

La gestión de la disciplina en el aula y su influencia en el bienestar emocional y competencia social en el alumnado

Isabel Cuadrado Gordillo

Departamento de Psicología y Antropología

Universidad de Extremadura

La convivencia forma parte imprescindible del proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula. La formación integral de los alumnos y alumnas no sólo se fundamenta en el desarrollo de las capacidades cognitivas sino también en el fomento de las capacidades socioemocionales. Esta concepción parece estar presente, claramente, en las disposiciones de nuestro sistema educativo (MEC, 2004) donde junto a la necesidad de adquirir conocimientos instrumentales, habilidades cognitivas, artísticas o afectivas, se presenta la educación en valores y se establece, igualmente, al mismo nivel. Más concretamente se propone que: “La educación en valores se desarrollará en dos ámbitos. Por un lado, se incluirá en el proyecto educativo del centro y se abordará desde la práctica docente cotidiana de todas las áreas y asignaturas, favoreciendo que los alumnos aprendan por sí mismos a convivir como ciudadanos críticos, libres, justos y solidarios" (MEC, 2004, Propuesta 9.2).

Este paralelismo rompe la concepción, tan extendida, sobre el aprendizaje escolar centrado en los contenidos del currículo. Sin embargo, los sentimientos, las emociones y los valores no siempre han sido materias de interés explícito o tácito en el trabajo escolar, a pesar de reconocer la importancia de los mismos. Es decir, se debe conseguir que las relaciones interpersonales que se desarrollan en el aula queden sujetas al afecto y la comprensión, siendo ambos aspectos substanciales para adquirir seguridad y autoestima. Es más, en la escuela el aprendizaje de la convivencia debe armonizarse con la afectividad y la ética.

Sin embargo, la convivencia en los centros escolares no es fácil. En la escuela aparecen conflictos entre los alumnos y en la relación de los alumnos con sus

profesores, hay alumnos agresivos que utilizan la violencia o la amenaza para resolver sus problemas, hay alumnos pasivos, inhibidos que no saben o no se atreven a enfrentarse a sus dificultades; hay profesores que no establecen una relación personal con el alumno afectiva, positiva y justa; hay niños olvidados y rechazados por el resto de compañeros, hay desamor de unos hacia otros... Aprender a convivir tiene, en primer lugar, una componente emocional y afectiva y, en segundo lugar, un factor moral y ético; por ello, la construcción de la convivencia en el aula no debe entenderse como un resorte para paliar los conflictos escolares (aspecto que algunos documentos oficiales dan a entender), tampoco como el aspecto que asegura con sus normas y reglas el castigo o la punición de los actos antidemocráticos, desadaptativos o conflictivos.

Lejos de todo eso, procurar el aprendizaje de la convivencia escolar es organizar de manera solidaria, agradable y justa las relaciones interpersonales de la vida en el aula y la preparación del alumno para poder ejercerla en otros contextos sociales. Es decir, se trata de gestionar la convivencia y la disciplina adecuadamente como medio para potenciar la cultura democrática en la escuela. Sin embargo, entender y comprender dicha preparación es también consecuencia de asumir actitudes y modos de comportamiento aceptables.

Sin duda, poner en marcha principios de respeto y corresponsabilidad en los acuerdos como claves de la interacción exige el establecimiento de normas de aula. Para la implantación de esta formación en normas, hábitos y valores es necesario conseguir el trabajo colaborativo de toda la comunidad del centro escolar. Esta actitud educativa no debe reducirse a una acción individual en cada aula y disciplina, ni gestionarla en unas cuantas horas de clase semanales desconectada de lo que se hace y se vive en las demás clases y espacios de la escuela porque perdería todo su potencial educativo. Es aquí donde se genera la principal dificultad, cuando se pide estas acciones integradas a la hora de educar en valores.

Esta actitud globalizadora sobre el proceso de desarrollo de valores democráticos en la escuela requiere de unos profesores que mantengan esos mismos valores y trabajen por la equidad y el éxito para todos. La consecución exitosa de este desarrollo depende tanto de la disposición y formación del profesorado como del alumnado. Así, por ejemplo, cuando a juicio de los docentes el fracaso escolar de un

alumno se debe a su incapacidad, incompetencia o falta de habilidades, este juicio que se transmite al niño no a través del lenguaje verbal como cabría esperar si no a través de sus comportamientos no-verbales, conlleva sin duda a la interiorización de esa imagen que proyecta el profesor de él o ella. No es sorprendente que el alumno adopte una actitud de rechazo hacia la institución escolar. La bondad de la democracia radica en que los débiles no se sientan abandonados.

Desde esta perspectiva la escuela se presenta como ese primer escenario, fuera de la familia, donde se aprende a practicar la democracia aceptando y respetando las diferencias individuales no permitiendo ni la exclusión, ni el maltrato, ni las faltas de respeto o indisciplina. Es decir, la escuela es donde se aprende a ser ciudadano, donde podemos aprender a enfrentarnos a los conflictos basándonos en el diálogo y en la resolución directa y pacífica de los mismos. Por tanto, estamos hablando de educar a individuos para una vida posterior sin violencia. Sin duda, aprender a convivir, respetando las normas necesarias para asegurarla, debe convertirse en la materia transversal y global sobre la que se realiza todo el proceso de enseñanza y aprendizaje escolar.

Todo ello conlleva, desde una consideración teórica y práctica, la necesidad de considerar como parte fundamental de la educación la formación del niño en valores, tales como la aceptación, solidaridad y cooperación frente al individualismo y la competitividad. Se trata, igualmente, de respetar las características individuales de cada persona, sin que tenga cabida la exclusión o el maltrato entre compañeros, la prepotencia o autoritarismo del profesor hacia los alumnos.

El clima de aula es el factor determinante para la mejora y permanencia de la convivencia. Sentirse el alumno parte del grupo-clase con implicación en el mismo es un elemento fundamental. Hemos de reconocer que el grupo clase es una situación azarosa, dado que el alumnado no ha elegido a los compañeros/as ni tampoco al profesor, que lo que les une en un principio a los alumnos es presentar más o menos la misma edad y, tal vez, algunas metas. Así pues un primer paso es constituir la clase como "grupo" y es a partir de ahí cuando podemos potenciar un buen funcionamiento del aula. Esto conlleva la construcción de una mentalidad democrática donde se enseñe a los escolares a reconocer los derechos y deberes propios y los de los demás, el asumir

y respetar las normas comunes. Esta misma idea la describe Delors (1996) cuando apunta que el alumno debe aprender a ser y estar, aprender a pensar y comprender; aprender a hacer y a sentirse útil y aprender a relacionarse con los demás. Por tanto, los comportamientos responsables, la convivencia escolar y la gestión de la misma son entre otros los resortes que van a conducir a cambios más profundos.

La escuela y el profesor en su aula deben asegurar este cometido a través de las actuaciones docentes donde el diálogo, negociación de normas y valores, la creación de criterios éticos y cívicos propulsen la adaptación social y la convivencia pacífica. Las normas de aula pueden jugar un papel muy importante para fomentar este espíritu de grupo. Las normas de aula son parte de los Planes de Acción Tutorial, que organizan y coordinan los orientadores y los jefes de estudio de los centros escolares y que deben ser elaboradas con intervención del alumnado. Si fallan éstas el trabajo en el aula puede ir acompañado de conflictos con niveles fluctuantes de gravedad.

En cualquier caso, los educadores y profesionales de la educación somos cada vez más conscientes de la envergadura sobre la aparición de conflictos y sabemos que, para comenzar, debemos plantearlo en positivo, es decir, no se trata tanto de qué hacemos para enfrentarnos a los casos de conductas disruptivas o de violencia en el aula, sino de qué hacemos para convertir nuestros centros en espacios adecuados para el aprendizaje de la convivencia en el marco de una democracia. Los estudios sobre el clima y la gestión del aula permiten conocer qué estrategias metodológicas, didácticas y comunicativas contribuyen a mejorar la relación profesor y alumno y alumno entre si y cuáles pueden fomentar la emergencia de situaciones de indisciplina y favorecer la aparición de conflictos y episodios de agresión. Así, por ejemplo, un comportamiento frío y distante del profesor o cuando los errores que cometen los alumnos se perciban como fallos en lugar de verlos como componentes normales del propio proceso de aprendizaje.

En este sentido, el énfasis de los aspectos afectivos y emocionales del aprendizaje y la adopción de procesos negociadores en la toma de decisiones favorecen percibir el conflicto como algo positivo que estimula la comunicación y diálogo entre las personas. Por tanto, aquellos centros que asumen una cultura de diálogo y negociación tienen menor riesgo de sufrir conflictos que paralícen o perjudiquen la convivencia escolar. Sin

embargo, aunque el centro consiga instaurar esta cultura de diálogo, en ocasiones surgen conflictos difíciles de resolver para los que se requiere activar estrategias y programas específicos de intervención.

Pero antes de recurrir a programas de intervención, el profesorado debe intentar que los alumnos resuelvan sus diferencias, acepten las normas de convivencia, etc. antes de que se conviertan en un problema. Sin embargo, esto requiere que el alumnado posea esas competencias comunicativas y sociales difícil de que puedan darse espontáneamente. Igualmente, las habilidades y estrategias de las que dispone el profesor para prevenir situaciones de conflictos y conductas disruptivas en el aula, o intervenir en primera instancia cuando éstas comienzan a aparecer, a veces resultan ineficaces para ser aplicadas a situaciones que se presentan siempre como nuevas, cambiantes y diferentes. Esta problemática requiere conocer los recursos de los que dispone el profesor para prevenir e intervenir en situaciones de indisciplina y conductas más o menos conflictivas en el aula. Por todo ello, tenemos que plantearnos enseñar al alumnado a ser competentes socialmente.

Definición y componentes de la competencia social

El riesgo de aparición de conductas disruptivas y agresivas es inversamente proporcional a la existencia de un nivel moderado o alto de competencia social, entendiendo por competencia social el conjunto de conductas, pensamientos y habilidades que permiten a cada persona defender sus derechos sin agredir a otros ni ser agredidos por ellos.

Por tanto, la competencia social va más allá de la posesión y utilización de una serie de habilidades sociales, razón por la cual ambos términos no deben emplearse de manera indistinta.

La competencia social, viene determinada por una serie de recursos personales (capacidades, habilidades, actitudes) como por las oportunidades que le proporciona el contexto para conseguir resultados deseables tanto para sí mismo como para las demás personas con los que interactúa. La interacción de estas variables personales y contextuales determinará la adaptación del sujeto al contexto en el que se desarrolla y un mejor ajuste psicosocial.

En este sentido, la competencia social se define como una expresión que comprende tanto dimensiones cognitivas como afectivas de índole positiva que favorecen la manifestación de conductas ‘congruentes’ valoradas por el contexto social al que el sujeto pertenece y, consecuentemente, su adaptación al mismo. Finalmente, supone la aceptación de los otros aunque tengan puntos de vista diferentes a los propios, la percepción de autoeficacia, en definitiva, el bienestar de la persona.

A partir de estas consideraciones, **las habilidades sociales** se entienden como un componente más de la competencia social que se materializa en una serie de comportamientos “socialmente competentes” que facilitan la interacción positiva con los demás. Desde esta perspectiva, se considera que una persona es socialmente competente cuando es capaz de identificar y definir sus problemas, de reflexionar acerca de las posibles alternativas de las que dispone para solucionarlos, de prever las consecuencias que se pueden derivar de sus decisiones y optar por la que menos obstáculos o inconvenientes le genere, de diseñar un plan de actuación y de llevarlo a cabo anticipando los medios que necesitará en su ejecución y las dificultades que puede encontrar en el camino. Por tanto, *ser competente socialmente no es una cualidad sino el resultado de un proceso de aprendizaje que se va adquiriendo con el tiempo*. Para desarrollar con eficacia estas tareas es necesario poseer y desarrollar la capacidad de confiar en los demás, la habilidad para ejercer nuevos papeles y adecuar los comportamientos y actitudes a distintos contextos, o la capacidad de mostrarse sensible y empático con los demás. Todo ello contribuye a aumentar y fortalecer su red de apoyo social y, por tanto, le posibilitará enfrentarse con mayor éxito a los conflictos y estresores diarios que aparecen en el contexto escolar, familiar, de ocio, etc.

Si como parece, y hasta cierto punto lógico, se piensa que los profesores son los que transmiten a sus alumnos continuamente nuevos conocimientos, procedimientos y estrategias, igualmente podemos afirmar que la enseñanza y el aprendizaje de otros contenidos como las actitudes y valores suponen una atención consciente por parte de los profesores que no siempre es observada por los docentes aunque si conceptualmente compartido por todos. La manifestación en el aula de gestos y actitudes por parte del profesorado a través de mecanismos comunicacionales no-verbales son a menudo escasamente concienciados y, especialmente, poco reflexionados los efectos que con ellos provocamos en el alumnado. Sin duda, bajo esta circunstancia de ausencia de

control sobre nuestros propios mecanismos no-verbales de comunicación que manifiestan nuestros valores y actitudes, el alumnado va elaborando, construyendo e interiorizando esos esquemas de actuación.

Desde una visión integral, los valores y problemas no quedan descolgados de las experiencias vividas, especialmente las que acontecen en el grupo de compañeros/as. Estas experiencias aunque son relativamente inconscientes penetran y favorecen la aparición de hábitos, creencias y valores. La evidencia señala que el profesorado condiciona los procesos de aprendizaje del alumnado y las relaciones entre ellos; sin embargo los estudios recogen que, además, paralelamente es el propio grupo de alumnos los que forman y fomentan unas condiciones organizativas y relacionales que escapan al control del profesor. Por tanto, el grupo de iguales ejerce un gran poder social sobre los sujetos de forma individual, de manera que se genera una microcultura de valores y normas de convivencia que son respetadas y asumidas por todos y cada uno de ellos. Las interpretaciones de esta “cultura de adolescentes” justifica la necesidad que tienen de afirmar su propia identidad personal que trasciende su propia decisión individual y sentirse reafirmados grupalmente.

Competencia social, autonomía e iniciativa personal

Esta necesidad de procurar que nuestros alumnos/as sean competentes socialmente viene amparado por las leyes educativas. La incorporación de la idea de competencias básicas en el concepto de currículo que define la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) y su posterior utilización en los Decretos de enseñanzas mínimas correspondientes a la etapa Primaria y Secundaria Obligatoria supone un cambio importante para las condiciones del aprendizaje.

Si intentamos dar una definición sobre qué se entiende por competencias básicas o competencias claves se podría definir como un conjunto de competencias (destrezas) que se consideran indispensables, que permiten a las personas participar activamente a lo largo de su vida en múltiples campos y contextos sociales, y contribuyen tanto a su desarrollo personal y profesional como al buen funcionamiento de la sociedad. Las competencias clave son necesarias tanto para las personas que les permite dar respuesta

a los problemas con los que se va a encontrar a lo largo de la vida como para la sociedad que va presentando nuevas exigencias.

La selección de competencias básicas que se precisan a través de una serie de decretos que van a definir más de la mitad de los elementos de los diseños curriculares de obligado cumplimiento en todo el estado son las siguientes:

1. Competencia en comunicación lingüística.
2. Competencia matemática.
3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.
4. Tratamiento de la información y competencia digital.
5. Competencia social y ciudadana.
6. Competencia cultural y artística.
7. Competencia para aprender a aprender.
8. Autonomía e iniciativa personal.

En las definiciones de las funciones que deben cumplir dichas competencias básicas se aclara debidamente que éstas no se adquieren exclusivamente mediante el currículo formal sino que va a ser necesario aunar todas las experiencias educativas y todos los aprendizajes que realicen los alumnos tanto “formales” como “informales”. Es aquí justamente donde entramos para señalar la importancia de las pautas de organización del centro escolar y el aula, proporcionando un entorno de crecimiento y desarrollo personal. La singularidad de todo este entramado es que las competencias básicas pueden trabajarse a través de los contenidos disciplinares.

Las habilidades que el alumnado debe poseer referidas a las “competencia social y ciudadana” y “autonomía e iniciativa personal” y comprender la trascendencia que presentan para el tema, la presentamos en la tabla 1:

Tabla 1. Habilidades referidas a las competencias 5 y 8

Habilidades	5. Competencia social y ciudadana	8. Autonomía e iniciativa personal
	➤ Conocer y defender los derechos	➤ Afrontar los problemas
	➤ Cumplir con las obligaciones	➤ Analizar posibilidades/limitaciones
	➤ Convivir	➤ Defender los derechos
	➤ Participar ➤ Ser solidario	➤ Calcular y asumir riesgos ➤ Ser creativo y emprendedor

Según todo ello, nosotros volvemos a realizar una apuesta porque el alumno aprenda estrategias de interacción adecuadas que les permita que sus compañeros y el profesorado no sólo lo acepten sino también le reconozcan como persona. Para que un alumno pueda desarrollar una conducta ajustada y adaptada al contexto escolar y social, debe ser aceptado por sus miembros, convirtiéndose en una condición imprescindible. La autoestima y la valoración de sí mismo se genera a partir de las relaciones interpersonales y amistad con el resto de los compañeros.

Desde este punto de vista, hoy conocemos que en educación primaria existe una vinculación entre el ajuste social y la adaptación escolar (Dodge, Bates y Pettit, 1990), siendo un aspecto tangible que un buen rendimiento académico en los primeros niveles de escolaridad se encuentra relacionado con una buena adaptación escolar (Ladd, 1990). Por tanto, como indica Guralnick (1997) es una magnífica alternativa para el alumnado con problemas de rendimiento enseñarles a establecer relaciones interpersonales adecuadas y competentes que pueda no solo beneficiarse en su capacidad de aprender sino también que se sientan apoyados emocional e instrumentalmente.

Es evidente, que esta posibilidad de que se produzcan verdaderas mejoras en el aprendizaje radica en las características propias de la etapa de educación primaria, fundamentándose primordialmente en un espacio de relaciones e intercambios

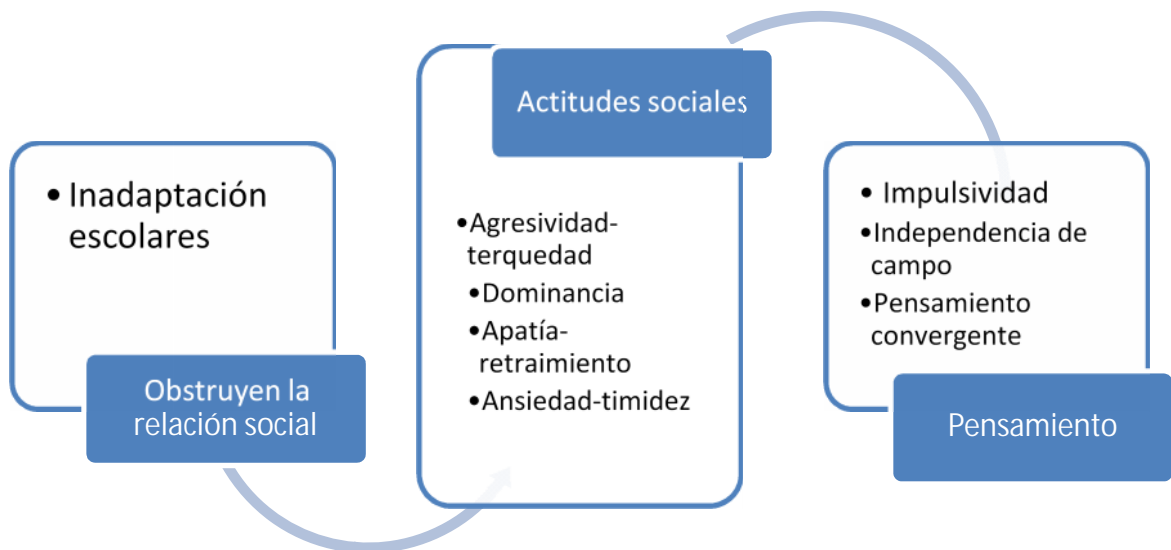
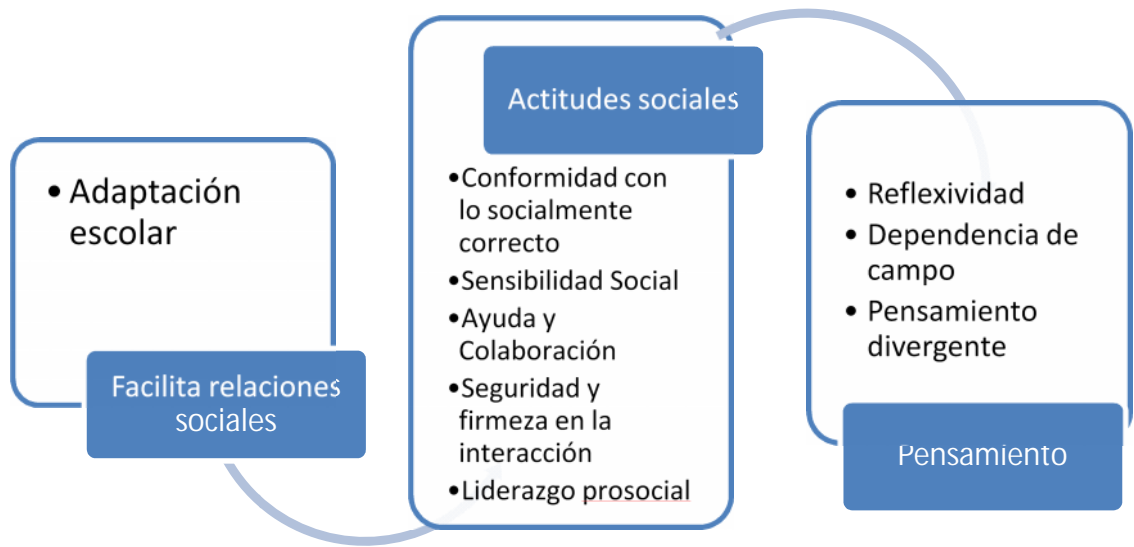
personales, dado que a estas edades la adquisición de conocimiento y aprendizaje se construye más de manera compartida que de forma individual.

Factores que inciden en las interacciones entre alumnos y adaptación al contexto aula

Quizás para entender de forma comprensiva ese proceso subyacente en la dinámica de relaciones sociales que se establece entre iguales y que origina la integración o desadaptación de los alumnos en el aula, podríamos señalar aquellos factores que presentan una importante influencia:

1. Factores relativos al alumno. Las competencias sociales del estudiante resultan ser un factor determinante del proceso de aprendizaje. Aunque no existe una definición unívoca, la mayoría de ellas coinciden en considerar como variables: *las habilidades sociales, el mantenimiento de las relaciones interpersonales y la habilidad para resolver problemas sociales*. Estas variables vienen a arraigar la adaptación a la escuela y previene manifestaciones peligrosas como el riesgo de comportamientos disruptivos (peleas y agresiones en el centro escolar); riesgos asociados a conflictos de violencia, racismo, intolerancia, etc.

Podríamos señalar que el éxito o fracaso en la competencia social de los adolescentes conlleva variables actitudinales y cognitivas que actúan inhibiendo, facilitando o destruyendo las relaciones sociales.



- **Expectativas sobre la relación social**
- Positivas - Negativas
- **Percepción del ejercicio de autoridad de los padres**
- Democrático - Autoritario
- **Uso de estrategias de resolución de problemas sociales**
- Hábiles - Inhábiles

2. Factores relativos al profesor. La participación del profesor en la adaptación del alumno puede producirse por el tipo de interacción existente entre el profesor y el alumno que, curiosamente, se constituye como el principal factor para que el resto de compañeros establezcan a partir de estas manifestaciones argumentos de aceptación o rechazo. Esto significa que los profesores que llevan a cabo valoraciones negativas de los alumnos referente a expectativas de éxito escolar y cooperación en clase, éstos son más frecuentemente rechazados que aquellos que no sufren problemas de repulsión. Las expectativas negativas del profesor hacia el alumno constituye un obstáculo de cara a las relaciones que los alumnos entre ellos pueden mantener. Autoras como Cuadrado (1992; 1993; 1996) manifiestan que las expectativas de los profesores hacia sus alumnos se manifiestan claramente a través de sus expresiones verbales pero, muy especialmente, a través de sus mecanismos no-verbales como los gestos, el manejo del tiempo de espera cuando les preguntan. Sabemos que la espera del profesor ante la respuesta del alumno que presenta escaso rendimiento escolar, percibido como poco interesado y motivado hacia los contenidos escolares, se minimiza en comparación con la espera de la respuesta del alumno que presenta mejores rendimientos o expectativas.

Los estudios que profundizan sobre la influencia del profesor en el comportamiento de los alumnos (Cuadrado y Fernández, 2007; 2008) determinan que cuando el profesor se esfuerza por interactuar positivamente con sus alumnos, se observa esta actitud en un comportamiento de proximidad ofreciendo una atención individualizada, confianza y respeto. Este acercamiento provoca una mejora en el rendimiento académico de los estudiantes y una disminución de comportamientos agresivos. Por el contrario, el distanciamiento y la frialdad del docente llevan aparejado un comportamiento irrespetuoso y desatención hacia sus estudiantes, recibiendo menos elogios y más críticas por parte del profesor aspecto que fomentan en ellos la agresividad,

Así pues, podemos extraer una primera consecuencia: los alumnos cuyas relaciones con el profesor son poco conflictivas normalmente están mejor aceptado por sus compañeros (Ladd, Brich y Buhs, 1999; Helsen et al., 2000). Lo que caracteriza, en consecuencia, que el alumno rechazado perciba la escuela como un lugar poco

agradable y poco recompensante a no ser que sus resultados académicos sean buenos o le compense algunas actividades que allí se realicen de forma extracurricular.

3. Factores relativos a los compañeros. Los compañeros influyen en la integración de cada estudiante debido a factores como la proximidad espaciotemporal y la identificación con su grupo. El grupo de compañeros ejerce una influencia significativa:

1. En el aprendizaje de actitudes, valores y referencias del mundo que les rodea.
2. En la percepción y comprensión del punto de vista del otro.
3. En la formación de la identidad personal del niño.
4. En la adquisición de habilidades sociales.
5. En el control de los impulsos agresivos, favoreciendo la adquisición de mecanismos reguladores de la conducta agresiva.
6. En la identidad sexual
7. En la adquisición de comportamientos adictivos (drogas, alcohol, otras sustancias y conductas de riesgo).
8. En las metas y logros académicos.
9. En la consideración de los compañeros como importantes fuentes de apoyo
10. En la capacidad para desenvolverse con éxito dentro del grupo de iguales

Las explicaciones básicas sobre la motivación que lleva a los adolescentes a buscar a sus iguales y a comprender el porqué de estas relaciones se podría señalar los siguientes motivos:

- *Deseo de competencia.* Se trata de la necesidad de logro, eficacia y destreza, con el fin de ser considerado importante por los compañeros.
- *Deseo de afiliación.* Conlleva la urgencia de sentir la sensación de ser aceptado y querido por el grupo.
- *Deseo de poder.* A veces se lleva el deseo de dominio y sumisión interpersonal como capacidad efectiva de controlar a otras personas. Está relacionado con la necesidad de una vivencia de seguridad.

La integración social en los grupos de adolescentes no está exenta de dificultades; como estamos viendo la adaptación no depende exclusivamente de factores

personales y habilidades sociales individuales de los estudiantes; existe una microcultura estructurada por un marco de normas, creencias y hábitos de comportamiento que apuntan hacia donde reside esa necesidad de integración satisfactoria para los individuos que se encuentran dentro. Por todo ello, el alumno se irá adaptando al grupo de iguales a medida que vaya adquiriendo e integrando las normas y valores del grupo de compañeros.

Tenemos indicios de que hay alumnos que presentan dificultades para hacer y mantener amigos, por diversas razones. El no tener amigos o fracasar en ese empeño provoca en ocasiones sentimientos de inseguridad afectando a su autoestima y viéndose a sí mismo como un sujeto con escasa competencia social y limitada valía. Sobre esta idea, la investigación señala que los niños y niñas que son poco aceptados por sus compañeros experimentan una baja autoestima (Patterson, Kupersmidt y Griesler, 1990), pudiendo presentar ansiedad social (Franke y Hymel, 1984) y también depresión (Kupersmidt y Patterson, 1991) al igual que problemas de comportamientos.

4. *Factores relativos al entorno físico o medio ambiente del aula.* La representación del contexto o medio ambiente del aula es considerado como un componente de gran importancia a la hora de asignar significados a los comportamientos. En la enseñanza hemos tendido a desestimar la relación del ambiente con la conducta individual. El comportamiento humano no se puede entender y predecir plenamente hasta tanto que el conocimiento del ambiente, contexto y papel que representa sea colocado conjuntamente con el actuar y el comunicarse de la persona. En este sentido y desde el concepto de "interactividad" no podemos entender lo que hace o dice una persona, si al mismo tiempo no se conoce lo que están haciendo o diciendo las restantes que se encuentran en el mismo espacio físico.

La organización tradicional de nuestras aulas, con los pupitres perfectamente alineados frente a la mesa del profesor dificulta la interacción entre los compañeros. Los estudios sugieren un cambio en el papel que juega, actualmente, el ambiente del aula, no siendo visto sólo como una estructura arquitectónica con mesas y sillas sino como un medio facilitador o inhibidor de las interacciones comunicativas y de relaciones que allí tienen lugar entre profesor y alumnos y alumnos entre sí. Por otra parte, esta visión implica que el ambiente que proporciona el aula debe estructurarse desde una óptica

diferente. El tener presente las influencias de las condiciones espaciales de manera que facilite la interacción entre los miembros del aula, es de un interés tan enorme que no podemos infravalorarlo.

Referente a los *programas para su intervención y prevención.*

Cuando enseñamos estrategias y procedimientos para mejorar las relaciones sociales estamos asegurando que todo el alumnado adquiriera las habilidades sociales y comunicativas, incluso a aquellos alumnos que no podrían desarrollar dichas habilidades o hacerlo muy lentamente por estar en riesgo de inadaptación.

En el momento actual *sigue prevaleciendo el enfoque centrado en la interacción*, asumiendo que es en la interacción entre el niño y las características del contexto donde radica el riesgo de las inadaptaciones. Son programas que tienen como objetivos, proporcionar recursos en el entorno para facilitar el desarrollo de habilidades y competencias y producir cambios y modificaciones de condiciones que son potencialmente peligrosas. Al mismo tiempo que pretenden la promoción de competencias en los individuos para que aprovechen las mejoras en el entorno.

Dentro del contexto escolar existen tres caminos o alternativas para considerar esas variables del contexto escolar que puedan provocar el desarrollo de habilidades y competencias sociales:

1. **El enfoque que pretende mejoras en el currículum escolar** introduciendo cambios en forma de programas en el currículum ordinario, sobre todo en infantil y primaria. Desde esta perspectiva se han diseñado programas orientados a habilidades específicas. En cambio otros programas enseñan estrategias generales de pensamiento no vinculadas a situaciones concretas y que asegurarían la generalización de los comportamientos
2. **El enfoque más de carácter ambientalista** que promueve mejoras a través de los propios recursos de la escuela (aulas abiertas, organización cooperativa de la clase, tutorías de iguales, etc.).

3. **El enfoque centrado en la formación de profesores.** Considera que el profesorado debe implicarse en la implantación y seguimiento de programas lo que determina que el docente debe ser entrenado en las habilidades que va enseñar. Esta formación le proporciona nuevos recursos para su actuación docente diaria. Los programas diseñados desde esta perspectiva considera la figura del docente como el eje fundamental de los mismos, ya sea como mediador, como modelo o agente de control. La consideración de la figura del profesor como clave de los programas conlleva una mayor efectividad de los mismos, dado que son muchas las variables de personalidad y comportamentales del profesor que influyen.

A continuación presentaremos dentro del campo de intervención educativa una actividad de las 12 que conforman la segunda fase de un Proyecto de Investigación con título “*DISEÑO DE MATERIALES DIDÁCTICOS PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES SOCIALES Y SU ENSEÑANZA A TRAVÉS DE LAS TIC: RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS EN EL AULA DE SECUNDARIA*”, financiado por la Junta de Extremadura en convocatoria pública con nº de expediente 2PR04B01.

Las características más relevantes de los mismos son:

Se trata del diseño **de materiales didácticos centrados en situaciones de conflictos más habituales que se dan en el aula para conocer reacciones cognitivas y afectivas-morales de los alumnos**. Al mismo tiempo este instrumento evaluativo se convierte en método de enseñanza de adquisición de habilidades sociales.

1. Otro aspecto innovador de esta intervención se concreta en la *realización de videgrabaciones de dramatizaciones (role plays) o simulaciones de conflictos que se producen en el aula cuyos protagonistas son chicos y chicas de edades próximas a la de los alumnos de secundaria*.
2. Asimismo, se presentan **videgrabaciones guiando el análisis y la reflexión** con los alumnos adolescentes sobre cada una de las simulaciones.
3. Deseo de contribuir que el profesorado pueda **lograr una visión más real de las representaciones que su alumnado mantienen sobre los conflictos** que

puedan darse en el aula con la finalidad de orientarlos en la resolución idónea y adecuada de los mismos.

4. Ofrecer al profesorado una metodología de enseñanza-aprendizaje de Habilidades Sociales más motivadora para el alumnado, al **pretender ser un material cercano a la experiencia de los chicos** debido a su formato de multimedia de historias situada en un escenario escolar.
5. **Evaluar los cambios** que se producen en los alumnos en las concepciones de resolución de conflictos, según edad, sexo y procedencia sociocultural.
6. **Explorar nuevos mecanismos y situaciones de autorreflexión y trabajo cooperativo.**

Bibliografía referenciada

- Cuadrado, I. (1992). *Implicaciones didácticas de la comunicación no-verbal en el aula*. Cáceres: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Extremadura.
- Cuadrado, I. (1993). Comportamientos no-verbales en el aula. En M. Ferreira Patricio (Ed.), *A Componente de Psicologia na Formação de Professores e outros Agentes Educativos* (pp. 129-147). Évora: Universidade de Évora.
- Cuadrado, I. (1996). Adquisición de destrezas y habilidades comunicativas faciales en la formación inicial de maestros. En F. Lara Ortega (Ed.), *Psicología Evolutiva y de la Educación* (pp. 191-200). Burgos: Universidad de Burgos.
- Cuadrado, I. y Fernández, I. (2007). La métacognition de la communication didactique dans l'enseignement secondaire espagnol. *Revista Les Sciences de l' Education*, vol.40 (pp.81-106)
- Cuadrado, I. y Fernández, I. (2008). ¿Cómo intervienen maestros y profesores para favorecer el aprendizaje en Secundaria? Un estudio comparativo desde el análisis del discurso. *Infancia y Aprendizaje*, 31(1), 3-23.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana.
- Dodge, K.A., Bates, J.E. y Pettit, G.S. (1990). Mechanism in the cycle of violence. *Science*, 250, 1678-1683.
- Franke, S. y Hymel, S. (1984). Social anxiety in children: The development of self-report measures. Paper at the third biennial meeting of the University of Waterloo *Conference on Child Development*. Waterloo, Ontario, Canadá.
- Guralnick, M.J. (1997). Peer social networks of young boys with developmental delays. *American Journal of Mental Retardation*, 101, 595-612.
- Helsen, M., Vollebergh, W. y Meeus, W. (2000). Social support from parents and friends and emotional problems in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 29, 319-335.

- Ladd, G. W., Birch, S. H. y Buhs, E. S. (1999). Children's social and scholastic lives in kindergarten; related spheres of influence? *Child Development*, 70, 1373-1400
- Ladd, G.W. (1990). Having friends, keeping friends, making friends and being liked by peers in the classroom: predictors of children's early school adjustment?. *Child Development*, 61, 1081-1100.
- Patterson, C.J., Kupersmidt, J.B. y Griesler, P.C. (1990). Children's perceptions of self and of relations with others as a function of sociometric status. *Child Development*, 61, 1335-1349.

Bibliografía sobre el tema de "Convivencia escolar"

Capítulos de libros:

- Cuadrado, I. (2008). La convivencia escolar: La situación de violencia en los centros de Extremadura. En. I. Cuadrado (coord.), *Psicología de la Instrucción. Fundamentos para la reflexión y práctica docente* (pp.183-212). París: Publibook.
- Cuadrado, I. y Fernández, I. (2008). Actuación del profesorado ante el maltrato entre alumnos: afrontamiento desde la realidad. En J.A. González y J.C. Núñez (Coords.), *Psicología y Educación: Un lugar de encuentro* (pp. 2170-2177). Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Cuadrado, I. y Fernández, I. (2008). Incertitude et prévisibilité du comportement des professeurs dans la gestion des situations de maltraitance entre élèves. En B Cadet, G. Chasseigne y G. Foliot (coords.), *Cognition, Incertitude et Prévisibilité* (pp.171-195). París: Publibook.
- Cuadrado, I. y Fernández, I. (2010). Modalidad de abusos que emplean las víctimas-agresivas en función de la agresión padecida y del sexo del alumno. En J.J. Márquez y M.C. Pérez (coords.), *Investigación en convivencia escolar. Variables relacionadas* (pp.47-54). Almería: GEU.
- Fernández, I. y Cuadrado, I. (2010). La gestión de la disciplina en el aula y su influencia en el bienestar emocional y competencia social del alumnado. En J.J. Márquez y M.C. Pérez (coords.), *La convivencia escolar. Aspectos Psicológicos y educativos* (pp.353-358). Almería: GEU.

Libros

- Cuadrado, I. (Coord.) (2010). *Enseñar y aprender a convivir en los centros educativos. Análisis de la realidad educativa y programas de intervención*. Mérida: Junta de Extremadura.

Revistas

- Cuadrado, I. y Fernández, I. (2009). ¿Son comportamientos residuales las conductas violentas de las víctimas-agresivas en las escuelas? Predominio y predicción. *Infancia y Aprendizaje*, 32(4), 531-551.

- Cuadrado, I. y Fernández, I. (2009). ¿Son el sexo y el nivel educativo valores predictivos para el comportamiento del maltrato de las víctimas-agresivas? *Bordón*, 62(2), 59-75.
- Cuadrado, I. y Fernández, I. (2010). Evaluación y análisis de la evolución de habilidades sociales en niños de primaria. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, XXII, 1(2), 309-320.
- Fernández, I. y Cuadrado, I. (2010). Competencia comunicativa del profesorado y desarrollo emocional de los adolescentes. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, XXII, 1(2), 299-308.
- Fernández, I., Cuadrado, I. y Cadet, B. (2008). School bullying from the perspective of the victim's gender. *Journal of Social Management*, 6(1), 99-115.

MATERIALES DIDACTICOS DIGITALES INTERACTIVOS

Materiales para todos los niveles de Enseñanza Primaria de las siguientes materias curriculares:

- Matemáticas
- Lengua
- Conocimiento del Medio

dirección: <http://contenidos.educarex.es>