

TESIS

CONVIVENCIA EN LOS CENTROS DE EDUCACION SECUNDARIA.

LA MEDIACION COMO PROCESO EDUCATIVO EN LA GESTION DE CONFLICTOS

**Doctorando: Antonio M. Lozano Martín
Universidad de Granada**

**Directores: Prof. Dr. D. Diego Becerril Ruíz
Departamento de Sociología
Universidad de Granada
Prof. Dr. D. Guillermo Orozco Pardo
Departamento de Derecho Civil
Universidad de Granada**

Editor: Editorial de la Universidad de Granada
Autor: Antonio M. Lozano Martín
D.L.: En trámite
ISBN: En trámite

A mi Padre Antonio (1936 – 1981 +)
A mi Hijo Pablo (1990)

Mi origen y mi futuro.

**Os recuerdo cada día porque pienso en
vosotros a cada instante**

Indice

Introducción

Bloque I

Cambio Social y Cambio Educativo

1. Cambios sociales en la España de fin de siglo XX.
2. Cambios en el Sistema Educativo.
 - 2.1. Ley General de Educación (L.G.E)
 - 2.2. Ley Orgánica Sobre Educación (L.O.G.S.E.)
 - 2.3. Decreto 85/1999, de 6 de Abril
 - 2.4. Decreto 19/2007, de 23 de Enero
 - 2.5. Orden 18 de Julio de 2007
 - 2.6. Ley de Educación en Andalucía (L.E.A.)
 - 2.7. Decreto 327/2010 de 13 de Julio
 - 2.8. Consideraciones Finales
3. Consecuencias del cambio social en el ámbito educativo.
 - 3.1. El profesorado ante el cambio social y educativo.
 - 3.2. El alumnado y sus relaciones sociales.
 - 3.3. Transformación social de la familia.

Bloque II

Conflictos y convivencia.

1. Introducción
2. Aproximaciones a la teoría sobre el conflicto.
 - 2.1. Conceptos y teorías.
 - 2.2. Elementos que conforman los conflictos.
 - 2.3. Estilos de gestión de conflictos.
3. Aproximaciones al concepto de convivencia.
4. Conflictos y convivencia en el ámbito educativo.
 - 4.1. Modelos de Convivencia.
 - 4.2. Identificación de Conductas.
5. El Estado de la Convivencia en los centros educativos.

Bloque III

La mediación como proceso de gestión de conflictos.

1. Introducción.
2. La Mediación.
 - 2.1. Conceptos y definiciones.
 - 2.2. Principios y objetivos.
 - 2.3. Fases de la mediación.
 - 2.4. Algunas técnicas utilizadas en mediación.
 - 2.5. Modelos teóricos de mediación.

Bloque IV

Mediación y convivencia en los centros educativos: Las aulas de convivencia.

1. La mediación aplicada al ámbito educativo.
2. La mediación como proceso para la mejora de la convivencia.
 - 2.1. Principios de la mediación.
 - 2.2. Objetivos de la mediación educativa: prevención y educación.
 - 2.3. Fases de la mediación educativa.
3. Estatuto y Funciones del mediador: formación, asesoramiento e intervención.
 - 3.1. Estatuto del mediador.
 - 3.2. Funciones del mediador en el ámbito educativo.
 - 3.3. Ayudantes en mediación: Profesorado, alumnado y familias.
4. Las aulas de convivencia como espacio para la gestión de conflictos y mejora de la Convivencia.
 - 4.1. Legislación sobre el aula de convivencia.
 - 4.2. Funciones del aula de convivencia.
5. Conclusiones.

Bloque V

Un ejemplo: El I.E.S. Federico García Lorca.

1. Introducción.
2. Datos socio-económicos y demográficos de la población en la que se ubica el centro.
3. Datos sobre la estructura del centro.
4. Proyecto de mejora de la convivencia: "Prevención y Resolución de Conflictos desde la Igualdad".
5. Proyecto de mejora de la convivencia: "La mediación como proceso para la mejora de la convivencia".
6. Objetivos del proyecto que pudieron llevarse a cabo.
7. Organización del aula de convivencia.
8. Resultados del aula de convivencia.
9. Mediación desde el aula de convivencia.
 - 9.1. Mediaciones llevadas a cabo.
 - 9.2. Datos sobre las mediaciones.

Bloque VI

1. Conclusiones.

Bibliografía

Documentos

Anexos

INTRODUCCION.

El presente trabajo de investigación tiene como objetivo fundamental plantear los procesos de mediación como sistema para la gestión y la resolución pacífica de los actuales problemas de convivencia que se están ocasionando en los Institutos de Enseñanza Secundaria, y que suelen saldarse con partes de conducta y expulsiones temporales entre los alumnos, con un aumento en el desasosiego por parte del profesorado que se manifiesta impotente para llevar a cabo su labor docente y por una falta de confianza en el sistema educativo por parte de las familias que entienden que este no da respuesta a sus demandas.

Los cambios sociales producidos en España en las dos o tres últimas décadas tienen el componente añadido de haberse producido de una manera acelerada. Esto ha conllevado en su irrupción en el sistema educativo de un cierto desconcierto en el sector del profesorado, sobre todo de secundaria. La nueva vertebración social, la descomposición del concepto de familia tradicional con la aparición de nuevas estructuras familiares, la decidida incorporación de la mujer al mundo público, el hecho de pasar España de ser un país de emigrantes a convertirse en un país receptor de inmigrantes, el desarrollo de la sociedad de la informática y la comunicación, el cambio de hábitos y costumbres con relación al ocio y al tiempo libre, la liberalización de los medios de comunicación, etc.... ha conformado un panorama social bien distinto que en poco o en nada nos hace reconocer a la sociedad española de finales de los sesenta principios de los setenta.

Todos estos cambios se han visto reflejados en el ámbito educativo con la escolarización plena de nuestros jóvenes, la obligatoriedad de la misma hasta los 16 años y los cambios curriculares necesarios para adaptar la educación a las nuevas demandas sociales. Los agentes encargados de llevar a cabo la ardua tarea de modernizar y adaptar la educación a las nuevas exigencias se han visto desconcertados cuando no desbordados por la rapidez con la que se han producido los cambios, resistiéndose a ellos en muchos casos bien por no poder, bien por no saber debido a la falta de recursos y/o conocimientos para llevar a la práctica la reconversión que de la profesión docente le exige la nueva valoración social.

Debido, en parte, a lo expuesto anteriormente la convivencia en los centros educativos también se ha visto afectada y transformada básicamente por el cambio profundo que se ha producido en la interacción social, manifestándose en las

diferentes formas de relacionarse entre los distintos sectores que conforman la comunidad educativa, a saber, institución, profesores, alumnos y familias, dejando al descubierto conflictos que estaban latentes y propiciando la aparición de otros nuevos. La forma de relacionarse entre los miembros de una misma familia han variado, las relaciones entre padres e hijos son distintas porque la propia estructura y organización familiar también es distinta; la forma de relacionarse entre los alumnos también ha variado, ahora cada vez menos los vecinos del barrio son compañeros de aula, además cada vez entran con menos edad en el sistema reglado de enseñanza, por lo que la socialización primera que se produce en el seno de la familia se va depositando fuera de ella dejándola en manos de la institución educativa y, por ende, en el grupo de iguales del que forma parte el alumno. Por otro lado, en los niveles educativos de secundaria, debido a la obligatoriedad de la misma, comparten aula alumnos con motivaciones y objetivos académicamente heterogéneos en comparación con los grupos homogéneos existentes anteriormente cuando al finalizar la Educación General Básica tomaban caminos diferentes. La forma de relacionarse entre los profesores también es diferente. Hemos de tener en cuenta que con la entrada en vigor de la Ley Orgánica General Sobre Educación se intenta homogeneizar un profesorado que venía de lugares bien diferentes donde sus objetivos e intereses eran muy distintos. En los últimos quince años han empezado a desarrollar su labor docente en el mismo hábitat, teniendo que unificar criterios maestros que procedían de los niveles educativos de primaria, de la antigua Formación Profesional y del Bachillerato. Todos ellos con un acceso a la función pública diferente, con objetivos distintos y con alumnos también diferentes, sobre todo los profesores de Bachillerato. Por otro lado, existe la disparidad de criterios entre los que aún piensan que cualquier tiempo pasado fue mejor con los que han apostado decididamente por la educación comprensiva y universal. Si la relación entre padres e hijos ha variado, necesariamente la relación entre profesores y alumnos también ha variado ya que la imagen del profesor como brazo extendido de la autoridad paterna en el colegio se ha visto modificada. Por último, la relación entre la familia y el centro docente son bien diferentes en tanto en cuanto que la expectativas que antes las familias tenían depositadas en la enseñanza como factor necesario para el cambio de status social, a través de la obtención de puestos de trabajo que permitieran una posición social acomodada, y la imagen del profesor como acumulador y transmisor de conocimientos se han ido erosionando debido a

las diversas reformas del mercado de trabajo, la obtención de un título académico ya no es garantía de un puesto de trabajo, y también a que en algunas familias se acumulan tantos o más méritos académicos que los propios profesores. Así pues nos encontramos con toda una casuística tanto a nivel intragrupal como a nivel intergrupala que hace que la convivencia entre todos los miembros que conforman la comunidad educativa de un centro se haya visto alterada y/o modificada paulatinamente durante los últimos veinte años y, con ella, diversas formas de manifestarse los conflictos.

Cuando oímos la palabra “conflicto” suele provocar en las personas, la mayoría de las ocasiones, reacciones negativas y de rechazo. Como no podía ser de otro modo, en el ámbito educativo los conflictos provocan la misma reacción cuando no una cierta alarma alentada en algunos casos por los titulares de prensa. Es necesario, por tanto, mostrar una cara diferente de los conflictos, a saber, que por un lado son algo connatural y consustancial a la propia naturaleza humana y que es algo que se produce normalmente en toda interacción social y, de otra parte, comprender la necesidad de afrontarlos de una manera positiva con el objetivo de aprender a gestionarlos en lugar de evitarlos o negarlos o peor aún, tratar de erradicarlos y eliminarlos en lugar de tratarlos y solucionarlos.

Es necesario distinguir claramente dos conceptos, de un lado lo que significa el proceso de enseñanza-aprendizaje a nivel de transmisión de conocimientos académicos de las distintas ramas o áreas que se proponen en los currículos a nuestros alumnos de, por otro lado, el aprendizaje de conductas apropiadas de comportamiento, de valores, de, en definitiva, una correcta interacción del individuo con los demás. Es cierto que la no intervención adecuada en el nivel del aprendizaje académico de aquellos alumnos con dificultades puede desembocar, y de hecho así ocurre, en problemas de convivencia y que basta con aplicar las medidas psicopedagógicas adecuadas para que las conductas disruptivas de estos se reduzcan. Ahora bien, cuando hablamos de conflictos podemos caer en la tentación de considerar únicamente aquellos que se producen entre los alumnos, obviando a los profesores, a los equipos directivos, al personal no docente y a las familias, eso es un error ya que cualquiera de ellos convive en el centro y por tanto está sujeto a vivir en cualquier momento una situación conflictiva.

La propuesta de este trabajo de investigación consiste en aplicar el modelo de la mediación como sistema formal para la gestión y resolución de conflictos con el

objetivo de potenciar la comunicación entre los miembros de la comunidad educativa con el fin de transformar y/o mejorar las relaciones entre ellos a través de la toma de decisiones y establecimiento de acuerdos que permitan que la convivencia sea eficaz y sirva como prevención de conflictos futuros. La mediación en el ámbito educativo tiene que tener necesariamente un carácter educativo, ya que de lo que se trata es de, por un lado, educar a nuestros alumnos en valores tales como el respeto, la tolerancia, la solidaridad, el compromiso, la cooperación, el diálogo, etc., por otro lado, dotar al profesorado de herramientas básicas en habilidades sociales y de comunicación que les permitan afrontar las situaciones conflictivas de una manera diferente, y, en cualquier caso, deberá ir dirigida a todos los sectores y/o miembros de la comunidad educativa.

Pretendemos demostrar, por tanto, que la mediación como sistema formal es un método válido y eficaz como método alternativo a la sanción o el castigo, bien sustituyéndolo bien complementándolo, porque permite resolver el conflicto y restablecer las relaciones desde la educación en valores y con un marcado carácter preventivo, cosa que los modelos punitivos no consiguen, al menos de una forma generalizada.

BLOQUE I

CAMBIO SOCIAL Y CAMBIO EDUCATIVO.

1. CAMBIOS SOCIALES EN LA ESPAÑA DE FIN DE SIGLO.

Bastaría con dirigir la mirada a nuestro alrededor para comprobar cómo la sociedad española anterior al último cuarto del siglo XX no tiene prácticamente nada que ver con la España de este principio del siglo XXI. Han sido suficientes apenas 25 años para que se produzcan los cambios necesarios que nos han traído un panorama social, político y económico completamente diferente. Si un observador imparcial comparará la sociedad española de finales de los años 60 principio de los años 70 con la actual de principios de siglo comprobaría que se encuentra ante una sociedad bien diferente que en poco o nada tiene que ver la una con la otra.

España ha pasado de estar gobernada por una dictadura inmovilista y represora en sus primeros años, después de una guerra civil, a una democracia monárquica y dinámica de corte liberal. En 1975, a la muerte de Franco, y después de algún intento continuista por parte de algunos sectores del Régimen, comienza la Transición del régimen dictatorial a una democracia de corte occidental, que permite, a su vez, la apertura y posterior inserción de España tanto en la Europa política como económica. La apertura política trajo también consigo el desarrollo económico entre otras consideraciones por el desarrollo del sector turístico que llega hasta nuestros días. Este desarrollo económico ha permitido niveles medios de vida muy superiores durante este periodo.

“...el cambio ha sido radical y ha afectado a todos los órdenes, desde la economía hasta la política, pasando por la moral y las costumbres. Quizás, en este sentido, la mejor forma de expresar la magnitud del cambio sería decir que este país...es otro. Pues, en el triple paso: a) de una economía protegida y poco competitiva a otra abierta y plenamente inserta en el doble proceso de integración europea y de globalización; b) de una dictadura nacional-católica a una democracia liberal; y c) de una sociedad semirrural y arcaizante a otra metropolitana y cosmopolita, ¿qué puede permanecer que permita reconocer un país, de no ser por su paisaje y sus catedrales?”. (González y Requena, 2008, pp. 11-12)

No es el objetivo de este trabajo de investigación el analizar de manera pormenorizada todos y cada uno de los cambios políticos, económicos y sociales que

se han producido en España en las últimas tres décadas ya que son numerosos los estudios que sobre este tema se han llevado a cabo, y, nuestro interés en el mismo, es como punto de partida global para establecer como estos cambios configuran un panorama en el ámbito educativo diferente, que nos debe llevar a establecer estrategias también diferentes con el fin de preparar a nuestro alumnado para una nueva sociedad.

Aún así, “ahora que los observadores extranjeros, menos sospechosos de autocomplacencia que nosotros, parecen coincidir en que la España del euro es uno de los mayores logros de la Unión europea, es el momento de hacer balance y de recordar, cuando menos, los siguientes apartados:

- Un desarrollo económico espectacular que se ha conseguido pese a las dos crisis registradas por la economía española durante el periodo.
- Un aumento sustancial de los niveles de bienestar y de cohesión social, que han convertido a España en un país atractivo para inmigrantes y residentes de muy diversa procedencia, en contraste con la secular tradición emigratoria de la sociedad española.
- Un progreso democrático sin precedentes en un país donde los periodos de libertad habían sido meros paréntesis entre periodos más largos de autoritarismo y exclusión política.
- Un clima de tolerancia y de convivencia pacífica, presidido por la moderación del electorado español a lo largo de este periodo.” (González y Requena, 2008, pp. 15-16)

Como indica Tezanos (1984) la generación más adulta de la España actual pasó su infancia y juventud en un mundo escasamente tecnificado donde no existían electrodomésticos en la mayoría de los hogares y, ni mucho menos, de la variedad y calidad tecnológica existentes ahora, frigoríficos y alguna lavadora era todo lo más, en ningún caso microondas, tostadoras, batidoras, aspiradoras y un largo etc., que ahora forman parte del paisaje cotidiano de la mayoría de los hogares españoles. La televisión no comenzó hasta los inicios de los sesenta, en blanco y negro, con un solo canal y emitiendo solo durante algunas horas al día lo que contrasta con los televisores modernos en alta definición, ultraplano, con varias decenas de canales emitiendo las veinticuatro horas del día y con los que el espectador puede incluso interactuar. Los teléfonos han pasado de estar reclusos en el hogar, pegados a una pared o encima de una mesa a poder ser llevados de manera individual en el bolsillo

de cualquiera sin importar la edad. No podemos olvidar la revolución social que ha supuesto la llegada de Internet a nuestras vidas en tanto que supone cambios de hábitos y cambios en las nuevas formas de relación social (Becerril, 2007).

Si en los años sesenta los cambios producidos iban encaminados al sector productivo en el sentido de que se paso de una sociedad rural a otra más urbana, con migraciones masivas del campo a la ciudad gracias a una gran demanda de mano de obra por parte de una industria incipiente, en la década de los ochenta los cambios que se producen son de carácter político, social y cultural (Sotelo, 1981). Es en este momento cuando podemos decir que se ha llegado a la culminación de la *modernización* de España.

Una de las características que, a nuestro juicio será de gran importancia cuando abordemos más adelante los cambios producidos en el sistema educativo asociados a los cambios sociales, es la celeridad o rapidez con la que estos se han producido, en algunas ocasiones como demandas de la propia sociedad en otras como demandas de las Instituciones políticas. Sea de un modo u otro lo cierto es que se han producido cambios muy rápidos que han ido conformando la construcción de un país moderno a la altura de nuestros vecinos europeos.

2. CAMBIOS EN EL SISTEMA EDUCATIVO

Los cambios sociales producidos en España en los últimos años del siglo XX, que hemos visto en el capítulo anterior y algunos más que veremos más adelante, no solo han configurado un panorama social, político y económico diferente sino que han tenido una influencia directa en la reorganización del sistema educativo.

A continuación vamos a reproducir aquellos aspectos que consideramos más relevantes, para nuestro trabajo de investigación, de la Ley General de Educación (L.G.E.), de la Ley Orgánica General Sobre Educación (LOGSE), esta última, entendemos, que sí supone una modificación de fondo importante con respecto a la anterior, ya que tiene por delante la tarea de la formación de la ciudadanía en valores democráticos tratando de responder a las demandas de una nueva sociedad, y de la Ley Orgánica de Educación (L.O.E.) por ser esta última la que está en vigor. Así mismo, reproduciremos también los Decretos 85/1999 y 19/2007, así como la Orden de 18 de julio de 2007, por desarrollar los derechos y deberes de los alumnos y los planes de convivencia, materia esta pertinente a esta investigación.

Ley General de Educación (L.G.E.) 1970

La ley General de Educación se plantea como reto proporcionar oportunidades educativas a la totalidad de la población, entendiendo que ello es un derecho de toda persona humana, así como preparar para el gran número y diversidad de profesionales que requiere la sociedad moderna y su ritmo acelerado. Es también de urgencia contribuir a través del sistema educativo a la formación de una sociedad más justa.

El marco legal anterior reflejaba un estilo clasista opuesto a la aspiración, hoy generalizada de democratizar la enseñanza.

Se pretende también **mejorar el rendimiento y calidad** del sistema educativo; para ello se plantea la formación y perfeccionamiento continuado del profesorado a través de los Institutos de Ciencias de la Educación, y la dignificación social y económica de la profesión docente. Para intensificar este objetivo se plantea la revisión del contenido de la educación, orientándolo más hacia los aspectos formativos y al adiestramiento del alumno para aprender por sí mismo, que a la erudición memorística.

La Ley General de Educación, desde un punto de vista jurídico, necesariamente ha de presentar una menor dosis de juridicidad, por ello el imprescindible ambiente favorecedor de la enseñanza no es susceptible de una regulación uniforme, imperativa y pormenorizada por el Estado, no se trata de vencer, sino de convencer; y, por supuesto, la aplicación efectiva de la misma sólo será posible si en la vigilancia de su cumplimiento participa activamente toda la sociedad española.

En el profesorado de todos los niveles recaerá la responsabilidad más honrosa y difícil de la reforma, y su proverbial dedicación profesional hace augurar una colaboración inteligente y decidida, que permitirá alcanzar los nuevos ideales educativos. La profesión docente exige en quienes la ejercen relevantes cualidades humanas, pedagógicas y profesionales.

La familia tiene como deber y derecho primero e inalienable la educación de sus hijos. En consecuencia, constituye una obligación familiar, jurídicamente exigible, cumplir y hacer cumplir las normas establecidas en materia de educación obligatoria, ayudar a los hijos a beneficiarse de las oportunidades que se les brinde para estudios posteriores y coadyuvar a la acción de los centros docentes. Para ello, se desarrollarán programas de educación familiar para proporcionar a los padres y

tutores conocimientos y orientaciones técnicas relacionadas con su misión educadora y de cooperación con la acción de los Centros docentes.

La Educación General Básica será obligatoria y gratuita para todos los españoles. Tiene por finalidad proporcionar una formación integral, igual para todos y adaptada, en lo posible, a las aptitudes y capacidad de cada uno. Se tendrán en cuenta sobre todo los progresos del alumno en relación con su propia capacidad.

Este nivel comprenderá ocho años de estudio, cumpliéndose normalmente entre los seis y trece años de edad.

En la Educación General Básica, la formación se orientará a la adquisición, desarrollo y utilización funcional de los hábitos y de las técnicas instrumentales de aprendizaje, al ejercicio de las capacidades de imaginación, observación y reflexión, a la adquisición de nociones y hábitos religioso-morales, al desarrollo de aptitudes para la convivencia y para vigorizar el sentido de pertenencia a la comunidad local, nacional e internacional, a la iniciación en la apreciación y expresión estética y artística y al desarrollo del sentido cívico-social y de la capacidad físico-deportiva.

Los estudiantes, junto con el deber social del estudio tendrán, entre otros, los siguientes derechos:

1. A la elección del Centro docente
2. A la orientación educativa y profesional
3. Al seguro escolar integrado en el sistema de la Seguridad Social
4. A recibir las ayudas precisas para evitar cualquier discriminación basada en simples consideraciones económicas

Estos derechos comportan por parte del alumno, la obligación de reunir los requisitos, aptitud e idoneidad exigidos para cada nivel educativo, el comportamiento responsable en el trabajo propio de la condición del estudiante, acatamiento de la disciplina académica, así como de superar los niveles mínimos de rendimiento educativo, pudiendo implicar el incumplimiento de dichas obligaciones la suspensión temporal o pérdida definitiva de su condición de estudiante. Reglamentariamente se establecerá el correspondiente cuadro de faltas y sanciones.

Ley Orgánica General Sobre Educación (L.O.G.S.E.) 1995

El objetivo primero y fundamental de la educación es el de proporcionar a los niños y a las niñas, a los jóvenes de uno y otro sexo, una formación plena que les

permita conformar su propia y esencial identidad, así como construir una concepción de la realidad que integre a la vez el conocimiento y la valoración ética y moral de la misma. Tal formación plena ha de ir dirigida al desarrollo de su capacidad para ejercer, de manera crítica y en una sociedad axiológicamente plural, la libertad, la tolerancia y la solidaridad.

En la educación se transmiten y ejercitan los valores que hacen posible la **vida en sociedad**, singularmente el respeto a todos los derechos y libertades fundamentales, se adquieren los **hábitos de convivencia** democrática y de respeto mutuo, se prepara para la participación responsable en las distintas actividades e instancias sociales. La madurez de las sociedades se deriva, en muy buena medida, de su capacidad para integrar, a partir de la educación y con el concurso de la misma, las **dimensiones individual y comunitaria**.

De la formación e instrucción que los sistemas educativos son capaces de proporcionar, de **la transmisión de conocimientos y saberes** que aseguran, de la cualificación de recursos humanos que alcanzan, depende la mejor adecuación de la respuesta a las crecientes y cambiantes necesidades colectivas.

La educación permite, en fin, avanzar en la lucha contra la discriminación y la desigualdad, sean éstas por razón de nacimiento, raza, sexo, religión u opinión, tengan un origen familiar o social, se arrastren tradicionalmente o aparezcan continuamente con la dinámica de la sociedad.

Se precisa, pues, una reforma profunda de nuestro sistema educativo para que éste sea capaz no sólo de adaptarse a los cambios que ya se han producido, sino de prepararse para los que se avecinan, contando con una mejor estructura, con mejores instrumentos cualitativos y con una concepción más participativa y de adaptación al entorno. En éste sentido la ampliación de la educación básica, llevándola hasta los dieciséis años, edad mínima legal de incorporación al trabajo, en condiciones de obligatoriedad y gratuidad.

Se atribuye al Gobierno la **fijación de las enseñanzas mínimas** que constituyen los aspectos básicos del currículo. **A su vez, las Administraciones educativas competentes, respetando tales enseñanzas mínimas, establecerán el currículo**

de los distintos niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades del sistema educativo. La ley encuentra su fundamento en la igualdad ante el contenido esencial del derecho a la educación, así como en las competencias que la Constitución Española atribuye al Estado, singularmente en los apartados 1.1, 1.18 y 1.30 del artículo 149 de la misma. Igualmente favorece y posibilita, con idéntico respeto a las **competencias autonómicas**, un amplio y rico ejercicio de las mismas.

Reconoce igualmente **a los Centros la autonomía pedagógica** que les permita desarrollar y completar el currículo en el marco de su programación docente arbitrando medidas de carácter compensatorio, a la vez que propicia la configuración y ejercicio de la función directiva en los mismos

Particularmente relevante para la consecución de sus objetivos es la **participación** de los distintos sectores de la comunidad educativa, singularmente de los **padres, profesores y alumnos**

El sistema educativo español, se orientará a la consecución de los **siguientes fines previstos en dicha ley:**

- a) El pleno desarrollo de la personalidad del alumno.
- b) 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.
- c) La adquisición de hábitos intelectuales y técnicas de trabajo, así como de conocimientos científicos, técnicos, humanísticos, históricos y estéticos.
- d) La capacitación para el ejercicio de actividades profesionales.
- e) La formación en el respeto de la pluralidad lingüística y cultural de España.
- f) La preparación para participar activamente en la vida social y cultural.
- g) La formación para la paz, la cooperación y la solidaridad entre los pueblos.

La actividad educativa se desarrollará atendiendo a los **siguientes principios:**

- a) La formación personalizada, que propicie una educación integral en conocimientos, destrezas y valores morales de los alumnos en todos los ámbitos de la vida, personal, familiar, social y profesional.
- b) La participación y colaboración de los padres o tutores para contribuir a la mejor consecución de los objetivos educativos.
- c) La efectiva igualdad de derechos entre los sexos, el rechazo a todo tipo de discriminación y el respeto a todas las culturas.
- d) El desarrollo de las capacidades creativas y del espíritu crítico.
- e) El fomento de los hábitos de comportamiento democrático.
- f) La autonomía pedagógica de los centros dentro de los límites establecidos por las leyes, así como la actividad investigadora de los profesores a partir de su práctica docente.
- g) La atención psicopedagógica y la orientación educativa y profesional.
- h) La metodología activa que asegure la participación del alumnado en los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- i) La evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, de los centros docentes y de los diversos elementos del sistema.
- j) La relación con el entorno social, económico y cultural.
- k) La formación en el respeto y defensa del medio ambiente.

Todo ello se concretará en los correspondientes currículos que deberán contener **el conjunto de objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada uno de los niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades del sistema educativo que regulan la práctica docente. La atención a los correspondientes Decretos de contenidos mínimos garantizarán** una formación común de todos los alumnos y la validez de los títulos correspondientes.

La educación secundaria obligatoria contribuirá a desarrollar en los alumnos las siguientes **capacidades**:

- a) Comprender y expresar correctamente, en lengua castellana y en la lengua oficial propia de la Comunidad Autónoma, textos y mensajes complejos, orales y escritos.
- b) Comprender una lengua extranjera y expresarse en ella de manera apropiada.
- c) Utilizar con sentido crítico los distintos contenidos y fuentes de información, y adquirir nuevos conocimientos con su propio esfuerzo.
- d) Comportarse con espíritu de cooperación, responsabilidad moral, solidaridad y tolerancia, respetando el principio de la no discriminación entre las personas.
- e) Conocer, valorar y respetar los bienes artísticos y culturales.
- f) Analizar los principales factores que influyen en los hechos sociales, y conocer las leyes básicas de la naturaleza.
- g) Entender la dimensión práctica de los conocimientos obtenidos, y adquirir una preparación básica en el campo de la tecnología.
- h) Conocer las creencias, actitudes y valores básicos de nuestra tradición y patrimonio cultural, valorarlos críticamente y elegir aquellas opciones que mejor favorezcan su desarrollo integral como personas.
- i) Valorar críticamente los hábitos sociales relacionados con la salud, el consumo y el medio ambiente.
- j) Conocer el medio social, natural y cultural en que actúan y utilizarlos como instrumento para su formación.
- k) Utilizar la educación física y el deporte para favorecer el desarrollo personal.

La metodología didáctica en la educación secundaria obligatoria **se adaptará a las características de cada alumno**, favorecerá su capacidad para aprender por sí mismo y para trabajar en equipo y le iniciará en el conocimiento de la realidad de acuerdo con los principios básicos del método científico.

La evaluación de la educación secundaria obligatoria será continua e integradora.

En la definición de las enseñanzas mínimas se fijarán las condiciones en que, para determinados alumnos mayores de dieciséis años, previa su oportuna evaluación, puedan establecerse **diversificaciones del currículo** en los centros ordinarios. En este supuesto, los objetivos de esta etapa se alcanzarán con una **metodología específica**, a través de contenidos e incluso de áreas diferentes a las establecidas con carácter general.

Para los alumnos que no alcancen los objetivos de la educación secundaria obligatoria se organizarán **programas específicos de garantía social**, con el fin de proporcionarles una formación básica y profesional que les permita incorporarse a la vida activa o proseguir sus estudios en las distintas enseñanzas reguladas en esta ley y, especialmente, en la formación profesional específica de grado medio.

La tutoría y orientación de los alumnos formará parte de la función docente. Corresponde a los centros educativos la coordinación de estas actividades. Cada grupo de alumnos tendrá un profesor tutor.

En orden a conseguir la enseñanza personalizada para que cada alumno/a siga su ritmo propio de aprendizaje y el seguimiento personalizado, se establece un número máximo de alumnos por aula, que en la enseñanza obligatoria será de 25 para la educación primaria y de 30 para la educación secundaria obligatoria.

DECRETO 85/1999, de 6 de abril, por el que se regulan los derechos y deberes del alumnado y las correspondientes normas de convivencia en los Centros docentes públicos y privados concertados no universitarios. (BOJA de 24/04/1999)

La educación no se limita a la adquisición de unos hábitos y técnicas intelectuales y de unos conocimientos propios de los diferentes campos del saber, sino que amplía sus metas al plantearse como objetivo básico contribuir a la formación integral de cada persona, de manera que ésta se encuentre en condiciones de desarrollar una forma de pensar autónoma y crítica y de elaborar un juicio propio que le permita determinar por sí misma qué debe hacer ante las

diferentes circunstancias de la vida; por ello debe contribuir al desarrollo de aquellos valores que permiten avanzar en el respeto a la diversidad de opiniones y puntos de vista, en la lucha contra las desigualdades de cualquier índole y en la disminución de los conflictos y tensiones.

En este contexto, los derechos y deberes del alumnado adquieren una singular importancia en la preparación del alumnado para el ejercicio de sus derechos y para su formación como personas libres y participativas y que, al mismo tiempo, en su educación para el cumplimiento de deberes radica la base de su formación como personas responsables, tolerantes y solidarias, que respetan los derechos de los demás, mantienen actitudes que favorecen la convivencia y aprovechan el puesto escolar que la sociedad pone a su disposición.

Las normas de convivencia en los Centros y las correcciones de las **conductas contrarias** a las mismas pretenden mejorar el clima de convivencia y erradicar la posibilidad de actitudes violentas e intolerantes en nuestros Centros docentes de forma que el **Consejo Escolar del Centro** pueda resolver los conflictos internos, al tiempo que se potencia el papel de su **Comisión de Convivencia como órgano** encargado de asesorar a la comunidad educativa y tomar decisiones en este ámbito.

DEBERES DEL ALUMNADO

Deber de estudiar.

Respetar el ejercicio del derecho al estudio de sus compañeros y compañeras.

Seguir las directrices del profesorado respecto de su aprendizaje. (en el Decreto de 2007 dice: “el alumnado tiene el deber de respetar la autoridad y las orientaciones del profesorado”.)

Estudiar y esforzarse para conseguir el máximo desarrollo según sus capacidades.

El alumnado tiene el deber de respetar las normas de organización, convivencia y disciplina del centro educativo, recogidas en el reglamento de organización y funcionamiento.

El alumnado tiene el deber de participar y colaborar en la mejora de la convivencia escolar y en la consecución de un adecuado clima de estudio en el Centro, respetando el derecho de sus compañeros y compañeras a la educación y la autoridad y orientaciones del profesorado.

Deber de respetar al profesorado y a los demás miembros de la comunidad educativa.

DECRETO 19/2007, de 23 de enero, por el que se adoptan medidas para la promoción de la Cultura de Paz y la Mejora de la Convivencia en los Centros Educativos sostenidos con fondos públicos, desarrollado en la **ORDEN de 18 de julio de 2007 sobre plan de convivencia**

El Decreto 19/2007 y la Orden de 18 de julio de 2007, ponen de relieve la urgencia y pertinencia de dar un nuevo enfoque que facilite el tratamiento eficaz de los conflictos escolares, con el objeto de que éstos no se traduzcan en un deterioro del clima escolar.

Para ello se precisan, al menos, tres elementos esenciales:

- un conjunto de reglas que la regulen y que sean conocidas por todos,
- un sistema de vigilancia que detecte los posibles incumplimientos y
- un procedimiento de corrección que actúe cuando se produzcan transgresiones.

Los centros educativos elaborarán un **plan de convivencia** que, tras su aprobación por el Consejo Escolar del centro, se incorporará al proyecto educativo del mismo. Estará coordinado por el equipo directivo y el departamento de orientación; y participarán en su elaboración el Consejo Escolar del centro, el Claustro de Profesores, y las Asociaciones de Madres y Padres de Alumnas y Alumnos, teniendo en cuenta las características del entorno escolar y las necesidades educativas del alumnado.

El plan de convivencia incluirá los siguientes aspectos:

- Diagnóstico del estado de la convivencia en el centro.
- las normas de convivencia generales del centro y particulares de cada aula.
- plan de reuniones y plan de actuación de la Comisión de Convivencia.
- Normas específicas para el funcionamiento del aula de convivencia del centro.
- Medidas a aplicar en el centro para prevenir, detectar, mediar y resolver los conflictos que pudieran plantearse.
- Programación de las necesidades de formación de la comunidad educativa en esta materia.

- Estrategias y procedimientos para realizar la difusión, el seguimiento y la evaluación del plan
- Funciones de los delegados y de las delegadas del alumnado en la mediación para la resolución pacífica de los conflictos que pudieran presentarse entre el alumnado o entre éste y algún miembro del equipo docente.
- En su caso, funciones del delegado o de la delegada de los padres y de las madres del alumnado, entre las que se incluirá la de mediación en la resolución pacífica de conflictos entre el propio alumnado o entre éste y cualquier miembro de la comunidad educativa
- Actuaciones específicas para la prevención y tratamiento de la violencia sexista, racista y cualquier otra de sus manifestaciones.

El Consejo Escolar de los centros docentes públicos constituirá una **Comisión de Convivencia** encargada de decidir sanciones ante el incumplimiento de las normas e informar al consejo escolar.

Los centros educativos podrán crear **aulas de convivencia** para el tratamiento individualizado del alumnado que, como consecuencia de la imposición de una corrección o medida disciplinaria sea privado de su derecho a participar en el normal desarrollo de las actividades lectivas. En estas aulas de convivencia se favorecerá un proceso de reflexión por parte de cada alumno o alumna que sea atendido en las mismas acerca de las circunstancias que han motivado su presencia en ellas, de acuerdo con los criterios del correspondiente departamento de orientación o equipo de orientación educativa, y se garantizará la realización de las actividades formativas que determine el equipo docente que atiende al alumno o alumna. En el plan de convivencia se determinará el profesorado que atenderá el aula de convivencia, implicando en ella al tutor o tutora del grupo al que pertenece cada alumno o alumna que sea atendido en la misma y al correspondiente departamento de orientación o equipo de orientación educativa, y se concretarán las actuaciones que se realizarán en la misma, de acuerdo con los criterios pedagógicos que, a tales efectos, sean establecidos por el Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica.

El plan de convivencia podrá recoger, entre las medidas para la mejora de la convivencia en el centro, **la mediación para la resolución pacífica de los conflictos** que pudieran plantearse, con carácter previo a la aplicación, en su caso, del régimen sancionador que pudiera corresponder. En caso de que el procedimiento de mediación finalice con un acuerdo positivo entre las partes, esto podrá ser tenido

en cuenta, en su caso, en el correspondiente procedimiento sancionador. Para la aplicación de esta medida, el centro deberá contar con un **grupo de mediación**, que podrá estar constituido por profesorado, por la persona responsable de la orientación en el centro, por alumnos y alumnas y por padres o madres. **Además, podrán realizar también tareas de mediación educadores sociales y demás profesionales externos al centro con la formación adecuada para ello.**

El plan de convivencia incluirá el procedimiento general para derivar un caso de conflicto hacia la mediación escolar, qué tipo de casos son derivables, quiénes son los agentes que intervienen en la mediación, a qué tipo de compromisos se puede llegar, el proceso a seguir y la finalización del mismo.

El plan de convivencia incluirá el procedimiento para la comunicación de la aplicación de esta medida a la Comisión de Convivencia del centro, al tutor o la tutora y a las familias del alumnado implicado.

Será el director o directora del centro quien, a petición de cualquier miembro de la comunidad educativa, ofrecerá al alumnado implicado en conductas contrarias a las normas de convivencia del centro que pudieran derivar en la imposición de una sanción la posibilidad de acudir a la mediación escolar, debiendo quedar constancia escrita de la aceptación de las condiciones por todas las partes, así como del compromiso de que, en caso de acuerdo, se aceptará la realización de las actuaciones que se determinen.

Las familias del alumnado que presente problemas de conducta y de aceptación de las normas escolares podrán suscribir con el centro docente un **compromiso de convivencia**, con objeto de establecer mecanismos de coordinación con el profesorado y otros profesionales que atienden al alumno o alumna y de colaborar en la aplicación de medidas que se propongan, tanto en el tiempo escolar como en el tiempo extraescolar, para superar esta situación.

En la imposición de las correcciones y de las medidas disciplinarias se respetará la proporcionalidad con la conducta del alumno o alumna y deberá contribuir a la mejora de su proceso educativo. Deberá tenerse en cuenta, también, la edad del alumnado, así como sus circunstancias personales, familiares o sociales.

Circunstancias que atenúan la responsabilidad:

- El reconocimiento espontáneo de la incorrección de la conducta, así como la reparación espontánea del daño producido.
- La falta de intencionalidad.

- La petición de excusas.

Se consideran **circunstancias que agravan** la responsabilidad:

- La premeditación.
- Cuando la persona contra la que se cometa la infracción sea un profesor o profesora.
- Los daños, injurias u ofensas causados al personal no docente y a los compañeros y compañeras de menor edad o a los recién incorporados al centro.
- Las acciones que impliquen discriminación por razón de nacimiento, raza, sexo, convicciones ideológicas o religiosas, discapacidades físicas, psíquicas o sensoriales, así como por cualquier otra condición personal o social.
- La incitación o estímulo a la actuación colectiva lesiva de los derechos de demás miembros de la comunidad educativa.
- La naturaleza y entidad de los perjuicios causados al centro o a cualquiera de los integrantes de la comunidad educativa.

El capítulo II, artículos 20 al 22, describe los tipos de **conductas contrarias a la convivencia**, las sanciones a que pueden dar lugar y los cargos que pueden aplicar dichas sanciones. Las sanciones van desde la amonestación oral, amonestación por escrito, realización de tareas en el centro dentro o fuera del horario escolar, suspensión del derecho de asistencia a una materia o incluso al centro por un periodo máximo de 3 días.

El capítulo III, artículos 23 al 25, describe las **conductas gravemente perjudiciales para la convivencia** y su corrección. Son conductas relacionadas con agresiones físicas, vejaciones y humillaciones, reiteración en conductas perjudiciales, etc. Sancionables con la expulsión por un periodo menor a dos semanas, menor a un mes, cambio de centro. Todas ellas competencia del director aunque deba dar traslado a la comisión de convivencia.

Capítulo IV: **procedimiento para la imposición de sanciones y medidas disciplinarias**. Oído el alumno, los padres, los profesores, tutores, implicados cuando sean amonestaciones tipo apercibimiento escrito o suspensión del derecho

de asistencia a una materia. Deberá informarse a Jefatura de Estudios y quedará constancia por escrito de todo. Los alumnos o sus padres podrán reclamar ante quien puso la sanción. También la comisión de convivencia podrá revisar los expedientes y ratificarlos o no.

Capítulo V: **procedimiento para expulsión del centro:** El expediente lo realiza un instructor nombrado por el director; ha de informarse a los padres y a la inspección. El alumno-padres pueden recusar al instructor por escrito (las causas según el artículo 29 de la ley 30/1992 de 26 de noviembre de Régimen jurídico de las administraciones Pública) El procedimiento se realizará en el plazo de 20 días. El alumno puede estar expulsado provisionalmente. Ante la resolución definitiva cabe recurso de alzada dirigido al delegado de educación que deberá responder en un plazo de 3 meses.

Recursos y apoyo para la mejora de la convivencia:

- La Administración educativa establecerá mediante un protocolo los procedimientos específicos de actuación e intervención ante conductas de maltrato, discriminación o agresión.
- Profesorado de apoyo y disminución de la ratio del alumnado.
- Los equipos de orientación educativa
- Educador social
- Programas para la educación en valores y en la convivencia escolar.
- Los Centros del Profesorado promoverán la formación del profesorado en el seno del propio centro educativo y la creación de grupos de trabajo y de redes de centros educativos y de profesorado que trabajen de manera transversal la cultura de paz y la prevención de la violencia, la convivencia escolar y la resolución pacífica de los conflictos.
- Formación de los padres y madres
- materiales y recursos didácticos necesarios
- Se divulgarán las experiencias innovadoras desarrolladas por los centros educativos.
- Gabinetes provinciales de asesoramiento sobre la convivencia Escolar.
- Comisiones Provinciales de Seguimiento de la Convivencia Escolar.

La Ley 17/2007 de 10 de diciembre (L.E.A.)

Esta Ley es la aplicación de la Ley Orgánica de Educación (L.O.E.) en la Comunidad Autónoma Andaluza, y recoge los Derechos y Deberes del alumnado:

Derechos del alumnado:

El alumnado tiene derecho a:

- una educación de calidad que contribuya al pleno desarrollo de su personalidad y de sus capacidades.
- El estudio.
- La orientación educativa y profesional.
- La evaluación y el reconocimiento objetivos de su dedicación, esfuerzo y rendimiento escolar.
- La formación integral que tenga en cuenta sus capacidades, su ritmo de aprendizaje y que estimule el esfuerzo personal, la motivación por el aprendizaje y la responsabilidad individual.
- El acceso a las tecnologías de la información y la comunicación en la práctica educativa y el uso seguro de Internet en los centros docentes.
- La educación que favorezca la asunción de una vida responsable para el logro de una sociedad libre e igualitaria, así como la adquisición de hábitos de vida saludable, la conservación del medio ambiente y la sostenibilidad.
- El respeto a su libertad de conciencia y a sus convicciones religiosas y morales, así como a su identidad, intimidad, integridad y dignidad personales.
- La igualdad de oportunidades y de trato, mediante el desarrollo de políticas educativas de integración y compensación.
- La accesibilidad y permanencia en el sistema educativo, por lo que recibirán las ayudas y los apoyos precisos para compensar las carencias y desventajas de tipo personal, familiar, económico, social y cultural, en el caso de presentar necesidades específicas que impidan o dificulten el ejercicio de este derecho.
- La libertad de expresión y de asociación, así como de reunión en los términos establecidos en el artículo 8 de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación.
- La protección contra toda agresión física o moral.

- La participación en el funcionamiento y en la vida del centro y en los órganos que correspondan, y la utilización de las instalaciones del mismo.

Deberes del alumnado.

- El estudio constituye el deber fundamental del alumnado. Este deber se concreta en la obligación de asistir regularmente a clase con puntualidad y participar en las actividades orientadas al desarrollo del currículo, siguiendo las directrices del profesorado; respetar los horarios de las actividades programadas por el centro y el ejercicio del derecho al estudio de sus compañeros y compañeras.
- Respetar la autoridad y las orientaciones del profesorado.
- El respeto a la libertad de conciencia, a las convicciones religiosas y morales, y a la identidad, intimidad, integridad y dignidad de todos los miembros de la comunidad educativa, así como a la igualdad entre hombres y mujeres.
- El respeto a las normas de organización, convivencia y disciplina del centro docente, y la contribución al desarrollo del proyecto educativo del mismo y de sus actividades.
- La participación y colaboración en la mejora de la convivencia escolar y en la consecución de un adecuado clima de estudio en el centro.
- La participación en los órganos del centro que correspondan, así como en las actividades que este determine.
- El uso responsable y solidario de las instalaciones y del material didáctico, contribuyendo a su conservación y mantenimiento.
- La participación en la vida del centro.

DECRETO 327/2010, DE 13 DE JULIO, POR EL QUE SE APRUEBA EL REGLAMENTO ORGÁNICO DE LOS INSTITUTOS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA.

La nueva realidad actual, tanto social como legislativa, ha hecho necesario abordar la elaboración de un nuevo marco regulador que responda de manera más ajustada a los requerimientos que nuestra sociedad, y por consiguiente nuestros centros, tienen hoy. Los cambios mencionados, junto con la necesidad de concretar y

desarrollar los aspectos regulados en la Ley 17/2007, de 10 de diciembre, llevan al Reglamento que se aprueba por el presente Decreto.

Uno de sus aspectos destacados es el decidido respaldo a la labor del profesorado, que se concreta, entre otras, en una serie de medidas de protección a los derechos del mismo, la asistencia jurídica y psicológica y la presunción de veracidad ante la Administración educativa en el ejercicio de las funciones propias de sus cargos o con ocasión de ellas.

Otros aspectos destacables son, la autonomía de los institutos, los nuevos órganos de coordinación docente, creados con la finalidad de integrar los contenidos de las diferentes materias, a fin de ofrecer una visión multidisciplinar de los mismos, y favorecer la adquisición de las competencias básicas por el alumnado y el trabajo en equipo del profesorado.

La atribución de mayores competencias a los directores y directoras, en desarrollo de lo establecido en la mencionada Ley 17/2007, de 10 de diciembre, la actualización de las normas de convivencia

El plazo para la elaboración y aprobación del Plan de Centro es de doce meses contados a partir de la fecha de la entrada en vigor del presente Decreto.

Los institutos de educación secundaria contarán **con autonomía pedagógica**, de organización y de gestión para poder llevar a cabo modelos de funcionamiento propios, en el marco de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, de la Ley 17/2007, de 10 de diciembre, en los términos recogidos en este Reglamento y en las normas que lo desarrollen. Dichos modelos de funcionamiento propios, que podrán contemplar **planes de trabajo, formas de organización, agrupamientos del alumnado, criterios pedagógicos y organizativos para la determinación de los órganos de coordinación docente, ampliación del horario escolar o proyectos de innovación e investigación**, se orientarán a favorecer el éxito escolar del alumnado y la disminución del abandono educativo temprano.

Cada instituto de educación secundaria concretará su modelo de funcionamiento en el proyecto educativo, en el reglamento de organización y funcionamiento y en el proyecto de gestión. Constituyen elementos determinantes del funcionamiento y la gestión de los institutos de educación secundaria la autonomía, la participación, la responsabilidad y el control social e institucional. Los institutos de educación secundaria darán cuenta a la comunidad educativa y a la Administración de su gestión y de los resultados obtenidos. La Consejería

competente en materia de educación dotará a los institutos de recursos humanos y materiales que posibiliten el ejercicio de su autonomía. En la asignación de dichos recursos, se tendrán en cuenta las características del centro y del alumnado al que atiende.

El Plan de Centro está formado por Proyecto educativo, ROF y Proyecto de Gestión. Será elaborado por el equipo directivo con las aportaciones del claustro y aprobado por el consejo escolar. Será Plurianual y se modificará según los resultados de la evaluación de su funcionamiento.

Lo referente al plan de convivencia que recoge este Decreto, es lo mismo que lo que aparece en Decreto 19/2007, Orden 18 de Julio 2007 y Ley 17/ 2007.

Algunas consideraciones

Cabría preguntarse ¿por qué era necesaria una reforma del sistema educativo?. En el libro blanco de la reforma la necesidad de una reforma del sistema educativo se expresa en los siguientes términos: “En los últimos años se ha realizado un esfuerzo ingente de escolarización y de mejora de la calidad de la enseñanza. Pero persisten limitaciones y disfunciones importantes, algunas de ellas estrechamente vinculadas a la ordenación establecida en la ley de 1970. Las dos décadas transcurridas han puesto de relieve las insuficiencias intrínsecas de la ley y sus problemas de adaptación (...) El diagnóstico de esos problemas e insuficiencias es prácticamente unánime en el seno de la comunidad educativa”. (Libro blanco, p.85) Y más adelante se insiste aunque en un sentido diferente: “La configuración de un sistema educativo es siempre un producto complejo de la historia. De la propia historia de la escuela, pero también de los cambios económicos, sociales y políticos. Por eso, los problemas educativos de cualquier país sólo son comprensibles cuando se examinan dentro del contexto histórico en que se han producido. Por otro lado, también las posibilidades de reforma del sistema se comprenden en el marco de ese contexto, que cualquier proyecto renovador ha de tomar obligadamente como punto de partida.

En ciertas ocasiones es la propia estructura del sistema educativo, por mejor decir, la inadecuación entre esa estructura y el escenario político, social, económico y cultural, la que origina disfunciones y es motivo de insatisfacción generalizada.

Este es justamente el caso del sistema educativo español, cuya ordenación y estructura datan en lo esencial de la Ley General de Educación, de 1970. Esta ley,

en parte por los propios logros alcanzados en su puesta en práctica, en parte por sus limitaciones intrínsecas, ha quedado en la actualidad claramente desfasada con respecto a las exigencias educativas de la España actual, pese a haber supuesto en su momento una de las reformas más importantes del sistema educativo español". (Libro blanco, p.13)

Vemos como la necesidad de una reforma educativa tiene dos vertientes, por un lado dentro del propio sistema educativo, la LOGSE viene a modificar la ordenación educativa promulgada en la LGE de 1970, ampliando la escolarización obligatoria, diferenciando entre educación primaria y educación secundaria, ampliando la duración del tronco educativo común, reorganizando la formación profesional... Al mismo tiempo, replantea el modo de conducción de los procesos de enseñanza - aprendizaje, y por otro lado fuera de él, en los cambios sociales, económicos y políticos que se producen en España en la década de los setenta. Pasado el periodo de transición de la dictadura franquista a la democracia y con la llegada de los socialistas al gobierno en el 82, se ve abocada a una carrera desenfrenada en la que parece que se quiere ganar el tiempo perdido en los últimos cuarenta años. Los cambios se suceden a un ritmo acelerado, los gustos de los españoles se van mirando cada vez más en el espejo de la en ese momento Comunidad Económica Europea (ahora Unión Europea), convirtiéndose la convergencia con ésta en una verdadera obsesión que hay que conseguir a cualquier precio. Esta situación llevará consigo un cambio del tipo de sociedad que se quiere y que pasara a ser más instrumental y tecnológica. Llegados a este punto vemos como en primer lugar una sociedad que se va a ensamblar de un modo distinto necesita unos cimientos distintos para poder construirse y por lo tanto hemos de advertir de la necesidad de un nuevo sistema educativo como pieza clave de la nueva arquitectura social. En la nueva sociedad no es tan necesaria la producción intelectual como la producción tecnológica. Es más necesario un economista o ingeniero de telecomunicaciones (una de las claves para comprender el nuevo orden mundial se encuentra sin lugar a dudas en haber hecho saltar las fronteras de la comunicación) que un filósofo de los que a finales de los sesenta y durante la década de los setenta ofrecían resistencia intelectual al franquismo. En segundo lugar, es necesario un sistema educativo que dé respuesta al nuevo orden político, así se impone en una democracia la igualdad de oportunidades para todos. El paso de una escuela de clases a una escuela de masas está servido. Con el PSOE en el poder en el 82 lo que cabe esperar es la

superación de la desigualdad social y por tanto se hace necesaria una reforma del sistema educativo que desarrolle esta nueva filosofía. Así las nuevas condiciones tanto económicas como políticas deben reflejarse e incluso sustentarse en una nueva realidad educativa.

El anterior Sistema educativo se basaba en la Ley General de Educación de 1970 que si bien había cambiado notablemente la escuela no será hasta la LODE cuando se consolide en España “la doble red de la escuela pública y de la escuela concertada, financiada con fondos públicos, alcanzándose con ello no solo una deseada paz escolar no turbada por conflictos confesionales o ideológicos, sino también una mayor participación de la comunidad educativa en la vida de los centros. La igualdad de oportunidad de los alumnos –base real del derecho a la educación- estaba también considerablemente mejorada a través de una política de becas en fuerte crecimiento (...) Aún con ello se detectaban en la escuela serias carencias y disfunciones imposibles de abordar sólo con didáctica. Algunas de ellas parecían reclamar un cambio legislativo, estructural y de ordenación educativa: así, la insuficiente duración de la educación obligatoria y gratuita, de ocho años, más breve que la habitual en otros países europeos (nueve o diez años), o la doble titulación –graduación o mera certificación- al final de la EGB, dando lugar, además, a la denostada “doble vía”, de Bachillerato por un lado y de Formación Profesional de primer grado (FP-1) por otro, o también la misma elección prematura entre uno y otra que debían afrontar los graduados en EGB, o, en fin, la obsolescencia e inadecuación de la Formación Profesional, en sus dos niveles, poco específica y nada ajustada a las cambiantes necesidades del Sistema productivo, por no hablar del completo desprestigio de la FP-1” (Fierro, 1994, p. 17). Esto es importante resaltar ya que el desprestigio de la FP alcanza no solo a las estructuras educativas del nivel educativo en cuestión sino también a los profesores que imparten en él con respecto a los profesores que lo hacen en el bachillerato.

Para Fierro (1994, p.17) “Algo grave no funcionaba en la estructura misma del Sistema, y no solo en la práctica docente, cuando alrededor de un 25 por 100 de los alumnos no concluía con éxito, con graduación. Graves eran también las carencias en los contenidos de la enseñanza: la escasa incorporación de materias, como la educación musical y artística, o la tecnológica, ciertamente imprescindibles en el currículum educativo de las jóvenes generaciones”.

3. CONSECUENCIAS DEL CAMBIO SOCIAL EN EL AMBITO EDUCATIVO.

Por doquier todos critican la situación en la que se encuentran hoy los sistemas educativos. El Estado considera que el sistema no posee suficiente "calidad". Los trabajadores de la enseñanza reclaman más medios para educar a tan compleja chiquillería, los padres manifiestan que la escuela no les educa lo suficiente y los alumnos piensan -entre tanto adulto desorientado- que para qué tienen que asistir a clase. Así el mare magnum crece. Los sistemas educativos se reforman sobre reformas anteriores y ya nadie sabe bien cuál es el papel social que debe cumplir la escuela ni a qué debe dedicarse, ¿acaso a remediar los fallos de la crianza o a la crianza misma? ¿criar y educar? ¿educar y enseñar? ¿dar formación o formar personas?. Estas son las interrogantes que de manera más o menos manifiesta nos hacemos y que hacen que el debate se encuentre abierto en la sociedad.

Sin entrar aquí en la distinción que hace el sociólogo norteamericano Robert K. Merton entre funciones manifiestas (aquellas funciones que de modo intencionado llevan a cabo los agentes que participan en una determinada actividad) y latentes (aquellas funciones desconocidas por los agentes pero que son consecuencia de la actividad que realizan), podríamos decir que hay tres grandes líneas de actuación formativa que son competencia básica de la educación: a) la transmisión de conocimientos académicos técnico-científicos, o lo que es lo mismo el currículo; b) la formación del individuo en su vertiente psicológica, emocional y afectiva; c) atender a las relaciones sociales en la formación de los individuos para que puedan vivir en sociedad.

Tradicionalmente se ha dado una mayor importancia al primer aspecto, aquel que tiene que ver con el currículo, con la transmisión de conocimientos académicos pensando que esta es la función esencial de la escuela, todavía hoy gran parte de la sociedad, y de los profesores y equipos directivos de los centros escolares piensan que lo importante es que los estudiantes sean competentes para aprender los conocimientos que se proponen en las distintas materias del currículo: lengua, matemáticas, historia, ciencias, etc. Junto a esto pero en un segundo plano se han puesto los aspectos emocionales y/o psicológicos y los que tienen que ver con las relaciones entre los individuos.

Ha sido con la reforma de la LOGSE cuando se empiezan a atender los aspectos psicológicos con la llegada de los orientadores a los centros educativos y muy recientemente con la LOE cuando se introduce en el currículo la materia de “Educación para la Ciudadanía”, que tanta polémica ha levantado por la utilización ideológica que se ha hecho de la misma, y que ha puesto de manifiesto, una vez más, las diferencias ideológicas existentes en cuanto qué tipo de educación quiere cada uno en función del tipo de sociedad al que se aspira. Esto nos lleva necesariamente a tener que recordar muy someramente uno de los largos debates producidos en la sociología de la educación y que aun hoy perdura, el de si la escuela reproduce o supera las desigualdades sociales. Sociólogos como Bourdieu, Passeron o Bernstein han mostrado en sus investigaciones como la escuela es reproductora de los esquemas y valores de las clases dominantes con el fin de reproducir dichos esquemas y valores que les son útiles para seguir manteniendo su posición, mostraron “como la cultura de la escuela está construida con los elementos que son los propios de las clases medias y altas que de entrada tendrían una mayor familiaridad con ella” (Fdez. Palomares, 2009, p.2). Por otro lado, también hay estudios y experiencias que van en la línea de que la escuela puede y debe ser un instrumento eficaz para la superación de las desigualdades sociales. Así por ejemplo, “el sociólogo H. Levin ha puesto en marcha en EEUU la experiencia de “las escuelas aceleradas”; el sociólogo M. W. Appel nos presenta en su libro Escuelas Democráticas interesantes modelos de escuelas, muy distintos al “oficial” o “escuelas del sistema” en sus modelos de trabajo, en su definición del conocimiento, en sus modelos de relaciones sociales, etc. y donde más del 90% del alumnado, de clase baja, logra reunir los requisitos para el acceso a la Universidad” (Fdez. Palomares, 2009, p. 2-3). En esta línea de trabajo, destaca en España las “Comunidades de Aprendizaje” que son definidas como “un proyecto de transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno, para conseguir una sociedad de la información para todas las personas, basado en el aprendizaje dialógico, mediante la educación participativa de la comunidad que se concreta en todos sus espacios incluida el aula” (Elboj y otros, 2005, p. 9). No obstante este es un debate que continua abierto y que en los últimos tiempos se ha intensificado. Para Fernández Enguita (2001, p. 14) “la clave no está en la escuela, sino en la sociedad entorno a ella. Las escuelas son o tienden a ser conservadoras, reproductoras, cuando la

sociedad es estable, estática; y progresistas, transformadoras, cuando la sociedad es cambiante, dinámica”.

Algunos autores como Esteve o Marchesi (2000, p. 99) han señalado como un factor de gran importancia, no solo la profundidad de los cambios sociales producidos en España en las últimas décadas, sino sobre todo la rapidez con la que se han producido estos cambios sociales y, por tanto, la necesidad de trasladar estas exigencias sociales al sistema educativo lo que ha provocado desajustes. “La educación en España se ha modificado a una enorme velocidad en los últimos veinte años. Y no ha sido tanto porque se hayan aprobado y aplicado dos leyes de reforma general del sistema educativo, la LGE y la LOGSE, sino porque el cambio de la sociedad ha sido tan impetuoso que ha entrado, imparable, en los centros y en las aulas”. Y más adelante añade, “creo que el origen del descontento y del desánimo actual de los profesores está en el profundo desajuste entre, por una parte, las transformaciones y las demandas sociales y, por otra, los cambios en el sistema educativo (...), apenas se ha modificado la organización y el funcionamiento de los centros de enseñanza.”(Marchesi, 2000, p.100)

De las tres grandes líneas de actuación básica que son competencia de la educación y que hemos señalado al comienzo de este capítulo es objeto de esta investigación la tercera, aquella que tiene que ver con las relaciones sociales entre los individuos que conforman la comunidad educativa de cualquier centro de Secundaria, a saber, el profesorado, el alumnado y las familias, por ser esta línea la que está directamente vinculada con la convivencia en los centros educativos y que desarrollaremos en la páginas siguientes.

Por este motivo, vamos a analizar de que manera el cambio social producido en las últimas décadas en España ha afectado a cada uno de estos agentes y en qué medida puede estar relacionado con los problemas de convivencia que se están produciendo en los centros educativos y, que podrían ser considerados como factores que configuran la convivencia escolar.

El profesorado ante el cambio social y educativo.

A la hora de llevar a cabo un análisis sociológico acerca del profesorado de Enseñanzas Medias, en un primer momento, hemos de observar cómo este va ligado a los cambios sociales producidos en la sociedad española a partir de los años

setenta y a lo largo de la década de los ochenta que ya hemos visto anteriormente. La dinámica de cambio social que se produce afecta como es lógico al sistema educativo y al que, por supuesto, no es ajeno el propio colectivo de profesores de EEMM ya que su propia posición en la escala social se verá alterada. La LOGSE se convirtió en el centro de las críticas y de las iras del profesorado como la causante de sus problemas y frustraciones, pero en realidad los cambios vertiginosos producidos en las dos o tres últimas décadas en el sistema educativo en España como consecuencia del impetuoso e irrefrenable cambio social pesan más que la aplicación de la Ley en sí misma. En este sentido nos dice Marchesi (2000, p.101) “Durante estos veinte años, los profesores se han visto empujados por la fuerza de las transformaciones sociales que, a su vez, ha impulsado, la reforma de la educación. Los que critican los cambios que está suponiendo la LOGSE se olvidan de la situación del sistema educativo en las décadas anteriores. ¿Se puede pensar seriamente que la estructura diseñada en la LGE puede seguir incólume en el año 2000 y ser capaz de responder a las demandas sociales? En este caso hubiera sido la educación la única institución inamovible después de aprobada la Constitución española. Aceptado el desajuste entre demandas sociales y condiciones reales de la enseñanza, solo hay dos respuestas básicas: desear y añorar situaciones anteriores o intentar cambiar las condiciones reales para hacer frente a las demandas sociales. La primera opción conduce a la amargura. La segunda, a enfrentarse a los problemas, lo que unas veces, si se tiene éxito, produce satisfacción y otras, en el caso contrario, acaba en el desanimo”. Para este autor, como hemos visto antes, con la instauración del sistema democrático se ha producido una carrera contrarreloj con el objetivo de que la educación respondiera a las crecientes demandas sociales. Tal aceleramiento ha provocado un desajuste entre los cambios sociales y la transformación del sistema educativo, dando origen al actual desanimo de los profesores. La sociedad entera ha cambiado – familia, leyes, relaciones laborales, comunicación... - mientras que la organización y funcionamiento de las escuelas sigue siendo el mismo. Ante esta situación el profesorado se encuentra desbordado e incapaz de abordar los retos que se le exigen.

J.M. Esteve (1995) establece dos grupos de factores a tener en cuenta en el estudio de la influencia que el cambio social y cultural ejerce sobre el profesorado. Estos dos grupos de factores son los de *primer orden*, aquellos que tienen que ver con el quehacer diario del profesor dentro de su aula modificando sus condiciones de

trabajo y los de *segundo orden*, la presión que ejerce el contexto en el que el profesorado ejerce su trabajo. Entre estos últimos cabe destacar el aumento de las exigencias sobre el profesor “En el momento actual un profesor no puede afirmar que su tarea se reduce simplemente al ámbito cognoscitivo. Además de saber su materia, hoy se le pide al profesor que sea un facilitador del aprendizaje, pedagogo eficaz, organizador del trabajo del grupo, y que además de atender la enseñanza, cuide el equilibrio psicológico y afectivo de sus alumnos, la integración social, su formación sexual, etc.” (Esteve, 1995, p. 25). Y todo esto a personas que no tienen preparación en ninguno de las materias expuestas y sólo son competentes en la disciplina cognoscitiva que imparten, así a un profesor de biología se le supone competente en la materia biología pero no en pedagogía ni en psicología, ni tiene la estrategias necesarias para hacer frente a las nuevas formas de relación social de su alumnado, un alumnado cada vez más heterogéneo... algo imprescindible para afrontar los nuevos retos y que al carecer de esta formación produce auténticos choques con la realidad de las aulas provocándoles desconcierto y a la larga apatía.

Todos estos cambios que se han producido en el ámbito social y cultural tienen su correspondiente correlación en el ámbito educativo, no podemos olvidar que este es uno de los ámbitos de socialización más fuertes, y que como estamos viendo llevan al profesorado de EEMM a una situación de malestar docente por su incapacidad para adaptarse al cambio social y, en este caso, a la Reforma educativa, teniendo como consecuencias más directas: “1. Sentimientos de desconcierto e insatisfacción ante los problemas reales de la práctica de la enseñanza, en abierta contradicción con la imagen ideal de la misma que los profesores querrían realizar. 2. Peticiones de traslado como forma de huir de situaciones conflictivas. 3. Desarrollo de esquemas de inhibición como forma de cortar la implicación personal con el trabajo que se realiza. 4. Deseo manifiesto de abandonar la docencia (realizado o no). 5. Absentismo laboral, como mecanismo para cortar la tensión acumulada. 6. Agotamiento como consecuencia de la tensión acumulada. 7. Estrés. 8. Ansiedad como rasgo. 9. Depreciación del yo. Autoculpabilización ante la incapacidad para tener éxito en la enseñanza. 10. Neurosis reactivas. 11. Depresiones. 12. Ansiedad como estado permanente, asociada como causa-efecto a diversos diagnósticos de enfermedad mental.”(Esteve, 1995, p. 47) Otro de los factores de segundo orden que consideramos de gran importancia es el de la cuestión de la posición social del profesorado ya que uno de los indicadores utilizados habitualmente para explicar el

malestar y la falta de motivación de la profesión docente es precisamente la de la pérdida de prestigio social. No es algo que este escrito en ninguna parte, pero si aceptado de modo tácito por el colectivo de profesores de EEMM el hecho de considerarse más próximos a los niveles educativos universitarios que a los de las enseñanzas básicas. De este modo es como si de forma implícita estuvieran posicionándose en un status social superior. No es de extrañar, por tanto, que desde el colectivo de los maestros (de niveles educativos inferiores cómo es la primaria) haya existido la sospecha de que se les miraba con cierto desdén. Por otro lado, los alumnos en particular y la sociedad en general han considerado a menudo que la principal vía de ascenso social y económico eran las enseñanzas medias, ya que de aquí saldrían los futuros universitarios, imaginemos un individuo procedente del medio rural que a través del estudio puede conseguir un ascenso social pasando a formar parte de las clases medias dentro del ámbito urbano. Por ende el profesorado que impartía este nivel educativo gozaba del consiguiente prestigio social, incluso, dentro de los propios seminarios los profesores más antiguos o de mayor prestigio académico se atribuían el derecho de dar los cursos superiores como el COU, lo que a su vez les llevaba a afianzar su posición social dentro de la jerarquía tanto del propio seminario como del claustro en el que interactúan.

Acerca del análisis del profesorado desde la perspectiva del status que estamos planteando aquí, Guerrero Serón (1996, p.120) afirma siguiendo los planteamientos de Weber: “Un grupo de status está formado por todas aquellas personas equipadas con un volumen y composición de capital cultural (cualidades de educación) similares, que les hacen disfrutar de oportunidades y estilos de vida semejantes. En el caso del profesorado, el gradiente que se establece por el origen social se refuerza, en gran medida, con la adquisición del capital académico (titulación) y administrativo - profesional (capacitación, nivel, cuerpo docente) durante la socialización profesional, cristalizando en los estratos existentes (maestros, profesores de instituto, de privada o de universidad) con las correspondientes subdivisiones administrativas internas (interinos, catedráticos, ayudantes...)”.

Desde este punto de vista podemos inferir que el profesorado de EEMM en general no era partidario de cambios dentro del sistema educativo que puedan desestabilizar esta posición privilegiada, por lo que adoptará posturas conservadoras ante las reformas que puedan propiciarse, de hecho su actitud ante la reforma educativa que proponía la LOGSE va a ser fundamental si bien no en su origen (este será uno de

los problemas graves con el que se va a encontrar la LOGSE – la no-participación del profesorado en la elaboración de la ley-), si en su posterior desarrollo erigiéndose en agente clave de su éxito o fracaso.

Hasta aquí hemos hablado de profesores de EEMM en general pero dentro de este colectivo tenemos dos modelos de profesores bien diferenciados en función del tipo de enseñanza que imparten, a saber BUP-COU o Formación Profesional. Las diferencias entre ambos y de estos con los maestros de la segunda etapa de EGB se agudizaran en aquellos centros de enseñanza donde convivan los tres colectivos tras la unificación que trae consigo la LOGSE para los cursos que componen la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria. Para los primeros la obligatoriedad de la enseñanza hasta los dieciséis años resultó traumático ya que estaban acostumbrados a recibir alumnos previamente seleccionados de los niveles educativos inferiores, lo que suponía poder desarrollar sus clases con alumnos que ya disponían de ciertos conocimientos como punto de partida y sobre todo tenían una actitud y una predisposición favorable al estudio, estaban allí en la mayoría de los casos porque querían estar.

Es el profesorado procedente del BUP-COU uno de los colectivos más insatisfecho con su suerte, ya que para los otros dos tipos (FP y Segunda etapa de EGB) si bien no supone una mejora de imagen con respecto al exterior de la comunidad educativa si en su autoestima con respecto al colectivo de los profesores de BUP al que todos habían considerado superior. Como hemos observado antes, estos pertenecen a un grupo de status y si una de las características de estos es “la atribución subjetiva de su valoración social, un problema que se le plantea hoy en día al profesorado de (...) medias en particular, es la reducción de ese prestigio. Un proceso de desprofesionalización que marcha de la mano con el ascenso del nivel medio de formación de la población y la democratización de la sociedad, y que late como problema en sus dinámicas reivindicativa y asociativa.” (Guerrero, 1996, p.121) Como causas evidentes de esta pérdida de prestigio social podemos considerar las siguientes: a) este colectivo ve como se le equipara con colectivos que él identifica como de inferior categoría con lo que su status social se ve rebajado a niveles inferiores. b) el nivel cultural del país ha aumentado significativamente en los últimos años y por tanto las familias, en general, han dejado de ver en el profesor a ese representante de la sabiduría y la verdad ya que estas han dejado de ser un bien escaso en manos de unos pocos. c) Las quejas sobre la falta de disciplina son cada

vez más numerosas y se las vincula con la pérdida de capacidad del profesor para sancionar “En las épocas en que se podía dar una torta, bienvenida a tiempo, hombre, pues había mucho más respeto hacia el profesor, de padres y alumnos (...) Podías expulsar fácilmente por mal comportamiento, y en casa los padres le reñían muchísimo más a un alumno, si se comportaba mal, yo creo, que ahora. Ahora yo creo que hay bastantes padres que, incluso delante de los alumnos, pues hablan mal de los profesores; y entonces, si los padres hablan mal, al hijo le dan vía de que también puedan hablar mal y echar la culpa de casi todo al profesor, o de todo si es necesario ¿no? Entonces, ni tanto ni tan calvo (...). Ya no es el respeto que había antes, ni en la sociedad, ni en los colegios ni nada”. (Fdez. Enguita, 1998, p. 86)

Si hasta hace un par de décadas existía consenso entre los diversos sectores implicados en el proceso educativo, familias, alumnado, profesorado y administración debido a que como hemos apuntado anteriormente existía la convicción de que el acceso al instituto era la única vía para acceder a un escalafón social superior y que una vez obtenido el título el futuro estaba asegurado, pues bien este consenso se rompe con la democratización de la sociedad, ya que por un lado el modelo educativo no satisfacía las necesidades de un mercado en constante renovación para adecuarse al mercado global europeo y con una visión distinta en sus sistemas de trabajo, por otro lado si bien la Ley General de Educación de 1970 había conseguido aumentar, de forma notoria, el nivel cultural del país, seguían evidenciándose desigualdades sociales que se suponían deberían de haberse atenuado. Y en medio de esta dinámica de cambios acelerados se encuentran el profesorado en pleno desconcierto “cuando comparan lo que era la enseñanza hace unos años y el paisaje cotidiano que ofrecen hoy los centros en los que trabajan. Muchas de las actitudes escépticas, o de claro rechazo, de algunos profesores ante las nuevas reformas de la enseñanza, surgen del sentimiento de inseguridad que les produce un nuevo cambio, aún más profundo, en un paisaje que no ha hecho sino cambiar en los últimos veinte años”. (Esteve, 1995, p. 20) Esta situación de perplejidad y desconcierto lleva a nuestros profesores/as a situaciones de escepticismo, apatía cuando no dejación de sus obligaciones docentes. Contrasta el hecho de que sí bien ante este panorama en países como Inglaterra o Francia (la quinta parte de las plazas ofertadas en las oposiciones de magisterio quedan desiertas o en secundaria donde los profesores de física o matemáticas dejan vacantes una tercera parte de las plazas) las deserciones de los profesores son una

realidad, mientras que en España el número de opositores es bastante más elevado que las plazas que se sacan a concurso y “el 83% considera que ser profesor es atractivo, pero el 87% desearía que la Administración hiciera algo para mejorar la imagen social de los docentes, especialmente en los medios de comunicación. La identificación con el trabajo es elevadísima: el 96% se niega a considerarlo una actividad transitoria”.¹ Es lógico pensar que en estos países el mundo empresarial e industrial está más desarrollado y los universitarios encuentran menos dificultad para incorporarse a distintas empresas donde llevar a cabo la disciplina de su especialización, que en España donde el ámbito de la educación es la primera salida profesional con la que se encuentran nuestros universitarios. También podemos pensar que se trata de un problema de mentalidad, ser profesor/a equivale a ser funcionario/a y por tanto a un trabajo estable para toda la vida y eso en un país que cuenta con una de las tasas de paro más altas de la Unión Europea tiene mucho peso. En esta situación la vocación para la enseñanza queda sólo para un puñado de idealistas.

La transformación de los centros tradicionales de Enseñanzas Medias en centros de Educación Secundaria no ha sido un hecho intrascendente desde la perspectiva del profesorado, ya que han tenido que convivir en las mismas salas de profesores y en los órganos de participación de los centros, un profesorado heterogéneo con intereses y expectativas diferentes, cuyo acceso a la función pública también había sido diferente, aunque la estructura y las exigencias de los concursos-oposiciones sea la misma, con metodologías y prácticas educativas distintas, a saber, y como ya hemos señalado anteriormente, aquellos que provenían del bachillerato, los que lo hacían de la Formación Profesional y los que se incorporaron de la segunda etapa de la Educación General Básica. Aunque cabría pensar que el transcurso del tiempo, recordemos que la educación secundaria se inicia con la LOGSE en el año 95, hay cosas que podrían haber cambiado teniendo en cuenta que ahora el acceso del profesorado de secundaria se lleva a cabo en una única oposición, la realidad nos indica que esto no ha sido así y, ello, por la simple razón que lo que se evalúa en dicha oposición son los conocimientos que los aspirantes a una plaza tienen sobre la materia que van a impartir y no su idoneidad o competencia emocionales que en este momento se antojan tan importantes como aquella en la que en teoría son

¹ Diario el País 5 de Marzo 1998: *Primera radiografía de la ESO*

especialistas. Para Vaello (2009, p.19) “La enseñanza es una actividad intrínsecamente social, por lo que las habilidades sociales y emocionales deben ocupar un lugar central en el ejercicio de la profesión, a pesar de no estar a menudo consideradas como un requisito profesional, sino como una especie de complemento que adorna aleatoriamente a unos profesores y a otros no, dándoles un carácter determinista donde no cabe la mejora ni el entrenamiento sistemático”. A modo de ejemplo, a un/a aspirante a una plaza de profesor/a de matemáticas en un instituto de secundaria se le evalúa sobre los conocimientos que tiene de matemáticas y de cómo impartiría dicha materia a lo largo de un curso académico. Esto, en principio, aún siendo importante nos parece, hasta cierto punto, trivial si tenemos en cuenta que tienen que ser licenciados/as universitarios/as en matemáticas, mientras que no se evalúa su competencia o idoneidad en cuestiones tan relevantes como si pueden o no facilitar la madurez emocional y afectiva de su alumnado, si pueden o no facilitar las relaciones interpersonales y la convivencia de su alumnado. Cuestiones estas, y algunas otras, que últimamente están cobrando una especial relevancia en la práctica docente del día a día. En resumen como señala Vaello (2009, p. 16) “La profesión docente se desarrolla hoy en un nuevo escenario que requiere del profesor nuevos papeles y el dominio de nuevas competencias, para ganarse con nuevas formulas una audiencia más difícil y complicada”, pero la forma de acceder a esta profesión no ha variado en los últimos treinta años, y por tanto, cuestiones de vital importancia como son la educación socioafectiva y en las relaciones interpersonales para preparar a nuestros jóvenes a vivir en una nueva sociedad caracterizada por la globalización y la información se deja en manos de las habilidades que cada uno/a de ellos/as puedan haber adquirido.

El alumnado y sus relaciones sociales entre el grupo de iguales

El segundo colectivo de la comunidad educativa afectado por los cambios sociales y a su vez por los cambios en el sistema educativo es el alumnado. Dentro de estos últimos la escolaridad obligatoria hasta los 16 años y el paso de la escuela al instituto a los 12 años, podríamos decir que son dos de los cambios más significativos por sus repercusiones percibidas por los jóvenes de manera más directa, ya que, por un lado, la obligatoriedad hace que lo que antes era el fin de una etapa de la vida de un

niño/a ahora se convierta en un inicio con un horizonte más lejano, sobre todo, para aquellos que abandonaban la escuela al término de la E.G.B., y de otro lado, el paso de la escuela al instituto a edad más temprana significa abandonar un clima más familiar por otro más distante y una relación afectiva por otra académica.

En cuanto a los cambios sociales, es un hecho, que los niños/as cada vez ingresan en el sistema educativo a edades más tempranas, debido a las obligaciones laborales de sus progenitores. Esto conlleva que el proceso de socialización primera que se produce en el seno familiar y que es básico en la vida de un individuo, por el fuerte carácter afectivo que tiene y por ser el lugar en el que las personas aprendemos e interiorizamos las normas y valores que nos permiten ingresar posteriormente en la sociedad, se vea cada vez más desplazado hacia la escuela. Además debido también a las obligaciones laborales de la familia, esta tiende a buscar el colegio de sus hijos lo más próximo al lugar de trabajo, en lugar del domicilio familiar y también se les carga con actividades extraescolares que les permita a los progenitores compatibilizar sus horarios laborales con los escolares de sus hijos.

De este modo, podemos concluir que los niños/as ingresan a edad más temprana en el sistema educativo, que muchos se graduaran más tarde debido a la obligatoriedad de la enseñanza, que pasan bastantes horas del día en los centros educativos y que en bastantes casos, sobre todo en el ámbito urbano, sus colegios se encuentran lejos del barrio donde reside su domicilio familiar. Esto último es relevante ya que, antes los amigos del barrio y los compañeros del colegio eran los mismos, mientras que ahora, debido a esta circunstancia, suele coincidir que los amigos sean los compañeros del colegio puesto que la interacción con el barrio es escasa. Por lo tanto, y teniendo en cuenta estas consideraciones, los niños y niñas con quien pasan más tiempo es con su grupo de iguales, por lo que el proceso de socialización entre ellos cobra relevancia, y es por ello por lo que el grupo es una parte muy importante, en algunos casos la que más, de la vida de nuestros niños y adolescentes. Jares (2006, p. 18) afirma que el grupo de iguales “es otro ámbito de socialización de gran importancia no solo entre los jóvenes. En efecto, tradicionalmente la incidencia de esta variable se situaba a partir de la adolescencia, pero su incidencia está bajando a edades más tempranas por el tipo de relaciones sociales que vivimos”.

Las relaciones sociales entre nuestros adolescentes han cambiado al ritmo de los cambios de la propia sociedad. “El adolescente tiene que adaptarse a una sociedad que cambia con gran rapidez, pero que a la vez alarga el tiempo de la adolescencia. La crisis social, la falta de trabajo, el papel de la familia como protección y colchón económico, la dependencia económica del adolescente de sus padres, el alargamiento de la escolaridad y de la formación especializada, etc., hacen que el adolescente tarde en asumir responsabilidades e independizarse” (Equipo de convivencia ICE-UAB, 2005, p. 87).

Hemos de tener en cuenta la influencia de los medios de comunicación, especialmente la televisión, cuyos programas más vistos por los jóvenes nos presentan la precariedad en los vínculos humanos en una sociedad individualista marcada por el carácter transitorio y volátil de sus relaciones, en las que el otro es poco significativo y puede reemplazarse con facilidad, en el sentido de modernidad líquida que preconizaba Bauman (2004).

Las nuevas tecnologías han cambiado las formas de relación de nuestro alumnado de secundaria, es raro el adolescente que no posee un teléfono móvil, cuyo uso han modificado su forma de relacionarse llegando incluso a crear un lenguaje específico con el que comunicarse, o las redes sociales en internet, donde acumulan toda una pléyade de amigos/as que no encuentran en su vida real, y que puede a la vez convertirse en una fuente de conflictos.

“A su vez, la propia intensidad de los cambios, con sus requerimientos adaptativos (en formación, en prácticas sociales y costumbres, en modas y gustos, y hasta en lenguajes), está teniendo un importante efecto de agrandamiento de las diferencias generacionales. Entre un joven español actual y sus padres o sus abuelos, por ejemplo, puede haber muchas más diferencias que entre estos últimos y sus antepasados de hace dos, o tres, o incluso cuatro siglos, al tiempo que las diferencias entre un joven español de nuestros días y un joven americano, o alemán, o japonés, son infinitamente menores a las existentes mutuamente entre sus abuelos y bisabuelos. En definitiva, esta nueva situación a lo que está dando lugar, entre otras cosas, es a que los conflictos generacionales tengan hoy en día una importancia bastante mayor en el marco general de los conflictos sociales globales, que la que tenía hace sólo unos pocos lustros” (Tezanos, 1984, p. 20)

La transformación social de la familia y su interacción en los centros educativos.

Uno de los cambios sociales más importantes que se han producido en la España de fin de siglo ha sido, sin duda, la transformación de la estructura y del concepto de familia. La crisis del concepto tradicional de familia ha dado paso a la aparición de nuevas estructuras familiares y, por ende, a nuevas formas de relación entre los miembros que las componen, con un reparto de roles diferentes y una forma de vida familiar más abierta.

“Analizar la familia supone contemplar una unidad básica de la sociedad. No es sólo que el individuo nazca dentro de una familia, sino que en ese mismo grupo social recibe su socialización primaria y a lo largo de su vida será su referencia básica.” (Becerril, 2001) Es por ello que no resulte fácil poder definir la familia, sobre todo, en las sociedades occidentales contemporáneas que presenta una gran diversidad de modalidades familiares. No obstante Ocón (2010, p. 78) define el concepto de familia como “un grupo de personas directamente ligadas por lazos de parentesco, que residen en una vivienda familiar y cooperan en los gastos generados por la vida en común, y cuyos miembros adultos asumen la responsabilidad de tener, cuidar y educar a los hijos.”

Desde siempre han existido diferentes tipos de familia con funciones distintas, entre ellas encontramos la familia tradicional, la familia nuclear y la familia postpatriarcal. A continuación, vamos a ver las características más importantes de cada una de ellas y en qué se diferencian entre ellas.

Empezaremos pues, por la familia tradicional, que como muy bien dice su nombre de clasificación, es la que predomina en las sociedades modernas o en las cuales el mercado y el estado tienen una presencia reducida (es decir, en las sociedades que están en vía de modernización). En ésta, el destino de los miembros de la familia está marcado por sus mayores, por la figura del patriarca. Las desigualdades entre los miembros de la familia, entre hombre y mujeres, hermanos y hermanas, hermanos de diferentes edades... eran vistas como necesarias a cambio de una seguridad económica, la protección emocional...que proporcionaba la pertenencia al grupo doméstico.

En el sistema tradicional, la figura de más relevancia y poder es la del patriarcado. Las familias multifuncionales están orientadas a la supervivencia y no separan entre lo público y lo privado porque la actividad económica tenía lugar dentro del hogar.

A diferencia de lo actual, las funciones del mantenimiento del orden público, la atención sanitaria y el sistema educativo iban a cargo de la unidad familiar. La familia tenía un sistema troncal, es decir, la convivencia de padres y uno de los hijos (normalmente el heredero) residía en el mismo hogar para la mutua colaboración económica y la explotación conjunta del patrimonio familiar. Su organización se hacía mediante roles separados, el de la mujer y el marido y entre la generación anciana y la joven para complementarse asimétricamente. Por lo que respecta al ámbito político, sólo había un representante del grupo doméstico ante la comunidad, y este era la figura del “*paterfamilias*”.

En la familia nuclear, a diferencia de la anterior vista, los recién casados se instalan en un nuevo hogar diferente del de la familia de origen reduciéndose las funciones reproductivas. En ésta, la familia no se constituye con parientes de varias generaciones sino por padres e hijos. El espacio doméstico surge de la realización de actividades en empresas y las realizadas dentro de la familia (sociales). Las reglas son diferentes dentro que fuera de hogar y el hecho de tener un trabajo asalariado fuera del círculo de la familia tiene consecuencias. Dentro de la familia nuclear, las funciones se reparten y realizan en función de las necesidades y capacidades de cada uno de los miembros y la familia como conjunto. Ésta creación de un ámbito privado marca los límites en el hogar, potencia el sentimiento de privacidad y hace que la comunidad no intervenga en asuntos familiares.

Una de las principales características de la familia nuclear es la solidaridad afectiva al momento de construir un hogar (solidaridad un poco forzada). Al decir esto, nos referimos a la fusión que se establece entre la mujer y el marido. La mujer se ocupa más de las funciones dentro de la familia así como de la labor reproductiva excluyéndola del espacio público y siendo dependiente económicamente de su marido. En cambio, el marido tiene el papel de sustentador y funciones fuera de la familia.

Más tarde, debido a la introducción de la mujer en el sistema educativo y en el mundo laboral, al cambio de ideas, valores, así como la dificultad del dominio de los hombres sobre las mujeres en la familia, se inicia la pérdida del patriarcado y con ello el camino hacia una familia postpatriarcal.

El desarrollo de la libertad, la igualdad y el individualismo tienen lugar gracias al derrumbamiento de la figura del patriarca. Este tipo de familia más individualizada, es la menos institucional y en la que los roles conyugales cada vez son más igualitarios

Es ahora que el hombre y la mujer aportan un salario cuando la mujer empieza a participar y ganar sitio en la sociedad que hasta ese momento no las consideraba ciudadanas.

La sociedad está formada por individuos con los mismos derechos más que por familias. En este sentido Flaquer (2004) señala “el cambio en las estructuras familiares obedece no tan sólo a los valores y tradiciones culturales que constituyen su base de sustentación, sino, sobre todo, a mi entender, al proceso de transición a una sociedad postindustrial donde se produce una sustitución de las familias por los individuos como unidades centrales e indispensables en la vida social. Con ello culmina el proceso de individualización y se pasa de las estrategias colectivas a las individuales”. Cuando decimos individuos con los mismos derechos, estamos hablando también de las mismas oportunidades y de las no diferencias de género. Podemos decir pues, que es la aparición de la mujer como ciudadana de pleno derecho y el individualismo entre el hombre y la mujer lo que comporta la ruptura del patriarcado y por lo tanto, la principal innovación en la familia postpatriarcal.

Como consecuencia de la familia postpatriarcal surge también otro tipo de familias como la familia monoparental, es decir, aquella que está compuesta por un padre o madre y por los hijos. Ésta es un tipo familiar que va en aumento en nuestros días debido al aumento de las tasas de divorcio, al inicio del trabajo asalariado de las mujeres...

Junto con las familias monoparentales encontramos también otros tipos de estructuras familiares como las familias compuestas, aquellas en que los cónyuges están casados en segundas nupcias y aportan cada uno hijos de anteriores matrimonios, la cohabitación o parejas de hecho, familias de parejas homosexuales, etc.,. La familia nuclear está dejando de ser el principal modelo de familia sobretudo en las sociedades de niveles educativos altos y en las que la mujer tiene una buena situación económica (ya que así no depende económicamente del marido).

En España, se ha pasado en las últimas dos o tres décadas de una estructura familiar cerrada donde predominaba la familia nuclear, a una configuración pluralista donde junto a la familia nuclear conviven otras formas de modalidades familiares, como son las familias unipersonales, familias monoparentales, familias reconstituidas, familias donde los dos progenitores son del mismo sexo, etc. Es significativa la rapidez con la que se han producido estos cambios en la configuración de las diversas estructuras familiares.

Entre los factores que han contribuido a la rápida transformación de la familia en España sobresalen, como indica Becerril (2001), el trabajo de la mujer, su incorporación al mundo laboral fuera del entorno doméstico; el movimiento feminista, que ha propiciado cambios tanto legislativos como sociales desde sus posiciones críticas; el ritmo de cambios legales, que al producirse de un modo escalonado ha permitido una percepción de la familia como cambio; la familia como símbolo de cambio, generando una imagen de modernidad; y, por último, los medios de comunicación, que han propiciado la notoriedad pública de todos los estilos de vida.

Hay que añadir, además, el hecho de que la edad del matrimonio (o la unión de hecho) se ha elevado considerablemente, y, ello motivado por el acceso de la mujer a la educación superior y al mercado laboral. Esto ha propiciado que también se haya retrasado la edad para la concepción de los hijos, por un lado, y que haya descendido la natalidad, por otro. Lo que significa que el tamaño de los hogares se ha modificado sustancialmente siendo en este momento más reducido. No es frecuente en este momento encontrar familias numerosas, ya que el número de hijos se sitúa en torno al 1,4 por mujer. (INE/IM, 2009, p.12)

Todas estas transformaciones producidas sobre la estructura familiar dan como consecuencia que las relaciones entre los distintos miembros que conforman la unidad familiar también se hayan visto modificadas, a la base de que el modelo de autoridad paterna se ha visto sustituido por modelos relacionales más flexibles y abiertos, es decir, más democráticos. Por lo tanto las relaciones entre los padres y los hijos también se han modificado en ese sentido.

Estos cambios en las relaciones familiares son de gran importancia cuando nos referimos a la relación entre la familia y las instituciones educativas, ya que la visión que de la educación tienen las familias se ha modificado. El profesor ha dejado de ser la continuidad en la escuela de la autoridad paterna y, por consiguiente, ha afectado a la relación entre profesores y alumnos. Las familias no perciben ya al profesor como ese cúmulo de saber transmisor de conocimientos a sus hijos, básicamente porque muchos de los padres y madres poseen, cuanto menos, una cualificación académica similar al del profesor, cuando no incluso superior. Las expectativas que las familias tienen de la educación son diferentes, la obtención de un título académico por parte de sus hijos no es percibido como un elemento determinante para el ascenso social, siendo los ingresos económicos la llave para tal ascenso.

Meil Landwerlin señala con respecto a los valores a fomentar en los hijos, tomando como referencia a las madres según tengan trabajos remunerados o no, como valores tradicionales como la obediencia, la fe religiosa o el espíritu de sacrificio están más presentes en aquellas madres que no disponen de trabajos remunerados y como las que si los tienen ponen el énfasis en valores de tipo individual tales como la responsabilidad y la independencia. Así indica “cabe destacar el mayor énfasis en los valores referidos al individuo, y singularmente, la independencia, entre las familias portadoras del cambio familiar. Y al subrayar la independencia lo que hacen no es sino reflejar los valores sobre los que se asienta su propio proyecto familiar, esto es, su incorporación al trabajo remunerado o a la ruptura con una relación conyugal insatisfactoria. Desde un punto de vista más general, lo que estas familias consideran importante transmitir a sus hijos son los valores sobre los que descansa el cambio familiar, a saber, la individualización (en el sentido de la ganancia de autonomía individual)”. (Meil, 2006, pp. 126-127)

Parece obvio, bajo estas consideraciones, que la relación entre la familia y los centros educativos esté en una dinámica diferente y que en muchos casos exista conflicto.

BLOQUE II

LA CONVIVENCIA EN LOS CENTROS EDUCATIVOS

1. INTRODUCCION

Existe en los últimos años un creciente interés por el tema de la convivencia en los centros educativos como lo demuestra el hecho de la importancia que se le da desde los medios de comunicación, aunque casi siempre para resaltar los aspectos negativos de la misma en forma de agresiones o violencia en las aulas. No es menos cierto el número de publicaciones y estudios empíricos que sobre la convivencia en las aulas han proliferado en los últimos tiempos desde distintos ámbitos e instituciones educativas con el firme objetivo de intentar dar una explicación lo más aproximada posible sobre el tema. Todo ello pone de manifiesto que este asunto genera una preocupación social en general, así como también en los distintos sectores del sistema educativo, en particular, y que por lo tanto el debate está servido.

Para Calvo (2003) el interés sobre los problemas de convivencia en los centros educativos está motivado, entre otras cosas, por la percepción que existe entre el profesorado sobre el aumento de las conductas disruptivas por parte del alumnado, ya que los problemas de conducta son considerados por estos como una de las dificultades más graves para poder ejercer la docencia y, además, se señalan como causa para explicar el estrés y las bajas laborales. Por otro lado, una de las reivindicaciones que más fuerza está cobrando entre el profesorado es la reclamación de la autoridad en las aulas como mecanismo de defensa ante las situaciones conflictivas y que incluso está llevando a legislar en el marco jurídico.

Otro de los motivos expuesto por Calvo (2003) en el trabajo citado es el enfrentamiento entre las familias y los centros educativos debido a las distintas formas de percibir e interpretar los conflictos que se producen.

Cuando hablamos de convivencia en los centros educativos, parece ser que nos estamos refiriendo únicamente a aquellos problemas de conducta o comportamiento por parte del alumnado y que serían los últimos responsables de que dicha convivencia sea la correcta o no. Hacer este tipo de análisis sería del todo incorrecto ya que nos daría una visión parcial y sesgada de la realidad de los centros educativos y de los conflictos que en ellos se producen. Hemos, por tanto, de dirigir nuestra mirada más allá para que nos permita comprender la realidad en toda su extensión.

Un centro educativo, en la actualidad, es un complejo entramado de relaciones sociales en las que los intereses de los distintos actores que conforman la comunidad educativa no siempre son coincidentes. Ni siquiera podríamos, en este momento, dar por válida, sin más, una clasificación de la comunidad educativa en tres grandes grupos, a saber, profesorado, alumnado y familias, como si cada uno de estos grandes grupos fueran grupos estancos que estuvieran defendiendo objetivos comunes frente al resto. Al contrario, nos encontraríamos con grandes diferencias de interpretación e intereses dispares entre los miembros pertenecientes a cada uno de estos grupos.

Lo que sí parece obvio es que como apunta Fdez. Enguita (2009; pg.61) “el contacto entre el profesor y el alumno es extensivo e intensivo: se extiende cinco, seis o más horas al cabo del día, cinco días a la semana, más de treinta semanas al año y un número creciente de años; alcanza no solo a la transmisión y producción de información o conocimiento, sino también a aspectos mucho más amplios y difusos de la socialización, y a menudo con una fuerte carga emocional. Solo la división del trabajo en asignaturas, en la enseñanza secundaria, despersonaliza a la vez que *institucionaliza* esa relación, es decir, debilita la relación interpersonal profesor-alumno, pero sin que por ello deje de consistir en un cara a cara extenso e intenso, aunque, a partir de ese momento, también disperso”, lo que puede facilitar una interrelación que, en algunos casos, pueda resultar problemática, hasta el punto de ser percibida dicha relación como una de las principales causas de conflictividad en los centros.

Por otro lado y junto a lo anterior debemos de analizar los distintos tipos o modelos de convivencia que se pueden dar en un centro educativo. Por modelo de gestión de la convivencia Torrego (2006; pg. 29) entiende “un conjunto de planteamientos educativos que tratan de guiar las actuaciones concretas que se adoptan desde una perspectiva de centro. Su finalidad es optimizar los procesos de enseñanza y aprendizaje, afrontar los problemas de disciplina y prevenir y erradicar la violencia”.

Este autor identifica y propone tres modelos de convivencia, el modelo punitivo, el modelo relacional y el modelo integrado, que veremos detalladamente a continuación e incluiremos un cuarto modelo que según nuestra apreciación complementa a los anteriores pero en una situación de contacto con la realidad patente de la mayoría de los centros educativos.

Esta cuestión es de capital importancia ya que en función del modelo por el que optemos las consecuencias y los resultados que obtengamos serán diferentes y los fines y objetivos que planteemos también.

2. APROXIMACIONES AL CONFLICTO.

En este capítulo nos proponemos un acercamiento al conflicto, con el objetivo de tener una comprensión global del mismo, sobre su naturaleza dinámica, su carácter complejo, las actitudes que desarrollamos frecuentemente ante el mismo, así como aquellos elementos que lo conforman y caracterizan.

2.1. EL CONFLICTO. CONCEPTOS Y TEORIAS.

Cuando consultamos el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, la definición que sobre conflicto nos ofrece es la siguiente en sus distintas acepciones:

1. m. Combate, lucha, pelea. U. t. en sent. Fig.
2. m. Enfrentamiento armado.
3. m. Apuro, situación desgraciada y de difícil salida.
4. m. Problema, cuestión, materia de discusión.
5. m. *Psicol.* Coexistencia de tendencias contradictorias en el individuo, capaces de generar angustia y trastornos neuróticos.
6. m. desús. Momento en que la batalla es más dura y violenta.

Podemos apreciar como en casi todas las acepciones que el diccionario nos da existen connotaciones de carácter negativo. De igual modo si nos dirigiéramos a un grupo de personas y les preguntáramos sobre que emociones o sensaciones les causa la palabra conflicto, con total seguridad que la mayoría de ellas nos proporcionarían sensaciones, emociones y palabras de marcado carácter negativo y en el mejor de los casos neutro, entre las que encontraríamos ira, miedo, frustración, enfado, indignación, desgracia, etc. “Esto puede indicar que la mayoría de nosotros nos acercamos al conflicto con una actitud negativa u opiniones que nos dicen que el conflicto es malo y que causa dolor, estrés, temor y relaciones amargas”. (Alzate 2007, pg.38) Este tipo de actitudes negativas suelen venir determinadas por las experiencias personales del pasado cuando nos hemos tenido que manejar en situaciones conflictivas y por el propio contexto social donde tanto en la familia como en la escuela o a través de la prensa o la televisión hemos ido recibiendo percepciones negativas sobre el conflicto que poco a poco han ido forjando dichas actitudes y creencias en torno al mismo, y, de ahí, que nuestras respuestas sean esas y no otras.

De Diego y Guillén (2008) establecen siguiendo a Ovejero (2004) tres grandes concepciones teóricas acerca del conflicto:

1. La concepción psicológica: Según la cual los conflictos están situados dentro del propio individuo, en sus objetivos personales y en sus respuestas o reacciones conductuales, y se pueden distinguir dos tipos, los intrapersonales y los interpersonales. Como indica García Villaluenga (2006) siguiendo a Touzard (1980) en esta concepción del conflicto los actores expresan conductas agresivas que se explican según algunas doctrinas teóricas por efectos endógenos, aquí se encuentra, por un lado el Psicoanálisis, según el cual las conductas agresivas que definen el conflicto interpersonal, se explican por la existencia en el individuo de tendencias, impulsos o tensiones, lográndose la satisfacción de tales impulsos o la reducción de esas tensiones mediante el comportamiento agresivo; por otro lado, los Psicofisiológicos, para los que la agresión es un comportamiento fisiológico que escapa a la voluntad del individuo, por lo tanto si suprimimos los estímulos internos amenazantes la agresión desaparecería. Para otras doctrinas o escuelas, las causas no son endógenas sino que la conducta agresiva es una respuesta a una frustración provocada por estímulos externos, los Behavioristas atribuyen la agresión a un aprendizaje de la misma y a la teoría del refuerzo que gratifica este tipo de conducta.

Para todas estas teorías la solución de los conflictos pasa por algún tipo de terapia que modifique los estímulos internos o mostrará cómo reaccionar a los externos.

2. La concepción sociológica: En general para la concepción sociológica la base del conflicto no está en la subjetividad del individuo sino en las estructuras y relaciones sociales. Podríamos hablar de dos grandes concepciones del orden social, a) por un lado, las teorías consensualistas, para las cuales los conflictos son situaciones anormales o desviaciones producidas por alteraciones en el devenir de la vida social y que, por lo tanto, es necesario erradicar para volver a un discurso normal. Dentro de esta concepción están las teorías funcionalistas de T. Parsons y R.K. Merton. Para Parsons los conflictos son un peligro para los intereses colectivos por lo que es necesario eliminarlos. b) Por otro lado, nos encontramos con las teorías conflictivistas, las cuales entienden al conflicto como inherente a cualquier dinámica social,

necesario en las propias estructuras sociales y como motor de cambio imprescindible. La teoría más representativa es el marxismo para quien el conflicto social es un imperativo estructural de la propia sociedad y un motor de cambio de la historia.

Lorenzo Cadarso (2001) establece un grupo de teorías sobre el conflicto social a las que denomina Teorías Volcánicas y que las define como “el término de teorías volcánicas agrupa un conjunto heterogéneo de explicaciones del conflicto que tienen en común considerarlo como el punto culminante de una escalada de tensión provocada por procesos de tipo socioeconómico, político e incluso psicológico”. Y añade “debe tenerse en cuenta que estas teorías, al revés que el marxismo o el funcionalismo, a priori no pretende imbricar al conflicto en explicaciones globales acerca del sistema social o sus procesos de cambio. Son pues teorías del conflicto en el sentido más exacto del término”. Dentro de estas teorías destaca a autores como Durkheim o Chalmers Johnson.

3. La concepción psicosocial: Esta concepción trata de integrar las dos perspectivas anteriores, ya que plantea el análisis del conflicto en el plano de intersección que se dan entre el individuo y el contexto social en el que habitualmente se desenvuelve. Como señalan De Diego y Guillén (2008) “un conflicto es una situación que, en el plano social, se define por ciertas relaciones entre grupos, organizaciones o individuos. Se persiguen fines contradictorios, se afirman valores irreconciliables, se viven relaciones de poder; los protagonistas tienen estrategias más o menos definidas. Por encima de las conductas individuales de hostilidad y de competencia, ya sea porque estén enraizadas en pulsiones probablemente innatas o que resulten de tensiones adquiridas, hay una determinada estructura social que crea y define el conflicto”.

Es abundante la teoría existente acerca del concepto de conflicto, con el fin de tener una definición sobre el mismo, Fernández Millán y Ortiz Gómez (2008, p. 27) nos ofrecen algunas definiciones de autores relevantes, así dicen “para Smith y Mackie el conflicto es una percepción que tienen las partes en interacción sobre la incompatibilidad de las metas, de tal forma que lo que quiere una de las partes es considerado por la otra como perjudicial”. Para Touzard, añaden, “el conflicto sería una situación en la que unos “actores” bien persiguen metas diferentes o defienden

valores contradictorios o tienen intereses opuestos o distintos, o bien persiguen de forma simultánea y competitiva una misma meta, siendo común en estas situaciones la pretensión de controlar la conducta del oponente, ya sea como medio para conseguir los objetivos, ya sea como objetivo mismo”. De Diego y Guillén (2008; pg. 36) definen conflicto como “una situación en la que dos o más personas entran en oposición o desacuerdo porque sus posiciones, intereses, necesidades, deseos o valores son incompatibles, o son percibidos como incompatibles, donde juegan un papel muy importante las emociones y sentimientos, y donde la relación entre las partes en conflicto puede salir robustecida o deteriorada en función de cómo sea el proceso de resolución del conflicto”.

2.2. ELEMENTOS QUE CONFORMAN LOS CONFLICTOS.

Podemos destacar tres elementos importantes que interactúan entre ellos al mismo tiempo de forma continua y constante, y que son los que configuran los conflictos, a saber: las personas, el proceso y el problema (García Villaluenga, 2006; De Diego y Guillén, 2008; Fernández y Ortiz, 2008).

1. Las Personas.

A la hora de afrontar un conflicto es necesario conocer quiénes son las personas que se encuentran implicadas en el mismo y qué papel desempeña cada una de ellas. Quienes son los que se encuentran directamente implicados y si hay algunos que lo están de forma indirecta, es decir, los protagonistas principales y los protagonistas secundarios, y que intereses pueden tener cada uno de ellos en la solución o no del conflicto.

Para Fernández y Ortiz (2008) en los datos relativos a las personas hay que tener en cuenta **el poder**: “la capacidad de influencia de los protagonistas” ya que la relación entre los mismos puede ser desigual; **la percepción del problema**: ya que para una parte el problema puede ser más importante que para la otra; **las emociones y sentimientos**: qué sienten y que emociones experimentan cada una de las partes ante el conflicto; **peticiones iniciales**: qué es lo que dice cada una de las partes que quiere y cuáles son sus objetivos; **valores y principios**: “sería la posición filosófica sobre la que descansa nuestra ideología y los elementos de nuestra propia cultura”;

intereses y necesidades: cuales son los intereses y necesidades reales que subyacen a la peticiones iniciales.

En el siguiente cuadro de Bandieri (2007) al que llama la “plantilla de análisis de conflictos (PIN)” podemos ver claramente los elementos que interactúan en los datos relativos a las personas:

Preguntas	Elementos
¿Quiénes?	Agentes
¿Cómo lo ve cada agente? ¿Qué piensa cada uno del otro y de la situación?	Percepciones
¿Qué dice cada agente que quiere? ¿Cual es su exigencia?	Posiciones
¿Qué quiere, realmente, cada agente? ¿Para qué y porqué?	Intereses y deseos
¿Qué es aquello de lo que cada agente no puede prescindir?	Necesidades
¿Con que contamos?	Recursos

2. El Proceso.

El segundo elemento a tener en cuenta está relacionado con la dinámica del conflicto. Los conflicto no son estáticos sino que están en continuo movimiento, por lo que evolucionan y se trasforman desde su origen, cambiando las percepciones de las personas implicadas y modificando el estilo de afrontamiento en función del contexto concreto en que se encuentre.

En este proceso hay que tener en cuenta dos conceptos: la escalada y la desescalada del conflicto. El primero tiene que ver con el desarrollo del conflicto, desde su origen, en su intensificación cuando este no ha sido resuelto satisfactoriamente para ambas partes en un primer momento. Imaginemos que dos personas pujan por un cuadro que es de interés para ambos, las reglas de la puja impiden retirar el dinero que se ha puesto sobre la mesa, puede llegar un momento que sobre la mesa haya más dinero que el valor real del cuadro pero ninguno de los dos está dispuesto a retirarse de la puja porque perderían el dinero puesto y el cuadro, pues bien, así es como puede escalar un conflicto, ya que en el desarrollo y evolución del mismo es tanta la carga emocional puesta por ambos actores que ya no están dispuestos a retirarse por lo que el conflicto avanza y se intensifica. Por otro lado, volviendo al ejemplo de la puja por el cuadro, sería normal que cada pujador fuese paulatinamente subiendo la cuantía de su puja con el fin de disuadir al otro,

eso mismo ocurre también cuando nos encontramos ante un conflicto, en el que los actores van intensificando sus acciones que pueden derivar en agresiones verbales, en un primer momento, e incluso terminar en agresiones físicas.

El segundo concepto, la desescalada, consiste en la desintensificación del conflicto. Cuando ambos actores o uno de ellos, bien por motu proprio bien por la intervención de un tercero, rebajan su nivel emocional y deciden buscar soluciones para poner fin al conflicto, se inicia el camino contrario y el mismo comienza a desescalar.

Así pues, a la hora de afrontar un conflicto es necesario conocer en qué momento del proceso se encuentra el mismo, ya que esto resultará determinante para intervenir sobre él y de ese modo poder ponerle fin.

3. El problema.

El tercer elemento al que necesariamente hemos de atender es al problema en sí. Qué tipo de conflicto es el que tenemos ante nosotros y cuál es el conflicto. Para Alzate (2007), De Diego y Guillén (2008) y Fernández y Ortiz (2008) entre otros los conflictos pueden ser de **relación/comunicación**: malentendidos, insultos, rumores, desvalorizaciones, etc.; de **intereses o necesidades**: por recursos, por actividades; de **valores o creencias**: puntos de vista divergentes en cuanto al sistema de valores o creencias.

Es pues importante reconocer ante qué tipo de conflicto nos encontramos ya que de ello dependerá la estrategia que tengamos que poner en juego a la hora de buscar soluciones al mismo. Por otro lado, hemos de fijar cual es el conflicto concreto que se nos presenta, ya que, como hemos visto anteriormente, las personas expresan y verbalizan los conflictos de una manera determinada pero puede estar subyaciendo a esa verbalización todo un elenco de intereses, emociones, necesidades y percepciones que desvirtúan consciente o inconscientemente la naturaleza real del conflicto. Es como un iceberg, donde en la parte que queda fuera de la superficie del agua está lo que vemos, lo que las partes dicen que ven o quieren, pero hay una parte sumergida que no vemos y que incide de forma importante, es la parte donde se sitúa lo que realmente queremos o necesitamos.

→
Vemos lo que las
partes DICEN

→
Subyacen:
Emociones, Sentimientos,
Percepciones, Intereses



2.3. ESTILOS DE GESTION DEL CONFLICTO.

A la hora de aproximarnos a una situación conflictiva cada persona tiene una forma distinta de hacerlo que es la que le da el carácter de negativo o no a dicho conflicto, es decir, las personas gestionamos nuestros conflictos de manera diferente y atendiendo a un estilo de gestión determinado. En función del estilo de gestión que empleemos en cada momento el desarrollo y la conclusión del conflicto será también de una determinada manera y se derivaran unas consecuencias diferentes.

Básicamente podemos establecer los siguientes modelos o estilos de gestión de los conflictos (Alzate, 2007) y (De Diego y Guillén, 2008):

1. Negación:

Negamos la existencia de un conflicto, a menudo cuando estamos enfadados o disgustados por algo y alguien nos pregunta ¿Qué te pasa? Solemos responder: “Nada”. Además esta respuesta suele venir acompañada de gestos que manifiestan nuestro descontento. A veces no solo tratamos de negar el conflicto a los demás sino también a nosotros mismos, cosa que no conseguimos ya que nuestro estado emocional está tan alterado que lo único que conseguimos es sentirnos más enfadados, frustrados o heridos.

2. **Evitación:**

Hay ocasiones en las que simplemente evitamos el conflicto. Si tenemos una percepción negativa acerca de los conflictos tenderemos a evitar los conflictos, si además, entendemos que el conflicto está asociado a una determinada persona o grupo que es el causante de nuestro mal, pensaremos que evitándolos, estamos poniendo tierra de por medio con el conflicto. Por ejemplo, cuando nos encontramos con alguien por el pasillo en el trabajo o por la calle, con quien tenemos algún malestar y nos cruzamos de acera o nos hacemos los distraídos para evitar el encuentro con esa persona.

En ambos casos, tanto en la Negación como en la Evitación del conflicto estamos adoptando un estrategia de huida que nos permita tomar una cierta distancia para amortiguar su efecto en nuestras vidas con el fin de esquivarlo y denota un bajo interés tanto por los resultados propios como por los resultados del otro.

3. **Acomodación:**

La acomodación es un estilo pasivo de gestión de conflictos consistente en acoplar o acomodar nuestras necesidades y/o deseos a los del otro minimizando el conflicto y buscando razones que justifiquen su conducta. Se opta por obviar las diferencias y maximizar aquellos aspectos comunes que satisfacen el interés de la otra parte. Este estilo servilista muestra un bajo interés por uno mismo y en el fondo no es más que una forma encubierta de evitar el conflicto.

El enfoque sería del tipo pierde-gana ya que no me importa perder y que el otro gane con tal de evitar el conflicto.

4. **Enfrentamiento:**

Cuando las personas entendemos que estamos “cargados” de razones somos más proclives a confrontarnos con el otro para demostrar que tenemos razón en la disputa y que el otro está equivocado. Este estilo de gestión de los conflictos es agresivo y dominante donde la persona que da este tipo de respuesta trata de lograr su objetivo ignorando los deseos y necesidades del otro al que considerará oponente o adversario. La escalada de los conflictos en este modelo, si la respuesta que obtenemos de la otra parte es también agresiva, puede degenerar muy rápidamente en forcejeos cuando no en agresiones tanto físicas como verbales.

Aquí tendríamos un enfoque gana-pierde, puesto que lo único que me interesa es ganar a cualquier precio sin importarme lo más mínimo que para ello el otro pierda.

5. Respuesta positiva:

Si bien ninguno de los estilos descritos anteriormente tienen como objetivo la solución del problema, ya que en la negación, la evitación y la acomodación dicha solución en el mejor de los casos se pospone para otro momento más propicio, y en el enfrentamiento la solución pasa por la imposición de mis razones, cuando tratamos de afrontar el conflicto desde un estilo de respuesta positiva sí estamos tratando de buscar soluciones que nos acerquen a la superación del problema de una manera satisfactoria para ambas partes, mas allá de quien tenga razón o no. En el estilo de respuesta positiva se pueden apreciar dos formas distintas de tratar de dar esa solución positiva al conflicto:

a. Compromiso:

Las partes asumen que para llegar a una solución ambas tienen que ceder, que perder parte de sus exigencias, de modo que las dos ganan algo aunque para ello también tengan que perder algo. Si eso que están dispuestos a perder no forma parte de sus necesidades esenciales, el compromiso puede ser efectivo. Si por el contrario alguien entiende que ha perdido en algo que le es de importancia, el compromiso se convertiría con el tiempo en una forma de acomodación.

b. Colaboración:

El estilo colaborativo supera las limitaciones del compromiso, ya que las partes en lugar de asumir de antemano que para poder solucionar el problema tienen que perder algo, tendrán la disposición de colaborar para poder satisfacer sus deseos, necesidades o intereses de una forma plena, sin que les quede la posible insatisfacción de haber tenido que renunciar a algo. Este estilo integrador requiere de una comunicación fluida y directa entre los agentes del conflicto, con el fin de poder intercambiar la información necesaria que saque a flote las verdaderas diferencias existentes. De este modo podremos solucionar el problema aquí y ahora, y también otros que puedan plantearse en el futuro por el

carácter preventivo que tiene este estilo. Los agentes muestran, por tanto, un alto interés por uno mismo y también por la otra parte.

Este sería un enfoque gana-gana, ya que las dos partes están interesadas en ganar ellos y que también gane el otro.

3. APROXIMACIONES AL CONCEPTO DE CONVIVENCIA

Lo primero que debemos hacer es preguntarnos que entendemos por convivencia. En el diccionario de la RAE se define convivir como “vivir en compañía de otro u otros”. Esta definición no por ser tan general es menos significativa, ya que, no parece plausible pensar en el “vivir” sin pensar de manera inmediata en la compañía de los “otros”. Y esto es así porque todos sabemos que el ser humano es intrínsecamente y, antes que nada, un ser social, que necesita desde el mismo instante de su nacimiento de los demás para poder sobrevivir.

Desde esta perspectiva para Jares (2006; pg.11), en líneas generales, cualquier forma en que las personas nos relacionamos lleva implícito un modelo de convivencia determinado basado en “determinados valores, formas de organización, sistemas de relación, pautas para afrontar los conflictos, formas lingüísticas, modos de expresar los sentimientos, expectativas sociales y educativas, maneras de ejercer el cuidado, etc.”, es decir, vivir es convivir (vivir con) y convivir está sujeto a un modelo determinado de convivencia. Así cuando oímos a algunos profesores decir que la convivencia en los centros educativos está últimamente deteriorada, están expresando un sentimiento o una percepción subjetiva a la luz de sus propias experiencias en relación a sus vivencias en el pasado, pero que no atiende con exactitud a la realidad, ya que en última instancia, lo que ocurre es que lo que ha entrado en crisis es un modelo específico de convivencia, que no se ajusta a las nuevas necesidades sociales y/o educativas que exigen los cambios sociales y educativos que hemos descrito con anterioridad. Por tanto, si lo que ha entrado en crisis es un modelo determinado de convivencia habremos de estar abiertos a la búsqueda de nuevos modelos de convivencia en función de la nueva realidad social.

Para Melero (2009) convivir, sea en el ámbito que sea, implica la aceptación de una serie de reglas de comportamiento, tanto si son implícitas o tácitas como si son explícitas. Cualquiera de los ámbitos en los que se desenvuelven nuestros

adolescentes, básicamente la familia, el grupo de iguales y la escuela, disponen de esas reglas que necesariamente deben ser respetadas. Ahora bien, los problemas de convivencia comienzan cuando estas se incumplen, si volvemos a tener en cuenta como los cambios sociales producidos en las últimas décadas han configurado un panorama social muy diferente, modificando las formas de relación entre los individuos, nos daremos cuenta como las pautas, reglas o normas que se establecen en cada uno de los ámbitos anteriores no tienen por qué ser uniformes ni homogéneas, dando como resultado conflictos y problemas de convivencia. En este sentido tenemos que decir que si bien el corpus normativo que se establece es importante no lo es menos, cobrando una especial relevancia, el cómo se establezca, es decir el grado de participación de los individuos receptores de esas normas y si las mismas se imponen o se consensuan democráticamente, y que mecanismos o actuaciones utilizaremos cuando estas se incumplan o trasgredan (Zaitegui, 1998, citado en el informe del Ararteko, 2006).

Así pues, La convivencia remite a la calidad de las relaciones interpersonales que se han construido en la institución y que dan lugar a un determinado clima escolar que a su vez influye sobre éstas. La búsqueda de una convivencia positiva es por tanto una meta esencial de la educación y no puede entenderse exclusivamente como una reacción ante la aparición de determinados conflictos. La calidad de la convivencia dentro del ámbito educativo no obedece a una única pauta sino que está sujeta a una multiplicidad de factores tales como el grado de participación de los miembros de la comunidad educativa en la vida organizativa del centro, la intencionalidad y objetivos marcados en las normas que lo rigen, las metodologías pedagógicas con las que se imparten los currículos e incluso estos mismos, la gestión que hace el profesorado de sus aulas para crear un clima positivo de las mismas, el modo en que se afrontan y gestionan los conflictos que puedan aparecer, etc. Todo ello da como resultado una red de relaciones interpersonales entre los miembros de la comunidad educativa en la que se encuentran implícitos valores, sentimientos, formas de comunicarse, roles, relaciones de poder, etc. Que son, en última instancia, las que configuran el modelo de convivencia que se establecerá en el centro educativo.

4. CONFLICTO Y CONVIVENCIA EDUCATIVA

Dentro de lo que es el sistema educativo tendríamos que tener en cuenta tres grandes temas o aspectos que son de gran importancia, a saber, los currículos que incluyen todos los aspectos académicos, los contenidos científicos que se deben enseñar y el alumnado debe aprender; en segundo lugar, los aspectos psicológicos y afectivos del alumnado y por último aquellas cuestiones que tienen que ver con las interrelaciones entre el alumnado y de la interacción del alumnado con el resto de miembros de la comunidad educativa. Tradicionalmente en los centros educativos se ha dado mayor importancia y se han volcado los recursos y esfuerzos en el aspecto curricular o académico. Son numerosos los profesores y profesoras que entienden que su función es la de transmitir o enseñar los conocimientos que marcan los currículos a su alumnado dejando a un lado los otros dos aspectos o tocándolos de manera muy somera y sin planificación alguna sobre objetivos. En cuanto al segundo aspecto mencionado, el psicológico, también se suele tratar en relación con las competencias de los individuos con respecto al currículo y la idoneidad de la adaptación del mismo para su superación, quedando en un segundo plano la educación en el ámbito de las emociones del alumnado. Por último, aunque no en importancia, hemos señalado las relaciones sociales como aspecto o pilar básico del sistema educativo, ya que no podemos olvidar que una de las funciones básicas de la escuela es su función socializadora que cobra especial importancia máxime cuando el cambio social al que aludíamos en los primeros capítulos de este trabajo ha ido trasladando paulatinamente esta función de la familia a la escuela. Parece de vital importancia el aprendizaje por parte del alumnado de estrategias para una correcta interrelación con su grupo de iguales y profesorado, por un lado, y para una correcta interacción en los contextos tanto educativos como vitales de los individuos. Además el centro educativo es un contexto de socialización ideal para la construcción social de la realidad (Berger y Luckmann, 1968). Para estos autores la “realidad” en tanto que modos de vivir y de entender la realidad es a la vez objetiva y subjetiva. Es objetiva, porque aparece al margen de nosotros en modelos de conductas, valores, etc. Es subjetiva, en cuanto que configura nuestra forma de pensar, sentir y en nuestra conducta. La relación entre ambas es dialéctica ya que cuanto más fuerte sea la influencia de la una sobre la otra mayor será la segunda y

viceversa. De ahí la importancia que tiene dentro del ámbito educativo, y su relación directa con el aprendizaje de normas, patrones de conducta y estrategias que facilitan la convivencia.

Nos encontramos ante la ineffectividad de la disciplina escolar clásica, ya que, como indica Melero (2009, p.70) “mientras el alumnado y sus familias, sus características y sus expectativas, han cambiado radicalmente, no lo han hecho así los procedimientos disciplinarios del sistema escolar, que sigue machaconamente aplicándolos cuando no solo ya es evidente que no son efectivos para una buena parte del alumnado, sino que su uso tiene consecuencias graves para el funcionamiento del propio sistema”.

A la hora de abordar la convivencia en los centros educativos vamos a tener en cuenta los estudios sobre modelos de convivencia de Torrego (2006) y los análisis sobre los problemas de convivencia en los centros educativos de Calvo (2003), ya que, entendemos, que de la puesta en común de estos dos estudios podemos obtener una fundamentación que nos puede permitir mejorar la convivencia en los centros educativos de secundaria, introduciendo en un segundo momento la mediación como una estrategia educativa para la prevención de los conflictos y la mejora de las interrelaciones entre los miembros de la comunidad educativa.

En los últimos años los conflictos en los centros educativos se han convertido en una de la mayores preocupaciones del sistema educativo, alentado en numerosas ocasiones por los titulares de prensa y el tratamiento dado en los informativos de las distintas cadenas de televisión lo que ha provocado un cierto temor y alarmismo entre la población en general y especialmente entre el profesorado que manifiesta su impotencia y desconcierto a la hora de abordar este tema.

4.1. Los Modelos de Convivencia.

Según Torrego (2006) los conflictos o problemas de convivencia que más preocupan a la comunidad educativa, por ser los más frecuentes e impedir el normal desarrollo de las clases son las agresiones verbales entre compañeros, la exclusión social, las faltas de respeto, la interrupción, etc. Torrego identifica y propone tres modelos de actuación ante los conflictos de convivencia escolar: el modelo punitivo, el modelo relacional y el modelo integrado.

El punto de partida de este autor para analizar la capacidad de estos modelos para la resolución de los conflictos de convivencia son los estudios de Galtung sobre la paz, aplicándolos al campo de la educación atendiendo a tres facetas: reparación, reconciliación y resolución.

1. Modelo Punitivo.

Este modelo se basa en la reglamentación de normas aprobadas por el centro con su correspondiente contraprestación sancionadora, como son los partes y las expulsiones, cuando estas normas son incumplidas.

Desde el punto de vista de la reparación, Torrego, observa que en este modelo la persona o personas que han sufrido la afrenta solo interesan como víctimas denunciantes y que la reparación a las mismas no es el objetivo que se persigue, antes al contrario, la víctima puede llegar a experimentar sentimientos de indefensión ante el agresor, al pensar que este pueda tomar represalias en el futuro contra él, al considerar el castigo que se le ha impuesto como consecuencia directa de la denuncia y no de su conducta.

En cuanto a la reconciliación entre las partes en conflicto, es más que probable que la relación entre ellas lejos de reconducirse o recomponerse, se deteriore definitivamente. Por último, en cuanto a la resolución del conflicto es más que probable que quede en estado latente, debido a que en este modelo no se tiene como objetivo entrar en profundidad a tratar el tema que ha ocasionado el conflicto y se tiende a pensar que con el castigo impuesto el conflicto queda resuelto.

Torrego insiste en que en este modelo no se modifican las conductas que se pretenden corregir generando sentimientos de rechazo a la escuela y dando lugar a la aparición futura del conflicto no resuelto.

Pongamos un ejemplo, dos alumnos se pelean en el patio del instituto resultando uno de ellos agredido con marcas visibles en la cara de dicha agresión. El profesor de guardia que presencia la agresión lleva a los dos alumnos delante del Jefe de Estudios. Ante esta situación el Jefe de Estudios recurre al reglamento del centro y aplica la sanción correspondiente a una agresión de estas características, a saber, una expulsión de un mes para el agresor. En este ejemplo, muy común por otra parte, el agredido no solo no tiene reparación alguna sino que puede sentir el temor de que el agresor vuelva a agredirlo, como consecuencia del castigo que se le ha impuesto, y con consecuencias que aún pueden ser más graves para su integridad

física. Por otro lado, al no tratar el problema que ha ocasionado la agresión y, si se hace, no se hace con la profundidad necesaria sino en última instancia para estar seguros de quién es el culpable de la situación, no se consigue ni la reconciliación de las partes para que puedan mejorar su relación ni la resolución del problema para que este no vuelva a resurgir en el futuro, con las consecuencias que de ello puedan derivarse.

Actualmente este es el modelo de gestión de los conflictos habitual y generalizado en los centros educativos de secundaria.

2. Modelo Relacional.

Como su nombre indica este modelo se caracteriza por atender a la relación entre las partes en conflicto para mejorarla y/o transformarla de cara al futuro, trasladándole a las mismas la posibilidad de poder resolver el conflicto. Entre las ventajas que tiene este modelo Torrego (2006, p.34) señala las siguientes: "la oportunidad del encuentro, el valor de la práctica del diálogo, el protagonismo de las personas en la transformación de su conflicto, el aprendizaje sobre sí mismo y el otro, el modo cooperativo de abordar una situación de divergencia..., que, a su vez, pueden llegar a ser un referente para actuaciones futuras y un ejemplo para los demás". En este modelo, por tanto, se trata de dar una salida al conflicto desde la posibilidad que se les da a los protagonistas para entenderse, hablando del problema en profundidad, llegando a una serie de acuerdos que permitan ofrecer y aceptar la reparación que consideren conveniente y establecer el marco en el que su relación se encuadrará en el futuro.

La limitación que observa Torrego en este modelo es su aplicación en el ámbito privado, debido a la dificultad para encontrar los tiempos adecuados, dentro del horario escolar, para llevarla a cabo, por lo que no llega a ser un modelo colectivo de actuación ante los conflictos, ya que en la mayoría de los casos el resto de la comunidad educativa no sabe que se está haciendo. Por otro lado, esta forma de actuación está en manos de la buena voluntad de algunos/as profesores/as que de forma aislada utilizan parte de su tiempo para llevarla a cabo, sin planificación previa y solo cuando surgen o son conocedores casuales de algún conflicto. Siguiendo con el ejemplo anterior de los alumnos que se pelean en el patio del instituto, la profesora que la presencia si en lugar de llevar a los dos chicos con el jefe de estudios, los llevara a su despacho para averiguar el motivo de la pelea,

hacer que los chicos hablaran sobre ello, sobre cómo se han sentido y se sienten, atender a la relación existente entre ellos con el fin de que esta pueda recomponerse e incluso mejorarse, que puedan establecer ellos mismos una serie de acuerdos que les permitan superar el conflicto y seguir con sus vidas en el instituto, aprendiendo de cara al futuro de que esta forma de afrontar los conflictos es más beneficiosa que la confrontación o la pelea. En este caso no existiría un plan previo de actuación ante los conflictos y seguramente ningún miembro de la comunidad educativa, salvo los muy próximos al mismo, tendrían conocimiento de tales prácticas. Estaríamos, pues, ante un modelo relacional.

3. Modelo Integrado.

En el modelo integrado, Torrego y sus colaboradores pretenden integrar los puntos fuertes de cada uno de los modelos anteriores, por un lado establecer un corpus normativo y reglamentario de normas de carácter educativo con la participación en su elaboración de todos los estamentos que conforman la comunidad educativa, Padres-Madres, Profesorado, Alumnado, Equipos de Orientación, Equipos Directivos... Junto a este sistema de normas introducir otro sistema basado en el uso constructivo del diálogo, propiciando la comunicación entre las partes, afrontando los conflictos desde un punto de vista positivo que permita su resolución de una manera eficaz y, que en ningún caso excluyente sino complementario y/o sustitutivo según sea pertinente al caso.

A diferencia del modelo relacional, en el integrado se pretende trascender del ámbito privado al público, es decir, todas las actuaciones han de estar “legalizadas” desde una perspectiva de centro, de modo, que toda la comunidad educativa sepa en todo momento que se está haciendo y por qué, al quedar recogidas tales actuaciones en los reglamentos de los centros.

En palabras del propio Torrego (2004, p. 35): “Las ventajas de este modelo residen en su potencial de reparación de los daños causados (a personas u objetos), de reconciliación (las personas distanciadas, separadas, enfrentadas, tienen la posibilidad de acercarse, reconocerse, reconsiderarse y abrirse a la cooperación), y de resolución (a través de la atención a los elementos que habitualmente pasan desapercibidos y son, por tanto, desatendidos, por ejemplo, emociones, necesidades...). Como consecuencia de todo ello, los conflictos dejan de estar enquistados, las relaciones se sanan, la convivencia

mejora. Además, se da un claro mensaje a la comunidad educativa: “ante los conflictos se actúa de una forma firme, reglada y también humanizada”. El centro educativo no se limita a “dejar hacer”, ni es meramente reactivo sino que legitima y otorga estatus a una estructura organizativa dedicada a la atención de conflictos (equipo de mediación y tratamiento de conflictos) y fomenta una cultura donde los valores de justicia, participación y solidaridad son mucho más que un ideario: son valores en acción”.

Desde esta perspectiva este modelo integrado es tal en tanto en cuanto que pretende integrar las ventajas que nos ofrecen los modelos punitivo y relacional, por un lado, y estar integrado, “legitimado”, dentro de las propias estructuras organizativas del centro, por otro, lo que implicaría la participación activa de toda la comunidad educativa, o lo que es lo mismo (Torrego, 2006, p.34) “toda la comunidad educativa debería ser capaz de compartir y asumir valores como la paz, la justicia y la solidaridad, así como la participación democrática y la comunicación dialógica y sus instrumentos”. Además esta participación de toda la comunidad educativa es la que garantizaría la puesta en marcha y desarrollo de las estructuras necesarias así como de los espacios y tiempos dentro de las mismas.

Este aspecto de integración en el centro que implica necesariamente la participación activa de “toda” la comunidad educativa es el que nos hace proponer un cuarto modelo de gestión de la convivencia y que complementaria a los tres modelos propuestos por Torrego. A este modelo le vamos a dar el nombre de Modelo de Transición.

4. Modelo de Transición.

Vamos a llamar modelo de transición a aquel modelo de gestión de la convivencia que partiendo de la integración de los modelos punitivo y relacional se encamina hacia el modelo integrado. La realidad que nos encontramos en la actualidad en los centros educativos es que no toda la comunidad educativa comparte los mismos valores, ni tiene los mismos intereses ni siquiera las mismas expectativas. El debate sobre si la escuela está para educar o para enseñar, lejos de estar superado esta cada día más candente, y aunque cada vez son más los que creen en la función educadora por ser más global e incorporar también la mera transmisión de

conocimientos, aun son muchos los que ponen el acento en esta. Por parte de las familias nos encontramos con aquellas que asumen la responsabilidad de educar a sus hijos y piensan en la escuela como un complemento necesario a su labor educadora, pero por otro lado, también hay familias que bien porque no pueden bien porque no saben, bien porque se encuentran superadas delegan en la escuela la responsabilidad de educar a sus hijos e hijas (también nos encontramos con aquellas familias que están convencidas de estar educando a sus hijos de manera correcta aduciendo valores de tipo cultural y cuyos valores chocan frontalmente con los valores que se pretenden inculcar en la escuela, en estos casos estaríamos ante conflictos de tipo intercultural). En el otro lado, cuando nos acercamos al profesorado nos encontramos también con profesores y profesoras que entienden que el alumnado debe venir educado de las familias y que su misión consiste básicamente y prioritariamente en transmitir los conocimientos y contenidos que marcan los currículos oficiales para la obtención de los títulos académicos pertinentes, con aquellos que comprenden que su función va más allá de la mera transmisión de conocimientos y que estos deben ser enmarcados en un sistema más global como es educar en valores y en actitudes antes, que no únicamente, que en contenidos. Y en medio de todas estas consideraciones y debates se encuentran los niños y niñas de este país que se verán “educados” (algo crucial para su futuro) de un modo en función de la familia o profesor/a que le haya tocado en suerte.

Llegados a este punto y teniendo en cuenta como la convivencia o, mejor dicho, los problemas de convivencia preocupan cada vez más a la sociedad, en general, y en los centros educativos, en particular, es por lo que proponemos este modelo de transición, en el que se integrarían aquellos centros educativos cuyos equipos directivos ven la necesidad de crear los espacios y tiempos dentro de la organización del centro para facilitar la gestión de la convivencia no solo desde las normas y sanciones sino también desde el diálogo, la comunicación y la tolerancia. Donde parte de los claustros de profesores y profesoras, de manera voluntaria, se implican en esta labor educativa teniendo que lidiar en bastantes ocasiones con aquellos grupos de profesores/as que no comparten esta visión y que establecen sus propios criterios; y donde también encontramos familias que apoyan decididamente

estas prácticas educativas, al margen de las que se desinhiben. Sería pues, un modelo que “transita” hacia el modelo integrado como modelo “ideal” pero que se encuentra más anclado en la realidad actual de los centros educativos.

El segundo de los estudios o análisis sobre los problemas de convivencia en los centros educativos que hemos dicho que íbamos a tomar como referencia es el de Angel Calvo. Si bien, una vez que hemos establecido el modelo de gestión de la convivencia, como marco general dentro del centro educativo donde enmarcar las actuaciones que vamos a llevar a cabo para una mejora efectiva de la convivencia entre los miembros de la comunidad educativa, y que nosotros hemos concretado, por considerar que se ajusta más a la realidad tanto social como educativa de los centros escolares, en un modelo de transición como paso previo y transitorio desde el cual evolucionar al modelo integrado que como hemos visto propone Torrego, es necesario atender a la realidad de las aulas como espacio donde los conflictos pueden prevenirse o escalar según el tratamiento que se les dé. Que desde las aulas podamos prevenir y tratar los conflictos de una manera eficaz, que duda cabe que es de suma importancia ya que ello repercutirá positivamente en el tratamiento de los mismos desde la perspectiva global del centro.

4.2. Identificación de Conductas.

Algo que suele ocurrir con frecuencia es que cuando el profesorado sanciona a un alumno/a con un “parte de conducta”, aparece como causa del mismo la leyenda “por conducta contraria a las normas de convivencia”. Bajo este epígrafe incluye cualquier tipo de conducta sea de la naturaleza que sea. En este sentido Calvo (2003, p. 27) indica que “podemos observar que con frecuencia no se establece una distinción clara entre diferentes conductas que perturban la convivencia en el aula; en estos casos se emplea la expresión “problemas de convivencia” para referirse a conductas agresivas, conductas disruptivas, faltas de disciplina, absentismo, falta de interés por el estudio, falta de respeto en las relaciones, etc. Este planteamiento inespecífico puede provocar que se realicen acciones educativas excesivamente generales que, en muchas ocasiones, serán ineficaces para resolver las situaciones conflictivas”.

Por este motivo Calvo (2003) establece una clasificación de las conductas, en función de la propia conducta observada, el objetivo que puede pretender esa conducta y las consecuencias que se derivan de la misma, en cuatro grandes bloques: a. Conductas de rechazo al aprendizaje, b. Conductas de trato inadecuado, c. Conductas disruptivas y d. Conductas agresivas.

Esta clasificación nos parece muy adecuada ya que una correcta identificación del tipo de conducta que está en juego en el alumnado, entre él, con respecto a sus profesores/as e incluso en el contexto familiar, interactuando de forma dialéctica con un modelo de convivencia basado en el uso del dialogo, atendiendo a los aspectos comunicativos y a la relación entre las partes en conflicto puede mejorar notablemente el ambiente convivencial del grupo que lo compone.

Pasemos a hacer una revisión sobre cada uno de los grupos de conductas destacando someramente las características principales de cada una de ellas.

1. Conductas de rechazo al aprendizaje.

“En esta categoría incluimos los comportamientos realizados para evitar las situaciones de enseñanza/aprendizaje propuestas para el grupo. Por ejemplo, no asistir al centro sistemáticamente, llegar tarde a clase, no llevar los materiales escolares necesarios, no participar en el desarrollo de las clases, no realizar los trabajos propuestos, permanecer aislado, estar adormecido, etc. Estas conductas puede que no alteren substancialmente el ritmo de trabajo de la clase pero afectan considerablemente al profesor”.(Calvo, 2003, p. 28). Es fácil establecer que el alumnado que realiza este tipo de comportamientos es debido a que no quiere o ha decidido no aprender, por lo que no es posible enseñarle hasta que no modifique ese rechazo al aprendizaje, sin embargo como indica Calvo (2003) esta negativa al aprendizaje puede deberse no a un acto voluntario sino que contenga un carácter reactivo, es decir, como reacción a la distancia existente entre lo que se pretende enseñarle y lo que ese alumno está en condiciones de aprender en ese momento, debido entre otras cosas a sus déficits de aprendizaje anteriores, motivaciones, etc,. Es también posible las atribuciones que el profesorado puede hacer sobre las capacidades del alumnado que presenta

este tipo de dificultades, con expresiones del tipo “este alumno es un vago” o “aquel otro es tonto”. La importancia de identificar lo más rápida y correctamente posible este tipo de conductas estriba que si no se actúa con prontitud, por un lado, este tipo de alumnos pueden quedar expuestos a la exclusión social y, por otro lado, evolucionan de un modo acelerado hacia conductas de tipo disruptivo con el consiguiente deterioro de la convivencia en el grupo clase. Por otro lado, parece obvio que este tipo de alumnado presente altas tasas de absentismo escolar, ya que no asistir sistemáticamente a clase es una forma de evitar aquello que le provoca rechazo. Sin embargo es frecuente que ante una serie de faltas de asistencia al centro se adopte la medida de la expulsión del alumno, lo que no deja de ser una contradicción del propio sistema, que por un lado obliga al alumno a asistir a clase y por otro facilita su no asistencia. Ante este tipo de conductas las actuaciones de intervención deben ir dirigidas desde criterios psicopedagógicos con el fin de aumentar su autoestima, adaptación de los currículos, motivación, etc.,. Se trata como señala Calvo (2003, p. 43) “ de que el profesor adquiera un conocimiento de aquellas variables personales y sociales de los alumnos que pueden condicionar las situaciones de enseñanza y aprendizaje, para abordar la relación educativa desde ese conocimiento”. No vamos a insistir en estos criterios ya que no son el objeto de nuestro trabajo más que en lo que puedan influir estas conductas en la convivencia en los centros como ya hemos visto.

2. Conductas de trato inadecuado.

“Se trata de comportamientos relacionados con la falta de respeto a las normas de urbanidad o a las formas de relación social que se consideran aceptables, pero con esas conductas el sujeto no tiene la intención de molestar a otros alumnos ni al profesor (el alumno se comporta como ha aprendido). Estos comportamientos reflejan las diferencias que existen entre las normas, valores, etc., del grupo en el que alumno ha realizado la socialización primaria y las del grupo escolar normativo”. (Calvo, 2003, p. 28).

En el proceso de socialización primaria es donde el individuo adquiere las normas y valores en el seno de la familia, y el modo en el que se establecen las relaciones familiares. Este último aspecto tiene especial relevancia en

tanto en cuenta, que como hemos visto ya no existe un único modelo de organización familiar, sino que junto con el modelo de familia nuclear, casi único, en tiempos pasados no tan lejanos, coexisten otros modelos de organización familiar cuyos miembros que los componen se relacionan entre ellos de forma distinta. Otro dato a tener en cuenta, es que con la obligatoriedad de la educación hasta los 16 años (los dos últimos años de la primaria, 7º y 8º de Educación General Básica han pasado de la escuela a los institutos como 1º y 2º de eso) ha dado paso a que el alumnado de las clases sociales más desfavorecidas, como es el caso de algunas minorías étnicas (por ejemplo gitanos) junto con el aumento de la inmigración, que anteriormente dejaban la escuela antes incluso de los 14 años ahora se encuentren escolarizados obligatoriamente en los institutos de secundaria, cursando el primer ciclo de la eso. En este tipo de familias aun siendo mayoritariamente nucleares de tipo tradicional, sus normas, valores y formas de relación también son diferentes debido a sesgos de tipo cultural.

En el modo en que se establecen las relaciones familiares para Calvo (2003) tiene especial relevancia el estilo de disciplina familiar (según los padres hayan sido autoritarios, permisivos o democráticos), la coherencia de las pautas educativas en el seno familiar (según haya cohesión entre los padres a la hora de establecer y aplicar las normas, y que estas puedan ser contradictorias o ambiguas hará que sus hijos tengan dificultades para establecer relaciones sociales) y, por último, la sistemática con la que se enseñan y se hacen explícitas las normas de comportamiento deseables en cada momento (la enseñanza de las normas y valores es menos sistemática en aquellos grupos familiares más alejados del modelo normativo).

Así pues, nos encontramos en los centros educativos con un alumnado que tiene dificultades para conocer las normas por carecer de comportamientos sociales válidos, o que no aceptan las normas aun conociéndolas, lo que origina problemas de relación social tanto con el grupo de iguales como con el profesorado, dando lugar a conflictos que perturban la convivencia en los centros educativos. No nos parece adecuado que la actuación ante este tipo de conductas sean los partes disciplinarios y las expulsiones del modelo punitivo de gestión de los conflictos, ya que este alumnado quedaría expuesto a la exclusión social. Por el contrario si estos alumnos/as quedan

inmersos en los centros educativos en un sistema de prácticas de resolución de conflictos con valores democráticos junto con el refuerzo en el aprendizaje de habilidades sociales, habremos cumplido con uno de los objetivos fundamentales de la educación como es la socialización de los niños y niñas en el modelo social normativo. La importancia de una correcta identificación de este tipo de conductas radica en la mejora de la convivencia que supone la intervención adecuada y en evitar que estas puedan evolucionar hacia conductas de tipo disruptivo cuando no agresivas.

3. Conductas disruptivas.

“Se entienden como un conjunto de comportamientos “objetivamente no agresivos” (por ejemplo levantarse sin permiso, hablar mientras el profesor explica en clase, etc.) que deterioran o interrumpen el proceso de enseñanza y aprendizaje del aula. Estas conductas se originan por las dificultades del sujeto para adaptarse al medio y con ellas pretende llamar la atención del grupo o del profesor y obtener un estatus de poder en el aula”. (Calvo, 2003, p.29).

El problema que puede plantear la identificación de este tipo de conductas es la falta de acuerdo por parte del profesorado sobre que vamos a considerar una conducta disruptiva o no. Aquí aparecen componentes de tipo subjetivo sobre la interpretación de la conducta que cada uno hace, por ejemplo puede ocurrir que a un profesor le moleste que un alumno mastique chicle en clase, lo que considerara conducta disruptiva, y que a otro profesor no le moleste o le sea indiferente. Estas situaciones pueden ocasionar al alumno, cuanto menos, desconcierto.

Calvo (2003, p.55) recoge de Fernández (2001) las siguientes características de las conductas disruptivas:

- “- Se refiere a un conglomerado de conductas inapropiadas dentro del aula, tales como levantarse a destiempo, hablar cuando explica el profesor, etc.
- Supone que los objetivos educativos de las diferentes personas en el aula no son necesariamente los mismos, es decir, los propósitos educativos iniciales del profesor no son compartidos y asumidos por todos los miembros del grupo.

- Retrasa y, en algunos casos impide el proceso de enseñanza y aprendizaje.
- Se convierte en un problema académico, pues no permite ampliar ni reforzar los conocimientos debidos.
- Se interpreta como un problema de falta de disciplina en el aula.
- Su repercusión excede a los individuos sobre los que se centra la acción (alumno-profesor) porque produce mayor fracaso escolar en el grupo clase.
- Propicia un clima de aula tenso donde se crean malas relaciones interpersonales tanto entre profesores alumnos como entre los propios alumnos y, en muchos casos, entre los propios profesores.”

Podríamos decir a la luz de estas características que es el tipo de conducta que mas distorsiona y preocupa, por su frecuencia, en la convivencia de los centros educativos. Es más se suele identificar como conducta disruptiva los dos tipos de conductas que hemos visto anteriormente, ya que pueden manifestarse, al no ser tratadas a tiempo, como tales.

4. Conductas agresivas.

Por último las conductas agresivas se podrían definir como “comportamientos cometidos para causar intencionadamente daño a otras personas y que provocan placer al que los realiza”. (Calvo, 2003, p.29)

Es necesario distinguir lo que es una conducta agresiva de lo que puede ser una agresión de forma puntual, ya que son dos cosas completamente distintas que también tienen orígenes y motivaciones distintas. Calvo (2003, pp.70 y 71) cita a Olweus (1998) que destaca las siguientes características:

- Atacan o amenazan a sus víctimas sin sentirse necesariamente enfadados o activados emocionalmente.
- Sienten placer dominando y controlando. Este aspecto debe tenerse en cuenta especialmente ya que si el alumno agresivo tiene evidencias de que su conducta molesta o hace daño a un profesor, es previsible que aumenten los actos disruptivos y violentos en su presencia para causarle incomodidad, daño, etc.

- Son insensibles al daño de la víctima, a la que perciben sin valor y, en ocasiones, como señala Tobeña (2001), pueden manifestar que la agresión es una forma de entretenimiento.
- Son impulsivos.
- Toleran mal las frustraciones.
- Tienen dificultad para adaptarse a las normas.
- Tienden a minimizar sus problemas de comportamiento y son muy convincentes para eludir posibles sanciones.
- Tienen buena opinión de sí mismos.
- Su popularidad en el centro puede ser normal, pero siempre tienen un grupo de seguidores.
- Son fuertes físicamente.

5. EL ESTADO DE LA CONVIVENCIA.

Para poder tener una idea general sobre el estado de la convivencia en los centros educativos de secundaria, desde la perspectiva de los miembros que conforman la comunidad educativa de cualquier centro, familias, alumnado y profesorado, vamos a tener en cuenta los datos aportados por dos estudios sobre convivencia. Por un lado, el “Estudio Estatal sobre la Convivencia Escolar en los Centros educativos de Secundaria” realizado en el marco de un convenio entre la Unidad de Psicología Preventiva de la Universidad Complutense de Madrid y el Ministerio de Educación, con la colaboración de las Comunidades Autónomas desde el Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar (2008). Por otro lado, las “Encuestas sobre las relaciones de convivencia en los Centros Escolares y en la familia” (2003) y “La opinión de los Profesores sobre la convivencia en los Centros” (2005), ambas patrocinadas por el Centro de Innovación Educativa (CIE – FUHEM) y realizado por el Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo IDEA.

La estructura que le vamos a dar al uso de los datos de estos tres estudios será el siguiente: en un primer momento nos fijaremos en el número de centros y Comunidades Autónomas al que pertenecen así como a su titularidad ya sean públicos o privados. En este mismo sentido aportaremos los datos de la

población que participa en los estudios, alumnado, profesorado y familias, y su vinculación a los ciclos de secundaria, primer y segundo ciclo en el caso del alumnado y las familias, así como en el género para el alumnado y el profesorado y la titularidad del centro tanto para el profesorado como para las familias. En segundo lugar, agruparemos los datos referidos a la visión global y valoración que hace cada uno de los tres colectivos acerca de la convivencia y del clima del centro en su conjunto; y por último, en un tercer bloque extraeremos los datos referidos a los problemas que obstaculizan de forma más común la convivencia en los centros.

Si advertimos, que si bien, en la interpretación de los datos de estos estudios en los que nos vamos a basar, ponen el acento en aquellas opiniones y aspectos positivos, nosotros vamos a resaltar los datos menos favorables ya que si lo que pretendemos es mejorar la calidad de la convivencia en los centros educativos de secundaria, es a estos aspectos desfavorables a los que tendremos que atender para poder llevar a cabo nuestro propósito.

5.1. Datos referidos a los Centros Educativos y a la población objeto de los estudios.

Los centros educativos que participaron en el primero de los estudios se distribuyen por Comunidades Autónomas y en función de si son Públicos o Privados del modo que muestra la tabla siguiente:

	TOTAL	PUBLICO	PRIVADO
Andalucía	82	59	23
Aragón	10	6	4
Asturias	8	5	3
Baleares	7	3	4
Canarias	17	11	6
Cantabria	5	3	2
Castilla León	24	15	9
Castilla La Mancha	17	12	5
C. Valenciana	38	21	17
Extremadura	10	8	2

Galicia	26	17	9
Madrid	38	16	22
Murcia	10	6	4
Navarra	5	3	2
País Vasco	17	7	10
La Rioja	4	3	1
Melilla	1	1	0
Total	318	195	123

Fuente Mec

En el segundo estudio no se ofrecen datos sobre el número de Centros, la mayoría de ellos se encuentran en las Comunidades de Madrid y Cataluña, aunque también se han incluido en el estudio colegios e institutos de las Comunidades Autónomas de Aragón, Asturias, Cantabria, Castilla-La Mancha, Castilla-León, Galicia, La Rioja y Valencia; y también repartidos entre Centros de titularidad pública y privada. Así pues, entre ambos estudios tenemos recogido un amplio espectro de los centros educativos de secundaria a lo largo de la geografía española.

En cuanto a los sectores de la comunidad educativa sobre los que se hace el estudio tanto en el caso del “Estudio Estatal sobre la Convivencia Escolar en los Centros educativos de Secundaria” como en el del Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo IDEA van dirigidos tanto al alumnado como al profesorado, aunque en este último también se incluye la visión sobre la convivencia de las familias.

Con respecto al alumnado el universo sobre el que se realizan los estudios es el que aparece en el siguiente cuadro:

Alumnado	M.E.C.	IDEA
Total	23.100	11.034
Varones	49,9%	55,6%
Mujeres	50,1%	44,4%
1º Ciclo Eso	50,9%	48,9%
2ª Ciclo Eso	47,1%	50,4%

Fuente: MEC / Idea. Elaboración Propia

Con respecto al profesorado véase el siguiente cuadro:

Profesorado	M.E.C.	IDEA
Total	6.175	754
Varones	44,1%	-
Mujeres	55,9%	-
Centros Públicos	70,8%	47,8%
Centros Privados	29,2%	52,2%

Fuente: MEC / Idea. Elaboración Propia

Por último el estudio del Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo IDEA, también incluye a las familias:

Familias	IDEA
Total	7.226
Hijos 1º Ciclo Eso	51,7%
Hijos 2º Ciclo Eso	48,3%
Centros Privados	60%
Centros Públicos	40%

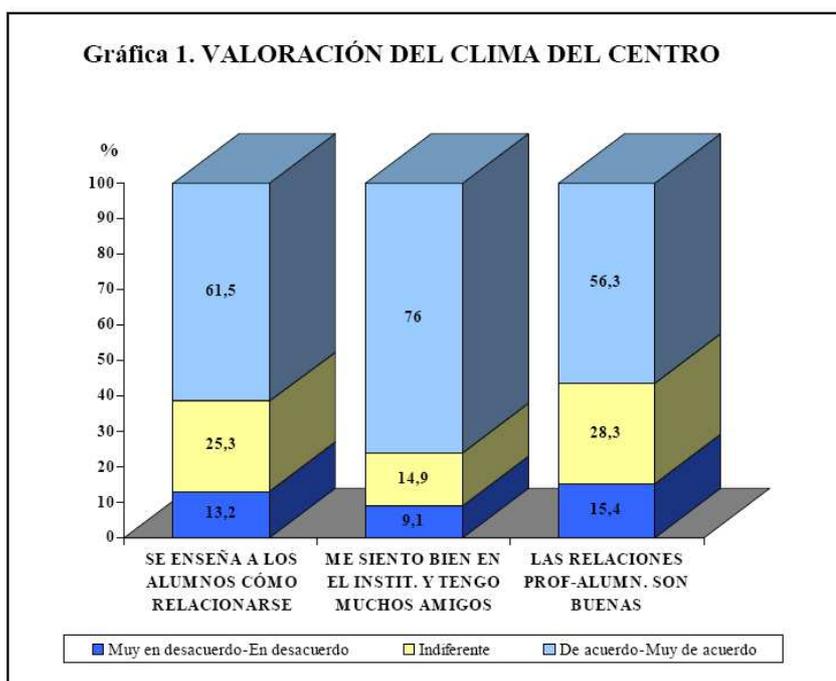
Fuente: Idea. Elaboración Propia

5.2. Valoración de la convivencia y del clima del centro.

Veamos qué datos obtienen las distintas encuestas sobre la valoración que hace el alumnado, el profesorado y las familias sobre el clima del centro y del estado de la convivencia en el mismo.

ALUMNADO.

En el cuestionario del CIE-FUHEM / IDEA se introdujeron una serie de preguntas dirigidas a conocer la opinión de los alumnos acerca de las relaciones personales y el clima de convivencia en su centro. El resultado de las respuestas es el que aparece en el siguiente cuadro:



Fuente IDEA

Como puede apreciarse la valoración positiva es mayoritaria pero si sumamos las respuestas Muy en desacuerdo-En desacuerdo con las Indiferentes los resultados serían los siguientes:

	Muy en desacuerdo En desacuerdo	Indiferente	Total
Se enseña al alumnado como relacionarse	25,3%	13,2%	38,5%
Me siento bien en el inst. y tengo muchos amigos	14,9%	9,1%	24%
Relaciones Prof.-Alumn. Son buenas	28,3%	15,4%	43,7%

Fuente IDEA. Elaboración propia

Sumamos las respuestas indiferentes porque consideramos que sentirse indiferente ante estas situaciones es un estado puntual que en cualquier momento puede inclinar la balanza hacia un sentido u otro, existiendo más posibilidades de que se incline hacia el lado del desacuerdo ante cualquier hecho negativo que pueda producirse. Entendemos que mostrarse indiferente

es una forma de estar a la expectativa de “ver qué pasa”, que ya puede estar encubriendo alguna percepción negativa, más que una posición positiva activa, de ahí que cualquier situación futura que entendamos como negativa tenderemos a magnificarla y, por tanto, debe tenernos sobre aviso.

Si atendemos a la tabla anterior es necesario resaltar el 43,7% del alumnado que manifiesta que las relaciones entre el profesorado y el alumnado no son todo lo deseables que cabría esperar, y es un dato relevante de la posible conflictividad que podemos encontrarnos en las aulas, máxime cuando el alumnado percibe que las relaciones entre ellos y los profesores están más deterioradas que entre el propio alumnado de manera significativa. Tampoco podemos obviar ese 24% del alumnado que entiende que no se encuentra del todo satisfecho ni con el centro ni con sus compañeros.

En el estudio del M.E.C. el número de preguntas al alumnado sobre su grado de satisfacción con respecto a las relaciones que establecen en los centros es más amplio, aquí solo trasladaremos aquellos datos que son comparables con el estudio anterior.

	Nada	Poco	Bastante	Mucho
En el centro	3,1%	17,9%	57,9%	21,1%
Con los profesores /as	3,8%	23,8%	58,7%	13,7%
Con mis compañeros /as	1,7%	8,9%	39,2%	50,2%
Con lo que aprendes en el centro	3,2%	11,1%	51,2%	34,5%

Fuente MEC

Los porcentajes de satisfacción vuelven a ser, como en el estudio anterior, superiores, pero si volvemos a sumar las respuestas menos favorables:

	Nada	Poco	Total
En el centro	3,1%	17,9%	21,0%
Con los profesores /as	3,8%	23,8%	27,6%
Con mis compañeros /as	1,7%	8,9%	10,6%
Con lo que aprendes en el centro	3,2%	11,1%	14,3%

Observamos que los porcentajes siguen siendo altos y que la percepción de que las relaciones entre el alumnado y el profesorado son peores que entre el propio alumnado se mantiene.

Las conclusiones que sacamos, de la comparación de ambos estudios sobre la percepción que tiene el alumnado sobre sus relaciones en los centros educativos, son que si bien hay una respuesta mayoritaria sobre una buena convivencia en los centros, nos encontramos con porcentajes bastante altos de alumnos y alumnas que consideran que su relación con el profesorado y con sus compañeros no son todo lo deseables que podrían esperar. Entendemos, además que si bien esto no es razón suficiente para la aparición de conflictos graves en los centros, si puede, por tratarse de un número de respuestas suficiente, crear en el día a día de los centros la tensión necesaria para producir un deterioro de la convivencia, y que por lo tanto es imprescindible intervenir sobre ello, por tratarse estos dos colectivos, profesorado y alumnado, de los que más interacciones tienen, profesorado-alumnado / alumnado-alumnado, a lo largo de la jornada escolar.

PROFESORADO.

En el estudio del CIE-FUHEM/IDEA al profesorado se le hace dos preguntas para conocer la valoración que tiene sobre sus relaciones personales en función del clima del centro donde trabaja.

	Muy en desacuerdo En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo Muy de acuerdo
Me siento muy bien en el Inst. y tengo buenas relaciones con mis compañeros	2,8%	9,9%	87,3%
En este centro las relaciones entre profesores y alumnos son satisfactorias	4,2%	11,9%	83,9%

Fuente IDEA

Igual que ocurría con el alumnado, el profesorado se decanta muy mayoritariamente hacia posiciones satisfactorias, pero si hacemos la misma operación que antes y sumamos las respuestas menos favorables nos encontramos con que un 16,1% del profesorado entiende que las relaciones con el alumnado no es del todo satisfactorio. Este porcentaje es bastante inferior al del alumnado por lo que podemos deducir que hay diferencias de interpretación en la forma de relacionarse entre unos y otros, aunque como se apunta en el informe del CIE-FUHEM/IDEA (2005, p.6) como posible causa de esta diferencia tan acusada que “puede estar en que la valoración de los profesores recoge su opinión sobre el conjunto de los alumnos, mientras que las respuestas de los alumnos son individuales”.

Como en el caso del alumnado hemos seleccionado las preguntas del estudio del M.E.C. que consideramos pertinentes a nuestro trabajo de investigación y que son comparables con el otro estudio. Los datos son los siguientes:

	Mal	Regular	Bien	Muy Bien
La convivencia global en el centro	1,3%	14,9%	72%	11,7%
Relaciones entre el profesorado y el alumnado	0,8%	13,9%	74,8%	10,6%
Las relaciones entre estudiantes	0,9%	20,5%	74,4%	4,2%
Las relaciones dentro del profesorado	1,0%	13,5%	64,8%	20,7%

Fuente MEC

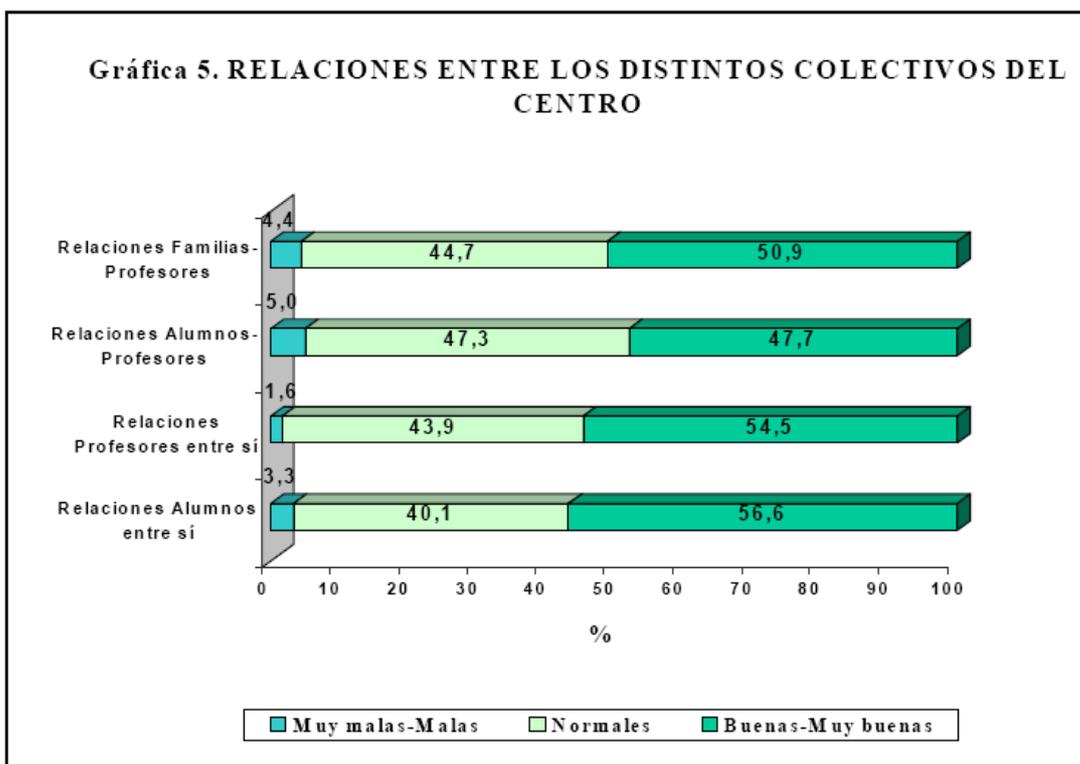
Como en el estudio anterior las respuestas satisfactorias son ampliamente mayoritarias, aunque como en nuestro trabajo de investigación estamos focalizando las respuestas menos favorables, hemos de hacer notar el 16,2% del profesorado que entiende que la convivencia global en el centro es mala o regular, es significativo que casi una quinta parte del profesorado tenga esta percepción por las atribuciones y traslaciones que pueda hacer de ello en un momento determinado. La visión que tiene el profesorado sobre las relaciones entre ellos y el alumnado sigue la misma tendencia y los datos son similares en los dos estudios. Si es de gran interés mostrar la divergencia de opiniones

entre ambos colectivos a la hora de valorar las relaciones entre el alumnado ya que para los alumnos sus relaciones no son buenas para el 10,6% mientras que el profesorado entiende que esas mismas relaciones no son buenas en un 21,4%. Esto creemos que es debido porque unos y otros aplican esquemas de relación diferentes. Mientras que los alumnos/as viven como “normal” ciertas formas de relacionarse y de tratarse sin que cree demasiados problemas, el profesorado percibe esas conductas como inadecuadas porque están aplicando sus propios valores.

FAMILIAS.

Por último veamos qué valoración se da desde la familia al clima de convivencia en los centros. En este caso el estudio del CIE-FUHEM/IDEA a la hora de la valoración de la familia de las relaciones sociales entre los distintos colectivos de la comunidad educativa, sustituye el término “indiferente” que aparecía en la encuesta del alumnado, por el término “normales”. A este término le dan una consideración positiva, ya que lo consideran como la ausencia de fricciones importantes. Para nosotros el término “normal” tiene otra consideración, pensamos que aquellas familias que tienen escasa relación con el centro donde estudian sus hijos/as y que, efectivamente, no han tenido fricciones con el centro verán la relación con el mismo como “normal”, pero también creemos que en el momento en que se produzca alguna diferencia de opinión, esta variará el concepto de “normal” inclinándose rápidamente la balanza hacia el lado de la percepción negativa de la relación. Además si entienden que las relaciones en el centro educativo entre los distintos agentes son “normales” tampoco requerirá de una intervención extraordinaria por su parte, o ni siquiera de intervención, por lo que el término “normal” podría estar encubriendo una dejación de funciones por parte de la familia.

Por todo ello, creemos que el término “normal” puede tener un sesgo negativo de indiferencia y es por ello que como veremos en el cuadro siguiente el porcentaje de respuestas que califican como normal es tan alto, en contraste con las respuestas dadas por parte del resto de colectivos.



Fuente IDEA

Podemos observar en el cuadro que el porcentaje de percepciones que tienen las familias sobre las relaciones Muy Malas o Malas entre los diferentes miembros de la comunidad educativa es muy bajo. Cabe destacar que la percepción que tienen la familia sobre la relación alumno-profesor como Muy Mala o Mala es sólo de un 5%, contrastando de forma muy llamativa con la opinión que sobre esta relación tienen tanto el alumnado como el profesorado, lo mismo ocurre con la visión que tienen las familias sobre la relación entre el alumnado. Señalar por último los altos índices de “normalidad” que le dan las familias a las relaciones sociales entre los distintos agentes.

5.3. Tipos de conflictos y problemas de convivencia en los centros.

Una vez que hemos visto cual es la visión general sobre la convivencia en los centros educativos de secundaria desde el punto de vista de los distintos colectivos implicados, familia, alumnado y profesorado, el siguiente paso es el de observar que tipos de conflictos son los que se producen con más frecuencia y que están incidiendo de una forma determinante en la convivencia en los centros.

PROFESORADO

Desde el punto de vista del profesorado los conflictos que perjudican la convivencia en los centros serían los siguientes según el estudio del M.E.C.:

En este centro ¿en qué grado la convivencia se ve perjudicada por?	Nada	Poco	Bastante	Mucho
La perturbación de la clase por parte de los estudiantes	4,0%	43,2%	40,1%	12,7%
El rechazo del profesorado a trabajar en este tema, porque cree que no es su función	29,4%	55,9%	13,4%	1,3%
El desanimo del profesorado	15,8%	51,3%	28,4%	4,5%
La falta de respeto del alumnado al profesorado	6,8%	46,3%	32,3%	14,7%
La resistencia al cambio por parte del profesorado	17,6%	58,5%	21,0%	2,9%
Malas relaciones entre estudiantes y profesores	18,7%	68,9%	10,9%	1,5%
Malas relaciones entre profesores	41,5%	52,1%	5,5%	1,0%
Algunos estudiantes intentan intimidar o acosar a los profesores	37,8%	48,8%	10,3%	3,1%
Algunos estudiantes intimidan o acosan a otros estudiantes	8,3%	65,8%	21,6%	4,3%
El maltrato que algunos estudiantes reciben de algunos profesores	57,7%	37,4%	2,3%	0,6%
El acoso moral entre el profesorado	69,3%	26,4%	3,4%	0,9%
El rechazo que sufre el profesorado que trata de innovar por parte de otros profesores	50,7%	39,3%	8,3%	1,7%
El tratamiento inadecuado que dan algunos profesores a los estudiantes difíciles	28,9%	54,0%	15,4%	1,7%
La dificultad de los profesores para mantener la autoridad	7,9%	49,2%	33,8%	9,1%
La inadecuación de los métodos tradicionales de enseñanza a las características del alumnado actual	14,0%	46,6%	23,9%	6,6%
La falta de formación del profesorado para resolver los problemas que plantea la convivencia	16,8%	45,2%	31,7%	6,4%
La ausencia de disciplina en la familia	1,2%	13,7%	45,2%	39,8%
La falta de implicación de las familias	1,5%	20,7%	47,2%	30,5%

La elevada ratio estudiantes/profesor	11,0%	29,9%	32,6%	26,4%
Inestabilidad de la plantilla del profesorado	22,2%	43,4%	23,4%	11,0%
Insuficiencia de los medios de los que dispone la escuela para afrontar los retos actuales	11,2%	33,6%	36,2%	19,0%
Falta de apoyo por parte de la administración	5,8%	24,8%	38,6%	30,8%
Falta de coordinación regular entre los profesionales que trabajan en el centro	19,8%	53,3%	22,1%	4,8%
Falta de un proyecto de centro que logre implicar a la mayoría	28,8%	46,7%	19,5%	5,1%
La dificultad del equipo directivo para liderar la mejora de la convivencia	32,8%	46,4%	15,3%	5,4%
La indefensión del profesorado ante los problemas de disciplina en aula	12,4%	29,4%	32,6%	25,6%
Las intervenciones de la familia que dificultan la solución de los conflictos	4,7%	41,2%	40,7%	13,3%
La falta de implicación del equipo directivo	46,6%	41,3%	8,9%	3,2%
La legislación educativa que no permite actuar de forma adecuada	5,2%	25,8%	42,5%	26,5
Mis propias dificultades para trabajar eficazmente en la mejora de la convivencia	24,1%	58,6%	16,0%	1,3%
La ineficacia educativa de las sanciones empleadas para corregir las trasgresiones	6,1%	26,1%	43,0%	24,7%
La inadecuación de la estructura física de las aulas a las necesidades educativas actuales	17,0%	41,7%	29,0%	12,3%
La falta de cauces definidos para saber dónde acudir cuando se produce un problema de convivencia	16,5%	42,0%	31,2%	10,3%

Fuente MEC

En este cuadro aparecen aquellas situaciones que, según la percepción del profesorado, resultan problemáticas para una buena convivencia escolar. Nos llama la atención, tal y como señala este estudio que los cuatro primeros “obstáculos” para la convivencia se encuentran más allá de las acciones que dependen directamente del profesorado, a saber, “la falta de disciplina en las familias” (85%), “la falta de implicación de las familias” (72,2%), “falta de apoyo por parte de la administración” (69,4%) y “la legislación educativa que no permite actuar adecuadamente” (69%). En este mismo sentido Calvo (2003,

pp. 23 y 24) hace referencia a un estudio realizado en Badajoz por FETE-UGT (1999) en el que el 44% del profesorado sitúa los conflictos en “causas personales del alumno” (temperamento, problemas de personalidad, conducta antisocial, etc.), el 32% en “causas familiares” (separación, divorcio, trabajo de ambos cónyuges, permisividad, sobreprotección, incumplimiento de castigos y promesas, etc.); el 10% en “causas sociales” (publicidad, radio, televisión, patrones conductuales inadecuados, ambiente juvenil, valores sociales predominantes, etc.); el 5% culpa a la administración (falta de medidas preventivas, normativa inadecuada, etc.) y solo el 10% apuntan en la dirección de causas escolares.

Resulta llamativo también que en el cuadro anterior aparezca en quinto lugar con un 67% “la ineficacia educativa de las sanciones empleadas para corregir las trasgresiones”, ya que se es consciente de que seguir aplicando de modo exclusivo un modelo de convivencia punitivo basado fundamentalmente, como hemos visto al analizar los modelos de gestión de la convivencia, en normas y castigos no reduce los conflictos ni mejora la convivencia y por otro lado se sigue aplicando de manera sistemática.

En cuanto a las respuestas que el profesorado da sobre las conductas problemáticas del alumnado con respecto al profesorado según el estudio del MEC, serían las siguientes:

	Nunca	A veces	A menudo	Muchas veces
Los estudiantes me ignoran durante las clases	28,4%	59,9%	9,5%	2,2%
Los estudiantes me rechazan	74,1%	24,1%	1,3%	0,4%
Llegan tarde a clase sin justificación	22,7%	63,8%	9,9%	3,6%
Molestan y me impiden dar clase	17,7%	60,8%	15,1%	6,5%
Me contestan mal	42,9%	49,6%	5,5%	2,1%
Me faltan al respeto	57,2%	37,8%	3,5%	1,6%
Me desprecian	84,4%	13,8%	1,3%	0,5%
Se enfrentan conmigo	55,4%	40,7%	3,0%	0,8%

Me insultan, me ofenden o ridiculizan	88,6%	9,9%	1,2%	0,3%
Me rompen o roban mis cosas	96,7%	2,9%	0,3%	0,1%
Me amenazan para meterme miedo	94,6%	4,8%	0,5%	0,1%
Me agreden físicamente	99,4%	0,5%	0,1%	0%

Fuente MEC

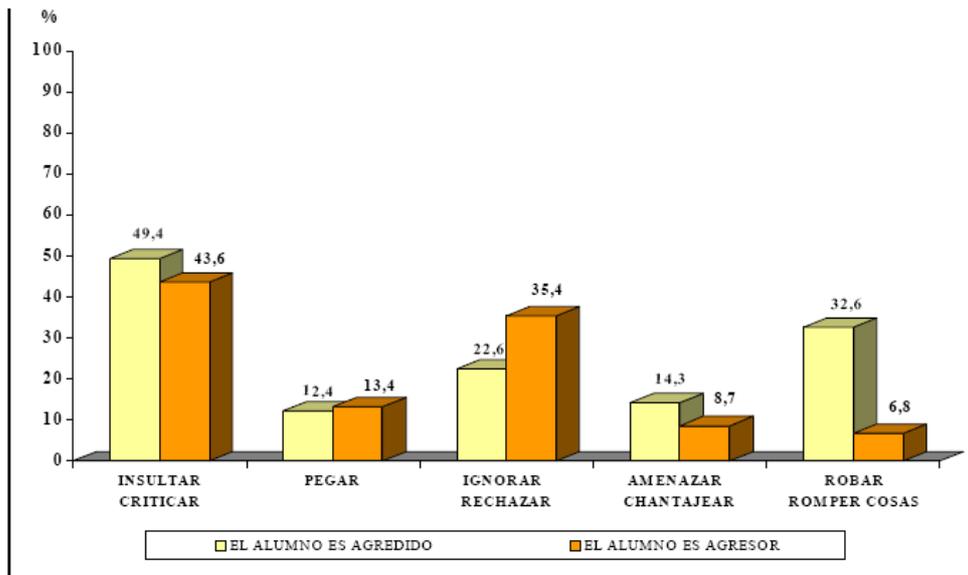
Si nos fijamos en la casilla “A veces”, veremos que las conductas que el profesorado advierte como las más perjudiciales para la convivencia son aquellas que están directamente relacionadas con el normal funcionamiento del aula y que son “llegar tarde a clase sin justificación” (63,8%), “molestan y me impiden dar clase” (60,8%) y “los estudiantes me ignoran cuando doy clase” (59,9%), también son estas tres conductas las de porcentajes más altos si sumamos “a menudo” y “muchas veces”, quedando relegadas a un plano casi testimonial las agresiones físicas.

ALUMNADO

A la hora de analizar los tipos de conflictos que se producen en los centros educativos desde la perspectiva del alumnado vamos a tener en cuenta dos situaciones diferentes, los conflictos que se producen en la relación de iguales, entre alumnado y alumnado, y los que se producen entre el alumnado y el profesorado. En la primera situación además diferenciaremos entre la visión de la víctima y el agresor.

Conflictos entre iguales

Según el estudio del CIE-FUHEM/IDEA los conflictos entre compañeros arrojarían los siguientes datos:



Fuente IDEA

Como puede observarse en la gráfica la conducta más frecuente que provoca problemas entre los compañeros es “insultar – criticar”, siendo percibida casi de igual manera tanto por la persona que insulta como por el insultado, la pequeña variación existente puede deberse a que no siempre el que insulta tiene intención de hacerlo y considera que el “insulto” no es más que una forma “normal” de relacionarse. Las dos siguientes conductas que aparecen percibidas como más frecuentes son “ignorar – rechazar” y “robar – romper cosas”. En ellas se aprecia una peculiaridad y es que no son percibidas de igual forma, de hecho hay una importante diferencia, según se sea agresor o agredido. Creemos que esto es debido a que en el primer caso, donde la percepción del agresor es más baja, reconocer y reconocerse a sí mismo que está siendo ignorado o rechazado lleva aparejado el sentimiento de exclusión social, exclusión del grupo, lo cual en chicos y chicas adolescentes es difícil de admitir. Por el contrario en la segunda conducta, robar – romper cosas, la percepción del agresor es mucho más baja, ya que suele estar amparada en el anonimato y el reconocimiento de dicha conducta puede tener connotaciones punitivas.

Conflictos entre alumnado y profesorado

Entre los conflictos que se producen entre el alumnado y el profesorado desde la perspectiva del alumnado se encontrarían los siguientes según el

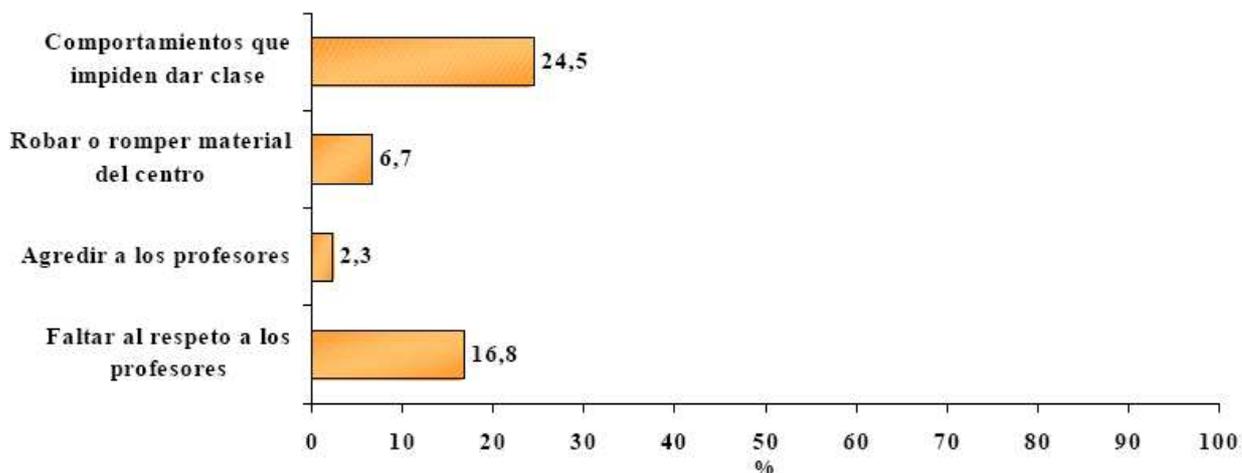
estudio del MEC, que les formula la siguiente pregunta: ¿Durante los últimos dos meses has participado alguna vez en las siguientes situaciones, molestando a algún profesor o profesora del centro?:

	Nunca	A veces	A menudo	Muchas veces
Ignorándole	77,1%	19,4%	2,2%	1,3%
Rechazándole	87,6%	10,0%	1,6%	0,7%
Despreciándole	87,7%	9,6%	1,9%	0,8%
Molestándole e impidiéndole dar clase	76,6%	19,2%	2,7%	1,4%
Enfrentándome con él o ella	85,0%	11,8%	2,2%	0,9%
Contestándole mal	79,1%	17,6%	2,2%	1,1%
Insultándole, ofendiéndole o ridiculizándole	93,5%	4,7%	1,1%	0,6%
Rompiéndole o robándole sus cosas	95,8%	2,8%	1,0%	0,4%
Amenazándole para meterle miedo	95,7%	2,7%	1,1%	0,4%
Agrediéndole físicamente	96,0%	2,5%	0,9%	0,7%

Fuente MEC

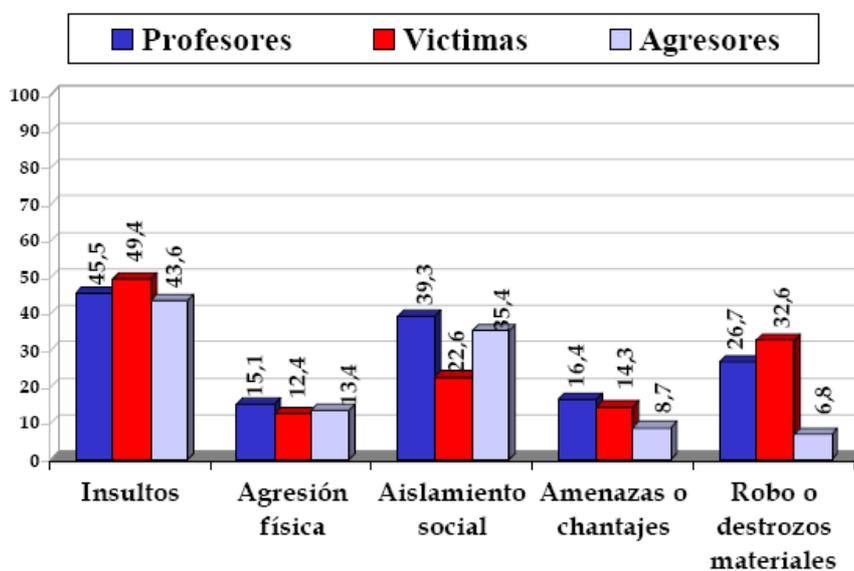
Si comparamos estos datos con los que aparecen en los ofrecidos en las respuestas de los profesores vemos que son coincidentes ya que “ignorarle” y “molestarle impidiéndole dar clase” son las más valoradas. En el caso del alumnado no aparece la de “llegar tarde a clase sin justificación” porque no es percibida por estos como algo que vaya en contra del profesor y que pueda interrumpir el normal funcionamiento del aula; sin embargo si aparece en tercer lugar “contestándole mal” que en el caso del profesorado era la cuarta respuesta más valorada.

La gráfica que nos ofrece el estudio del CIE-FUHEM/IDEA sobre este mismo asunto nos depara resultados parecidos que indican una misma tendencia, los comportamientos disruptivos que impiden dar clase con normalidad son los más frecuentes y los comportamientos más agresivos o violentos quedan en un segundo plano.



Fuente IDEA

A modo de resumen de lo que hemos venido señalando incluimos la siguiente gráfica del CIE-FUHEM/IDEA que nos da la comparativa de los conflictos entre el alumnado desde la perspectiva del alumno agresor, el alumno agredido y el profesorado.



Fuente IDEA

5.4. Conclusiones.

Son múltiples los estudios que sobre el tema de la convivencia en los centros educativos han aparecido en España en los últimos años. Nosotros hemos basado nuestro trabajo de investigación en los datos obtenidos por dos de estos estudios los del CIE-FUHEM/IDEA (2003 y 2005) y los del Estudio Estatal sobre la convivencia escolar en la educación secundaria obligatoria del Ministerio de Educación y la Universidad Complutense (2009), por entender que estos dos estudios son lo suficientemente amplios atendiendo a un universo de entrevistados diverso que cumple con los objetivos de nuestra investigación.

A modo de conclusiones diremos que de los datos que hemos venido barajando se desprende que la percepción que sobre el clima de convivencia en los centros educativos españoles, tiene tanto el profesorado, como el alumnado, como las familias es bueno y satisfactorio en general. Ahora bien, no solo no podemos olvidar, sino que ese ha sido nuestro eje argumentativo a la hora de analizar y estudiar los datos, que existe un número, nada despreciable, del alumnado, el profesorado y las familias que entienden que sus relaciones con los demás en los centros no es satisfactoria, en mayor o menor grado, y que por lo tanto no cumple sus expectativas. Es, por tanto, sobre estos grupos sobre los que se precisa una intervención clara y directa que nos permita rebajar las posibles tensiones y escaladas de conflictos, enmarcándola dentro de un proyecto global en los centros, que mejoren la convivencia y prevengan los conflictos.

Por otro lado, de los datos de los estudios referidos a la tipología de los conflictos que se producen en los centros educativos, hemos observado que los dos colectivos implicados en el “convivir” diario, el alumnado y el profesorado, tienen una percepción similar sobre el tipo de conflictos que habitualmente obstaculizan la convivencia en los centros educativos y enrarecen las relaciones entre el alumnado y entre el alumnado y el profesorado. No son las conductas agresivas o violentas las que tienen una incidencia significativa en los centros, estas aunque son puntuales son las responsables de la alarma social. Son sin embargo, las conductas

disruptivas las más habituales, aquellas que impiden el normal desarrollo de las actividades del aula, no son graves ni crean alarma, es más, si se produjeran de manera puntual, seguramente pasarían desapercibidas para la mayoría, es su carácter de “habitualidad” la que hace que este tipo de conductas genere un deterioro en las relaciones entre los distintos miembros de la comunidad educativa y un clima de convivencia inadecuado tanto para la formación académica como humana de nuestros jóvenes.

BLOQUE III

1. LA MEDIACION COMO PROCESO DE GESTION Y RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS.

Como hemos visto anteriormente, los conflictos son inherentes a la propia naturaleza humana siendo el modo de afrontarlos el que determina su resolución o no y el estado en el que la relación entre las partes quedará en el futuro. Bajo estas consideraciones iniciales, la Mediación será, como iremos viendo a lo largo de este capítulo, una vía que dos o mas partes en conflicto pueden decidir utilizar para afrontar y, si es posible, resolver sus diferencias.

Son múltiples los antecedentes históricos en las diferentes culturas en las que podemos observar atisbos embrionarios de lo que posteriormente ha ido evolucionando hasta lo que hoy en día conocemos como Mediación. No considero necesario efectuar un recorrido por ellos ya que esto no es objeto de nuestra investigación, pero sí señalar el momento en el que la mayoría de los expertos en la materia están de acuerdo en establecer como punto de inflexión cualitativo la creación en 1947 del “**Federal Mediation and Conciliation Service**” que si bien en un principio su finalidad era de índole laboral, posteriormente a partir de 1978 fue extendiendo sus competencias hacia los distintos ámbitos sociales.

2. CONCEPTOS Y DEFINICIONES.

Al tratarse la Mediación de una disciplina relativamente joven, procedimentalmente novedosa por su carácter flexible y su facilidad para ser aplicada a los distintos ámbitos sociales, familiares, laborales, etc. Es necesario fijar mínimamente los conceptos para saber a que nos estamos refiriendo exactamente cuando hablamos de ella, ya que de lo contrario estaremos cayendo en el error de utilizar conceptos y terminología similar para abordar prácticas diferentes. En este sentido Vinyamata (2003, p.) afirma que: “ Conviene dejar claro que la Mediación no es una terapia, ni representa un tratamiento psiquiátrico ni el desarrollo de las capacidades educativas o aquellas otras propias de un trabajador social. Sin embargo, muchos pedagogos, abogados, psicólogos o trabajadores sociales confunden el desarrollo de su profesión con la aplicación precisa de la mediación, con lo cual todo el mundo acaba siendo mediador al mismo tiempo que desconoce lo que es la mediación”.

Para Bercovitch (1991) existen dos tipos de Mediación, por un lado la que denomina **Mediación Informal**, aquella situación en la que la persona que media trata de conseguir un contexto favorable para la resolución de un conflicto basándose en sus cualidades y habilidades naturales. Es lo que algunas veces hemos tratado de hacer cualquiera de nosotros al intervenir en una disputa entre amigos o familiares, las madres ante un problema entre sus hijos o los profesores ante una riña en el patio del colegio. En estos casos no se sigue un plan específico de actuación sino que se utilizan experiencias pasadas en casos similares y las habilidades sociales propias para intentar establecer un contexto favorable que permita conseguir un acuerdo que sea satisfactorio para ambas partes. Por otro lado considera la **Mediación Formal** como un proceso bien estructurado con unas reglas perfectamente definidas, con un plan de actuación previo, con unos objetivos y principios claramente definidos. Es de este tipo de Mediación del que nos vamos a ocupar y el que va a centrar nuestro interés.

Comenzaremos por ver aquellas definiciones que han dado algunos autores sobre Mediación, lo que nos va a permitir ir acotando el término y comprender su alcance y significado.

Lenard Marlow (1999) define Mediación, en un primer momento, como:

“Un procedimiento imperfecto que emplea una tercera persona imperfecta para ayudar a dos personas imperfectas a concluir un acuerdo imperfecto en un mundo imperfecto”.

Al abordar la cuestión desde esta perspectiva, Marlow, está pensando en lo que él llama el mundo adversarial, es decir, el ámbito judicial, en los conflictos familiares de separaciones y divorcios. Con esta definición considera que aquellas objeciones que pudieran provenir por parte de los críticos de la Mediación Familiar (básicamente está pensando en los abogados), tratando de poner de manifiesto sus imperfecciones carecerían de valor si ya de antemano reconocemos sus limitaciones. Marlow va mas allá y, después de reconocer que la Mediación no es un procedimiento perfecto, señala que ni siquiera puede ser entendida como una alternativa a los sistemas judiciales ya que, en su opinión, los objetivos y fines de un mediador son muy diferentes a los de un abogado matrimonialista, por lo tanto, no

están intentado llegar al mismo lugar por caminos diferentes sino que están intentando llegar a lugares muy diferentes.

La crítica que recibe esta posición consiste en hacer ver que en cualquier caso siempre que dos partes en conflicto establezcan un acuerdo, éste debe de contemplar unos mínimos legales basados en lo justo y equitativo del mismo. Este debate tiene sentido dentro de aquellos modelos teóricos de Mediación cuya finalidad es que dos partes en conflicto alcancen uno o varios acuerdos, pero como veremos mas adelante no en todos los casos ese es el fin.

En cualquier caso la definición de Marlow nos es muy útil para avisar de que la Mediación es un Sistema de Resolución de Conflictos que no es perfecto, ni tiene la pretensión de serlo, que los mediadores no son visionarios que vienen a resolver todos nuestros conflictos, sino que antes al contrario son conscientes de sus limitaciones y cuya finalidad última es devolver a las partes la capacidad de resolver sus conflictos.

Veamos algunas definiciones sobre Mediación de autores significativos que nos permitan establecer puntos comunes entre ellas con el fin de aproximarnos a lo que son los principios de la Mediación para una posterior clasificación y comprensión de los mismos.

John Haynes (1995) define la Mediación como *“Un proceso en virtud del cual un tercero, el mediador, ayuda a los participantes en una situación conflictiva a su solución, que se expresa en un acuerdo consistente en una solución mutuamente aceptable y estructurada de manera que permita, de ser necesario, la continuidad de las relaciones entre las personas involucradas en el conflicto”*.

Para Christopher Moore (2006) *“La Mediación es la intervención en una disputa o negociación de un tercero aceptable, imparcial y neutral que carece de un poder autorizado de decisión para ayudar a las partes en disputa a alcanzar voluntariamente un arreglo aceptable”*.

Jay Folberg y Alison Taylor (1992) señalan: *“La mediación es una alternativa a la violencia, la auto-ayuda o el litigio, que difiere de los procesos de counseling, negociación y arbitraje. Es posible definirla como el proceso mediante el cual los participantes, junto con la asistencia de una persona o personas neutrales, aíslan*

sistemáticamente los problemas en disputa con el objeto de encontrar opciones, considerar alternativas, y llegar a un acuerdo mutuo que se ajuste a sus necesidades. La mediación es un proceso que hace hincapié en la propia responsabilidad de los participantes de tomar decisiones que influyen en sus vidas. Por lo tanto, constituye un proceso que confiere autoridad sobre sí misma a cada una de las partes”.

Eduard Vinyamata dice que *“Mediación es el proceso de comunicación entre partes en conflicto con la ayuda de un mediador imparcial, que procurará que las personas implicadas en una disputa puedan llegar, por ellas mismas, a establecer un acuerdo que permita recomponer la buena relación y dar por acabado, o al menos mitigado, el conflicto, que actúe preventivamente o de cara a mejorar las relaciones con los demás”.*

Por último Francesc Reina (2004) plantea la Mediación como una técnica que contiene las siguientes características:

“a. un campo de conocimiento práctico que se nutre de una variada gama de disciplinas y ciencias (teorías de la comunicación, del aprendizaje social, del conflicto, etc.).

b. un proceso o modo de intervención, propio de la realidad cambiante de las diferentes democracias sociales, mejorando los principios de participación, no dependencia, solidaridad...,y

c. que cuenta con un repertorio de técnicas, algunas importadas, otras propias (fruto de una experimentación probada): escucha eficaz, generación de ideas, ordenamiento de temas, transacción de sentimientos..., que pretende ofrecer un tercero, en un espacio neutral, para que las diferencias o conflictos entre partes, que por sí mismas no pueden llegar a acuerdos, puedan obtener un mínimo consenso, alternativo a las denuncias, rupturas, descalificaciones, rechazos, odios y otras formas de malestar social”.

Son muchas más las definiciones que distintos autores han dado sobre la Mediación en el intento de fijar los parámetros en los que nos queremos mover, pero

consideramos que estas son suficientes como muestra, ya que las demás irían en una línea parecida. Lo primero que podemos observar al analizar las definiciones propuestas es el carácter dinámico que en ellas se da sobre la Mediación al ser considerada esta como un “*proceso*”, en el sentido de no ser algo estático e inmutable sino, más bien, al contrario, como algo en continuo movimiento, de ahí su carácter flexible capaz de ir adaptándose a las diferentes expresiones en las que el conflicto puede aparecer. Si como hemos visto anteriormente, los conflictos no son estáticos sino que están anclados a la propia naturaleza humana y, por tanto, se manifiestan en una multiplicidad de formas en el entorno de su realidad cambiante, el sistema que debemos utilizar para afrontarlos o superarlos tiene que ser lo suficientemente dinámico y flexible como para poder dar respuesta en cada momento a las exigencias que se nos planteen. De ahí la necesidad de considerar la Mediación como un “*proceso*”.

Una segunda coincidencia es la intervención en dicho proceso de un tercero ajeno a las partes en conflicto y cuyas características principales son su *imparcialidad* junto con su *no poder de decisión*. Esto último nos lleva necesariamente a inferir que es sobre las partes en conflicto sobre las que recae la responsabilidad de la solución del conflicto, siendo el papel del mediador el de puente entre la percepción que cada parte tiene del conflicto y facilitador, no de la solución sino de las condiciones necesarias y suficientes para que las partes puedan encontrar la solución o soluciones a sus desavenencias.

Por último cabe destacar el carácter preventivo que posee la Mediación de cara a los conflictos futuros que puedan aparecer, ya que además de establecer soluciones o acuerdos concretos a problemas específicos, estaremos dotando a las partes de las herramientas necesarias para afrontar de una manera diferente los conflictos que puedan surgir posteriormente entre ambas partes.

Así pues, en base a lo anteriormente expuesto, podríamos establecer nuestra propia definición en los siguientes términos:

“Mediación es un proceso de comunicación, a partir del cual, dos o más partes en conflicto, pueden gestionar sus diferencias, con la ayuda de un tercero imparcial, siendo, dichas partes, las únicas responsables de establecer aquellos

acuerdos que satisfagan sus necesidades e intereses, que recomponga la comunicación y que les permita transformar su relación a partir de la gestión positiva del conflicto, siendo esta un modelo a tener en cuenta en los conflictos que en el futuro puedan plantearse”

Como podemos apreciar en nuestra definición de mediación, hablamos de gestión del conflicto y no de resolución del conflicto ya que entendemos que gestionar un conflicto es un concepto mucho más amplio, en el sentido de que resolver un conflicto implica un “aquí” y “ahora” que no siempre puede ser posible por el contexto y/o las condiciones en las que este se produce, mientras que gestionar un conflicto implica comprender, manejar y afrontar el conflicto de manera que si no es posible su resolución en el momento actual, sí hemos dejado sentadas las bases para que el conflicto pueda ser resuelto posteriormente y, además, las partes aprendan a cómo deben afrontar en el futuro los conflictos que se le planteen. Caben destacar también los conceptos de “establecer acuerdos”, “recomponer la comunicación” y “transformar la relación” como objetivos últimos de la mediación, si bien según el proceso y la naturaleza del propio conflicto, aparecerán los tres o alguno de ellos.

3. PRINCIPIOS Y OBJETIVOS DE LA MEDIACIÓN.

La Mediación como proceso alternativo para la resolución de conflictos está basada en una serie de principios básicos que la caracteriza con una identidad propia y que la distingue de otros sistemas de resolución de conflictos. Estos principios, además, son los que nos pueden garantizar que los acuerdos que propongan las partes van a ser cumplidos por las mismas. Los principios básicos a los que nos referimos serían los siguientes:

Voluntariedad: Las partes que deciden acudir a un proceso de Mediación deben hacerlo de manera absolutamente voluntaria, sin ningún tipo de coacción. A diferencia de otros sistemas de resolución de conflictos como pueden ser los procesos judiciales en los que alguna de las partes pueda verse obligada a comparecer, en el caso de la Mediación ninguna de las partes está obligada a

participar en el proceso pudiendo desistir en cualquier momento e incluso anunciar desde el primer momento su deseo de no participar sin que ello le cause perjuicio alguno. Este principio puede, además, ser utilizado como refuerzo positivo, a la hora de iniciar un proceso de Mediación, por parte del mediador, haciendo ver como el hecho de haber elegido voluntariamente esta vía, ya es en sí mismo un primer acuerdo.

Confidencialidad: Los temas que pueden tratarse dentro de un proceso de Mediación suelen afectar a la esfera íntima y privada de las partes en conflicto por lo que estos deben permanecer dentro del proceso, de hecho la información obtenida no puede utilizarse como pruebas en el caso de que el conflicto derivara en procesos judiciales. Este principio es de vital importancia ya que afecta de un modo directo al propio proceso de Mediación en el sentido de que la información que las partes aporten debe ser veraz y por lo tanto debe existir el clima de confianza necesario como para saber que en caso de no llegar a una conclusión satisfactoria en la resolución del conflicto por esta vía, dicha información nunca puede ser utilizada en su contra.

Imparcialidad: En las definiciones de Mediación que hemos visto anteriormente aparecía la intervención de un tercero, el mediador, imparcial. Esto quiere decir que el mediador debe mantener una distancia tanto con respecto a cada una de las partes como con el conflicto en sí, absteniéndose de realizar cualquier tipo de comentario u opinión a favor o en contra sobre el mismo, y esto, no sólo porque el mediador deba ser imparcial sino que debe ser percibido por las partes como tal, ya que si no fuese así alguna de las partes podría sentirse perjudicada y abandonar el proceso.

Neutralidad: La neutralidad la entendemos en relación directa con el proceso mismo de Mediación. El mediador debe asegurar un proceso limpio y transparente en un ambiente neutral, equilibrado, sin vencedores ni vencidos para que las partes adquieran el grado de confianza necesario para tomar consciencia de que son las verdaderas protagonistas en la resolución del conflicto.

Carácter Personalísimo: Una vez que se ha decidido iniciar un proceso de Mediación, las personas en conflicto deben participar personalmente en todas y cada

una de las sesiones a las que hubiere lugar sin poder delegar su participación en terceras personas.

Buena fe: Este principio es básico en Mediación, las partes en conflicto deben acudir con la intención de dirimir sus diferencias, al margen de que después sea o no posible poder llegar a un acuerdo. En ningún caso se puede iniciar un proceso de Mediación con la oculta intención de dilatar el conflicto en el tiempo con el objetivo de obtener situaciones ventajosas en un procedimiento judicial.

Flexibilidad: Por último, el principio de Flexibilidad alude al carácter mismo de los conflictos y su forma de afrontarlos. Los conflictos, como ya hemos visto anteriormente, no se manifiestan siempre de la misma manera sino que adoptan formas diferentes y aparecen en situaciones diferentes, por ello hemos de afrontarlos de manera diferente. La Mediación tiene la capacidad de adecuarse a las diferentes expresiones que tienen los conflictos para poder afrontarlos de la forma más conveniente y que satisfaga mejor los intereses de los contendientes.

De este modo, y partiendo de estos principios básicos los objetivos que se marca la Mediación son:

- ▶ Facilitar la comunicación entre las partes mediante las técnicas propias de la mediación. En nuestra forma de entender la Mediación y en la definición que de la misma hemos dado, la comunicación es un elemento clave. Son frecuentes los conflictos que se producen en el ámbito familiar, y también en el ámbito educativo como veremos más adelante, debido a la ausencia o ruptura entre las partes del vínculo comunicativo, lo que lleva a una percepción negativa del conflicto propiciando respuestas de evitación cuando no agresivas. La Mediación tiene como propósito reestablecer la comunicación entre las partes facilitando puentes entre ellas que les permitan alcanzar sus objetivos superando las diferencias. Así el uso del diálogo y el desarrollo de actitudes empáticas que favorecen la comprensión del conflicto desde distintos puntos de vista, no solo desde mi percepción del conflicto sino también desde la percepción que “el otro” tiene del mismo, va aproximando a las partes a una concepción global del conflicto donde cada uno puede percibir los distintos aspectos de una misma situación, poniéndose cada uno

en el lugar del otro y, por tanto, reestableciendo los vínculos comunicativos, necesarios para poder intentar una resolución satisfactoria.

- ▶ Crear un espacio en el que no exista coacción. Si uno de nuestros objetivos es el de facilitar la comunicación entre las partes, para que ello sea posible es necesario crear un espacio neutro, alejado de aquellas situaciones cotidianas donde el conflicto se manifiesta y en el que no se sientan coaccionadas ni obligadas a estar en contra de su voluntad. Un espacio en el que se pueda favorecer la confianza y la toma de decisiones de un modo constructivo.
- ▶ Equilibrar el poder entre las partes para garantizar la conveniencia de los acuerdos. Cuando se produce un conflicto, este suele acarrear un desequilibrio de poder entre las partes, por ejemplo en cuanto a la cantidad y/o calidad de información que tienen cada una de ellas sobre el mismo. Es función del mediador equilibrar dicho poder haciéndoles ver la importancia que tiene para la posible solución del conflicto, el hecho que toda la información sea compartida por todos. Así mismo las partes deben ser conscientes de que son ellas las auténticas protagonistas en la resolución de sus conflictos por lo que sus sentimientos, necesidades, opiniones e intereses, tanto de unos como de otros, cobran especial relevancia situándose en un mismo nivel. La responsabilidad de la resolución de un conflicto recae directamente sobre las partes implicadas en él.
- ▶ Posibilitar que las partes lleguen a un acuerdo del tipo “gana – gana”. La Mediación trabaja el afrontamiento de los conflictos desde la cooperación de las partes para la superación de los mismos. Que una parte obtenga sus objetivos no significa que la otra no pueda obtenerlos también, por ello la Mediación facilita contextos cooperativos entre las partes con el fin de que ambas puedan obtener lo que desean, es decir, pasar de una posición “gana-pierde” (yo gano, tú pierdes) a otra “gana-gana” en la que ninguno de los dos tenemos por que perder, al contrario, ambos satisfacemos nuestras necesidades con el convencimiento de que es bueno para mí, lo que me hará cumplir aquello que hayamos pactado, siendo estos acuerdos estables y duraderos en el tiempo.

A modo de resumen podríamos decir que los objetivos de la Mediación serían facilitar la comunicación entre dos partes en conflicto, creando un espacio neutro en

el que no exista la coacción con el fin de equilibrar el poder entre ambas posibilitando que puedan llegar a un acuerdo del tipo “gana-gana” que garantice la conveniencia del mismo. Además, como apunta Martínez de Murguía (1999) *“la mediación tiene otra peculiaridad que no comparten las demás técnicas, y es que basándose en el protagonismo que concede a las partes y en su intención de que lleguen a un acuerdo consensuado, reposa sobre un sistema de ideas particular sobre cómo deben resolverse los conflictos y cómo deben ser las relaciones entre las personas. Incluso aquellos que defienden una interpretación más pragmática de las virtudes de estas técnicas están de acuerdo en que la particularidad de la mediación radica en que no puede darse por satisfecha sólo con que el conflicto se resuelva de cualquier manera, porque precisamente la manera de resolverlo es esencial para ella”*.

Hemos de señalar que la Mediación también cuenta con sus propias limitaciones. Es el caso de aquellos individuos que tengan mermadas sus facultades mentales bien por padecer alguna psicopatología bien por encontrarse bajo la influencia de alguna sustancia estupefaciente (alcohol o drogas), en cuyo caso, los individuos deberían pasar primero por la terapia correspondiente antes de iniciar un proceso de mediación.

4. FASES DE LA MEDIACION.

La Mediación como proceso y como sistema formal para la resolución de conflictos consta de una serie de fases cuyo objetivo es estructurar las deliberaciones de las partes conducentes a la resolución del conflicto o en su defecto si este no pudiera ser resuelto en ese momento, establecer los lazos de comunicación necesarios que permitan pasar de los posicionamientos emocionales a un conflicto de intereses. Por tratarse la Mediación, además, de un sistema flexible, las fases en las que se puede estructurar el proceso no tienen un carácter hermético, cerrado o estanco sino que también son flexibles debiéndose adaptar a las necesidades concretas de cada situación y de cada ámbito en el que vayamos a actuar. Es el mediador el que tendrá que decidir la forma en que estructura cada proceso en función de las características del conflicto y de las personas mediadas.

Nosotros vamos a proponer una serie de fases en las que se puede estructurar el proceso de mediación en líneas generales y siempre teniendo en cuenta su carácter flexible.

Sheppard (1991) propone las siguientes cuatro fases en las que poder estructurar el proceso de mediación:

1. Fase de definición.
2. Fase de discusión.
3. Fase de selección de alternativas.
4. Fase de reconciliación.

Por otro lado Haynes (1995) establece las siguientes fases o pasos a la hora de iniciar y conducir los procesos de mediación:

1. Identificación del problema.
2. Análisis y elección del ámbito de resolución del conflicto.
3. Elección del Mediador.
4. Recopilación de información.
5. Definición del problema.
6. Redefinición de las posturas.
7. Búsqueda de opciones.
8. Negociación.
9. Redacción del acuerdo.

A simple vista podemos observar que ambas propuestas se complementan, aún cuando Haynes va mas allá del proceso de mediación propiamente dicho incluyendo como parte del mismo los tres primeros puntos, que en realidad, según nuestro punto de vista, serían aspectos previos que las partes en conflicto deben tener en cuenta como es el hecho de la toma de conciencia por las partes implicadas en un conflicto de la existencia del mismo, la elección del ámbito que mejor se adecue a sus necesidades (bien la vía judicial o bien cualquier método alternativo) y, por último, si las partes deciden resolver sus diferencias a través de la Mediación, elegir aquel mediador que en función de su reputación y conocimientos pueda ayudarles mejor. Nosotros entendemos que estas consideraciones quedan fuera del proceso de

Mediación. No obstante, teniendo en cuenta ambas propuestas como complementarias con la salvedad anterior podríamos establecer como fases del proceso de mediación las siguientes:

1. FASE DE INICIO.

2. FASE DE DEFINICION.

Recopilación de información.

Definición del problema.

3. FASE DE DISCUSION.

Redefinición de las posturas.

4. FASE DE SELECCIÓN DE ALTERNATIVAS.

Búsqueda de opciones.

Establecer ventajas e inconvenientes.

5. FASE DE RECONCILIACIÓN.

Toma de decisiones.

Redacción del acuerdo.

Pasemos a analizar cada una de ellas:

FASE DE INICIO.

En esta primera fase el mediador explica a las partes que van a ser mediadas en qué consiste la mediación, cuáles son sus principios y objetivos, haciendo hincapié en el principio de voluntariedad, debe cerciorarse que acuden al proceso de Mediación sin coacción alguna, el principio de imparcialidad, debe garantizar a las partes que él como mediador no tomará parte por ninguna de ellas y que salvaguardará la pureza del proceso, y el principio de confidencialidad, por el que en caso de no llegar a buen término el proceso él no podrá ser requerido en posteriores procesos judiciales, ni como testigo ni como perito, si los hubiera. Así mismo, el mediador establecerá las reglas procedimentales, como el guardar el turno de palabra, respeto mutuo, etc. Todo ello se recoge junto con los datos personales de las personas que van a ser mediadas en un documento que se conoce como **Acta de Inicio del Proceso de Mediación o Contrato de Mediación**² que será firmado tanto por las partes como por el mediador, y por el que se comprometen al inicio del

² Véase documentos adjuntos

proceso de mediación y a la suspensión de cualquier otro procedimiento que pudiera estar abierto.

El mediador, además, puede utilizar esta fase como refuerzo positivo a las partes haciéndoles ver que con la firma del Contrato de Mediación ya han alcanzado un primer acuerdo, el utilizar la Mediación que es un método basado en el diálogo y la cooperación para tratar de resolver sus diferencias.

FASE DE DEFINICIÓN.

Entendemos que esta fase es de gran importancia ya que puede marcar el desarrollo futuro del proceso. Es en este momento en el que el mediador pide a las partes que expliquen sus respectivos puntos de vista sobre el conflicto. Hemos de señalar que cuando dos personas acuden a un proceso de mediación en la mayoría de los casos no vienen con un problema sino con dos problemas, a saber, la percepción que cada una de ellas tiene sobre el conflicto y con un estado emocional alto que les lleva a estar posicionados ante el mismo.

Esta fase podemos subdividirla en dos apartados:

Recopilación de información: Las partes exponen sus puntos de vista sobre el conflicto. El mediador hace una recopilación de datos acerca de la naturaleza del conflicto. Toda la información debe de estar presente y ser compartida por las partes ya que es por aquí por donde podemos corregir los posibles desfases de poder que puedan existir entre las partes.

Definición del problema: Una vez que tenemos toda la información acerca del problema, el siguiente paso es obtener una definición común y compartida de modo que ambas partes se sientan identificadas y, lo que es más importante, se sientan parte del mismo.

FASE DE DISCUSION.

Una vez que tenemos identificado el conflicto y las partes se sienten parte integrante del mismo, es el momento de comenzar a plantear los distintos asuntos

que forman parte del mismo organizándolos en lo que se denomina la agenda³. Esta consiste en la elaboración de un documento en el que las partes van aportando aquellos asuntos que les preocupan y que están relacionados directamente con el conflicto que les ha llevado a iniciar un proceso de mediación. Pongamos un ejemplo, supongamos un conflicto familiar de divorcio, a la hora de elaborar la agenda, en ella aparecerán aquellas cuestiones como la guarda y custodia de los hijos, régimen de visitas de los padres con los hijos, pensiones de alimentos y compensatorias si hubiere lugar, reparto de los bienes, etc. Además las partes decidirán en que orden se van a ir viendo cada uno de estos temas, aunque es recomendable comenzar por aquellos que ofrezcan menos resistencias con objeto de que el mediador pueda ir utilizando los acuerdos alcanzados como refuerzo positivo para las partes. Una vez acordada la organización de la agenda pasamos a su discusión y análisis. La elaboración de la agenda es importante ya que nos permite centrar el problema y evitar que las partes entren en discusiones estériles sobre cuestiones que en poco o nada tienen que ver con el asunto a tratar pero que podrían enrarecer el clima de diálogo que nos proponemos.

Redefinición de las posturas: Una vez que comenzamos con el análisis de los puntos a tratar, el mediador va resumiendo lo que las partes van contando con el fin de ir aclarando las ideas, simplificando la exposición de las mismas. De este modo se pasa de las posiciones a los intereses, desactivándose el clima emocional inicial y se comienza a ver el problema de forma diferente, ya que pueden empezar a considerar sus necesidades e intereses reales así como a tener en cuenta las necesidades e intereses de la otra parte, es decir, las posturas iniciales se van redefiniendo de un modo claro desactivando las intenciones ocultas que pudiera haber.

FASE DE SELECCIÓN DE ALTERNATIVAS.

Al llegar a esta parte del proceso de mediación nos encontramos con que ambas partes han sido capaces de identificar el problema, haciendo una definición común y satisfactoria, sintiéndose parte y protagonistas del mismo. Se ha pasado de una percepción emocional del conflicto a otra basada en necesidades e intereses. Por

³ Véase documentos

tanto una vez que hemos analizado el problema o problemas estamos en condiciones de buscar soluciones. Como el problema ahora es mutuo, las soluciones también serán mutuas.

En esta fase nos marcamos dos objetivos principalmente:

Búsqueda de opciones: Es necesario que las partes generen una multiplicidad de opciones posibles que les lleven a la superación del conflicto, para ello el mediador propiciará una lluvia de ideas con el fin de que las soluciones propuestas contemplen todos los aspectos del conflicto.

Establecer ventajas e inconvenientes: Una vez que las partes han propuesto una variedad de soluciones posibles pasamos a analizar cada una de ellas estableciendo las ventajas y los inconvenientes que pueden proporcionar a cada una de las partes en función de sus necesidades e intereses, tanto en este momento como de cara al futuro.

FASE DE RECONCILIACIÓN.

A la luz de los resultados obtenidos en el punto anterior las partes están en disposición de entrar en la última fase, la fase de reconciliación:

Toma de decisiones: Las partes acuerdan aquellas soluciones que mejor se adecuen a sus necesidades e intereses sin que, y esto es básico en un proceso de mediación, el hecho de que la otra parte también consiga satisfacer sus necesidades e intereses sea un obstáculo para alcanzar un acuerdo. Habríamos conducido a las partes a un acuerdo del tipo “gana-gana” que como vimos es uno de los objetivos de los procesos de mediación.

Redacción del acuerdo: Por último, los acuerdos alcanzados se reflejan en un documento llamado *Acta Final de Mediación*⁴ en el que las partes se comprometen a cumplirlos.

⁴ Véase documentos

Estas serían a grandes rasgos las fases en las que se estructura un proceso de mediación. Ahora bien, hemos de señalar que sería un error pensar que un proceso de mediación ha fracasado cuando no acaba con la redacción de un acuerdo. Puede darse perfectamente que por circunstancias personales de alguna de las partes en ese momento no pueda concluirse con algún tipo de acuerdo, pero eso no debería llevarnos a creer que hemos fracasado, ya que si hemos conseguido que las partes hayan entendido la naturaleza del conflicto, hayan identificado las necesidades e intereses propios y comprendido los de la otra parte, en definitiva que hayan podido reestablecer el vínculo comunicativo es muy probable que en un futuro próximo puedan dar solución al conflicto incluso sin la necesidad de intervención de un tercero. Y esto como hemos visto anteriormente es uno de los objetivos primordiales de los procesos de mediación.

5. ALGUNAS TECNICAS UTILIZADAS EN MEDIACION.

La mediación como sistema formal y estructurado para la resolución de Conflictos exige de la utilización de una serie de estrategias y técnicas que el mediador debe saber poner en juego. Algunas de ellas de carácter más general tienen que ver con las habilidades sociales y comunicativas que debe de aprender un mediador, esas las veremos en el capítulo dedicado a ellas, otras de carácter más específico están relacionadas directamente con la práctica de la mediación, si bien la mayoría de ellas provienen de otras disciplinas como la psicología aunque tanto la puesta en escena como la finalidad en una y otra disciplina sean distintas ya que la psicología pone su mirada en el sujeto y la mediación en la relación conflictiva que se produce entre dos o mas sujetos. En este sentido Esteban Soto (2007) sostiene que “las microtécnicas tienen como fin producir transformaciones en las historias previas de las partes, que es tanto como decir que tienen como fin producir transformaciones cognitivas, a través de inducir procesos reflexivos en ellas”. Algunos autores como Haynes (1995) o Esteban Soto (2007), desde su experiencia como mediadora, recogen, entre otras, las siguientes técnicas específicas de la mediación que son las que a nosotros nos parecen más relevantes y útiles: *Normalización, Enfoque hacia el futuro, Reciprocación, Síntesis o Sinopsis, Reconocimiento del otro, Reformulación, Connotación positiva.*

Normalización

Hay ocasiones en que las partes entienden su problema o parte de él como algo inusual, fuera de lo común. Es posible también que tengan una percepción exagerada del mismo. En estas ocasiones, el mediador, trata de reconducir las posturas de modo que la situación aparezca como habitual o normal, ya que esto ayudará a que las partes encuentren soluciones más comunes y ajustadas a la dimensión real del conflicto. Si una persona entiende que su situación es única o extraordinaria tenderá a cerrarse en sí misma para buscar una solución que a su vez también tenderá a ser única y extraordinaria en lugar de abrirse a la búsqueda de un abanico de posibles soluciones que no sean tan extraordinarias. De ahí la importancia de normalizar la situación.

Enfoque hacia el futuro

A menudo cuando se produce un conflicto, las partes implicadas, suelen estar ancladas en el pasado. Sus referencias a la hora de abordar la situación conflictiva están en el pasado ya que su preocupación en ese momento es la de culpabilizar al otro y ello se justifica hablando y quejándose de aquellas conductas pretéritas que les han traído aquí. Sin embargo, en los procesos de mediación la búsqueda de culpables no tiene cabida, no se trata de concretar quien tiene razón sino de dirigir la atención a cómo van a afrontar el conflicto y de qué modo van a relacionarse en el futuro. Esa es la tarea del mediador, llevar a las partes a plantearse en qué términos quieren afrontar su futuro. La mediación es, por tanto, un proceso enfocado al futuro, ya que “como quiera que los errores del pasado no pueden ser subsanados, y que hablar de ello no los resuelve (...), la búsqueda de soluciones mutuas requiere un enfoque hacia el futuro porque la solución está en el futuro” (Haynes, 1995)

Reciprocación

Los implicados en un conflicto suelen presentar el problema de modo que quede patente su inocencia, cuando no se sienten ni siquiera parte del mismo, haciendo que recaiga la responsabilidad y/o culpabilidad sobre el otro. Tomemos un ejemplo del ámbito escolar, dos alumnos que se pelean en el recreo y el profesor de guardia

los lleva delante del Jefe de Estudios, lo primero que hacen es decir frases como “yo no he sido” o “ha empezado él” o “yo no he hecho nada y ha venido a pegarme”. Estas situaciones suelen ser muy comunes ya que en la percepción de los alumnos el Jefe de Estudios lo que hará es buscar al culpable para sancionarlo y así resolver el problema, es por ello, que las partes implicadas en la disputa no reconozcan ser parte de la misma como un mero mecanismo de autodefensa. Sin embargo, desde el ámbito de la mediación “si logramos que los dos reconozcan su participación en el mismo (problema), estaremos en el inicio de su resolución puesto que habremos conseguido que las partes pasen de un estilo competitivo de afrontamiento del conflicto a otro colaborativo” (Esteban Soto, 2007) ya que es necesaria una definición mutua para que la solución también sea mutua y aceptada por ambas partes.

Síntesis o Sinopsis

La técnica de la síntesis o sinopsis consiste en ir resumiendo lo que las partes van verbalizando con el fin, por un lado, de ir estructurando de una manera organizada su discurso y, por otro lado, ir eliminando todas aquellas aseveraciones irrelevantes que suelen actuar de “ruido de fondo” de forma negativa basadas en percepciones emocionales, para ir poniendo el énfasis en las informaciones positivas relevantes al caso, de un modo objetivo y breve, que permitan centrar desde el principio el proceso de mediación.

Esta técnica suele utilizarse al principio del proceso de mediación, ya que es cuando las partes se encuentran posicionadas con una fuerte carga emotiva y es cuando se hace necesario que las partes lleguen, por si mismas, a una definición objetiva e integral del conflicto. La dificultad a la hora de utilizar la síntesis o sinopsis radica en la capacidad y habilidad del mediador para saber discernir entre aquella información relevante de la que no lo es sin menoscabar la imagen que de sí misma tiene cada parte. En cualquier caso, el mediador, utilizará esta técnica siempre que observe que el discurso de las partes está desorganizado con el fin de reconducir la mirada hacia aquellos aspectos que son de interés para la resolución final del conflicto.

Reconocimiento del otro

A la hora de poder recomponer la comunicación entre las partes con el fin de transformar la percepción que tienen sobre el conflicto que les separa, es necesario que se reconozcan a sí mismas y reconozcan al otro, en sus necesidades, en sus intereses, en sus emociones y sentimientos. Es necesario conseguir que las partes se muestren receptivas la una con la otra.

Si una de las partes se siente en algún momento amenazada, es muy probable que tienda a encerrarse en sí misma para protegerse de dicha amenaza, lo que obstaculizaría la resolución del conflicto. Por ello es necesario lograr su apertura con el objetivo de poder continuar de una manera normalizada con el proceso. Es necesario tratar de introducir entre las partes un discurso que haga referencia a la otra parte, para que comprenda que el conflicto es cosa de ambas, que cada una tiene sus intereses y necesidades, y que a cada una le provoca un estado emocional que es importante que reconozcan como legítimo y no como amenaza, para de esta forma lograr la colaboración para la resolución del conflicto.

Reformulación

La reformulación está íntimamente ligada al proceso comunicativo. En ocasiones es necesario que las partes vuelvan a oír lo que han dicho con otras palabras con el fin de asegurarse de que eso que han dicho traduce la idea que ellos quieren transmitir, clarificándose a sí mismos y, sobre todo y más importante si cabe, clarificarle a la otra parte que lo que se ha dicho es lo que realmente se quería decir. Pongamos un ejemplo de la mediación inter generacional, un conflicto entre un padre y un hijo. El padre puede verbalizar: “es imposible que yo pueda querer a un hijo así”. ¿Es esto lo que realmente ha querido expresar el padre? Seguramente no, pero los efectos que puede ocasionar en el hijo cuando escucha tal aseveración pueden ser devastadores. Por eso el mediador debe estar atento y reformular la frase de la siguiente manera: “entendemos que lo que ha querido decir es que no aprueba la conducta de su hijo”. Expresado de esta manera la afirmación es bien distinta y con total probabilidad expresa lo que realmente ha querido decir dando una versión más veraz de la situación sin dañar a la otra parte en lo que podía haber sido entendido como un ataque personal.

Para Esteban Soto (2007) cualquier reformulación no produce el efecto deseado, “para que esta técnica resulte efectiva es necesario que cumpla las siguientes condiciones:

- a) Prestar a la situación un sentido o significación nuevos, proporcionados por el nuevo contexto.
- b) Que ese significado sea también adecuado.
- c) Que sea mas conveniente que el que han traído las partes.”

La reformulación está presente a lo largo de todo el proceso de mediación ya que su fin último es el de que la comunicación entre las partes sea fluida y que el proceso de mediación pueda avanzar.

Connotación Positiva

Esta última técnica que vamos a considerar está relacionada con la anterior ya que se trata de una reformulación en positivo, es decir, no se trata tanto de objetivizar la información aportada por las partes, como ocurre en la reformulación, sino de transformar en positivo aquellas aseveraciones que se formulan o presentan de una manera negativa debido a la presencia de sentimientos negativos como ira, temor, angustia, tristeza, etc., y que reflejan, en la mayoría de los casos, una visión parcial y sesgada del conflicto.

6. MODELOS TEORICOS DE MEDIACION.

Existen distintas escuelas o modelos de mediación que se fundamentan en diversas perspectivas bien sea poniendo el énfasis en la firma de un acuerdo, bien en los aspectos comunicativos o bien en la gestión misma del conflicto, y todo ello debido al carácter flexible que tiene la mediación en sí misma. No obstante, es necesario señalar que el hecho de que existan diversos modelos de mediación no quiere decir que estos sean incompatibles entre sí, ni siquiera que un mediador tenga que verse abocado a la elección de uno u otro necesariamente, antes al contrario es muy posible que un mediador pueda utilizar un modelo u otro en función del conflicto que se le presente e incluso utilizar aquello que estime conveniente de cada uno de ellos. Como indica Otero (2007) “(...) *existen casi tantos modelos de mediación como mediadores. En realidad el*

proceso de mediación tiene unas reglas de comportamiento, pero a la vez es flexible permitiendo a cada mediador, y en cada mediación, la búsqueda de la mejor solución posible. Un buen mediador debe ser capaz de crear y recrear el proceso de cada vez, adaptándolo a las circunstancias de cada caso”.

Aquí vamos a ver muy someramente indicando solo las características principales de aquellos modelos teóricos de mediación más usuales y que son los siguientes: el modelo de Lineal de Harvard, el modelo Circular-Narrativo de Sara Cobb y el modelo Transformativo de Folguer y Bush.

Algunos autores recogen algunos más como el Tópico postulado por Bandieri (Otero, 2007), el modelo de Carnevale y el modelo de Contingencias Estratégicas de Wagner y hollenbeck (de Diego y Guillén, 2008), el modelo Estratégico de Calcaterra (García Villaluenga, 2006), etc., pero como hemos señalado nosotros apuntaremos únicamente a los mencionados por ser tratados por la doctrina de la mediación como los métodos clásicos.

El Modelo Lineal de Harvard

Este modelo (Giménez, 2001; Otero, 2007) tiene su origen en un proyecto de negociación de la Universidad de Harvard (Harvard Negotiation Project), siendo sus máximos exponentes y fundadores R. Fisher y W. Ury. Tiene como característica fundamental el entender la mediación como una técnica de negociación asistida por un tercero con el objetivo de que las partes en conflicto lleguen a una serie de acuerdos que les permitan resolver el conflicto, ya que este es entendido como aquello que impide que las partes puedan satisfacer sus necesidades e intereses.

Según Giménez (2001) este modelo parte de considerar cuatro puntos básicos en la negociación: las personas, los intereses, las opciones y los criterios.

En primer lugar lo que hay que hacer es separar a las personas del problema, con el fin de enfrentar a las personas con el problema y no entre ellas. Para ello se parte de la idea de que en las relaciones entre personas hay tres elementos clave que es necesario tener en cuenta, las percepciones, las emociones y la comunicación. Las primeras es la forma en la que los actores ven, entienden o perciben un problema, por ello es necesario discutir las percepciones de cada una de las partes con el fin como apunta Otero (2007) de entender que la lucha entre las partes se produce en realidad por una incompatibilidad entre ellas, incompatibilidad que no siempre es real, pero que no importa que no lo sea ya que las partes enfrentadas la perciben como si así fuera. De

este modo una vez detectada la situación de incompatibilidad es preciso poner de manifiesto el problema real y los intereses de cada una de las partes con la única finalidad de vencer los obstáculos que producen el conflicto, por lo tanto de lo que se trata es de pasar de un problema personal a un problema de intereses. Junto a ello es necesario tener en cuenta las emociones que subyacen con el fin de explicitarlas, reconocerlas como tales para poder comprenderlas tanto las propias como las de la otra parte y por último el elemento de la comunicación como elemento clave de la negociación con el fin de poder tanto entender a lo otra parte como para ser entendido.

El fin último de este modelo es que las partes lleguen a una serie de acuerdos satisfactorios que les permita resolver el conflicto que les enfrentaba, a partir de la búsqueda de los intereses subyacentes.

El Modelo Circular-Narrativo de Sara Cobb

Este modelo de mediación es el propuesto por la profesora Sara Cobb que toma distintos elementos de diversos marcos teóricos. Como señalan Munuera (2007) y Giménez (2001) Cobb toma elementos conceptuales provenientes de la Teoría de la Comunicación, la Teoría General de Sistemas, en las innovaciones epistemológicas de la Cibernética, en los aportes del Construccinismo Social y en la Teoría Posmoderna del Significado.

El objetivo principal de este modelo no es alcanzar una serie de acuerdos, como ocurría con el modelo de Harvard, sino recomponer la comunicación entre las partes a partir de la interacción entre las mismas. Para esta escuela “la solución del conflicto no es la finalidad de la mediación. Se producirá cuando se deshagan los impedimentos que la dificultan, Será una consecuencia, no una causa” (Otero, 2007; p.161). Así pues, esta tipología de la mediación está más interesada en que las partes gestionen el conflicto antes que en su solución, ya que esta sobrevendrá en el tiempo si es que no es posible en ese momento.

Giménez (2001) siguiendo a Suarez, señala cuatro elementos claves del método circular-narrativo, el aumento de las diferencias, la legitimación de las personas, los cambios de significados y la creación de contextos.

El método parte de aumentar las diferencias que separan a las partes en conflicto hasta el extremo, incluso llevándolas hasta el absurdo, para que puedan explicar con detalle las causas que les llevó a la disputa, al mismo tiempo que se legitima a cada una

de ellas. Para este método cada parte explica su visión del conflicto insertándola en la narración de una historia individual que es la que consideran como verdadera, por lo que es necesario para, la superación de la disputa, cambiar esa historia individual creando otra historia alternativa en la que se reconozcan ambas partes.

“El método que utiliza el mediador consiste en aumentar las diferencias que los separan, al mismo tiempo que legitima cada una de ellas, con el fin de cambiar la “historia” que han elaborado individualmente y que instauro la disputa.

El mediador debe conseguir ayudar a las partes a construir una nueva historia a partir de la nueva revalorización y la del otro, mediante la comunicación de causalidad circular. El mediador provoca que los interesados expresen todos los aspectos del conflicto, para poder comenzar la búsqueda de las posibles soluciones” (de Diego y Guillen, 2008, p. 59).

Para Otero (2007, p. 162) “los elementos positivos de este modelo se concretan en la valoración de la historia del conflicto como parte fundamental para poder conocerlo a fondo y así solucionarlo, el fomento de la comunicación, y la importancia que se da a las partes como artífices exclusivos de la creación de una historia alternativa”.

El Modelo Transformativo de Folger y Bush.

Los precursores de este método son Folger y Bush a partir de la publicación de su libro “La promesa de la mediación” en 1994.

En esta metodología el conflicto aparece como una oportunidad de crecimiento personal, y además, este, debe utilizarse para fomentar la transformación de las relaciones humanas. El objetivo primordial es, pues, el de mejorar la relación entre las partes quedando los acuerdos en un segundo término.

En este modelo de mediación hay dos conceptos básicos: la Revalorización y el Reconocimiento. “El “empowerment” (la revalorización) incide en afianzar la fortaleza del individuo para que esté más capacitado y tenga más posibilidades de triunfo al enfrentarse a cualquier circunstancia que le sea adversa. La “recognition” (el reconocimiento) prepara al individuo para experimentar preocupación por los otros, especialmente por aquellos que presentan intereses distintos de los suyos” (Otero, 2007, p. 163). Es decir, las capacidades que las personas tienen para afrontar sus vidas, comprendiendo cuáles son sus intereses en una determinada situación, para qué los persigue y cuanto son de importantes, por un lado, para llegar al reconocimiento mutuo

por parte de ambos protagonistas, de sus cualidades e intereses, como con-protagonistas del conflicto.

Como afirma Otero (2007, p. 163) “Quienes defienden el modelo transformativo afirman que cuando los derechos entran en conflicto, la solución no puede encontrarse en otro derecho más fuerte y también individual, sino en el retorno de los ideales del bien común. (...) Consecuentemente este modelo facilita el retorno a la idea de grupo; o lo que es lo mismo, persigue el desarrollo del potencial de cambio de las personas, producido como consecuencia del descubrimiento de sus propias habilidades, y cuya consecuencia es la revalorización de la persona a través de su crecimiento moral”.

En el siguiente cuadro de Vinyamata (2003) podemos apreciar las diferencias entre cada uno de los distintos modelos de mediación así como sus características más significativas:

Tipologías de Mediación	Tradicional-Lineal (Harvard)	Circular-Narrativa (Sara Cobb)	Transformativa
Bases de las que parte	<ul style="list-style-type: none"> *Negociación bilateral. *Causa conflicto lineal. *Contexto no determina el conflicto. *Persona como cúmulo de intereses y necesidades. 	<ul style="list-style-type: none"> *Fundamentada en la comunicación. *Efecto circular de causa-efecto constante. 	<ul style="list-style-type: none"> *Centro de interés aspectos relacionales del conflicto. *Causalidad circular.
Métodos que utiliza	<ul style="list-style-type: none"> *Ordenamiento del proceso Conflictual. *Esclarecer las causas. 	<ul style="list-style-type: none"> *Creación de contextos favorables para facilitar las soluciones asumidas por las partes. 	<ul style="list-style-type: none"> *Procurar que las partes adquieran conciencia de sus propias capacidades de cambio y de la transformación de sus conflictos.
Objetivos que persigue	<ul style="list-style-type: none"> *Reducir las causas de desacuerdo. *Determinar un acuerdo. 	<ul style="list-style-type: none"> *Reflexión de las partes para modificar un proceso negativo en positivo. 	<ul style="list-style-type: none"> *Encontrar formas de cooperación y reconciliación al margen de pretender solucionar el conflicto.
Principales características	<ul style="list-style-type: none"> *El acuerdo es esencial. 	<ul style="list-style-type: none"> *Lo importante es la mejora de la comunicación. *Los acuerdos son circunstanciales. 	<ul style="list-style-type: none"> *Adquisición de capacidad de gestión de conflictos. *Los acuerdos carecen de importancia.

BLOQUE IV

MEDIACION Y EDUCACION

1. LA MEDIACION APLICADA AL AMBITO EDUCATIVO.

Como hemos ido viendo a lo largo de este trabajo de investigación, existen conflictos dentro del sistema educativo. Existen conflictos entre el alumnado, entre el profesorado, entre el alumnado y el profesorado, entre las familias y la escuela, en definitiva, existen conflictos entre cualquier miembro de la comunidad educativa, cada uno de una naturaleza y con una intensidad diferentes; pero que por separado o todos juntos perturban el normal desarrollo de la convivencia dentro de los centros educativos. Los conflictos, bien por nuestro aprendizaje, bien por nuestra interacción con ellos, o bien por las experiencias que tenemos del pasado son percibidos como algo negativo que hemos de eliminar porque nos destruye a nosotros mismos y a las relaciones con los demás. Nosotros, no obstante, nos hemos adherido a la doctrina que piensa que los conflictos no tienen por qué ser negativos, sino que dependen de la manera en que seamos capaces de afrontarlos, y, desde luego, son una magnífica oportunidad para el crecimiento moral basado en el autoconocimiento personal y para el aprendizaje de nuevas formas de afrontar las relaciones interpersonales basadas en el reconocimiento y el respeto hacia el otro.

Es desde este punto de vista, desde el aprendizaje de valores democráticos y de relaciones sociales basadas en una cultura de paz y de orientación positiva hacia los conflictos, desde el que consideramos que aplicar los procesos de mediación formal en el ámbito educativo mejora la convivencia en los centros educativos, tanto por su carácter preventivo como por su carácter educativo.

Con esto no queremos decir que la mediación sea la panacea que nos va a solucionar todos los problemas de convivencia en los centros educativos ni que sea el único método válido para la resolución de los mismos. Lo que vamos a sostener en adelante es que partiendo de la realidad actual de los centros educativos de enseñanza secundaria, que es la explicitada anteriormente en nuestro modelo de “transición” para la gestión de los conflictos, que los problemas de convivencia no solo afectan a las relaciones entre el alumnado, sino entre cualquier miembro de la comunidad educativa y que al ser la mediación un proceso reglado y estructurado cuya finalidad última es la de “educar” se complementa con el “educar” del sistema educativo que también es estructurado y reglado.

Algunas de las cuestiones que nos vamos a plantear y a las que trataremos de dar respuesta son ¿qué es la mediación dentro del ámbito educativo?, es decir, de qué manera los principios y objetivos generales de la mediación son aplicables al ámbito educativo; ¿quién debe actuar como mediador?, o lo que es lo mismo, que características debe tener la persona encargada de conducir los procesos de mediación; ¿cómo y desde dónde debe llevarse a cabo el proceso de mediación?, espacios y tiempos para la mediación; y ¿a quién debe ir dirigida la mediación?, es decir quiénes son sus usuarios potenciales.

2. LA MEDIACION COMO PROCESO PARA LA MEJORA DE LA CONVIVENCIA EN LOS CENTROS EDUCATIVOS.

En el Decreto 19/2007, de 23 de enero, por el que se adoptan medidas para la promoción de la cultura de paz y la mejora de la convivencia en los centros educativos sostenidos con fondos públicos, a excepción de los universitarios, en Andalucía, se establecen un conjunto de actuaciones encaminadas a la mejora de la convivencia escolar. Este decreto fue desarrollado en la ORDEN de 18 de julio de 2007, por la que se regula el procedimiento para la elaboración y aprobación

del plan de convivencia de los centros educativos sostenidos con fondos públicos, y es aquí donde aparece la mediación como un instrumento para la mejora de la convivencia en los centros educativos. Así en el artículo 2 “Definición y objetivos del plan de convivencia” en el apartado f se dice textualmente “Facilitar la mediación para la resolución pacífica de los conflictos” (BOJA 156, 2007). Y en el artículo 9 “Mediación en la resolución de los conflictos que pudieran plantearse” en el apartado 1 se recoge lo siguiente: “De conformidad con lo dispuesto en el artículo 5.e) del Decreto 19/2007, de 23 de enero, el plan de convivencia podrá recoger, entre las medidas para la mejora de la convivencia en el centro, la mediación para la resolución pacífica de los conflictos que pudieran plantearse, con carácter previo a la aplicación, en su caso, del régimen sancionador que pudiera corresponder. En caso de que el procedimiento de mediación finalice con un acuerdo positivo entre las partes, esto podrá ser tenido en cuenta, en su caso, en el correspondiente procedimiento sancionador”. Este sería, por tanto, el marco legal general en el que inscribir los procesos de mediación dentro del ámbito educativo.

En el capítulo que hemos dedicado a la mediación dimos la siguiente definición de la misma:

“Mediación es un proceso de comunicación, a partir del cual, dos o más partes en conflicto, pueden gestionar sus diferencias, con la ayuda de un tercero imparcial, siendo, dichas partes, las únicas responsables de establecer aquellos acuerdos que satisfagan sus necesidades e intereses, que recomponga la comunicación y que les permita transformar su relación a partir de la gestión positiva del conflicto, siendo esta un modelo a tener en cuenta en los conflictos que en el futuro puedan plantearse”.

En esta definición, que expresa lo que para nosotros representan los procesos de mediación, encontramos los conceptos claves que entendemos que son de aplicación de esta metodología en el ámbito de la educación:

1. “gestionar las diferencias”, no se trata únicamente de resolver los conflictos que puedan aparecer aquí y ahora, sino que cuando dos o más miembros de la comunidad educativa tienen un conflicto, el entrar en un proceso de mediación les va a permitir aprender a afrontar el conflicto, es decir, a gestionarlo bajo la fórmula ganar-ganar, lo que significa modificar la actitud de las partes ante el conflicto en sí.
2. “únicas responsables”, es sobre las partes en conflicto sobre las que recae la responsabilidad última de la resolución del conflicto. Por tanto, las partes aprenden estrategias de resolución de conflictos que deben poner en práctica. Se parte de la base de que las partes deben ser los auténticos protagonistas de sus propios conflictos, es decir, se “enseña a los alumnos a ser responsables de sus actos y a resolver sus propios conflictos” (Maeso/Monjo/Villanueva, 2003). Esto supone un cambio de enfoque importante dentro del ámbito de la educación donde la solución a los problemas de convivencia suele siempre venir dada o impuesta por un tercero que es quien dictamina a través de sanciones o correcciones previamente establecidas, la mayoría de las veces, la forma en que el conflicto debe quedar supuestamente resuelto.

3. “recomponer la comunicación”, muchos de los conflictos que se producen son debidos a una forma incorrecta de comunicación entre las personas. En los procesos de mediación se enseña y aprende a expresar los sentimientos y necesidades propias de una manera eficaz de modo que podamos hacernos entender por los demás a la vez que nosotros seamos capaces de entender y comprender también a los demás. Esto permite evitar que se produzcan malentendidos y rumores que suelen ser conflictos muy frecuentes en el ámbito educativo, así como conseguir que las relaciones entre todos sean más fluidas. Una buena comunicación está a la base de la colaboración entre las partes para poder buscar soluciones satisfactorias para ambos.

4. “transformar su relación”, no podemos olvidar que, sobre todo, profesorado y alumnado pasan bastante tiempo de las horas del día interactuando entre ellos. De ahí que una buena relación entre ellos sea imprescindible para el normal funcionamiento de las tareas del centro. Los procesos de mediación pretenden transformar las percepciones negativas acerca del conflicto en puntos de partida para el entendimiento y comprensión entre las partes, de modo que puedan, a su vez, transformar su relación en la medida en que ellos dispongan, aunque, como mínimo, teniendo en cuenta que han de convivir juntos durante un periodo de tiempo relativamente extenso, dentro unos parámetros de educación y respeto que les permita relacionarse sin dificultades. Nosotros entendemos que los procesos de mediación en el ámbito educativo tienen, por su carácter educativo, el objetivo de transformar las conductas negativas en conductas positivas, de transformar a través del aprendizaje las relaciones entre los individuos con el fin de conseguir una sociedad más igualitaria y más justa.

5. “modelo a tener en cuenta en el futuro”, la mediación no solo pretende resolver los conflictos que se presenten en el aquí y ahora, algo que es de gran importancia para la mejora de la convivencia a corto plazo y para evitar que los conflictos puedan escalar dando como resultado conflictos más graves, ya que la mirada en mediación va mas allá, se trata de crear modelos de conducta a la hora de afrontar los conflictos que puedan plantearse, de manera que dos individuos que han resuelto sus problemas a través de un proceso de mediación puedan interiorizar de

forma consciente y natural esta metodología para aplicarla y poder resolver los conflictos que puedan plantearseles en el futuro.

2.1. Los principios de la mediación.

Los principios generales de la mediación como ya vimos son los siguientes:

- Voluntariedad.
- Confidencialidad.
- Imparcialidad.
- Neutralidad.
- Flexibilidad.

A la hora de aplicar estos principios al ámbito educativo cobra importancia el principio de la “**flexibilidad**”. En efecto, los conflictos no son estáticos sino que van cambiando su naturaleza y características en función del ámbito en el que se desarrollan, de ahí que uno de los principios de los procesos de mediación sea su carácter dinámico para hacer frente a dichos conflictos, por un lado, y para adaptarse a las necesidades del medio o ámbito en el que se va a desenvolver, por otro.

Cuando dos partes en conflicto acuden a un proceso de mediación es porque previamente han decidido resolver sus diferencias “**voluntariamente**” a través de esta vía. En el ámbito educativo hay quienes podrían pensar que este principio puede quedar en entredicho, si la mediación se ofrece a las partes como alternativa a una sanción y, que por lo tanto, la parte que considera que va a ser sancionada aceptaría dicha mediación con el fin de eludir la sanción. Nosotros pensamos que la mediación puede ser una alternativa o puede ser complementaria a una sanción y que en cualquier caso, este tipo de objeción no tiene demasiado sentido por varios motivos, en primer lugar porque no estaríamos “obligando” a nadie en sentido estricto y siempre podríamos encontrarnos con personas que podrían preferir la sanción por diversas razones (comodidad, evitar el conflicto, etc.); en segundo lugar, porque nuestra finalidad última es la de educar y no cabe ninguna duda acerca del valor educativo que tienen los procesos de mediación (enfrentamiento de conflictos, conocimiento de uno mismo y del otro, valores democráticos, habilidades sociales, etc.) y, por lo tanto, aun cuando alguien aceptara la mediación para tratar de eludir

una sanción, una vez que se encuentra inmerso en un proceso de mediación sus posibilidades de aprendizaje son mayores que las que le ofrece la sanción, es más, nosotros consideramos la conveniencia de la obligatoriedad de una primera sesión de tipo informativo con el fin de que las partes puedan sopesar las ventajas que les pueden ofrecer los procesos de mediación; y, por último, en tercer lugar, la mediación no se plantea única y exclusivamente para aquellos conflictos que tengan que derivar necesariamente en una sanción, sino como un servicio para que cualquier miembro de la comunidad educativa lo pueda utilizar voluntariamente en cualquier momento para dirimir sus diferencias sean del tipo que sean.

La **confidencialidad** es uno de los principios básicos en mediación, que en el ámbito de la educación se nos antoja como imprescindible, debido a que nos encontramos en un ámbito bastante restringido y cerrado. En un centro educativo de secundaria todo el mundo se conoce y además el alumnado se encuentra en la etapa adolescente donde su intimidad cobra un sentido especial, por ello cualquier dato o detalle, por pequeño de sea, que se pueda filtrar del proceso de mediación puede tener consecuencias no deseables que acabarían con ese proceso de mediación en particular y con la mediación en general en el centro. Hemos de tener en cuenta, que en los procesos de mediación, las partes en conflicto, pueden expresar emociones, sentimientos y opiniones muy íntimas que no deben traspasar las barreras del propio proceso, ya que esto genera confianza en las partes y en los demás miembros de la comunidad educativa en el propio proceso.

Junto con la confidencialidad los dos grandes principios de la mediación que en el ámbito educativo tienen una especial relevancia son la “imparcialidad” y la “neutralidad”.

La “**imparcialidad**” hace referencia a la actitud del mediador. El mediador no puede tener vinculación con ninguna de las partes en conflicto, debe ser, por tanto, imparcial o mejor dicho, multipartial, es decir, estar a favor de las dos partes, por un lado, y a favor del propio proceso de mediación, por otra parte. Además de la actitud imparcial del mediador, las partes deben de percibirlo como tal, ya que si alguna de ellas no lo considerara así se vería perjudicada, mermándose considerablemente su disposición a colaborar cuando no abandonaría el proceso. Este principio que en lo que hace referencia a la mediación en general y en su aplicación a otros ámbitos

como por ejemplo el familiar no suele revestir problema alguno, en su aplicación al ámbito educativo abre el debate sobre quien puede o debe ejercer el papel de mediador. Son muchas las preguntas que podemos hacernos con respecto a este tema. Supongamos que tenemos un equipo de mediación en el que están representados todos los estamentos y que está formado por profesorado, alumnado y familias, la primera pregunta que nos hacemos es ¿cómo han llegado a formar parte del equipo de mediación? ¿se han presentado voluntariamente o son escogidos en función de ciertas “virtudes”?, si se presentan voluntariamente para ejercer de mediadores ¿será percibido de igual manera un profesor exigente en sus clases que otros que son más flexibles? ¿hasta qué punto se va a poder desligar su labor docente con su cometido como mediador?, y en el caso del alumnado ¿será percibido de igual forma un alumno académicamente “bueno” que otro que no lo es? Y en el caso de las familias sería igual, ya que seguramente optarían a desempeñar el papel aquellas familias más implicadas en la vida diaria del centro, lo que podría originar ciertos recelos entre el resto de familias, y por otro lado, el mismo profesorado o parte de él podría interpretar que las familias van a tratar de defender a sus hijos. Si los mediadores son elegidos en función de ciertas “virtudes”, seguramente partiríamos de ciertos estigmas que podrían poner en riesgo los procesos de mediación. Profundizaremos más en este tema cuando hablemos de la figura y funciones del mediador en el ámbito educativo.

Por último, el principio de la **neutralidad** hace referencia al proceso de mediación en sí, a la transparencia con la que el proceso debe de transcurrir. Donde el planteamiento no sea el de buscar culpables ni de que haya vencedores ni vencidos. Neutralidad está directamente relacionada con el equilibrio de poder entre las partes y con que el poder decisorio para la resolución del conflicto recaer sobre ellas de forma directa. Lo que pretenden los procesos de mediación es el reconocimiento de las partes tanto el propio como el del otro, antes que nada como personas ante un conflicto. Aquí nos podemos encontrar con un escollo como es el principio de autoridad que reclama el profesorado y su estatus de poder en la resolución de los conflictos. Hemos de entender que la mediación trata, en un primer momento, a las personas como tales, en igualdad de condiciones ante el conflicto con el fin de que puedan expresar libremente sus emociones, sentimientos, necesidades, intereses, etc., reconociéndolos para sí y reconociéndolos en el otro, para que puedan

reconocerse como parte del conflicto, para que se hagan conscientes de que la decisión última recae sobre ellos mismos y de ese modo se dispongan a colaborar en su resolución. Será en un segundo momento, cuando las partes se reconozcan en el rol que cada una de ellas desempeña dentro de la institución educativa (profesorado, alumnado o familia). Entendemos de este modo, la gran importancia que tiene el principio de neutralidad en los procesos de mediación y que lejos de suponer una pérdida de autoridad por parte del profesorado refuerza su imagen dentro de la comunidad educativa.

En resumen podríamos decir siguiendo a Munné y Mac-Cragh (2006) que los procesos de mediación en el ámbito educativo se caracterizan por ser un proceso educativo, voluntario, confidencial, colaborativo y con poder decisorio para las partes.

Cuando hablamos de mediación no estamos hablando de mediación informal (Bercovitch, 1991) sino de la mediación como un proceso formal y estructurado, con unos objetivos y fines previos, dentro de unos espacios y tiempos donde llevarla a cabo y con el conocimiento de la comunidad educativa de que esto se está haciendo. Por otro lado, entendemos que los conflictos se pueden producir entre cualquier miembro de la comunidad educativa, profesorado-profesorado, alumnado-alumnado, profesorado-alumnado, familia-escuela, etc., por lo que los procesos de mediación pueden y deben ser aplicados para cualquier conflicto entre cualquiera de los miembros de dicha comunidad.

2.2. Objetivos de la mediación Educativa: Prevención y Educación.

En el capítulo que hemos dedicado a la mediación en términos generales hemos establecido como objetivos de la misma el facilitar la comunicación entre las partes en conflicto, crear un espacio en el que no exista coacción con el fin de facilitar un equilibrio de poder entre las mismas y el posibilitar que se puedan llegar a acuerdos del tipo “gana-gana”. A estos objetivos se le pueden añadir los que se desprenden de la definición de mediación que nosotros hemos dado y ya apuntados anteriormente, a saber, que la responsabilidad de la resolución del conflicto recaiga directamente sobre las partes, que estas puedan transformar su relación desde la óptica de una visión positiva de los conflictos y que la mediación sea un modelo a tener en cuenta de cara al futuro.

Boqué (2005) establece los siguientes objetivos para la mediación en el ámbito educativo:

- Reconocer los conflictos como parte natural de la vida y como fuente de aprendizaje.
- Adquirir capacidades dialógicas para comunicarse abiertamente y efectivamente.
- Saber conocer y expresar las propias emociones y sentimientos, fomentando la revalorización de uno mismo y de los demás.
- Desarrollar actividades de pensamiento reflexivo, creativo y crítico como herramientas de anticipación, solución y opción personal frente al conflicto.
- Participar activamente y con responsabilidad en la construcción de la cultura del diálogo, de la no-violencia activa y de la paz transformando el propio contexto.
- Contribuir al desarrollo de un entorno social equitativo, pacífico y cohesionado.
- El encuentro interpersonal para la elaboración de los propios conflictos y la búsqueda de vías constructivas de consenso.

Todos estos podríamos decir que son los objetivos específicos que pretenderíamos conseguir con los procesos de mediación dentro del ámbito educativo. No obstante nosotros destacaríamos dos objetivos de carácter general que se encontrarían por encima de todos ellos y que son el carácter preventivo que tiene la mediación como proceso a la hora de afrontar los conflictos y, teniendo en cuenta, que nos encontramos en un entorno donde no podemos perder de vista que educar debe ser la finalidad última de todas las actividades que llevemos a cabo, el carácter educativo que tiene la mediación, de manera general para todos los miembros de la comunidad educativa en su conjunto y de forma más específica para los jóvenes adolescentes que engrosan el alumnado de un centro.

a. El carácter preventivo de la mediación.

Hablar de prevención de los conflictos no debe confundirse con evitación o negación de los conflictos. Como hemos visto los conflictos son consustanciales a la propia interacción en las relaciones humanas y no tienen por qué entenderse de un modo negativo, sino antes al contrario, como una oportunidad de crecimiento personal. Por tanto, prevenir los conflictos no es sinónimo de eliminar los conflictos, sino de gestionar y afrontar los conflictos de manera

adecuada. Todas aquellas personas de la comunidad escolar que diriman sus diferencias a través de un proceso de mediación aprenderán a resolver a través de las propuestas de esta metodología basada en el dialogo sus conflictos futuros convirtiéndose en un modelo a seguir tanto para ellas mismas como para el resto de personas que componen la comunidad escolar.

Para Boqué (2005) la mediación, desde la óptica de la prevención, conforma una instancia de escucha que respeta la intimidad de las personas, contempla sus puntos de vista y sus sentimientos, impulsa la toma de conciencia y permite detener la escalada del conflicto y reconducirlo. Y en este mismo sentido añade “La mediación abre una vía paralela de regulación de los conflictos que enfatiza la posibilidad de decidir por uno mismo como se quiere encarar el conflicto y qué compromisos se aceptan con vistas a la transformación futura de la situación. El hecho de tomar parte en un proceso de mediación formal acalla rumores, deshace malentendidos, promueve la comunicación cara a cara y genera, también, aprendizajes encaminados a superar el temor al conflicto y a aumentar la confianza en las capacidades para protagonizar la propia vida. Este fortalecimiento humano revierte indirectamente, si se quiere, en el trabajo académico, que se ve favorecido por un progresivo reconocimiento y revalorización de la personas que armoniza el contexto de enseñanza-aprendizaje” (Boqué, 2005. Pp. 43)

b. **El carácter educativo de la mediación.**

El punto del que hemos de partir es el ámbito en el que nos encontramos y que por lo tanto, todas las actuaciones y actividades que llevemos acabo tienen que tener como finalidad última el educar. La mediación encaja perfectamente dentro de esta consideración por su marcado carácter educativo y de aprendizaje. Si retomamos los análisis de Torrego (2006) que definen la mediación con las características de la **reparación, la reconciliación y la solución de los conflictos**, podemos tener una buena primera aproximación a su carácter educativo.

La **reparación** está relacionada con la asunción de responsabilidades por parte de los individuos cuyas conductas son contrarias a una convivencia pacífica. Toda conducta deriva en una consecuencias que deben ser asumidas,

por lo tanto, estamos educando en la adquisición de comportamientos y actitudes responsables. A través de los procesos de mediación las personas pueden ver más allá de los actos en sí para comprender las consecuencias que se derivan de los mismos y las repercusiones que pueden tener sobre los demás. De ahí que sea un modelo no para eludir la responsabilidad de nuestros actos sino antes al contrario para tomar conciencia de nuestras conductas y asumir las consecuencias.

La **reconciliación** es el segundo de los elementos propuestos por Torrego (2006). Los centros educativos son el contexto ideal donde se produce la socialización secundaria de los individuos. Es el lugar donde se aprende a interactuar relacionándose con los demás. Por tanto en los procesos de mediación se facilita el aprendizaje por parte de los individuos de una socialización adecuada, ofreciéndole a los mismos la posibilidad de transformar su forma de relacionarse, de establecer criterios y acuerdos que les permitan una convivencia pacífica de cara al futuro.

Por último, la **resolución** de conflictos permite a los individuos no solo la resolución del conflicto con el fin de que este no quede en un estado latente que pueda resurgir en el futuro con más violencia, sino que permite el aprendizaje de estrategias de afrontamiento de los conflictos que más adelante puedan aparecer, fomenta la colaboración entre las partes para la solución efectiva de sus diferencias ya que la responsabilidad última recae sobre las partes.

No cabe duda del valor educativo que tiene la mediación que como hemos visto propicia, facilita y fomenta la adquisición de aprendizajes como la responsabilidad, la relación con los demás y la colaboración, así como estrategias de afrontamiento ante las adversidades, aprendizajes todos ellos que quedan fuera de los currículos, y que de su interiorización por parte de los miembros de la comunidad educativa y, especialmente, de los jóvenes, se desprende una mejora en la calidad de la convivencia en los centros educativos.

Pero además de estos aprendizajes, los procesos de mediación enseñan también habilidades básicas sociales y de comunicación imprescindibles para la vida no solo académica sino cotidiana de cualquier persona. Entre estas podemos encontrar el aprendizaje de las siguientes:

- **Escucha activa:** Tan importante como es poder expresar lo que deseamos es el escuchar a los demás expresar sus sentimientos y necesidades, pero no de una forma pasiva, es decir, escuchar el mensaje verbal que nos lanza otra persona, sino de una manera activa. Esteban (2007, pp. 86) define este concepto de la siguiente manera “Escuchar activamente implica captar el mensaje verbal y el no verbal del emisor, indicando en todo momento que estamos psicológicamente disponibles y atentos a dichos mensajes. Se trata de comunicar que se está centrado, atento, interesado en lo que el otro está exponiendo. Para ello se requiere el uso de aspectos no verbales, tales como una postura erecta pero relajada, un grado apropiado de contacto ocular y mostrar interés mediante la expresión facial.”
- **Empatía:** La empatía se define como la capacidad para conectar con el otro, con sus circunstancias, problemas, “ponerse en el lugar del otro”, manteniendo siempre una objetividad. Cuando la utilizamos, pretendemos transmitir a la persona nuestra comprensión acerca de los sentimientos que ha expresado, de las experiencias descritas desde su punto de vista (Esteban, 2007).
El aprendizaje de la empatía tiene un gran valor en los procesos educativos ya que permite el reconocimiento del otro, de sus valores, de su cultura, de sus opiniones, etc., apreciando (Fernández, 2007) que no todos percibimos de igual forma una determinada situación. En un mundo cada vez más globalizado, con aulas cada vez más heterogéneas y diversificadas, qué duda cabe que el aprendizaje de habilidades sociales como la empatía se hace imprescindible para una convivencia eficaz en los centros educativos.
- **Asertividad:** La persona asertiva es aquella que en el curso de una interacción social es capaz de defender sus ideas, sentimientos, creencias, actitudes, derechos y opiniones, sin experimentar por ello ninguna culpa o ansiedad (De Diego y Guillén, 2008). Cuando alguien experimenta culpa o ansiedad se dice que estamos ante una conducta pasiva, si por el contrario se lesionan los sentimientos o derechos de los demás ante una conducta agresiva. Por lo tanto una conducta asertiva es aquella capacidad para comunicarnos con los demás de modo que podamos expresar nuestras necesidades e intereses sin sentirnos culpables ni lesionando las necesidades e intereses de los demás. Para Fernández (2007) la Asertividad es la destreza que permite expresar sentimientos, pensamientos en primera persona, sin herir a los demás siendo

respetuosos, evitando los juicios, las críticas que rompen la comunicación. Pues bien, en los procesos de mediación se enseña a las partes en conflicto a expresarse en estos términos con el fin de que puedan comunicarse eficazmente y poder colaborar entre ambos para poder conseguir cada uno sus objetivos.

- **Reconocer y expresar sentimientos:** Muchas personas tienen verdaderas dificultades para poder reconocer y expresar sus sentimientos. Esto es debido a que nadie nos ha enseñado a hacerlo. Por eso es común que cuando preguntamos a alguien ¿cómo se siente?, la respuesta sea un lacónico e insuficiente “mal” o “bien”, según sea el caso. En los procesos de mediación se trabajan las emociones y los sentimientos y se ayuda a los participantes a reconocer de una manera más profunda los mismos, ya que detrás de “mal” puede haber miedo, enfado, tristeza, melancolía, etc. Y detrás de “bien” felicidad, alegría, energía, satisfacción, etc. Es necesario un conocimiento exacto de que sentimiento experimentamos para poder expresar abiertamente y con precisión nuestros deseos y necesidades. En definitiva permite conocernos mejor y actuar de forma más adecuada a nuestros intereses, respetando a los que nos rodean.
- **Autoestima:** En los procesos de mediación la búsqueda de soluciones creativas recae, como hemos visto, sobre las partes en conflicto, lo que les hace responsables directos de la gestión de sus conflictos. Además, en dichos procesos, se persigue también el equilibrio de poder entre las mismas de modo que se les trata de una manera humanizada ante el conflicto, donde cada una puede conseguir satisfacer sus necesidades. Todo ello eleva la autoestima y el autoconcepto que las personas tienen de sí mismas, hasta el punto de poder modificar sus conductas en pro de una convivencia más fluida y eficaz. Tener una imagen de sí mismos desajustada es fuente de conflictos y de disrupción en las aulas, un enfoque correcto la misma previene la aparición de conflictos y mejora la convivencia del grupo.

A modo de conclusión podemos ver como los procesos de mediación para la gestión y resolución de conflictos, en particular, y como mejora de la convivencia, en general, tienen un alto valor educativo cuya finalidad no es la de formar mejores académicos sino formar mejores ciudadanos, que puedan enfrentarse a las

vicisitudes que se les planteen en el futuro con éxito, con espíritu crítico y con las herramientas y habilidades necesarias que no aparecen en los currículos académicos. Estamos hablando, pues, del cultivo de la inteligencia emocional término acuñado por Daniel Goleman (1999, p.430) para referirse a la “capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos, los sentimientos de los demás, motivarnos y manejar adecuadamente las relaciones que sostenemos con los demás y con nosotros mismos”. Se trata, por tanto, de una serie de habilidades diferentes de lo que podríamos llamar inteligencia académica o capacidades cognitivas. Para Goleman la inteligencia emocional recogería cinco habilidades sociales básicas que resumen y refuerzan nuestra argumentación. Estas habilidades básicas como el mismo expone son las siguientes:

“Conciencia de sí mismo: Capacidad de saber lo que estamos sintiendo en un determinado momento y de utilizar nuestras preferencias para guiar la toma de decisiones basada en una evaluación realista de nuestras capacidades y en una sensación bien asentada de confianza en nosotros mismos.

Autorregulación: Manejar nuestras emociones para que faciliten la tarea que estamos llevando a cabo y no interfieran con ella; ser conscientes y demorar la gratificación en nuestra búsqueda de objetivos; ser capaces de recuperarnos prontamente del estrés emocional.

Motivación: Utilizar nuestras preferencias más profundas para encaminarnos hacia nuestros objetivos y perseverar a pesar de los contratiempos y las frustraciones que se presenten.

Empatía: Darse cuenta de lo que están sintiendo las personas, ser capaces de ponerse en su lugar y cultivar las relaciones y el ajuste con una amplia diversidad de personas.

Habilidades Sociales: Manejar bien las emociones en la relaciones, interpretando adecuadamente las situaciones y las redes sociales; interactuar fluidamente; utilizar estas habilidades sociales para persuadir, dirigir, negociar y resolver disputas; cooperar y trabajar en equipo”. (Goleman, 1999, pp. 431 y 432)

2.3. FASES DEL PROCESO DE MEDIACION EN EL AMBITO EDUCATIVO.

Como proceso formal, los procesos de mediación, deben de estructurarse de modo que se atiendan a los principios y objetivos propios de dichos procesos. En el capítulo que hemos dedicado al análisis de la mediación en términos generales establecimos una forma de estructura general de los procesos de mediación que podría ser perfectamente válida para cualquier ámbito. No obstante, esta fórmula no tiene porque ser la única y solo la propusimos como estructura general y amplia con el objetivo de poder ser utilizada de manera particular a las necesidades de cada uno de los ámbitos en los que podamos aplicar los procesos de mediación como vía para la gestión y resolución de conflictos.

Desde esta perspectiva y, teniendo en cuenta las necesidades específicas del ámbito educativo, nos adherimos a la propuesta de Melero (2009) que a su vez recoge los planteamientos de Binaburo y Muñoz (2007) y de Torrego (2001), en materia de estructuración o fases de los procesos de mediación aplicados al ámbito educativo. Estas fases quedarían de la siguiente manera:

1. **Una entrada**: en la que el mediador ha de establecer las reglas del proceso – que siempre y en todo caso ha de ser voluntario y libremente aceptado por los participantes-. Todos los procesos de mediación comienzan con una fase de inicio en la que se explica a los participantes en qué consiste la mediación, cuáles son sus fines y objetivos, que se espera de las partes, de qué manera se va a llevar a cabo el proceso por parte del mediador y cuáles son las reglas o normas que estarán presentes a lo largo de todo el proceso de mediación. En el ámbito educativo esta fase tiene especial relevancia ya que desde el primer momento, no solo estamos en un contexto de gestión y resolución de conflictos, sino que estamos en un proceso de enseñanza-aprendizaje. Estamos enseñando a las partes que hay otras formas de resolver sus diferencias a través del dialogo y la participación activa, ya que son ellas las únicas responsables del resultado final, y, fundamentalmente, se les educa en valores desde el primer momento, a través del conjunto de normas o reglas, de carácter educativo y no coercitivo o punitivo, como son el respeto y la

tolerancia, entre otras. De este modo, se invita a las partes, antes de aceptar su participación en el proceso de mediación, a comprender que si son profesores/as lo que está en juego no es su autoridad sino la mejora de la convivencia en general a través de la mejora de las relaciones interpersonales entre los miembros particulares de la comunidad educativa; si es alumnado la necesidad de la aceptación e interiorización de unas normas básicas de convivencia; si son las familias, la importancia de su participación en la vida del centro con actitudes colaborativas y no de confrontación, donde los primeros y últimos beneficiarios son sus propios hijos/as.

2. **Definir el problema**: fase en la que se invita a que cada cual relate su versión de la historia. Una vez que las partes han comprendido el proceso de mediación y han aceptado su participación en el mismo a través de la firma de un contrato de mediación se pasa a la siguiente fase. En esta fase cada parte cuenta su versión de la historia. Detrás de cada conflicto hay todo un entramado de necesidades, intereses, emociones y sentimientos que hacen que cada persona tenga una percepción determinada del mismo.

En la versión de la historia que cada una de las partes relata suele ocurrir que estas tratan de minimizar su responsabilidad en el conflicto haciendo que recaiga la culpa sobre el otro, de ahí que sea frecuente que nos encontremos con dos versiones muy diferentes.

En el ámbito educativo y, cuando alguna de las partes es un alumno/a, esta situación suele verse acentuada, porque el aprendizaje que ha tenido el alumnado es que a la hora de tratar de resolver un conflicto lo primero que se ha hecho desde los modelos punitivos es buscar al culpable del mismo para aplicarle el castigo o corrección correspondiente. Sin embargo, en los procesos de mediación no se buscan culpables ya que hacer tal cosa no solo no resuelve el conflicto sino que, en la mayoría de los casos, bloquea la posibilidad de poder darle una salida satisfactoria al mismo.

El objetivo de la mediación en esta fase es la de dar la oportunidad a los individuos de que expresen libremente sus emociones y sentimientos, sus necesidades e intereses, sus puntos de vista, de modo que el proceso de mediación vuelve a ser un proceso de aprendizaje para las partes al reconocer

sus emociones y las del otro, a saber expresarlas correctamente y a saber escuchar al otro, a guardar turnos de palabra, etc., en definitiva, comienzan a aprender a comunicarse eficazmente y a conocerse a sí mismos.

Una vez llegados a este punto las partes están en disposición de afrontar una definición común del problema, con la que sentirse identificadas y corresponsables del mismo, se sustituye el concepto “culpable” por el concepto “corresponsable”, solo cuando uno se siente y ve como parte del problema está en disposición de tratar de solucionar el problema.

3. **Propuesta de soluciones**: que debe partir de las propias partes implicadas y poder ser aceptada por ambas. En este punto hemos invertido el orden de las fases 3 y 4 que propone Melero (2009) y que estamos siguiendo aquí. El motivo que nos lleva a esta modificación es que entendemos que en la fase anterior sobre la definición del problema está implícito el análisis sobre el origen y causas del conflicto que las propias partes van haciendo en sus exposiciones sobre el mismo, hasta llegar a una identificación y definición del conflicto que les separa.

Una vez llegados aquí, los individuos están en condiciones de comenzar a proponer soluciones al conflicto. Estas soluciones deben tener dos características, por un lado deben ser propuestas creativas, ya que esta apertura de mente y creatividad es la que permitirá la generación de un amplio abanico de soluciones de entre las cuales poder elegir aquella o aquellas que se adecuen mejor a los intereses de ambas partes. Por otro lado dichas soluciones deben estar basadas en la colaboración, es decir, la búsqueda de opciones al conflicto es fruto de la colaboración entre las partes de modo que implique una estrategia del tipo gana-gana, no solo, las partes busquen satisfacer sus intereses sino que, además, se esforzaran por que la otra parte también pueda satisfacer los suyos.

Nuevamente el proceso de mediación se erige en proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que conduce a las partes a la reflexión, al esfuerzo para la generación mutua de opciones, a desarrollar el pensamiento creativo y la capacidad de síntesis para plasmar en opciones los intereses, a desarrollar actitudes colaborativas que den paso de posiciones meramente individualistas

a la búsqueda de contextos donde prime el bien común en las relaciones con los demás, etc.

4. **Análisis**: sobre la multiplicidad de opciones generadas para la resolución del conflicto. Cuando las partes han ofrecido una amplia gama de posibles soluciones es necesario poder elegir entre aquellas que mejor satisfagan la resolución del conflicto. El objetivo de esta fase es poder contrastar todas y cada una de las opciones propuestas, analizando las ventajas y los inconvenientes que tiene cada una de ellas tanto para cada parte de manera individual como para ambas de forma conjunta. Además, se invita a las partes a reflexionar sobre las consecuencias que las soluciones propuestas tendrán para ellas en su relación futura.

Son numerosas las ocasiones en las que las personas no somos conscientes de las consecuencias, tanto directas como indirectas, que se pueden derivar de nuestros actos. Esto, sin duda, resulta más evidente cuando hablamos de jóvenes adolescentes como los que tenemos en nuestros centros educativos de secundaria.

En esta fase de los procesos de mediación se enseña a los participantes a mirar hacia el futuro, a tomar conciencia de las consecuencias que se derivan de nuestros actos y a ser responsables de los mismos. No cabe duda que el aprendizaje e interiorización de este tipo herramientas o estrategias no solo es de un incalculable valor preventivo de cara a otras situaciones conflictivas que en el futuro puedan plantearse a la las personas, sino que, sobre todo, estamos enseñándoles a tomar decisiones en su vida cotidiana de manera libre a la vez que responsable.

5. **Acuerdos**: teniendo en cuenta que han de ser realistas y muy concretos. Llegados a este punto, las partes deciden libremente, en función del análisis que han hecho de las posibles soluciones, cuál de ellas es la que mejor se ajusta a sus necesidades para la resolución del conflicto. Estos acuerdos se plasman en un documento que ambas partes asumen.

Nosotros consideramos que el objetivo final de los procesos de mediación, en general, no es el acuerdo, aunque si este se produce mejor que mejor. Entendemos como objetivos prioritarios el restablecimiento de la comunicación

eficaz entre las partes y la transformación de su relación de cara al futuro desde la base de una gestión positiva de los conflictos. Ahora bien, dentro del ámbito educativo y, desde la perspectiva que venimos defendiendo como es el carácter educativo de los procesos de mediación, consideramos que es conveniente y necesario el plasmar en acuerdos realistas a la vez que concretos las soluciones al conflicto, ya que estos se convierten en un elemento más del proceso de aprendizaje. Como dice Munné y Mac-Cragh (2006, p. 57) “el objetivo en esta etapa en mediación escolar no es tanto llegar al acuerdo, sino culminar el proceso que las partes han llevado a cabo, que ha sido dificultoso y que seguramente ha producido cambios importantes en la relación entre ellas y en las propias percepciones”. De esta forma el acuerdo es entendido como la capacidad para plasmar los cambios que el proceso de mediación ha producido de forma clara y comprensible para las partes.

6. **Seguimiento** de los acuerdos adoptados. Normalmente, a diferencia con lo que puede ocurrir en otros ámbitos, donde las partes una vez finalizado el proceso de mediación pueden separar sus caminos, en el ámbito educativo las partes continúan relacionándose, por lo que es factible poder hacer un seguimiento de los acuerdos adoptados para constatar su cumplimiento. No obstante, entendemos que dicho seguimiento debe hacerse desde una perspectiva de refuerzo positivo hacia las partes que les permita sentirse satisfechas con el esfuerzo realizado, más que desde la vigilancia coercitiva para forzar el cumplimiento de los acuerdos, ya que desde esta perspectiva las partes podrían verse amenazadas y los acuerdos también.

3. ESTATUTO Y FUNCIONES DEL MEDIADOR: FORMACION, ASESORAMIENTO E INTERVENCION.

En el Decreto 19/2007, de 23 de enero, por el que se adoptan medidas para la promoción de la cultura de paz y la mejora de la convivencia en los centros educativos sostenidos con fondos públicos, a excepción de los universitarios, en el artículo 5, contenidos del plan de convivencia, se establece en el apartado i) Funciones de los delegados y de las delegadas del alumnado en la mediación para la resolución pacífica de los conflictos que pudieran

presentarse entre el alumnado o entre éste y algún miembro del equipo docente, promoviendo su colaboración con el tutor o la tutora del grupo. Y en el apartado j) En su caso, funciones del delegado o de la delegada de los padres y de las madres del alumnado, entre las que se incluirá la de mediación en la resolución pacífica de conflictos entre el propio alumnado o entre éste y cualquier miembro de la comunidad educativa.

Lo que aparece en este Decreto es que cuando se producen conflictos entre el alumnado o entre este y el profesorado, el papel de mediador lo asumen los delegados del alumnado o los delegados de las familias. Con esta propuesta nos asaltan varias dudas, tales como que si se produce un conflicto entre un alumno y un profesor ¿dicho profesor considerara aceptable a un alumno como mediador? Y ¿a un padre o madre? Nos parece poco probable que esto sea así cuando gran parte del profesorado aun apuesta por modelos punitivos de convivencia.

En la Orden 18 de Julio de 2007 que desarrolla el Decreto anterior, en el artículo 9 “Mediación en la resolución de conflictos que pudieran plantearse” apartado 2 se especifica quienes son las personas que pueden actuar como mediadores en los siguientes términos: “Para la aplicación de esta medida, el centro deberá contar con un grupo de mediación, que podrá estar constituido por el profesorado, por la persona responsable de la orientación en el centro, por alumnos y alumnas y por padres o madres. Además, podrán realizar también tareas de mediación educadores sociales y demás profesionales externos al centro con la formación adecuada para ello”.

En esta Orden se especifica un poco más y se amplía el número de personas que pueden ejercer el rol de mediador, no solo el alumnado y las familias como hemos visto en el Decreto sino también profesorado, orientadores, educadores sociales y demás profesionales con la adecuada formación. Ante esto nos planteamos algunas cuestiones como ¿Qué entiende el legislador por mediación? ¿Un proceso formal con las reglas, principios y objetivos que hemos expuesto anteriormente? O ¿una mera intermediación informal? Si es lo primero no creemos que cualquiera esté en disposición de adoptar el papel de mediador por la complejidad y estrategias que los procesos de mediación ponen en juego. Parece además que se pide una “formación adecuada” para los profesionales externos pero no para el profesorado, alumnado y familias,

¿por qué? Y ¿Qué se entiende por una formación adecuada? Estas y otras muchas incógnitas relacionadas con el tema de la mediación en el ámbito educativo nos hacen pensar que los legisladores de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía no tienen claro ni que es la mediación ni quien debe adoptar el papel de mediador, debido, seguramente, a no atisbar el alcance real que los procesos de mediación pueden desempeñar en la mejora de la convivencia en los centros educativos.

Nuestra propuesta es que los mediadores en los centros educativos deben ser mediadores profesionales externos a los propios centros educativos con el fin de garantizar los principios y objetivos de los procesos de mediación y evitar que se desvirtúen derivando en otro tipo de procedimientos o simulacros que en poco o nada tienen que ver con lo que es la mediación.

3.1. ESTATUTO DEL MEDIADOR.

La persona mediadora ha de poseer unas características y una formación específica para el desarrollo de su actividad profesional. Del mismo modo que cuando necesitamos un médico que atienda nuestras enfermedades, un abogado para nuestros asuntos legales, un arquitecto para construir viviendas, un profesor que eduque y enseñe a nuestros hijos, etc., acudimos a profesionales competentes en la materia con la formación adecuada para el desempeño de sus funciones, en el caso del mediador, sea cual sea el ámbito en el que desempeñe su labor mediadora, debemos ser igualmente exigentes. En la Ley 1/2009, de 27 de febrero, reguladora de la Mediación Familiar en la Comunidad Autónoma de Andalucía se establece en el capítulo III artículo 13 sobre las personas mediadoras lo siguiente:

1. La mediación familiar se efectuará por profesionales de titulación universitaria o título de grado en las disciplinas de Derecho, Psicología, Psicopedagogía, Sociología, Pedagogía, Trabajo Social o Educación Social o cualquier otra homóloga de carácter educativo, social, psicológico o jurídico.
2. La persona mediadora deberá estar inscrita en el Registro de Mediación Familiar de Andalucía.
3. Asimismo, la persona mediadora deberá acreditar:

a) La formación específica o la experiencia en mediación familiar en los términos que reglamentariamente se determine.

b) El cumplimiento de cualquier otro requisito exigido para el ejercicio de su función por la legislación vigente.

Y en el borrador, aun no aprobado al término de este trabajo de investigación, por el que se aprueba el Reglamento de desarrollo de la Ley 1/2009, de 27 de febrero, reguladora de la Mediación Familiar en la Comunidad Autónoma de Andalucía, en el capítulo IV artículo 21 sobre la formación de las personas mediadoras se especifica:

1. Las personas mediadoras deberán contar con una formación específica de postgrado en mediación familiar que deberá ser impartida por las Universidades u homologados por éstas. En este caso podrán establecerse cauces de colaboración para la formación teórico-práctica de la persona mediadora.

2. La formación específica deberá consistir en superar los cursos con una duración mínima de 300 horas, de las cuales al menos 60 tendrán carácter práctico, con un mínimo del 80% de asistencia y con el contenido mínimo siguiente:

Bloque 1. Aspectos jurídico-económicos:

- A. Derecho de familia y menores.
- - Situaciones de crisis: separación, divorcio, ruptura de parejas de hecho.
- - Derecho de alimentos.
- - Personas en situación de dependencia.
- - Personas en situación de discapacidad.
- - Ejercicio de la patria potestad, tutela o curatela, adopción y acogimiento. Otras figuras tutelares y de protección de menores.
- - Conjunto de disposiciones legales que rigen las relaciones familiares.

B. Eficacia jurídica del acuerdo de mediación.

- - Diferencias entre Convenio Regulador y Acuerdo de Mediación.
- - Contenido mínimo legal de un acuerdo de mediación para ser incorporado al Convenio Regulador
- - Transcendencia extrajurídica y/o jurídica del acuerdo de mediación.
- C. Redes sociales y servicios administrativos susceptibles de intervenir en los conflictos objeto de la mediación familiar.

Bloque 2. Aspectos psicológicos y sociales.

- A. Evolución de las instituciones familiares y análisis de las dinámicas familiares.

B. El conflicto familiar:

- - Análisis y características del conflicto.
- - Gestión y dinámica del conflicto.
- - La negociación. La comunicación y el manejo de emociones.
- - Repercusiones psicológicas, sociales y educativas derivadas de situaciones de conflicto familiar.

- C. Situaciones de conflictos familiares que requieren una atención especial:

- - Violencia doméstica.
- - Problemas de adicción.
- - Discapacidades o enfermedades invalidantes.
- - Situaciones de dependencia.
- - Conflictos generacionales.
- - Repercusión e implicación de personas menores de edad.

Bloque 3. Aspectos de la mediación familiar.

- A. Concepto, antecedentes y evolución de la mediación familiar.
- B. Modelos fundamentales y metodología de la mediación familiar.
- C. Concepto y métodos de resolución de conflictos.
- D. Estructura y etapas del proceso de mediación familiar
- E. La persona mediadora: Técnicas, estrategias y habilidades. Código deontológico.

Aunque la citada Ley de mediación está referida al ámbito familiar, encontramos elementos que pueden ser aplicados con carácter general al estatuto del mediador de cualquier otro ámbito. Así, por ejemplo, el que las personas mediadoras deban contar con una formación universitaria de postgrado con una duración mínima de 300 horas y con unos contenidos básicos. Entre estos últimos, los referidos en los bloques 2 y 3 son de carácter general para cualquier mediador y ámbito de actuación, por lo que bastaría con sustituir los específicos sobre mediación familiar del bloque 1 por otros específicos vinculados al ámbito educativo, como ya se lleva a cabo en algunos postgrados de universidades andaluzas como es el caso del postgrado sobre mediación de la Universidad de Granada.

Como indica Munné y Mac-Cragh (2006, p.23) “para ser mediador no basta con tener buena voluntad y ser respetado por las partes. El mediador escolar debe conocer el proceso de mediación, saber actuar basándose en la actitud de imparcialidad ante las partes con independencia del resultado y de acuerdo con el conocimiento de sus técnicas y habilidades”.

3.2. FUNCIONES DEL MEDIADOR EN EL AMBITO EDUCATIVO.

Las funciones de un mediador en los centros educativos, no deberían, a nuestro entender, circunscribirse únicamente a la intervención directa en los procesos de mediación que pudieran llevarse a cabo en los centros. Las funciones de un mediador escolar pueden y deben ampliarse. Desde nuestro punto de vista, dichas funciones son tres: Formación, Asesoramiento e Intervención.

Formación:

La formación que la comunidad educativa de un centro educativo debería recibir en materia de convivencia, gestión y resolución de conflictos y mediación, no tiene porque ir dirigida únicamente a la formación de mediadores entre dicha comunidad educativa. Antes al contrario, al margen de que puedan crearse equipos de mediación con participación del profesorado, el alumnado y las familias, el objetivo prioritario que debe perseguir esta formación en gestión de conflictos y mediación es la prevención de conflictos y la mejora de la convivencia en general en los centros.

La formación en estas materias para el profesorado se hace a través de los cursos que proponen los centros de formación del profesorado (CEP), cursos que no suelen pasar de 30 horas y que tienen un fuerte componente teórico. Con este tipo de curso hay quienes piensan que ya son mediadores. En el caso del alumnado su formación en estas materias se reduce a algún curso de pocas horas impartido por organizaciones del tipo Institutos de la Juventud, en el marco de otras actividades como cursos sobre prevención de drogas, sexualidad, etc., y en el caso de las familias es meramente testimonial cuando no nula.

En este contexto, entendemos que la presencia de un mediador profesional experto en gestión y resolución de conflictos y experto en mediación da una dimensión totalmente distinta a la formación que pueden adquirir los miembros de la comunidad educativa, ya que esta además de poder ser permanente y eminentemente práctica, puede llevarse a cabo dentro del propio centro y atendiendo a las necesidades específicas de la naturaleza del centro y de los miembros que la componen.

La formación debe ir encaminada a dotar a los miembros de la comunidad educativa de herramientas para la gestión de los conflictos y estrategias para su afrontamiento positivo, el aprendizaje de habilidades sociales y comunicativas para su puesta en práctica en las propias aulas y en el desarrollo normal de la vida del centro y el aprendizaje de las estrategias, técnicas y habilidades que se utilizan en los procesos de mediación.

Insistimos en que esta formación no tiene por qué tener como objetivo la formación de mediadores, así cuando un médico va a un centro a impartir un curso sobre hábitos de vida saludables o sobre primeros auxilios el objetivo es que los participantes en ese curso adquieran y tomen conciencia de esos hábitos o sepan curar una herida y que los pongan en práctica, no se nos ocurriría pretender que los asistentes se convirtieran en médicos y hagan una traqueotomía. Pues bien, salvando las diferencias, en el caso formación en mediación es similar, lo que pretendemos, en un primer momento, es que los miembros de la comunidad educativa adquieran e interioricen herramientas y estrategias que le permitan afrontar los conflictos de una manera positiva, de modo que la relación entre ellos sea también positiva y por tanto mejor la convivencia.

Asesoramiento:

La segunda de las funciones que puede llevar a cabo un mediador profesional es el asesoramiento en convivencia a los equipos directivos, equipos de orientación, equipos pedagógicos, tutores/as, asociaciones de madres y padres (amapa), y a cualquier miembro de la comunidad educativa que en cualquier momento pueda necesitar del asesoramiento del mediador.

Entendemos, que el mediador debe formar parte de la comisión de convivencia de los centros educativos, ya que su asesoramiento en este

órgano colegiado puede ser de gran valor, ya que puede orientar sobre que conflictos son mediables y cuáles no, que estrategias sobre resolución de conflictos se pueden poner en práctica en cada momento en función del conflicto al que nos enfrentemos y también puede asesorar sobre qué medidas se pueden adoptar en el caso de que un conflicto no sea mediable.

En última instancia, la presencia de un mediador en la comisión de convivencia puede dar a esta una dimensión diferente, de manera que esta se pueda convertir en un órgano desde donde emanen propuestas realistas para la mejora de la convivencia en el centro y no solo una comisión sancionadora.

Intervención:

Por último, la función de un mediador es intervenir directamente sobre los conflictos de los centros como experto en su gestión y a través de los procesos de mediación que se puedan plantear en los centros. La intervención de un mediador profesional garantiza que los objetivos educativos que tiene la mediación en este ámbito, que ya hemos visto, y los principios básicos se cumplan. La imparcialidad, la neutralidad y la confidencialidad, principios claves de los procesos de mediación, en referencia a la figura del mediador, están garantizados, no solo porque esto sea así, podría argumentarse que también otro miembro de la comunidad educativa que actuara como mediador podría garantizarlos, sino por la percepción que las partes tendrían de él.

No podemos estar más en desacuerdo con algunas afirmaciones como las de Rabasa (2005, p. 58):

“Ante esta disparidad de opiniones se impone precisar quiénes, a nuestro juicio, deben desempeñar esta delicada tarea (la de ser mediador). Y ante esto, y en consonancia con las características inherentes al proceso de Mediación, queremos manifestar nuestro convencimiento de que los Mediadores escolares deben ser en todo caso profesores del centro donde se desarrolle el proyecto de mediación.

Los mediadores ejercen una función compleja que requiere un ascendente moral y un amplio grado de empatía con las partes que se encuentran en situación de conflicto. El mediador propicia cauces de diálogo creando un entorno seguro emocionalmente donde las partes pueden expresar con honestidad sus pensamientos y sentimientos. Por todo esto, pensamos que hay

que reivindicar, sin ningún tipo de complejos, que los Mediadores sean exclusivamente los profesores del centro, que debidamente formados, quieran asumir estas funciones”.

Entendemos que ser mediador no es una cuestión de no tener complejos ni de hacer dejación de funciones por parte del profesorado, es mucho más que eso. Precisamente la argumentación que esgrime Rabasa es la que nos lleva a establecer que la figura del mediador debe ser la de un profesional externo a los centros educativos. ¿Qué pasaría si ningún profesor quiere asumir estas funciones?, puede que haya centros donde el profesorado no quiera asumir las funciones de mediador por múltiples motivos, ¿en ese centro no se llevarían a cabo procesos de mediación?. En el caso de un conflicto entre un alumno/a profesor/a, ¿estamos seguros de que el alumno/a se encontrará en un entorno seguro emocionalmente?, no creemos que en las interrelaciones que se producen entre los miembros de la comunidad educativa sea fácil para los mismos poder diferenciar con claridad el rol de profesor del rol de mediador.

Esta cuestión también está planteada en otros ámbitos como es el caso de la mediación familiar, donde un mediador que a su vez sea abogado debe decidir de antemano si actuará como mediador o abogado. La diferencia estriba en que el vínculo entre el mediador y el cliente es prácticamente nulo mientras que los vínculos de relaciones personales que se crean en los centros educativos son estrechos al tener que convivir juntos y en donde existen jerarquías y relaciones de poder que no podemos ni debemos obviar.

3.3. AYUDANTES EN MEDIACION: PROFESORADO, ALUMNADO Y FAMILIAS.

El término de ayudante en mediación dentro del ámbito educativo se utiliza de forma generalizada aplicándolo a los alumnos, “alumnos ayudantes en mediación”. Con ello lo que se pretende es formar a un grupo de alumnos en habilidades sociales y comunicativas y en técnicas de mediación con el fin de que actúen como mediadores en los conflictos que puedan surgir entre el propio alumnado.

Como ya hemos venido argumentando, entendemos, que si bien es necesaria dicha formación, y no solo para un grupo reducido de alumnos sino

para todos, está, no tiene por que ir dirigida necesariamente para que actúen, al menos en un primer momento, como mediadores. La creación de un amplio equipo de alumnos ayudantes debe ir más allá de la mera participación como mediadores en procesos formales de mediación, las funciones que deben adoptar estos ayudantes son directas en la mejora de la convivencia en el día a día de los centros.

Para Fernández (2007, p.167) “los sistemas de ayuda entre alumnos facilitan el desarrollo de la generosidad, de la prosocialidad, de la tolerancia y la solidaridad con los otros y con sus circunstancias. Se basan en relaciones de amistad-ayuda de diversa índole. Sus objetivos son (Cowie, 1995):

- a) Promover el desarrollo personal de los ayudantes.
- b) Utilizar ayudantes-compañeros para el cuidado y apoyo de otros compañeros.
- c) Tener una influencia positiva en el clima emocional del centro escolar.
- d) Aportar un vínculo entre alumnos con problemas y el ámbito de la orientación – tutoría”.

Por su parte Melero (2009, p. 131) establece entre las funciones más frecuentes que se les puede asignar a estos alumnos las siguientes:

- “ - Ofrecer ayuda a sus compañeros cuando alguien se mete con ellos o necesitan que les escuchen.
- Liderar actividades de grupo en el recreo o en clase.
 - Ayudar a otro compañero cuando tenga alguna dificultad con un profesor, mediando o siendo intermediario.
 - Facilitar a otros compañeros la organización de grupos de apoyo en las tareas académicas (deberes), o actuar como alumno ayudante en alguna materia que se le dé bien.
 - Atender a los que están tristes o decaídos por algún problema personal y que necesiten que alguien les escuche o les preste un poco de atención.
 - Acoger a los recién llegados al centro y actuar como alumnos acompañantes.
 - Facilitar la mejora de la convivencia en el grupo”.

Desde esta perspectiva, la participación de este tipo de alumnado en la vida del centro es de un valor incuestionable y, desde luego, no nos oponemos a que puedan actuar como mediadores, en procesos de mediación formal, en algunos conflictos entre iguales de los que podríamos llamar de “baja intensidad”, ya que esto formaría parte del principio educativo que está a la base de la mediación, solo que entendemos que deben darse algunos condicionantes:

1. Que el objetivo principal de la creación de equipos de alumnos ayudantes no es su participación como mediadores en los procesos formales de mediación que puedan plantearse en el centro, aunque de hecho actúen como tales en algunos casos, sino el de que con su actitud y puesta en práctica de habilidades sociales y comunicativas creen un clima favorable de convivencia.
2. En la creación de estos grupos de ayudantes debe primar la voluntariedad de formar parte de los mismos de los participantes. Es decir, no pueden ser seleccionados a priori atendiendo a rendimientos académicos, ya que esto podría crear el rechazo por parte del grupo de alumnos que se hayan sentido excluidos, de este tipo de alumnado, y , a su vez, estos podrían sentirse frustrados al considerar que sus esfuerzos no sirven para nada.
3. Por último, todo el proceso de creación y formación del alumnado ayudante, así como su participación como mediadores en los procesos formales de mediación debe hacerse bajo la supervisión y atenta mirada del mediador profesional.

Este es el valor real que nosotros atribuimos a las tareas del concepto de ayudante, pero entendemos que debemos ir más allá y no quedarnos solo en el alumnado, sino extender este concepto al resto de los sectores que forman la comunidad educativa como son el profesorado y las familias.

La creación y formación de equipos ayudantes entre el profesorado propiciaría que aquellos profesores que formaran parte de estos equipos pudieran ayudar al resto de compañeros a orientarles y darles pautas de actuación que les permitieran afrontar el manejo de sus aulas y de los problemas de convivencia que pudieran aparecer en ellas desde perspectivas

más positivas, creando contextos más seguros tanto a nivel profesional como emocional, a través de actitudes empáticas y de escucha activa ante los problemas que se les puedan plantear a cualquier miembro del claustro de profesores.

Por otro lado, la creación de estos mismos equipos entre las familias propiciaría un conocimiento más profundo de los contextos familiares en los que viven los alumnos y su incidencia tanto en los rendimientos académicos como en su interacción con el resto de la comunidad educativa, y además podría estrechar los vínculos entre la familia y la escuela, creando contextos colaborativos que transformaran las percepciones negativas que hacia la escuela pudieran tener algunas familias, en actitudes positivas de participación activa.

En resumen podemos concluir que la creación de equipos ayudantes en mediación debe de ser entre los distintos sectores que componen la comunidad educativa, profesorado, alumnado y familias, con el fin de aplicar las habilidades y estrategias de la mediación para crear en el centro una cultura de la mediación. De esta forma se irá creando en el centro un clima de convivencia basado en valores democráticos tales como la colaboración, el respeto, la solidaridad. Ese es el verdadero objetivo de estos equipos de ayudantes al margen de que puedan o no intervenir en los procesos de mediación formales que puedan llevarse a cabo y que estos deben de corresponder en todo caso al profesional experto en la materia.

4. LAS AULAS DE CONVIVENCIA COMO ESPACIO PARA LA GESTION DE CONFLICTOS Y MEJORA DE LA CONVIVENCIA.

4.1. Legislación en Andalucía sobre las aulas de convivencia

En el Decreto 19/2007, de 23 de enero, por el que se adoptan medidas para la promoción de la cultura de paz y la mejora de la convivencia en los centros educativos sostenidos con fondos públicos, a excepción de los universitarios, se establecen un conjunto de actuaciones encaminadas a la mejora de la convivencia escolar. Este decreto fue desarrollado en la ORDEN de 18 de julio de 2007, por la que se regula el procedimiento para la elaboración y aprobación

del plan de convivencia de los centros educativos sostenidos con fondos públicos, y es aquí donde se legisla sobre las aulas de convivencia.

En el Artículo 9 del Decreto 19/2007 dedicado al Aula de convivencia, en el apartado 1 se dice quienes son los destinatarios del aula: “Los centros educativos podrán crear aulas de convivencia para el tratamiento individualizado del alumnado que, como consecuencia de la imposición de una corrección o medida disciplinaria por alguna de las conductas tipificadas en los artículos 20 y 23 del presente Decreto, se vea privado de su derecho a participar en el normal desarrollo de las actividades lectivas”.

Las conductas a las que hace referencia el artículo 20 son las siguientes:

- a) Los actos que perturben el normal desarrollo de las actividades de la clase.
- b) La falta de colaboración sistemática del alumnado en la realización de las actividades orientadas al desarrollo del currículo, así como en el seguimiento de las orientaciones del profesorado respecto a su aprendizaje.
- c) Las conductas que puedan impedir o dificultar el ejercicio del derecho o el cumplimiento del deber de estudiar por sus compañeros.
- d) Las faltas injustificadas de puntualidad.
- e) Las faltas injustificadas de asistencia a clase.
- f) La incorrección y desconsideración hacia los otros miembros de la comunidad educativa.
- g) Causar pequeños daños en las instalaciones, recursos materiales o documentos del centro, o en las pertenencias de los demás miembros de la comunidad educativa.

Como queda reflejado cualquier alumno o alumna que presente alguna de estas conductas es susceptible de ser enviado/a al aula de convivencia. Pero se dice algo más, y es que ese alumnado se verá privado de su derecho a participar en el normal desarrollo de sus actividades lectivas. De este modo el aula de convivencia aparece como un aula de castigo. Y, en efecto, así es como ha sido interpretada por algunos centros su función, de modo que cuando algún alumno o alumna interrumpía el normal desarrollo de las clases es enviado/a al aula de convivencia.

En el apartado 3 de se presenta la función que debe de desempeñar el aula de convivencia y que se expresa en los siguientes términos:

“En estas aulas de convivencia se favorecerá un proceso de reflexión por parte de cada alumno o alumna que sea atendido en las mismas acerca de las circunstancias que han motivado su presencia en ellas, de acuerdo con los criterios del correspondiente departamento de orientación o equipo de orientación educativa, y se garantizará la realización de las actividades formativas que determine el equipo docente que atiende al alumno o alumna”.

La función de esta aula sería, por tanto, hacer que el alumnado derivado a la misma piense y reflexione sobre los motivos le han llevado a la misma, es decir, que reflexione sobre su conducta.

4.2. Funciones del aula de convivencia

No obstante, nosotros pensamos que el aula de convivencia debe ir más allá de un aula para el alumnado con problemas de conducta y convertirse en el espacio desde el cual gestionar la convivencia y todos los conflictos que puedan plantearse en un centro educativo.

Calvo (2003) considera que a la hora de tratar la conflictividad en los centros educativos habría que distinguir entre:

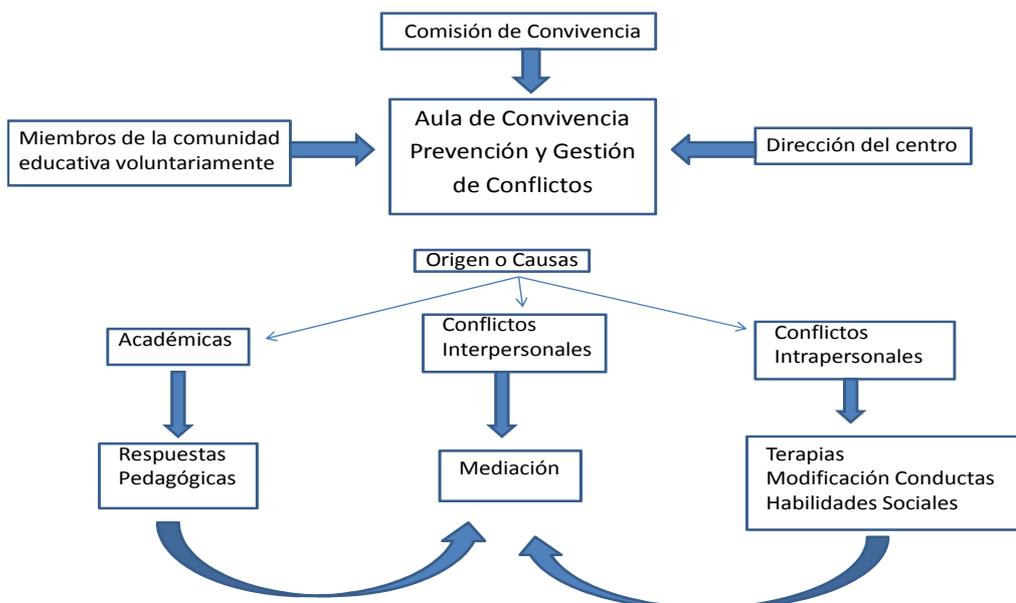
- a. Los conflictos que se producen debido a la introducción en la escuela de un nuevo modelo de autoridad, de valores distintos a los tradicionales y de una mayor diversidad cultural.
- b. Los problemas de convivencia causados por conductas que constituyen un atentado contra los derechos más elementales de los miembros de la comunidad educativa, y que generalmente son la manifestación de un trastorno de relación del sujeto con el ambiente.
- c. Nosotros incluiríamos un tercer apartado en referencia a los conflictos que pueden ser motivados por causas académicas.

Se tiende con cierta frecuencia a considerar y tratar todos los conflictos de la misma manera, dando las mismas respuestas y partiendo de los mismos presupuestos. Sin embargo, si atendemos a la distinción anterior sobre las causas que pueden estar promoviendo la aparición de un conflicto, hemos de articular respuestas diferentes para la intervención eficaz sobre el mismo. Por ejemplo, un conflicto entre un profesor y un alumno puede tener causas diferentes. Puede deberse a la falta de motivación por parte del alumno sobre

la materia que imparte el profesor o puede deberse a un problema de relación entre ambos por alguna circunstancia que les ha llevado a interpretaciones diferentes sobre la misma. La respuesta que demos al conflicto será diferente en función de la causa que lo determine. En el caso de que la causa sea la falta de motivación del alumno, iniciar un proceso de mediación resultaría del todo ineficaz si no va acompañado de las medidas pedagógicas correspondientes que motiven al alumno para su rendimiento académico. Igualmente si las causas del conflicto son algún trastorno de tipo psicológico sería necesaria una intervención terapéutica previa.

Nuestra propuesta es que el aula de convivencia sea el espacio (visible para todos los miembros de la comunidad) desde el cual prevenir y gestionar los conflictos que puedan originarse, dando las respuestas adecuadas y creando un clima de convivencia que mejore las relaciones personales entre los miembros de la comunidad educativa del centro.

De este modo la estructura y funciones que le atribuiríamos al aula de convivencia serian las siguientes:



¿Cómo se llega al aula de convivencia?

Al aula de convivencia se puede llegar por tres vías diferentes:

1. A través de la comisión de convivencia, que en los centros de Secundaria está compuesta por el director o directora, que ejercerá la presidencia, el jefe o jefa de estudios, dos profesores o profesoras, dos padres o madres del alumnado y dos alumnos o alumnas elegidos por cada uno de los sectores de entre sus representantes en el Consejo Escolar.

Las funciones que el Decreto 19/2007 de 23 de enero le atribuye a la comisión de convivencia son las siguientes:

- a) Canalizar las iniciativas de todos los sectores de la comunidad educativa para mejorar la convivencia, el respeto mutuo, así como promover la cultura de paz y la resolución pacífica de los conflictos.
- b) Adoptar las medidas preventivas necesarias para garantizar los derechos de todos los miembros de la comunidad educativa y el cumplimiento de las normas de convivencia del centro.
- c) Desarrollar iniciativas que eviten la discriminación del alumnado, estableciendo planes de acción positiva que posibiliten la integración de todos los alumnos y alumnas.
- d) Mediar en los conflictos planteados.
- e) Conocer y valorar el cumplimiento efectivo de las correcciones y medidas disciplinarias en los términos que hayan sido impuestas.
- f) Proponer al Consejo Escolar las medidas que considere oportunas para mejorar la convivencia en el centro.
- g) Dar cuenta al pleno del Consejo Escolar, al menos dos veces a lo largo del curso, de las actuaciones realizadas y de las correcciones y medidas disciplinarias impuestas.
- h) Cualesquiera otras que puedan serle atribuidas por el Consejo Escolar, relativas a las normas de convivencia en el centro.

Al margen de estas funciones, la realidad de los centros educativos nos indica que las comisiones de convivencia actúan en la mayoría de los casos como comisiones sancionadoras para aquellos alumnos/as que acumulan un determinado número de partes disciplinarios. En cualquier caso, entendemos que sería conveniente que antes de adoptar cualquier medida sancionadora, la comisión de convivencia, derivara a este tipo de alumnado al aula de convivencia con el fin de que desde allí se pueda intervenir sobre el conflicto.

2. A propuesta de la Dirección del centro o de la Jefatura de Estudios que teniendo conocimiento de que se esté produciendo algún tipo de conflicto, velado o manifiesto, entre miembros de la comunidad educativa, proponga a las partes su asistencia al aula de convivencia.
3. Cualquier miembro de la comunidad educativa puede solicitar de manera voluntaria su asistencia al aula de convivencia con el fin de asesorarse, en caso de tener algún conflicto con otro miembro, sobre la mejor manera de poder resolverlo.

¿Cómo funciona el aula de convivencia?

Una vez que los casos derivados por la comisión de convivencia, la dirección o jefatura de estudios y aquellos que hayan llegado de manera voluntaria por aquellos miembros de la comunidad educativa que entienden se encuentran en una situación de conflicto, los encargados de atender el aula de convivencia, profesores voluntarios (el ideal sería que formaran parte los tutores/as), mediador y orientador, estudian el origen y causas del conflicto en cuestión agrupándolos en tres grandes bloques: conflictos académicos, conflictos intrapersonales y conflictos interpersonales.

El objetivo de hacer esta clasificación es el poder dar la respuesta más adecuada a cada una de las situaciones particulares. De este modo, todos aquellos conflictos de tipo académico requerirán de medidas de tipo pedagógico enfocadas a la motivación y recuperación académica de aquellos aquel alumnado con este tipo de déficit. Los conflictos intrapersonales requieren de medidas previas de modificación de conducta o entrenamiento en

habilidades sociales. Por último, los conflictos interpersonales requerirán de programas de resolución de conflictos y en su caso del inicio de procesos de mediación formales.

En los casos de tipos de conflictos académicos e intrapersonales que hayan derivado en conflictos interpersonales, una vez se hayan tomado las medidas correctoras previas, confluirán en procesos de mediación formal que nos permitan que el conflicto que se haya podido producir con otros miembros de la comunidad educativa con el fin de transformar o cuanto menos hacer más fluida la relación entre las partes cuando no tratar de solucionar el propio conflicto. Insistir una vez más que el aula de convivencia debe estar abierta no solo al alumnado sino para todos los conflictos que puedan producirse entre cualquier miembro de la comunidad educativa, alumnado, profesorado y familias.

5. CONCLUSIONES.

A modo de conclusión o resumen poner de manifiesto el carácter preventivo y eminentemente de educación en valores, en gestión y afrontamiento positivo de los conflictos y, en definitiva, en ciudadanía que posee la mediación dentro del ámbito educativo. Resaltar la importancia de la formación en programas de resolución y gestión de conflictos, técnicas de mediación y habilidades sociales y comunicativas, del mayor número de miembros posibles de la comunidad educativa, profesorado, alumnado y familias, ya que la posibilidad de que se creen situaciones conflictivas que entorpezcan el normal funcionamiento de la vida de los centros es igual para todos, con el fin de desarrollar actitudes positivas que sirvan de modelo para generar un clima pacífico de convivencia en las relaciones interpersonales y no tanto para crear mediadores que intervengan en los procesos de mediación formal, ya que esta es una función que debe recaer sobre mediadores profesionales externos a los centros, con el fin de garantizar los principios y objetivos de los propios procesos de mediación.

Por último, que la mediación debe encuadrarse dentro de las aulas de convivencia entendidas como el espacio común desde el cual prevenir y gestionar todos los conflictos del centro atendiendo a su propia naturaleza y

dando la respuesta más eficaz que cada caso requiera, siempre desde la prevención y la educación como elementos claves para la mejora de la convivencia en los centros educativos.

La mediación no es la panacea que acabara con los conflictos en los centros educativos, ni siquiera es la única vía o estrategia que podemos poner en juego, tampoco es su objetivo acabar con los conflictos sino transformar la percepción negativa que suele haber sobre los mismos en una oportunidad de desarrollo personal, de conocimiento de uno mismo y de los demás desde actitudes de afrontamiento positivo.

Entendemos que los principios, fines, objetivos y técnicas que emplea la mediación ayudan a mejorar considerablemente las relaciones interpersonales entre los miembros de la comunidad educativa y, por ende, a mejorar de manera global la convivencia en los centros educativos.

BLOQUE V

UN EJEMPLO: IES FEDERICO GARCÍA LORCA

1. INTRODUCCION.

El presente proyecto de investigación ha sido llevado a cabo en el Instituto de Educación Secundaria Federico García Lorca de la localidad de Churriana de la Vega en la provincia de Granada, durante el curso académico 2009 – 2010.

El punto de partida de este proyecto era la creación y desarrollo de un aula de convivencia en dicho instituto, introduciendo la mediación formal dentro de la misma como vía para la gestión y resolución de conflictos e instrumento para la mejora de la convivencia en el centro.

Para ello presentamos nuestro proyecto al centro para su aprobación tanto por la dirección como por el Consejo Escolar, el cual decidió aprobarlo como complemento de otro existente ya en el centro denominado “Prevención y resolución de conflictos desde la igualdad” (ambos proyectos se reproducen íntegramente a continuación).

A partir de octubre de 2009 nos incorporamos al centro, asistiendo un día a la semana, los lunes, en horario de 8:30h de la mañana hasta las 15 h de la tarde.

A la vista de la realidad del centro, en el que solo la dirección del mismo y una mínima parte del claustro de profesores apoyaban la puesta en marcha del proyecto, habiendo una gran mayoría de profesorado que o bien se mantenía al margen o bien se oponía abiertamente, decidimos utilizar una metodología de inmersión en la vida del centro con el fin de evitar confrontaciones y percepciones aun más negativas de las ya existentes. Dicha inmersión en la vida del centro la hicimos desde la transferencia de conocimientos hacia la comunidad educativa aportando propuestas concretas sobre las problemáticas específicas que se iban planteando, sin perder de vista los objetivos generales que nos habíamos planteado en el proyecto, pero cambiando la forma de llevarlos a cabo. De esta forma en lugar de movilizar al centro en la consecución de unos objetivos apriorísticos fuimos aplicando los mismos a las problemáticas concretas que se nos iban planteando, intentando dar respuesta de manera individualizada a cada una de ellas, para en un segundo momento, conectarlas dentro de un esquema de trabajo global, que visibilizara las ventajas de nuestra metodología. Se trataba pues, a la vista de la realidad concreta del centro, de ir sumando al profesorado escéptico a través de respuestas concretas.

En el caso de las familias, al igual que con el profesorado, también encontramos un fuerte escepticismo cargado, en la mayoría de las ocasiones, de percepciones negativas con respecto a la labor educativa del centro, sobre todo en aquellas familias cuyos hijos presentaban mayores problemáticas, ya que entendían que sus hijos/as estaban siendo estigmatizados/as y que la única respuesta que el centro había dado hasta ahora era la expulsión sistemática. En estos casos también comenzamos a dar respuestas concretas pidiéndoles, además, su colaboración y participación directa en la propuesta de soluciones, con el fin de que fueran percibiendo los cambios que pretendíamos ir introduciendo. Si en el caso del profesorado, entendíamos, que su implicación era importante, en el caso de las familias se nos antojaba como fundamental.

No todos los objetivos que nos marcamos en el proyecto pudieron llevarse a cabo por los motivos expuestos anteriormente pero si dos de los que nos parecían fundamentales: 1. El crear y poner en funcionamiento el aula de convivencia bajo unos criterios básicos como eran que dicha aula no fuese percibida como un aula de castigo o expulsión temporal, que el paso por el aula fuese previo a la aplicación de cualquier medida disciplinaria y, sobre todo, anterior a las expulsiones del alumnado del centro y que se trabajaran en ella aspectos relacionados directamente con la mejora de la convivencia y no con las competencias académicas. 2. La introducción de los procesos de mediación formal para la gestión y resolución de conflictos.

2. Datos socio-económicos y demográficos de la población en la que su ubica el centro.

◆ Localización geográfica

El I.E.S. Federico García Lorca se encuentra enclavado en el municipio de Churriana de la Vega.

Este municipio se localiza al sur de la capital granadina, en la zona conocida como “Vega de Granada”. Tiene una superficie de 6,85 km². Limita al norte con la capital, al sur con Alhendín, al este con Armilla y al oeste con Las Gubias. Está situado a tan solo 8 kilómetros de Granada.



● Churriana de la Vega

● Granada capital

◆ Estructura Social y Demográfica

Esta localidad esta compuesta por un solo núcleo de población, el cual se estructura de la siguiente manera (según datos de Sima):

Población

Población total. 2009	12.001	Número de extranjeros. 2008	679
Población. Hombres. 2009	5.989	Principal procedencia de los extranjeros residentes. 2008	Marruecos
Población. Mujeres. 2009	6.012	Porcentaje que representa respecto total de extranjeros. 2008	16,64
Población en núcleo. 2008	11.153	Emigrantes. 2008	677
Población en diseminado. 2008	9	Inmigrantes. 2008	1.344
Porcentaje de población menor de 20 años. 2008	24,30	Nacidos vivos por residencia materna. 2008	253
Porcentaje de población mayor de 65 años. 2008	8,98	Fallecidos por lugar de residencia. 2008	58
Incremento relativo de la población. 2009	79,95	Matrimonios por lugar donde fijan la residencia. 2008	90

Este municipio se ha visto muy influenciado por su cercanía a la capital de la provincia, ya que ha acogido gran cantidad de población urbana sirviendo de soporte residencial de Granada. En este sentido en la década de los ochenta empieza a operarse una enorme transformación demográfica que culmina con la duplicación de la población en menos de veinte años hasta llegar a los habitantes con que cuenta en la actualidad.

Tal es el grado de “colonización” de la población urbana de este espacio, que la población procedente del exterior duplica a la que es propiamente autóctona. En este sentido, se menoscaba la identidad territorial y las relaciones humanas entre los residentes se tornan más distantes y anónimas. No obstante la población extranjera no llega a ser importante en el municipio.

Hay inmigración no interior procedente de los países del este de Europa y del Magreb que pasan a realizar tareas del campo que los nacionales no desean. Son minorías que presentan algunos problemas de integración en la comunidad local.

Como hemos indicado su crecimiento demográfico es más consecuencia de la alta inmigración que recibe que de su dinamismo vegetativo. En este sentido cabe destacar que Churriana de la Vega posee un pulso natalista en ascenso significativo dentro del arco sur de la capital.

La población es relativamente joven con un porcentaje de ancianos que aún es bajo para el entorno territorial en el que nos movemos. La proporción entre varones y mujeres está muy equilibrada (hombres: 5.989; mujeres:6.012), con un importante contingente de población en edad de trabajar y un volumen de población joven que es importante (24,30)

◆Tipo de trabajo preferente de la localidad

En cuanto a la población activa la ocupación preferente se sitúa en el sector servicios, aunque gran parte de la actividad no se desarrolla en la misma población.

Una proporción bastante alta se dedica a la industria y un porcentaje reducido trabaja en la agricultura, estando la tasa de paro en torno al 17,6.

◆ Nivel cultural de las familias

Más de la mitad de la población mayor de 10 años posee estudios primarios o secundarios y 4.6% tiene estudios universitarios. El porcentaje de adultos sin estudios es del 30.5% mientras que el de analfabetos es del 6%. A pesar de este bajo nivel de analfabetismo Churriana de la Vega mantiene un volumen de población con niveles educativos de segundo y tercer grado relativamente bajos para su comarca, distando todavía algunos puntos de la media provincial.

◆ Organización social de la población

Las asociaciones existentes en el municipio son: Asociación juvenil, Asociación juvenil de alumnos de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología, A.M.P.A. del I.E.S. "Federico García Lorca" y Hogar del pensionista.

◆ Medios culturales, recreativos y de bienestar social de la comunidad

Integrados dentro del Distrito Sanitario de Granada, un Centro de Salud y un Consultorio Local cumplen en Churriana de la Vega los cuidados sanitarios de carácter preventivo, curativo, rehabilitador y de promoción de la salud . Se compone de médicos de familia, pediatras, personal de enfermería y trabajadores sociales. Incluye entre otros programas de salud, el de planificación familiar y el de vacunaciones.

El municipio cuenta con tres colegios públicos (Arco Iris, San Roque, Virgen de la Cabeza), el Instituto, un Centro de Educación de Adultos, una Escuela de Música, un Centro informático el Hogar del pensionista.

Dentro de lo que son equipamientos culturales hay que hacer referencia también a la Casa de la Cultura y a la Biblioteca Municipal que fue fundada en el año 1991 y que cuenta con unos fondos bibliográficos de 2650 libros.

En el apartado de instalaciones deportivas cuenta con el Polideportivo del campo municipal y la piscina cubierta y climatizada, primera de Andalucía y

tercera de España. Además de un recinto lúdico y un lugar de diversión, esta instalación responde a fines terapéuticos, gracias a la piscina de hidroterapia.

◆ Comunicaciones

Las comunicaciones de Churriana de la Vega con el exterior son muy favorables y se puede acceder al municipio desde Armilla, Las Gabias y Cúllar Vega. Existen líneas de autobuses que parten de Las Gabias y Cúllar Vega y que conectan el pueblo con Granada; funcionan bien aunque el parque de vehículos está "obsoleto". El problema radica en que estos accesos se saturan con el tráfico produciendo atascos de corta duración pero que entorpecen la fluidez de la circulación y el cumplimiento de horarios por parte del transporte público.

◆ Instituciones y organismos que colaboran con el centro en su labor educativa

El principal colaborador del centro en su función educativa es el Ayuntamiento proponiendo una variada gama de actividades que se agrupan en las siguientes áreas: actividades de promoción educativa, deportivas y de ocio y talleres.

La A.M.P.A., por su parte, contribuye en esta labor patrocinando gran parte de las actividades extraescolares que desarrolla el centro.

El Centro de Salud informa atiende y asesora a los alumnos sobre temas de gran interés relacionados con la adolescencia.

3. Datos sobre la Estructura del Centro

El número de profesores que componían la plantilla del centro durante el curso académico 2009/10 era de 74 profesores de los cuales 41 eran definitivos en el centro y 33 eran interinos o en expectativa de destino. Este dato nos da una idea de la inestabilidad y la falta de arraigo de la mayoría del profesorado con la población en general y con el centro en particular.

En el caso del alumnado el total que compone el centro es de 793 alumnos de los cuales 432 son varones y 361 son mujeres, por lo que aún siendo el número de varones algo superior al de mujeres podríamos decir que está bastante equilibrado. A continuación detallamos el alumnado por cursos y por sexo.

Curso	Nº alumnos	varones	mujeres	grupos
1º eso	133	72	61	4
2º eso	129	69	60	4
3º eso	144	67	77	5
4º eso	98	42	56	3
1º Bchto	94	44	50	3
2º Bchto	70	30	40	2
1º PCPI	17	17	0	1
2º PCPI	9	9	0	1
1º Jardinería	24	21	3	1
2º Jardinería	14	10	4	1
1º Rec. Nat.	32	28	4	1
2º Rec. Nat.	29	23	6	1

PERSONAS QUE COMPOÑÍAN LA COMISIÓN DE CONVIVENCIA:

Director: D. Manuel Tirado.
 J. de Estudios: D. Francisco Moral.

Profesores: D. Carlos Sampedro.
 D. Manuel Jiménez.

Madre: Doña Consuelo García
 Doña Isabel Bolaños.

Alumnado: Doña Electra López.
 D. Federico González .

4. Datos del proyecto de mejora de la convivencia.

Se reproduce tal cual aparece en el plan de centro.

PREVENCIÓN Y RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS DESDE LA IGUALDAD

IES FEDERICO GARCÍA LORCA

CHURRIANA DE LA VEGA (GRANADA).

1. LA ASESORA DEL CEP VIRGINIA SEVILLA NOS AYUDARÁ A SOLVENTAR DUDAS Y DIFICULTADES.
2. D. ANTONIO LOZANO, PROFESOR DE LA UNIVERSIDAD DE GRANADA QUE NOS ORIENTARÁ Y CONDUCIRÁ EN LA UTILIZACIÓN DE LA MEDIACIÓN A TRAVES DE SU PROYECTO DE INVESTIGACION.
3. EL ORIENTADOR Y EL PROFESOR LICENCIADO EN INFORMÁTICA, PARA LA ELABORACIÓN DE MATERIALES.
4. CON LOS MATERIALES ELABORADOS POR CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y EL CEP, QUE SERÁN **SITUACIÓN DE PARTIDA**.

El IES Federico García Lorca, es un centro que tiene como meta, conseguir la mejora de la calidad y en su proyecto tiene como objetivos:

- § Mejora de la convivencia, con la resolución pacífica de los conflictos.
- § Formación de mediadores escolares potenciando la coeducación.
- § La integración y la interculturalidad, a través de la potenciación de la unidad del centro y de actitudes y valores de convivencia (respeto, tolerancia, integración, generosidad...) desde la igualdad.

Ante este compromiso, este proyecto nace como iniciativa de un grupo de profesores cuyo objetivo es trabajar en nuestra formación, en la elaboración de materiales y en la aplicación en el aula de ellos, sobre el conflicto, la convivencia y la igualdad.

En el centro se llevan trabajando estos temas durante dos años, como grupos de trabajo, de manera puntual pero se intenta este curso conseguir un trabajo más integrado, completo y potenciador incluyendo en él a profesores, alumnos y padres.

La finalidad es redundar de manera clara y directa en la mejora del alumnado del centro y/o en el funcionamiento del mismo, mejorando la convivencia en las aulas, obteniendo mayor coordinación entre el profesorado y las familias y, por lo tanto mejores resultados académicos.

El centro tiene dificultades en cuanto al comportamiento disruptivo de determinados alumnos, que perturban la labor del profesorado constantemente, que propician su expulsión con su actitud y su falta de interés en el aprendizaje y que no consiguen crear un ambiente educativo de trabajo. Por ello, nace

un interés de la mayoría del profesorado por intentar desde diversos medios y métodos, la mejora de resultados en el centro.

Para ello el trabajo que se inicia se divide en tres ejes:

- Anticipación al conflicto.
- Resolución de problemas.
- Igualdad

Participantes:

APELLIDO 1	APELLIDO 2	NOMBRE	ESPECIALIDAD
GALLARDO	SANCHEZ	ANA MARIA	RELIGION
GAMIZ	GORDO	JUAN ANTONIO	MUSICA
GARCIA	VALVERDE	ANTONIA	GEOGRAFIA E HISTORIA
GONZALEZ	MORENO	MARGARITA	P. TERAPEUTICA
JIMENEZ	MUÑOZ	MANUEL	LENGUA
LOPEZ	REINA	DAVID	GEOGRAFIA E HISTORIA
MARIN	GUTIERREZ	CLEMENTE	FILOSOFIA
CAÑAVATE	FERNANDEZ	CONCEPCION	PROCESOS DE PRODUCCION
CARMONA	QUESADA	JOSE RAMON	INFORMATICA
DOMINGO	CANOVAS	JUAN	EQUIPOS PRODUCTIVOS
FUNES	LOPEZ	NICOLAS	ORIENTACION
MOLINA	RODRÍGUEZ	Mª SOLEDAD	BIOLOGIA
GOMEZ	REYES	PILAR	LENGUA FRANCESA
MARQUEZ	PALOMINO	ISAIAS ANTONIO	BIOLOGIA
LÓPEZ	RODRÍGUEZ	Mª ROSARIO	MATEMÁTICAS
EGEA	CORRIENTES	MIGUEL	
MORENO	RODRIGUEZ	AGUSTINA	OPERACIONES AGRARIAS

NAVARRO	VALLEZ	ANTONIO LUIS	MATEMATICAS
NUÑEZ	DIAZ	JOSE LUIS	GEOGRAFIA E HISTORIA
PASCUAL	MOLINA	FRANCISCA	MATEMÁTICAS
PEDRINACI	RODRIGUEZ	FRANCISCA	INGLES
PEDROSA	NAVARRO	FRANCISCO	INGLES
PEREZ	PERTIÑEZ	ANTONIO JOSE	LENGUA
PERTIÑEZ	MOYANO	ANTONIO	OPERACIONES AGRARIAS
RUBIO	RUBIO	DIEGO	OPERACIONES AGRARIAS
TORRALBO	GARCIA	JUAN	PROCESOS DE PRODUCCION
URIBE	CHAVES	FRANCISCO	EDUCACION FISICA
VECINO	LOZANO	ASUNCION	PROCESOS DE PRODUCCION
RUIZ	ROMAN	MªCARMEN	LENGUA
TIRADO	PEDREGOSA	MANUEL	LATIN
GARCIA	LOPEZ	YURENA	FÍSICA Y QUÍMICA
VELEZ	APONTE	ANA MARIA	PROGRAMAS CUALIFICACION
GALEOTE	COBOS	MIREYA	PROCESOS DE PRODUCCION
VIDMA	CARRILLO	AMADOR	TECNOLOGIA
VELASCO	SOUSA	CARMEN	GEOGRAFIA E HISTORIA
MORAL	GAMEZ	FRANCISCO	MATEMATICAS

C.1. Resultados que se pretenden alcanzar

Lo que esperamos alcanzar es:

- Mejora de la convivencia en el centro.
- Creación y puesta en marcha del Aula de Convivencia, como espacio de reflexión de los alumnos/as, sobre sus conductas y como afectan a todo el grupo.

- Desarrollo actitudes cooperativas, solidarias y de respeto.
- Elaboración de materiales que puedan ser aplicables a los alumnos/as del centro para la mejora de sus resultados académicos.
- Creación de un espacio potenciador de la igualdad y de la integración satisfactoria de los alumnos/as en la comunidad.

C.2.1. Fase Inicial	
ACTUACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • CREACIÓN DEL AULA DE CONVIVENCIA, para ayudar a los alumnos expulsados y con malas conductas en el aula. Y mejorar así su rendimiento y resultados académicos. <p>Para conseguir esto haremos lo siguiente:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Habilitar un espacio para reflexionar el alumno sobre sus conductas contrarias a las normas del centro. ○ Mejorar la visión del profesorado sobre el alumnado disruptivo. Optimismo pedagógico. Posibilitar que aprendan a responsabilizarse de sus propias acciones. ○ Desarrollar actitudes de cooperación y respeto. ○ Mejorar su competencia emocional. ○ Ayudarles a adquirir buena disposición ante las tareas. ○ Resolver conflictos. ○ Compensar deficiencias. ○ Educar para la vida. ○ Mejorar la vida del centro. • FOMENTO DEL APRENDIZAJE DE HABILIDADES SOCIALES DE APLICACIÓN DIRECTA EN EL AULA Y

DE LA MEDIACIÓN PARA APLICAR EN EL AULA DE CONVIVENCIA.

- SENSIBILIZACIÓN E INTRODUCCIÓN A LOS VALORES COEDUCATIVOS.

Para conseguir esto haremos lo siguiente:

IMPLICAR a la comunidad educativa y potenciar la toma de conciencia de llevar a cabo una práctica coeducativa en el centro.

Conocer el tratamiento que reciben estos valores, tanto en los documentos curriculares como en la práctica educativa de nuestro centro de trabajo, conociendo mediante materiales de investigación, cuestionarios, trabajos, encuestas, etc. cuantitativos y cualitativos la situación real del centro y conociendo las dificultades y deficiencias crear materiales y medios para su eliminación y creando un Diseño Curricular de la Igualdad del Centro.

<!--[Promover una actitud de mayor implicación en el trabajo docente respecto a esta temática, evaluando la intervención escolar en el desarrollo y construcción de los valores de género.

<!--[Reflexionar acerca de la situación de discriminación de las mujeres en los distintos ámbitos (laboral, político, social) así como en el desigual reparto de las tareas domésticas y la implicación en las mismas de los distintos miembros de la familia, fomentando el uso no discriminatorio del lenguaje.

Sensibilizar al colectivo de madres y padres acerca de los estereotipos sexistas todavía existentes para poder actuar adecuadamente frente a ellos, potenciando la

| | <p>incorporación de madres y padres a este proyecto, para lograr la cohesión de la acción educativa familiar y escolar.</p> <p>Establecer colaboraciones con instituciones, organismos y asociaciones del entorno, a fin de conseguir líneas comunes de intervención.</p> | |
|--|--|---|
| APLICACIÓN | En el aula a los alumnos/as con el fin de mejorar la convivencia y las relaciones entre todos de 1º y 2º de ESO. | |
| DURACIÓN | <p>Ponencias externas: 15 Horas</p> <p>15 horas de aplicación en el aula</p> <p>Reuniones presenciales: 4 horas</p> <p>10 horas de elaboración de materiales</p> | |
| EVALUACIÓN | <p>Los logros conseguidos.</p> <p>Si ha habido continuidad en el trabajo.</p> <p>Las dificultades encontradas.</p> <p>Si se respeta el ritmo programado.</p> <p>La formación obtenida en las ponencias y como aplicarla.</p> <p>Los materiales conseguidos.</p> <p>Los formatos.</p> | |
| TAREAS ESPECÍFICAS | | PARTICIPANTES |
| <p>Las tareas serán de:</p> <p>De elaboración.</p> <ul style="list-style-type: none"> Borrador de protocolo del Aula de Convivencia.(Grupo A) Fichas de trabajo sobre la Violencia de Género | | <p>ANTICIPACIÓN AL CONFLICTO:</p> <p>- Ana Mª Padilla Osorio</p> <p>- Trinidad Gómez Martín</p> <p>- Pilar Gómez Reyes</p> <p>- Concepción</p> |

| | |
|---|---|
| <p>(Grupo C)</p> <p>De formación.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ponencias sobre "MEDIACION" Todo el profesorado <p>De aplicación.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fichas para el Aula de convivencia. (Grupo B) • Cuaderno para trabajar la Violencia de "Género (Grupo C) <p>De comunicación.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Normas para entrar en Inicio-Colabora (Coordinadoras) <p>De análisis.</p> <p>De conclusiones.</p> | <p>Cañavate
Fernández
- Agustina Moreno Rodríguez
- Juan Torralbo García
- José Luis Núñez Díaz
- Juan Antonio Gámiz Gordo
- Diego Rubio Rubio
- Manuel Tirado Pedregosa
- Francisco Moral Gámez</p> <p>AULA DE CONVIVENCIA:</p> <p>- Ana M^a Padilla Osorio
- Trinidad Gómez Martín
- Francisco Jesús Uribe Chaves
- Margarita González Moreno
- Ana M^a Gallardo Sánchez
- Antonio Pertíñez Moyano
- Antonio Luis Navarro Vállez
- Francisco Pedrosa Navarro
- Isaías Antonio Márquez Palomino</p> |
|---|---|

- Manuel Jiménez
Muñoz
- Nicolás Funes
López
- Juan Domingo
Cánovas
- M^a del Carmen
Ruiz Román
- Amador Viedma
Carrillo
- José Ramón
Carmona Quesada
- Ana M^a Vélez
Aponte
- Antonio Pérez
Pertíñez
- M^a Soledad Molina
Rodríguez
- Miguel Egea
Corriente
IGUALDAD:
- Ana M^a Padilla
Osorio
- Trinidad Gómez
Martín
- M^a del Carmen
Velasco Sousa
- Francisca
Pedrinaci Rodríguez
- M^a Rosario López
Rodríguez

| | |
|--|---|
| | <p>- Mireya Galeote Cobos</p> <p>- Yurena García López</p> <p>- Asunción Vecino Lozano</p> <p>- Rafael David López Reina</p> <p>- Antonia García Valverde</p> <p>- Clemente Marín Gutiérrez</p> <p>- Juan Domingo Cánovas</p> <p>- Francisca Pascual Molina</p> |
| | |
| | |

C.2.2. Fase de desarrollo

| | |
|-----------|---|
| ACTUACIÓN | <ul style="list-style-type: none"> • ELABORACION DE MATERIALES DE APLICACIÓN EN EL AULA DE CONVIVENCIA: <p>Creación de fichas para realizar con el alumnado. Fichas de reflexión y análisis de sus actuaciones, de su comportamiento y de su entorno, intentando conseguir un conocimiento de sí</p> |
|-----------|---|

| | |
|-------------------|---|
| | <p>mismo que le haga mejorar sus defectos y conocer también las personas que le rodean y sus cualidades y defectos y poder ser más coherente y mejorar su conducta; crear protocolos de actuación.</p> <ul style="list-style-type: none"> • REUNIÓN CON LOS PADRES Y MADRES. Para trabajar la prevención, mediación y resolución de conflictos. • ELABORACIÓN DE MATERIALES SOBRE IGUALDAD. Para trabajar la igualdad de oportunidades y las relaciones entre sexos. • PONENCIA SOBRE APLICACIONES INFORMATICAS para el profesorado. Para conocer el uso de los diferentes medios informáticos y mejorar el tiempo de elaboración de materiales. • REUNIONES CON LA COMISIÓN DE CONVIVENCIA DEL CENTRO. Para llevar el control del alumnado derivado al Aula de Convivencia y estudiar los alumnos que deben ser atendidos por el Orientador. |
| <p>APLICACIÓN</p> | <p>En el aula, por el profesorado que compone el grupo y se actuará sobre los alumnos/as que tengan problemas de conducta en el aula, de los cursos de 1º y 2º de ESO.</p> |
| <p>DURACIÓN</p> | <p>Ponencias externas: 5 H</p> <p>Reuniones: 8 horas</p> <p>Elaboración de materiales: 15 horas</p> <p>Aplicación en el aula: 15 horas</p> |
| <p>EVALUACIÓN</p> | |

| | <p>Los logros conseguidos.
 Si ha habido continuidad en el trabajo.
 Las dificultades encontradas.
 Si se respeta el ritmo programado.
 La formación obtenida en las ponencias y como aplicarla.
 Los materiales conseguidos.
 Los formatos.</p> |
|---|--|
| TAREAS ESPECÍFICAS | PARTICIPANTES |
| <p>Sesiones en el aula, el profesor y el alumno/a, trabajando el autoconocimiento y la resolución de problemas.</p> <p>De elaboración.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fichas nuevas para el Aula de Convivencia(Grupo A) - Cuentacuentos (Grupo C) - Día de Andalucía (Grupo C) - Día Internacional de la Mujer (Grupo C) - Proyecto Curricular de Igualdad.(Grupo C) <p>De aplicación.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Concurso de carteles sobre las mujeres que han destacado en la Hª - Fichas de trabajo para los alumnos sobre igualdad. - Fichas para las tutorías. <p>De formación.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Curso de Habilidades Sociales. - Curso de Informática <p>De comunicación.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Creación de carteles - Panel de información. <p>De análisis. Estadística</p> <p>De conclusiones</p> | <p>ANTICIPACION AL CONFLICTO:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ana Mª Padilla Osorio - Trinidad Gómez Martín - Pilar Gómez Reyes - Concepción Cañavate Fernández - Agustina Moreno Rodríguez - Juan Torralbo García - José Luis Núñez Díaz - Juan Antonio Gámiz Gordo - Diego Rubio Rubio - Manuel Tirado Pedregosa - Francisco Moral Gámez <p>AUA DE CONVIVENCIA:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ana Mª Padilla Osorio - Trinidad Gómez Martín - Francisco Jesús Uribe Chaves - Margarita González Moreno - Ana Mª Gallardo Sánchez - Antonio Pertíñez |

Moyano
- Antonio Luis
Navarro Vález
- Francisco Pedrosa
Navarro
- Isaías Antonio
Márquez Palomino
- Manuel Jiménez
Muñoz
- Nicolás Funes
López
- Juan Domingo
Cánovas
- M^a del Carmen
Ruiz Román
- Amador Viedma
Carrillo
- José Ramón
Carmona Quesada
- Ana M^a Vélez
Aponte
- Antonio Pérez
Pertíñez
- M^a Soledad Molina
Rodríguez

IGUALDAD:

- Ana M^a Padilla
Osorio
Trinidad Gómez
Martín
- M^a del Carmen
Velasco Sousa
- Francisca
Pedrinaci Rodríguez
- M^a Rosario López
Rodríguez
- Mireya Galeote
Cobos
- Yurena García
López
- Asunción Vecino
Lozano
- Rafael David
López Reina
- Antonia García
Valverde
- Clemente Marín
Gutiérrez
- Juan Domingo
Cánovas
- Francisca Pascual
Molina

| | |
|--|--|
| | |
|--|--|

• **C.2.3. Fase Final**

| | |
|------------|---|
| ACTUACIÓN | <ul style="list-style-type: none"> - PONENCIA: Como crear y trabajar un Blog - Terminación del material elaborado para aplicar en las aulas, sobre Igualdad y Prevención del conflicto. (Grupo B y C) - Análisis y valoración de lo realizado en la ACO.(Grupo A) - Recopilación estadística de resultados.(Grupo A y B) - Aspectos positivos y negativos que se han detectado.(Grupo A y B) - Propuestas para el próximo curso.(Grupo A,B y C) - Creación de diapositivas sobre lo trabajado.(Grupo A, B yC) - Recopilación de fotos sobre las diferentes actividades realizadas. |
| APLICACIÓN | Trabajo de los Grupos A, B y C) |
| DURACIÓN | <p>Reuniones presenciales: 8 horas</p> <p>Elaboración de materiales: 5 horas</p> <p>Aplicaciones en el aula: 7 horas</p> |
| EVALUACIÓN | <p>Aspectos a evaluar:</p> <ul style="list-style-type: none"> Los logros conseguidos. Si ha habido continuidad en el trabajo. Las dificultades encontradas. Si se respeta el ritmo programado. La formación obtenida en las ponencias y como aplicarla. Los materiales conseguidos. |

| | Los formatos. |
|--|---|
| TAREAS ESPECÍFICAS | PARTICIPANTES |
| <p>De comunicación.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Intercambio de ideas entre los miembros del grupo, puesta en común del trabajo realizado y variaciones y alternativas coherentes para el próximo curso. • Intercambio de ideas con otros centros a través de reuniones y entrevistas para modificar aspectos conflictivos de las normas del centro en cuanto a controles, desarrollo de comisiones de convivencia y planes de convivencia. • Puesta en común sobre los Blogs creados por los miembros del grupo. <p>De análisis.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Trabajo realizado en las aulas de los grupos de 1º y 2º de ESO. • Comparativa de los resultados del primer y segundo trimestres en cuanto a la convivencia con | <p>ANTICIPACION AL CONFLICTO:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ana Mª Padilla Osorio - Trinidad Gómez Martín - Pilar Gómez Reyes - Concepción Cañavate Fernández - Agustina Moreno Rodríguez - Juan Torralbo García - José Luis Núñez Díaz - Juan Antonio Gámiz Gordo - Diego Rubio Rubio - Manuel Tirado Pedregosa - Francisco Moral Gámez - Miguel Egea <p>AULA DE CONVIVENCIA:-</p> <ul style="list-style-type: none"> Ana Mª Padilla Osorio - Trinidad Gómez Martín - Francisco Jesús Uribe Chaves - Margarita González Moreno - Ana Mª Gallardo Sánchez - Antonio Pertíñez Moyano - Antonio Luis Navarro Vállez - Francisco Pedrosa Navarro - Isaías Antonio Márquez Palomino - Manuel Jiménez Muñoz |

| | |
|---|--|
| <p>respecto a curso anteriores.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Resultados obtenidos y comparación con el centro que trabaja en nuestra línea. <p>De conclusiones:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nuevas aportaciones y propuestas de mejora para reformar el ROF del centro en lo referido a la convivencia. • Inclusión dentro del Plan de Convivencia de las nuevas acciones para la ejecutar las actividades del Aula de Convivencia | <ul style="list-style-type: none"> - Nicolás Funes López - Juan Domingo Cánovas - M^a del Carmen Ruiz Román - Amador Viedma Carrillo - José Ramón Carmona Quesada - Ana M^a Vélez Aponte - Antonio Pérez Pertíñez - M^a Soledad Molina Rodríguez <p>IGUALDAD:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ana M^a Padilla Osorio - Trinidad Gómez Martín - M^a del Carmen Velasco Sousa - Francisca Pedrinaci Rodríguez - M^a Rosario López Rodríguez - Mireya Galeote Cobos - Yurena García López - Asunción Vecino Lozano - Rafael David López Reina - Antonia García Valverde - Clemente Marín Gutiérrez - Juan Domingo Cánovas - Francisca Pascual Molina |
|---|--|

5. Proyecto de investigación: La Mediación como instrumento para la mejora de la convivencia.

Reproducimos literalmente el proyecto que presentamos al centro y tal como aparece en el Plan de Centro.

Justificación

Una de las constantes que define el clima escolar es la creciente conflictividad en los centros educativos. El interés despertado por los problemas de convivencia en las aulas viene fundamentado según Calvo (2003) por la percepción que tienen los docentes sobre el incremento del número y la gravedad de las conductas disruptivas, el retraso que ocasiona en la realización de los aprendizajes escolares y en el hecho de que todos los alumnos queden expuestos a modelos de conductas inadecuadas, los problemas de relación que surgen entre profesores debido a las diferentes formas de interpretar y reaccionar a las conductas disruptivas y a los enfrentamientos posibles entre las familias y el centro educativo al que pueden acusar de ser o excesivamente permisivo o segregador.

Los cambios sociales acelerados que se han producido en España en los últimos treinta años han tenido una importante repercusión dentro del ámbito educativo. El paso de una escuela de elite a una escuela de masas, la implantación de una escuela comprensiva basada en la tutoría y en la atención a la diversidad, la escolarización obligatoria hasta los 16 años, la multiculturalidad en las aulas, etc.... ha modificado las relaciones personales entre los alumnos, los alumnos y los profesores y entre las familias y la escuela, explicitando conflictos ya existentes y provocando la aparición de otros nuevos. En definitiva, cambiando la percepción que se tiene sobre la convivencia en los Centros Educativos y en las familias.

Los estudios sobre la violencia en los centros de enseñanza secundaria indican que los problemas más graves (aquellos que despiertan el interés de la prensa como son las amenazas con armas o la violencia extrema) son, en realidad, escasos. No obstante, son los más cotidianos y frecuentes, los que más preocupan a los miembros de la comunidad educativa, a saber,

agresiones verbales entre compañeros, el rechazo, la exclusión social, las faltas de respeto, la interrupción... Ante esto no caben posturas extremas, nostálgicas o derrotistas. Tampoco parece adecuado que la actuación se quede reducida a un planteamiento legalista que pueda acabar cayendo en lo mecánico o burocrático, alejándose de lo educativo. Hace falta pensar sobre la gestión de la convivencia y abrirse a nuevos enfoques que superen las limitaciones de las formulas empleadas hasta ahora. Tenemos que adoptar sistemas más avanzados de gestión de la justicia, que se están realizando en otros ámbitos sociales y propiciar que sus ventajas calen también en el terreno educativo.

En este programa de investigación nos proponemos intentar justificar la conveniencia de potenciar un modelo de Centro que permita el abordaje de la convivencia cuyos pilares básicos son la constitución participativa de las normas desde procedimientos democráticos, la creación de un equipo de mediación y de tratamiento de conflictos, el desarrollo de una cultura basada en el diálogo y el fomento de contextos favorecedores del desarrollo personal y colectivo de todos los miembros de la comunidad educativa. Todo ello, desde el “Modelo Integrado” de gestión de la convivencia y resolución de conflictos que propone el Prof. Juan Carlos Torrego de la Universidad de Alcalá de Henares.

Este autor recoge las líneas de actuación de dicho modelo en su artículo “Modelo integrado de regulación de la convivencia y tratamiento de conflictos: un proyecto que se desarrolla en centros de la Comunidad de Madrid” (Tabanque nº 18, 2004, pp. 31-48) y que se resumen así:

“En el modelo integrado se propicia la resolución del conflicto alentando la comunicación directa entre las partes. Estas por iniciativa propia o animadas por otros, buscan a través del diálogo el entendimiento mutuo, el consenso o el acuerdo para la resolución del conflicto, En ese ámbito se facilita que la “víctima/agresor” tengan la oportunidad de aclarar, comprenderse, dar/ofrecer alguna restitución, aceptar/liberar culpa, y donde las necesidades de ambos son atendidas. Las ventajas de este modelo residen en su potencial de reparación de los daños causados (a personas u objetos), de reconciliación (las personas separadas, distanciadas, enfrentadas, tienen la posibilidad de acercarse, reconocerse, reconsiderarse y abrirse a la cooperación), y de resolución (a través de la atención a los elementos que habitualmente pasan

desapercibidos y son, por tanto, desatendidos, por ejemplo, necesidades, emociones...). Como consecuencia de todo ello, los conflictos dejan de estar enquistados, las relaciones se sanean, la convivencia mejora. Además, se da un claro mensaje a la comunidad educativa: “ante los conflictos se actúa de una forma firme, reglada y también humanizada”. El centro educativo no se limita a “dejar hacer”, ni es meramente reactivo, sino que legitima y otorga estatus a una estructura organizativa dedicada a la atención de conflictos (equipo de mediación y tratamiento de conflictos) y fomenta una cultura donde los valores de justicia, participación y solidaridad son mucho más que un ideario: son valores en acción”.

Objetivos

Los objetivos que nos proponemos llevar a cabo con la implementación de este programa de investigación son los siguientes:

1. Estudio y análisis de los conflictos que se producen en el centro educativo y su repercusión en la convivencia del mismo.
2. Dotar a la comunidad educativa de las herramientas y estrategias básicas para la adquisición de las habilidades sociales y comunicativas necesarias para afrontar los conflictos.
3. Creación y puesta en funcionamiento de las aulas de convivencia como espacio para la Gestión, Tratamiento y Resolución de Conflictos.
4. Concienciar e informar a la Comunidad Educativa sobre la necesidad de que el aula de convivencia sea un espacio de reflexión y modificación de actitudes contrarias a la convivencia.
5. Creación de equipos de mediación y de alumnos ayudantes.
6. La implementación del modelo integrado de resolución de conflictos como alternativa al modelo punitivo.
7. Comparar y analizar los resultados de las respuestas dadas ante los conflictos que hayan aparecido en cursos anteriores, con los datos que se obtengan durante el presente curso con la puesta en marcha del modelo alternativo.

Metodología y Temporalización

A la hora de llevar a la práctica el programa de investigación que nos proponemos hemos de realizarlo atendiendo a los siguientes aspectos:

1. Estudio y análisis de los conflictos del centro.

Comenzaremos por la creación de un grupo de trabajo entre el profesorado (este deberá contar con al menos 10 profesoras/es, sería muy conveniente que estuviera integrado en los grupos de trabajo que propone el CEP, de entre ellos uno asumirá las funciones de coordinador, también estarán presentes en las sesiones de trabajo algún miembro del equipo directivo y del equipo de orientación) que realizará un estudio sobre los conflictos que hasta ese momento se han dado en el centro: tipología, naturaleza, entre quienes se han producido, los motivos y las respuestas que se han dado a los mismos desde la institución en general y por parte de cada uno de los colectivos de la comunidad educativa en particular. Así mismo y de manera paralela, se pondrá en marcha una encuesta dirigida a toda la comunidad educativa (Dirección del Centro, Profesorado, Amapa, Pas y Alumnado) con objeto de recoger datos sobre la percepción que cada uno de estos colectivos tiene sobre la conflictividad del centro. Una vez obtenidos todos estos datos, se procederá al análisis y discusión de los mismos que se plasmará en un documento que nos servirá como punto de partida para establecer el grado de conflictividad del centro y las respuestas que a partir de este momento vamos a establecer desde el modelo integrado de gestión, tratamiento y resolución de los conflictos.

Este punto se llevará a cabo durante los meses de Septiembre y Octubre

2. Formación a la comunidad educativa.

La formación se llevará a cabo para el profesorado a través del curso del Cep que consta de tres módulos de 30 horas cada uno y que transcurre desde el mes de Octubre hasta el mes de Abril. Dicho curso está abierto para cuantos profesoras/es quieran participar voluntariamente aunque para los componentes

del grupo de trabajo su asistencia debe ser obligatoria. El programa del curso es el siguiente:

MODULO I

1. PANORAMA GENERAL DE LA EDUCACION EN ESPAÑA
 - 1.1. CAMBIO SOCIAL Y CAMBIO EDUCATIVO.
 - 1.1.1. DE LA EDUCACION DE ELITE A LA EDUCACION DE MASAS.
 - 1.1.2. NUEVAS FUNCIONES DOCENTES.
 - 1.2. NUEVAS FUNCIONES DOCENTES.
2. LOS CONFLICTOS.
 - 2.1. ¿QUÉ ES UN CONFLICTO?
 - 2.2. ANALIZANDO EL CONFLICTO.
 - 2.3. TIPOLOGIA DEL CONFLICTO.
 - 2.4. RESOLUCION DE CONFLICTOS.
3. FACTORES QUE CONFIGURAN LA CONVIVENCIA ESCOLAR.
 - 3.1. AMBITO FAMILIAR.
 - 3.2. AMBITO SOCIAL.
 - 3.3. AMBITO ESCOLAR.

4. TIPOS DE CONDUCTAS QUE ALTERAN LA CONVIVENCIA ESCOLAR.
 - 4.1. DIFICULTADES DE APRENDIZAJE Y FRACASO ESCOLAR.
 - 4.2. ABSENTISMO Y ABANDONO ESCOLAR.
 - 4.3. CONDUCTA DELICTIVA Y CONDUCTA ANTISOCIAL.
 - 4.4. DISRUPCION EN LAS AULAS.
 - 4.5. CONFLICTIVIDAD EN EL AMBITO EDUCATIVO.
5. LA MEDIACION.
 - 5.1. ¿QUE ES LA MEDIACION?
 - 5.2. OBJETIVOS.

MODULO II

1. PROBLEMAS DE CONVIVENCIA EN LOS CENTROS EDUCATIVOS
 - 1.1. PANORAMA ACTUAL SOBRE LA CONVIVENCIA.

- 1.2. IDENTIFICACION DE LOS PROBLEMAS DE CONVIVENCIA.
- 1.3. INTERVENCION.
- 2. RECURSOS Y HABILIDADES PARA EL DESARROLLO DE LA FUNCION DOCENTE.
 - 2.1. AFRONTAMIENTO DEL ESTRÉS
 - 2.2. HABILIDADES SOCIALES: ASERTIVIDAD, ESCUCHA ACTIVA, EMPATIA.
 - 2.3. HABILIDADES PARA LA COMUNICACIÓN EFICAZ.
- 3. TRABAJAR LAS HABILIDADES. TALLER PRACTICO.
- 4. LA MEDIACION COMO PROCESO PREVENTIVO EN LA RESOLUCION DE CONFLICTOS.
 - 4.1. CONCEPTO.
 - 4.2. OBJETIVOS.
 - 4.3. LA FIGURA DEL MEDIADOR.
 - 4.4. HABILIDADES COMUNICATIVAS DEL MEDIADOR.

MODULO III

- 1. SISTEMAS ALTERNATIVOS DE RESOLUCION DE CONFLICTOS (ADR)
 - 1.1. LA MEDIACIÓN COMO ADR
 - 1.2. RAICES HISTORICAS DE LA MEDIACION.
 - 1.3. CONCEPTO.
 - 1.4. OBJETIVOS.
 - 1.5. VENTAJAS E INCONVENIENTES DE LA MEDIACION.
- 2. LA MEDIACION EN LA UNION EUROPEA.
- 3. CARACTERISTICAS DE LA MEDIACION
 - 3.1. ESTRUCTURA Y FASES DE LA MEDIACION.
 - 3.2. EL PROCESO DE MEDIACION.
 - 3.3. LA FIGURA DEL MEDIADOR.
- 4. LA MEDIACION EN EL AMBITO EDUCATIVO.
 - 4.1. FORMAS DE ABORDAR EL CONFLICTO ESCOLAR.
 - 4.2. LA MEDIACION EN EL PLAN DE CONVIVENCIA.
 - 4.3. LOS ALUMNOS AYUDANTES EN MEDIACION.

- 4.4. FORMACION DE ALUMNOS AYUDANTES.
- 4.5. AMBITO DE ACTUACION DE LOS ALUMNOS AYUDANTES.
- 5. LAS AULAS DE CONVIVENCIA.
- 5.1 LAS AULAS DE CONVIVENCIA EN LA LEGISLACION EDUCATIVA.
- 5.2. ¿QUE ES UN AULA DE CONVIVENCIA?
- 5.3. FINES Y OBJETIVOS DE LAS AA.CC.
- 5.4. COMO LLEVAR A LA PRACTICA LAS AA.CC.

Del mismo modo se llevará a cabo la formación de los alumnos de 3º de ESO, en las horas de tutorías, a través de programas sobre habilidades sociales, habilidades de comunicación, de resolución de conflictos y de mediación.

Se desarrollará durante los meses de Septiembre a Diciembre

Por último se pondrá en marcha un programa de formación para las madres y padres que quieran implicarse en este proyecto a través del Amapa durante los meses de Octubre a Diciembre

3. Creación del Aula de Convivencia como espacio para la Gestión, Tratamiento y Resolución de Conflictos.

El Aula de Convivencia será creada NO como un aula de castigo permanentemente abierta con el fin de expulsar del aula a aquellos alumnos que pueda entenderse que perturban el normal funcionamiento de la misma. El Aula de Convivencia debe entenderse a un doble nivel. Por un lado como el espacio desde donde el equipo de trabajo afrontará la Gestión, el Tratamiento y la Resolución de los Conflictos que vayan apareciendo a través de la metodología de la Mediación formal y, por otro lado, como el espacio en el que se trabajarán las conductas de aquellos alumnos que se determine que deben acudir a través del aprendizaje de habilidades sociales que les permitan reflexionar sobre sus conductas y como modificarlas. El Aula de Convivencia permanecerá abierta en función de la disponibilidad horaria del profesorado implicado en este proyecto.

El Aula de Convivencia se creará en el mes de Noviembre

4. Creación de los Equipos de Mediación y Alumnado Ayudante.

Una vez formados los colectivos se procederá a la creación del equipo de Mediación que estará integrado dentro del Aula de Convivencia y que comenzará su actividad mediadora a partir del mes de Enero

5. La comisión de Gestión, tratamiento y resolución de conflictos.

Esta Comisión estará formada por el equipo de trabajo del profesorado, un representante del equipo directivo, el/la orientador/a y el mediador responsable de este proyecto de investigación.

La Comisión se reunirá con carácter ordinario una vez cada 15 días con el fin de ir debatiendo todas aquellas cuestiones que la puesta en marcha del proyecto puedan ir presentando así como la planificación del trabajo a corto plazo y el análisis de los resultados que se vayan obteniendo. Con carácter extraordinario se reunirá cuantas veces se crea necesario.

Esta Comisión se creará a principio de curso.

Lugar de realización del programa de investigación.

Instituto de Educación Secundaria Federico García Lorca Granada

Periodo de realización.

Durante el curso 2009 – 2010

6. Objetivos del proyecto que pudieron llevarse a cabo.

Los objetivos que nos habíamos marcado en el proyecto no pudieron llevarse a cabo tal y como se habían planteado por lo que tuvieron modificados para poder ser realizados de la manera siguiente:

1. Estudio y análisis de los conflictos que se producen en el centro educativo y su repercusión en la convivencia del mismo.

Este objetivo se fue realizando a lo largo de todo el curso a través del aula de convivencia con las entrevistas individualizadas y grupales que teníamos con cada uno de los alumnos/as que llegaban a la misma. El alumnado nos iba expresando sus percepciones y opiniones sobre sus propias situaciones conflictivas y sobre los conflictos globales de su aula y el centro.

En el caso del profesorado, su visión sobre los conflictos del centro se fue produciendo en reuniones informales, ya que las formales eran entendidas por estos como evaluaciones de su práctica docente, y en las reuniones de los equipos educativos.

Con las familias nos fuimos reuniendo cuando sus hijos eran enviados al aula de convivencia con el fin de explicarles los objetivos educativos que se pretendían con ello y para recabar sus opiniones sobre los conflictos del centro.

En todos los casos comprobamos que la percepción de la conflictividad y la convivencia en el centro se ajustaban a lo expuesto en el capítulo que hemos dedicado anteriormente a este tema.

2. Dotar a la comunidad educativa de las herramientas y estrategias básicas para la adquisición de las habilidades sociales y comunicativas necesarias para afrontar los conflictos.

Este objetivo ha sido llevado a cabo de manera parcial ya que solo se pudieron dar tres sesiones de 2 horas cada una de formación al profesorado sobre conflictos, mediación y habilidades sociales. Entendemos que la formación fue muy escasa aunque sirvió para que parte del profesorado asistente comenzara a abrirse a otras posibilidades de afrontamiento de las situaciones conflictivas.

En el aula de convivencia se trabajó con todo el alumnado asistente a la misma, habilidades sociales y comunicativas. No se pudo hacer extensiva una formación de estas características al resto del alumnado, como hubiera sido deseable, pero se establecieron las bases para que al

curso siguiente se introduzcan programas de habilidades sociales y comunicativas en las horas de tutorías para todo el alumnado.

Las familias quedaron fuera de esta formación al no poder establecerse a través del AMPA horarios que fueran pertinentes.

3. Creación y puesta en funcionamiento de las aulas de convivencia como espacio para la Gestión, Tratamiento y Resolución de Conflictos.

Este era uno de los objetivos cruciales del proyecto y se ha llevado a cabo creando y poniendo en funcionamiento el aula de convivencia con dos objetivos que se han cumplido: a. educar en habilidades sociales y comunicativas al alumnado que ha pasado por este aula con el fin de que pudiera reflexionar sobre las consecuencias de su conducta como estrategia de prevención de conflictos, y b. introducir los procesos de mediación como proceso educativo para la gestión y resolución de conflictos.

En este curso solo se ha llevado a cabo con el alumnado de 1º y 2º de eso.

4. Concienciar e informar a la Comunidad Educativa sobre la necesidad de que el aula de convivencia sea un espacio de reflexión y modificación de actitudes contrarias a la convivencia.

Este objetivo ha ido unido y de forma paralela al objetivo primero, informando en todos los foros del centro, claustro, equipos pedagógicos, comisión de convivencia, Ampa, tutorías con Padres/madres, etc., que el aula de convivencia no era un aula de castigo ni de expulsión temporal sino un espacio para la reflexión, modificación de conductas y gestión y resolución de los conflictos del centro.

5. Creación de equipos de mediación y de alumnos ayudantes.

Este objetivo no ha podido llevarse a cabo, ni siquiera plantearse debido por un lado a la imposibilidad de formación integral de la comunidad educativa, por un lado, y a la necesidad de crear los contextos positivos globales adecuados que permitan que estos equipos de mediación puedan desarrollarse en cursos siguientes.

6. La implementación del modelo integrado de resolución de conflictos como alternativa al modelo punitivo.

Este objetivo fue del todo imposible por lo que conlleva un modelo integrado de gestión de la convivencia. A la luz de la realidad del centro reforzamos nuestra hipótesis acerca de existencia de un modelo de transición para la gestión de la convivencia que fue el que pusimos en práctica.

7. Comparar y analizar los resultados de las respuestas dadas ante los conflictos que hayan aparecido en cursos anteriores, con los datos que se obtengan durante el presente curso con la puesta en marcha del modelo alternativo.

Las respuestas dadas ante los conflictos en cursos anteriores eran los partes disciplinarios y las expulsiones. Los datos que hemos obtenido con la puesta en marcha del aula de convivencia se exponen más adelante.

De todos ellos debido al cambio de aplicación metodológica que tuvimos que adoptar no nos fue posible, como hemos visto, poder cumplirlos todos, aunque si nos permitió establecer las bases suficientes y necesarias para que puedan ir aplicándose de manera paulatina y sistemática en los cursos siguientes.

7. Organización del aula de convivencia.

A la hora de la creación y puesta en marcha del aula de convivencia se tomaron las siguientes decisiones:

1. El horario del aula de convivencia: Este aula solo estaría abierta de lunes a miércoles a 4º, 5º y 6º hora, es decir, tres días a la semana, tres horas cada día. Con ello se pretendía no convertirla en un aula de castigo, ya que la percepción de la mayoría del profesorado del claustro era esa.

2. El aula estaría atendida por 18 profesores que habían dado su tiempo de manera voluntaria para trabajar con las personas que fueran derivadas a la misma.
3. Que durante este curso solo se enviaran al aula de convivencia alumnado de los cursos de 1º y 2º de ESO, con el fin de ir introduciendo su utilización de manera paulatina en cursos siguientes, ya que se consideraba que estos cursos eran los más conflictivos y se pretendía que tuviera un efecto preventivo.
4. Que era la comisión de convivencia la encargada de decidir el alumnado que iba a ser derivado al aula de convivencia.
5. Que el contenido del aula de convivencia sería trabajar con todo el alumnado que pasara por la misma sobre la base de una reflexión sobre sus conductas o comportamientos y a partir de ahí, aquellas habilidades sociales o comunicativas sobre las que presentaran déficits.
6. Que con aquel alumnado que tuviera conflictos interpersonales se utilizarían procesos formales de mediación.
7. Que al aula de convivencia no podrían ser derivados más de 6 o 7 alumnos cada semana, con ello se pretendía no masificarla y que se pudieran cumplir los objetivos pedagógicos.
8. Se decidió que el mediador se hiciera cargo de la primera sesión del aula de convivencia con el fin de mantener una entrevista individualizada con el alumnado que llegaba por primera vez al aula. El objetivo de estas entrevistas era que el mediador como experto en conflictos pudiera detectar el tipo de conflictividad que tenía dicho alumnado para así establecer junto con el profesorado que atendía el aula la estrategia de trabajo más adecuada.
9. Por último se instó a la comisión de convivencia y a la jefatura de estudios, que el alumnado que se derivara al aula de convivencia no fuese expulsado del centro previamente a su paso por el aula, como en un principio estaba ocurriendo, ya que el objetivo era evitar la expulsión del alumnado.

La temporización, documentos y materiales didácticos utilizados en el aula de convivencia deben verse en el anexo de este trabajo de investigación dedicado al aula de convivencia.

8. Resultados del aula de convivencia

Los resultados obtenidos en el aula de convivencia son los siguientes:

Durante este curso solo se ha trabajado en el aula de convivencia con el alumnado de 1º y 2º de la eso, con intención de ir progresivamente incorporando al resto de cursos del centro en el curso académico siguiente. Por tanto el número total de alumnado potencial era de 255 alumnos de los cuales 138 eran varones y 117 mujeres que se repartían por cursos como aparece en el siguiente cuadro:

| curso | Total alumnos | varones | mujeres |
|-------|---------------|---------|---------|
| 1º A | 33 | 18 | 15 |
| 1º B | 33 | 17 | 16 |
| 1º C | 33 | 21 | 12 |
| 1º D | 33 | 17 | 16 |
| 2º A | 30 | 21 | 9 |
| 2º B | 28 | 7 | 21 |
| 2º C | 32 | 19 | 13 |
| 2º D | 33 | 18 | 15 |
| Total | 255 | 138 | 117 |

Los partes de conducta que se pusieron en el centro aparecen en el siguiente cuadro. Solo hemos podido cuantificarlos en número sin poder distinguir los motivos reales ya que en todos aparece como motivo “conducta contraria a las normas del centro”, sin precisar el motivo real del parte disciplinario. Para el curso siguiente se

han modificado dichos partes de modo que el profesorado que pone un parte de conducta debe distinguir si los motivos son académicos (no llevar el material, no hacer los deberes, faltas de asistencia, etc.) o de conducta (faltas de respeto, indisciplina, problemas con otros compañeros, disrupción, etc.).

Partes de conducta puestos en el centro por número de alumnos y partes

| curso | Alumn. Partes | Partes | Alumn. +5 partes | Partes |
|----------|---------------|--------|------------------|--------|
| 1º eso A | 16 | 57 | 5 | 36 |
| 1º eso B | 18 | 58 | 5 | 41 |
| 1º eso C | 17 | 76 | 6 | 61 |
| 1º eso D | 4 | 9 | 0 | 0 |
| 2º eso A | 17 | 125 | 8 | 100 |
| 2º eso B | 17 | 56 | 5 | 32 |
| 2º eso C | 17 | 37 | 1 | 7 |
| 2º eso D | 14 | 26 | 0 | 0 |
| Total | 120 | 444 | 30 | 277 |

Partes de conducta puestos en el centro en % de alumnos y partes

| curso | Alumn. Partes | Partes | Alumn. +5 partes | Partes |
|----------|---------------|--------|------------------|--------|
| 1º eso A | 13,3% | 12,8% | 16,6% | 13% |
| 1º eso B | 15 % | 13% | 16,6% | 14,8% |
| 1º eso C | 14,1% | 17,1% | 20% | 22% |
| 1º eso D | 3,3% | 2% | 0 | 0 |
| 2º eso A | 14,1% | 28,1% | 26,6% | 36,1% |
| 2º eso B | 14,1% | 12,6% | 16,6% | 11,5% |
| 2º eso C | 14,1% | 8,3% | 3,3% | 2,5% |
| 2º eso D | 11,6% | 5,8% | 0 | 0 |
| Total | 100 | 100 | 100 | 100 |
| Total | 47% | | | |

De los datos anteriores cabe destacar como hay un grupo que tiene un porcentaje muy bajo de partes de conducta (1º D). Esto es debido a que es el grupo de alumnos con rendimientos académicos altos, y por otro lado como hay otro grupo (2ºA) que tiene un porcentaje alto de partes, debido a que se concentran en él un numeroso grupo de alumnos repetidores. Por otro lado cabe destacar como en todos los casos son un grupo de alumnos reducido en el que se concentran la mayoría de los partes.

Los resultados que hemos obtenido en el aula de convivencia durante este curso son los que aparecen en la tabla siguiente:

Tabla del aula de convivencia

| Curso | Total al. | varones | mujeres | reincidentes | varones | mujeres | No reincidentes | varones | mujeres |
|-------|-----------|---------|---------|--------------|---------|---------|-----------------|---------|---------|
| 1º A | 17 | 9 | 8 | 12 | 7 | 5 | 5 | 2 | 3 |
| 1ºB | 11 | 8 | 3 | 7 | 4 | 3 | 4 | 4 | 0 |
| 1ºC | 12 | 10 | 2 | 9 | 8 | 1 | 3 | 2 | 1 |
| 1º D | 5 | 3 | 2 | 5 | 3 | 2 | 0 | 0 | 0 |
| 2º A | 10 | 8 | 2 | 7 | 5 | 2 | 3 | 3 | 0 |
| 2º B | 9 | 4 | 5 | 6 | 3 | 3 | 3 | 1 | 2 |
| 2ºC | 6 | 3 | 3 | 4 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 |
| 2º D | 3 | 2 | 1 | 1 | 1 | 0 | 2 | 1 | 1 |
| Total | 73 | 47 | 26 | 51 | 33 | 18 | 22 | 14 | 8 |

El número de alumnos que han pasado por el aula de convivencia ha sido de 73 de los cuales 51 han vuelto a recibir algún parte de conducta e incluso han llegado a ser expulsados del centro temporalmente y 22 alumnos no han vuelto a ser amonestados.

Entendemos que los resultados son satisfactorios debido a que anteriormente los 73 alumnos hubieran sido expulsados del centro, por lo que el aula de convivencia ha evitado que 22 alumnos hayan sido expulsados. Por otro lado, hay que tener en cuenta, que gran parte del profesorado no se ha sentido identificado con el proyecto que estábamos llevando a cabo, esto es un hándicap importante debido a que el trabajo realizado en el aula de convivencia, necesariamente, tiene que tener una correlación posterior en el aula que en la mayoría de las ocasiones no la ha tenido.

Los resultados obtenidos han sido útiles para que la dirección y los equipos pedagógicos del centro tomen conciencia de que con aquel alumnado que presentaba problemas de tipo académico es necesario un trabajo previo de carácter pedagógico con el que motivar y adecuar los currículos a este tipo de alumnado, con el fin de que este tipo de conflictos no evolucionen hacia otros de mayor gravedad.

9. Mediación desde el aula de convivencia.

Desde el aula de convivencia se han puesto en práctica procesos de mediación que contribuyeran a la mejora de la convivencia en el centro. Este era nuestro objetivo, una vez creada estas aulas, como parte fundamental de las mismas.

9.1. Mediaciones llevadas a cabo

Profesorado- Alumnado: 2

Alumnado- Alumnado: 5

Padres/Madre- Alumnado: 3

Familias-Familias: 1

9.2. Datos sobre las mediaciones.

Esbozaremos de forma anónima, para preservar la intimidad de los implicados, los conflictos en los que se ha intervenido con procesos de mediación. Solo expondremos un caso de cada uno de los sectores en los que se han producido los conflictos.

Caso 1. Conflicto entre un profesor y un alumno.

Al mes y medio de comenzadas las clases un alumno acumula una serie de partes de conducta suficientes como para ser expulsado del centro por un periodo lectivo de un mes. La gran mayoría de los partes han sido puestos por un único profesor. La versión del alumno es que cualquier cosa que hace o dice en la clase es respondida con un parte por el profesor, por lo que entiende que le tiene “manía” y “va a por él”. La versión del profesor es que este alumno desde el principio no hace nada y que solo quiere “reventar la clase”, por lo que pone los partes para expulsarlo y mantenerlo lejos de él.

Ante esta situación decidimos intervenir proponiéndole a ambas partes iniciar un proceso formal de mediación, por lo que se les explica a cada uno de ellos por

separado en qué consiste dicho proceso y cuyo objetivo es que puedan dialogar en un ambiente tranquilo sobre aquellas cuestiones que les han llevado a esta situación de enfrentamiento.

El alumno acepta la propuesta sin poner objeciones, el profesor por su parte nos hace saber que no cree en este tipo de medidas por entender que no llevan a ninguna parte y que desde luego, no piensa “rebajarse” al nivel de un alumno, pero que aún así acepta participar para que nadie piense en el centro que él no es una persona “razonable” y para demostrar que tiene razón en su forma de actuar.

Se mantuvieron varias sesiones entre ambas partes en las que intentamos que comenzaran a verse como personas, que dialogaran sobre que sentimientos y emociones les provocaba a cada uno de ellos la forma de actuar del otro y porque actuaban de ese modo. Conseguimos que se pasara de un ambiente tenso a otro relajado. El alumno explicó que no tenía nada personal en contra de ese profesor, que no entendía sus explicaciones en clase y que a partir de ahí se aburría y desconectaba. El profesor comprendió que en esas condiciones el alumno estaba académicamente desmotivado y porque aprovechaba cualquier situación en clase para manifestarse disruptivo. El profesor reconoció que en algunas ocasiones le había puesto partes disciplinarios al alumno llevado por sus sentimientos negativos hacía él con el fin de “quitárselo de en medio”. El alumno, por su parte, entendió que es difícil poder dar clase cuando se interrumpe la misma con frecuencia.

Las soluciones que propusieron fueron por parte del profesor intentar adaptar aún más los contenidos de la materia a este alumno para que pudiera llevar un ritmo de trabajo adecuado a sus conocimientos reales y modificar sus percepciones negativas sobre el alumno llamándole la atención sobre su conducta si esta se desviaba de lo acordado. El alumno propuso hacer los ejercicios que el profesor le organizara, preguntándole con cortesía cuando no entendiera algo y mantener una conducta acorde con el comportamiento normal que se debe tener en clase.

El seguimiento que hicimos durante los meses siguientes a este caso nos reveló que el profesor no volvió a poner ningún parte de conducta durante el curso y el alumno no volvió a interrumpir la clase de este profesor.

Caso 2. Conflicto entre dos alumnos y una alumna.

El alumno A y la alumna B son novios. El alumno C le dice al alumno A que el fin de semana anterior la alumna B se “enrolló” con él, y que como son conocidos se lo cuenta para que sepa quién es su novia. El alumno A le cuenta lo sucedido a la alumna B y esta niega rotundamente los hechos. Por este motivo, el alumno A entiende que tiene que salir en defensa del honor de su novia, y el alumno A y el alumno C terminan peleándose en la puerta del instituto, de modo que el alumno A termina en el centro de salud con lesiones leves y toma cartas en el asunto la fiscalía de menores.

Comenzamos nuestras sesiones de mediación mediante la técnica conocida como “caucus”, es decir, entrevistándonos por separado con cada una de las partes implicadas en el conflicto con el objetivo de que pudieran sentirse libres a la hora de contar su versión de los hechos. En la historia que cada uno de ellos contó apareció un elemento común que llamó nuestra atención y era el comportamiento que las familias de los chicos estaban teniendo en el conflicto ya que, de un modo u otro parecía que alentaban en cierta medida el conflicto entre los chicos. Por lo que decidimos abrir un proceso de mediación también entre las familias y que explicaremos en el caso 4.

Posteriormente juntamos a las tres partes para que comenzaran a dialogar entre ellas y definir el problema de forma conjunta. La alumna B en ningún caso reconoció que había estado con el alumno C, aunque entraba en multitud de contradicciones a la hora de exponer sus puntos de vista, en cualquier caso, pensamos que era mejor trabajar sobre la agresión y los motivos que llevaron a la agresión. El alumno A y C comenzaron a empatizar entre ellos reconociendo que llegar a la agresión no era adecuado y que en realidad ninguno de ellos tenía intención de tal cosa, solo que se vieron en parte obligados para salvaguardar su status e imagen dentro del resto de compañeros del instituto. Por este motivo verbalizaron las razones reales de la pelea, un conflicto de honor y prestigio, y no tanto por lo ocurrido con la alumna B.

Ambas partes, el alumno A y C, acordaron mantener una relación educada a la vez que distante, pero que les permitiera continuar con su vida en el Centro sin

que volvieran a repetirse hechos como los producidos en ese momento. El alumno C y la alumna B acordaron que no se seguiría hablando con sobre el posible encuentro “amoroso” entre ellos con el resto del grupo, pidiendo disculpas ante ella y ante el resto de compañeros por los comentarios efectuados por el alumno C y que atentaban contra el honor de la alumna B.

El seguimiento que se hizo de este caso durante las semanas posteriores al proceso de mediación nos mostro que el alumno A y C mantenían una relación incluso relativamente cordial, respetuosa entre ellos, compartiendo algunas de las actividades del centro, y el alumno A y la alumna B pocas semanas después dejaron de salir juntos, ya que como el propio alumno A vino a confesarnos que la alumna B le reconoció, algunos días después, que los hechos que habían provocado el conflicto eran ciertos.

Esto nos alentó a pensar que si bien la alumna B no había reconocido tal cosa en el proceso de mediación, este sí que había servido para que ella recapitara sobre su comportamiento y sobre las consecuencias que pueden tener los actos de cada uno de nosotros.

Caso 3. Conflicto entre un alumno y su padre.

Un alumno vive con su madre y la nueva pareja de la madre en otra provincia que no es Granada. Las normas familiares son bastante relajadas y este alumno hace lo que quiere y cuando quiere. La madre entiende que la educación de su hijo se le va de las manos y lo manda con el padre y la nueva pareja del padre que viven en la población donde se encuentra el instituto. Las normas familiares en la casa del padre son más estrictas, por lo que se produce un desencuentro entre ambos y el alumno comienza a faltar a clase y a presentar comportamientos disruptivos en el aula.

El conflicto como puede apreciarse no tiene un origen académico sino que se trata de un conflicto familiar de tipo inter generacional aunque las consecuencias derivan al ámbito académico y perturba la convivencia del alumno en el centro con el resto de sus compañeros y con sus profesores.

Decidimos proponerles al padre y al hijo entrar en un proceso de mediación formal para intentar que solucionen sus problemas familiares. Ambas partes aceptan.

El hijo expone que las normas familiares en casa del padre son tan estrictas que no le permiten poder moverse con cierta libertad, y lo achaca a la mentalidad cerrada del padre y a la imposibilidad de poder acercar posturas por su inflexibilidad. Por su parte el padre manifiesta que el hijo está acostumbrado a hacer lo que quiere y cuando quiere, y que la madre lo ha enviado con él precisamente para que “enderece” su conducta. Por otro lado, el padre manifiesta que por su trabajo pasa dos semanas en Granada y una semana fuera de Granada por lo que quiere tener la tranquilidad de que en sus ausencias todo marcha correctamente.

Comenzamos a trabajar con ambos en primer lugar con el objetivo de que pudieran escucharse el uno al otro en un tono de comprensión de las necesidades de cada uno de ellos y no bajo amenazas como lo habían estado haciendo hasta ahora. Una vez que conseguimos que el tono fuera tranquilo y relajado y ambas partes pudieron oírse y entender sus peticiones y las del otro, comenzamos a trabajar con el padre y el hijo la elaboración de una serie de normas familiares que permitieran al padre, sentir la tranquilidad que necesitaba de que su hijo tenía un comportamiento correcto, y al hijo, poder moverse con un poco más de libertad en cuanto a horarios y tareas de casa así como el asistir sistemáticamente a clase y cumplir con sus tareas académicas. Por otro lado, los dos acordaron que una vez que el hijo acabara con sus estudios de primer ciclo de secundaria volverían a plantearse junto con su madre la posibilidad de volver al domicilio de esta para poder vivir con ella.

Como este caso nos llegó muy avanzado el curso solo pudimos hacer un seguimiento parcial, aunque el alumno volvió a sus clases de manera sistemática.

Caso 4. Conflicto entre tres familias de alumnos.

Este caso está conectado con el caso 2. El conflicto entre los dos alumnos y la alumna se traslada a las familias, de modo que instigan a sus hijos a continuar con

el conflicto y a presentar agresiones verbales en forma de insultos entre las propias familias, con el consiguiente resultado de hostilidad entre los alumnos que se manifiesta en el normal desarrollo de su actividad en el centro.

Al observar en la primera sesión que tuvimos con los alumnos del caso 2 que todos hacían alusiones a sus familias decidimos intervenir también con ellas. A la primera sesión aparecieron las madres del alumno A que había sido agredido junto con la madre de la alumna B, por un lado, y el padre del alumno C, el agresor por el otro lado. La actitud de las dos madres era bastante agresiva y en tono amenazante y desafiante hacia el padre del alumno C.

Comenzamos trabajando con ellos para intentar rebajar la tensión emocional partiendo del principio de que todos estaríamos de acuerdo en que queríamos lo mejor para nuestros hijos. A partir de ahí comenzamos a trabajar la empatía entre ellos admitiendo todos que lo hechos que se habían producido no eran tolerables e informándoles de que también estábamos trabajando con sus hijos con el fin de poder resolver el conflicto entre ellos para que no afectara a su rendimiento académico y a la propia convivencia de ellos dentro del centro. Bajo esta premisa las familias comenzaron a rebajar el grado de tensión entre ellas y aprovechamos para pedir su colaboración en la resolución del conflicto. El padre comenzó a pedir disculpas a las madres por lo ocurrido y manifestó que su hijo estaba siendo “castigado” en casa por ese comportamiento.

La madre del alumno agredido comenzó a verbalizar que entendía que estas cosas eran cosas de chicos y que también podía haber ocurrido al revés y que su hijo podía haber sido el agresor.

Después de varias sesiones llegaron al acuerdo de colaborar entre todos con el centro para la resolución del conflicto entre sus hijos con el fin de que estos pudieran continuar normalmente con sus vidas.

Algunos días después la madre del agredido nos llamó para informarnos de que había intentado quitar la denuncia en los juzgados de menores pero que no se lo habían permitido (le comentamos que eso una vez iniciado el procedimiento no era posible), y que ¿qué podía hacer? Ya que pensaba en cómo se podía sentir la

madre del alumno agresor si aparecía la Guardia Civil en su casa, ya que si eso le pasaba a ella lo pasaría muy mal. Nos ofrecimos a emitir los certificados que fuesen necesarios de que el conflicto estaba siendo tratado en un proceso de mediación en el propio centro educativo. No fue necesario ya que esta madre volvió a los juzgados para preguntar qué tipo de documentación nos tenía que pedir, informando de lo que estábamos haciendo y de que el conflicto entre los chicos se había resuelto con medidas educativas.

Las noticias que nos llegaron algunas semanas después es que el caso se había sobreseído. En este caso conseguimos que las familias pasaran de ser parte activa en el conflicto a parte activa y colaboradora en la resolución del conflicto.

Como vemos en todos los casos presentados los conflictos que se producen entre cualquier miembro de la comunidad educativa inciden de manera directa en el normal desarrollo de la actividad educativa de los centros creando un clima de convivencia desadaptado. El conocimiento de las causas de los conflictos nos permite poder intervenir de manera directa sobre ellos, como ha ocurrido en estos casos, a través de procesos de mediación formales que han restablecido las relaciones entre las partes contribuyendo a la mejora general de la convivencia en el centro.

BLOQUE VI

Conclusiones.

La mayoría de los centros de educación secundaria no están preparados para implantar un modelo de gestión de la convivencia como propone Torrego (2006) debido a que la propia dinámica de los centros y gran parte del profesorado se encuentran aún en modelos punitivos muy arraigados donde los partes disciplinarios y las expulsiones siguen siendo los instrumentos más utilizados por los profesores para afrontar los conflictos y la convivencia en los centros, aunque estos ni resuelven los conflictos ni mejoran la convivencia como lo demuestra el hecho de que cada vez se ponen más en lugar de ir rebajando las cifras de partes y expulsiones . Esto, lejos de paralizarnos debe ponernos en el inicio del camino, de ahí que el proyecto de investigación que hemos llevado a cabo en el IES Federico García Lorca, de Churriana de la Vega en la provincia de Granada, haya corroborado nuestra hipótesis de que existe un modelo de gestión de la convivencia, que nosotros hemos llamado de transición, que es posible para comenzar a trabajar la mejora de la misma en los centros educativos de secundaria. Este modelo que nosotros hemos propuesto esta mas en la línea del Modelo Global Transformativo de Alzate (2007) que identifica cinco posibles áreas de intervención y aplicación de los programas de resolución de conflictos en el ámbito educativo y que son: el sistema disciplinario, el currículo, la pedagogía, la cultura escolar y el hogar y la comunidad.

No obstante, y compartiendo plenamente este planteamiento, lo que nos diferencia de él es que si bien el enfoque global se refiere a la inclusión simultanea de estas cinco áreas, nuestra experiencia nos dice que eso no es posible y que es necesario ir incluyéndolas de manera paulatina en función de los tiempos y características propias de cada centro educativo. Esa es nuestra propuesta de Modelo de Transición, que, además, incluye un cambio metodológico, en el sentido, de que los objetivos que nos marcamos, deben ser flexibles e ir cumpliéndose desde la práctica, es decir, desde las respuestas concretas creando un modelo de convivencia integral o global que mejor se ajuste a las características y necesidades propias del centro y que, desde el convencimiento, vaya implicando progresivamente al profesorado y a las familias, amén del propio alumnado.

Hemos comprobado como el aula de convivencia puede ser una herramienta eficaz para el tratamiento de los conflictos. Aunque en nuestra experiencia solo hayamos podido trabajar con el alumnado de 1º y 2º de eso, para el curso siguiente se hará extensivo al resto del alumnado. Del mismo modo, las deficiencias que ha presentado nuestro proyecto, sobre todo a la hora de poder implicar a los equipos pedagógicos para la intervención con el alumnado que presentaba conflictos de tipo académicos o conductas de rechazo al aprendizaje, han servido para que la comunidad educativa vaya tomando conciencia de la necesidad de intervenir de un modo diferente al que se ha estado haciendo hasta ahora, que es necesario ir incorporando otras propuestas, al margen de la vía sancionadora o disciplinaria, que pueden ser alternativas y/o complementarias, pero que consiguen mejorar las relaciones interpersonales y crear un clima de convivencia positivo. Y todo ello se ha traducido en propuestas concretas de actuación para el curso siguiente. Nuestros déficits se han convertido en nuevos puntos de partida para la mejora y el crecimiento sistemático del proyecto en el futuro inmediato.

Por último hemos comprobado también como los procesos de mediación en el centro han comenzado a percibirse como una herramienta útil y eficaz para la resolución de los conflictos en el centro, y como la figura de un mediador profesional y experto en conflictos ha generado la confianza necesaria entre los miembros de la comunidad educativa, para ir convirtiéndose en un servicio cada vez más demandado, al verificarse su incidencia positiva en la mejora individual de las relaciones personales así como en el contexto global de la convivencia del centro. Nuestra experiencia personal en las intervenciones que hemos llevado a cabo con procesos de mediación formal nos dice como se ha conseguido que conflictos que podían haber escalado con consecuencias más graves para los implicados han sido desactivados y resueltos en estadios tempranos, y como aquellos que ya manifestaban una cierta gravedad también han podido ser reconducidos hacia soluciones satisfactorias. Todo ello redundando no solo en el restablecimiento de las relaciones personales entre los implicados sino también en la percepción global del centro que ha empezado a comprender que las cosas pueden hacerse de otra manera y que los conflictos pueden resolverse por otras vías a como se estaba acostumbrados a hacerlo.

La experiencia en el IES Federico García Lorca no es, en modo alguno, una experiencia cerrada, sino que por el contrario, permanece abierta. Esta no ha sido más que el inicio en el que hemos sentado las bases de cómo se puede gestionar la convivencia de manera positiva en un centro de educación secundaria, pero el camino por recorrer es largo y está abierto a nuevas experiencias de investigación que puedan plantearse en el futuro. De hecho la propia dirección del centro ha cogido el testigo de nuestra experiencia para presentar un proyecto de investigación educativa a la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía para seguir profundizando y desarrollando la experiencia que iniciamos. Estaremos atentos a los resultados.

Bibliografía

- Alzate Sáez de Heredia, R. "La dinámica del conflicto" en "Mediación y Solución de conflictos" Tecnos. Madrid 2007.
- Bauman, Z. "Modernidad Líquida", Editorial F.C.E. México, 2004
- Becerril Ruiz, D. "Tic y Sociedad en el siglo XXI" EUG. Granada, 2007
- Becerril Ruíz, D. "Familia", en J. Prior (Coord.), "La sociedad española" Comares. Granada. 2001
- Bercovitch, J. "International mediation and dispute settlement: evaluating the conditions for successful mediation". Negotiation Journal. 1991
- Boqué Torremorell, C. "Tiempo de mediación". Ceac, Barcelona, 2005
- C. U. de transformación de conflictos "Mediación y resolución de conflictos para la convivencia: De la familia a la sociedad multicultural". UCM, 2009
- Calvo Rodríguez, Ángel R. "Problemas de convivencia en los centros educativos". Editorial Eos, Madrid, 2003.
- Cornelius, H. y Shoshana, F. "Tú ganas, Yo gano". Gaia, Madrid, 1998
- De Diego Vallejo, R. y Guillén Gestoso, C "Mediación". Pirámide. Madrid 2008
- Equipo de convivencia ICE-UAB "Los conflictos en la educación secundaria obligatoria" en "La Mediación Escolar". Graó, Barcelona 2005
- Esteban Soto, Y. "Las microtécnicas de la mediación" en "mediación y solución de conflictos" ED. Tecnos. Madrid 2007
- Farré Salvá, S. "Gestión de conflictos: taller de mediación" Ariel, Barcelona, 2006
- Fernández Enguita, M "Educar en tiempos inciertos". Morata. Madrid 2001
- Fernández Enguita, M. "La profesión docente y la comunidad escolar. Las desdichas de una semiprofesión", Morata, 1998
- Fernández Enguita, M. "Mas por mas. Para un juego cooperativo entre la sociedad y el profesorado". Revista Iberoamericana de Educación nº 49. 2009
- Fernández Millán, J.M y Ortiz Gómez, M "Los conflictos" Pirámide. Madrid 2008
- Fernández Palomares, F. "Sociología de la educación". Pearson Madrid. 2009

- Fernández, I. "Prevención de la violencia y resolución de conflictos". Narcea, Madrid, 2007
- Fierro, A. "Diseño y desafíos de la reforma educativa española". Revista Educación 305. 1994
- Flaquer, L. "Las nuevas estructuras familiares", La Factoría, nº 22 y 23, 2004
- Folberg, J. y Taylor, A. "Mediación. Resolución de conflictos sin litigio". Limusa. México 1992
- García Villaluenga, L. "Mediación en conflictos familiares". Reus, 2006
- Giménez Romero, C. "Modelos de mediación y su aplicación en mediación intercultural". Migraciones, nº10, UPC 2001
- González, J.J. y Requena, M. "Tres décadas de cambio social en España" Alianza Editorial. Madrid, 2008
- Guerrero Serón, A. "La sociología de la educación en España". Síntesis, 1996
- Haynes, J. "Fundamentos de la Mediación Familiar". Gaia ediciones. Madrid 1995
- INE / Instituto de la Mujer "Mujeres y hombres en España 2009". Pg. 12. INE / Instituto de la Mujer. 2009
- J.M. Esteve, S. Franco y J. Vera Los profesores ante el cambio social. Anthropos. Barcelona 1995
- Jares, X.R. "Pedagogía de la convivencia". Graó, Barcelona, 2006
- Lorenzo Cadarso, P.L. "Principales teorías sobre el conflicto social". Norba, 15 Revista de Historia. Cáceres, 2001
- Marchesi, A. "Controversias de la educación española". Alianza Editorial. Madrid. 2000
- Marlow, L. "Mediación Familiar". Granica. Barcelona 1999
- Martínez de Murguía, B. "Mediación y Resolución de Conflictos". Paidós. México 1999
- Meil Landwerlin, G. "Padres e hijos en la España actual". Fundación la caixa, colec. Estudios Sociales nº 19. 2006
- Melero Martín, J. "Conflictividad escolar y la nueva profesión docente". Aljibe, Málaga, 2009
- Moore, C. "El Proceso de Mediación. Métodos prácticos para la resolución de conflictos". Granica. Barcelona 2006
- Munné, M. y Mac-Cragh, P. "Los 10 principios de la cultura de la mediación". Graó, Barcelona, 2006

- Ocón Domingo, J "Fundamentos de sociología". Gami, Granada, 2010
- Otero Parga, M. "Los modelos teóricos de la mediación" en "Mediación y solución de conflictos" ED. Tecnos. Madrid 2007
- Poyatos García, A. Coord. "Mediación familiar y social en diferentes contextos". Nau Llibres, Valencia, 2003
- Reina, F. "Mediaciones socioeducativas en el municipio". Revista de Educación Social nº 2. 2004
- Roger F., William U. y Bruce, P. "Obtenga el sí: El arte de negociar sin ceder". Gestión 2000, Barcelona, 1996
- Rozenblum de Horowitz, S. "Mediación", Graó, Barcelona, 2007
- Sotelo, I. "Los cambios sociales de los ochenta" Economistas nº 50, 1991
- Tezanos, J. F. "Cambio social y modernización en la España actual" Reis nº 28, 1984
- Torrego Seijo, J.C. Coord. "Modelo Integrado de mejora de la convivencia", Graó, Barcelona, 2006
- Torres, J. "La desmotivación del profesorado". Morata, Madrid, 2006
- Vaello Orts, J. "El profesor emocionalmente competente". Ediciones Graó. Barcelona 2009
- Valls, R. "Comunidades de aprendizaje" citado en AAVV. "Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación". Pg. 9. Editorial Graó. Barcelona. 2002
- Vinyamata Camp, E "Aprender Mediación". Paidós. Barcelona 2003
- VV.AA. "El libro blanco de la reforma" MEC 1990
- VV.AA. "Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación". Graó, Barcelona, 2005
- VV.AA. "La Mediación escolar". Graó, Barcelona, 2005
- Zacarés, A. "Mediación. En la escuela y en la justicia juvenil". Carena, Valencia, 2009

DOCUMENTOS MEDIACION

CONTRATO DE MEDIACIÓN

Y

ACTA DE INICIO

Dña. _____, con DNI _____ y
Domicilio _____
D. _____, con DNI _____ y
Domicilio _____

Acuerdan someterse a un proceso de Mediación Familiar bajo la intervención del/los mediador/es _____

Las partes intervienen en su propio nombre y derecho y aceptan la mediación dentro de los siguientes términos:

1. La mediación es un proceso voluntario, por lo que las partes declaran participar en el proceso de mediación sin sentirse obligadas ni coaccionadas, y en el pleno ejercicio de sus facultades mentales y derechos que la ley le otorgue.

2. La persona mediadora debe ayudar a las partes a estudiar cada uno de los puntos en discusión desde un contexto favorable para los intereses comunes, que permita acuerdos satisfactorios para las partes. La persona mediadora debe conducir el proceso en un contexto de neutralidad e imparcialidad sin influir en las decisiones de las partes, por lo que se reconoce y acepta la imparcialidad del mediador en este proceso.

3. El proceso de Mediación durará como máximo 3 meses (12 sesiones), desarrollándose en sesiones de entre 60 y 90 minutos de duración.

4. Las partes son las protagonistas en la toma de decisiones y tienen la responsabilidad última sobre los contenidos del acuerdo.

5. Toda la información, tanto oral como escrita, es confidencial. Las partes aceptan que esta información no pueda ser aportada como prueba ante el Juez y se comprometen a no citar a las personas mediadoras como testigos ni como peritos en cualquier procedimiento judicial o administrativo relativo al conflicto. Se exceptúan de esta confidencialidad: a) la información no personalizada y utilizada para finalidades de formación o investigación y b) la información que comporte una amenaza para la vida o la integridad física de una persona.

6. Las partes deben aportar toda la información necesaria para que tanto ellas como la persona mediadora puedan estudiar todos los temas en discusión y tratarlos con el conocimiento adecuado.

7. Las partes y la persona mediadora deben asistir personalmente a las reuniones de mediación sin que se puedan valer de representantes o intermediarios.

8. Las partes pueden, cuando lo consideren necesario o conveniente, solicitar la suspensión del proceso de mediación para hacer consultas a cualquier otro profesional.

9. Las partes implicadas en el proceso de Mediación renuncian a iniciar ningún proceso judicial durante la duración del proceso de Mediación, con relación al problema o discrepancia familiar que les trae a éste servicio.

10. Al acabar el proceso, las partes y la persona mediadora deben firmar un documento en el que se recojan todos los puntos del acuerdo.

11. Las partes y/o la persona mediadora pueden dar por acabada la mediación cuando se aprecie falta de colaboración en una de las partes o no respeto de las condiciones establecidas, y cuando el proceso se vuelva inútil para la finalidad perseguida, considerando las cuestiones sometidas a la mediación.

En _____, a _____ de _____ de _____.

Firma

Firma

Firma

ACTA FINAL DE MEDIACIÓN

D. _____, con DNI _____, y
Domicilio _____
D^a. _____, con DNI _____, y
Domicilio _____

Se han sometido a mediación familiar bajo la supervisión del mediador/a D. _____

Con fecha día _____ de _____ de _____

Han llegado a los siguientes acuerdos que les permita superar y dar por concluido el conflicto familiar que les ha traído a Mediación:

1. Acuerdo
2. Acuerdo
- 3- Acuerdo

Para que queden constancia de los mismos se firman en el día de hoy.

En _____, a _____ de _____ de _____.

Firma

Firma

Firma

ANEXOS

AULA DE CONVIVENCIA

1er DÍA

| |
|---------------------------------------|
| SESIONES. AULA DE CONVIVENCIA. |
|---------------------------------------|

1ª SESIÓN. ENTRADA:

- Acoger al alumno con simpatía, de manera distendida, sonriendo y con amabilidad.
- Tomar sus datos (hacer comentarios alegres).
- Comentar al alumno el horario que va a tener en el aula, así como los días que va a permanecer.
- Ficha de reflexión.
- Leer la ficha y hacer comentarios sobre los diferentes apartados.
- El alumno debe escribir en la ficha sus reflexiones.
- Hacer preguntas y permitirle volver a analizar sus actuaciones.
- Conclusiones por escrito del profesor sobre todo lo hablado con el alumno.

2ª SESIÓN. AUTOCONTROL

- Hablar distendidamente a la entrada al aula.
- Leer el profesor la ficha anterior.
- Comenzar el trabajo con la ficha.
- Comentar cada uno de los apartados.
- Hacer preguntas para que hable el alumno.
- Que el alumno escriba sus reflexiones.
- Conclusiones por escrito del profesor sobre todo lo hablado con el alumno.

3ª SESIÓN. AUTOESTIMA:

- Hablar distendidamente.
- Presentar el cuestionario al alumno.
- Ir haciéndolo con el alumno, sin hacer comentarios sobre su elección.
- Análisis de lo escrito por el alumno, con él.
- Resaltar los aspectos positivos (esta muy bien...)
- Ver y analizar los negativos, con él.
- Conclusiones por escrito del profesor sobre todo lo hablado con el alumno.
- Compromiso de mejora.

4º SESIÓN. ASERTIVIDAD.

- Presentación de la asertividad.
- Características de los diferentes tipos de personas (pasivo, asertivo, agresivo.)
- Palabras claves para ser asertivo.
- Análisis y reflexión de su comportamiento (pasivo, asertivo, agresivo).
- Conclusiones.
- Compromiso.

1er Dic

5º SESION. EMOCIONES I

- Hablar distendidamente.
- Ficha de emociones.
- Comentarios sobre los distintos aspectos del trabajo.
- Determinar los aspectos positivos de las emociones.
- Como eliminar los aspectos negativos de las emociones.
- Respiración profunda ante la impulsividad.
- La ira, como controlarla. (contar hasta diez para atrás)
- Conclusiones.
- Compromiso.

6º EVALUACIÓN.

- Hablar distendidamente sobre lo hecho esa mañana.
- Comentar lo que más le ha gustado y lo que menos.
- Releer los compromisos que hemos adoptado.
- Evaluar si ha sido positivo o negativo lo realizado.
- Determinar el tutor que va a tener el alumno para todo el curso.
- Especificar las fechas para el seguimiento.
- Terminar lo que no ha dado tiempo a realizar

AULA DE CONVIVENCIA
CUADERNO DEL ALUMNO

LLEGADA AL AULA

DATOS DEL ALUMNADO

| | |
|------------|---------|
| Apellidos: | Nombre: |
|------------|---------|

PROFESOR QUE LO ATIENDE:

MOTIVOS POR LOS QUE LLEGA AL AULA:

| |
|--|
| |
|--|

| | | |
|-------------------|------------------|--|
| FECHA DE LLEGADA: | FECHA DE SALIDA: | |
|-------------------|------------------|--|

CALENDARIO DEL ALUMNO

SEMANA DEL _____ A _____ DEL MES DE _____

| | LUNES | MARTES | MIÉRCOLES |
|----------------|-------|--------|-----------|
| 1 ^a | | | |
| 2 ^a | | | |
| 3 ^a | | | |

FICHA DE AUTO-OBSERVACIÓN

NOMBRE Y APELLIDOS:.....

Todas las personas cometemos errores. El problema no está en el error en sí mismo, sino en las causas que lo provocan y en las actitudes negativas que traen como consecuencia. Por lo tanto, para salir del error, tenemos que reflexionar, auto-observarnos y conocer las causas que nos han llevado a tal actitud o acción.

1. Describe lo que ha ocurrido:

2. ¿Por qué actúo de esa manera?

3. ¿Cómo me siento?

4. ¿Qué puedo hacer en esta situación?

5. ¿Qué quiero hacer para resolver esta situación?

6. Decisión que tomo.

Para cumplir con mi compromiso personal de ser mejor conmigo mismo y contribuir a la satisfacción de las personas que me rodean voy a realizar un diario de auto-observación durante una semana.

OTRAS FECHAS DE ASISTENCIA AL AULA:

2ª SESIÓN

AUTOINFORME SOBRE EL COMPORTAMIENTO

A continuación encontrarás una serie de conductas que viven jóvenes de tu edad. Es importante que respondas a todas las preguntas lo mejor que puedas, aunque no estés seguro/a de la respuesta, o te parezca una pregunta "rara". No hay respuestas correctas, ni incorrectas. Esto no es un examen, contesta sinceramente. Nadie más que los investigadores conoceremos el código de cada cuestionario. Por favor responde según te han ido las cosas en los últimos 6 meses.

Fecha:.....

Sexo: M o F **Edad Código**

Instrucciones: Marca la casilla que más se acerque a tu opinión de acuerdo a la escala

| | Nunca | Muy Pocas Veces | Algunas Veces | Bastantes Veces | Siempre |
|--|-------|-----------------|---------------|-----------------|---------|
| 1. Soy desobediente | | | | | |
| 2. Creo que nadie merece la pena | | | | | |
| 3. Hago cosas sin pensar de las que luego me arrepiento | | | | | |
| 4. He pegado a otras personas | | | | | |
| 5. Soy muy inquieto, me muevo mucho | | | | | |
| 6. Hago cosas sin pensar en las consecuencias | | | | | |
| 7. Hago lo que sea para conseguir lo que quiero | | | | | |
| 8. Tengo en cuenta las opiniones de los demás | | | | | |
| 9 Llevo la contraria por todo | | | | | |
| 10. Me canso enseguida de hacer lo mismo | | | | | |
| 11. Resuelvo los problemas dialogando | | | | | |
| 12. He hecho el vacío a alguien para hacerle daño | | | | | |
| 13. He contado mentiras de otras personas, para hacer daño | | | | | |
| 14. Cojo cosas que no son mías y me las quedo | | | | | |
| 15 Me distraigo con facilidad | | | | | |
| 16. Me dicen que soy atolondrado | | | | | |
| 17. Puedo hablar de mis problemas con alguien, | | | | | |
| 18. Me cuesta controlar mis | | | | | |

| | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|
| impulsos | | | | | |
| 19. Me cuesta esperar | | | | | |
| 20. He destrozado o roto cosas en lugares públicos | | | | | |
| 21. Pienso que las normas son necesarias | | | | | |
| 21. Me cuesta estar quieto | | | | | |
| 22. Creo que los demás tienen la culpa de mis problemas | | | | | |
| 23. Hago las cosas según se me ocurren | | | | | |
| 24. Peleo con otros | | | | | |
| 25. Me siento mal cuando hago algo incorrecto | | | | | |
| 26. He pasado noches fuera de casa sin permiso | | | | | |
| 27. Pierdo el control con frecuencia | | | | | |
| 28. Interrumpo a los demás o contesto antes de que terminen de preguntarme | | | | | |
| 29. Cuando alguien es apartado del grupo, me acerco y pretendo ayudarlo | | | | | |
| 30. Voy en pandilla a pelearme con otros | | | | | |
| 40. Dejo en ridículo a otros | | | | | |
| 41. 42. Dejo tareas sin completar, o a medias | | | | | |
| 31. Dejo tareas sin completar, o a medias | | | | | |
| 32. Tengo amigos | | | | | |
| 33. Me siento todo el tiempo acelerado, como una moto | | | | | |
| 34. He tenido problemas por consumir alcohol / drogas | | | | | |
| 35. Pierdo muchas cosas | | | | | |
| 36. Amenazo o provoco a otros | | | | | |
| 37. Escucho los consejos de los mayores | | | | | |
| 38. Cometo errores por no fijarme | | | | | |
| 38. Hay gente que me apoya | | | | | |

| | | | | | |
|--------------------|--|--|--|--|--|
| | | | | | |
| 43. Todo me irrita | | | | | |

He respondido a estas preguntas sinceramente 0 es = NADA SINCERO y
10 = MUY SINCERO

CALENDARIO DEL ALUMNO

SEMANA DEL _____ A _____ DEL MES DE _____

| | LUNES | MARTES | MIÉRCOLES |
|----------------|-------|--------|-----------|
| 1 ^a | | | |
| 2 ^a | | | |
| 3 ^a | | | |

3^a SESIÓN

G

AUTOESTIMA

“VAMOS A CONOCERNOS MEJOR”

AUTOVALORACIÓN

Contesta con sinceridad, para poder conocerte mejor.

Contesta “sí” o “no”, poniendo una cruz en la casilla correspondiente.

| ATRIBUTOS O CARACTERÍSTICAS | PERSONAL | | FAMILIAR | | ESCOLAR | | SOCIAL | | CÓMO DESEARÍA SER | |
|-----------------------------|--------------------------|----|----------------------------------|----|----------------------------|----|-----------------------------------|----|-------------------|----|
| | COMO PIENSAS QUE ERES TÚ | | CÓMO CREES QUE TE VEN TUS PADRES | | COMO TE VEN TUS PROFESORES | | COMO TE VEN TUS AMIGOS COMPAÑEROS | | | |
| | SI | NO | SI | NO | SI | NO | SI | NO | SI | NO |
| 1. INTELIGENTE | | | | | | | | | | |
| 2. ESTUDIOSO | | | | | | | | | | |
| 3. GORDO | | | | | | | | | | |
| 4. CON DINERO | | | | | | | | | | |
| 5. DESCUIDADO | | | | | | | | | | |
| 6. PEREZOSO | | | | | | | | | | |
| 7. CURIOSO | | | | | | | | | | |
| 8. ASEADO | | | | | | | | | | |
| 9. TORPE | | | | | | | | | | |
| 10. GUAPO | | | | | | | | | | |
| 11. SIMPÁTICO | | | | | | | | | | |
| 12. AMABLE | | | | | | | | | | |
| 13. MANDON | | | | | | | | | | |

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|-----|---------------|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
| 14. | ABURRIDO | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 15. | EGOISTA | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 16. | TÍMIDO | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 17. | DECIDIDO | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 18. | AGRESIVO | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 19. | PARTICIPATIVO | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 20. | JUSTO | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 21. | SINCERO | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 22. | HONRAQDO | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 23. | RACISTA | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 24. | MENTIROSO | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 25. | INJUSTO | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 26. | VIOLENTO | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

AUTOEVALUACION

¿CÚAL ES MI GRADO DE AUTOESTIMA?

| | PERSONAL | FAMILIAR | ESCOLAR | SOCIAL | COMO DESEARIA SER |
|------------|----------|----------|---------|--------|-------------------|
| RESPUESTAS | SI | SI | SI | SI | SI |
| TOTAL | | | | | |
| DIFERENCIA | | | | | |

Pero también hay otros de los que te avergüenzas, como:

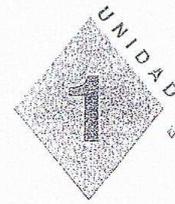
.....
.....
.....

**SI PONES INTERÉS Y ENTUSIASMO
CONSEGUIRÁS SENTIRTE:**

- 1 A GUSTO CONTIGO MISMO.
- 2 MÁS SEGURO.
- 3 MÁS RESPONSABLE.
- 4 MÁS INDEPENDIENTE.
- 5 MÁS IMPORTANTE.
- 6 MÁS QUERIDO POR TODOS.

4^a SESIÓN

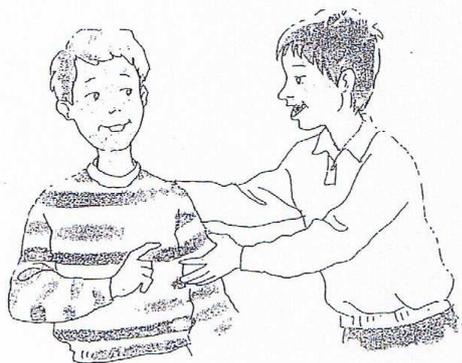
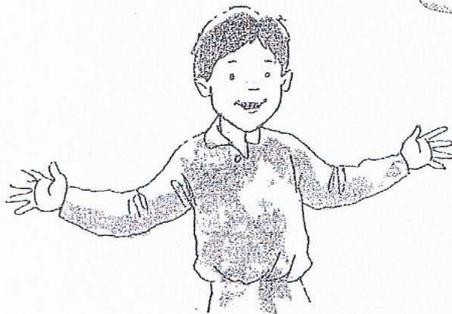
LA CONDUCTA



- ♦ La conducta asertiva
- ♦ La conducta no-asertiva
- ♦ La conducta agresiva

Existen tres clases de conductas o estilos de actuar en las relaciones sociales: la conducta asertiva, la conducta no-asertiva y la conducta agresiva. La conducta deseable en las relaciones con los demás es la ASERTIVA. La no-asertiva no llega y la agresiva se pasa. Después de trabajar esta Unidad sabrás ...

- Cual es tu estilo de actuar.
- Las ventajas que tiene actuar asertivamente.
- Conocer bien a los que te rodean. Sabrás si actúan asertivamente o no, y si lo hacen de manera agresiva.
- Utilizar muchos recursos, tales como: expresar tus sentimientos, tus necesidades, tus opiniones de manera directa y sin violar los derechos de los demás.



◆ PRUEBA ◆ TEST ◆

NO SE TRATA DE QUE DIGAS
REGULAR, SE TRATA
SOBRE TU ESTILO
COMUNICANDOTE.

Y ¿CUAL ES
TU CONDUCTA?

SI TE PORTAS BIEN, MAL O
DE QUE REFLEXIONES
DE HACER LAS COSAS
ARROLLANDO O ESCONDIENDOTE.

1 En tus conversaciones con los amigos ...

- a) Les cuento muy pocas cosas.
- b) Soy un SUPERCOMUNICADOR, expreso directamente lo que siento.
- c) Impongo casi siempre mis puntos de vista.



2 Si alguien me critica, yo ...

- a) Pienso que siempre tienen razón. Yo soy el que falla.
- b) Estudio bien la crítica, la aceptaré o la rechazaré, según.
- c) ¿Quién me critica a mí? ¡Que se atrevan!

4 Yo pienso de mí mismo/a que...

- a) Psss. Fallo en muchas cosas, soy un desastre.
- b) Mis habilidades para relacionarme con los demás son de notable alto. Me veo bien.
- c) Me pongo un 10. Soy fenomenal, no fallo en nada. Me veo a mí mismo/a superior.

5 ¿Cómo funciona tu "coco"?

- a) Tengo muchos pensamientos que me bajan la moral.
- b) Me defiendo bien.
- c) Yo no pienso.



3 En las relaciones con los demás suelen existir problemas. Yo lo que hago es ...

- a) Bueno, no hago mucho, los demás lo solucionarán y, si no, me aguantan.
- b) Sí que suelo aceptar ideas.
- c) Con una amenaza lo resuelvo rápidamente.

6 En mi equipo o mi grupo, yo...

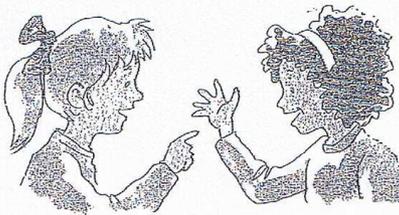
- a) Participo más bien poco.
- b) Creo que soy un buen elemento.
- c) Yo soy el equipo, sin mí no funcionaría.



7

¿Y con las personas del otro sexo?
¿Qué tal te va?

- a) Me da mucho corte. Soy bastante reservado/a para dirigirme a un/a chico/a.
- b) No lo hago mal.
- c) Eso a mí no me afecta. No tengo ningún problema. Consigo lo que quiero.



8

Cuando hablas con los demás, ¿haces uso de gestos apropiados?

- a) A veces suelo mirar a los ojos de quien me habla.
- b) Sí.
- c) De todos los gestos, los adecuados y otros que yo me sé.

9

Un compañero/a va muy "topo guay" a la última, te encanta su "ropaje", entonces tú...

- a) Me callo, no digo nada.
- b) Le digo alguna cosita agradable.
- c) Le digo que va horrible (aunque no sea verdad).

10

Cuando alguien viola mis derechos, yo ...

- a) Me aguanto.
- b) Le expreso mis quejas directamente pero con educación.
- c) Pobre de quien se atreva.

RESULTADOS

- a) Si tus respuestas son principalmente de la clase a) tu conducta se puede considerar **NO ASERTIVA (PASIVA)**. Debes espabilar y "manejarte" bien con los demás. Tu tienes tus derechos, tu eres muy valido/a, tu eres muy importante. **¡METETELO EN LA CABEZA Y PRACTICA HABILIDADES SOCIALES!**
- b) Si tus respuestas están aquí: **¡MUY BIEN!** tu funcionas **ASERTIVAMENTE**, es decir, expresas directamente lo que sientes, necesitas, opinas. No obstante, perfecciona tus habilidades.
- c) Por aquí no es el camino a seguir para ser habil socialmente. No se trata de avasallar, imponer, aplastar, salime siempre con la tuya. Reflexiona y piensa que los derechos de los demás también existen. Es el momento de comenzar a tener **HABILIDADES SOCIALES**.

LOS ASERTIVOS



▼ ¿CÓMO SON?

Expresan directamente lo que sienten, sus necesidades, sus derechos y sus opiniones, pero sin violar los derechos de los demás.

Permíteme decirte que estoy bastante molesto porque ayer me quedé esperándote y tú no apareciste.



▼ ¿QUÉ HACEN?

En las conversaciones con los demás, lo que expresan con palabras va acompañado de **conductas no verbales**: postura adecuada, gestos con la cara, las manos...



CONDUCTA ASERTIVA= ESTO ES LO QUE YO PIENSO. ESTO ES LO QUE YO SIENTO.

para decir todo esto no se necesita humillar, desagradar o fastidiar a los demás. La conducta asertiva respeta a uno mismo (defiendes tus derechos) y a los demás.

▼ ¿PARA QUÉ?

- Para comunicarte mejor.
- Para conseguir respeto.
- Para mejorar tu AUTOESTIMA.

¿Cuáles son mis derechos?

.....

.....



¿Cuáles son sus derechos?

.....

.....

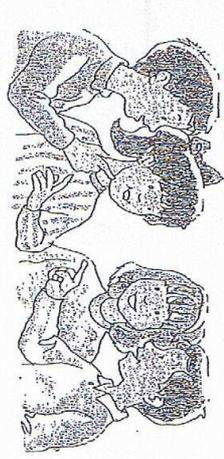
TU PUEDES SENTIRTE SATISFECHO/A DE HABER EXPRESADO TUS PENSAMIENTOS Y SENTIMIENTOS, AUNQUE NO HAYAS CONSEGUIDO LO QUE TE PROPONIAS.

▶ ESTO ES SER ASERTIVO

ESTÁIS ORGANIZANDO UNA FIESTA PARA EL PRÓXIMO SÁBADO.

Comportarse asertivamente no quiere decir que no haya conflictos en tus relaciones con los demás. Los conflictos suelen ser frecuentes. Lo importante es prevenirlos y resolverlos sin que te afecte demasiado.

14

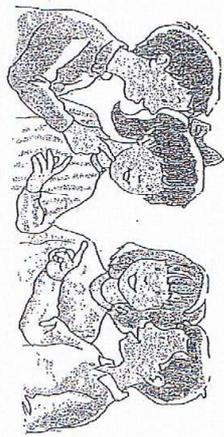


¿Dónde podríamos ir?

No sé.

Podríamos preguntarle a mi primo, él ha dicho que tiene una nueva cadera de música.

¿Tú qué dices, Miguel?

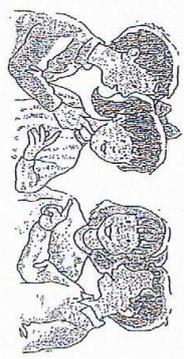


Miguel, ¿qué idea llevas para la fiesta?

¿Quién, yo?

Ahí, sí.

Sí, tú dijiste que te gustaría que estrenásemos tu supercadera nueva.



Podemos quedar a las 6.

Es un poco tarde.

Yo creo que es un poco pronto.

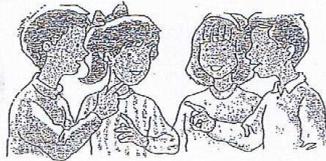
¿Os parece bien?

Podríamos votar la hora.

▶ ¿Quién se comportaría asertivamente?

¿Por qué?

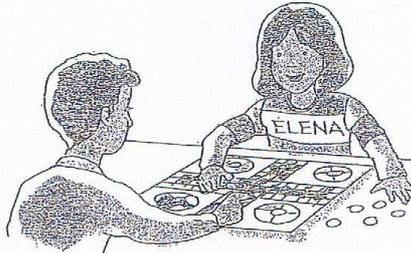
- Ha ayudado a mantener la conversación.
- Ha participado.
- Ha expresado sus opiniones.
- Ha dicho lo que pensaba sin reparo.
- No ha molestado a nadie.
- Se siente bien por su aportación. Aumenta su confianza.



▶ ESTO ES SER ASERTIVO:

TÚ Y TU AMIGO ESTÁIS JUGANDO AL PARCHIS.

- AMIGO: ¡No puedes adelantar seis puestos!
- TÚ: Perdona, pero las reglas del juego dicen que sí lo puedo hacer.
- AMIGO: Pero así no se juega.
- TÚ: Tú sabes perfectamente que puedo.
- AMIGO: Bueno, vale.



¡BRAVO! TE HAS EXPRESADO ASERTIVAMENTE

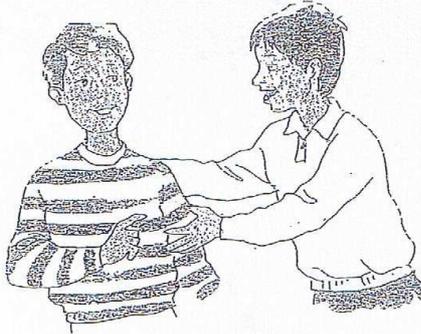
- Has defendido tus derechos
- No has ofendido ni fastidiado a tu amigo
- Has conseguido tus derechos que eran justos
- Has resuelto un problema con habilidad y sin enfadarte

¿EN CUANTAS SITUACIONES PARECIDAS ACTÚAS ASÍ? Intenta recordarlas.

LOS NO-ASERTIVOS

▶ ¿CÓMO SON?

Las personas con comportamiento no asertivo son incapaces o tienen mucha dificultad para expresar sus sentimientos, sus pensamientos, sus opiniones. Son incapaces de decir que NO. Dejan que los demás violen sus derechos.



▶ ¿QUÉ HACEN?

Comportarse de manera no-assertiva es ...

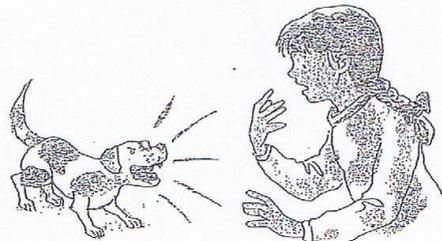
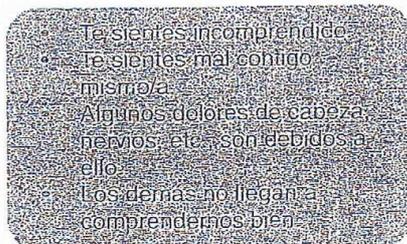
- Evitar la mirada del que te está hablando.
- Apenas se le oye cuando habla.
- Postura corporal tensa.
- "Nervios, muchos nervios", tics, movimientos inapropiados.



LA CONDUCTA NO ASERTIVA= UNA FALTA DE RESPETO HACIA TUS PROPIAS NECESIDADES.

▶ DESVENTAJAS

Al actuar de manera no asertiva (pasiva)...



LAS PERSONAS QUE ACTÚAN DE MANERA NO-ASERTIVA SUELEN TENER SENTIMIENTOS DE INFERIORIDAD.

"Yo no pinto nada" "Yo no cuento para esto" "Que se aprovechen de mí si quieren" "Yo no soy nadie". "Tú eres superior". "Lo mío no es importante".

TÚ NO TE MERECEES PENSAR ESO.



▷ ¿QUÉ PIENSAN?

Las personas asertivas antes de hablar piensan las consecuencias de lo que van a decir, de manera que no perjudique a los demás, pero expresando claramente lo que pretenden.

Si yo expreso mi alegría, entonces ellos ...seguro que se alegrarán también.

Si yo le expreso mi enfado, entonces él ...

- a) [Redacted]
- b) [Redacted]
- c) [Redacted]

- Si un compañero no te devuelve el libro después de varios meses, tú tienes derecho a ...

[Redacted]

[Redacted]

- Si te han dado un producto defectuoso en la tienda, al darte cuenta de ello tú tienes derecho a ...

[Redacted]

[Redacted]

▷ ALGUNOS EJEMPLOS

- Si un amigo está tardando mucho a una cita, cuando llegue tú tienes derecho a ...

[Redacted]

[Redacted]



TU PUEDES EXPRESAR MOLESTIAS LEGITIMAS, CRITICAS JUSTIFICADAS, EXPRESAR TUS SENTIMIENTOS.

▷ VENTAJAS

- Te sientes mejor por haber sido capaz de expresar tus opiniones, aunque no hayas conseguido otros objetivos.
- Te defiendes bien en tus relaciones interpersonales.
- Aumentas la confianza en ti mismo/a.

¿CÓMO PUEDO SER YO UNO DE ELLOS?



▷ PARA ACTUAR ASERTIVAMENTE...

- 1.º Piensa qué quieres (decir, hacer, ...)
 - 2.º Piensa en las consecuencias de tu conducta.
- Si yo digo/hago esto, ocurrirá que ...*
- 3.º Actúa (si o haz) respetando el derecho de los demás.

► **ESTO ES COMPORTAMIENTO NO-ASERTIVO (PASIVO)**

ESTÁIS ORGANIZANDO UNA FIESTA PARA EL PRÓXIMO SÁBADO.



▼ ¿Quién está actuando de una manera NO-ASERTIVA?

[Redacted]

¿Por qué?

[Redacted]

- No ha expresado lo que pensaba.
- Estaba muy nerviosa.
- [Redacted]

▼ ¿En qué situaciones tu conducta no ha sido asertiva? Expícalas.

[Redacted writing area with horizontal lines]

▼ La conducta asertiva tiene muchas desventajas; para ti, ¿cuáles son las principales desventajas?

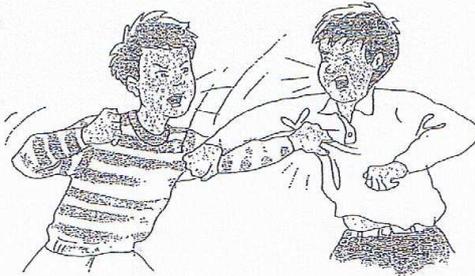
[Redacted writing area with horizontal lines]

LOS AGRESIVOS

▶ ¿CÓMO SON?

Las personas que se comportan de modo agresivo ...

- Violan los derechos de los demás.
- Es una conducta inapropiada.
- Ofenden, insultan, amenazan y son muy hostiles, humillan.



▶ ¿QUÉ HACEN?

Cuando alguien se comporta de manera agresiva en sus relaciones interpersonales...



emplea gestos amenazantes, lenguaje con doble sentido que ofende, desprecio por lo que los demás opinan.

EL OBJETIVO DE LOS QUE SE COMPORTAN AGRESIVAMENTE ES VENCER, FORZAR A LA OTRA PERSONA A PERDER, SALIRSE SIEMPRE CON LA SUYA A COSTA DE LO QUE SEA.

¿Cómo?



Humillando a los demás.

¡Pero tú qué sabes!



Pierden el control de sí mismos.

Lo que yo digo es importante, lo tuyo no.

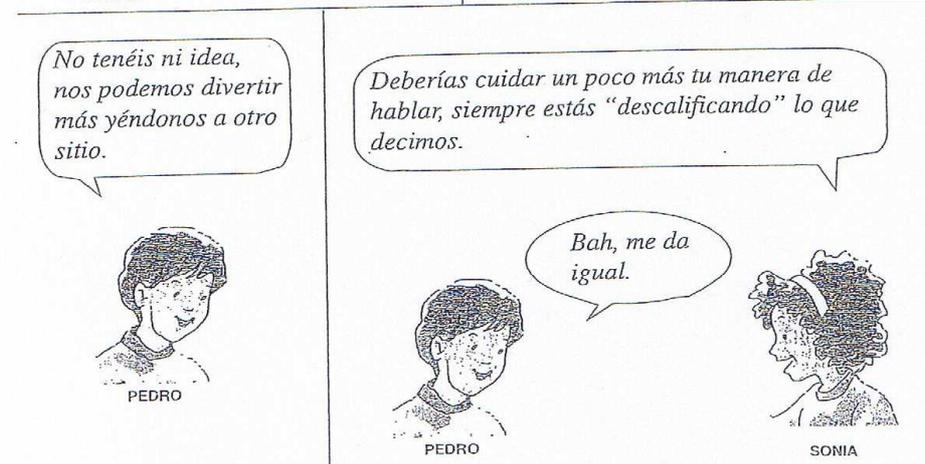
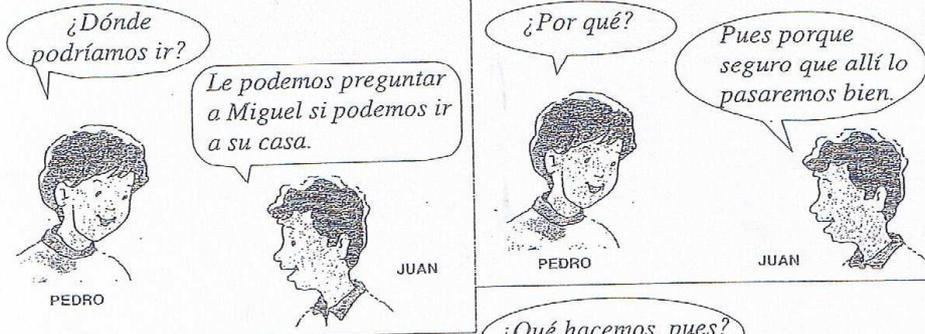


Lo suyo no son HABILIDADES SOCIALES. Van perdiendo amigos. La gente les evita.



► ESTO ES COMPORTAMIENTO AGRESIVO

ESTÁIS ORGANIZANDO UNA FIESTA PARA EL PRÓXIMO SÁBADO.



▼ ¿Quién se comporta de manera agresiva?

.....

¿Por qué?

.....
.....

- Descalifica las opiniones de los demás.
- Es grosero en su manera de hablar.
- Ofende a los demás.
- Piensa que es superior.

▼ ¿En alguna ocasión tu comportamiento ha sido agresivo? Descríbelo.

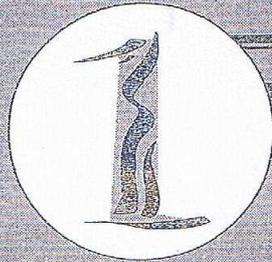
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

▼ ¿Cómo actuarías ahora en esa situación?

.....
.....
.....
.....

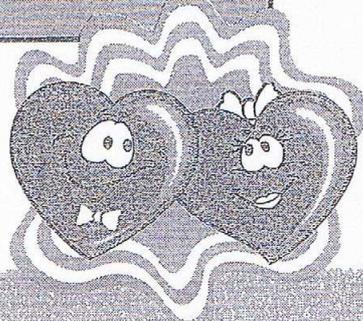
5ª SESION

EVALUANDO TUS EMOCIONES



Lo que aprenderás

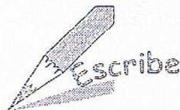
- MUCHAS COSAS SOBRE TU AUTOESTIMA TUS EMOCIONES Y TUS HABILIDADES PARA COMUNICARTE CON LOS DEMÁS.
- LAS HABILIDADES DE TU INTELIGENCIA EMOCIONAL Y LOS PUNTOS QUE OBTIENES EN LA PRUEBA.



¿CUÁLES SON TUS HABILIDADES EMOCIONALES?

- ¿Eres una persona que se emociona fácilmente?
- ¿Cómo te comunicas con los demás?
- ¿Cómo reaccionas ante las situaciones difíciles?

¿Te quieres a ti mismo/a? ¿Te valoras suficientemente? ¿Sabes las cosas buenas que tienes? ¿Sabes qué cosas sería bueno que cambiases? Contesta a las preguntas de este cuestionario para aumentar el conocimiento que tienes de TI MISMO/A.



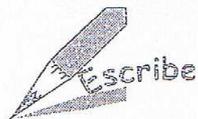
Contesta a estas preguntas del CUESTIONARIO con sinceridad. No hay respuestas malas o buenas, son solamente respuestas para que después conozcas más cosas sobre TU AUTOESTIMA. Elige la más adecuada a tu manera de ser.

CONOCIENDO LA AUTOESTIMA



1. Un amigo te dice: *¡Vaya camisa tan "guai" que llevas! Entonces tú...*
 - a) ¡Bah! Una más.
 - b) ¿Ah sí?, ¿Te gusta? La verdad es que es bonita. Eres muy amable.
 - c) Eres fenomenal, siempre me dices cosas lindas. Eres extraordinario. Gracias, gracias y gracias.
2. Una compañera te dice: *¡Tú no tienes ni idea!*
 - a) Es verdad, tú tienes la sabiduría.
 - b) Es una simple opinión.
 - c) ¿Cómo que no? Ahora verás si tengo o no tengo yo razón. ¿Qué te has creído tú?
3. ¿Te gustas a ti mismo/a?
 - a) Psss...
 - b) Pues claro.
 - c) Me quiero a rabiar.
4. Un compañero de clase te dice: *¡Qué bien te ha salido ese cartel, eres un verdadero artista!*
 - a) Bueno, si tú lo dices.
 - b) Es verdad. Me salió bien. Gracias por decírmelo.
 - c) Menos mal que me has dicho algo, ya pensaba deprimirme. Nadie me había reforzado aún. Eres un sol.

Cuando hablas con los demás, ¿te entienden bien? ¿Te expresas bien? ¿Escuchas con atención lo que te dicen? ¿Sabes cómo se sienten tus compañeros/as?



Contesta a estas preguntas del CUESTIONARIO con sinceridad. No hay respuestas malas o buenas, son solamente respuestas que después conozcas más cosas sobre CÓMO TE COMUNICAS con los demás.

Elige la más adecuada a tu manera de ser.

CONOCIENDO TUS HABILIDADES PARA COMUNICARTE CON LOS DEMÁS

1. Cuando un compañero, compañera, amigo o amiga te cuenta sus problemas...
 - a) No dispongo de tiempo para escucharle.
 - b) Me intereso por ello.
 - c) Me voy a casa con su problema y lo hago mío.
2. ¿Escuchas lo que te dicen?
 - a) Oigo pero no escucho.
 - b) Claro que les escucho.
 - c) Les escucho tanto que no me da tiempo a contar mis cosas.
3. Cuando escucho algo agradable y alegre que dice alguien...
 - a) Apenas me afecta.
 - b) sonrío, me alegro también.
 - c) No puedo contener mis carcajadas y salto de alegría.
4. ¿Intentas ser claro/a en las cosas que dices?
 - a) Lo más concreto y breve posible para ahorrar tiempo.
 - b) Hago gestos adecuados si es necesario para convencer de lo que digo.
 - c) Lo repito y repito tantas veces hasta que se enteren bien.

CONOCIENDO TUS HABILIDADES PARA COMUNICARTE CON LOS DEMÁS

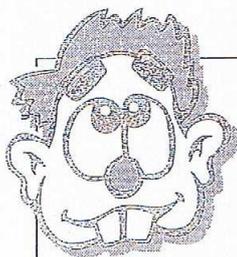
11. Cuando quiero intervenir en una conversación...
 - a) Pocas veces intervengo.
 - b) Intento "enviar" una señal a mi interlocutor.
 - c) Interrumpo y...ya está.

12. Cuando converso hablo con...
 - a) La lengua, claro.
 - b) Haciéndome entender, con claridad y que se me oiga bien.
 - c) Algunos gritos son necesarios. Además tengo un buen volumen de voz.

13. Cuando hablo con los demás y les respondo, es habitual en mí que..
 - a) Diga: Sí, No, Bien, Vale, Bueno...
 - b) Valore lo que me han dicho y exprese mis ideas sin descalificar.
 - c) No, no es así. Estás equivocado. Tú no sabes que...

14. Cuando me hablan "leo" las emociones de los demás en las caras y en lo que me dicen.
 - a) ¿Es que los demás también tienen emociones?
 - b) Claro.
 - c) Por supuesto que sí, faltaría más.

VALORANDO TUS RESPUESTAS



Pocas emociones

Si la mayoría de tus respuestas son del tipo A considérate una persona **con pocas emociones**, para comunicarte con los demás. Parece que no eres muy consciente de que tú tienes emociones. Las demás también las tienen y las comunican en su rostro y en los mensajes verbales. Parece que no haces demasiado caso a las relaciones interpersonales. Participar en las conversaciones puede hacerte más feliz. Seguro que tienes cosas importantes que comunicar. Anímate y aumenta tu temperatura emocional.

Las cosas que nos ocurren unas veces son agradables y otra no lo son tanto. En ocasiones conseguimos lo que queremos en otras nos frustramos. ¿Cuáles son tus habilidades para solucionar todo esto?



Contesta a estas preguntas del CUESTIONARIO con sinceridad. No hay respuestas malas o buenas, son solamente pistas para que después conozcas más cosas sobre TUS EMOCIONES.

Elige la que mejor se adecúe a tu manera de actuar.

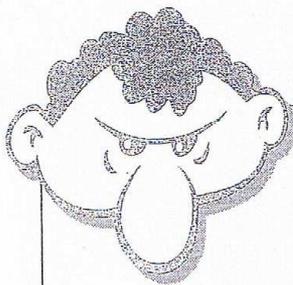
CONOCIENDO TUS EMOCIONES

1. Alguien de tu clase te dice que su hermano está muy enfermo...
 - a) No lo sabía.
 - b) Pobrecito, ¿y qué le ocurre?
 - c) Me pongo a llorar.
2. Has sacado un 10 en Matemáticas.
 - a) ¡Bah! Sabía que algún día ocurriría.
 - b) ¡Por fin! ¡Vaya alegrón!
 - c) Llora de alegría.
3. Cuando en el autobús veo una situación de peligro...
 - a) El conductor sabrá lo que ha de hacer.
 - b) A ver, a ver, será mejor que me tranquilice.
 - c) ¡Socorro!
4. Cuando veo a alguien llorar...
 - a) Él sabrá por qué llora.
 - b) Pobrecito, ¿qué le habrá ocurrido?
 - c) ¡Buáááá!
5. Has suspendido un examen...
 - a) Bueno, ¿y qué?
 - b) ¡Vaya decepción! Con lo que había estudiado.
 - c) Es el fin del mundo. ¡Vaya desgracia!

CONOCIENDO TUS EMOCIONES

12. Lo que pienso de las emociones es que...
- a) Pocas veces las expreso.
 - b) Hago saber a los demás cómo me siento: con el rostro y con las cosas que digo.
 - c) Me dominan. Si estoy triste quiero que todo el mundo esté triste. Si estoy angustiado/a ¡Socooooooooooooo!
13. Algunas emociones no las expreso bien y ocurre que...
- a) Me da igual expresarlas que no.
 - b) Lo paso mal, porque no me comprenden.
 - c) Me pongo malo/a durante muchos días. Me cuesta mucho que se "me pase" el enfado, la angustia, el abatimiento...
14. Alguien te habla con indiferencia, con cierto desprecio.
- a) No me importa. No le hablaré más.
 - b) La verdad es que me duele. Yo no me merezco eso.
 - c) El resto del día ya no respondo de mí. Estoy pensando obsesivamente en ello.
15. ¿Sabes cuándo has sido tolerante con alguien?
- a) ¿Y eso qué es?
 - b) Intento serlo cuando me doy cuenta de los problemas de los demás.
 - c) Yo soy la tolerancia personificada.

VALORANDO TUS RESPUESTAS



Pocas emociones

Si la mayoría de tus respuestas son del tipo A eres una persona que tienes pocas emociones o, si las tienes, apenas las conoces. La gente que te rodea expresa emociones y es bueno que tú las conozcas bien para vivir en sociedad. Aprende a identificar las tuyas y a expresarlas adecuadamente. Te sentirás mejor.

| | NUNCA | ALGUNAS VECES | SIEMPRE |
|--|-------|---------------|---------|
| 42. Me responsabilizo de los actos que hago. | | | |
| 43. Me acostumbro pronto a las nuevas situaciones, aunque me cueste algún cambio en mi manera de sentir las cosas. | | | |
| 44. Creo que soy una persona que sabe bien lo que siente. | | | |
| 45. Tomo decisiones sin dudar demasiado. | | | |

Corrigiendo la prueba

A las respuestas NUNCA le corresponden 0 puntos.

A las respuestas ALGUNAS VECES le corresponden 1 punto.

A las respuestas SIEMPRE le corresponden 2 puntos.

Haz la suma de puntos que hayas obtenido y colócalas en la casilla:

| |
|--|
| |
|--|

Las puntuaciones



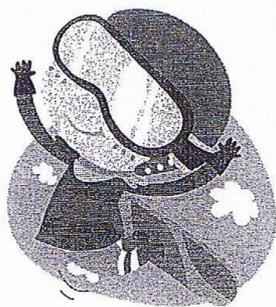
| |
|---|
| Entre 0 y 20 puntos: MUY BAJO |
| Entre 21 y 35 puntos: BAJO |
| Entre 36 y 45 puntos: MEDIO-BAJO |
| Entre 46 y 79 puntos: MEDIO-ALTO |
| Entre 80 y 90 puntos: MUY ALTO |

REFLEXIÓN PERSONAL

Teniendo en cuenta los atributos o cualidades evaluados anteriormente, haz una reflexión sobre lo siguiente.

1. ¿Qué es lo que más te gusta de ti?.....
.....
2. ¿Qué es lo que menos te gusta de ti?.....
.....
3. ¿Qué desearías ser?.....
.....
4. ¿En qué aspectos desearías ser diferente?.....
.....
5. ¿Qué es lo que desearías cambiar para mejorar tu autoestima?.....
.....

No debes de olvidar que :



Que hay aspectos de los que te sientes orgulloso, como:

.....
.....

6^a SESION

COMPROMISO

Para mejorar mi conducta me comprometo a:

| |
|--|
| |
|--|

Mi seguimiento lo llevará el profesor/a:

.....
.....

FECHAS DE SEGUIMIENTO:
Volveré el día

Fecha de seguimiento.....

Fecha de seguimiento.....

7^a SESION

AUTOCONTROL

Estas aquí porque ha ocurrido algún comportamiento inadecuado en clase, ha habido un problema que no se ha podido resolver.

Vamos a intentar arreglarlo. Cuéntanos con tus palabras que ha pasado, por qué y cómo se podría haber evitado.

Para que sea fácil escribirlo hazlo contestando las siguientes preguntas:

1. ¿Qué estaba pasando en la clase antes de que ocurriera el problema?

- 1.1. ¿Qué hacían tus compañeros
 - 1.2. ¿Qué estabas haciendo tú?
 - 1.3. ¿Qué estaba haciendo el profesor?
2. ¿Qué ocurrió, cual ha sido el problema?
3. ¿Qué ha pasado después de ocurriera el problema?
 - 3.1. ¿Qué hicieron tus compañeros/as?
 - 3.2. ¿Qué hiciste tú?
 - 3.3. ¿Qué hizo el profesor/a?

4. Cuando hay algún problema de comportamiento no nos sentimos muy bien.

4.1. ¿Cómo te sientes tú ahora?

4.2. ¿Cómo crees que se sienten tus compañeros/as?

4.3. ¿Cómo crees que se siente el profesor/a?

5. ¿Qué piensas que puede pasar ahora?

6. ¿Qué crees que debes hacer en otra ocasión para que esto no vuelva a pasar?

7. Si tu hubieras sido el profesor/a, ¿Qué habrías hecho?

AUTOCONTROL. COMPROMISO DE MEJORA

Piensa ahora en los **COMPORTAMIENTOS ADECUADOS** que tienes, es decir, las cosas buenas que sabes hacer y haces. Escribe comportamientos adecuados que hayas tenido en cada una de estas situaciones.

| | EN CASA CON LA FAMILIA | EN CLASE CON LAS TAREAS | EN EL IES CON LOS COMPAÑEROS |
|--|------------------------|-------------------------|------------------------------|
| | | | |

| | | | |
|---------------------|--|--|--|
| HOY | | | |
| EN LA ÚLTIMA SEMANA | | | |

Seguramente SI TE LO PROPONES, PUEDES MEJORAR Y MUCHO. Vamos a hacerlo poco a poco.

Piensa y escribe un comportamiento que vas a mejorar esta semana.

Haremos un compromiso y lo revisaremos la próxima semana y te demostraras que puedes mejorar.

Telefono - Padres:

| | |
|---|---------------------|
| DURANTE ESTA SEMANA ME COMPROMETO A MEJORAR EN : | |
| A) EN CASA, CON MI FAMILIA:..... | |
| B) EN CLASE, CON LAS TAREAS:..... | |
| C) EN EL IES CON LOS COMPAÑEROS/AS:..... | |
| Fdo:El/la profesor/a | Fdo: El/la alumno/a |

8^a SESION

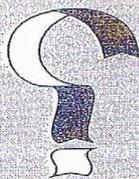
LA EMPATÍA

ENTENDIENDO LO
QUE SIENTEN LOS
DEMÁS

5

Lo que aprenderás

- ➔ ¿QUÉ ES LA EMPATÍA?
- ➔ CONOCER LOS SIGNOS EMOCIONALES DE LOS DEMÁS
- ➔ INTERPRETAR LAS EMOCIONES DE LOS DEMÁS CON CLARIDAD



¿QUÉ SABES?

- ¿Qué crees que es la EMPATÍA?
- ¿Qué emociones conoces en los demás?
- ¿Los demás conocen lo que tú sientes?
- ¿Cómo?



VOCABULARIO EMOCIONAL

SENSIBLE

CARIÑOSO

PRUDENTE

CONSCIENTE

LA EMPATÍA

La EMPATÍA consiste en saber "ponernos" en lugar de los demás, en saber qué emociones sienten, qué sentimientos tienen hacia nosotros y hacia otras personas. Nosotros vemos las cosas desde nosotros mismos, de nosotros hacia los demás pero, ¿acaso hemos probado a ver desde los demás hacia nosotros mismos? ¿Desde los demás hacia los demás?



Arturo está molesto con Francisco porque le hace comentarios muy desagradables cuando juega mal al baloncesto. Imagina que tú eres Arturo. Trata de comprender cómo se siente.

Así

Three horizontal lines for writing, set against a shaded background.

Para tener EMPATÍA es necesario aprender a distinguir en los demás cuando se encuentran: tristes, cariñosos, apenados, aburridos, alterados, molestos, angustiados....

¿Acaso tienes tú esa habilidad?



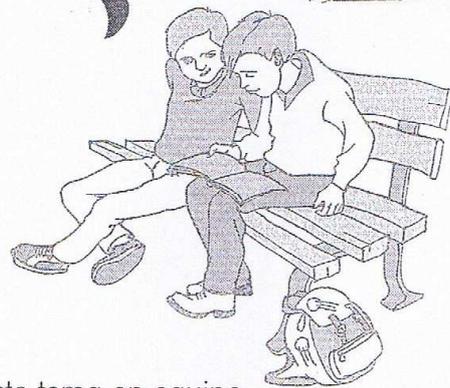
Angustiado/a:

Cariñoso/a:

Prudente:

Consciente:

NOSOTROS, CON LO QUE DECIMOS Y HACEMOS, ¿PROVOCAMOS EMOCIONES EN LOS DEMÁS?



En equipo

Debatid este tema en equipo.



Completa estas HISTORIAS.

Le dices a tu amiga Clara: ¡Eres una estúpida!

¿Por qué le dices eso?.....
.....

¿Cómo se sentirá Clara?

Tu amiga Clara te dice: ¡Eres un/a estúpido/a!

¿Por qué te dice eso?.....
.....

¿Cómo te sentirás?

Te has reído de Lucas delante de todos.

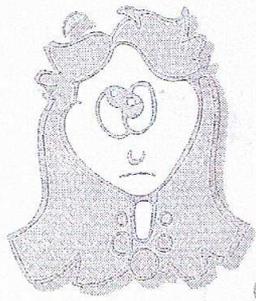
¿Por qué has podido hacer eso?.....
.....

¿Cómo se sentirá Lucas?

Un compañero de clase se ha reído de ti delante de toda la clase.

¿Por qué te habrá hecho eso?.....
.....

¿Cómo te sentirás?



Jessica está MUY ABATIDA, TRISTE y DECEPCIONADA, pensaba que salir con el chico que le gusta era algo que conseguiría y no ha sido así.

Compañero/a 1

.....

.....

.....

.....

Compañero/a 2

Jessica

.....

.....

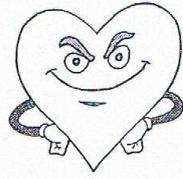
.....

.....

Jessica



DESCUBRIENDO CÓMO SE SIENTEN LOS DENTALES



¿Te has dado cuenta cuándo alguien está **DESANIMADO** ? Explícalo.

.....

.....

.....

.....

¿Te has dado cuenta cuándo alguien está **MOLISTO** ? Explícalo.

.....

.....

.....

.....

¿Te has dado cuenta cuándo alguien está **BOSEGADO** ? Explícalo.

.....

.....

.....

.....





Haz una lista de las HABILIDADES que tú consideres que son necesarias para tener una buena INTELIGENCIA EMOCIONAL.

1
2
3
4
5
6
7
8
9
10
11
12
13
14
15
16
17
18
19
20
21
22
23
24
25
26
27
28
29
30
31
32
33
34
35
36
37
38
39
40
41
42
43
44
45
46
47
48
49
50
51
52
53
54
55
56
57
58
59
60
61
62
63
64
65
66
67
68
69
70
71
72
73
74
75
76
77
78
79
80
81
82
83
84
85
86
87
88
89
90
91
92
93
94
95
96
97
98
99
100

Las Habilidades de Inteligencia Emocional



1. Conocerse a sí mismo.

¿Te conoces bien? Describe. ¿Cómo eres tú?.....

.....

.....

2. Auto motivarse para aprender, para estudiar, para hacer cosas, para conseguir lo que te propones.

¿Qué ilusiones tienes para conseguir lo que te propones?.....

.....

.....

3. Tener coraje, aguantar cuando las cosas te salen mal.

¿Cómo superas las "malas situaciones"?.....

.....

9. Fijarse en el lado positivo de las cosas.

¿Tú eres de los que ven la botella medio llena o medio vacía?.....

¿Por qué?.....

10. Controlar los pensamientos dirigiéndolos hacia lo que nos interesa.

Cuando pretendes conseguir algo, ¿lo persigues hasta el final, incluso con los pensamientos?

11. Hablar con uno mismo/a.

¿Qué te dices?.....

¿Cuándo y por qué?.....

12. Saber decir NO cuando la petición que se nos hace no es razonable.

Te piden que te unas a la gente que se está metiendo con un compañero de clase, ¿qué dirías? ¿Por qué?

13. Aceptar con seguridad las críticas injustas.

Alguien te acusa de que no ayudas a nadie, y la verdad es que no es cierto, ¿qué haces?

Más habilidades de la INTELIGENCIA EMOCIONAL

Para desarrollar nuestra INTELIGENCIA EMOCIONAL es necesario tener más habilidades. Todas ellas están dirigidas a conocer lo que sientes, saber lo que dices y haces, y controlar todas ellas para mejorar tu vida personal, y las relaciones con los demás. Poniéndolas en práctica demostrarás lo inteligente que puedes llegar a ser.

19. Hacer aquello que no nos gusta mucho pero es necesario: el estudio, los deberes, la ayuda en casa...
20. Sonreír.
21. Tener confianza en uno/a mismo/a.
22. Ser constante en las cosas que queremos alcanzar, en los objetivos que nos proponemos.
23. Comprender bien a los demás. Saber ponernos en "lugar" del otro.
24. Mantener conversaciones con la gente con quien vivimos.
25. Tener buen sentido del humor.
26. Aprender de los errores que a veces cometemos.
27. Saber relajarse cuando estamos ansiosos y no "perder los nervios".
28. Ser realista y no fantasioso.
29. Calmar a los otros cuando se encuentran nerviosos o alterados.
30. Tener las ideas claras sobre lo que se quiere.
31. Controlar bien los miedos y terrores.
32. Saber estar solo sin agobiarse.

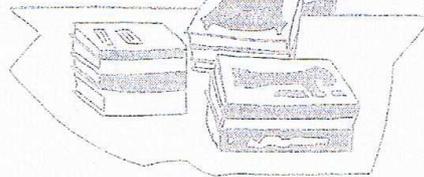
resolviendo SITUACIONES

Alba tiene muy claro que ha de aprender bien el inglés porque quiere ir de viaje a Inglaterra y desea prepararse, aunque ello le ocasione un gran esfuerzo. Tiene motivación por aprenderlo, sabe que valdrá la pena su trabajo.



Lorena asiste a clase cada día. Estudia las asignaturas sin demasiada convicción, porque no sabe ni por qué ha de estudiar ni esforzarse en sacar, al menos un cinco. Y así le va, suspendiendo bastantes evaluaciones.

Completa.



Creo que es más inteligente que Lorena.....

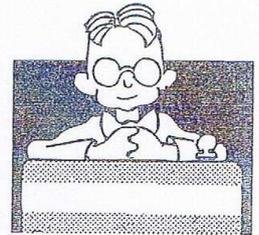
.....

..... porque.....

.....

Imagina esta situación.

Esteban le está pasando mal porque casi siempre acaba peleándose con algún compañero en el patio. Él no tiene malas intenciones, pero "pierde los nervios" enseguida.



Creo que lo más inteligente que podría hacer Esteban es.....

.....

.....

.....

SOLUCIONANDO CONFLICTOS

Imagina esta situación.

Tú mismo has sido el causante de que Miguel, o María, o Fernando, o Rosa, o... un compañero o compañera de clase se sienta mal, porque te has reído de él/ella delante de todos, dejándola en ridículo.



ANALIZANDO LAS CAUSAS

¿Por qué alguien puede actuar así con otro/a compañero/a de la clase?

¿Para qué?

¿Había algún motivo que justificara actuar así? ¿Por qué?

¿Qué se consigue actuando así?

¿Se demuestra **INTELIGENCIA EMOCIONAL**?

¿Cómo te sientes tú, si has sido el/la que ha actuado de ese modo?

¿Cómo se siente la persona a la que se le ha ridiculizado?

¿Qué piensas tú de la persona de la cuál te has burlado?

¿Qué pensará el compañero o compañera que se ha sentido avergonzado delante de todos?

ELIGIENDO LA MEJOR SOLUCIÓN

De todas las soluciones que has propuesto en la página anterior, ¿cuál crees que tendrá la mejor consecuencia para solucionar el conflicto?

.....

.....

.....

PARA ELEGIR LA MEJOR SOLUCIÓN A UN CONFLICTO QUE TENGAMOS CON LOS DEMÁS HEMOS DE TENER EN CUENTA:

- ✓ Que sea una solución justa.
- ✓ Que no se lesionen los derechos de los demás.
- ✓ Que podamos seguir siendo amigos/as o compañeros/as.

Escribe en estos espacios destinados a ello algunas situaciones conflictivas en las que tú hayas podido ser el protagonista, es decir el causante del MALESTAR EMOCIONAL en los demás. Aplica las fases de la SOLUCIÓN DE CONFLICTOS.

- Recuerda:
1. ANALIZANDO LAS CAUSAS.
 2. BUSCANDO SOLUCIONES.
 3. ANALIZANDO CONSECUENCIAS.
 4. ELIGIENDO LA MEJOR SOLUCIÓN.

EL CONFLICTO

~~~~~

~~~~~

~~~~~

~~~~~

ELIGIENDO UNA BUENA SOLUCIÓN

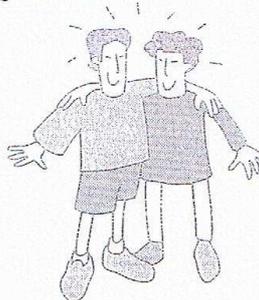
Intenta hacer un dibujo sobre el PROBLEMA o CONFLICTO RESUELTO FELIZMENTE.



Es motivo de sentirte satisfecho/a y contento/a contigo mismo/a cuando eres capaz de buscar soluciones para resolver problemas con tus amigos y compañeros.

Utiliza estas plantillas para ANALIZAR otros conflictos o problemas con los demás.

Habilidades de comunicación



Se pueden mejorar las **HABILIDADES** para comunicarse con los demás y hacer que las relaciones interpersonales sean más agradables y satisfactorias. Para ello es necesario aprender a decir las cosas adecuadamente, a mantener conversaciones siguiendo unas reglas, y a expresar las emociones de manera aceptable para todos.

LOS COMPONENTES VERBALES

¿Y cómo he de hablar?



LOS CAMBIOS DE LA VOZ

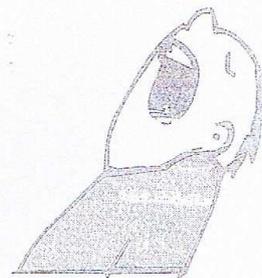
Se debe modular la voz cuando hablamos con los demás, es decir, hacer cambios en la melodía, evitando que nuestro discurso resulte monótono y sin variación (**CON EL MISMO TONO**), porque si fuese así, sería muy aburrido y el mensaje que queremos transmitir perdería eficacia:

LA CLARIDAD

Debemos pronunciar las palabras con claridad, articulándolas bien.

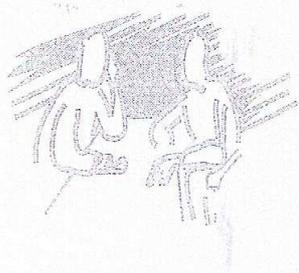
EL VOLUMEN

Se debe utilizar un volumen de voz adecuado a la situación. No es necesario hablar muy fuerte para que nuestro interlocutor(*) nos comprenda. Si hemos de hablar ante un público, entonces sí debe aumentar nuestro volumen para hacernos oír.



(*) Busca en el diccionario su significado.

LOS COMPONENTES NO VERBALES

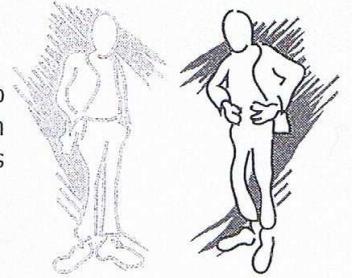


MIRAR A LA CARA DE QUIEN NOS HABLA

Cuando hablamos con otra persona hemos de mirarla a la cara y no desviar nuestra mirada al suelo o a otro lado. Sin embargo, hemos de evitar la mirada fija y mantenida durante un tiempo excesivo.

LA DISTANCIA

Depende de la situación: Al menos, cuando estemos hablando con nuestros compañeros, mantengamos la distancia de un metro (aproximadamente) con respecto de quien estamos conversando.



LA POSTURA

Una postura corporal relajada, orientada hacia la otra persona, con el tronco erguido.

LOS GESTOS

Nuestro cuerpo es un gran comunicador. Con él hacemos señales mientras estamos hablando: la cara sonríe ☺ si lo que decimos es alegre. La cara se pone así ☹ si estamos un poco molestos, y se pone así ☠ si estamos enfadados, tristes, angustiados....

Movemos las manos, los brazos... para reforzar el mensaje verbal que estamos expresando. Los gestos apoyan y realzan las palabras que decimos y ayuda a que el mensaje que transmitimos sea más claro.

Los gestos deben estar de acuerdo con lo que estamos diciendo. ¿Te imaginas al profesor regañándote a la vez que está sonriendo? o, ¿te imaginas al profesor con cara de enfadado mientras te felicita por un trabajo bien hecho?



La comunicación no verbal es fundamental para convencer a los demás de lo que estamos diciendo, y es importante para expresar adecuadamente el estado de ánimo que tenemos.

PRATICANDO

Reflexiona sobre tus HABILIDADES DE COMUNICACIÓN.

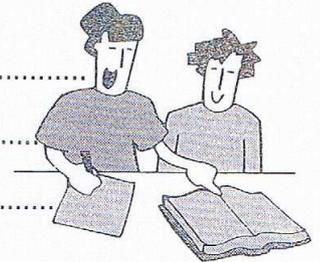
LOS CAMBIOS DE LA VOZ



Explica cómo son tus "distintos".....
.....
.....

LA CLARIDAD CON LA QUE HABLAS

¿Es la adecuada?..... ¿Por qué?.....
.....
.....



¿TUS RESPUESTAS? ¿INTERRUMPES MUCHO?



Explícalo
.....
.....

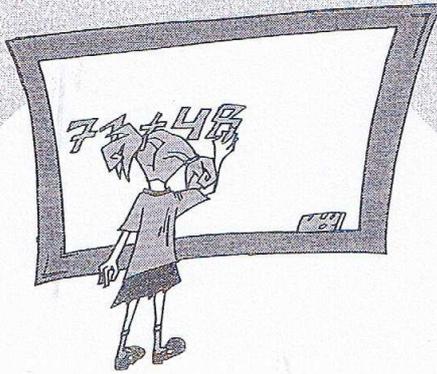
LAS COSAS QUE DICES

¿Son adecuadas?..... ¿Qué temas son los que prefieres para conversar?.....
.....
.....

¿MIRAS A QUIÉN TE HABLAS? ¿MIRAS A LA CARA DE TU INTERLOCUTOR CUANDO ERES TÚ EL/LA QUE HABLAS?

Explícalo
.....

9^a SESION



Sara ha de salir a la pizarra a hacer un problema y está muy preocupada. Es muy tímida y le da mucho apuro.

¿qué sienten?



Miguel no se ha salido con la suya. Quería que este fin de semana saliésemos todos a dar una vuelta por el campo, pero algunos dijeron que tenían que estudiar. ¡Qué rabia!

CONVIENE RECORDAR QUE...

Muchos de los enfados se debe a los malos entendidos con los compañeros. Por no saber bien **CÓMO** se puede sentir una persona cuando está:

- DECEPCIONADA.
- DEPRIMIDA.
- ASUSTADA.

....

LAS EMOCIONES POSITIVAS

La emoción positiva es aquella que nos resulta sana y saludable: la alegría, la satisfacción, el amor, la generosidad, la tolerancia, la humildad... todas ellas son emociones positivas. Experimentarlas demuestra nuestra INTELIGENCIA EMOCIONAL. Vivirlas en nuestras relaciones con los demás es la mejor manera de cuidar de nosotros mismos.

¿Qué efectos producen las emociones positivas en nuestro organismo? Proporcionan equilibrio, tranquilidad, relajación y aumenta nuestra AUTOESTIMA. Producen salud emocional.

Pero las emociones positivas conviven con las emociones negativas. En un solo día atravesamos distintos estados emocionales, de acuerdo con los acontecimientos que ocurren y nuestra particular manera de verlos. En cuestión de horas e incluso de minutos, podemos pasar de la alegría a la tristeza (de la risa al llanto), de la ira al sosiego, de la serenidad al nerviosismo. ¿Nos damos cuenta de ello? ¿Sabemos controlarnos bien para que esos cambios no afecten a nuestra salud emocional?

Escribid vuestra OPINIÓN sobre el texto.



En equipo

Me llamo: y OPINO que

.....

.....

.....

Me llamo: y OPINO que

.....

.....

.....



Lee.



En un mismo día podemos tener emociones negativas y positivas. En cuestión de horas podemos pasar de unas a otras. Podemos sentirnos tristes por algún motivo, y a continuación sentir alegría por otro motivo.

lo que es cada cosa

Busca en el diccionario el significado de estas EMOCIONES POSITIVAS.

Generosidad:

.....

Alegría:

.....

Felicidad:

.....

Serenidad:

.....

Aurora es fenomenal. Si alguien le pide un favor ella se desvive por ayudar. Es capaz de compartir las cosas que tiene con los demás. Es una buena persona que se sacrifica por los demás.



¿A quién conoces que tenga esta misma emoción positiva? Escribe un nombre inventado, y pensando en cómo actúa y cómo se siente, descríbela.

.....

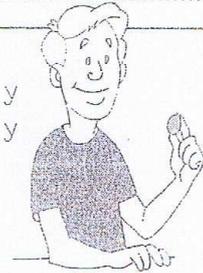
.....

.....

.....

.....

Enrique está siempre feliz. se le ve alegre, contento y riendo. Se diría de él que nunca tiene problemas, y contagia su estado de ánimo a los demás.



¿A quién conoces que tenga esta misma emoción positiva? Escribe un nombre inventado, y pensando en cómo actúa y cómo se siente, descríbela.

.....

.....

.....

.....

.....

Si hay alguien en la clase capaz de escuchar a todos sin enfadarse esa es Soledad. Tiene mucha paciencia con algunos compañeros que no son nada tranquilos, y es capaz de poner paz allí donde hace falta.



¿A quién conoces que tenga esta misma habilidad? Escribe un nombre inventado pensando en cómo actúa y cómo se siente, descríbela.

.....

.....

.....

.....

.....



Da gusto hablar con él porque es muy sereno, y parece que te da seguridad cuando le cuentas cualquier cosa. Después de hablar con él es como si te hubiese ayudado, solamente por haberte escuchado atentamente, y haber compartido contigo los problemas.



¿A quién conoces que tenga esta misma habilidad? Escribe un nombre inventado pensando en cómo actúa y cómo se siente, descríbela.

.....

.....

.....

.....

.....

Una persona *alegre* es aquella que

.....

.....

Una persona que siente *felicidad* es aquella que

.....

.....

Una persona *serena* es aquella que

.....

.....

Una persona *humilde* es aquella que

.....

.....

Una persona *tolerante* es aquella que

.....

.....

Muy importante

LAS EMOCIONES positivas son saludables. Sentirlas es una excelente manera de cuidar de nosotros mismos. A las personas que están con nosotros les contagia tranquilidad y alegría que actuemos así es un modo de mejorar nuestras relaciones con los demás.



¿Cuándo te has sentido...?

sereno/a

.....

.....

.....

.....

¿Cuándo has demostrado?

humildad

.....

.....

.....

.....

¿Cuándo te has sentido...?

tranquilo/a

.....

.....

.....

.....

¿Cuándo te has sentido...?

feliz

.....

.....

.....

.....



¿QUÉ ES EL ALTRUISMO

El ALTRUISMO consiste en ayudar a SOLUCIONAR las dificultades de los demás, en la medida en que nosotros podamos. Es tener afán de colaborar y de COMPRENDER A LOS DEMÁS SIN PEDIR NADA A CAMBIO. Es la experiencia de compartir la tristeza de quienes nos rodean, y tratar de colaborar para resolverla. Altruismo es prestar ayuda moral o material si nos es posible.

Carlos es un alumno de la clase de 1º de ESO. Se le ve muy triste porque tiene un familiar enfermo.



¿Cómo podrías mostrarte ALTRUISTA?

.....

.....

.....

.....

.....



PREGÚNTATE

1 ¿Acaso soy capaz de ayudar a alguien?..... ¿Por qué?.....

.....

2 ¿Procuro que las personas que me rodean estén a gusto y bien?

¿Qué hago para ello?

.....

3 ¿A quién hago sufrir yo?

¿Por qué?

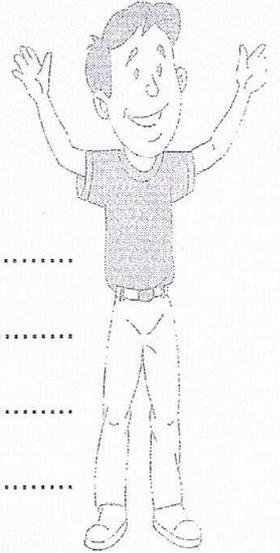
.....

Generosidad :

.....

.....

*¿Cuándo una persona se muestra GENE-
ROSA? Describe alguna historia que te
haya ocurrido.*



.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Sensibilidad :

.....

.....

*¿Cuándo una persona se
muestra sensible? Describe
alguna historia que te haya
ocurrido.*



.....

.....

.....

.....

.....

NUESTRO CUESTIONARIO Y NUESTRA ENTREVISTA

A large, empty, lined notebook page with a spiral binding on the left side. The page is ruled with horizontal lines and a vertical margin line on the left. A small pencil icon is drawn in the top right corner of the page.



Escribe las dos historias anteriores en las que los personajes intervinie demuestren que son INTELIGENTES con sus emociones y con las emociones de los demás.

HISTORIA 1

Valentín



.....

.....

.....

.....

HISTORIA 2

Sergio



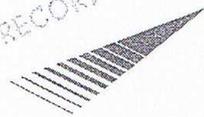
.....

.....

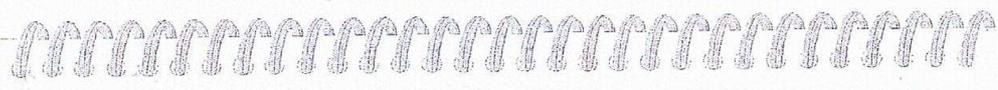
.....

.....

RECORDÁNDOLO



Demuestra tu INTELIGENCIA EMOCIONAL evitando sufrimientos a los demás y contagiando buenas emociones a los compañeros que te rodean: tranquilidad, generosidad, altruismo, alegría....

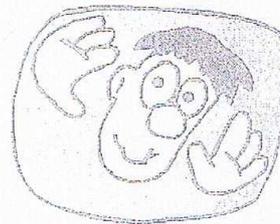


También tiene efectos positivos sobre nuestros procesos psicológicos:

- ❖ Nos permite "ver" las cosas con optimismo.
- ❖ Las dificultades no lo son tanto si se afrontan con ánimo de superarlas.

Ser alegre es como un regalo para las personas que están contigo.

LA ALEGRÍA ES AGRADABLEMENTE CONTAGIOSA



Tu alegría, ¿a quién contagia?

.....

¿Cómo te sientes cuando eso ocurre?.....

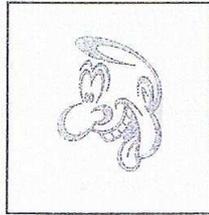
.....

DIBUJA TU SONRISA





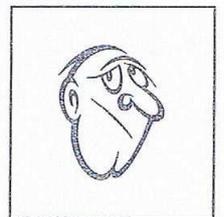
Escribe debajo de cada rostro la EMOCIÓN que tú creas que está expresando. Algunas de ellas pueden incluso repetirse, no importa, escribe lo que crees que estos rostros comunican.



.....

.....

.....



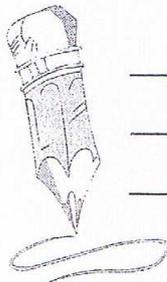
.....

.....

.....

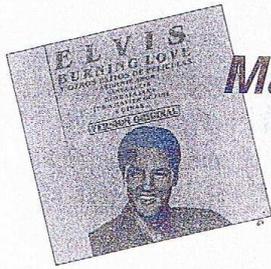
Escribe una REDACCIÓN sobre LAS EMOCIONES POSITIVAS que has trabajado en las páginas anteriores. Puedes poner alguna de estas cosas:

- La importancia que tienen.
- Las que tú experimentas más a menudo.
- Las que deberías tener para sentirte mejor.
- Las que tú observas en la gente que te rodea.



Continúa en la página siguiente

10^a SESION



Más CLIPS para poner a prueba tus habilidades sociales



▶ Alguna vez alguien te ha dicho algo que a ti te ha molestado.



¿Le dijiste algo? ¿Qué?

.....

Se lo dijiste de manera:

PASIVA ASERTIVA AGRESIVA

¿Cómo te sentiste tú?

¿Cómo se sintió él/ella?

¿Cambiarías tu manera de expresarle la queja?

¿Cómo lo harías?

.....

▶ Es posible que alguien en alguna ocasión no haya respetado tus derechos y tú te sentiste mal.

¿Qué derechos fueron los que no te respetaron?

.....

¿Cómo defendiste tus derechos?

.....

.....

Lo hiciste de manera:

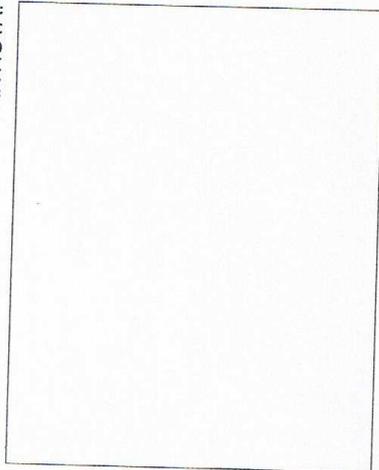
PASIVA ASERTIVA AGRESIVA

¿Cómo reaccionó el/la otro/a?

.....

.....

▶ ILUSTRAR TU CLIP. SIÉNTETE ARTISTA.



- *Todavía hay alguien obstinado en llamarte con un mote y tú no estás dispuesto/a a aceptarlo. Defiende tus derechos asertivamente y pídele que cambie su comportamiento.*

.....

.....



- *Has ido a comprar el GRAN MUSICAL y te han devuelto las monedas equivocadas. Te han devuelto de menos. Defiende tus derechos con cortesía.*

.....

.....



- *Teresa, Esteban, Agustín, Yolanda y unos cuantos más te están pidiendo que te unas a ellos para esconderle unos discos a Verónica. Tú piensas que no es justo. Siempre le toca a la pobrecita y tú te niegas a ello.*

.....

.....



- *Tu hermana está utilizando tus discos. Hoy te toca a ti. Ella se niega a dártelos pero tú eres muy hábil convenciendo. ¡Defiende tus derechos de manera civilizada!*

TÚ

TU HERMANA



.....

.....

¡QUE NO!



.....

.....

.....

.....

.....

.....

COMPROMISO

Para mejorar mi conducta me comprometo a:

| |
|--|
| |
|--|

Mi seguimiento lo llevará el profesor/a:

.....
....

FECHAS DE SEGUIMIENTO:
Volveré el día

Fecha de seguimiento.....

Fecha de seguimiento.....

| TITULO | AUTOR | AMBITO OPTIMO DE USO |
|---|--|------------------------------|
| 35. DESARROLLANDO LA INTELIGENCIA EMOCIONAL | A. VALLES ARANDIGA - C. VALLES TORTOSA | PRIMARIA (Ciclo 1.º) |
| 36. DESARROLLANDO LA INTELIGENCIA EMOCIONAL | A. VALLES ARANDIGA - C. VALLES TORTOSA | PRIMARIA (Ciclo 2.º) |
| 37. DESARROLLANDO LA INTELIGENCIA EMOCIONAL | A. VALLES ARANDIGA - C. VALLES TORTOSA | PRIMARIA (Ciclo 3.º) |
| 38. DESARROLLANDO LA INTELIGENCIA EMOCIONAL | A. VALLES ARANDIGA - C. VALLES TORTOSA | ESO 1.º - 2.º (Ciclo 1.º) |
| 39. DESARROLLANDO LA INTELIGENCIA EMOCIONAL | A. VALLES ARANDIGA - C. VALLES TORTOSA | ESO 3.º - 4.º y BACHILLERATO |
| 40. ESCRITURA I | Mª DOLORES RUIZ ESTRADA | PRIMARIA (Ciclo 1º) |
| 41. ESCRITURA II | Mª DOLORES RUIZ ESTRADA | PRIMARIA (Ciclo 2º) |
| 42. HABLANDO BIEN/1 | A. VALLES ARANDIGA | PRIMARIA |
| 43. HABLANDO BIEN/2 | A. VALLES ARANDIGA | PRIMARIA |
| 44. LAS PALABRAS ¿COMO SON? | A. VALLES ARANDIGA | PRIMARIA |
| 45. LAS FRASES ¿COMO SE DICEN? | A. VALLES ARANDIGA | PRIMARIA |
| 46. LAS PALABRAS ¿QUE SIGNIFICAN? ¿PARA QUE SIRVEN? | A. VALLES ARANDIGA | PRIMARIA |
| 47. HABLANDO CLARO | A. VALLES ARANDIGA | PRIMARIA |
| 48. LA VOZ Y LA RESPIRACION | A. VALLES ARANDIGA | PRIMARIA |