

MÓDULO 3

Intervención en conflictos en el ámbito educativo

OBJETIVO GENERAL

- » Facilitar el conocimiento de las distintas actuaciones ante las conductas antisociales que se pueden llevar a cabo desde el contexto escolar, proporcionando pautas para realizar en el aula un proyecto de Educación para la Convivencia.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- » Estudiar las estrategias de intervención de conflictos en el aula a través de respuestas globales y específicas.
- » Conocer las pautas que se deben seguir para poder diseñar y poner en acción un proyecto para Educar en Convivencia.

1. Introducción

En el ámbito educativo, toda la comunidad educativa y concretamente el centro escolar, debe analizar las cuestiones relacionadas con la convivencia, sus conflictos reales o potenciales en el contexto del currículo escolar y de todas las decisiones directa o indirectamente relacionadas con él.

Todo lo que sucede en el centro repercute y afecta a todas las personas que integran la comunidad escolar y no solo a aquellos que se encuentran directamente involucrados en la institución.

Los retos y problemas cotidianos de la vida dentro de la institución educativa deben ser tratados y solucionados desde el propio centro con la participación del profesorado, alumnado y familias, motivo por el cual cabe esperar por parte de todos una implicación activa en su prevención y tratamiento.

Son muchas las actuaciones o intervenciones realizadas en el ámbito educativo respecto a la intervención de las conductas antisociales. En este módulo se trabajarán estas estrategias desde dos perspectivas diferentes.

Estas estrategias se pueden clasificar en función de dos perspectivas diferenciadas. Por un lado aquellas que solicitan una respuesta global, basadas en el abordaje por parte de los centros educativos de trabajar la convivencia, es decir, considerando la convivencia y las relaciones que la subyacen, como una función a lograr íntegramente por el centro. Y por otro lado aquellas intervenciones que solicitan una respuesta específica, basadas en la utilización de diversos programas, centradas en la modificación de aspectos concretos del comportamiento.

La mayoría de los conflictos que aparecen en las aulas, no tienen por respuesta una resolución pacífica, todo lo contrario, la violencia, los insultos y las agresiones son su máxima, por lo que es necesario instaurar nuevas pautas de actuación que favorezcan la resolución pacífica de altercados que puedan aparecer, utilizando el diálogo como herramienta principal metodológica.

Es por este motivo por el cual se ha incluido un punto que contemple recursos de actuación para los docentes. Se proponen a tal fin, una serie de orientaciones

que faciliten y posibiliten el diseño de un proyecto cuya finalidad sea educar en convivencia.

2. Estrategias de intervención: respuestas globales

En primer lugar se hará eco de aquellas actuaciones que toman como punto de partida la necesidad de fomentar el establecimiento y mantenimiento de relaciones interpersonales, así como el aprendizaje de valores y normas de convivencia. Dichas actuaciones son consideradas y por lo tanto serán abordadas como una “cuestión de centro”.

El centro escolar debe analizar las cuestiones relacionadas con la convivencia, sus conflictos reales o potenciales en el contexto del currículo escolar y de todas las decisiones directa o indirectamente relacionadas con él.

Este tipo de respuestas conlleva una planificación de estrategias de intervención que asume que todos aspectos relativos a la convivencia van más allá de la resolución de problemas concretos o de conflictos esporádicos por parte de las personas directamente implicadas en ellos, es decir, el aprendizaje de la convivencia, el desarrollo de relaciones interpersonales de colaboración, así como la práctica de los “hábitos democráticos” fundamentales, se colocan en el centro del currículo escolar y de la estructura organizativa del centro.



Las respuestas globales están basadas en el abordaje, por parte de los centros educativos, de trabajar la convivencia.

A su vez, los retos cotidianos de la vida dentro de la institución, afectarían a todas las personas que integran la comunidad escolar y no solo a aquellos que se encuentran directamente involucrados en la institución, motivo por el cual cabe esperar por parte de todos una implicación activa en su prevención y tratamiento.

Dentro de este tipo de respuesta estarían insertas las actividades trabajadas en el *Proyecto Sevilla Anti-Violencia (SAVE)*, del que a continuación se proceden a destacar las premisas fundamentales que lo subyacen. Dicho proyecto nació como un programa de investigación que incluía una fase de intervención educativa de carácter preventivo para mejorar el clima de convivencia escolar, trabajando dentro del proyecto curricular de centro, mediante la incorporación de un paquete de medidas concretas al currículum. Dichas medidas eran parte especialmente de la función tutorial. Para ello, se seleccionaron tres programas modulares de trabajo curricular que podían articularse entre sí:

1. El programa para la gestión de la convivencia.
2. El trabajo en grupo cooperativo para la actividad de enseñanza y aprendizaje.
3. La educación en valores.

Además, el proyecto proporciona unas herramientas tanto conceptuales como formativas, consideradas estas como recursos de apoyo y orientación compuestos de materiales educativos, lecturas, recursos didácticos y asistencia técnica en las reuniones que el equipo docente realizará periódicamente.

La instauración del proyecto es a partir de la demanda del profesorado, y las fases en las que consta son las siguientes:

En primer lugar, se procede a realizar una charla informativa, en la que se llega a consenso en el grado de implicación de todos los agentes implicados: docentes, dirección, padres, etc.

A continuación, se procede con la primera fase de carácter exploratoria para posteriormente finalizar con el Plan de intervención: mediación, grupos de apoyo, juegos dramáticos, y la utilización de técnicas concretas para el fomento de las habilidades sociales.

3. Respuestas específicas

Dentro de este apartado se pueden encontrar dos tipos de intervención, por un lado aquellos que son programas estandarizados, los cuales poseen un alto nivel

de eficacia, habiendo pasado importantes filtros de evaluación y por otro lado, una serie de actuaciones que van dirigidas al alumnado en situación de riesgo.



Las respuestas específicas están basadas en la utilización de diversos programas.

3.1. Programas estandarizados

Consisten en programas específicos destinados a hacer frente a aspectos determinados del problema de comportamiento antisocial o a manifestaciones más concretas del mismo, por lo que requieren de la emisión de una respuesta más “específica”. Son programas desarrollados por personas expertas, y que se vienen aplicando en centros educativos españoles desde hace años. Técnicamente dichos programas se encontrarían bajo la denominación de la prevención secundaria y terciaria.

A continuación, se procede a realizar una breve descripción de varios proyectos seleccionados entre los múltiples existentes, ya que son los más idóneos dada la temática que se está tratando: la convivencia en las aulas.



Nota

La temática central de cada uno de ellos, tal y como se ha mencionado de una u otro forma, se encuentra relacionada con la convivencia en el contexto escolar, ya que abordan áreas como el desarrollo afectivo y social en las aulas, el fomento de la tolerancia ante la diversidad o mejora del comportamiento a través de la instauración de normas.

Además, hay que señalar que tienen en común haber sido evaluados seriamente, quedando contrastada su eficacia.

Programa de desarrollo social y afectivo en el aula

Ha sido aplicado con grandes resultados en varias escuelas de Málaga. Se compone de tres módulos que se desarrollan en el aula. Sus objetivos son:

- » La construcción de un estilo de pensamiento para la resolución no agresiva de problemas.
- » Una perspectiva moral en la evaluación ante y postreflexiva de una conducta dada.
- » La práctica y el aprendizaje de la negociación.
- » La respuesta asertiva y la prosocial (apoyo y cooperación) en distintas situaciones posibles.
- » El desarrollo de la tolerancia hacia las diferencias personales y la responsabilidad social.
- » El aprendizaje de procedimientos democráticos de confrontación verbal.
- » La muestra de respeto y de aceptación hacia las decisiones tomadas por la mayoría.

Una vez aplicado, la evaluación del programa se centró en la aceptación social valorada por los iguales, las habilidades sociales autopercebidas y las habilidades sociales valoradas por el profesorado.

Se obtuvieron resultados muy positivos en habilidades sociales autopercebidas, también en su valoración por parte del profesorado y por test-sociométricos. Los

autores intentaron identificar variables relevantes que pudieran mediar o estar influyendo en la consecución de los objetivos del programa. Identificaron el “conflicto percibido por el profesorado en el clima de aula” como una de tales variables relevantes, con influencia significativa sobre el éxito potencial del programa.



Recuerde

Los programas estandarizados han sido evaluados seriamente, quedando contrastada su eficacia.

Programa para promover la tolerancia a la diversidad en ambientes étnicamente heterogéneos

La aplicación de dicho programa se ha efectuado en escuelas públicas en las que la diversidad étnica, aunque sea minoritaria, es patente. En una primera puesta en marcha del programa, los sujetos que formaron parte del estudio contaban con 7 años de edad, y en una segunda ocasión la muestra eran sujetos con 10 años. Los resultados obtenidos en esta última ocasión mostraron superior resistencia al cambio de prejuicios.

Los elementos principales de este programa son:

- » Aprendizaje cooperativo con miembros de otros grupos étnicos.
- » Discusión y representación de conflictos étnicos con objeto de fomentar la adecuada comprensión de las diferencias culturales y étnicas.
- » Desarrollo de empatía hacia gentes o grupos que sufren el prejuicio racial.
- » Habilidades que capaciten al alumnado resolver conflictos causados por la diversidad étnica.

Estos elementos se consiguen a través de la comunicación interpersonal, el diseño de situaciones y materiales que incrementen el aprendizaje significativo, conectando las actividades escolares con las que a diario llevan a cabo, fuera de la escuela

el alumnado desaventajado social y culturalmente, favoreciendo así actitudes y procesos cognitivos contrarios al prejuicio racial.



En el aprendizaje significativo se relaciona el nuevo conocimiento obtenido con el que ya se poseía.

Programa para fomentar el desarrollo moral a través del incremento de la reflexividad

Pretende incrementar la reflexividad de los estudiantes y el consiguiente descenso de la impulsividad, desde el convencimiento de que existe una relación positiva entre reflexividad y desarrollo moral.

El programa incluye una amplia variedad de estrategias cognitivas con las que trabajar en clase con el alumnado.

Programa para mejorar el comportamiento del alumnado a través del aprendizaje de normas

Este programa se centra en el aprendizaje de reglas de comportamiento, tanto en el centro escolar como en el contexto específico del aula. Pretende fomentar la participación del alumnado en la organización de la vida del aula a través de su implicación activa en la construcción de normas de comportamiento.

El programa consta de tres fases:

- » **1ª Fase:** análisis de las normas implícitas y explícitas que regulan la vida del aula.
- » **2ª Fase:** construcción de un conjunto de normas y seguimiento de las mismas por medio de la participación democrática del alumnado.
- » **3ª Fase:** implantación del conjunto de normas junto con los procedimientos para asegurar su cumplimiento.

El programa demostró ser muy eficaz frente a los problemas de disciplina en el aula, por lo que se considera que puede ser efectivo en la prevención de otro tipo de problemas de conductas.

Todos estos programas específicos aportan al profesorado herramientas de calidad contrastada para trabajar en los centros y en las aulas. Sin embargo, la utilización de cualquiera de estos programas en un centro educativo debe enmarcarse en una “política” global del centro en relación con los temas de convivencia y en una adaptación precisa del programa a las características y posibilidades peculiares de dicho centro, para evitar que sea una intervención puntual y sin sentido, además de para obtener los resultados que realmente se pretenden obtener.



Recuerde

La utilización de cualquiera de estos programas en un centro educativo debe enmarcarse en una “política” global del centro.

Programa de mediación “Otra mirada es posible” del I. E. S. Zorrilla, para resolver conflictos de convivencia (2005)

El programa “Otra mirada es posible” es un programa de formación de mediación para la resolución de conflictos en el ámbito escolar, centrado en la educación para la paz y la convivencia escolar, el desarrollo Organizativo y el currículum.

Los objetivos principales de este programa son:

- » Poner en práctica proyectos de mediación en centros de Educación Secundaria Obligatoria.
- » Experimentar el modelo de mediación como procedimiento para resolver conflictos de convivencia.
- » Servir de foro para el intercambio de experiencias en relación con el programa.



La mediación se utiliza para resolver conflictos, dirigidas por un mediador.

Estos objetivos van a trabajarse a través de los siguientes contenidos:

- » Conflicto. Elementos y estilos de enfrentarse al mismo.
- » Mediación como instrumento de resolución de conflictos.
- » Modelos de mediación escolar.
- » Habilidades básicas para la mediación. Técnicas y procedimientos para la mediación.
- » Experimentación de la mediación. Mediación con grupos.
- » Elaboración de un plan para la puesta en marcha de la mediación en los centros.

El aspecto fundamental que se debe tener en cuenta a la hora de llevar a cabo este programa es el enfrentamiento al proceso propio de la mediación de una manera natural y cotidiana, con el fin de legitimarla como un instrumento para conseguir la democratización de la gestión de la convivencia en el equipo de la comunidad educativa. De esta manera se promoverá la participación y el compromiso de los

miembros de la comunidad educativa, la resolución del conflicto y la reconciliación entre los implicados.

3.2. Otras estrategias de intervención

Para la explicación de estas estrategias de intervención se va a organizar el punto en función de con quién se desarrollen las estrategias, ya sea con el alumnado en riesgo, trabajando para ello en acciones que facilitan la integración de este alumnado en su grupo de convivencia.

Por otro lado se trabajarán estrategias en las que tanto alumnado víctima, agresor y espectador, sean tratados bajo diferentes estrategias (desarrollo de empatía, desarrollo de asertividad y reparto de responsabilidades).

Estrategias para alumnado en riesgo

Existe una serie de factores de riesgo asociados a estos problemas. Para los alumnos que puedan sufrir algunos de ellos se propone una serie de actividades de intervención, la cual podría ser específica o global.

Dentro de estas estrategias más específicas hay que tener en cuenta que se trata de alumnado con necesidades educativas especiales en cuanto a déficit social, es decir, en cuanto a hábitos sociales. Así, se van a explicitar estrategias que facilite la integración en su grupo de convivencia, como son: los **Círculos de Calidad, la Mediación en Conflictos y la Ayuda entre iguales.**

Los círculos de calidad

Un círculo de calidad se define por ser un grupo de personas (cinco a doce) que se reúnen porque quieren trabajar sobre problemas comunes, analizándolos e intentando resolverlos. Su duración suele oscilar entre doce y quince semanas.

Es una estrategia que se utiliza para mejorar el clima de relaciones interpersonales. Es una estrategia que también podría estar inmersa en un proceso más globalizado de prevención de la violencia. Permite desarrollar habilidades

de gestión de convivencia, desarrollar la asertividad, la empatía y el respeto de unos hacia otros.

Los beneficios que conlleva esta metodología se centran en la creación de climas de comunicación y discusión de problemas, búsqueda de soluciones, objetivación de procesos y toma de decisiones. También se aprende a trabajar de forma cooperativa, expresar y escuchar ideas y opiniones del resto, realizar críticas constructivas, investigar y analizar sucesos, evaluar ventajas e inconvenientes de propuestas, y buscar recursos nuevos o defender coherentemente argumentos justificados.



Es necesario crear un óptimo clima de comunicación para resolver cualquier tipo de conflicto.

La elaboración de una estrategia de estas características necesita que las personas que vayan a intervenir lo hagan de forma voluntaria. Puede estar formado por alumnado o por profesorado únicamente, o ser un grupo mixto. También debe existir una responsabilidad compartida.

Esta estrategia posee una serie de cinco fases, descritas en la siguiente tabla, para las cuales se necesita una o varias sesiones de trabajo en función del desarrollo del grupo.

FASES	DESARROLLO
1. Identificación del problema	En esta fase se enumeran los aspectos del problema a solucionar. A partir de esta enumeración se decide democráticamente cuáles se van a trabajar. Algunas técnicas para esta fase pueden ser el torbellino de ideas o cualquier otra que sirva para elegir democráticamente.
2. Análisis del problema	Se trata de estudiar las causas y los factores del problema, analizando todos los elementos. Para esta fase sería útil el uso de diagramas de flujo o de causa-efecto.
3. Sugerencia y estudio de soluciones	A partir de todas las causas encontradas como relevantes se deberán de procurar posibles soluciones.
4. Presentación de soluciones	Cuando el círculo encuentra las posibles soluciones, deben hacerlas llegar a las personas del centro que las pueden hacer posibles. Sería adecuado elaborar las propuestas de manera clara y atractiva y utilizar técnicas de comunicación para hacer llevar la intención correcta.
5. Evaluación y revisión de resultados	Cuando ya se han aceptado las propuestas e implementado las medidas oportunas, el círculo debe velar porque lleguen a cumplirse. Se pueden utilizar técnicas de debate.

La mediación en conflictos

Antes de empezar a desarrollar esta estrategia se va a hacer un acercamiento previo a lo que se entiende por conflictos y mediación de los mismos.



El conflicto forma parte de las relaciones entre las personas, debido a las diferencias de opiniones, expectativas, creencias, valores, etc.

Un conflicto comienza cuando en un grupo surgen diferencias de criterio, opiniones o intereses, ubicando al grupo en una situación de tensión. Si este grupo determinado no concibe el conflicto como un problema, se puede estar ante un grupo capacitado para usar esta estrategia.

La mediación de conflictos, de forma general, se divide en varias fases, las cuales se presentan en la tabla siguiente.

FASES	DESARROLLO
1. La creación de grupo	Es un primer paso del proceso. El mediador se presenta, explica las normas y cuál es su función. Después se realizan dinámicas de presentación y de identidad grupal.
2. El análisis y replanteo del conflicto	Este punto trata de que se diferencie entre conflictos abiertos, que necesitan soluciones a corto plazo, y ocultos, que necesitan un cambio estructural, una planificación a largo plazo. Se deberá delimitar qué tipo es para poder determinar el camino a seguir.
3. La búsqueda de soluciones	<p>Antes de ponerse a generar soluciones cooperativas es importante recordar qué se está tratando, cuáles son los sentimientos que generan, qué necesidades tienen las partes y qué puntos tienen en común.</p> <p>A la hora de generar soluciones, a través de una lluvia de ideas, por ejemplo, se intentará formular el mayor número posible de soluciones (realistas y fantásticas). No se entrará inmediatamente a valorar cada propuesta y se procurará pensar en aquellas que cubren las necesidades de las partes implicadas.</p> <p>Para resaltar el valor grupal y cooperativo de este proceso, se evitarán asociar las propuestas a sus autores. A continuación, se valorarán las soluciones propuestas, haciendo especial hincapié en aquellas que contemplen las necesidades expuestas.</p> <p>En este momento, si les es difícil pensar en soluciones que satisfagan también a la otra parte, se les pedirán que busquen, por un momento, qué soluciones creen que la otra parte aceptaría y por qué.</p> <p>El siguiente paso será elegir aquella que se valore como más positiva y realizable. En el caso en el que no se pueda llegar a una decisión colectiva, habrá que empezar un proceso de negociación. Esto significa que las partes implicadas llegan a un acuerdo en el que ambas “ganan” lo máximo posible, evitando que una de las partes “pierda” más que la otra.</p> <p>Otra forma de llegar a un acuerdo o una negociación es a través de una “mediador”. Esto puede ser necesario cuando no existe una base de mucha confianza entre los grupos o personas implicadas o cuando existen problemas de comunicación (esta forma de actuación se verá detalladamente más adelante).</p>

Continúa en página siguiente >>

<< Viene de página anterior

FASES	DESARROLLO
4. Estrategias para la planificación del cambio	Para cambiar una situación hay que pensar en ciertos cambios estructurales o de relaciones; para ello, hay que tener en cuenta que ni las estructuras ni las personas cambian de un día para otro. Así, se trata de determinar estrategias plausibles a corto, medio y largo plazo, las cuales deben ser posibles y reales.
5. Implementación	Esta fase depende de cómo hayan sido los pasos previos. Tomar decisiones o ponerse de acuerdo es una cosa, pero actuar es otra. En la actuación se ve si existe capacidad de cambiar algo realmente y en qué dirección. En la implementación pueden fallar muchas cosas. Hace falta repasar el proceso completo para averiguar por qué no se ha actuado según la decisión tomada; no para buscar el culpable, sino para aprender de ello y para retomar el proceso de resolución de conflictos en el punto donde algo falló.
6. Revisión y evaluación	La evaluación debe ser una tarea permanente. Por un lado, significa dar un repaso al proceso seguido, asegurando los requisitos previos necesarios para poder llevar a cabo cambios: proceso grupal, conocimiento de las percepciones, análisis del conflicto, etc. Por otro lado, aprender de los éxitos y de las equivocaciones.

El esquema que se presenta a continuación intenta ser una guía que ayude a comprender y reconocer mejor los conflictos. Para determinar la estructura y la dinámica de un conflicto se debe observar lo que aparece a continuación (Lederach, 1989; cit. en Ortega, 1999).

Las personas

A) Definir quiénes son:

1. ¿Quiénes están involucradas?, ¿directa o indirectamente?, ¿qué papel tienen?, ¿qué influencia?
2. ¿A qué voluntades, necesidades, intereses o motivaciones responden?
3. ¿Cuáles son sus sentimientos respecto al conflicto?

B) El poder de las diferentes personas o grupos:

Es importante conocer el poder de las partes implicadas, por un lado porque un desequilibrio de poder muchas veces significa que la parte con mayor poder no querrá negociar, y por otro porque en ocasiones no se conoce el verdadero poder que se tiene.

C) La autoestima:

Normalmente al encontrarse en oposición a otros, se tiende a valorar el conflicto en términos personales, supone un desafío en el que la autoestima se pone en peligro.

Continúa en página siguiente >>

<< *Viene de página anterior***El proceso**

A) La comunicación:

Este será un factor decisivo a la hora del proceso. La comunicación suele empeorarse a medida que se intensifica el conflicto, las acusaciones y las generalizaciones empiezan a mezclarse y a distorsionar el conflicto. A veces ya no se sabe bien qué es más importante, si el conflicto o el proceso, puesto que este se ha hecho muy destructivo.

B) Coaliciones o alianzas:

Cuando se tiene un problema con alguien, en lugar de hablarlo con dicha persona, se habla de él. Esto consolida la mala información, los estereotipos y complica el conflicto. El problema son las diferencias esenciales. Hay que distinguir entre conflictos innecesarios y esenciales.

La mediación es una técnica en la cual un mediador interviene entre dos adversarios con la intención de ayudarles a llegar a un acuerdo. Como ya se ha hecho referencia, el proceso de la mediación consta de una serie de fases descritas anteriormente. No obstante, hay trabajos que indican siete fases del proceso, en lugar de seis. Aunque de forma general estas fases son muy semejantes a las ya indicadas se describen en la siguiente tabla.

FASES	DESCRIPCIÓN
1ª Fase: entrada	Debido a la cierta resistencia que existe a que intervenga una tercera persona a resolver un conflicto, este primer paso debe hacerse con especial cuidado. Hay que establecer un ambiente de confianza y legitimar este trabajo, mostrar interés en el problema pero de modo imparcial y explicar qué papel se está desempeñando, cómo va a ser el proceso y qué ventajas tiene. La última palabra les corresponde a los interesados, nunca se hará de juez, habrá posibilidades de resolver el conflicto en un plazo inmediato si se está dispuesto a entrar de buena gana.
2ª Fase: conciliación	El mediador ha de preocuparse por las necesidades psicológicas y emocionales de las personas afectadas, para lo cual deberá: <ol style="list-style-type: none"> Establecer confianza e interés genuino en el alumnado: dando prioridad a las relaciones personales por encima de cumplir la agenda. La escucha activa es de suma importancia. La mejor manera de recabar información es a través de preguntas abiertas, en las que los interesados tengan la posibilidad de exponer cómo ven el problema. Hay que crear un espacio necesario para que se desahoguen, puedan aclararse sobre qué les preocupa, cuáles son sus necesidades, intereses, que identifiquen qué les molesta de las acciones, qué consecuencias tienen sus acciones y la importancia de escuchar al otro.

Continúa en página siguiente >>

<< Viene de página anterior

FASES	DESCRIPCIÓN
2ª Fase: conciliación	<ul style="list-style-type: none">b. Establecer el papel de mediador: una vez que empiezan a contar en el mediador, a abrirse, debe establecer cuál es su papel y qué pueden esperar del mismo. Debe ser imparcial y neutral, tener discreción absoluta con toda la información, no imponer su solución o ideas, su participación es voluntaria y le aceptan como intermediario.c. Decidir la estrategia a seguir: en este momento deben decidir si prefieren negociar por separado con el mediador o negociar cara a cara; las ventajas de la segunda opción son que se escuchan y están juntos, aprenden a dialogar y se responsabilizan más del proceso y del resultado.
3ª Fase: presentación	<p>A partir de aquí realmente empieza el proceso, los individuos insertos en el conflicto van a encontrarse como en otras veces, pero con la diferencia de que estará presente una tercera persona. Esta debe empezar el proceso y crear un ambiente relajado y no amenazador. Los pasos se pueden resumir en:</p> <ul style="list-style-type: none">a. Presentarse.b. Explicar en qué va a consistir el proceso.c. Explicar cuál es su papel.d. Sugerir aceptar como regla que "solo habla una persona a la vez" y que se respeta el turno de palabra.e. Asegurarse de que se ha aceptado verbalmente por parte de todos voluntariamente la estrategia de intervención. <p>Recordar que el papel de mediador no es de juez, ni tomará decisiones, es neutral, facilitará el proceso y buscará encontrar soluciones más que encontrar culpables.</p>
4ª Fase: explicación	<p>Tienen que contar lo que ha pasado tal y como lo han experimentado (sentido) y como si el mediador no supiera nada, de principio a final. Se pide que empiece la persona que presentó la queja o quien mejor se explique. En este momento la otra parte tendrá la oportunidad de conocer la otra cara de la historia en su totalidad. No se trata de acusar tanto como de desahogarse. El modo en el que se escuche servirá de modelo y les dará confianza en el papel del mediador. A partir de lo que hayan contado se intentará llegar al quid del problema y clarificar cuáles son las preocupaciones y necesidades mediante preguntas indirectas (cuéntame más acerca de...; no creo haber entendido por qué eso te disgusta tanto, ¿cuál crees que fue la razón?; ¿sentiste que esto no fue justo?, ¿por qué...?).</p> <p>Antes de que empiece la siguiente persona, se le pide que determine qué es lo que quiere de este proceso. Se resume lo esencial y el mediador comprueba que se ha entendido bien; se escribe en una pizarra. A continuación, la otra persona cuenta su versión del mismo modo.</p>

Continúa en página siguiente >>

<< *Viene de página anterior*

FASES	DESCRIPCIÓN
5ª Fase: solucionar el problema	<p>En este momento los participantes tienen que pasar de la justificación a la búsqueda de soluciones. Para ello deberán seguir otros pasos como son:</p> <ol style="list-style-type: none"> Resumen de las perspectivas. Búsqueda de soluciones. Concreción de los puntos comunes, ¿qué les une? Concreción de las discrepancias, los intereses y la necesidad. <p>Si resulta difícil coordinar el diálogo se les puede pedir que lo escriban en una hoja. La tarea más importante en este momento es la de facilitar la comunicación entre ellos sin interferir en el proceso.</p>
6ª Fase: negociación	<p>Si es difícil llegar a un acuerdo vital, se empieza por lograr acuerdos secundarios, y, así se creará un clima de avance y cooperación. Se formulan en forma de ofertas y de modo que las dos partes salgan beneficiadas.</p>
7º Fase: acuerdo	<p>Es importante recordar que el acuerdo es “su” acuerdo y no el nuestro. La función del mediador será que lo sientan como suyo, que sea lo más claro y realista y que para ambos signifique lo mismo. Para ello será necesario que al final se resuma punto por punto y que se redacte sobre papel (qué, dónde quién y cuándo). Para cerciorarse conviene poner a prueba los puntos dudosos del acuerdo.</p>

Ayuda entre iguales

Su finalidad es que alumnos con problemas encuentren en la conversación y el apoyo con otros un lugar de reflexión para poder afrontar sus problemas. La estructura se parece a la de la psicología clínica, pero la sesión de psicoterapia varía bastante, puesto que el papel de consejero lo desarrolla un igual.



Importante

Para que un programa de estas características se pueda implantar debe haber un consenso entre todo el equipo docente, puesto que ellos, como adultos, llevarán la responsabilidad última de todo el proceso y tutorizarán a los tutores de iguales.

También sería bueno que ya existiese en el centro algún tipo de programa menos específico de prevención de la violencia.

Existen varios tipos de programas entre iguales, siendo el que aquí se propone el modelo de los autores Cowie y Wallace (1998; cit. en Ortega, 1999), en el cual se establece que los participantes en programas de ayuda deben ser entrenados durante ocho y diez semanas, en contenidos como: escucha activa, resolución de problemas, mediación de conflictos sin implicarse en ellos, liderazgo de grupos, confidencialidad, expresión y comprensión de sentimientos, modulación de emociones, resistencia a la frustración, actitudes reflexivas y habilidades empáticas. También hay que dejarles claro que no se trata de dar consejos ni resolverles los conflictos a los otros.

Cowie y Wallace proponen una serie de pautas para el entrenamiento de estos ayudantes, entre las cuales se encuentran:

- » **Para la atención activa:** esta atención es una habilidad de poner atención a lo que nos cuentan. Para poder hacerlo correctamente se debe mostrar respeto, expresar interés y tener una actitud positiva, lo cual le dará confianza al interlocutor y podrá contar mejor lo que le ocurre. Algunas pautas de atención activa a enseñar serían:
 - › Contacto cara a cara.
 - › Contacto visual directo.
 - › Actitud abierta.
 - › Actitud relajada.
 - › Seguridad en uno mismo.

- » **Para practicar ante la escucha activa:** aquí se muestran algunos comienzos de frases para que el interlocutor sienta que el ayudante escucha realmente: “parecería como si...”; “tengo la sensación de que...”.
- » **Para practicar las respuestas abiertas:** con esta estrategia se pretende que el ayudado pueda hablar tranquilamente, aunque sea difícil para ellos. Así, el ayudante podrá relajar la situación si le ayuda con preguntas donde la respuesta quede abierta. Algunos ejemplos pueden ser: “¿qué sientes?”; “¿te gustaría hablar de...?”; “¿qué has pensado sobre...?”.

Una vez entrenados, los ayudantes deben aclarar una serie de cuestiones más estructurales. Para ello, deberán reunirse el orientador, los ayudantes, los tutores y planificar todo el proceso a seguir. Entre todas las cuestiones a plantear, las más importantes serían:

- » Responsables del proceso.
- » Temporalización del programa.
- » Qué adultos supervisarán a los ayudantes.
- » Qué problemas van a poder tratar los ayudantes.
- » Cómo se va a actuar si surge algún problema en el ayudante.
- » Dónde, cómo y cuántas veces se reunirán los participantes.



Ante cualquier actuación en la que tengan que intervenir varios docentes, deben reunirse para planificar cómo van a actuar.

Estrategias para alumnado víctima, agresor o espectador

En este apartado se van a exponer tres estrategias de intervención definidas para trabajar con alumnado que ha pasado ya a estar inmerso en situaciones de violencia, abusos o malos tratos. Hay que tener en cuenta cuando se trabaje con este alumnado que hay que trabajar con los tres perfiles implicados, puesto que todos van a sufrir consecuencias emocionales y psicológicas a corto, medio y largo plazo.

Todas las estrategias son de intervención directa, puesto que se trata de trabajar lo que se llama prevención terciaria en el problema. Están dirigidas a grupos minoritarios de alumnado reconocidos como agresores, víctimas o espectadores, pero

ello debe quedar siempre en la vía de lo privado, porque si no se empeoraría más la situación de desventaja que están sufriendo. Se deben utilizar cuando la violencia vaya más allá de actuaciones ocasionales y produce daños reales en los implicados.

Para terminar se va a puntualizar que aunque sean estrategias de intervención directa, deben estar inmersas en un proyecto preventivo más global, donde exista otro tipo de actividades, tal y como se ha visto con anterioridad. Estas acciones deberán estar coordinadas bajo el equipo educativo, con un responsable que pudiera ser el orientador y, finalmente, deben plantearse objetivos muy concretos y realistas para que surja el efecto deseado.



Toda acción que se desarrolle para paliar un conflicto debe ser coordinada por el equipo docente.

A continuación, se presentan una serie de estrategias de intervención.

Método de repartir responsabilidades (Anatole Pikas, 1987)

Este método se basa en la idea de que los agresores, las víctimas y los espectadores son un grupo social con una problemática que se debe romper, es decir, pretende romper el esquema de dominio-sumisión que se está produciendo, con actuaciones concretas. Sus características más importantes son las siguientes:

- › Es útil para trabajar con grupos sociales (pandillas) más o menos estables que se relacionan en distintos espacios del centro, como son el recreo o la clase.

- › No es recomendable si no existen los tres perfiles, dado que los espectadores son fundamentales, puesto que pueden estar alimentando la violencia o ser posibles aliados de las víctimas.
- › Necesita de personal con formación específica y con un entrenamiento adecuado.
- › Antes de su implementación debe haberse realizado un análisis de la situación.
- › Su fin último es “individualizar” a las personas que pertenecen a ese grupo patológico, sobre todo a la víctima, la cual debe ayudar para conseguir los cambios.
- › La edad correcta para su uso es entre los nueve y los catorce años y unido, tal y como se ha comentado anteriormente, a un proyecto de intervención global.
- › Su uso máximo debe oscilar entre cuatro o seis semanas, y su uso debe restringirse a uno o dos estudiantes.
- › Su base son las entrevistas. Las individuales no deben durar más de diez o quince minutos y las de la globalidad de los implicados no más de una hora.



Antes de actuar para resolver un conflicto hay que hacerle una entrevista a la víctima y otra al agresor.

Las fases del método son tres: entrevistas individuales, de seguimiento con agresores, víctimas y espectadores, y reuniones finales. Dichas fases pasan a ser reflejadas en la siguiente tabla.

Entrevista individual

- Son entrevistas estructuradas y cerradas.
- Se trabaja fuera del escenario habitual de los alumnos, como puede ser un despacho en el mismo centro, en el cual deberá haber un mobiliario simple y donde las sillas ocupen lugares enfrentados, a una distancia adecuada para una buena comunicación gestual y corporal.
- Deberá ser una zona silenciosa y no estará presente nadie más.
- Se realizará una invitación obligatoria al sujeto y se intentará establecer una buena relación.
- Hay que proponerse diversos objetivos e ir cumpliendo cada uno antes de pasar al siguiente; en cada entrevista se debe conseguir un compromiso por parte del afectado.
- La secuencialidad será semanal.
- La entrevista va a variar en función de a quién se le está haciendo, puesto que serán diferentes las preguntas que se van a realizar:
 - **Con los agresores** se les planteará el problema que están causando y se les pedirá que cuenten su versión. Finalmente, se les pedirá que busquen una posible solución.
 - **Con la víctima** se actuará en función de si es víctima normal o víctima provocadora; en el primer caso, se le explicará que se sabe lo que ocurre y se le pedirá que cuente lo que él piensa que ocurre. Finalmente, se le pedirá que piense sobre lo que puede hacer para evitarlo. Seguramente, al principio hay que ayudarle a que se proponga una pequeña tarea para que él mismo contribuya a la mejora de la situación y vaya consiguiendo confianza en sí mismo.

Con los espectadores la dinámica es la misma que con los anteriores, solo que se intentará que se comprometan a hacer algo para ayudar a la víctima.

Entrevistas de seguimiento

- Es una fase de vuelta a la realización de las entrevistas individuales.
 - Son entrevistas cortas de duración variable entre diez o quince minutos.
 - En la última reunión de este tipo que haya se le anunciará la entrevista grupal, debiendo conseguirse el consentimiento de todas las partes.
-

Reunión final

- Esta reunión trata de poner en común el trabajo realizado por los tres implicados y llegar a acuerdos finales.
 - Hay que tratar de que no se sientan culpables por la situación, sino responsables de ella y entiendan que la negociación verbal y la comunicación tienen más ventajas que la situación que viven en ese momento.
-

Estrategias de desarrollo de la asertividad

La asertividad se entiende como la “capacidad de autoafirmarse en las propias convicciones, deseos y necesidades”. Así, se entiende que es un dominio del desarrollo social que se va adquiriendo a lo largo de la vida y del desarrollo como personas.

Es una capacidad que se debe ir observando en cada persona, puesto que estudiantes que sufren malos tratos o experiencias de prolongado abuso la tienen muy deteriorada.

Serían alumnos tímidos, que se sienten perdidos o que no se oponen a ninguna decisión, aunque esta le perjudique, cuya deteriorada autoestima les impide ser capaces de concentrar su atención en lo que deben aprender, en su memoria de trabajo, en su capacidad de retención sobre las cosas, son sumisos y dóciles o demasiados ariscos e inconformistas, se autoinculpan por no ser como su agresor, por no poder responder a esa violencia con la misma, así tienen una serie de sentimientos contradictorios que empeoran todavía más su situación.



Importante

El entrenamiento en esta capacidad debe proporcionarles los conocimientos y dominio sobre los sentimientos y emociones propias, lo cual aumentará la capacidad cognitiva para hacerse con una situación y saber cómo debe actuar.

El objetivo a cumplir con esta serie de estrategias es establecer una distancia afectiva y emocional respecto del agresor y defender la intimidad de las víctimas a no ser molestadas. Estas técnicas proporcionan seguridad y confianza, capacitan para poder tomar decisiones por ellos mismos y aprender a decir “NO”, reducen el miedo, aumentan la capacidad de frustración y dotan al alumno de herramientas para poder salir de situaciones que no les convengan y que atenten contra su dignidad.

Estas estrategias pretenden lograr una respuesta verbal, un dominio de actitudes, gestos y lenguaje corporal, es decir, conseguir el aprendizaje de actitudes de apoyo hacia uno mismo.

Existen muchos métodos para trabajar la asertividad. Todos ellos se pueden encontrar en la bibliografía especializada en programas de habilidades sociales.

Aquí se propone básicamente la posible estructura de trabajo mínima que habría que diseñar:

1. Selección del grupo de trabajo en el cual se encontrarán los alumnos detectados como víctimas y los que no tienen problemas de asertividad.
2. Actividades para aprender a presentarse y hablar de sí mismos, mostrando características positivas, olvidando las percepciones autodestructivas.
3. Actividades para enfrentarse al abuso. Una técnica muy adecuada es el *role-play*, cambiando los roles entre ellos mismos.

Estrategias de desarrollo de la empatía

La empatía se entiende como la “capacidad de apreciar los sentimientos y las emociones que está sintiendo el interlocutor en un proceso de interacción o comunicación con nosotros”.



La empatía favorece la resolución de conflictos.

Esta capacidad, como la anterior, también se va desarrollando desde el nacimiento, siempre y cuando exista un medio social que lo permita. Si una persona se está educando en un medio social donde las conductas que predominan son

el desapego, el desprecio y la agresividad injustificada, la capacidad de empatía no solo no se está desarrollando, sino que es un ambiente social que dificulta en gran medida su posible reeducación, debido a que no tiene una imagen adecuada donde verse reflejado. Si esta situación perdura, puede llegar un momento en el cual este alumno, debido a su situación y a la representación que tiene de las situaciones, no sienta que su interlocutor tiene sentimientos y que sufre por lo que le está haciendo.



Recuerde

La asertividad y la empatía se desarrollan desde el nacimiento, siempre que el medio social lo permita.

El tipo de intervención debe dirigirse a restablecer la sensibilidad emocional y afectiva hacia sí mismo y hacia los demás. Para ello, hay que implementar un programa de acción que se desarrollaría en una serie de fases, entre las cuales se debería realizar una evaluación de la situación de partida, en la cual se evalúe qué recursos tiene el centro para hacer frente a la situación. Posteriormente, se debe planificar una intervención globalizada donde se inserten alumnos con problemas de empatía y alumnos sin problemas. En ella se propondrán actividades para trabajar la empatía con otros. Finalmente, se planteará una evaluación de todo el proceso para ver qué se ha modificado.

Existen muchos métodos para trabajar la empatía, al igual que la asertividad. Dichos programas contemplan intervenciones precoces llevadas a cabo en la escuela y, aunque estén vinculadas a la promoción de la convivencia, son abordadas desde distintos prismas.

Una de estas investigaciones se ha basado en la aplicación de un programa diseñado para ayudar a menores con alto riesgo de fracaso escolar. Desde esta investigación se defendía que el riesgo de fracaso escolar provenía de la falta de educación de las familias, unos bajos ingresos y vivir en un entorno estresante.

El estudio comenzó con menores de tres a cuatro años, los cuales se asignaron al azar a grupos de intervención y no intervención.



El fracaso escolar puede ser consecuencia de la falta de educación de las familias.

La intervención incluía un programa de clase para un periodo de dos años, cinco mañanas a la semana, durante siete meses al año, complementándose con visitas semanales de los educadores a las casas en este periodo. Los planes de estudio y actividades de docentes y alumnado se diseñaron para atender a distintas necesidades guiadas por la concepción de Piaget en la toma de decisiones y procesos cognitivos. El programa acabó cuando los menores tenían cinco o seis años, pero el seguimiento siguió varios años. A los diecinueve años se constataron algunos hallazgos, entre los que destacan los siguientes:

1. Los jóvenes que habían participado en el programa preescolar mostraron niveles más bajos de retraso madurativo, abandono de los estudios y apoyo en los subsidios, comparados con los del grupo de no intervención.
2. Presentaron mayor nivel de alfabetismo, empleo y estudios en la universidad o formación profesional.
3. A los diecinueve años, las mujeres que habían recibido el programa preescolar tuvieron menos embarazos y nacimientos que las que no recibieron el programa.

Con estas conclusiones se vio que el programa alteró una serie de factores de riesgo para los menores. Los jóvenes que participaron en el programa presentaron menor conducta antisocial según los autoinformes y el número de arrestos.

Hawkins y sus colaboradores desarrollaron en 1989 un programa específico para reducir la conducta antisocial.



Nota

El programa de Hawkins y sus colaboradores (1989) se centró en aumentar las oportunidades, habilidades y reconocimiento de cada menor en un esfuerzo por promover el vínculo prosocial con instituciones sociales convencionales (familia, colegio, compañeros) y valores.

La intervención incluyó múltiples componentes; los de clase y colegio se centraron en el control de la clase para conseguir un buen comportamiento, enseñanza interactiva y técnicas cooperativas de aprendizaje.

Todas ellas se orientaron a involucrar más al menor en la clase y a desarrollar su apego a sus docentes y a sus iguales sin trastornos de conducta. Los programas de clase alteraron el ambiente para apoyar la conducta apropiada, habilidades académicas y apego a los demás. Se diseñó un componente basado en la familia para mejorar las habilidades de organización familiar (entrenamiento conductual de madres y padres) y para ayudar a la resolución de conflictos en relación con la mala conducta en casa y en la escuela. Otros componentes incluyeron el entrenamiento en habilidades sociales centrado en los compañeros e intervenciones centradas en la comunidad en las que se incluyó el asesoramiento y la educación sobre carreras profesionales. El programa ha estado en vigor con centenares de jóvenes asignados en distintas fases y establecidos al azar a condiciones de intervención o no intervención.

Los datos disponibles al final de un año de programa indicaron que los jóvenes bajo intervención mostraron menos expulsiones temporales y definitivas de la escuela que los de no intervención. Posteriores evaluaciones han mostrado índices reducidos de delincuencia autoinformada (por ejemplo, absentismo escolar y hurto) y consumo de alcohol entre menores de quinto curso expuestos al programa global desde primero a cuarto (Hawkins y otros, 1998).

En otro programa llevado a cabo, el objeto de interés fueron las variables implicadas en la adaptación de los estudiantes cuando se trasladan de un centro escolar a otro (Felner y Adan, 1988). El programa está basado en el hallazgo de que el paso de una escuela a otra está asociado a una disminución del rendimiento académico y aumento de los problemas de conducta y síntomas psicológicos que incluyen la conducta antisocial. Los traslados pueden aumentar la vulnerabilidad a la disfunción por el estrés que inducen y las habilidades variadas de los individuos para hacer frente a este estrés. Se ideó un programa llamado *School Transitional Environmental Program* (STEP) para facilitar la adaptación de los estudiantes en el proceso de cambio de escuela.

El programa STEP trata de reducir los cambios difíciles y aumentar las respuestas para hacerles frente. Los componentes principales que definen el programa son dos. El primero intenta especialmente reorganizar el sistema social escolar nuevo de forma que los estudiantes se involucren en grupos de compañeros estables. Otras características se estructuran para situar a los estudiantes en un entorno más consistente de lo que sería el caso normalmente (por ejemplo, clases con un grupo común o clases cerca unas de otras).

En el segundo, el programa redefine el papel del tutor que sirve como administrador y asesor de los estudiantes. Esta persona trabaja con menores individualmente, sirviendo de ayuda para cuestiones escolares y familiares y dando sesiones especiales de asesoramiento en los periodos de estudio.

En una de las evaluaciones del programa, la atención se centró en un gran instituto con estudiantes de familias con pocos recursos y pertenecientes a minorías étnicas.

El programa se ideó para el primer año de instituto (curso de adaptación); tras este año los estudiantes pasaron a integrarse con el resto del alumnado. Al final del primer año, los estudiantes de control estaban igualados con los del programa STEP, pero sin intervención mostraron un descenso en su rendimiento académico y un aumento del absentismo, no siendo así con los del STEP.

El seguimiento indicó que estos últimos tuvieron índices más bajos de abandono del instituto y menos asignaciones a programas alternativos para

estudiantes con fracaso escolar. Asimismo, obtuvieron mejores calificaciones que los del grupo de control en el primer y segundo curso de instituto.

En el tercer y cuarto año, las diferencias entre alumnado del programa y alumnado de control se hicieron menos evidentes, posiblemente debido a los abandonos que se habían desarrollado en el grupo de control.

El programa STEP ha sido repetido y ampliado a una amplia gama de medidas de resultados. La repetición ha sido realizada en institutos de comunidades urbanas y rurales. Datos del seguimiento de uno o dos años demostraron que el impacto en el rendimiento académico y las disfunciones emocionales y de conducta eran efectivos.

La evaluación de este programa no permite conclusiones definitivas ni a largo plazo, por ahora. Sin embargo, los resultados de los que se disponen en este momento presentan evidencia de que afecta directamente a la conducta antisocial.

Una última investigación que se va a mostrar es un programa realizado en Noruega, que formaba parte de una intervención a escala nacional para reducir la conducta agresiva (“intimidación”) en las escuelas (Olweus, 1991). El programa iba de primero a octavo y su propósito era reducir y prevenir las intimidaciones en los colegios.



Definición

Intimidación

Hace referencia a los casos repetidos de agresión física o verbal por parte de un compañero con diferencia de poder (por ejemplo, fuerza, edad y estatus).

La intervención abarcó a maestros, familias y alumnado. A las familias y a los docentes se les dio información escrita y de otras fuentes (por ejemplo

cintas de video). Los esfuerzos se orientaron a incrementar en estos colectivos su conocimiento del problema.

En la escuela se dictaron reglas concernientes a la intimidación y se trató de apoyar y proteger a las víctimas. El esfuerzo a gran escala y el efecto en los distintos ambientes y niveles son las características más relevantes de este programa.

El impacto se evaluó con un diseño cuasiexperimental con distintos grupos de estudiantes. Tras dos años de programa, la intimidación se había reducido en más de un cincuenta por ciento en todos los cursos.

Los efectos eran evidentes para chicos y chicas, y además otras conductas antisociales como el hurto, vandalismo y absentismo que no habían sido tratadas directamente, también se redujeron.



Ejemplo de intimidación

Este programa merece ser destacado como intervención porque expresa un esfuerzo por institucionalizar una intervención y emplear a madres y padres, docentes y alumnado de un modo consistente y concentrado.

4. Pautas para diseñar un proyecto de educación para la convivencia

Este punto tiene como objeto facilitar una serie de orientaciones que faciliten y posibiliten el diseño de un proyecto cuya finalidad sea educar en convivencia. Así pues, para comenzar hay que realizar una reflexión que invite a responder a la siguiente cuestión: ¿por qué se ha de elaborar un proyecto para educar en convivencia?

Tras analizar todo el contenido desarrollo en este manual hay que decir que la situación actual que se vive en las escuelas ha sufrido un importante cambio en los últimos tiempos.



Para diseñar un proyecto de educación hay que desarrollar una serie de pautas.

La mayoría de los conflictos que aparecen en las aulas no tienen por respuesta una resolución pacífica, todo lo contrario, la violencia, los insultos y las agresiones son su máxima, por lo que es necesario instaurar nuevas pautas de actuación que favorezcan la resolución pacífica de altercados que puedan aparecer, utilizando el diálogo como herramienta principal metodológica. Es por este motivo por el cual se ha incluido un punto que contemple recursos de actuación para los docentes.

En el siguiente cuadro se muestran una serie de indicaciones que pueden favorecer la incorporación de un plan que fomente la convivencia en el centro o en el aula. La elaboración de dicha propuesta está en base a alguna de las orientaciones que Ortega (2000) así como Hué García (2008) propone para su confección.

Se han incorporado apartados que se han considerado relevantes y que pueden beneficiar la práctica docente. Dichas pautas son orientativas y están sujetas a modificación, en función de las características de los destinatarios y de los objetivos a perseguir.

1ª FASE: ANÁLISIS DEL CONTEXTO ESCOLAR Y SOCIAL. EVALUACIÓN PREVIA

Descripción: se trata de analizar las características que definen al centro, es decir, características de índole social, cultural y psicológica.

Componentes:

1. Análisis de los recursos humanos.
 2. Análisis de recursos de recopilación material.
 3. Análisis de la situación actual de la convivencia en el centro, grado de conflictividad.
-

1. Análisis de los Recursos Humanos

El objetivo es realizar una imagen completa y global de todo lo que concierne al centro, para ello se deben conocer los agentes presentes: por un lado analizar tutores, orientadores, etc., y por otro, al alumnado, aquel que posee NEE, características predominantes, etc.

En definitiva, explorar todas las áreas que puedan facilitar información objetiva, pero además es necesario profundizar en lo que se llama "lectura psicológica", es decir, el análisis de cómo las condiciones de vida han influido en los escolares y sus familias.

Finalmente, hay que conocer cómo se relacionan la familia y el centro escolar, es decir, conocer: cuándo se producen dichos encuentros y cuáles son los motivos para que se produzcan; asimismo sería conveniente conocer, qué atribuciones se adjudican, etc. Toda la información proporcionada ha de ser filtrada atendiendo a las inquietudes; no todas son válidas, hay que saber seleccionar aquella que es necesaria para su evaluación.

2. Análisis de los Recursos de recopilación material

Se trata de conocer el centro en esencia, el edificio, los materiales utilizados, etc. El mismo análisis efectuado en el paso anterior pero trasladado a la historia que subyace al centro escolar. Este punto permitirá conocer si su trayectoria es tradicional o por el contrario admite la incorporación de nuevos elementos.

3. Análisis de la Situación actual de la convivencia en el centro, grado de conflictividad.

Análisis de la naturaleza de los conflictos acontecidos en el centro. Conocer si estos son producto de violencia, problemas de conducta, etc.

2ª FASE: ELABORACIÓN DE CONTENIDOS Y OBJETIVOS

Descripción: esta fase consiste en reconvertir en objetivos, en función de la información obtenida, los comportamientos que están sujetos a una intervención global y aquellos que requirieren de una intervención urgente. Asimismo, hay que transformar estos objetivos en contenidos a desarrollar.

1. Objetivos Generales

Estos han de estar planteados para conocer los aspectos más relevantes del alumnado, es decir, entre otros aspectos de su integración en el grupo, de la madurez personal, de su participación, etc. y, por otro lado la relación establecida entre centro y familia.

2. Objetivos Específicos

Han de abordar aspectos más concretos; a modo de ejemplo se pueden citar los siguientes:

- Conocer al alumnado: aspectos relativos al autoconcepto, a la autoestima, la afectividad, relación entre estudiantes, capacidad de toma de decisiones, etc.
- Fomentar la participación e integración del alumnado, entre los que se podrían incluir conocer la relación entre profesorado-alumnado, favorecer la cohesión en el grupo, etc.
- Favorecer los procesos de madurez personal.

Facilitar la relación familia-centro.

3. Contenidos del Plan o Proyecto

- Desarrollo de los contenidos en función de los destinatarios: ciclo educativo, perfil, etc.
 - Esquemas conceptuales claros y operativos sobre qué es la convivencia.
 - Factores, causas y consecuencias de la conflictividad escolar.
 - Qué es la violencia, cuándo surge y cómo se genera.
 - Estrategias y programas de prevención de la violencia.
 - Estrategias para desarrollar autoestima, autoconcepto, empatía, etc.
-

**3ª FASE: ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS.
PLANIFICACIÓN Y DISEÑO DE ACTUACIONES.**

Descripción: se trata de organizar en función de los objetivos a alcanzar y de los contenidos propuestos las actividades que favorecerán la adquisición e incorporación de los mismos en el repertorio del alumnado.

Actuaciones con el alumnado

En primer lugar y siguiendo a Ortega y Del Rey (2003) se puede delimitar la línea de actuación a seguir:

- a. Programa de gestión democrática de la convivencia, para afrontar la vida en común.
- b. Programa de trabajo en grupo cooperativo, para los procesos instructivos.
- c. Programa de educación en sentimientos, emociones y valores para la formación social y moral de los escolares.

Una vez delimitado este paso, hay que diseñar actividades y la secuenciación para trabajar en el programa. Dichas actividades han de contemplar los siguientes puntos:

- Diseñadas por la persona o personas que las van a poner en práctica.
 - Desarrollo de todos los puntos necesarios para su correcto desarrollo.
 - Preparar los materiales necesarios para su ejecución.
 - Hoja de registro de incidencias, con el objeto de realizar rectificaciones.
 - Contemplar un periodo de revisión en el transcurso de la actividad.
-

4ª FASE: EVALUACIÓN

Descripción: toda intervención ha de ser sometida a un proceso de control, ya que de lo contrario puede quedar en el olvido, pudiendo ocasionar más problemas que beneficios. Los instrumentos a utilizar han de ser objetivos.

1. Evaluación intermedia

Llevada a cabo durante el desarrollo de la propuesta.

2. Evaluación final

En dicha evaluación se puede hacer uso de un Cuestionario de características similares al utilizado en la evaluación inicial, como ítems similares, ya que el objeto de realizar esta última no es otro que conocer los cambios producidos tras la ejecución del Plan. Asimismo, y además de la utilización de medidas directas, se pueden usar medidas indirectas: efectos en el clima, tiempos de debate, etc. Se ha considerado oportuno el presentar algunos de los ítems propuestos en dos cuestionarios realizados por Ortega y Del Rey (2003), considerados como apropiados para evaluar ciertos aspectos vinculados al tema que se está tratando.

5. Resumen del módulo

Se han explicado las posibles intervenciones en conductas antisociales producidas en el ámbito educativo. Las estrategias de intervención asumen que todos los aspectos relativos a la convivencia van más allá de la resolución de problemas concretos o de conflictos esporádicos por parte de las personas directamente implicadas en ellos.

Es decir, el aprendizaje de la convivencia, el desarrollo de relaciones interpersonales de colaboración, así como la práctica de los “hábitos democráticos” son fundamentales para el desarrollo personal, y deben colocarse en el centro del currículo escolar y de la estructura organizativa del centro.

Posteriormente a esto, se realiza la descripción de las intervenciones realizadas en las instituciones educativas a nivel nacional, las cuales se han estructurado en función de dos tipos de intervenciones posibles:

- » Respuestas Globales: basadas en el abordaje, por parte de los centros educativos, de trabajar la convivencia.
- » Respuestas Específicas: basadas en la utilización de diversos programas.

Por último, se han abordado una serie de pautas a seguir por el profesorado, para diseñar un proyecto de educación para la convivencia, estableciendo una serie de fases a seguir, teniendo en consideración la contextualización que necesitaría cada centro.

