

# **PLAN DE CONVIVENCIA ESCOLAR Y PREVENCIÓN DE PROBLEMAS DE CONVIVENCIA**

**Ángel R. Calvo Rodríguez<sup>1</sup>**

## **1. EL PLAN DE CONVIVENCIA ESCOLAR COMO HERRAMIENTA PARA LA PREVENCIÓN DE LOS PROBLEMAS DE CONVIVENCIA**

La exigencia de prevenir los problemas de convivencia queda subrayada en el artículo 4 del Decreto 115/2005. En él se expresa la necesidad de que el Director del centro favorezca la convivencia y adopte las medidas preventivas necesarias para garantizar los derechos de los alumnos, el cumplimiento de sus deberes, y para impedir la comisión de hechos contrarios a las normas de convivencia en el centro.

Para desarrollar esta actividad preventiva se manifiesta la necesidad de:

- a. Potenciar la comunicación constante y directa del profesorado, particularmente de los profesores tutores con los padres o representantes legales de los alumnos.
- b. Que los centros elaboren Planes de Convivencia Escolar.

Los dos aspectos señalados están en diferente fase de desarrollo en los centros. El tema relacionado con la comunicación con los padres ha alcanzado un nivel suficiente de eficacia, ya que los centros han adquirido diferentes estrategias adaptadas a sus necesidades para superar los obstáculos que dificultan esa relación.

El aspecto relacionado con la necesidad de elaborar Planes de Convivencia supone un nuevo reto para los centros. Con la orden de 20 de febrero de 2006, de la Consejería de Educación y Cultura, se establece el modo en que deben realizarse esos planes, y en ella se concreta que corresponde al Equipo Directivo su elaboración y, en su caso, la actualización del mismo; y se contempla que en su confección colabore la Comisión de Convivencia, y se tengan en cuenta las medidas e iniciativas propuestas por el Consejo Escolar, las del Claustro de Profesores y las de los profesionales responsables de la orientación del centro.

Además, se considera que elaborar un Plan de Convivencia sería ineficaz si las propuestas acordadas no se llevan a la práctica. Por ello, se plantea que el Equipo Directivo cuide de que el Plan de Acción Tutorial tenga en cuenta lo establecido en el Plan de Convivencia, y vigile para que desde el Plan de Acción Tutorial se promuevan aquellas pautas y hábitos de convivencia que impulsen acciones preventivas y de resolución de conflictos en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social. Se trata, en definitiva, de favorecer al máximo que los profesores tutores, en el ejercicio de la labor

---

<sup>1</sup> [arcr@cop.es](mailto:arcr@cop.es)

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

tutorial, y el profesorado, en general, dediquen una atención especial a la transmisión de estos valores al alumnado.

Se ha señalado (véase Fullan y Hargreaves 1997, Bolívar 2000) que para que se logren cambios en la práctica educativa y auténticas mejoras en los centros, el Equipo Directivo debe contar con la implicación y colaboración de todos los miembros del centro. Además, entendemos que las innovaciones deben surgir de la reflexión sobre las necesidades, medios y objetivos de los centros. Por lo tanto, la elaboración o revisión del Plan de Convivencia debe surgir del análisis de esas peculiaridades de los centros, y se debe contemplar la participación de toda la comunidad educativa, no sólo por mejorar la eficacia de las actuaciones, sino también para aportar legitimación a dicho Plan o modificaciones.

Al elaborar o revisar el Plan de Convivencia conviene analizar especialmente:

- a. La situación actual de la convivencia: identificar los conflictos que se producen con más frecuencia y analizar sus causas; las personas que están implicadas en ellos, la forma en que inciden en la convivencia del centro, etc.
- b. Las respuestas que el centro da a estas situaciones, la implicación del profesorado, del alumnado y de las familias.
- c. Las respuestas que el centro da a estas situaciones, la implicación del profesorado, del alumnado y de las familias.
- d. Las relaciones con las familias y los servicios externos: Asociación de Madres y Padres de Alumnos, Servicios Sociales, Centro de Salud, etc.
- e. Las experiencias y trabajos previos desarrollados en relación con la convivencia en el centro.
- f. Las características del centro: ubicación, alumnado, equipo docente, espacios, etc.
- g. Las necesidades de formación y recursos.

## **2. PRINCIPALES ASPECTOS A CONSIDERAR EN UN PLAN DE CONVIVENCIA ESCOLAR DESDE UNA VISIÓN PREVENTIVA**

El Plan de Convivencia Escolar tiene un carácter particular y adaptado a las características de cada centro; no obstante, es posible señalar los siguientes aspectos que son comunes a diferentes planes, y que han sido considerados por los propios centros y por observadores externos, como condiciones que favorecen la convivencia escolar.

### **a. Procedimiento para la elaboración, difusión y apropiación de las normas de convivencia del centro.**

Se pretende que los alumnos participen en la elaboración de normas de centro y de aula para facilitar que se pueda alcanzar un nivel de convivencia que permita la realización de tareas de aprendizaje y el respeto a las personas y materiales del centro.

Para ello se proponen actividades tales como:

- Realización de diálogos y debates en grupo en los que se presentan noticias sobre situaciones de conflicto entre iguales, situaciones abuso de poder, etc. El profesor conducirá el dialogo de los grupos para que los alumnos deduzcan la necesidad de que existan normas en la sociedad.
- Reflexionar sobre la necesidad de que existan normas en el centro adaptadas a las normas sociales generales y a las necesidades específicas de un centro escolar (facilitar las actividades de enseñanza y de aprendizaje). Se trata de realizar actividades en las que los alumnos y el profesor exponen sus necesidades legítimas, cómo hacer posible que esas necesidades sean respetadas y qué hacer en el caso de que no se respeten. Como resultado de esta actividad los alumnos podrán confeccionar tablas como la que se presenta a continuación.

Norma	Deber	Objetivo que facilita	Derechos que garantiza esa norma

- Elaborar normas partiendo del análisis de los objetivos que se persiguen en la escuela y el respeto a los derechos de alumnos y profesor. Como resultado de esta actividad los alumnos podrán confeccionar tablas como la que se presenta a continuación.

Objetivos de la escuela	Derechos de los alumnos	Derechos del profesor

- Elaborar las sanciones que se derivan del incumplimiento de las normas y los procedimientos para sancionar
- Elaborar un procedimiento para la revisión de normas.

**b. Realización de actividades específicas para el aprendizaje y práctica de comportamientos prosociales de los alumnos.**

La conducta prosocial es el conjunto de acciones que intentan voluntaria e intencionalmente beneficiar a otros. Incluyen las conductas de compartir, ayudar, consolar o proteger a otros. Para desarrollar la conducta prosocial es necesario:

- Que los alumnos se den cuenta del estado del otro y que detecten sus necesidades.

- Que los alumnos quieran, en la medida de sus posibilidades, ayudar a compensar las carencias más inmediatas (compartir, ayudar, consolar o proteger) de los otros.

Para el desarrollo de la conducta prosocial, los centros se pueden proponer que los alumnos alcancen los siguientes objetivos:

- Identificar y comprender los sentimientos propios y los de otros.
- Tener motivación e interés por ayudar a los otros.
- Ser hábil para realizar formas adecuadas de ayuda.

Las actividades para alcanzar estos objetivos pueden ser desarrolladas durante momentos específicos (se enseña al alumno cómo tiene que actuar de forma adecuada en cada situación), pero también tienen que ser aprendidos en la práctica cotidiana en momentos en los que se relacionan con otros compañeros o con el profesorado.

### **c. Aprendizaje de habilidades sociales y procedimientos generales para la resolución de conflictos, etc.**

Las pautas sociales se internalizan en dos momentos sucesivos: socialización primaria y socialización secundaria (Berger y Luckmann, 1967). Durante la socialización primaria (desde el nacimiento hasta el inicio de la escolaridad) se transmite el lenguaje, los primeros esquemas interpretativos de la realidad, las normas y valores, etc., del grupo familiar nuclear y, en determinadas colectividades, de la familia extensa (primos, abuelos, tíos, etc.).

Con el ingreso del niño en la escuela infantil empieza el proceso de socialización secundaria. A través de este proceso el sujeto incorpora las pautas culturales del grupo normativo y se internalizan los comportamientos de los diferentes "grupos institucionales" con sus lenguajes específicos y esquemas de interpretación particulares. Los resultados del proceso de socialización secundaria están determinados fundamentalmente por:

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

Cuando el alumno ingresa en el sistema escolar tiene que internalizar las reglas que gobiernan ese sistema y establecer las nuevas relaciones

utilizando esas reglas. No todas esas normas son similares de aprender, existen normas expresadas en los reglamentos que hacen referencia, por ejemplo, a la obligatoriedad de asistir a clase, a ser puntual, a tener cuidado con las instalaciones, etc. El conocimiento de estas reglas no presenta dificultad y el alumno sabe exactamente si está cumpliendo las normas. En cambio, existen otras normas cuyo cumplimiento es más difícil de seguir por el alumno. Por ejemplo, es frecuente que los reglamentos incluyan el deber de respetar a los profesores y al resto de miembros de la comunidad educativa, pero generalmente no se concreta la forma en que se materializa este respeto; sólo cuando la falta se ha producido se identifica el criterio vulnerado (ha cometido una falta de respeto porque...). Esto es, debajo de la regla expresa (respetar profesor, a los compañeros, etc.), existen unas normas tácitas que corresponden a un conjunto de convencionalismos sociales del grupo normativo (dirigirse a las personas utilizando la expresión "por favor", utilizar el tratamiento "usted", utilizar el condicional simple en peticiones, etc.). Se trata de un conjunto de normas que generalmente no se expresan, pero que las personas que se encuentran en círculos sociales próximos al grupo normativo adquieren a lo largo del proceso de socialización primaria y practican e identifican como normas de urbanidad, cortesía, etc. Esta ausencia de concreción motiva que los alumnos que no están próximos al grupo normativo tengan dificultades para identificar esas "normas correctas".

Además de por las normas anteriores, las relaciones sociales están gobernadas por otro conjunto de reglas que son aún menos explícitas; se trata de los componentes paralingüísticos y de otros componentes no verbales que rigen los intercambios comunicativos. Las señales paralingüísticas (volumen, tono, timbre, etc.) pueden modificar notablemente el significado de lo que se dice y la forma en que el receptor percibe el mensaje.

La diversidad de alumnos y la variedad de sus orígenes hacen ahora, más que nunca, que los centros educativos atiendan a la necesidad de realizar una enseñanza sistemática de aquellas habilidades de relación que se consideran fundamentales para lograr un clima adecuado de convivencia en el centro. La posibilidad y la efectividad de este tipo de entrenamientos en habilidades sociales ha sido puesta de manifiesto en diferentes estudios (Beck y Forehand, 1984; Caballo, 1993; Gresham, 1988; Gresham y Lemanek, 1983; Ladd y Asher, 1985).

Desde una perspectiva preventiva, se debería considerar que en el Plan de Convivencia se incluya la necesidad de promocionar actividades escolares y extraescolares que favorezcan el aprendizaje y la práctica de esas habilidades. La propuesta que se hace plantea una actuación educativa sistemática y amplia realizada en el contexto educativo, con proyección familiar y social, que incida en aquellas habilidades comunicativas que son insuficientes para mantener una relación social adecuada. Esta actuación puede desarrollarse a través de tres ámbitos complementarios: desde el propio currículo ordinario y general, desde la metodología de enseñanza, y desde sesiones específicas.

- a. Desde la consideración curricular se trata de introducir actividades que respondan de manera directa a los objetivos de socialización que

los proyectos curriculares de los centros ya contemplan; por lo tanto, sólo supondría asumir de modo explícito la necesidad de sistematizar estas enseñanzas y planificar los momentos y formas en que han de realizarse. En esta planificación habría que considerar el grado de consecución de los objetivos propuestos y el nivel de conflictividad que exista en aula, ya que esos aspectos determinarán la intensidad con la que han de ser desarrolladas las actividades y los sujetos a los que irán destinadas especialmente.

Las actividades dirigidas al desarrollo de las habilidades sociales se podrían incluir dentro del programa de acción tutorial como actuaciones que tienden a conseguir los objetivos relacionados con el establecimiento de una dinámica de aula adecuada. A través de ellas se pretende que los alumnos adquieran:

- Habilidad para iniciar o responder a intercambios comunicativos.
  - Habilidad para mantener la comunicación resolviendo los problemas que pueden surgir en su desarrollo.
  - Habilidad para finalizar el intercambio comunicativo de manera adaptada.
- b. Desde el proceso de enseñanza - aprendizaje también es posible desarrollar la habilidades sociales siempre que se considere la inclusión de actividades para ser realizadas en grupo y que se potencie el “conocimiento del otro”, “la expresión de sentimientos y necesidades” y la necesidad de “resolución de problemas y conflictos”.
- c. La adquisición de habilidades sociales en sesiones específicas se reservaría para los alumnos en los que incidan factores de riesgo. En estas sesiones se contemplaría:
- La identificación de la conducta que necesita ser modificada o incorporada.
  - La enseñanza de los componentes de la conducta habilidosa.

La enseñanza de habilidades sociales en la escuela es insuficiente sino va acompañada con actuaciones en el ámbito familiar. Estas actuaciones suponen que la familia promueva la generalización de conductas creando situaciones en las que el alumno pueda ejercitar la habilidad enseñada, esté atenta a reforzar la aparición de esa conducta y ayude al niño a valorar las consecuencias positivas de esa acción.

**d. Mejorar las condiciones de enseñanza y aprendizaje para conseguir el “éxito” escolar de los alumnos.**

Resulta difícil entender que se pueda hablar de buenas relaciones de convivencia en los centros si existe un número considerable de alumnos que fracasan en sus estudios. Las causas que influyen en el proceso de rechazo escolar hay que buscarlas en las características personales y familiares del alumno, pero también los centros tienen parte de responsabilidad en este fracaso escolar.

Frecuentemente el profesorado reclama nuevas leyes educativas para solucionar estos problemas que aquejan a la escuela; no obstante, como señalan Hopkins y Lagerweij (1997), las directrices en política educativa no afectan directamente al progreso de los alumnos, sino que el mayor impacto sobre los resultados educativos se consigue con innovaciones o adaptaciones de la práctica que surgen tras el debate en los centros escolares. Desde la elaboración del Plan de Convivencia Escolar se pueden contemplar esta perspectiva de mejora educativa que, al menos debería afectar a tres grandes aspectos:

- a) Adaptación a las variables personales del alumno.
- b) Adaptación a las variables sociofamiliares.
- c) Adaptación de las tareas de aprendizaje.

En relación a la adaptación a las variables personales del alumno es conveniente recordar que los trabajos sobre el modo en que los escolares aprenden, muestran que los resultados del aprendizaje dependen de los procesos cognitivos que los alumnos ponen en funcionamiento cuando realizan esa actividad. A través de esos procesos la información es tratada desde que se presenta hasta que el sujeto comprueba que ha alcanzado los objetivos de aprendizaje propuestos.

Esta perspectiva permite un acercamiento a las dificultades de aprendizaje valorando cómo realiza el alumno cada uno de estos procesos y si esta ejecución está adaptada o no a la tarea de aprendizaje propuesta. La evaluación ajustada al modo en el que el alumno aprende permitirá hacer orientaciones precisas acerca de las estrategias de aprendizaje que será necesario desarrollar.

Por lo tanto, ante las primeras manifestaciones de problemas de aprendizaje sería oportuno realizar también una evaluación de aquellos aspectos que estén relacionados directamente con la dificultad de aprendizaje, diseñar programaciones específicas para tratar esa dificultad y establecer un sistema organizativo que facilite la realización de esas actividades.

El contexto sociofamiliar en el que los alumnos se desarrollan influye en su capacidad de aprendizaje. Cuando la familia valora el trabajo escolar se facilita el progreso académico, especialmente si esta valoración va acompañada de conductas que favorecen su aprendizaje tales como: poner a disposición los recursos materiales que se necesiten; controlar la actividad y estimular el aprendizaje; realizar comentarios positivos sobre lo escolar; presentar el estudio como un requisito que conduce a la mejora sociolaboral y, especialmente, desarrollando actividades que favorezcan los aprendizajes.

Cuando no existe convergencia entre la cultura escolar y la sociofamiliar (véase Cooper, Azmitia, García, Ittel, López, Rivera y Chávez, 1994) es frecuente que se produzca el fracaso escolar. Por lo tanto, ante los primeros problemas escolares o, incluso antes de que éstos se manifiesten, es necesario que los centros conozcan las expectativas de las familias sobre el centro, que hagan explícitas las metas de la institución escolar y, sobre

todo, que faciliten la convergencia entre ambas. Esta convergencia podría facilitarse realizando diferentes actividades. Por ejemplo:

- Actividades informativas realizadas en pequeños grupos para que las familias conozcan el sistema organizativo del centro.
- Actividades de discusión en pequeños grupos para la revisión de los documentos en los que se plasma la organización del centro.
- Actividades individuales de participación educativa para que los padres puedan colaborar en tareas educativas a través de talleres dentro del propio centro, por ejemplo enseñando algunas facetas de los trabajos que desarrollan.
- Reuniones periódicas para informar sobre el proceso escolar del alumno. Con ellas se intentará evitar que las únicas situaciones de contacto con la familia estén motivadas cuando el alumno ha realizado algún comportamiento sancionable. Durante ellas se pondrán de manifiesto las conductas positivas del alumno, aquellas otras que necesiten mejorar y la forma en que la familia puede ayudar a subsanarlas.
- Actividades informativas, culturales y de participación de carácter general desarrolladas dentro del propio centro o en su entorno próximo. Los objetivos de estas actividades están dirigidos a que el centro se proyecte en la sociedad como un entorno cultural y de convivencia y, al mismo tiempo reciba las influencias positivas peculiares del medio social.

En relación a las tareas de aprendizaje, se debe enfatizar la necesidad de adaptarlas tanto en sus contenidos como en el proceso en el que se van a realizar. Si tenemos en cuenta los contenidos habría que tener en cuenta la funcionalidad de las tareas de aprendizaje que se proponen y su nivel de complejidad. Las actividades organizadas sobre la base de proyectos de trabajo constituyen una posibilidad de planificar la consecución de los objetivos curriculares con estos alumnos, especialmente cuando se plantean proyectos dirigidos a satisfacer sus intereses y necesidades. En relación al tiempo previsto para completar estos proyectos se considera que, según la edad de los alumnos, debería oscilar entre dos y cuatro semanas.

Puede resultar de especial utilidad llegar a acordar procesos o modelos para realizar las actividades de enseñanza. En este sentido, se ha destacado (véase Calvo, 2003) la orientación metodológica de las "escuelas eficaces" para favorecer el éxito escolar. La característica que distingue a estas escuelas es que son capaces de proporcionar una "enseñanza con sentido". Las actividades que definen a este tipo de enseñanza no son algo novedoso; básicamente se trata de presentar los contenidos en pequeñas fases ordenadas, realizar ejercicios de práctica con el conocimiento nuevo, corregir cuando existen errores (reenseñando en caso necesario) y evaluar. Como se puede observar cualquier profesor realiza generalmente esa secuencia de enseñanza; la diferencia entre los profesores (más y menos eficaces) estriba en la sistematización en que se

produce este proceso, en el tiempo que se dedica a cada fase y en la forma en que se realiza.

Rosenshine y Stevens (1990) reuniendo ideas de distintas investigaciones (Anderson, Evertson y Brophy, 1982; Becker, 1977; Emmer, Evertson, Sanford y Clements, 1982; Good y Grouws, 1979) elaboran la siguiente relación de funciones docentes a través de las cuales se puede desarrollar un modelo de enseñanza eficaz:

- Revisión, control de la tarea del día anterior y, si es necesario, repetición de la enseñanza.
- Presentación de nuevos contenidos y habilidades.
- Práctica guiada del estudiante y control de su comprensión.
- Retroalimentación y corrección y, si es necesario, repetición de la enseñanza.
- Práctica independiente por parte del estudiante.
- Revisiones semanales y mensuales.

#### **e. Actuaciones ante las situaciones de acoso entre escolares.**

En la Resolución de 4 de abril de 2006, de la Dirección General de Ordenación Académica, se fijan procedimientos que permitan realizar actuaciones para la identificación, intervención y seguimiento de las situaciones de acoso escolar, y se establece también la necesidad de que los centros elaboren actuaciones preventivas que eviten la aparición de estas conductas de acoso.

Mientras que las actuaciones paliativas quedan especificadas en dicha Resolución, las medidas preventivas quedan solamente recomendadas y se deja a los centros la posibilidad de concretarlas.

Para desarrollar actuaciones preventivas frente al acoso escolar se pueden planificar actuaciones que cabría agrupar en torno a dos grandes objetivos: sensibilizar sobre la naturaleza, incidencia y gravedad del acoso escolar, y desarrollar en el centro modelos de comportamiento que sean incompatibles con el acoso.

La fase de sensibilización puede incluir las siguientes etapas:

- Valoración de la situación de acoso escolar en el centro.
- Información a padres y alumnos sobre los aspectos fundamentales de las conductas de acoso.

La situación de acoso en el centro se puede obtener utilizando diferentes procedimientos. De forma genérica podemos identificar un procedimiento directo y otro indirecto. La utilización del procedimiento directo supone pasar cuestionarios a los alumnos para que indiquen si se han visto expuestos directa o indirectamente a situaciones de acoso. Se puede señalar como principal ventaja la de ser rápido y tener poco coste en lo que se refiere a dedicación del profesorado. Ahora bien, presenta tres inconvenientes:

- Inexactitud derivada de la dificultad para conocer fielmente lo que ha entendido el alumno como conducta de acoso.
- Informa de la incidencia de situaciones de acoso, pero no de los alumnos implicados.
- Su utilización puede llegar a crear una sensación de alarma injustificada entre los padres y entre los propios alumnos.

Mediante el procedimiento indirecto se pretende conocer la situación de acoso identificando a los alumnos implicados en esas situaciones y las circunstancias específicas en las que se produce. El uso de esta estrategia facilita un conocimiento pormenorizado de las situaciones de acoso, permite obtener beneficios terapéuticos desde el comienzo y evita alarmar a los padres injustificadamente. Como contrapartida se puede señalar que consume bastante tiempo y recursos personales. Consta de las siguientes fases:

- Identificación de los alumnos que tienen más probabilidad de ser victimizados porque están aislados o son rechazados por el grupo.
- Valoración de la presencia de indicadores que se han relacionado con estar victimizado.
- Entrevistas individuales con aquellos alumnos en los que existen indicadores relacionados con estar victimizado.

Una vez que se conoce la situación del centro en lo referente a posible relaciones de acoso escolar, es necesario desarrollar modelos de comportamiento que sean incompatibles con ese tipo de relación. Se trata de reducir la posibilidad de que se produzcan conductas de acoso mediante el despliegue de una actuación educativa dirigida a desarrollar actitudes y comportamientos que sean incompatibles con la existencia de una relación de acoso. En estas actividades se tratará de:

- Desarrollar la capacidad de los alumnos para identificar los sentimientos, pensamientos y necesidades de los otros y actuar en función de ese conocimiento.
- Desarrollar hábitos de conductas de respeto y ayuda hacia los demás.
- Ampliar el círculo de relaciones entre los alumnos del aula.

Las medidas educativas deben ser complementadas con otras de tipo organizativo dirigidas a dificultar la aparición de las conductas de acoso: intensificación de la vigilancia en las diferentes estancias del centro, medios para facilitar la comunicación del acoso (buzón de sugerencias, página web, teléfono, etc.), utilización de proceso sancionador efectivo, etc.)

Por último se procurará potenciar aquellas prácticas familiares que constituyen factores de protección frente al acoso y de eliminar aquellas prácticas que han sido identificadas como factores de riesgo. En este sentido se aconseja informar a los padres para que:

- Potencien la interacción y el contacto afectivo con los hijos.

- Se interesen por los problemas de sus hijos aunque les parezcan insignificantes.
- Faciliten la expresión de los hijos y eviten hacer comentarios indiferentes sobre sus preocupaciones, problemas, etc.
- Den apoyo ante sus dificultades y les hagan ver que esas dificultades afectan a toda la familia.
- Se muestren positivos con los hijos y tengan unas expectativas realistas hacia ellos, sin hacer demandas excesivamente exigentes ni excesivamente laxas.
- Faciliten el desarrollo del autoconcepto y la autoestima.
- Potencien la independencia.
- Muestren una conducta asertiva adecuada y modelos apropiados de resolución de conflictos. Se trata, en definitiva, de que proporcionen a los hijos destrezas sociales para manejar las situaciones conflictivas que puedan surgir en el centro.
- No orienten a los hijos para que respondan de modo agresivo a las conductas de los compañeros.
- Estimulen a los niños para que hablen sobre las conductas de acoso escolar aunque no estén implicados directamente.
- Colaboren con el centro escolar para actuar ante situaciones de acoso.

En relación a las familias de los acosadores se les recomendará introducir en sus relaciones familiares algunas de las siguientes conductas:

- Potencien la interacción y el contacto afectivo con los hijos.
- Ofrezcan cuidados y seguridad suficiente para cubrir las necesidades del niño.
- Enseñen a respetar a todas las personas independientemente de su raza, sexo, condición social, etc.
- Expliquen las normas que existen (familiares, escolares, etc.) y la necesidad de las mismas.
- Enseñen un código moral apropiado, de modo que los niños establezcan diferencias entre lo que es correcto e incorrecto.
- Recompensen las conductas prosociales del hijo.
- Se involucren en la vida escolar de su hijo.
- Conozcan las relaciones y actividades que mantienen los hijos.
- Establezcan un régimen disciplinario sistemático tanto intraagente como interagentes.
- Sancionen sistemáticamente las conductas agresivas del hijo.

#### **f. Actuaciones ante las situaciones de conductas disruptivas.**

En el artículo 4 de la Orden de 20 de febrero de 2006, de la Consejería de Educación y Cultura, se plantea la necesidad de que los centros contemplen actuaciones para intervenir en otras situaciones de alteración de la convivencia en el centro. La disrupción escolar es el hecho que más preocupa a profesores, padres y alumnos y, a pesar de ello, no se ha llegado a encontrar un procedimiento que facilite su control. Una de las posibles causas que dificultan ese control radica en que los centros no han llegado a establecer un procedimiento de actuación que implique a todo el profesorado y, por el contrario, se deja al Director, Jefe de Estudios o profesor particularmente afectado sólo ante el conflicto ocasionado por la disrupción.

¿Cómo actuar para dar una respuesta efectiva a las conductas disruptivas?

En principio hay que entender que las conductas disruptivas no se presentan generalmente como un comportamiento puntual protagonizado por un alumno o grupo de alumnos, sino como un proceso cuyo inicio resulta difícil de identificar y sólo es evidente cuando resulta complicado dar clases con normalidad. En ese momento se suele recurrir a utilizar la normativa existente aplicable a los alumnos cuyas conductas perjudican la convivencia en el centro y se sancionan con las medidas “correctoras” previstas para esos comportamientos; medidas que, por sí solas, son insuficientes para eliminar esas conductas. La solución se complica más si la conducta del alumno se produce con profesores que actúan de forma diferente e inconsistente ante la misma.

Dada la dificultad para intervenir con eficacia ante las conductas disruptivas se propone el siguiente proceso:

- a) Determinar el procedimiento a seguir cuando un profesor detecta en cualquier alumno la aparición de conductas no adaptadas a la situación de enseñanza.
- b) Decidir y elaborar actuaciones preventivas de carácter primario y secundario. La prevención primaria se realizaría sobre las familias para que incorporen conductas que se han considerado como factores de protección (evitan que aparezcan conductas disruptivas) y, en su caso, para que se eliminen determinados factores de riesgo que favorecen esos comportamientos. La prevención secundaria se dirigiría a detectar precozmente a estos alumnos; dar orientaciones y pautas de actuación a profesorado y padres, y realizar el seguimiento de de su evolución comportamental.

Como procedimiento para actuar ante la aparición de las conductas disruptivas se presenta el siguiente modelo a través del cual se pretende desarrollar un proceso para que, de manera sistemática, se informe de las conductas disruptivas que se producen, se proceda al análisis de las mismas y se tomen decisiones sobre las actuaciones más adecuadas para extinguir esas conductas. Este proceso incluye las siguientes actuaciones:

- Comunicación inmediata al Tutor del alumno (que coordinará todas las actuaciones posteriores) y al Jefe de Estudios de las conductas disruptivas que se observen.

- Traslado de esta información al resto de profesores para que observen si en sus clases se producen ese tipo de conductas.
- Reunión del equipo de profesores para valorar la situación. En esta reunión se distinguirán las siguientes fases:
  - 1ª. El profesor que comunicó el incidente proporcionará la descripción detallada de los hechos. Esta información debería incluir:
    - Contexto del aula: asignatura que se impartía, momento de la sesión, lugar específico, etc.
    - Personas significativas<sup>2</sup> que participan en la situación.
    - Interacciones que estas personas tienen con ese alumno, cómo surgen y hasta qué punto parecen haber provocado la conducta<sup>3</sup>.
    - La descripción de la conducta problemática y una reflexión sobre las habilidades que el alumno pone en práctica (o carece) en esa situación.
    - La percepción que tiene el profesor sobre la imagen que intenta dar el alumno cuando actúa de esa manera.
    - Una estimación sobre la finalidad de la conducta problemática basada en lo que parece ganar o perder el alumno cuando actúa de esa manera.
  - 2ª. Todos los profesores informan del comportamiento de ese alumno en sus clases.
  - 3ª. Análisis de la situación en las distintas asignaturas, con distintos profesores y en distintos ámbitos. Se trata de conocer aquellos aspectos que parecen estar relacionados con el inicio y mantenimiento de la conducta disruptiva del alumno, y de las conductas del profesor que evitan la escalada del conflicto y aseguran la actividad normal de la clase que se imparte<sup>4</sup>. Además

---

<sup>2</sup> La idea de personas significativas se basa en el supuesto de que otras personas pueden influir en la conducta de un sujeto y que esta influencia depende de la importancia que el sujeto les atribuye.

<sup>3</sup> Las interacciones que parten de los otros significativos pueden marcar el inicio de una cadena de acontecimientos que a su vez actúan como detonadores de la conducta del sujeto. Aunque en muchas ocasiones estas interacciones se producen de forma involuntaria, en determinados casos pueden estar provocadas deliberadamente para establecer patrones de conducta predecibles.

<sup>4</sup> Al realizar esta actividad conviene tener en cuenta algunos aspectos:

- a) Será conveniente crear un clima adecuado para evitar que algunos profesores se puedan sentir amenazados porque consideren que se esté evaluando su práctica docente.
- b) Hay que anticipar la posibilidad de que algunos profesores tengan dificultades para participar de modo constructivo en esta reflexión porque hayan sido agredidos, estén especialmente sensibilizados ante el problema, etc.
- c) Conviene controlar las actuaciones de aquellos profesores que anticipan “medidas que conocen por experiencia” y que proponen antes de conocer en profundidad las circunstancias que rodean al comportamiento disruptivo. Así mismo, se deberá evitar que alguien acapare el uso de la palabra con la intención exclusiva de reiterar la necesidad de recurrir al expediente disciplinario para la expulsión o traslado del centro. En estos casos conviene que el coordinador del grupo recabe la opinión de todos los participantes y valore la necesidad de tener todas las opiniones de los miembros del grupo para obtener aquella información que permita comprender mejor la conducta del alumno.

de las actuaciones del profesor que parecen aumentar o detener esa conducta, es necesario recoger la información sobre aquellos aspectos que pueden haber influido en su inicio o desarrollo:

- Cómo apareció: aumento paulatino, bruscamente, imitando a otros sujetos, etc.
  - Circunstancias en las que apareció: después de un episodio familiar traumático, al aumentar la dificultad de las tareas escolares, después de un traslado de centro, etc.
  - Cambios que se han producido en el desarrollo de la conducta: mayor frecuencia, mayor intensidad, mayor duración, etc.
  - Intentos de control que se han realizado: sanciones, aislar al sujeto, hablar con los padres, etc.
  - Duración del periodo durante el que se ha intentado producir el cambio de comportamiento.
  - Reacciones de los alumnos y profesores ante esos cambios: no se han valorado, expectativas dudosas, comentarios negativos, etc.
  - Resultados que se han obtenido con el procedimiento seguido: ha disminuido su intensidad o duración, ha aumentado su intensidad o duración, no se aprecian cambios, etc.
- 4ª. Si se necesita completar la información, el Orientador y/o Tutor podrán mantener entrevistas con el alumno y con su familia. Por lo general esta información se referirá a:
- La percepción que posee el alumno de su comportamiento en el centro.
  - Los deseos de dominio que experimenta el alumno.
  - La capacidad para tolerar la frustración.
  - El estado de labilidad o estabilidad emocional.
  - Autoestima.
  - Impulsividad.
  - Dificultad de atención para realizar tareas que requieren un esfuerzo sostenido.
  - Presencia de movimiento excesivo y difícil de contener y controlar.
  - Existencia de retrasos del aprendizaje, etc.

- 
- d) Es frecuente hacer referencia al ambiente familiar o social del alumno como la causa de los problemas. La información familiar que se aporte debe servir para poner en común los conocimientos que se tengan sobre el ambiente en el que vive el alumno y para tener una perspectiva no escolar de su vida, pero se evitará que la reunión se centre en la familia como originaria del problema. Así, después de la exposición puntual de los profesores que conocen datos del ambiente familiar, se retomará el tema de la relación alumno/centro.
- e) El coordinador del grupo debe procurar que se aborden las situaciones problemáticas desde la perspectiva de resolución de un conflicto que afecta a todo el centro y no como un problema específico de relación entre profesor/alumno. Además, debería resaltar que estos encuentros pueden ayudar a mejorar la práctica de todos, por lo que procurará que no se sancionen las actuaciones de ningún profesor sino que se propongan modificaciones que favorezcan un control más efectivo de la situación conflictiva.

- Datos familiares y sociales del alumno; especialmente las pautas educativas familiares que pueden tener influencia en el comportamiento del alumno.
- 5ª. En una reunión posterior se elaborará el plan de acción. Este plan debería contemplar los siguientes aspectos:
- Cambios que se esperan conseguir en el comportamiento del alumno.
  - Plan de acción específico en el que se concreten los objetivos a corto y medio plazo para el cambio comportamental. En este plan de acción quedará reflejado: tipos de intervención, fases que incluye, participantes y el tipo de responsabilidad que compromete a cada uno, duración, efectos que se esperan, etc. Este plan se dará a conocer a los padres y se les explicará detalladamente las actividades que se espera que ellos realicen
  - Evaluación y seguimiento del plan. Las evaluaciones se realizarán con frecuencia para identificar los posibles desajustes con relación al programa previsto, así como los resultados inesperados tanto en sentido de mayor resistencia al cambio, como de mayor sensibilidad al mismo. Igualmente deben recogerse aportaciones que signifiquen modificaciones que mejoren el proyecto que se está llevando a cabo.

Estas medidas no implicarán ningún tipo de restricción a los procedimientos que el Director decida iniciar si el comportamiento que realizó el alumno fuese tipificado como una conducta que perjudica gravemente la convivencia en el centro.

El Equipo Directivo puede también recomendar a través del Plan de Convivencia el uso de medidas preventivas de control y de medidas curriculares que reducen la aparición de conductas disruptivas, y que están más relacionadas con lo que se entiende como gestión eficaz del aula.

## BIBLIOGRAFIA

- Ainscow, M. y otros (2001). *Hacia escuelas eficaces para todos. Manual para la formación de equipos docentes*. Madrid: Narcea
- Anderson, L.M., Evertson, C.M. y Brophy, J.E. (1982). An experimental study of effective teaching in first-grade reading group. *The Elementary School Journal*, 79, 193-222.
- Ballester F. y Calvo, A.R. (2007). *Cómo elaborar planes para la mejora de la convivencia*. Madrid: EOS
- Beck, S., y Forehand, R. (1984). Social skills training for children: A methodological and clinical review of behavior modification studies. *Behavioural Psychotherapy*, 12, 17-45.
- Becker, W.C. (1977). Teaching reading and language to the disadvantaged. What we have learned from field research. *Harvard Educational Review*, 47, 518-543.
- Berger, P. y Lukmann, T. (1967). *The Social Construction of Reality*. Garden City, NY: Doubleday, 1967.
- Blaya, C. (2005). Factores de riesgo de la violencia escolar: factores escolares. IX Reunión Internacional sobre biología y sociología de la violencia: Violencia y Escuela. Valencia.
- Bolívar, A. (2000). *El liderazgo compartido según Peter Senge*. En Villa, A. (coord.) Liderazgo y organizaciones que aprenden. III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos. Bilbao: ICE Universidad de Deusto, pp. 450-471.
- Caballo, V. E. (1993). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Madrid: Siglo Veintiuno.
- Calvo, A.R. (2003). *Problemas de convivencia en los centros educativos*. Madrid: EOS
- Calvo, A.R. y Ballester F. (2007). *Acoso Escolar: Procedimientos de Intervención*. Madrid: EOS
- Cooper, C.R.; Azmitia, M.; García, E.E.; Ittel, A.; López, E.; Rivera, L. y Chávez, R.M. (1994). Aspirations of low-income Mexican and European American parents for their children and adolescent. En F.A. Villaruel y R.M. Lerner (Eds.) *Promoting community-based programs for socialization and learning*. New Directions for Child Development. 63 (65 – 83). San Francisco: Jossey – Bass.
- Emmer, E.T., Evertson, C.M., Sandford, J.P., Clements, B. (1982). *Improving classroom management; An experimental study in junior high classroom*. Austin, TX: Research and Development Center for Teacher Education, Universidad de Tejas.
- Fullan, M., y Hargreaves, A. (1997). *¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela?* Sevilla: Publicaciones M.C.E.P.

- Gresham, F.M. (Eds.). *Handbook of Behavior Therapy in Education*. (pp. 523-546). New York: Plenum Press.
- Gresham, F. M., y Lemanek, K. L. (1983). Social Skills: A review of cognitive behavioral training procedures with children. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 4, 239-261.
- Good, T.L. y Grouws, D.A. (1979). The Missouri mathematics effectiveness project. *Journal of Educational Psychology*, 71, 355-362.
- Hopkins, D. y Lagerweij, N. (1997). La base de conocimientos de mejora de la escuela. En D. Reynolds *et al.* *Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza* (pp. 71-101). Madrid: Santillana-Aula XXI.
- Ladd, G. L., y Asher, S. R. (1985). Social skills training and children's peer relations. En L'Abate, y Milan (Eds.). *Handbook of Social Skills Training and Research*. (pp. 219-244). New York: John Wiley and Sons.
- Reynolds, D. & AL. (1997). *Las escuelas eficaces: claves para mejorar la enseñanza*. Madrid: Santillana.
- Rosenshine, B. y Stevens, R.: *Funciones Docentes*. En M.C. Wittrock (ed.), *La investigación de la enseñanza III. Profesores y alumnos*. Barcelona: Paidós/MEC, 1990. pp. 587-626.
- Stoll, L. y Fink, D. (2000). *Para cambiar nuestras escuelas*. Barcelona: Octaedro.
- Valverde, J. (1988). *El proceso de inadaptación social*. 3ª edición. Madrid: Popular.