y dentro del aula. | | | | |
| 11. Existe cierto miedo a hablar de disciplina en el centro. | | | | |
| 12. Ante situaciones problemáticas, si ha habido respuesta satisfactoria ha venido de parte de: *El director *Jefatura de Estudios *El tutor *Los profesores *Los alumnos *Las familias *Nadie | | | | |

4. Conclusión

Con la propuesta del Plan de Convivencia en los centros educativos, pretendemos:

- Concienciar al alumnado de la necesidad de mejorar el ambiente de trabajo en los centros para conseguir mejores resultados académicos y facilitar las relaciones entre todos los miembros de la comunidad educativa.
- Concienciar al alumnado de la importancia que cobra el trabajo participativo en el seno de una comunidad.
- Concienciar al alumnado de la importancia que juega el respeto de las normas en el seno de un colectivo.
- Concienciar al profesorado de la necesidad de trabajar para conseguir un clima favorecedor de la actividad docente, en el aula y en el centro.
- Concienciar a las familias de la importancia de su implicación en la vida del centro para conseguir uno de los objetivos primordiales de la educación, es decir la convivencia entre todos y cada una de las personas que se dedican a la educación de sus hijos.

5. Referencias bibliográficas

- ALBERICO, J.J. (1991). Educar en la diversidad. Madrid. Bruño
- ANTÚNEZ, S. (1997): La regulación de la convivencia en los centros escolares a través de los reglamentos institucionales”. en *Aula de Innovación Educativa*. n 65. (55-57)
- BRUNET GUTIERREZ, J.J. NEGRO FAILDE (1984) Tutoría con adolescentes. Madrid, San Pío X
- CERESO. Conductas agresivas en la edad escolar. Pirámide
- FERNÁNDEZ, I. (1996). Prevención de la violencia y resolución de conflictos. Madrid. Narcea
- ORTEGA RUIZ R. La convivencia escolar qué es y cómo abordarla. Consejería de Educación y Ciencia Junta de Andalucía
- PASTOR MAYOL E., ROMÁN J. M., COLILLES M.D., ULLOA J. (1995) La Tutoría en Secundaria Ceac

CAPÍTULO 3

CONSTRUYENDO NORMAS

M^a Paz Giménez García¹

¹ ORIENTADORA IES ALQUIBLA DE LA ALBERCA (MURCIA)

| | |
|--|----|
| 1. INTRODUCCIÓN _____ | 45 |
| 2. EDUCANDO PARA LA CONVIVENCIA _____ | 46 |
| 2.1. Normas recogidas en el Proyecto Educativo de Centro _____ | 46 |
| 2.2. Normas de uso y seguridad _____ | 46 |
| 2.3. Normas de clase _____ | 50 |
| 3. ACTIVIDAD _____ | 51 |
| 4. CONCLUSIÓN _____ | 55 |
| 5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS _____ | 56 |

*“Dímela y la olvidaré
muéstramela y la recordaré
convénceme y la entenderé
involúcrame y la potenciaré”*

1. Introducción



Como se ha dicho en la justificación, el mejor tratamiento que se puede dar a los conflictos que surgen en los centros es el tratamiento preventivo. Plantear en un claustro la posibilidad de llevar a cabo acciones globales que mejoren la convivencia en el aula y en el centro es tomar conciencia de que los problemas que van surgiendo es mejor abordarlos desde la colectividad, dándoles un tratamiento educativo y no sólo punitivo.

Aunque cualquier centro escolar promueve acciones para favorecer la convivencia, cuando aparecen comportamientos disruptivos, o conflictos entre los miembros de la comunidad escolar, algunos miembros de la misma tiende a considerarlos como graves desajustes. Sin embargo es importante que consideremos estos fenómenos como parte integrante de la labor educativa y que al mismo tiempo nos dotemos de procesos e instrumentos que nos ayuden a abordarlos desde la perspectiva educativa. Las normas de convivencia en el aula y en el centro deben ser una herramienta educativa que nos permita resolver conflictos.

Por tanto desde esta perspectiva y como se apuntaba más arriba nos debemos plantear si desde nuestros proyectos educativos y curriculares se contemplan cuestiones tales como:

- la flexibilización de los contenidos que permita ajustar la educación a las características de los alumnos o
- enfoques metodológicos que fomenten las relaciones interpersonales y el intercambio comunicativo tanto en el centro como en el aula.

Si la educación se entiende así, la solución de los conflictos que vayan aflorando no será competencia específica de unos u otros, (por ejemplo jefatura de estudios que aplica las medidas punitivas) sino de las diferentes partes implicadas en el proceso educativo ya que desde esta perspectiva se exige la coopera-

ción de todos. Estos procesos (comunicación, solidaridad o cooperación) no sólo nos servirán para solucionar conflictos sino que además deben ser objetivos de la educación.

Además al alumno se le ha de facilitar que pueda ejercer el derecho que tiene a intervenir en la elaboración y aplicación de las normas de convivencia. Ello le posibilitará un aprendizaje que les permitirá actuar como ciudadanos y ciudadanas responsables.

Cuando el grado de intervención en la elaboración de las normas del centro es alto, también lo será el grado de implicación de los alumnos a la hora de asumirlas y respetarlas porque las sienten más suyas. Que el alumno acepte como propios estos documentos va a depender del profesorado, pero no del profesorado tomado individualmente sino de un planteamiento de centro, para que con estrategias comunes se pueda conseguir la participación eficaz del alumnado.

2. Educando para la convivencia



Desde esta perspectiva se pueden establecer tres niveles de actuación.

2.1. Normas recogidas en el Proyecto Educativo de Centro

El **primer** nivel recogería los principios de convivencia que estarían recogidos en el Proyecto Educativo de Centro (PEC). Algunos de estos principios podrían ser:

- Fomentar los cauces de participación entre profesores/alumnos, profesores/padres, y alumnos entre sí en un clima de respeto y confianza.
- Valorar las diferencias étnicas y culturales
- Favorecer un ambiente de estudio y trabajo
- Favorecer la integración de los nuevos miembros a la comunidad educativa especialmente alumnos y profesores con un plan de acogida.

2.2. Normas de uso y seguridad

En el **segundo** nivel y formando parte de la cultura escolar habría que elaborar una serie de normas que faciliten la organización y la responsabilidad compartida sin las cuales sería imposible desenvolverse en un centro. Estas normas proceden de la propia legislación y del hecho de vivir en sociedad y compartir una serie de valores que conforman la comunidad educativa. Por tanto el objetivo

de las normas de convivencia no ha de ser solamente un catálogo de las conductas incorrectas o faltas con sus correspondientes correcciones o castigos sino que debe contemplar también la utilización de elementos organizativos y materiales así como los recursos humanos que se van a utilizar en esa prevención de conflictos.

La propuesta que aquí se hace es la del desarrollo de unas **normas de participación**. Nos estamos refiriendo a la parte del Reglamento de Régimen Interior relativo a la convivencia y no a aquellos elementos que significan estructura del centro educativo.

Dentro de las normas de centro y siguiendo a Fernández (1998) vamos a distinguir tres tipos de normas:

- Normas generales
- Normas de uso y funcionamiento
- Normas de seguridad

Normas generales

Normas generales son las que se basan tanto en los Derechos y Deberes de los alumnos como en los principios de convivencia. Existe la necesidad en los centros de tener unos referentes que nos faciliten las relaciones y las intervenciones en los conflictos para conseguir una finalidad educativa. De acuerdo con Antúnez (1997), conseguir acuerdos que sirvan para regular las relaciones interpersonales, el funcionamiento de equipos y otros órganos no tiene por qué significar una voluntad autoritaria. Estas normas deberían referirse a aspectos muy generales y no un extenso listado de normas y sanciones. Para elaborar estas normas proponemos el modelo de Duke (1989) recogido por Fernández (1998) (ver cuadro 1). Este modelo exige un conocimiento profundo del Reglamento Orgánico de Centro y también de derechos y deberes del alumnado. De este modo se asegurará que se incluyan todos los derechos y deberes de la comunidad para que la norma se cumpla.

Se puede realizar de una manera simplificada poniendo la norma, el problema que causa su trasgresión y las medidas sancionadoras:

**Cuadro 1
MODELO PARA ELABORAR NORMAS**

| PROBLEMAS | ESTUDIANTES | PADRES | PROFESORADO | SANCIÓN |
|---|---|---|--|--|
| El trabajo en el aula será respetuoso hacia los demás y hacia la tarea, manteniendo una actitud de cooperación y aprovechamiento. | | | | |
| DISRUPCIÓN EN EL AULA | Derecho: Recibir una enseñanza con orden y sin alteraciones graves en el aula. Deber: Estar atento y respetar la marcha de la clase sin interrumpir constantemente. | Derecho: Saber que su hijo recibe una instrucción y aprendizaje equilibrado. Deber: Comunicar a su hijo/a que el colegio es un lugar para aprender. Exigir a su hijo buena conducta y atención en clase. | Derecho: Impartir las clases con tranquilidad, equilibrio y dinámica relacional apropiada. Deber: Mantener el orden y favorecer la marcha adecuada del grupo clase por encima de alumnos disruptivos. | Primera vez: Mínimo: Charla Máximo: Expulsión. Parte a Jefatura. Repetido: Convocar padres. Expulsión por días Elevado a Comisión de Convivencia. |
| El respeto entre el alumno y profesor será esencial para la tarea educativa. El profesor mantendrá la autoridad imperando el diálogo como base de comunicación. | | | | |
| DESAFIAR LA AUTORIDAD DE UN PROFESOR O PERSONAL NO DOCENTE | Derecho: Comunicar su desacuerdo de forma respetuosa. Deber: Acatar las instrucciones una vez recibidas las explicaciones oportunas. No transgredir las normas vigentes. | Derecho: Manifestar su desacuerdo de forma dialogante. Deber: Apoyar al profesorado y personal no docente en la tarea de desarrollar en los alumnos un respeto a la autoridad. | Derecho: A ser tratado con respeto al ejercer su autoridad. Deber: Mostrar respeto por los alumnos y reforzar aquellas conductas que demuestren buen comportamiento. | Primera vez: Mínimo-Charla informal con el profesor. Máximo-Comunicación a padres y jefatura de estudios. Repetido: Falta grave. Comisión convivencia. |
| El alumnado deberá asistir con regularidad a clase, justificando sus ausencias | | | | |
| ABSENTISMO | Derecho: Asistir a clase diariamente. Deber: no ausentarse sin falta justificada | Derecho: Ser informados de las faltas de asistencia de sus hijos. Deber: Hacer que su hijo/a venga diariamente a clase. | Derecho: Exigir la presencia de los alumnos en clase. Deber: Mantener un registro diario de las faltas de los alumnos y comunicarlo a los padres. | Primera vez: Charla tutor. Comunicación Jefatura de estudios. Repetido: Falta grave Comunicación Consejo Escolar |

Normas de uso y funcionamiento

A veces ocurre que hay poca claridad en las normas de uso y funcionamiento de la instalaciones del centro lo que puede ser generador de ciertos conflictos relacionados con:

- La necesidad de respetar la organización escolar.
- La poca sensibilización de los diferentes miembros sobre las responsabilidades de todos.
- La necesidad de asumir colectivamente el mantenimiento del entorno
- El conocimiento del uso que se da y que se querría dar a las instalaciones.
- El asumir colectivamente el mantenimiento del entorno.

Para trabajar este apartado elegimos la tabla propuesta por Fernández, (1998)

Esta tabla puede ser trabajada a dos niveles:

- 1) En tutoría con los alumnos. Se presentará la tabla añadiendo tantos lugares como se quiera, y en pequeños grupos han de rellenar los diferentes apartados. También los alumnos han de aparecer como responsables de la supervisión de algunas normas.

Una vez terminado el trabajo en pequeños grupos, el tutor realizará una síntesis del trabajo de los diferentes grupos en la pizarra, tras una exposición de los portavoces de los grupos.

**Cuadro 2:
MODELO PARA ELABORAR NORMAS DE USO Y FUNCIONAMIENTO**

| LUGAR | NORMA | SUPERVISIÓN |
|--------------------|---|---|
| Biblioteca | Se mantendrá un silencio respetuoso. Se realizará el préstamo de libros. | Profesor de guardia de biblioteca y/o bibliotecario. |
| Recreo | | |
| Pasillos | | |
| Puerta del colegio | | |
| Comedor | | |
| Aulas específicas | | |
| Laboratorio | | |
| Talleres | | |
| Gimnasio | | |
| Etc. | | |

Los resultados de cada una de las tutorías serán recogidas por el coordinador de la actividad (Jefe de estudios, Orientador/a, coordinador de nivel etc.) quien realizará un vaciado, presentándose el resultado final a la Junta de Delegados.

- 2) También los profesores a través de los diferentes departamentos, podrán rellenar la tabla. En muchos casos habrá que incluir Normas de Seguridad y Funcionamiento, aunque ya existirán en áreas como Laboratorios, Informática, Biblioteca o Tecnología. Pero esta actividad es una buena oportunidad para revisar las normas existentes. Siempre es más aconsejable tener pocas normas pero que sean claras y fáciles de reconocer que muchas difíciles de llevar a cabo.

Paralelamente se puede llevar a cabo una campaña de sensibilización hacia mantenimiento limpieza y embellecimiento del medio escolar.

2.3. Normas de clase

Y el **tercer nivel** de actuación está referido a las: **Normas de clase**

Las normas de clase deberán ser igualmente elaboradas de forma democrática y compartida siendo las que condicionen la forma de actuar en el aula tanto para alumnos como para profesores. Por esto, es fundamental que las normas de clase sean el resultado de una negociación entre ambas partes. Aquí proponemos algunas actividades específicas que pueden servir de guía y terminamos el apartado encuadrándolas en las sesiones del Plan de Acción Tutorial.

Como punto de partida nos podríamos preguntar qué es lo que ocurre en un aula donde hay conflictos. Como respuesta encontramos que son muchas las variables que intervienen y que tendríamos que analizar tales como: materia, metodología de trabajo, profesorado, alumnado, etc...

Por otro lado los conflictos dependen de quienes los analicen. Así encontramos profesores que con una tasa alta de conflictos y expulsiones no consideran que tienen conflictos y en cambio hay otros que una o dos expulsiones las vive como situaciones muy problemáticas.

Pero parece también estar claro que las actitudes de los alumnos y alumnas en las aulas no se corresponden exclusivamente con las del profesorado. Es decir un profesor/a que atiende bien a sus alumnos y es respetuoso/a con ellos no tiene la garantía de que en sus clases no vaya a haber conflictos, porque muchos no se generan en el aula sino que vienen de fuera. Sin embargo el tipo de relación y trato que demos no sólo puede reducir los conflictos sino que puede eliminarlos.

Así, para aumentar la autonomía moral y el auto respeto del alumnado habrá que hacerlos partícipes del desarrollo democrático de las normas del centro lo que se puede hacer a través de la creación democrática y compartida de las normas de clase.

Estas normas deberán regir y condicionar las formas de actuar dentro del marco del aula tanto para alumnos como para profesores. Será esencial que sea el resultado de una negociación por ambas partes.

Existen algunas propuestas de esta metodología (Curwin, 1983; Palomares, 1997; Watkin y Wagner, 1991).

Nosotros vamos a seguir a Pérez (1996), que propone:

- a) Potenciar la intervención de los alumnos en la organización del aula.
- b) Unificar los criterios de intervención de todos los profesores del grupo en cuanto a la aplicación de las normas.
- c) Llevar a cabo una acción tutorial que organice y dirija las actividades del alumnado y profesorado en cuanto al desarrollo de las normas.

A este modelo de Pérez vamos a añadir, como hacen algunos de los autores citados anteriormente, otro paso: que sean los **propios alumnos quienes revisen** y apliquen las medidas previstas en caso de incumplimiento o ruptura de normas.

A continuación presentamos como podría llevarse a cabo esta actividad.

3. ACTIVIDAD:

Procedimiento básico para elaborar normas de clase

1ª Fase: preparación

En primer lugar los alumnos deben de tener claro cuál es la finalidad de crear sus propias **normas de clase**. El tutor lo planteará en una sesión de tutoría y dejará la semana siguiente para que reflexionen sobre las dificultades que suele haber en el aula.

Se les pide que vayan escribiendo lo que consideren que ha desfavorecido o perjudicado la dinámica de la clase.

Se dedicará un periodo lectivo a analizar qué se debe normalizar y qué son reglas implícitas del aula (por ejemplo: traer bolígrafos y cuadernos).

Esta fase puede variar de unos centros a otros, dependiendo de que exista tradición o no en la negociación de las normas. En los centros donde esto ocurra esta fase será más rápida.

En el caso de que en el centro no exista esta tradición se ha de impulsar esta fase desde la tutoría como se expone más arriba.

2ª Fase: producción de normas de aula

En esta fase hay que tener en cuenta:

- Que las normas que se propongan no transgredan la legislación del Real Decreto de derechos y deberes.
- Que todas las normas representen un bien colectivo y tolerante con la diversidad.
- Que las normas no transgredan el fin educativo propio de la escuela.

Procedimiento:

- Se indica a los alumnos que cada uno escriba una serie de normas que considera importantes para la clase. También se puede hacer en parejas.
- Luego se hacen grupos de cuatro y de todas las normas aportadas elegirán cinco normas esenciales. Es importante que las expliquen y sean consensuadas entre todos.
- En la pizarra se irán escribiendo las normas seleccionadas por cada grupo. Se excluirán las que se repitan o puedan ser refundidas.
- El tutor añadirá aquellas normas que el equipo docente del grupo considere imprescindibles y que los alumnos no hayan recogido entre las suyas. Esta presentación del docente ha de ser al final.
- En caso de que finalmente haya un excesivo número de normas (más de diez o doce) se propone su reducción.
- La decisión final sobre las normas del grupo se puede realizar por consenso, por votación a mano alzada, por votación secreta etc.

3ª Fase: mantenimiento y consecuencias por transgresión de normas.

El procedimiento a seguir para elaborar normas de clase pueden ser más o menos complejos: con votación de propuestas, debates internos etc. Lo que aquí presentamos es un ejemplo que cada tutor debe de adaptar a su grupo clase, a sus condicionantes personales o al sentir colectivo del centro.

En el caso de que las normas no sean cumplidas, proponemos seguir el mismo esquema que proponíamos para las normas del centro escolar y que sea la comisión de convivencia (como presentamos más adelante) quien haga el seguimiento y aplique la sanción. A continuación vamos a exponer dos ejemplos tomados de Fernández (1998), (véanse cuadros 3 y 4) donde se tiene en cuenta la frecuencia (primera vez del incumplimiento o reincidencia o si el incumplimiento es individual o colectivo.

Cuadro 3

NORMA 1: LOS ALUMNOS DEBERÁN RESPETARSE SIN PELEARSE NI INSULTARSE, RESOLVIENDO SUS CONFLICTOS DE FORMA PACÍFICA

CONSECUENCIAS:

- Los alumnos involucrados hablarán en privado y llegarán a un acuerdo.
- Otro alumno o profesor escuchará a las partes y les ayudará para que lleguen a un acuerdo.
- En caso de reincidencia o falta de acuerdo el tutor, oídos los dos alumnos, propondrá una restitución justa para ambas partes. Posible debate en asambleas de grupo. Posible comunicación a padres. Posible ayuda por otros compañeros de clase.
- Los alumnos rellenan un parte de faltas y se comunica a Jefatura de estudios, quien oídas las dos partes propone un acto de conciliación.
- Se comunica a los padres la situación se procede a la aplicación del RF de Derechos y Deberes de los alumnos.

Cuadro 4

NORMA 2: SE DEBERÁ PARTICIPAR EN LAS ACTIVIDADES DE CLASE REALIZANDO LAS TAREAS Y APORTANDO EL MATERIAL NECESARIO

CONSECUENCIAS:

- Entrevista en privado con el profesor
- Reunión con el grupo de compañeros del comité de convivencia para llegar a acuerdo. Posibles propuestas de ayudas.
- Presentación del caso a la asamblea. Propuestas de cambios, grupos de trabajo, tareas de apoyo.
- Comunicación a los padres. Plan de trabajo conjunto
- Comunicación a Jefatura de estudios. Posible reunión de equipo docente. Revisión de la situación en las diferentes áreas.
- Aplicación de RD de Derechos y Deberes de los alumnos.

Una vez elaboradas las normas de clase se elegirá una comisión de alumnos (comisión de convivencia) que hará el seguimiento del cumplimiento de dichas normas. Esta comisión estaría compuesta por: un presidente (puede coincidir con el delegado) un secretario (puede ser el subdelegado, que también podrá sustituir al presidente cuando no esté) y por dos vocales. También podría formar parte de esta comisión con voz pero sin voto el tutor del grupo. Esta comisión tendrá una serie de **funciones** que han de ser trabajadas en clase. Algunas de ellas podrían ser:

- Cumplir y velar por el cumplimiento de las normas establecidas en clase y aprobadas por todos; sujetas siempre al Reglamento de Régimen Interior del centro y a los derechos y deberes de los alumnos.
- Entrevistarse con los profesores que expresen tener conflictos en el aula con algunos alumnos.
- Actuar de mediadores entre profesores y alumnos que presenten dichos problemas.
- Pedir ayuda al tutor si el problema no se resuelve con la actuación anterior
- Trasladar a Jefatura de estudios la información sobre las actuaciones desarrolladas o sanciones impuestas, así como la negativa si la hubiera, a cumplir dicha sanción.
- Participar en las sesiones del Consejo Escolar del Centro sobre asuntos disciplinarios que afecten al grupo cuando sea demandado por éste.

Esta comisión de convivencia será elegida a principio de cada curso académico (en la sesión prevista para la elección de delegados), por todos los alumnos que componen el grupo-clase, tal y como esté recogido en el Reglamento de Régimen Interior.

La comisión podrá ser cesada por el Jefe de Estudios cuando incumplan manifiestamente las funciones que le han sido encomendadas, o también cuando la mitad más uno de los alumnos de la clase lo demande. Cuando esto ocurra se procederá a realizar una nueva elección como se ha indicado anteriormente.

Estas actividades propuestas no deben ser actividades sueltas sino estar contempladas dentro del Plan de Acción Tutorial. Por su carácter deben ser actividades que se lleven a cabo a principio de curso. A continuación presentamos a modo de ejemplo una secuenciación que incluye estas actividades a principio de curso (véase cuadro 5). El resto de sesiones que aparecen en blanco se han de completar con las actividades que cada centro tenga previsto en su PAT.

El Plan de Acción Tutorial deberá programar cíclicamente un seguimiento del cumplimiento de las normas a través de asambleas o debates así como de las relaciones en el grupo o de los problemas del centro.

Cuadro 5
ACTIVIDADES CORRESPONDIENTES AL PRIMER TRIMESTRE

| Sesión | Actividad Propuesta |
|--------|--|
| 01 | Jornada de acogida. Cuestionario al alumno |
| 02 | Actividades de presentación |
| 03 | Derecho y deberes de los alumnos. Elaboración de las normas generales |
| 04 | Elaboración de las normas de clase |
| 05 | Elaboración de las normas de uso y seguridad |
| 06 | Preparación de la elección de delgados y de la comisión de seguimiento de los conflictos |
| 07 | Elección de delegados y de comisión de seguimiento de conflictos en el aula. |
| 08 | |
| 09 | |
| 10 | |

4. Conclusión

Para terminar este capítulo podríamos decir que el **crear normas juntos** es un proceso que exige reflexión, implicación, consenso y por tanto es un proceso lento donde deben participar la mayor parte de los miembros de la comunidad educativa. Además la satisfacción de participar y de reconocerse en cualquiera de las normas, acciones preventivas o intervenciones supone que todos los miembros de la comunidad las reconozcan como suyas y las acepten con menor dificultad.

El procedimiento más adecuado no es que un grupo de “expertos” voluntarios o voluntariosos, en pequeño comité, aislados del resto de los miembros recojan las necesidades de un colectivo tan complejo. De ahí que el proceso de creación de normas sea tan importante como el resultado final.

Por otro lado, el consensuar normas puede significar el comienzo de un trabajo conjunto entre docentes a los que con frecuencia les cuesta ponerse de acuerdo en los estilos de enseñanza. En cambio, el tomar acuerdos conjuntos, aunque sea sobre normas, incide indirectamente en los procesos instructivos y también en las relaciones interpersonales y como consecuencia en los modos y formas de proceder en el aula. Así los acuerdos sobre normas pueden facilitar la coherencia de aspectos curriculares.

Para terminar decir que no se trata de una imposición de límites basada en una autoridad incuestionable, sino de buscar el razonamiento moral y la educación para la convivencia. Esto no significa que los límites no vayan a existir, sino muy al contrario, existen porque se necesitan para vivir juntos. La negociación y producción de normas de forma conjunta, a largo plazo, es una forma de amortiguar o evitar los conflictos que puedan surgir.

5. Referencias bibliográficas:



- ANTÚNEZ, S. (1997): La regulación de la convivencia en los centros escolares a través de los reglamentos institucionales”. en *Aula de Innovación Educativa*. n 65. (55-57)
- CASAMAYOR G. (coord.) 1998. *Como dar respuesta a los conflictos. La disciplina en la Enseñanza Secundaria*. Aula 128.
- CURWIN, R. Y MENDLER, A. (1983): *La disciplina en clase*. Narcea, Madrid.
- DUKE, D. (1989): “School discipline Plans and the Quest for order in American Schools”, en Delwyn (eds.): *Disruptive Pupil Managemant*. David Fulton Publishers. London.
- FERNÁNDEZ, I (1999) 2ª ed.: *Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad*. Madrid. Narcea.
- PALOMARES, J. (1997): Enganchar a la clase para que la clase funcione. *Comunidad escolar*, 12 marzo.
- PÉREZ, C. (1996): La mejora del comportamiento de los alumnos a través del aprendizaje de normas. *Revista de educación*. N 310, 361-378.
- WATKINS, C. Y WAGNER, P. (1991): *La disciplina escolar*. Propuesta de trabajo en el marco global del cetro. Madrid. Paidós-MEC.

CAPÍTULO 4

CONOCIENDO OTRAS CULTURAS

Francisca López Millán¹

¹ ORIENTADORA I.E.S. ALJADA DE PUENTE TOCINOS

| | |
|--|----|
| 1. UNA ESCUELA INTERCULTURAL _____ | 59 |
| 2. PROYECTO: “CONOCE SU PAÍS. APRENDE A CONVIVIR” _____ | 60 |
| 2.1. Pautas de actuación _____ | 61 |
| - Al habla con un país vecino _____ | 61 |
| - Nuestras costumbres _____ | 62 |
| - Exposición intercultural _____ | 62 |
| - Acto final: Jornada de convivencia intercultural _____ | 62 |
| - “¡Aquí no te sientas!” _____ | 63 |
| - Un popurrí original _____ | 66 |
| 3. VALORACIÓN DEL PROYECTO _____ | 66 |

Una Escuela Intercultural

Durante estas últimas décadas, España se ha convertido en un país de inmigración debido, más que nada, al desarrollo económico.

Murcia ha acogido en un breve período de tiempo inmigrantes de países principalmente no comunitarios, que han encontrado una oportunidad de trabajo sostenido. Así, el sector educativo ha incorporado alumnos y alumnas con otras costumbres y otras culturas y se ha visto obligado a responder a nuevas necesidades. El nuevo reto a lograr es una verdadera integración socioeducativa, un desarrollo personal del alumnado extranjero y fomentar una convivencia adecuada, que favorezca las relaciones interpersonales entre todos los miembros de la comunidad educativa.

La presencia de niños y niñas inmigrantes en nuestras escuelas, en ciertas ocasiones, hace surgir problemas en la convivencia y actitudes negativas, por parte de gran parte de la población escolar.

Ante esta situación, no podemos más que recordar los principales objetivos de la educación descritos en el preámbulo de la LOGSE e intentar, a través de todos los miembros de la comunidad educativa, conseguir su consecución. Entre los objetivos básicos destacan:

- La formación para el ejercicio de la libertad, la tolerancia y la solidaridad en una sociedad plural.
- La transmisión y ejercicio de los valores que hacen posible la vida en sociedad, singularmente el respeto a los derechos y libertades fundamentales.
- La adquisición de hábitos de convivencia democrática y de respeto mutuo.
- La lucha contra la discriminación y la desigualdad, sean éstas por razón de nacimiento, raza, sexo, religión u opinión.

Una sociedad multicultural se ve confrontada de conflictos; ¿cómo aprender a resolverlos?, ¿cómo mejorar la convivencia?, ¿cómo contribuir a la consecución de los objetivos mencionados?

La concienciación social, en este sentido, es labor de todos y muy especialmente de los educadores, que debemos potenciar un cambio de actitud en los alumnos y alumnas para poder cuestionar los prejuicios y provocar la emergen-

cia de valores universales interculturales y no excluyentes. Debemos trabajar en el sentido de la construcción de una escuela intercultural como respuesta a las necesidades que se nos plantean.

No cabe duda que el primer paso a dar es aceptar la diferencia, es decir, reconocer que lo diferente puede ser un factor de progreso. Por tanto, el respeto, la aceptación de la diferencia y el diálogo deberán estar presentes en la manera en la que educamos y en la que entendemos nuestra tarea.

La educación intercultural es tarea de toda la comunidad educativa, pero no podemos olvidar el papel tan importante que en ella puede ejercer el tutor o la tutora desde el ámbito de la acción tutorial donde conseguir una verdadera integración se plantea como uno de los retos esenciales. Para ello, a continuación, proponemos varias actividades recogidas en un proyecto titulado: “Conoce su país. Aprende a convivir.” Dicho proyecto se llevará a cabo tras las primeras sesiones de tutoría dedicadas a la “presentación” de los componentes del grupo.

Con este proyecto pretendemos convertir la tutoría en un espacio de acogida, de diálogo y de encuentro; donde la diferencia y la diversidad sea el origen del enriquecimiento personal; un espacio donde se inicie el conocimiento mutuo, donde se desmonten los estereotipos y prejuicios que con frecuencia se atribuyen a otras culturas y donde se defiendan los derechos de todos y todas; un espacio donde se resuelvan los conflictos de forma democrática y madura. Es decir, un espacio donde se conviva con respeto e ilusiones compartidas.

**PROYECTO:
“CONOCE SU PAÍS. APRENDE A CONVIVIR”**

OBJETIVOS:

1. Iniciar en el conocimiento mutuo
2. Fomentar el respeto y la tolerancia por las diferentes formas de entender la vida
3. Valorar los aspectos positivos de otras culturas
4. Superar prejuicios respecto a personas y grupos étnico-culturales diferentes
5. Potenciar el sentido crítico constructivo respecto a la propia cultura y a la de los demás
6. Acoger y aceptar a todo compañero y compañera de forma incondicional, en calidad de persona
7. Prevenir actitudes racistas
8. Mejorar la convivencia

DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO

Este proyecto comprende dos partes. La primera parte esta compuesta por tres actividades, que pueden desarrollarse en el número de sesiones que el tutor-a considere necesarias. El tiempo dedicado a dichas tareas está en función del nivel, del interés, de la motivación del alumnado y, además, de la necesidad colectiva dirigida hacia la mejora del clima de conviven-

cia. Con estas primeras actividades pretendemos romper el hielo e iniciar en el conocimiento de todas las costumbres de los diferentes componentes del grupo. Se trata de un conocimiento referido a aspectos externos al individuo. La segunda parte, sin embargo, tiene la finalidad de iniciar un primer contacto con la personalidad de cada uno de los compañeros y compañeras que van a convivir juntos durante un curso escolar. Por ello, en esta segunda parte, las actividades requieren una mayor implicación personal, unas buenas dosis de reflexión y van encaminadas hacia el desarrollo de la capacidad de reflexión sobre aspectos favorecedores de la convivencia y de la capacidad de resolución de conflictos. Dichas actividades pueden adaptarse a diferentes niveles.

El tutor-a deberá exponer a los alumnos-as el proyecto que se pretende desarrollar en las próximas sesiones de tutoría, con el fin de que éstos-as preparen sus intervenciones.

La participación y el trabajo cooperativo son los mejores aliados para prevenir problemas de convivencia en los centros. Por tanto, nuestra labor es motivar al grupo para que participe en las actividades propuestas.

“Vamos a intentar conocer mejor a nuestros-as compañeros-as de clase, conocer sus costumbres, sus tradiciones y sus pueblos, y transmitirles a ellos-as nuestra cultura.

Queremos que todo el centro se pueda enriquecer de la presencia de chicos y chicas extranjeros-as y que ellos-as puedan disfrutar de su estancia en España, ayudándoles a conocernos mejor.

Para ello, el centro propone una exposición donde se recojan distintos aspectos de los países de origen de los inmigrantes y distintos aspectos de nuestro país.

Las actividades concluirán con una jornada de convivencia intercultural”

“CONOCE SU PAÍS. APRENDE A CONVIVIR”

PAUTAS DE ACTUACIÓN – 1ª actividad: “AL HABLA CON UN PAÍS VECINO”

1. Exposición por parte de los distintos alumnos-as inmigrantes de una explicación sobre **los monumentos** más importantes de su país.
Cada tutor-a preparará fotografías o imágenes de monumentos emblemáticos de los países de origen de los alumnos inmigrantes. Se les entregan para que vayan preparando la información que deberán transmitir a sus compañeros-as de clase
La explicación deberá ajustarse a los conocimientos de la lengua española que posean. Si su dominio del idioma es muy pobre o inexistente, el tutor-a deberá intentar suplir esa dificultad ayudando y aportando datos concretos.
2. Exposición por parte de los alumnos-as españoles-as de una explicación similar sobre monumentos de nuestra ciudad, región o país.
3. Preguntas por parte de todos y todas para aclarar dudas o ampliar información.
4. Confección de murales con imágenes o fotos sobre monumentos y rotulación de los mismos.

Resultaría muy interesante utilizar para la rotulación la lengua del país de cada uno-a. Un mural “plurilingüe” resulta muy atractivo y enriquecedor.

PAUTAS DE ACTUACIÓN – 2ª actividad: “NUESTRAS COSTUMBRES”

1. Exposición por parte de todos los alumnos y alumnas de aspectos relacionados con: **religiones, folclore, tradiciones, fiestas populares, sistema educativo, actividades de entretenimiento y ocio...**

Conviene centrar las exposiciones a partir de un guión:

- _ Sobre vida familiar: comidas típicas, horario, oficios / sueldos, formas de entretenimiento (televisión, cine, teatro, deportes...)
- _ Sobre sistema educativo: edad de escolarización, materias, actividades extraescolares, horarios...
- _ Sobre religión: tendencia religiosa, actos religiosos más significativos, fiesta religiosas...
- _ Sobre tradiciones: fiestas populares, bailes, canciones...

2. Preguntas sobre los datos aportados o sobre otros aspectos de interés.
3. Confección de murales recogiendo los aspectos tratados

PAUTAS DE ACTUACIÓN – 3ª actividad: “EXPOSICIÓN INTERCULTURAL”

1. Elección de murales y otros materiales para la exposición.
2. Colocación de los materiales en la zona destinada para dicha exposición (biblioteca, salón de actos...)
3. Preparación de la jornada de convivencia intercultural: ver cómo pueden colaborar cada uno de los miembros del grupo. Las distintas colaboraciones podrían consistir en: traer un alimento típico (buñuelos, churros, tortilla de patatas, couscous...); disfrazarse; vestirse con traje regional; preparar un baile...

La colaboración de la familia puede resultar muy beneficiosa y ampliar positivamente los objetivos que nos proponemos.

ACTO FINAL:

JORNADA DE CONVIVENCIA INTERCULTURAL

En este acto final, debemos estar abiertos y fomentar la participación de todos los miembros de la comunidad educativa. Se trata de hacer sentir al alumnado el interés que todos sentimos por conocer aspectos que desconocemos. Para ello, conviene pedir la colaboración de padres y madres y de instituciones externas. Un buen despliegue publicitario sobre la jornada de convivencia en nuestro entorno próximo puede aumentar la participación considerablemente.

PAUTAS DE ACTUACIÓN: 4ª actividad: “¡AQUÍ, NO TE SIENTAS!”

1. Individualmente, lectura del texto
2. En pequeño grupo, reflexionar sobre los puntos siguientes: (Ficha 1)
 - Las causas del conflicto
 - Los principales implicados
 - Los sentimientos y puntos de vista de las personas implicadas
 - Las razones y necesidades que alegan los implicados
 - Las posibles soluciones, valorando las ventajas y desventajas que puedan tener para cada una de las partes implicadas
3. Reflexión personal acerca del trabajo realizado en grupo sobre los siguientes aspectos:(Ficha 2):
 - Las ventajas de la solución propuesta para ambas partes
 - Las dificultades encontradas en este proceso
 - Sobre la presencia de situaciones parecidas en tu centro
 - El diálogo y la negociación en la resolución de conflictos

¡AQUÍ, NO TE SIENTAS!

Lee este texto y opina junto con tus compañeros-as.

Alba, Juan y Ali son compañeros de 3º de ESO en un centro como el tuyo. Ali es nuevo aquí. Sus padres, por razones de trabajo, se han trasladado a España. Ali es de Marruecos. Ahora es vecino de Juan, pero se ven muy poco. Ali prefiere quedarse en casa a salir.

El primer día de clase, Ali se sentó junto a Juan, porque no conocía a nadie más. A éste, en principio no le importó, aunque en 2º de ESO siempre se sentaba a su lado su mejor amiga Alba. Cuando Alba llegó a clase, al ver su sitio ocupado, puso cara de fastidio y sin mediar palabra se sentó al final de la clase. Pasaron varios días sin ocurrir nada, pero un día Alba decidió decir a Ali que ese sitio era el suyo y que se sentara en otro lugar. Ali alegó que estaba sentado allí desde el primer día y que no pensaba cambiarse. Alba, enfadada volvió a ocupar un pupitre al final de la clase.

Durante un recreo Ali jugaba al fútbol. Un balón salió disparado y fue a parar al grupo en que se encontraba Alba. Charlaban mientras se comían sus bocadillos. El pelotazo hizo que a Enrique se le cayese el bocadillo.

-¿Qué pasa, tíos?- ¡Me vais a dar vuestro bocata! ¿Quién ha sido el del pelotazo?

-Habrá sido el moro mierda ese -dijo Alba-

-Aquí la única mierda eres tú- contestó Ali- y si estamos jugando al fútbol, lo mejor es que os vayáis a otro sitio.

La polémica entre los del fútbol y los del bocadillo se disparó. Enrique cogió a Ali por la camisa y le dijo de recoger el bocadillo. Ali se negó alegando que él no había sido el del pelotazo. Los compañeros de unos y de otros les separaron cuando sonó el timbre de entrada.

Al llegar a clase, Ali se encontró a Alba sentada junto a Juan. Los libros y cartera de aquel estaban tirados en el suelo al final de la clase. Ali se sentó al final de la clase para no interrumpir al profesor. Al salir Alba, Enrique y algunos más, se mofaron de él y le dijeron que se fuese a su tierra si quería elegir sitio. Ali no contestó. Siguió su camino, sintiendo humillación y rencor. Juan trató de consolarle diciendo que nunca hubiese esperado este comportamiento de Alba y que ya no se iba a encontrar a gusto sentándose a su lado.

Ficha 1. “¡AQUÍ, NO TE SIENTAS!”

En pequeño grupo, reflexiona sobre los aspectos siguientes:

¿Cuáles han sido las causas del conflicto?

.....

.....

.....

.....

¿Cuáles han sido los principales implicados?

.....

.....

.....

.....

¿Qué han sentido los principales implicados?

.....

.....

.....

.....

¿Qué soluciones se os ocurren? Anotad las ventajas y desventajas para cada parte implicada.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Ficha 2. “¡AQUÍ, NO TE SIENTAS!”

Contesta según tu experiencia.

¿Qué ventajas ves en la solución propuesta? ¿Qué concesiones tiene que hacer cada parte?

.....

.....

.....

.....

¿Qué dificultades has encontrado en este proceso?

.....

.....

.....

.....

.....

¿Crees que en tu centro pueden ocurrir situaciones similares a ésta?

.....

.....

.....

.....

¿Crees que se podrían resolver mediante el diálogo y la negociación?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

“UN POPURRÍ ORIGINAL”

PAUTAS DE ACTUACIÓN. 5ª actividad: “Un popurrí original”

1. Cada alumno-a deberá elegir su canción preferida en el idioma de su país de origen.
2. Se trata de grabar una cinta con fragmentos de las canciones elegidas.
3. Esta grabación permitirá conocer los gustos de todo el grupo. Se puede utilizar en sesiones posteriores de tutoría como música de fondo.
4. Los alumnos—as extranjeros copiarán la letra de sus canciones preferidas y se podrá realizar actividades de lectura para intentar aprender las canciones. Puede servir para iniciar un primer contacto con las diferentes lenguas de los compañeros-as y fomentar el respeto por otras culturas.

VALORACIÓN DEL PROYECTO

OBJETIVOS:

- Conocer el nivel de logro de los objetivos propuestos, con el fin de aportar posibles modificaciones para futuras actuaciones.
- Favorecer el intercambio de opiniones entre los alumnos-as.
- Fomentar actitudes de respeto hacia los demás.

Actividad: Debate sobre los siguientes aspectos:

- _ Grado de participación
- _ Nivel de aceptación
- _ Calidad de los aspectos tratados
- _ Influencia sobre las relaciones interpersonales
- _ Nuevos conocimientos adquiridos
- _ Valores desarrollados
- _ Repercusiones en cuanto a la mejora de la convivencia
- _ Organización de la jornada
- _ Propuesta de mejora

La actividad deberá ajustarse a las normas del debate, nombrando un moderador y un secretario que recoja las aportaciones de los compañeros y compañeras.

CAPÍTULO 5

MOTIVAR PARA CONVIVIR

¹José Manuel Cartagena Ros

¹ORIENTADOR DEL I.E.S. DE LORQUÍ

| | |
|---|----|
| 1. MOTIVACIÓN ESCOLAR _____ | 69 |
| 2. ENTRANDO EN SOLUCIONES _____ | 71 |
| 3. ¿QUÉ PODEMOS HACER? _____ | 72 |
| 3.1. Vinculación entre autoestima y motivación _____ | 73 |
| 3.2. Premisas para educar la autoestima _____ | 73 |
| 3.3. Establecer principios generales de actuación _____ | 73 |
| A. Contexto institucional _____ | 74 |
| B. Contexto curricular. El profesorado _____ | 76 |
| 4. PRINCIPIOS PARA EL DISEÑO MOTIVACIONAL DE LA INSTRUCCIÓN _ | 76 |
| 5. CONCRECIÓN DE UNA ACTIVIDAD EN EL CONTEXTO CURRICULAR _ | 78 |
| 5.1. “Mi querido Watson” _____ | 78 |
| 6. PROPUESTA DE ACTIVIDADES _____ | 80 |
| 6.1. La representación _____ | 80 |
| 6.2. Aquellas pequeñas cosas _____ | 81 |
| 6.3. Actuando positivamente _____ | 82 |
| 6.4. Inoculación _____ | 83 |
| 6.5. El yo real _____ | 84 |
| 6.6. Declaro que ... _____ | 84 |
| 6.7. I.T.V. _____ | 85 |
| 6.8. Ramonet _____ | 86 |
| 6.9. Libertad sin ira _____ | 86 |
| 6.10. Meta volante de montaña _____ | 87 |
| 7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS _____ | 88 |

“Cualquiera puede enfadarse, eso es algo muy sencillo. Pero enfadarse con la persona adecuada, en el grado exacto, en el momento oportuno, con el propósito justo y del modo correcto, eso, ciertamente, no resulta tan sencillo”.

“Ética a Nicómaco”, Aristóteles

La vida es fundamentalmente actividad y desarrollo. ¿Por qué nos movemos, actuamos, nos interesamos por las cosas y nos inquietamos sin cesar? El estudio de la motivación no es otra cosa que el intento de averiguar a qué obedecen todas esas necesidades, deseos y actividades, es decir, investiga la explicación de las propias acciones humanas.

La conducta motivada requiere un motivo por el cual ponerse en marcha. Una conducta está motivada cuando se dirige claramente hacia una meta. El motivo es algo que nos impulsa a actuar. El motivo se presenta siempre como un impulso, una tendencia, un deseo, una necesidad...

1. Motivación escolar



Para Bernardo (1991), motivar es predisponer al alumnado para el aprendizaje. La motivación consigue que los alumnos y alumnas dirijan sus esfuerzos para alcanzar determinadas metas y les estimula el deseo de aprender.

La motivación escolar es un proceso general por el cual se inicia y dirige una conducta hacia el logro de una meta. Este proceso involucra variables tanto cognitivas, referidas a las habilidades de pensamiento y conductas instrumentales para alcanzar metas propuestas, como afectivas, en tanto que comprende elementos como la autovaloración, autoconcepto... Ambas variables interactúan para hacer eficiente la motivación, proceso que va de la mano de otro esencial dentro del ámbito educativo: el aprendizaje.

Aquí nos centraremos básicamente en las variables afectivas, proponiendo al final de estas páginas una serie de actividades que faciliten su desarrollo.

A partir del estudio de variables motivacionales afectivas, algunas teorías de la motivación señalan que la valoración propia que un estudiante realiza se ve afectada por elementos como el rendimiento escolar y la autopercepción de habilidad y de esfuerzo.

Todo ello configurará tres tipos de estudiantes:

Los orientados al dominio: Tienen éxito escolar, se consideran capaces, presenta alta motivación de logro y muestran confianza en sí mismos.

Los que aceptan el fracaso: Son derrotistas, presentan una imagen propia deteriorada y manifiestan un sentimiento de desesperanza aprendido. Renuncian al esfuerzo.

Los que evitan el fracaso: Carecen de un firme sentido de aptitud y autoestima y ponen poco esfuerzo en su empeño. Para proteger su imagen ante un posible fracaso, recurren a estrategias como la participación mínima en el aula, retraso en la realización de tareas, copiar en los exámenes, etc.

El binomio de valores habilidad / esfuerzo puede actuar como detonante de la falta de motivación del alumnado, a modo de mecanismo de defensa. En una situación de éxito, las autopercepciones de habilidad y esfuerzo no perjudican ni dañan la estima ni el valor que el profesor otorga. Pero cuando la situación es de fracaso, decir que se invirtió gran esfuerzo implica poseer poca habilidad, lo que genera un sentimiento de humillación.

Dado que una situación de fracaso pone en duda su capacidad, algunos estudiantes evitan ese riesgo, para lo cual emplean ciertas estrategias como la excusa y la manipulación del esfuerzo, con la intención de desviar la implicación de inhabilidad.

Algunas de estas estrategias pueden ser:

- Participación mínima en el aula (no se fracasa, pero tampoco se sobresale).
- Demorar la realización de una tarea (cuando se estudia la noche antes del examen, en caso de fracaso se atribuye a falta de tiempo y no de capacidad).
- No intentar realizar la tarea (el fracaso produce menos pena porque en este caso no es sinónimo de incapacidad). El razonamiento del alumno o alumna es bien simple: "prefiero que piensen que no quiero a que sepan que no puedo".
- El sobreesfuerzo, el copiar en los exámenes y la preferencia de tareas de mucha dificultad (si se fracasa, no estuvo bajo el control del sujeto), o muy fáciles (de manera que aseguren el éxito).

Desde la óptica de la motivación escolar podemos hablar de dos tipos de motivación (Bernardo, 1991): positiva y negativa. La primera se da cuando el alumnado es consciente de la importancia del estudio (motivación intrínseca o extrínseca); la motivación negativa consiste en utilizar la amenaza y el castigo para que el alumnado estudie.

A partir de aquí, el autor propone la siguiente clasificación:

- Alumnos exuberantes, espontáneamente automotivados.
- Alumnos concienzudos y esforzados, no tan brillantes como los anteriores, pero con una gran capacidad de esfuerzo y de constancia.
- Alumnos dependientes, escasamente autónomos pero que responden muy bien a los incentivos del profesorado.
- Alumnos vacilantes e inconstantes.
- Alumnos abúlicos, resistentes a cualquier incentivo motivador.

2. Entrando en soluciones



Al considerar la importancia de la motivación respecto al concepto de la convivencia en los centros, lo hacemos con relación a tres ámbitos: el institucional, el profesorado y el alumnado. Alonso (1995) opina que todo planteamiento educativo (y para nosotros la acción tutorial lo constituye) tiene como objetivo no sólo que el alumnado aprenda determinados contenidos curriculares, sino también que desarrolle actividades positivas hacia el estudio que se concretan en el interés por aprender.

Se suele culpar al alumnado de su falta de motivación, sin entrar en el análisis del modo en que interactúa con su entorno escolar. Olvidamos que “los alumnos están desmotivados o no en función del significado que para ellos adquiere el trabajo que han de realizar, significado que perciben en un contexto y en relación con unos objetivos” (Alonso, 1995).

Esto sugiere la importancia de realizar actividades encaminadas a que el alumnado comprenda los objetivos que ha de alcanzar, que analice su propio proceso de aprendizaje.

Las metas que persigue el alumnado a la hora de afrontar las tareas educativas determinan en buena medida la motivación hacia el aprendizaje.

Unas veces lo prioritario es la aceptación personal por parte de las personas de su entorno (familia y compañeros).

Otras veces la meta es preservar la propia imagen ante uno mismo y ante los demás: preservar la autoestima.

Una de las condiciones que debe darse para que una persona asuma intrínsecamente motivada la realización de una tarea es que las personas que el sujeto valora, con las que se siente más unido, valoren de forma positiva el tipo de actividad que es deseable que el sujeto interiorice.

Muchos alumnos y alumnas, especialmente a partir de los 12 años, y más a

medida que avanzan en edad, manifiestan una insatisfacción notable con su situación académica, al tiempo que experimentan una notable desmotivación en relación con sus estudios, circunstancia que termina por generar problema de índole disciplinar (Insatisfacción - desmotivación - indisciplina).

Toda insatisfacción genera un deseo de cambio, deseo que podemos aprovechar para intentar crear condiciones que faciliten una mayor satisfacción, motivación y rendimiento académico, y con ello la mejora de la convivencia en el centro.

Para conseguir este cambio podemos adoptar estrategias que persigan estos objetivos:

- Facilitar la toma de conciencia tanto de los factores personales y contextuales que determinan su insatisfacción y su desmotivación como de por qué tienen el efecto que tienen.
- Enseñar formas de pensar y actuar que les permitan progresivamente actuar sobre tales factores.

¿Cómo alcanzar estos objetivos? Hay que seguir los siguientes pasos:

Conocer:

- Las metas del alumnado al realizar las actividades escolares.
- Cuáles de las variables cognitivas que influyen en la motivación (atribuciones, expectativas, automensajes) es probable que estén teniendo una repercusión negativa.
- Cómo se planifica y se realiza el estudio y las tareas escolares.

Utilizar la información anterior como punto de partida para mostrar al alumnado el modo en que las características mencionadas pueden estar influyendo en su motivación.

Apuntamos la necesidad de intervenir sobre el alumnado y sobre el profesorado, sin obviar una posible intervención a nivel institucional. En el primer caso, enseñarle a ser consciente de qué es lo que le motiva y lo que le desmotiva, y enseñarle a autorregular su propia motivación; centraremos la intervención básicamente en el desarrollo de la autoestima del alumnado. Con relación al profesorado, crear contextos más favorables al desarrollo de la motivación hacia el aprendizaje. Previo a todo ello, consideramos básico crear las condiciones que posibiliten las acciones posteriores.

3. ¿Qué podemos hacer?

Sugerimos un triple enfoque para la mejora de la motivación y la autoestima partiendo de tres consideraciones:

3.1. Vinculación entre autoestima y motivación

Ambos conceptos están estrechamente relacionados. Entendiendo la motivación como una serie de procesos psicológicos que impulsan al alumno a realizar determinadas tareas y/o metas, podemos considerar, en opinión de Sanz y colaboradores (2002) que el grado de competencia de un alumno, la percepción que tenga de sí mismo respecto a su eficacia académica y su capacidad de autocontrol, tendrán una influencia determinante en su motivación, llevándoles a establecer diferentes tipos de metas o expectativas que desencadenarán el interés por la acción:

- Metas de ejecución: el alumno se interesa por la tarea en aspectos externos a la tarea en sí misma.
- Metas de aprendizaje: el alumno pretende mejorar su propia competencia como estudiante cuidando no sólo los resultados sino, especialmente, los procesos de su aprendizaje.

3.2. Premisas para educar la autoestima

Tres aspectos hay que considerar para la educación de la autoestima:

- a) Estimular la participación del alumnado en la vida del centro: delegados, junta de delegados, asociaciones de alumnos y consejo escolar.
- b) Utilizar en las diferentes áreas curriculares una metodología cooperativa que facilite el desarrollo de la autonomía del alumnado.
- c) Realizar actividades específicas en la hora lectiva de tutoría del alumnado.

3.3. Establecer principios generales de actuación

Al realizar una propuesta de actividades con la finalidad de aumentar la motivación del alumnado, sería conveniente adoptar una serie de principios generales del centro escolar que vayan más allá de considerar tal finalidad como una competencia exclusiva y específica de la acción tutorial.

Siguiendo a Sanz y colaboradores (2002), proponemos los siguientes:

- a) Una metodología basada en el aprendizaje significativo mejorará el nivel motivacional del alumnado.
- b) Facilitar el trabajo en grupo en todas las materias, de manera que los resultados obtenidos por el grupo sean los que obtienen de forma individualizada los miembros que lo componen.

Esta premisa se basa en la idea de que el trabajo en grupo es un medio eficaz para desarrollar la motivación y la autoestima.

- c) Proponer al alumnado actividades que permitan que se sientan capaces de tomar decisiones y autónomos en el desarrollo de las mismas.

La propuesta de acción abarcará un triple contexto de intervención: institucional (a nivel de centro), curricular (el profesorado) y acción tutorial.

Describiremos actividades dirigidas al desarrollo de la autoestima a partir del aumento del nivel motivacional, y a la inversa, las que producirán un aumento de la motivación a partir de la mejora de la autoestima.

A) Contexto institucional

La creación de un clima motivacional adecuado para la actividad de aprendizaje no es, como resulta obvio, una tarea que deba circunscribirse a la acción tutorial. Es una acción vinculada a la consecución de un clima de clase que permita el desarrollo de dicho estatus.

Desde la perspectiva de la mejora de la convivencia vamos a referirnos a una serie de variables (que no son todas) recogidas por Juan Vaello, orientador que desarrolla su actividad en la Comunidad Valenciana, en un trabajo de próxima publicación, que consideramos fundamentales para la obtención del clima de clase favorecedor de la convivencia en el aula.

Ausencia de poder (profesor/a que no controla la clase)

Se entiende aquí por poder la capacidad de influencia que una persona tiene para cambiar la actitud o la conducta de otra persona. La pérdida de influencia del profesor sobre el estudiante genera cuestiones como “¿qué podemos hacer?”, “no se puede dar clase”.

He aquí algunas estrategias:

- Establecer límites las primeras semanas y mantenerlos durante el curso.
- Estar atentos a los tanteos e indicios.
- Vencer resistencias iniciales.
- Evitar ambigüedades e imposiciones de los estudiantes.
- Regular las rutinas.
- Adoptar un estilo democrático-directivo: no abusar del poder imponiendo un clima excesivamente autoritario ni renunciar al mismo creando una atmósfera excesivamente permisiva.
- Evitar el deslizamiento de los límites, el relajamiento.

- Prevenir y afrontar antes de que sea tarde.
- Cuidar los momentos estratégicos: principio y final de la clase.

No hay normas en clase o no se cumplen

- Fijar normas efectivas: son efectivas cuando evitan/resuelven problemas.
- Que sean pocas, claras, flexibles, conocidas, cumplidas, referidas a profesores y estudiantes.
- Que estén previstas las consecuencias del incumplimiento de las normas, y de su cumplimiento.
- Reconducir normas implícitas.

No hay empatía entre el profesorado y el alumnado

- Conocer a los estudiantes.
- Disponibilidad, aceptación personal.
- Actitud positiva, de ayuda.
- Diferenciar en el alumnado lo académico (rol) de lo personal (personalidad).
- Comunicación fluida, bidireccional: hablar y escuchar.
- Si es preciso, pedir ayuda a algún profesor con recursos, carismático.
- Conocer cómo nos ve el alumnado.

No hay respeto mutuo

- Entrenamiento en reciprocidad: exigir y dar respeto.
Si te respeto, me respetas.
Si te atiendes, me atiendes.
No me hables como no quieres que yo te hable.
No me trates como no quieres que yo te trate.
- Compromisos mutuos.
- Garantizar derechos colectivos, exigir los derechos propios.

El profesor/a no cae bien

- Mantener una buena fama, cambiar la mala fama.
- Cuidar el estilo comunicativo:
Conocer el estilo docente.
Cambiar si se considera necesario.

B) Contexto curricular (el profesorado)

La pregunta que se hace el profesorado es: ¿Qué hacer para motivar al alumnado?

Para responder a esta cuestión hay que considerar la idea apuntada por Alonso Tapia (1995): “Puesto que el desarrollo de una motivación adecuada hacia el aprendizaje es un objetivo básico de la institución educativa, la falta de motivación de un alumno no es tanto –o al menos no es sólo- un problema de éste cuanto un indicador de que el sistema no funciona, ya que no está consiguiendo sus objetivos”.

Además de la intervención concreta del tutor en el ámbito de la acción tutorial específica, el profesorado en general puede participar desarrollando ciertas pautas de acción docente que parecen ser útiles para desarrollar la motivación por el aprendizaje.

En este sentido, proponemos aquí los principios para el diseño motivacional de la instrucción expuestos por Alonso Tapia (1991):

4. Principios para el diseño motivacional de la instrucción

A) En relación con la forma de presentar y organizar la tarea:

1. Activar la curiosidad y el interés del alumno por el contenido del tema o la tarea a realizar.

Estrategias para ello:

- _ Presentar información nueva, incierta, sorprendente o incongruente con los conocimientos previos del alumno.
- _ Plantear o suscitar en el alumno problemas que haya de resolver, que le planteen algún desafío.
- _ Variar los elementos de la tarea para mantener la atención.

2. Mostrar la relevancia del contenido o la tarea para el alumno.

Estrategias para ello:

- _ Relacionar el contenido de la instrucción con las experiencias, conocimientos previos y valores de los alumnos.
- _ Mostrar, a ser posible mediante ejemplos, la meta para la que puede ser relevante aprender lo que se presenta como contenido de la instrucción.

B) En relación con la forma de organizar la actividad en el contexto de la clase:

1. Organizar la actividad en grupos cooperativos, en la medida en que lo permita la naturaleza de la tarea.
2. Dar el máximo posible de opciones de actuación para facilitar la percepción de autonomía.

C) En relación con los mensajes transmitidos por el profesorado al alumnado:

1. Orientar la atención de los sujetos:
 - Antes de la tarea:
 - Hacia el proceso de solución, más que hacia el resultado.
 - Durante la tarea:
 - Hacia la planificación y el establecimiento de metas realistas, dividiendo la tarea en pasos.
 - Hacia la búsqueda y comprobación de posibles medios de superación de dificultades.
 - Después de la tarea:
 - Hacia el proceso seguido.
 - Hacia la toma de conciencia de lo que se ha aprendido y de las razones que han posibilitado el aprendizaje.
 - Hacia la toma de conciencia de que, aunque se haya equivocado, nos sigue mereciendo confianza.
2. Promover explícitamente la adquisición de los siguientes aprendizajes:
 - La concepción de la inteligencia como algo modificable.
 - La tendencia a atribuir los resultados a causas percibidas como internas, modificables y controlables.
 - La toma de conciencia de los factores que les hacen estar más o menos motivados.

D) En relación con el modelado que el profesorado puede hacer de la forma de afrontar la tarea y valorar los resultados:

1. Ejemplificar los mismos comportamientos y valores que se tratan de transmitir con los mensajes que se dan en clase.

E) En relación con la evaluación:

1. Organizar las evaluaciones a lo largo del curso de forma:
 - Que los alumnos las consideren como una ocasión para aprender.
 - Que se evite en la medida de lo posible la comparación de unos con otros.

Estrategias:

- _ Diseñar las evaluaciones de forma que permitan saber no sólo si sabe algo o no sino, en caso negativo, donde está el problema.
- _ Proporcionar información cualitativa relativa a lo que el alumno debe corregir o aprender.
- _ Acompañar la comunicación de resultados con mensajes para optimizar la confianza del alumno en sus posibilidades.
- _ No dar públicamente la información sobre los resultados de la evaluación.

5. Concreción de una actividad en el contexto curricular

“MI QUERIDO WATSON” (Sanz, 2002)

OBJETIVOS:

- _ Ayudar al alumnado a trabajar con autonomía en la búsqueda de información.
- _ Aumentar la motivación por el aprendizaje.
- _ Ayudar al alumnado a organizar tareas en grupo.

DESARROLLO:

El alumnado elaborará, preferentemente en grupo, un trabajo sobre un tema lo más concreto posible, conforme al siguiente esquema, que será facilitado al alumnado con el máximo de detalles posibles:

- _ Título del trabajo.
- _ Objetivo concreto del trabajo.
- _ Capacidades que pretende desarrollar.
- _ Fechas de inicio, finalización y presentación del trabajo.
- _ Listado de recursos necesarios para su elaboración.
- _ Criterio(s) para la creación de los grupos.
- _ Criterios e instrumentos para la evaluación formativa.

- Consideración del trabajo para la calificación final o trimestral.
- Contenidos del trabajo conforme al siguiente esquema:

Guión de los contenidos.

Fuentes para conseguir información.

Tareas a realizar por los miembros del grupo.

Apoyo que ofrecerá el profesor/a.

EVALUACIÓN:

Conforme a los criterios de evaluación formativa establecidos para el propio trabajo. De forma general, dichos criterios harán referencia a los siguientes grandes apartados:

- Legibilidad.
- Redacción.
- Contenido.
- Presentación.

C) INTERVENCIÓN SOBRE EL ALUMNADO: LA TUTORÍA

En la base de algunas conductas agresivas o negativas se encuentran autoestimas negativas que acaban generando relaciones de carácter conflictivo en el ámbito escolar.

Como apuntan Casamayor y colaboradores (1998), “una autoestima basada en una visión egocéntrica personal que provoca la valoración excesiva de las propias características y no contempla la de los demás, puede ser también fuente de conflictos”.

Una autoestima positiva, sentirse bien con uno mismo, predispone mejor a entablar una buena relación con el grupo. El conocimiento de sí mismo facilita el desarrollo de conductas autónomas, lo que acaba por producir cambios en la propia conducta.

Así pues, en lo que respecta a la intervención sobre el alumnado, para conseguir este cambio, sin olvidar la importancia que tiene el establecimiento de un clima adecuado de clase en la dinámica docente ordinaria, nosotros vamos a centrarnos básicamente en el desarrollo de la autoestima y el fomento de la motivación a partir de la realización de actividades en la hora de tutoría, teniendo como objetivos los que señalan Casamayor y colaboradores (1998):

- Posibilitar al alumnado una relación correcta con los demás que le lleve a un entendimiento, a un interés por los problemas ajenos así como a una disposición de ayuda y colaboración con ellos.
- Permitirle integrarse en los diferentes grupos sociales a los cuales pertenece de forma crítica pero constructiva.

6. Propuesta de actividades



ACTIVIDAD 1 “LA REPRESENTACIÓN” (Adaptado de Ortega, 2000)

| |
|--|
| JUSTIFICACIÓN |
| El teatro es un buen recurso para que el alumnado exprese los sentimientos que las personas experimentan en las distintas situaciones de la vida cotidiana. A través de él se pueden detectar conductas injustas que se estén dando en el aula o en el instituto. |
| OBJETIVOS |
| <ul style="list-style-type: none">• Concienciar al alumnado de que sus acciones provocan sentimientos en sus compañeros/as.• Darse cuenta de que en la vida pueden cambiar los “papeles” y en cualquier momento uno puede llegar a sentirse como alguno de sus compañeros/as.• Fomentar la creatividad y la cooperación mediante el trabajo en grupo. |
| DURACIÓN |
| Varias sesiones, en función del número de grupos que se hagan. |
| DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD |
| <p>a) Trabajo individual. Se propone a cada alumno/a que realice el guión de una escena en la que se pueda apreciar cualquier tipo de maltrato en el instituto: aislamiento social, robo, burlas, motes, etc.</p> <p>b) Pequeño grupo. Cada alumno/a aportará su guión y, una vez estén todos, el grupo deberá diseñar una pequeña obra de teatro en la que se pueda apreciar cómo se sienten los distintos personajes que en ella aparecen. Cada uno preparará el papel de un personaje para poder interpretar la obra al resto de compañeros/as.</p> <p>c) Grupo-aula. Cada grupo representará su obra y, una vez que todos hayan terminado, se escribirá en la pizarra una tipología de las distintas formas de maltrato entre compañeros/as.</p> |
| EVALUACIÓN |
| <p>Los dos primeros objetivos se evaluarán observando en qué medida el alumnado ha sido capaz de expresar sus sentimientos en la interpretación de la obra.</p> <p>Para evaluar el tercer objetivo, se podría elaborar, en colaboración con el alumnado, un cuestionario referido a la capacidad de diálogo y cooperación de los distintos miembros de la clase.</p> |

ACTIVIDAD 2
“AQUELLAS PEQUEÑAS COSAS...” (Ortega, 2000)

| |
|---|
| JUSTIFICACIÓN |
| <p>Muchas veces, en las relaciones con nuestros compañeros/as, hay acciones, palabras, miradas que no nos gustan o nos molestan y no sabemos cómo evitar que sucedan. Esta actividad facilitará la comunicación de estos sentimientos y permitirá llegar al conocimiento sobre por qué suceden y cuáles pueden ser sus consecuencias.</p> |
| OBJETIVOS |
| <ul style="list-style-type: none"> • Identificar lo que es la intimidación. • Fomentar una actitud crítica y sensible hacia lo que nos pasa en el instituto. • Asumir los problemas de convivencia en clase como nuestros. |
| DURACIÓN |
| <p>Dos sesiones de tutoría (con un intervalo de un mes entre ambas).</p> |
| DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD |
| <p>a) Trabajo individual. Cada alumno/a elaborará una lista de cosas que no le gusta que le hagan o digan.</p> <p>b) Pequeño grupo. En los grupos se leerán las listas de cada uno de los miembros, y se analizarán las causas y efectos de los comportamientos señalados en ellas, debiendo hacer propuestas para la solución de aquellos casos más frecuentes o importantes.</p> <p>c) Grupo-aula. Cada grupo debe leer sus conclusiones a toda la clase: Una vez hecho esto, se seleccionará por consenso alguno de los comportamientos, cuyas consecuencias se hayan considerado más graves, se estudiarán las propuestas de solución y se elegirán aquellas que todo el grupo considere adecuadas.</p> <p>El objetivo final es convertir la conclusión del debate en la meta del mes, y elaborar un cartel que, como recordatorio, quede expuesto en la clase durante ese tiempo.</p> |
| EVALUACIÓN |
| <p>Deberá hacerse la evaluación del proceso de elaboración de la meta del mes, pero también se debe dedicar otra sesión para evaluar en qué medida ésta se ha cumplido una vez pasado el tiempo.</p> |

ACTIVIDAD 3
“ACTUANDO POSITIVAMENTE” (Alcántara, 2001)

| OBJETIVO | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|--|------------|-------------|-----------|-----------|---------|-----------|----------|-----------|-----------|---------|--------|-----------|--------------|--------|-------------|------------|----------|----------|-------------|------------|--|
| <ul style="list-style-type: none">• Que el alumnado opere un cambio de actitud hacia sí mismo y de su autoimagen. | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| <p>1ª sesión: Se sortean unas tarjetas en las que están escritos diferentes papeles que los alumnos y las alumnas han de representar. Las características de los personajes que deben representar son las siguientes:</p> <table><tbody><tr><td>Servicial</td><td>Cortés</td><td>Cuidadoso</td></tr><tr><td>Estudioso</td><td>Sincero</td><td>Humorista</td></tr><tr><td>Animador</td><td>Obediente</td><td>Admirador</td></tr><tr><td>Puntual</td><td>Amable</td><td>Sonriente</td></tr><tr><td>Comunicativo</td><td>Atento</td><td>Responsable</td></tr><tr><td>Agradecido</td><td>Generoso</td><td>Creativo</td></tr><tr><td>Pacificador</td><td>Observador</td><td></td></tr></tbody></table> <p>El tutor/a explica al alumnado el contenido de cada personaje y les indica que representen sus papeles respectivos a lo largo de toda la semana. Cada uno debe identificarse con su personaje en todo momento y, en la siguiente sesión, se recordarán las actuaciones cumplidas.</p> <p>2ª sesión: El segundo día se evalúa el desempeño de sus papeles durante la semana anterior, elogiando el interés mostrado. A continuación se pide al alumnado que se reúna por grupos y preparen un argumento para escenificarlo ante la clase, donde cada uno represente el personaje adjudicado. Asimismo, se anuncia que habrá un concurso para elegir al que mejor encarne su papel porque lo siente y se identifica con él más intensamente.</p> <p>La actuación debe durar un mínimo de 5 minutos y un máximo de 10.</p> <p>3ª sesión: El tercer día se facilita tiempo y espacio para que el alumnado pueda realizar sus ensayos.</p> <p>4ª sesión: El cuarto día se representan los argumentos y se puntúan las interpretaciones.</p> <p>Si es posible, se recomienda grabar las escenificaciones en cinta de vídeo, a fin de proyectarlas después al propio alumnado.</p> | Servicial | Cortés | Cuidadoso | Estudioso | Sincero | Humorista | Animador | Obediente | Admirador | Puntual | Amable | Sonriente | Comunicativo | Atento | Responsable | Agradecido | Generoso | Creativo | Pacificador | Observador | |
| Servicial | Cortés | Cuidadoso | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Estudioso | Sincero | Humorista | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Animador | Obediente | Admirador | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Puntual | Amable | Sonriente | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Comunicativo | Atento | Responsable | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Agradecido | Generoso | Creativo | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Pacificador | Observador | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

ACTIVIDAD 4
“INOCULACIÓN” (Alcántara, 2001)

| |
|---|
| OBJETIVO |
| <ul style="list-style-type: none"> • Fortalecer las convicciones y consolidar las creencias de los alumnos y alumnas. • Imprimir una autoimagen en el alumno/a. |
| DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD |
| <p>Se reparte una cuartilla a cada alumno/a.</p> <p>El alumnado debe escribir el inicio de una carta brevísima, dirigida a un compañero/a, sin nombrar a nadie en particular, y a continuación dos o tres frases cortas acusándolo/a de un defecto sin aducir argumentos que lo confirmen.</p> <p>El defecto puede indicarlo el tutor/a para todas las misivas, dejando que cada alumno/a lo exprese y lo redacte libremente.</p> <p>Se recogen todas las acusaciones personales y se distribuyen a todo el alumnado, procurando que nadie reciba la que ha escrito.</p> <p>Cada alumno/a procede entonces a redactar una autodefensa, sin devolverle las acusaciones al autor/a de la misiva. Debe limitarse a defenderse lo mejor que sepa, recurriendo a todos los argumentos posibles y de la manera más firme, segura y rotunda, afirmando su autoimagen positiva contraria al defecto.</p> <p>Para concluir la actividad, el tutor/a y los alumnos/as se colocan en círculo y comienzan a leer los escritos. El tutor/a lee la acusación del alumno/a que tiene a su derecha, quien recupera el papel y lee su defensa. Terminada ésta, le pide la cuartilla al compañero/a de su derecha, lee su acusación y devuelve el escrito al vecino, quien recita su autodefensa, y así sucesivamente.</p> <p>Hay que recomendar que las defensas se lean con voz segura y enérgica. En los casos más necesitados de autoestima, el tutor/a ha de elogiar la defensa realizada.</p> <p>Ejemplos sencillos:</p> <p><i>“Hola amigo:</i> <i>Te escribo para decirte que no te esfuerzas en los estudios. Como sigas así no vas a aprobar.</i> <i>En pocas palabras: eres un mal estudiante”.</i> <i>Mª Pilar</i></p> <p><i>Autodefensa: “Estimada compañera Mª Pilar:</i> <i>Quiero decirte que no estás en lo cierto porque yo me esfuerzo, y estudio tres horas diarias.</i> <i>Los lunes y viernes voy a una academia de inglés, a las ocho llego a casa, vengo agotado y después en casa tengo que hacer más estudio y me acuesto rendido, es como si fuera un rival, que no puedo ganarle. Eso es todo. Y en Naturales voy muy bien”.</i> <i>José Julián</i></p> <p><i>“Querida amiga:</i> <i>Eres una irresponsable. No me puedo fiar de ti. No guardas los secretos. Eres un desastre”.</i> <i>Susana</i></p> <p><i>Autodefensa: “Yo soy responsable. Hago todo lo que me dicen. Guardo todos los secretos y no soy un desastre, porque cuido las cosas y me cuido de mí misma y lo que prometo lo hago y soy consciente de lo que digo”.</i> <i>Nuria</i></p> |

ACTIVIDAD 5
EL YO REAL (Adaptado de Alonso, 1991)

| |
|--|
| JUSTIFICACIÓN |
| Se parte de la consideración de que sólo un adecuado conocimiento de sí mismo puede permitir al alumnado ser autónomo, y, desde esta autonomía producir cambios en su conducta. |
| OBJETIVO |
| <ul style="list-style-type: none">• Ayudar a pensar en los deseos, motivos y raíces de la conducta. |
| DURACIÓN |
| Varias sesiones, en función del grado de participación e implicación del alumnado. |
| DESARROLLO |
| Bajo el lema general de responder a la cuestión “¿Quién soy yo?”, el alumnado va realizando una serie de redacciones que se discuten en clase sobre los temas siguientes: <ul style="list-style-type: none">- Si yo tuviera tres deseos.- Soy diferente.- ¿Qué me hace enfadar?- Mi mayor éxito- Cuando estoy desanimado, yo...- ¿Por qué esforzarme?- El fracaso también enseña cosas.- La persona que quiero ser. |

ACTIVIDAD 6
“DECLARO QUE...” (Alonso, 1991)

| |
|--|
| JUSTIFICACIÓN |
| Con la presente actividad se pretende buscar un modo directo de conseguir un cambio en la forma de pensar sobre el logro, a partir de una utilización más precisa del lenguaje. |
| OBJETIVO |
| <ul style="list-style-type: none">• Conseguir motivar al alumno hacia el logro.• Orientar al alumno a superarse a sí mismo, sin que suponga competir con otros. |
| DURACIÓN |
| Variable, en función de la complejidad de los ensayos del alumnado. |
| DESARROLLO |
| Se le da a los alumnos la instrucción de que durante la semana han de pensar en una historia que deben llevar escrita a la siguiente sesión de tutoría. Se trata de una historia en la que el personaje declara... (se varía la indicación cada semana): <ul style="list-style-type: none">... que quiere tener éxito en algo.... que es lo que va a intentar para tener éxito.... que pide ayuda para hacer algo.... cuáles son sus expectativas de éxito.... cuáles son sus temores respecto al fracaso.... que está satisfecho con sus éxitos.... que está insatisfecho con sus fracasos. |

ACTIVIDAD 7
“I.T.V.” (Vopel, 1998)

| |
|---|
| OBJETIVO |
| - Aumentar el nivel de motivación a través del desarrollo de la participación emotiva o intelectual. |
| DURACIÓN |
| Una sesión de tutoría. |
| DESARROLLO |
| <p>El tutor se dirige al grupo para trasladarle la impresión de que funciona a muy poco gas, invitándole a hacer una revisión del motor solicitando la participación de todos.</p> <p>“Comenzad a dar vueltas alrededor de la clase, sin hablar y escuchándome... Os propongo un juego que puede descubrir el grado de implicación, en este momento concreto, de cada uno de vosotros en las tareas académicas”.</p> <p>El tutor pone en el centro de la clase este libro y da instrucciones al alumnado: “Os pido que os acerquéis a él más o menos según pensáis sea el grado de vuestra participación actual en el trabajo de la clase. Si en este momento os sentís muy interesados, acercaos todo lo posible al libro; si os sentís poco interesados, quedaros a razonable distancia como corresponda a vuestro estado de ánimo. Escoged vuestra distancia del libro de forma que quede clara vuestra actual participación. Tenéis a vuestra disposición toda la sala y, si es preciso, podéis abrir la puerta y salir fuera...”.</p> <p>El tutor pide que busquen su sitio sin hablar entre ellos.</p> <p>(El grupo necesitará algún tiempo para distribuirse en la clase de modo adecuado. Apenas cada uno haya encontrado su sitio y no quiera ya cambiarlo, se prosigue).</p> <p>“Ahora mirad dónde se han situado los demás...”.</p> <p>El tutor solicitará que cada alumno y alumna conteste a las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Cómo os sentís en el sitio que habéis elegido? - ¿Qué os dice este sitio acerca del grado de vuestra implicación? - ¿Cómo evaluáis vuestra participación en relación con la de los demás? - ¿Qué decís de la posición de los demás? <p>(Los alumnos están de pie mientras contestan, en el sitio elegido. Después se recompone la clase).</p> |
| EVALUACIÓN |
| <ul style="list-style-type: none"> - ¿Cuál es la intensidad de mi participación antes de la actividad? - ¿Cómo me siento ahora? - ¿Qué querría cambiar? - ¿Cómo se manifiesta la desgana del grupo? |

ACTIVIDAD 8
“RAMONET” (Adaptación de Vopel, 1998)

| |
|--|
| OBJETIVOS |
| <ul style="list-style-type: none">- Promover la participación y motivar para la acción.- Fomentar la interacción y la cohesión del grupo. |
| DURACIÓN |
| 50 minutos (una sesión de tutoría). |
| DESARROLLO |
| <p>El tutor solicita al alumnado que piensen en compañeros del grupo que querrían que interviniesen más hablando en el grupo o menos de lo que habitualmente lo hacen, y que significaría esto para ellos.</p> <p>Uno de vosotros comenzará a decir a otro, por ejemplo: “Luisa, querría que tú hablastes un poco menos. Comienzas a hablar y no paras. Al final yo me duermo”. La persona interpelada responderá siempre con la misma frase: “Gracias por decírmelo”.</p> <p>Siguiendo con este ejemplo, Luisa buscará a otro a quien dirigir la palabra y le dirá quizá: “Carlos, me gustaría que hablastes más. Me parece que tú tienes ideas muy buenas, pero que no las dices en el grupo”.</p> <p>Hay que procurar que el juego se desarrolle así durante un tiempo. Más tarde podemos tomar posición con relación a cada declaración.</p> <p>(Hay que interrumpir la actividad a los primeros signos de fatiga, ofreciendo a los que no han intervenido la posibilidad de hacerlo).</p> |
| EVALUACIÓN |
| <ul style="list-style-type: none">- ¿Qué me han dicho a mí?- ¿Cómo he reaccionado?- ¿Cómo me siento ahora? |

ACTIVIDAD 9
“LIBERTAD SIN IRA” (Sanz, 2002)

| |
|---|
| OBJETIVOS |
| <ul style="list-style-type: none">- Desarrollar la escucha activa.- Desarrollar las expresiones asertivas. |
| DURACIÓN |
| Una o más sesiones de tutoría, según la participación del alumnado. |
| DESARROLLO |
| a) Por parejas, el alumnado representará, con un tema de conversación seleccionado por ellos mismos, los pasos de escucha activa: Evitar juicio final hacia la persona con quien hablamos, mantener contacto visual, pensar en lo que me están diciendo, observar la comunicación no verbal, hacer gestos que permitan al otro asegurarse de que lo escuchamos, esperar turno |

para hablar y, finalmente, responder. Cada vez que una pareja representa estos pasos es evaluada constructivamente por toda la clase. También los propios “actores” expresarán las dificultades encontradas.

- b) Una vez comprendido y practicado por todos el proceso básico de escucha activa, se realizarán las siguientes actividades de forma individual: Describir una situación en la que uno mismo fue pasivo y otra en la que fue agresivo, delimitar una situación en que se desea ser asertivo y que normalmente no se actúa asertivamente (se especificará la frase que se suele decir), escribir varias frases asertivas alternativas a la utilizada habitualmente, seleccionar la frase asertiva que se considere más adecuada y, finalmente, aplicarla y reflexionar sobre su aplicación (esta reflexión la efectuará el alumnado por escrito, a modo de deberes).
- c) En grupos de cuatro: En un papel, entregar a cada compañero del equipo una cualidad positiva suya, dialogando posteriormente sobre el sentido del dibujo y si el receptor lo considera representativo de su personalidad. Cada miembro del equipo efectuará una valoración positiva de sí mismo y de cómo se ha sentido durante el ejercicio. Este diálogo será en todo momento asertivo y controlado por el tutor.
- d) A nivel del grupo clase se comentarán los ejercicios realizados, cuidando especialmente dos aspectos: respetar el turno de palabra con escucha activa y expresarse asertivamente en primera persona, conforme a lo que uno ha sentido, y sin enjuiciar a nadie.

EVALUACIÓN

El criterio básico de evaluación será la generalización de estas actitudes en el resto de materias, más allá de la hora de tutoría lectiva.

ACTIVIDAD 10 “META VOLANTE DE MONTAÑA” (Sanz, 2002)

OBJETIVO

- Desarrollar el sentimiento de valía personal.
- Aumentar la motivación por medio del establecimiento de metas adecuadas.

DURACIÓN

- 1ª fase: una sesión de tutoría.
2ª fase: seguimiento en posteriores sesiones de tutoría.

DESARROLLO

Esta actividad debe realizarse cuatro o cinco semanas antes de la segunda o la tercera evaluación.

- a) Cada alumno elaborará de cuatro a siete medidas para mejorar su rendimiento en la materia que le imparte su tutor (independientemente de la calificación obtenida en la última evaluación). Estas medidas serán muy concretas para la materia, eficaces para mejorar el rendimiento, realistas según las características y circunstancias personales del alumno, que supongan un moderado esfuerzo para cada alumno y de fácil comprobación en su cumplimiento por parte de otra persona. Se centrarán en estrategias de aprendizaje.
- b) El tutor supervisará, individualizadamente, la adecuación de las medidas a cada alumno según los criterios anteriores.
- c) De cada medida el alumno escribirá sus ventajas e inconvenientes. A cada medida le otorga-

rá una puntuación global que resultará de la diferencia entre la puntuación asignada a las ventajas y la puntuación de los inconvenientes. Estas puntuaciones las corroborará con algún otro compañero y/o con el tutor.

d) Se seleccionarán las cinco medidas con mayor puntuación.

e) Cada alumno redactará un “contrato personal” en el que se indica su nombre y apellidos, la fecha y el compromiso explícito de cumplir, durante el próximo mes, tres medidas de las cinco seleccionadas.

f) El tutor supervisará semanalmente el cumplimiento de la medida ofreciendo, a cambio de su cumplimiento, la calificación parcial que estime adecuada.

EVALUACIÓN

Finalizado el tiempo previsto, se efectuará un análisis de los resultados incidiendo, siempre, en mejorar la autoestima a través del cumplimiento de las metas propuestas. Se insistirá más en el análisis de los procesos que del resultado. Se analizarán las dificultades encontradas en su realización; el ajuste o no de la puntuación dada a cada medida en la fase c) una vez realizada la medida y ya desde la perspectiva de la realidad; lo aprendido en el proceso de su cumplimiento o no; las repercusiones en el proceso de enseñanza y aprendizaje; la satisfacción por el cumplimiento del compromiso adquirido consigo mismo.

7. Referencias bibliográficas



- ALCÁNTARA, J.A. (2001). *Educación la autoestima*. Barcelona: CEAC.
- ALONSO TAPIA, J. (1991). *Motivación y aprendizaje en el aula*. Madrid: Santillana.
- ALONSO TAPIA, J. (1995). *Orientación Educativa. Teoría, evaluación e intervención*. Madrid. Síntesis.
- BERNARDO CARRASCO, J. (1991). *Técnicas y recursos para el desarrollo de las clases*. Madrid: Rialp.
- CASAMAYOR, G., coordinador (1998). *Cómo dar respuesta a los conflictos. La disciplina en la enseñanza secundaria*. Barcelona: Graó.
- GÓMEZ, M^a.T., MIR, V.Y SERRATS, M^a G. (1995). *Propuestas de intervención en el aula*. Madrid: Narcea.
- ORTEGA RUIZ, R. (2000). *Educación la convivencia para prevenir la violencia*. Madrid: Antonio Machado Libros.
- SANZ ORO, R. Y otros (2002). *Programa de formación de tutores para la ESO*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- VOPEL, K. W. (1995). *Juegos de interacción para adolescentes y jóvenes. Motivación. Confianza. Sinceridad*. Madrid: CCS

CAPÍTULO 6

LA CONVIVENCIA Y LA FAMILIA

M^a Rosario Campillo Meseguer¹

¹ORIENTADORA I.E.S. BENIAJÁN (MURCIA)

| | |
|--|-----|
| 1. INTRODUCCIÓN _____ | 91 |
| 2. MEDIDAS DE CARÁCTER PREVENTIVO PARA LA MEJORA DE LA CONVIVENCIA _____ | 92 |
| 2.1. El currículo del hogar _____ | 92 |
| 2.2. Comunicación entre centro escolar y familia _____ | 96 |
| 2.3. Tipos de familias _____ | 100 |
| 2.4. Formación de padres _____ | 102 |
| 2.5. Familias y comunidades _____ | 104 |
| 3. PAUTAS PARA ABORDAR PROBLEMAS DE CONVIVENCIA _____ | 104 |
| 3.1. ¿Qué pueden y deben hacer los padres en casa? _____ | 105 |
| 3.2. ¿Qué hacer cuando algo no va bien? _____ | 107 |
| 4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS _____ | 111 |

1. Introducción



Los padres son los primeros y más influyentes profesores de los hijos-as.

Cuando hablamos de *Educación*, hablamos de transmisión de conocimientos, transmisión de valores, de enseñar a pensar, enseñar a aprender, enseñar a convivir, es decir, de enseñar a ser persona. La meta de la *Educación* es formar personas responsables, críticas y libres, para conseguir una plena inserción social en una sociedad intercultural y democrática.

Para lograr este reto es indiscutible que el papel de la familia es de suma importancia, ya que el ambiente familiar influye poderosamente en el aprendizaje de los niños y jóvenes dentro y fuera del centro escolar. Este ambiente familiar es más poderoso que el nivel de ingresos y el nivel educativo de los padres a la hora de influir en el aprendizaje que realizan los niños y jóvenes. Una de las razones de esta fuerte influencia es que, desde la infancia hasta los 18 años, los menores pasan aproximadamente el 92 por ciento de su tiempo fuera del centro escolar, bajo la influencia de sus padres. Y puesto que no podemos conseguir un desarrollo cognitivo y social adecuado sin adquirir disciplina y constancia en el estudio diario, surge la necesidad de pedir la colaboración de las familias para que estos dos factores puedan alcanzarse.

Numerosas investigaciones dedicadas a estudiar el clima adecuado en las aulas para que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea significativo, apuestan por un ambiente relajado, sin tensiones y carente de problemas de convivencia que puedan interrumpir dicho proceso. El entendimiento y el aprendizaje cooperativo son variables decisivas para que el rendimiento académico mejore.

Por ello, debemos apostar por un clima que reúna las características anteriormente citadas, si queremos que el trabajo de los profesionales de la enseñanza dé los frutos deseados y, por tanto, la familia como potenciadora de valores, debe implicarse para poner las bases del aprendizaje, porque la transmisión cultural y educativa es una función que compete a los padres y madres, a la escuela y a la sociedad. Se educa en un medio natural que es la familia y en un medio artificial que es la escuela.

El papel de la familia, en la mejora de la convivencia, pasa por intentar poner en marcha unas tareas preventivas desde edades muy tempranas y por unas

intervenciones de carácter corrector cuando surgen problemas concretos propios de la preadolescencia.

Así, expondremos ambas medidas por considerar que son necesarias para atajar o, por lo menos, disminuir al máximo la conflictividad en las aulas y potenciar unas actitudes que favorezcan el aprendizaje y el desarrollo personal mediante la adquisición de estrategias de afrontamiento y resolución de conflictos.

2. Medidas de carácter preventivo para la mejora de la convivencia

2.1. El currículum del hogar

La investigación sobre “el currículum del hogar” ha identificado patrones específicos de la vida familiar que se corresponden con el éxito del niño-a en el aprendizaje. Dichos patrones favorecen la adquisición de hábitos correctos de estudio que le llevan a mantener y desarrollar la motivación necesaria para enfrentarse a las tareas académicas. La motivación es el factor imprescindible para que el sujeto emprenda su trabajo con ánimo de superación y adquiera una actitud positiva ante las tareas intelectuales y el entorno donde se desenvuelven. En la familia es donde se adquieren los valores que dirigen el comportamiento del individuo, por tanto lo que se necesita es llegar a compartir los valores básicos entre el centro educativo y la familia de respeto, tolerancia, disciplina y constancia en el trabajo para, conjuntamente, lograr el desarrollo integral del sujeto.

Entre las prácticas propicias para conseguir estas metas destacan las siguientes:

a) La relación padres-hijos-as

- Conversaciones diarias sobre hechos cotidianos
- Expresiones de afecto: expresar afecto e interés por los aspectos académicos de los hijos y por otros progresos de su desarrollo personal.
- Comentarios en familia sobre libros, noticias de periódico, revistas, programas de televisión
- Visitas en familia o con miembros de la familia a bibliotecas, museos, zoos, lugares históricos, actividades culturales

Los niños se benefician de las relaciones padres-hijos que cuentan con un lenguaje rico y están basadas en el apoyo emocional.

Según los resultados de las últimas investigaciones, existe un conjunto de conductas familiares que han probado ser importantes para preparar el aprendizaje del niño en el centro escolar: hablar con el niño, escucharle con atención, leerles y escuchar cómo leen, hablar sobre lo que están leyendo, contar historias, hablar todos los días. Todas estas actividades conllevan interacciones verbales entre los padres y el hijo, y no podemos separarlas de los vínculos emocionales y afectivos que subyacen en ellas.

También es importante para la relación padres-hijos la demostración constante de que la educación es una parte natural de la vida -alegre por derecho propio, es parte de la experiencia familiar, y especialmente gratificante cuando se produce conjuntamente a través del descubrimiento en museos, zoos y lugares históricos y otras actividades culturales y de ocio.

A primera vista puede parecer simplista sugerir que cuando las familias mantienen conversaciones sobre hechos de la vida diaria, sus hijos trabajan y se relacionan mejor en el centro escolar.

¿No hablan todas las familias sobre hechos de la vida diaria? Quizá, pero hay una gran variación en la calidad y cantidad con que se produce esta interacción.

¿El tono que subyace en la conversación es positivo, reforzante?

¿Transcurre la conversación en ambas direcciones —entre padres e hijos?

¿Las dos partes escuchan y hablan?

Cuando los niños van creciendo, el tiempo que se invierte en la conversación con los padres puede disminuir. Las rutinas diarias de interacción, como un tiempo relajado para cenar, proporcionan continuas oportunidades para la conversación familiar y para el desarrollo de pautas educativas adecuadas.

Un vínculo emocional consistente entre padres e hijos, demostrado de modo palpable a través de expresiones de afecto, proporciona al niño un mayor bagaje psicológico para enfrentarse a las situaciones de tensión y a los retos que presenta la vida fuera del hogar, especialmente en el centro escolar.

El afecto constituye también un lubricante social para la familia, afianzando relaciones y facilitando el desarrollo de actitudes positivas hacia la escuela y el aprendizaje.

Cuando la familia habla sobre libros, noticias del periódico, revistas, programas de televisión, sobre sus inquietudes y expectativas, la mente de los niños-as está expuesta a las delicias de la indagación verbal y afianza la seguridad y la estima. El juego de descubrir hechos, de confrontar diferentes opiniones, y la emoción que produce la información, abre las puertas a los niños a la actividad intelectual. La curiosidad se mantiene viva.

Los padres deben aprender también la importancia que tienen los contactos

afectivos con sus hijos-as, que son los pilares de la confianza en sí mismo y permite mantener los canales abiertos en los momentos en que la influencia de los amigos-as podría superar la de los propios padres. No podemos olvidar la conversación diaria con los hijos.

b) Rutinas de la vida familiar

- Marcar un tiempo de estudio en casa
- Rutinas diarias que incluyen tiempo para comer, dormir, jugar, trabajar, estudiar y leer
- Tener un lugar tranquilo para estudiar y leer.
- Interés de la familia en hobbies, juegos y actividades con valor educativo

Los niños rinden más y se relacionan mejor en el ámbito escolar cuando los padres les proporcionan límites predecibles para sus vidas, estimulan un uso productivo del tiempo, y propician experiencias de aprendizaje como algo habitual en la vida familiar.

Los estudios muestran que la rutina de la vida familiar, las interacciones diarias entre padres e hijos, los hobbies y las actividades recreativas que la familia disfruta, todo ello potencia la predisposición de los niños hacia el aprendizaje académico y aprendizaje de pautas sociales. Dichos aprendizajes repercutirán de forma positiva en su quehacer diario en el centro educativo.

El uso del tiempo es un aspecto importante en los hogares de los alumnos, porque es indispensable aprender a utilizarlo adecuadamente. La aportación de la familia, en este sentido, consiste en ayudar a planificar su tiempo de manera que permita la realización de tareas tanto académicas, como lúdicas y de colaboración en casa. Se trata de que el niño-a asuma responsabilidades y se haga cada vez más autónomo en el uso de su libertad. Los niños deben acostumbrarse a calendarios, horarios, "a hacer" listas, tareas familiares, a la lectura, el estudio, y a jugar a juegos que estimulan la mente y desarrollen valores.

Cuando la familia fija un tiempo diario de estudio para los niños, y no les permite que estudien sólo cuando lo indican los profesores, los niños aprenden que estudiar es algo valorado en la familia. Estudiar y aprender se convierten en una parte natural de la vida familiar. Los niños rinden más cuando actúan dentro de los límites establecidos en la rutina familiar. Algunas acciones constituyen puntos de referencia obligada de la vida diaria, definen la distribución del tiempo y permiten a los niños realizar actividades consideradas de alta prioridad, tales como estudiar, leer, practicar deportes y hablar con los miembros de la familia. Mante-

ner un horario fijo todos los días para comer, irse a la cama, estudiar y leer establecerá un ritmo productivo y saludable en la vida de los niños. Se enriquecen con el interés de la familia en determinados hobbies, juegos, deportes y otras actividades que ejercitan la mente y les mantienen en interacción con otras personas favoreciendo la creación de hábitos y valores.

c) Expectativas familiares y control

- **Dar prioridad al trabajo escolar y a la lectura sobre ver televisión y actividades de ocio**
- Expectativas de puntualidad
- Expectativas de los padres de que los hijos-as harán las cosas lo mejor que puedan
- Preocupación por el uso correcto y apropiado del lenguaje
- Control de los padres sobre el grupo de amigos-as de sus hijos-as
- Control y análisis de los programas de televisión junto a sus hijos-as
- Aplazar las gratificaciones inmediatas para poder llegar a alcanzar metas a largo plazo.
- Conocimiento de los padres de los progresos de sus hijos-as en el centro, de sus actitudes, es decir, de su crecimiento personal.

Los padres marcan metas para sus hijos, y éstas determinan lo que los niños-as consideran importante.

Varias investigaciones muestran que los niños alcanzan mejores resultados académicos y sociales cuando sus padres marcan para ellos metas altas pero realistas. Para marcar dichas metas, es necesario tener un conocimiento preciso de las capacidades y habilidades de los hijos, de lo que son capaces de realizar y de otros factores relacionados con la personalidad que definen su forma de interactuar. Para completar dicho conocimiento, los padres necesitan de las aportaciones de los profesionales acerca de sus hijos que éstos les pueden ofrecer a través de contactos frecuentes. Se trata pues de fomentar la comunicación padres-profesores-as.

Estas prácticas son las que caracterizan un medio rico en experiencias de aprendizaje, y por lo general, influye positivamente en el rendimiento de los niños, porque da lugar al desarrollo de unos buenos hábitos. Por el contrario, un medio pobre en experiencias de aprendizaje puede influir negativamente en los resultados obtenidos. Digo en general, porque siempre no es así. Ocurre que niños que viven en un medio rico en experiencias no obtienen el éxito académico y

social que se supone que deberían alcanzar, y por el contrario niños que se mueven en un medio empobrecido, consiguen suplir esas “deficiencias” y obtienen buenos resultados. Esto se debe a la existencia de otras variables que suplen en algunas ocasiones estas deficiencias.

“Medio enriquecido” no implica necesariamente éxito seguro, al igual que “medio empobrecido” no implica fracaso seguro. Pero no podemos negar la evidencia. Es cierto que algunos determinantes como pueden ser factores genéticos, orgánicos, emocionales, educativos y un nivel socioeconómico bajo, tienen un peso importante en el rendimiento de los niños.

Pero nada es irreversible, porque no sólo se aprende a través del contacto con el medio, sino que el verdadero aprendizaje se consigue a través de un mediador que organiza y estructura las experiencias que ofrece el medio, es decir que media entre el niño y el medio, y además la conducta del niño siempre es modificable.

Por tanto, cuanto mayor sea la experiencia de aprendizaje mediado y más pronto se someta al niño a dicha experiencia, mayor será la capacidad del organismo para ser modificado.

2.2. Comunicación entre centro escolar-familia

Los niños-as se benefician cuando sus padres y profesores se comunican entre sí en ambas direcciones.

Los alumnos-as rinden más y se comportan mejor cuando padres y profesores comprenden sus expectativas mutuas y se mantienen en contacto para hablar sobre hábitos de aprendizaje, actitudes hacia el centro, interacciones sociales y progresos académicos de los niños-as.

Mientras que el primer contacto entre el centro escolar y la familia es el nexo entre profesor-a, familia y alumno-a, el centro escolar en sí mismo – a través del liderazgo directivo-administrativo y de la normativa y programas del centro- puede crear un ambiente que conduzca a la comunicación y proporcionar oportunidades adecuadas para ella. Los profesores-as se sienten más inclinados-as a iniciar una comunicación con los padres cuando perciben que sus superiores valoran dicha comunicación, que sus compañeros-as apoyan la implicación de los padres, y que los padres parecen apreciar sus iniciativas.

Esta comunicación entre el centro y la familia es más eficaz cuando fluye en ambas direcciones, y los centros deberían distinguir entre los esfuerzos que se realizan para informar a los padres y los que se hacen para ofrecer oportunidades de comunicación con los padres.

A continuación proponemos algunas actividades o prácticas que tienen como finalidad fomentar la comunicación centro-padres con el fin de mejorar por un lado la convivencia en los centros escolares y por otro mejorar el desarrollo cognitivo y social de los alumnos-as.

a) Entrevistas padres-profesores-alumnos-as

Preparar una agenda de entrevistas entre padres-profesores/as-alumnos/as que estimule la participación de las tres partes.

Informar a los padres de la existencia de esta agenda antes de que se realicen las entrevistas en la reunión inicial de curso. En esta agenda podríamos incluir un apartado donde las tres partes puedan opinar sobre algunos aspectos relacionados con las tareas académicas, con hábitos de estudio, con comportamiento y actitudes. Esta sería una forma fácil de comunicarse sistemáticamente e intercambiar opiniones cada trimestre o cada mes, según la necesidad.

Entre los aspectos a destacar podrían estar los siguientes:

| Mes: | OPINIONES | | |
|------------------|------------|-------------|----------|
| | Profesor-a | Padre-madre | Alumno-a |
| Trabajo en clase | | | |
| Estudio en casa | | | |
| Interés | | | |
| Esfuerzo | | | |
| Motivación | | | |
| Comportamiento | | | |
| Lecturas | | | |
| Otros... | | | |

b) Boletines informativos

Los boletines informativos son utilizados habitualmente por los profesores-as para informar a los padres sobre los progresos del niño-a en el centro escolar. Pero pueden utilizarse en una doble dirección, incluyendo en ellos un informe de los padres sobre los progresos de sus hijos-as en casa en tópicos relacionados con el centro escolar, tales como:

- Disposición a realizar tareas escolares en casa, horario.
- Colaboración en las tareas del hogar.
- Leer por placer: libro que lee.
- Control del tiempo empleado en hacer otras actividades, no propiamente académicas: deporte que practica, etc.
- Actitud hacia el aprendizaje.

Los boletines también pueden animar a los padres a informar al centro sobre preocupaciones específicas o a solicitar entrevistas.

c) Periódico escolar

Muchos centros publican periódicos o revistas. Para estimular la comunicación en las dos direcciones, se puede pedir a los padres que participen escribiendo artículos u opiniones referentes a aspectos relacionados con tareas académicas, actividades extraescolares, proyectos y otras actividades desarrolladas por el centro en cuanto a medidas para mejorar la convivencia en el entorno más cercano a la población escolar y para mejorar la convivencia en general.

d) Tarjetas de felicitación

Imprimir un bloc de tarjetas de felicitación para que los profesores-as envíen a los padres notas de reconocimiento por logros o conductas específicas del alumnado. Entre las conductas positivas podemos incluir aquellas referidas a la resolución de un conflicto, a la mediación positiva en conflictos, a la aceptación de normas, a la ayuda prestada a un compañero-a, a la mejora de su comportamiento en clase...

Como a los profesores también les gusta recibir notas de reconocimiento, se pueden distribuir blocs de tarjetas entre los padres. Imprimir tarjetas de felicitación en blanco en el periódico escolar, así los padres pueden recortarlas y enviarlas a los profesores.

e) Encuentros de puertas abiertas padres-profesores-as

Designar cierto tiempo para encuentros en que los profesores-as estén disponibles para los padres. Se trata de acercar el centro a la comunidad educativa.

f) Buzón de sugerencias

Animar a los padres y alumnos-as a usar un buzón de sugerencias para intentar conocer sus puntos de vista y así emprender acciones para mejorar aquellos aspectos que se consideran importantes para mejorar la convivencia y/u otras variables. Conviene incluir un buzón para alumnos y alumnas.

g) Tablón de anuncios para los padres

Colocar un tablón de anuncios específico para padres en la entrada principal del centro donde se recojan todas las actividades emprendidas de cara a fomentar una buena convivencia y aquellos hechos positivos que se hayan producido en este sentido y que merezcan un reconocimiento especial. Este tablón de anuncios recogerá otras informaciones de interés para los padres, como reuniones, pautas de actuación para ayudar a sus hijos-as...

h) Vínculos con la familia desde el aula

A los padres les conviene saber lo que han hecho sus hijos durante la semana tanto académicamente como personalmente. Es una manera de tener al corriente a los padres de aquellos alumnos-as que se resisten a hablar de ello sistemáticamente. De esta forma podrán ayudarles con un mayor conocimiento de sus necesidades. Esta información puede hacerse quincenalmente.

i) Agenda de anotación de deberes y aspectos a mejorar

Los alumnos-as serán los encargados de anotar las tareas para casa, las fechas de entrega de trabajos, de exámenes y sus calificaciones. Los padres deberán firmar la agenda tantas veces como sea necesario, y así, cuando el profesor-a la examine rutinariamente, se establecerá un buen vínculo de comunicación entre alumno/a-profesor/a- padres.

Con las medidas preventivas descritas se pretende conseguir, desde edades muy tempranas, unos buenos hábitos de estudio y contribuir a la formación de personas responsables y autónomas con muchas posibilidades de éxito en su futura incorporación a la sociedad como miembro activo de ésta.

De lo que se trata, es de que los hijos-as perciban que sus padres dan a la escuela la importancia que realmente tiene para la formación y desarrollo de los hijos-as.

2.3. Tipos de familias

Dado que las familias varían en sus relaciones con los centros escolares, éstos tienen que utilizar diferentes estrategias para implicar a todas las familias en el proceso de aprendizaje de sus hijos.

Las relaciones familia-centro escolar pueden vincularse a grandes rasgos con tres períodos históricos de desarrollo económico.

En una primera fase, históricamente típica de las sociedades agrícolas, pero también de algunas familias en todas las sociedades, la familia vivía en un nivel de subsistencia, que dependía del trabajo de sus hijos (o, más comúnmente en los estados modernos, buscando en sus hijos apoyo emocional). En esta situación, las familias limitan el crecimiento personal de sus hijos, y el rol del centro escolar es liberar a los hijos de sus familias e incrementar sus posibilidades de desarrollo.

En la segunda fase, típica de la economía industrial, los objetivos de la familia y del centro escolar convergen, buscando ambas instituciones el bienestar económico del niño a largo plazo.

En la tercera fase, post-industrial, los padres encuentran que las demandas que exige la crianza de los niños compiten con sus actividades de adultos. Esperan que los centros escolares cubran ese vacío.

En las sociedades modernas están presentes simultáneamente los tres tipos de familias descritas anteriormente. Colocar a cualquier familia en una categoría puede ser injusto para esa familia. Pero es útil clasificarlas en grupos para poder ilustrar mejor las diferencias que existen entre ellas en función de las relaciones que mantienen con el centro escolar al que acuden sus hijos.

Las siguientes generalizaciones de grupos describen situaciones familiares frecuentes y estrategias para obtener su colaboración.

- Familias con problemas

Algunas familias, generalmente aquellas que viven con niveles de pobreza o casi-pobreza, están muy presionadas por las demandas de la vida diaria y relegadas por instituciones sociales como la escuela. Con frecuencia, las habilidades parentales son muy limitadas, carecen de contactos sociales, y tienen acceso a pocos modelos en los que puedan observar prácticas educativas y de crianza adecuadas.

En ocasiones pueden sentirse intimidadas por los profesores y perciben el centro escolar como un portador de malas noticias. Suelen percibir que son ob-

jeto de discriminación. Para implicar a los padres de estas familias con problemas, los centros escolares precisan programas de formación de padres que les muestren cómo relacionarse con sus hijos. Necesitan que se les proporcionen algunas experiencias positivas con el centro y con la gente del centro. Deben ser implicados primero en un contexto social, que sea positivo y de apoyo, a menudo proporcionado por otros padres más que por el personal del centro.

- *Familias “centradas en los niños”*

Las familias “centradas en los niños” entienden la escolarización como un medio para mejorar la situación económica de los niños. Estas familias suelen desconfiar con frecuencia del centro escolar, y sienten que no atienden adecuadamente a sus hijos. Están frustradas por lo que perciben como influencias sociales negativas, de las que suelen responsabilizar a otros padres, a quienes consideran permisivos y despreocupados.

Estos padres se sienten dispuestos a trabajar por el centro escolar de sus hijos. Participan mejor cuando se les asignan roles constructivos en el centro y oportunidades para trabajar con otros padres. Sus metas y las del centro escolar son convergentes; están dispuestos a cumplir con su responsabilidad en la crianza de sus hijos y a velar por su educación.

Pero estos padres son poco numerosos, se sitúan fuera de lo corriente en el ámbito cultural. El desafío para el centro es canalizar los esfuerzos de estos padres hacia actividades que beneficien el desarrollo académico y personal de sus propios hijos y *de otros niños*. Estos padres resultan estupendos líderes en los programas de formación de padres.

- *Familias “centradas en los padres”*

La tercera categoría de familias es aquella de padres profesionales muy ocupados que valoran la escolarización, pero que están tan absorbidos por sus intereses profesionales y personales que pueden desconectarse de la implicación directa y diaria en la vida de sus hijos. Para compensarlo, les envían a los mejores centros, confiándolos de esta manera a quienes ven como profesionales competentes contratados.

También hacen lo mismo en otros aspectos de la vida de sus hijos, proporcionándoles experiencias por medio de programas y servicios que contratan. Estos padres, inteligentes y bien relacionados, cuentan con recursos económicos, educación, contactos sociales, y habilidades profesionales. ***Han de ser reengancha-***

dos a sus hijos por medio de una vía emocional. Su conversión se realiza a través de los afectos.

Cuando se les orienta hacia una relación cercana con sus hijos, pueden comprender la satisfacción que se están negando a sí mismos al delegar en otros su responsabilidad de educarlos. Se les puede animar a que compartan sus habilidades con la comunidad escolar.

2.4. Formación de padres

Los programas que enseñan a los padres a mejorar el ambiente familiar en modos que benefician el aprendizaje de los niños toman una variedad de formas y pueden producir resultados importantes.

- Las actividades de **formación de padres en sesiones grupales dirigidas por padres** que han sido previamente entrenados o que tienen una formación o experiencia específica.

Les permiten aprender en el marco de un grupo pequeño, realizar actividades con sus hijos entre sesiones, y compartir sus experiencias con otros padres

- **Talleres y cursos desarrollados por expertos.**

Los talleres y los cursos desarrollados por expertos –educadores, psicólogos, pediatras, por ejemplo- tienen la ventaja de tener un contenido basado en la investigación y de poder acceder al conocimiento profesional.

Los programas de formación de padres mejoran la comunicación profesores-padres y las actitudes de los padres hacia el centro. Los programas en los que participan tanto padres como hijos son más eficaces que los que sólo incluyen padres.

- **Las escuelas de Padres:**

Muchas familias de chicos/as preadolescentes se desconciertan ante las preocupaciones que aparecen a esta edad de cambios evolutivos, que suele coincidir con su incorporación al instituto, e implica grandes cambios en sus comportamientos y actitudes

Estas escuelas de padres deben servir a que los padres se vean como agen-

tes educativos que, como los profesores, necesitan reciclarse, auto formarse y, sobre todo, ayudarse mutuamente en la obtención de información y formación para ayudar a sus hijos/as.

Los profesores creen en la eficacia de la educación, y comprenden el papel importante que juegan los padres en el desarrollo de habilidades de sus hijos y en su inclinación para aprender en el centro escolar. El profesorado debe ser capaz de transmitir a los padres la importancia de su colaboración en todos los aspectos, y muy especialmente para mejorar el desarrollo social y moral de sus hijos/as. Por estas razones, la formación de los padres tiene sentido para los profesores.

Sin embargo, muchos padres no son receptivos a las buenas intenciones de los organizadores de los programas, generalmente las Escuelas de Padres de las APAS, y encontrar participantes para desarrollarlos puede ser un proceso frustrante y que consume mucho tiempo, ya que acuden muy pocos padres. Los profesores generalmente tienen ya suficiente que hacer en sus aulas y con sus alumnos. Por eso, el doble problema de la formación de padres es:

- Proporcionar personal que organice y desarrolle los programas de formación, y
- Conseguir la participación de los padres.

Estrategias para los centros escolares y los profesores:

1. Colaborar con otras organizaciones que puedan influir en la actuación de los padres.
2. Hacer un listado con las actividades que los centros quieren promover con los padres según el grupo de edad de sus hijos, y a partir de ello organizar la formación de los padres. Por ejemplo: *plan de mejora de la convivencia en la comunidad educativa*: en el centro y en casa; campaña de sensibilización contra la violencia entre escolares; creación de un grupo o equipo de mediación de conflictos; prevención de la anorexia: alimentación adecuada para los estudiantes, especialmente el desayuno;
3. Publicar, informar, guiar y apoyar iniciativas para mejorar las pautas educativas de los padres, en coordinación con las pautas educativas de los centros.
4. Contar con los padres para organizar, contactar y dirigir actividades con otros padres. Por ejemplo con aquellos que necesiten ayuda por estar viviendo problemas de abandono social, inmigrantes, etc.
5. Asambleas periódicas de padres de alumnos del mismo nivel o grupo.

2.5. Familias y comunidades

Cuando las familias de los niños de un centro escolar se relacionan entre sí, incrementa el capital social; los niños son atendidos por un número mayor de adultos que están pendientes de ellos; y los padres comparten pautas, normas y experiencias educativas.

Muchos niños pasan gran parte del tiempo que están fuera del centro solos o con otros niños, sin la supervisión de adultos que estén pendientes de ellos.

Los niños se benefician cuando los adultos que están a su alrededor comparten valores básicos sobre la educación y crianza, cuando se comunican entre sí, y cuando les proporcionan un apoyo y orientación consistentes.

El capital social, el potencial disponible para los niños que reside en las conexiones que mantengan entre sí los adultos que les rodean, depende de las relaciones que éstos mantengan cara-a-cara.

Un centro escolar que se perciba a sí mismo como una comunidad formada por sus elementos –personal del centro, alumnos, y familias de los alumnos- más que como una organización, tiene más probabilidades de estimular las interacciones sociales que conducen a la acumulación de capital social.

Un centro escolar es capaz de formar y mantener una comunidad entre sus miembros - personal del centro y las familias de sus alumnos. Un marco que permita crear una comunidad escolar incluirá modos de articular **valores comunes sobre la educación**, de acercar a unos padres con otros y con los profesores, y capacitará al centro para actuar como una institución modélica capaz de dar respuesta a los deseos educativos que tienen las familias para sus hijos.

3. Pautas para abordar problemas de convivencia



Segunda etapa: LA E.S.O.:...12...13...14 años!!

Crecer no es fácil

De vez en cuando todos los niños y adolescentes enfrentan problemas. Ellos pueden:

- sentir temor de empezar a ir al Instituto
- no saber organizar su tiempo
- estar atrasados en sus tareas escolares
- preocuparse por acontecimientos familiares, como el divorcio y la muerte
- deprimirse

- carecer de autodisciplina
- experimentar con drogas y alcohol
- pensar en el suicidio
- carecer de buenos hábitos de estudio
- preocuparse acerca de su sexualidad
- enfrentarse a una decisión difícil acerca de sus estudios universitarios o trabajo
- pensar en dejar de asistir a la escuela
- no tener completa conciencia de sus aptitudes y habilidades

Se sienten inseguros y necesitan ayuda, pero, a veces, no la piden directamente. Por eso debemos estar atentos a las llamadas que hacen de atención, a los cambios de comportamiento, de humor, de amigos, entre otros.

Están en una etapa de cambio: sus preocupaciones han variado porque su cuerpo ha cambiado, se preocupan más de su aspecto, de gustar a las chicas, les preocupa ser diferente de sus amigos y la influencia de éstos es muy grande.

Los padres tienen la responsabilidad de su educación hasta los 16-18 años y los chicos necesitan que los padres sean responsables y eduquen a sus hijos con la ayuda y colaboración de los profesores, que son los profesionales de la educación, y del Estado y la comunidad que tienen la responsabilidad de proveer los recursos y condiciones necesarios.

3.1. ¿Qué pueden y deben hacer los padres en casa?

a) Observarlos, escucharlos y hablar mucho con ellos

Los padres deben observarles y estar atentos a lo que dicen y a lo que se callan. Están cambiando y se repliegan hacia su interior. Son menos comunicativos. Hablar con ellos, preguntarle cómo se siente, si tiene buenos amigos o se queda solo en casa. Conversar sin atosigarles, pero estando disponibles cuando ellos son propicios a hablar.

b) Presencia, cercanía:

Necesita que los padres estén en casa, sentirse apoyado, que le preguntan por sus tareas, por lo que aprende. Poder preguntarle dudas, de las tareas, de las cosas que le preocupan. Es importante que sientan la cercanía y la presencia de los padres. Le gusta que los padres le hablen de cómo eran ellos a su edad, saber que sus padres también se sentían inseguros y torpes a esa edad. Hablar

con ellos de tú a tú. Ir con ellos al cine, a una competición deportiva, al concierto, a comprarse ropa, etc.

c) Reforzar su autoestima:

Necesita que se le diga que es una persona importante para ellos, valorarle sus cualidades, sus posibilidades. Ellos, ahora, sólo se ven sus “defectos” físicos y psicológicos, aunque los ocultan. Son muy sensibles a la crítica. Hay que decirles las cosas en privado, no ridiculizarlos. Necesitan sentirse queridos, que se lo demuestren aunque, a veces, rechazan las muestras de afecto porque creen que esas manifestaciones son propias de niños más pequeños.

d) Disciplina y hábitos de trabajo

Los chicos y chicas tienen a esta edad otros intereses al margen de los estudios. Hay que atender esos intereses y facilitárselos, pero sin limitar sus responsabilidades para con su estudio (trabajo), que cada vez exige más tiempo y esfuerzo.

A ellos les gustaría dedicar todo su tiempo a sus nuevos intereses, pero no les estaríamos ayudando en el desarrollo de su formación y su persona. No piensan en el futuro. Pero los adultos sí, por ello tenemos que ayudarles a ponerle un horario que contemple el tiempo de estudio suficiente (los profesores y el tutor les pueden orientar) y contemple sus actividades de ocio, incluido la actividad deportiva tan necesaria a esta edad, tanto para chicas como para chicos, además de ayudarles a ser disciplinados.

Sin disciplina y esfuerzo no se consigue nada. Deben tener claro lo que deben y pueden hacer y lo que no deben ni pueden hacer.

e) Valores y Normas:

Debe saber que hay unas normas en toda comunidad que deben respetarse para poder convivir. Que los hombres vivimos en sociedad y necesitamos de los demás y aprendemos con y de los demás. Y las sociedades se rigen por medio de normas y persiguen la consecución de unos valores comunes a todos sea cual sea su raza, origen, sexo y condición social. Y que esos valores, que respetamos y luchamos por conseguir “para todos” son los valores de nuestra constitución: el respeto a nosotros mismos y a los demás, la tolerancia: aceptar nuestros fallos nos hace ser tolerantes con los demás. La solidaridad para con los que

han tenido menos suerte que nosotros por nacer en un lugar deprimido, pobre y sin libertad. La libertad, La educación para todos, la amistad...

La sociedad actual ha cambiado mucho, de la sociedad post-industrial a la sociedad de la comunicación. Ahora las demandas sociales y de formación son cada vez mayores y los sistemas educativos no evolucionan tan rápido como la sociedad. Los adultos pasan mucho tiempo fuera del hogar y los chicos están expuestos desde edades muy tempranas a muchas influencias, cuando aún no se han formado. Ha aumentado considerablemente en los centros de enseñanza, como reflejo de la sociedad de consumo, las conductas disruptivas y violentas, así como la violencia entre iguales

Por ello los padres deben estar en estrecho contacto con los profesores para saber las demandas de la educación actual y colaborar con ellos para que entre todos consigamos ayudar a los chicos a construir su futuro como personas responsables que participen como ciudadanos en la construcción de una sociedad más justa y solidaria.

3.2. ¿Qué hacer cuando algo no va bien?

Cuando se detecta la aparición de algún cambio en la conducta o un problema, los padres y profesores deben de ponerse en contacto para intervenir rápidamente.

El chico no muestra interés por el estudio, ha cambiado de amigos, le ha amonestado en el Instituto por alguna falta: ha faltado al respeto y humillado a algún compañero, ha molestado la marcha de la clase, no ha realizado las tareas,...

En primer lugar hay que intentar averiguar las causas de esta desmotivación que desemboca, a menudo, en problemas de disciplina. Pero vamos a partir de las causas más frecuentes para esbozar unas pautas de actuación que pueden ser útiles.

Posibles causas:

- Carencia de hábitos de estudio: son poco constantes e incapaces de dedicarle el tiempo diario necesario.
- No comprenden las explicaciones del profesor y no preguntan por vergüenza.
- Estrategias de aprendizaje inadecuadas: el tiempo de dedicación es muy grande en relación con los resultados obtenidos.
- Falta de expectativas de auto eficacia. Es frecuente que los alumnos que presentan problemas de disciplina tienen un historial de fracaso escolar

reiterado: durante la Educación Primaria, han promocionado de ciclo sin conseguir los objetivos. Quizá, tras algún intento fallido de intensificar el estudio, después de sus primeros fracasos, comenzaron a desentenderse de la actividad académica y centrar la atención, para entretenerse, en lo marginal hasta llegar a plantear problemas de disciplina. Una de las consecuencias es una motivación de logro y una autoestima bajas, con el consiguiente riesgo de abandonar.

- Nivel de exigencia familiar bajo: dan escaso valor al estudio y trabajo diario.
- Influencias negativas de los amigos, etc., Hay muchas posibles causas, en cada caso habrá que actuar de una forma diferente.

¿Cómo actuar?

La actuación de los padres deberá adaptarse a cada caso en particular, aunque estos aspectos son fundamentales ante cualquier caso:

1. **El contacto el Tutor/a y con los profesores:** hay que pedir cita al tutor/a en primer lugar puesto que es el referente del chico/a en el centro, o al profesor de la materia que presenta dificultad. Se planteará una intervención por parte de la familia y el centro que se revisará periódicamente. En el caso de las conductas contrarias a las normas de convivencia. El tutor en las primeras sesiones de tutoría con los alumnos les da a conocer el Reglamento de Régimen Interior y las Normas de convivencia del centro que llevarán a casa. Éstas se comentarán en la familia y podrán trabajarlas conjuntamente con el centro. De esta forma sabrán en caso de su incumplimiento las sanciones aparejadas. En la primera reunión del tutor con los padres, les explicará las normas más importantes y el Plan de Acción Tutorial que se va a trabajar con sus hijos, y para lo que el tutor dispondrá de una hora semanal con sus alumnos. más Cuando se incurra en alguna de estas faltas se estudiará cada caso y se aplicará la medida educativa más adecuada para reparar la falta y procurar un cambio de actitud. Estarán en contacto con el Tutor/a, Jefe/a de Estudios. Comisión de Convivencia o Equipo de Mediación y Orientador/a del centro.
2. **El seguimiento sistemático de su trabajo académico;** es conveniente visitar periódicamente al tutor/a para tener ambos un mejor conocimiento

del alumno, sus características, intereses y la marcha de su evolución. A tal efecto Los centros suelen convocar a los padres al inicio del curso y, al menos dos veces más a lo largo del mismo. Pero el primer trimestre es muy importante un seguimiento muy cercano para consolidar los hábitos y la integración en el grupo-clase.

3. **La comunicación padres-hijos:** será diaria. Los hijos necesitan a diario hablar con sus padres de lo que les ha sucedido y de cómo se sienten. Sus hábitos alimentarios y de sueño son importantes en esta época de crecimiento y de mucho gasto energético, además de las prácticas deportivas y lectoras.
4. **La participación en la Asociación de Madres y Padres y de la Escuela de Padres:** en donde se tratarán los temas de interés de los padres en la educación de los hijos y encontrará la ayuda de otros padres y la formación que impartan los especialistas.

En los Institutos hay un Departamento de Orientación que tiene como función prioritaria el asesoramiento y apoyo especializado a los padres y profesores, así como a los alumnos. El tutor/a, dependiendo de las características del problema les puede recomendar pedir cita a la Orientadora o el Orientador del centro. Con su ayuda se establecerán las pautas educativas más adecuadas al problema y las líneas de actuación y revisión. O bien recomendará la ayuda específica al caso.

Es muy conveniente la colaboración de las familias con el centro educativo participando en los procesos de decisión relativos a los temas de convivencia:

Las variables explicativas del comportamiento antisocial son múltiples y diversas, pero sin duda existe acuerdo en que una de las más relevantes es siempre el entorno familiar. Los niños aprenden lo que ven y viven, y si se socializan en ambientes familiares donde predominan estilos de abordaje del conflicto basados en la agresión y la violencia, serán éstos los patrones que tenderán a reproducir. Pero también es cierto que la cantidad y la calidad del apoyo para la resolución de conflictos con la que cuenten las familias son determinantes para que éstas incorporen estilos más o menos prosociales de enfrentamiento a los conflictos.

Sabemos que existe una serie de elementos del entorno familiar que puede condicionar la capacidad de respuesta educativa de las familias. El objetivo de los centros y de la Asociación de Madres y Padres será abordar y tratar estos aspectos, de tal modo que, a través de la formación, pueda mejorarse el reperto-

rio de habilidades educativas básicas de los padres y madres. Así, las familias pueden asumir su responsabilidad educativa de forma más eficiente, haciendo realidad esa idea de que la educación es responsabilidad compartida entre las familias y el profesorado.

Consecuencias de la participación familiar en los centros

En un estudio realizado en Cataluña, comparando centros donde se había dado un alto índice de participación en las elecciones escolares de representantes de las familias en los Consejos escolares con otros donde la participación había sido baja se detectaron algunas diferencias significativas que señalamos a continuación:

- Al menos formalmente, la totalidad de los centros ha considerado necesaria la participación de los padres para mejorar la calidad de la educación en ellos impartida.
- Las diferencias encontradas entre los centros donde hubo alta y baja participación en las elecciones muestran que en los primeros se produce una participación más efectiva y crítica de las familias en la vida del centro. Ello se ve reforzado con por la existencia de una AMPA activa, representativa y comprometida con el centro.
- Los padres de los centros de alta participación participan de forma más activa con la institución escolar, se sienten más satisfechos con aspectos importantes del centro y presentan mejores disposiciones para realizar actividades propias de la escuela de padres.
- Tanto los padres como el profesorado de los centros de alta participación valoran de manera positiva la participación de las familias con la institución, si bien los directores aún desearían un mayor nivel de implicación.
- En los centros de alta participación se sugieren propuestas profundas y comprometidas para mejorar la participación de las familias. Se desea un proyecto educativo en el cual todos se sientan vinculados y comprometidos, unos equipos directivos con más poder y capacidad de liderazgo, unos docentes más abiertos a la participación de los padres y unos padres más implicados en la vida del centro.
- En los centros de alta participación se aprovechan en mayor medida las reuniones tutores-padres/madres.
- En los centros de alta participación se valora positivamente la participación de los padres en el Consejo escolar. De modo general también en los centros públicos, donde se procura evitar las votaciones para llegar a tomar acuerdos por consenso.

- Aunque habitualmente se añaden en el apartado de “ruegos y preguntas”, en los centros de alta participación existe una mayor apertura a incorporar en el orden del día de las reuniones de Consejos escolares temas propuestos por los padres. Los temas más importantes de la vida de los centros de alta participación son tratados en tales reuniones, que están prefiguradas en calendario para todo el curso y se convocan con antelación suficiente.
- Entre los centros de primaria y de secundaria son mínimas las diferencias relevantes que se han observado en lo concerniente a la participación de las familias en los centros, lo cual podría dar a entender que la etapa educativa por sí misma no sería una variable decisiva para explicar la diferencia del nivel de participación de los padres en las elecciones a sus representantes en los Consejos Escolares sino el conjunto de variables organizativas y actitudinales que coinciden en los centros de esas etapas.
- Los centros de alta participación, y en general los públicos, piden un equipo capaz de liderar el proyecto educativo y que fomente la cultura de la participación en el centro.

Como síntesis podríamos afirmar que transparencia e información hacen posible la mutua confianza entre la familia y los centros y ponen las bases de la colaboración. Una colaboración que no puede ser la tradicional silenciosa porque no sirve para los tiempos de cambio que vivimos. Los padres han de superar la tendencia a ver la escuela de sus hijos con los mismos ojos con que vivieron la suya porque los tiempos son otros y la escuela está cambiado profundamente, tanto en su composición – confluencia de culturas – como en su manera de proceder. Y los docentes tampoco pueden añorar tiempos pasados cuando a la escuela solamente iban los más seleccionados y todo el entorno era coherente y reforzador de las propuestas educativas escolares. Hoy profesorado y familias se necesitan mutuamente para hacer avanzar una propuesta educativa que en muchos casos deberá ir contracorriente del mundo que nos rodea.

4. Referencia bibliográfica



- REDDING, S., “Familias y centros escolares”, en *Series de Prácticas Educativas – 2*. (Academia Internacional de Educación de la UNESCO).
- Véase: <http://www.ibe.unesco.org/Inf-Dor/doc.htm>