

## Importancia de la Orientación para la mejora de la convivencia en los centros educativos

María José Díaz-Aguado

Catedrática de Psicología de la Educación de la UCM

Eliminado: ¶

<http://mariajosediaz-aguado.blogspot.com/>

Dirección con enlaces a documentos sobre las investigaciones que aquí se mencionan

Las reflexiones y propuestas que a continuación se presentan han sido desarrolladas a través de una larga serie de investigaciones, sobre cómo mejorar la convivencia escolar y prevenir sus principales obstáculos. Entre las que cabe destacar la serie de investigaciones realizadas para el Observatorio Estatal de la Convivencia<sup>1</sup> del Ministerio de Educación, en colaboración con las Consejerías de Educación de las 17 Comunidades Autónomas y con la Delegación del Gobierno para la Violencia de Género. Para valorar sus resultados, conviene tener en cuenta que en estas investigaciones han participado más de 40.000 personas (23.100 estudiantes, 6.175 profesores, 10.768 familias, 347 centros educativos, cuyos Departamentos de Orientación y equipos educativos también participaron en la evaluación).

Esta conferencia se estructura a partir de las 15 propuestas derivadas del estudio del Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar. Forman parte del documento final que se incluye en su publicación (Díaz-Aguado, Martínez Arias y Martín, 2010). Cada uno de los 15 epígrafes siguientes incluye en primer lugar la propuesta citada textualmente.

### **1ª) Propuesta. Mejorar la calidad del sistema educativo mejorando la convivencia desde una perspectiva integral**

“Los resultados obtenidos en el Estudio Estatal de la Convivencia reflejan la necesidad de reconocer que la lucha contra el fracaso escolar y la mejora de la convivencia están estrechamente relacionadas. Su reconocimiento desde una perspectiva integral, que comprenda las múltiples conexiones que existen entre estos dos objetivos, puede contribuir a mejorar las políticas educativas. En otras palabras, que mejorar la convivencia es una condición necesaria aunque no suficiente para reducir el fracaso escolar, y que la convivencia se construye desde cada actividad que tiene lugar en la escuela, incluida la enseñanza de las materias. La superación de este reto exige adaptar la escuela a una situación nueva, que proporcione al profesorado las condiciones necesarias para dicha adaptación y ayude al alumnado a encontrar su lugar en la escuela

---

<sup>1</sup> Este estudio puede descargarse gratuitamente desde la librería virtual del Ministerio de Educación, a través del siguiente enlace:

<https://sede.educacion.gob.es/publiventa/detalle.action?cod=13567>

Como continuación de este estudio se ha elaborado, la herramienta para el autodiagnóstico de la convivencia escolar que está disponible para los centros educativos desde el Ministerio de Educación y también desde las CCAA.

.

como contexto de aprendizaje y de convivencia" (*Propuestas derivadas del Estudio Estatal de la Convivencia Escolar*, 2010).

En apoyo de la estrecha relación existente entre la convivencia y el rendimiento académico, cabe destacar la propuesta planteada recientemente por la Comisión Europea en su comunicado de 2011 sobre cómo *Abordar el abandono escolar temprano: una contribución clave a la agenda Europa 2020*, en el destaca tres líneas principales de acción:

1. *Las medidas de prevención.* Deben tratar de eliminar las condiciones que originan los procesos que conducen al abandono escolar, llevándolas a cabo lo antes posible. Entre las actuaciones propuestas para lograrlo destacan por su importancia para los Departamentos de Orientación: la mejora de la convivencia escolar como prevención y los programas de atención a la diversidad.

2. *Las medidas de intervención.* Deben ir dirigidas tanto al alumno como al centro educativo en general, teniendo en cuenta las dificultades que suelen asociarse al abandono escolar. Entre las más eficaces destacan, de nuevo, la mejora del clima escolar y la eliminación de la violencia, la creación de ambientes educativos que faciliten el aprendizaje, el establecimiento de programas de detección temprana de alumnos con dificultades, la mejora de la colaboración entre la familia y la escuela, el establecimiento de redes de apoyo a nivel comunitario o la personalización de los procesos de aprendizaje.

3. *Las medidas de compensación.* Deben facilitar la formación de los jóvenes que abandonaron sus estudios y que quieren reincorporarse. No obstante, señala el documento, la evidencia científica sugiere que la prevención del abandono escolar es más eficaz que el establecimiento de medidas compensatorias, ya que la experiencia de fracaso, la falta de autoconfianza en el aprendizaje y el aumento de los problemas sociales, emocionales y educativos que se suceden tras el abandono escolar reducen considerablemente la probabilidad de tener éxito y lograr un título.

La Comisión Europea es tajante en la directiva de que todos los Estados miembro tengan una tasa de abandono escolar temprano menor del 10% para el 2020, pues *"la reducción de tan sólo un punto porcentual en la tasa de abandono escolar proporcionaría a la economía europea cerca de medio millón más de potenciales trabajadores jóvenes cualificados al año"*, con lo que se mejoraría el nivel de formación de los jóvenes europeos, sus oportunidades de trabajo y la competitividad de Europa en el mercado laboral mundial.

Para comprender el reto actual que estos objetivos plantean a la Orientación Educativa conviene tener en cuenta la crisis por la que atraviesa la escuela tradicional, creada en la Revolución Industrial, para una sociedad muy distinta de la de la actual Revolución Tecnológica. Momento en el que el sistema educativo comenzó a extenderse a sectores cada vez más amplios de la población, estructurándose en torno a la homogeneidad (el alumno medio, grupos homogéneos...), fuertemente jerarquizado, basado en la obediencia incondicional al profesorado y en la que los individuos que no encajaban con lo

que se esperaba del alumno medio eran excluidos. Este procedimiento, la exclusión, era uno de los principales recursos para resolver los conflictos que plantea la diversidad cuando alcanzaban determinada gravedad. Los conflictos entre compañeros debían resolverse sin contar con la autoridad, que tendía a “mirar para otro lado” en dichas ocasiones.

Como principales manifestaciones de la crisis por la que atraviesa esta escuela tradicional cabe considerar tanto el fracaso escolar como los problemas de convivencia. En ambos se refleja la necesidad de redefinir los papeles escolares de forma que resulten más coherentes con los valores democráticos con los que se identifica nuestra sociedad, sustituyendo el modelo dominio-sumisión por un modelo cooperativo, en el que los distintos miembros de la comunidad escolar, incluidas las familias, trabajen en torno a objetivos compartidos, y en donde se establezcan nuevos contextos y habilidades para prevenir y resolver conflictos, que permitan adaptar la educación a una situación más compleja y a objetivos más ambiciosos, que afecta de una forma especial a las responsabilidades de los departamentos de orientación.

## **2ª Propuesta. Fortalecer la autoridad moral y de referencia del profesorado como objetivo prioritario**

“El análisis de correlaciones entre los distintos indicadores de calidad de la convivencia evaluados a través del equipo directivo y del profesorado del mismo centro lleva a destacar como síntesis especialmente relevante, el indicador que evalúa la calidad de la influencia del profesorado con el alumnado, su autoridad moral y de referencia. La relevancia de este resultado aumenta al encontrarlo, de nuevo, como el indicador definido a partir del profesorado, que más correlaciona con el conjunto de los indicadores de calidad de la convivencia evaluados a través del alumnado. En este indicador se incluyen cuatro formas de ejercer la autoridad, distintas del poder coercitivo basado en el miedo al castigo, que van desde el poder de premiar el aprendizaje y el buen comportamiento (ayudando a obtener objetivos que interesan) y la percepción del profesorado como alguien disponible para buscar soluciones justas, hasta la forma más compleja de ejercer la autoridad, que en cierto sentido integra las anteriores: el poder de referencia, cuya influencia puede durar toda la vida y extenderse mucho más allá de la materia enseñada, permitiendo enseñar y educar al mismo tiempo, condición que coincide con la forma destacada por un mayor número de familias como la clave para mejorar la autoridad del profesorado desde los centros: “ejercer la autoridad y transmitir confianza al mismo tiempo”. De lo cual se deduce, la necesidad de promover desde las políticas educativas las condiciones que permitan al profesorado ejercer esta autoridad de referencia” (*Propuestas derivadas del Estudio Estatal de la Convivencia Escolar*, 2010).

### **2.1. Hacia una nueva forma de ejercer la autoridad**

Para comprender cómo puede el profesorado establecer una adecuada relación con el alumnado, que le permita adaptar su papel a las exigencias de situación actual, y resolver los problemas de pérdida de autoridad a los que con

frecuencia se alude en los últimos años, conviene tener en cuenta las distintas formas de ejercer el poder, entendiendo por poder la influencia potencial de una persona para cambiar la conducta de otra; de forma que sea posible comprender los riesgos que implicaría intentar recuperar autoridad exclusivamente a través del poder coercitivo, y la conveniencia de intentarlo, sobre todo a través de:

- 1) El poder de referencia e identificación, el mejor para educar en valores.
- 2) El poder de recompensa, ayudando al alumnado a conseguir los resultados académicos que desea en materias evaluables.
- 3) El poder legítimo, mediando como autoridad justa en la resolución de los conflictos que surgen en el aula.
- 4) Y el poder de experto, que el profesorado ha visto reducir en los últimos años como consecuencia de la Revolución Tecnológica y que puede incrementar a través de las tareas en las que pide al alumnado que desempeñe el papel de experto.

## 2.2. Qué tipo de autoridad tienen los mejores y los peores profesores

Para avanzar en el debate que actualmente existe en la sociedad sobre la pérdida de autoridad del profesorado y cómo promoverla, puede resultar útil preguntarnos, ¿cómo fueron los/as mejores y peores profesores/as que tuvimos?, ¿qué características hacen de la interacción profesorado-alumnado el contexto óptimo para educar?, ¿qué características impiden que así sea?

La mayoría de los adultos recuerdan con bastante nitidez cómo fueron sus mejores y peores profesores así como las características de la interacción que con dichas personas establecieron. Como se reflejan en los dos textos que se incluyen a continuación:

"He tenido muchos profesores que me contaron cosas que pronto olvidé, pero sólo tres que crearon en mí algo nuevo, una nueva actitud, un nuevo anhelo (...) Mis tres grandes profesores tenían algo en común: amaban lo que estaban haciendo (...) catalizaban un ardiente deseo de saber. Bajo su influencia se ampliaban los horizontes, desaparecía el miedo y se llegaba a conocer lo desconocido. Pero lo más importante de todo es que la verdad, que parecía antes peligrosa, se convertía en algo muy hermoso y querido (...) Creo que un gran maestro es un gran artista y que escasean tanto como en otras artes. Puede, incluso que esta sea un arte superior ya que el medio es la mente humana" (Steinbeck).

"Me encuentro ahora en el aula por la que pasé, desde principios de abril de 1938 hasta finales de marzo de 1939 (...) y recuerdo algunos profesores de entonces (...) todos ellos eran relativamente inofensivos comparados con el "trozo de sebo", el tutor que me correspondió en 1938, en el cuarto curso de bachillerato, al que no olvidaré mientras viva. Por él todavía se me encoge el alma en esta clase, 55 años después.

No, el "trozo de sebo" (...) no llevaba su antisemitismo en la solapa (...) tampoco lo expresaba en sus palabras. Sencillamente no me prestaba atención, no se dirigía a mí durante las clases, y me ponía malas notas. El "trozo de sebo" nunca me calificó con una buena nota.

Yo acababa de cumplir los 15 años, y ya no quería vivir. Quería morirme, porque ¿cómo podía soportar esa tortura diaria, esa lucha tan desigual? Y era en

esta clase en la que estoy ahora donde el "trozo de sebo" me sentaba delante en los exámenes de griego y latín, separándome del resto, de forma visible para todos, para que no pudiera copiar, engañar. Porque yo era judío.

No es, pues, extraño que quisiera morirme, suicidarme, esconderme de todos: de mis padres, hermanos y compañeros de clase. En aquél terrible noviembre (...) lo intenté por fin. Pero no tenía experiencia en suicidios, y no funcionó. Aprendí que no es tan fácil quitarse la vida.

Pero el "trozo de sebo" acabó logrando su objetivo: con sus malas notas en griego y en latín consiguió que "no alcanzara los objetivos de la clase"; tuve que repetir el cuarto curso (...) y seguí recibiendo de él las habituales malas notas. En el año 1940, tras suspender de nuevo, fui expulsado" (Giordano, En: *La escuela del mañana, El País*, 1993, p. 6).

Como se refleja en el primer texto, los mejores profesores suelen ser descritos como personas que generan confianza, superando la tradicional reducción de la enseñanza a la mera reproducción de contenidos, y transmitiendo el deseo de aprender y el significado del aprendizaje, que favorece la capacidad de seguir aprendiendo. Por el contrario, los peores profesores quedan asociados frecuentemente a la discriminación negativa, expresada en casos muy extremos con procesos de humillación parecidos a lo que en contextos laborales se conceptualiza como *acoso moral*. En ambos extremos influyen dos tipos de características de las que depende la calidad de la enseñanza: su adaptación a la diversidad existente entre el alumnado, así como la capacidad para lograr que el que aprende pueda apropiarse de los objetivos, contenidos y habilidades objeto de enseñanza.

En la misma dirección de lo anteriormente expuesto, los resultados obtenidos en el estudio realizado para la Comunidad de Madrid (Díaz-Aguado y Martínez Arias, 2008) en el que han participado 1433 familias con hijos/as en Educación Secundaria Obligatoria, sobre cómo fueron los mejores y peores profesores que recuerdan de su propia adolescencia (Díaz-Aguado y Martínez Arias, 2008), reflejan que:

1) *Los peores profesores* destacan, sobre todo, por problemas en la forma de tratar al alumnado ("humillar y ridiculizar", el problema más nombrado, por el 40,7%), seguido de las dificultades para transmitir el sentido de lo que enseñan ("ser aburridos": por el 37,2% y "no le entendía": por el 32,2%).

2) *Los mejores profesores* destacan, sobre todo, por el entusiasmo que transmitían acerca de lo que enseñaban (calidad más elegida, por el 59%), y en segundo lugar, por ayudar a confiar en las propias posibilidades y transmitir el deseo de seguir aprendiendo toda la vida (destacadas ambas por el 33,1%), seguido a corta distancia de la disponibilidad para ayudar a resolver los conflictos de forma justa (por el 27,6%).

Conviene tener en cuenta, también, que el hecho de "aprobar muy fácilmente" apenas es destacada como cualidad de los mejores profesores (sólo la eligen como cualidad de los mejores profesores el 3,8% de los adultos) ni la tendencia a "suspender mucho" define a los peores profesores (sólo la nombra el 11%).

Es decir, que los mejores profesores, cuya autoridad (entendida como capacidad para influir) es recordada incluso varias décadas después, logran establecer un vínculo de confianza con el alumnado y contagiar su entusiasmo por la materia que enseñan, que les permite ejercer con eficacia la autoridad como experto en su materia y convertirse en autoridad moral y de referencia, lo cual permite enseñar y educar al mismo tiempo.

### **3ª Propuesta. Prevenir el comportamiento disruptivo para fortalecer al profesorado y mejorar la convivencia y el aprendizaje**

“Los resultados obtenidos llevan a destacar el comportamiento disruptivo como uno de los principales obstáculos que es preciso superar para fortalecer al profesorado, creando las condiciones que le ayuden a actuar como autoridad de referencia. Dicho problema es el que más correlaciona con el desgaste del profesorado, restando no sólo tiempo para el trabajo educativo, sino también energía e implicación para construirlo con una calidad óptima, y desencadenando en ocasiones una escalada coercitiva que puede inhibir las conductas más positivas de construcción de la convivencia, especialmente desde la perspectiva del alumnado. Para prevenir el comportamiento disruptivo conviene tener en cuenta que sobre dicho problema influyen múltiples condiciones, y de una forma especial los cambios que se han producido en la vida cotidiana del alumnado, muy diferente de la que tuvieron quienes hoy trabajan como docentes o quienes les prepararon desde la Universidad. Como indicador de algunos de estos cambios, cabe destacar la gran cantidad de tiempo que pasa el alumnado fuera de la escuela delante de una pantalla, atendiendo o expresándose sin tener que esforzarse mucho. Actividades que pueden tener una importante influencia en los procesos de atención y esfuerzo requeridos para el aprendizaje escolar. El trabajo cooperativo entre el profesorado, especialmente de un mismo centro, puede ser de gran eficacia en la reducción del comportamiento disruptivo, ayudando a compartir y generalizar las mejores estrategias y prácticas docentes. Por otra parte, para erradicar este problema es necesario establecer un nuevo tipo de colaboración entre la escuela y las familias, que permita que desde casa también pueda contribuirse a superar este reto” (*Propuestas derivadas del Estudio Estatal de la Convivencia Escolar, 2010*).

En el Estudio Estatal sobre la Convivencia Escolar se encuentra que el 21,6% del profesorado afirma que el alumnado “molesta e impide dar clase” a menudo o muchas veces”; mientras que solo reconoce participar en dichas situaciones con frecuencia el 4,1% del alumnado. La discrepancia puede atribuirse a la concentración de dicho problema en muy pocos estudiantes o a que el alumnado tienda a minimizar las consecuencias que determinados comportamientos pueden tener sobre quienes los sufren.

#### **3.1. Las escaladas coercitivas vistas por el alumnado**

En el extracto de la entrevista realizada sobre los problemas de convivencia a Manuel, un alumno de 16 años de 4º de ESO, frecuentemente derivado a Jefatura de Estudios por indisciplina, puede observarse cómo percibe su

comportamiento disruptivo y la escalada coercitiva que origina.

MANUEL: "Me han echado de clase muchas veces por enfrentarme a algunos profesores. (...) Me faltan al respeto. Abusan de ser profesores. Como el otro día una profesora me dijo que la clase estaba mejor sin mí y yo le dije que si estaba mejor sin mí entonces también estaba mejor sin ella. (...) Si me porto mal y hay unas normas que me las expliquen...podrían intentar hablar conmigo, llevarme por otro camino. (...) son profesores. Ellos sabrán cómo, pero no diciéndome esas cosas porque me incitan a que me ponga nervioso y empeore todo. Esta clase es problemática. Todos lo dicen. Nos hemos juntado la mayoría repetidores. (...) este año he empezado mal y no creo que tenga solución. *¿Si tú fueras director del instituto qué harías para resolver estas situaciones?* Cambiar el modo de dar la clase y echando al alumno o al profesor. Porque a mí me expulsan pero a ellos no."

Manuel define el conflicto de forma muy parcial y distorsionada, sin reconocer la diferencia de papeles existente entre él y su profesora, e ignorando su propia responsabilidad en el problema que describe. Cree que no tiene solución, y tampoco lo intenta, incrementando incluso con su conducta dicho problema, sin valorar las consecuencias de su conducta ni las posibles alternativas que podrían ayudarle a mejorar su situación en el aula y la relación con los profesores.

El afrontamiento del comportamiento disruptivo que afirma sufrir con frecuencia el 21% del profesorado exige adoptar, además de las medidas correctoras que correspondan, medidas preventivas en las que el Departamento de Orientación debe tener un importante papel trabajando con el conjunto del profesorado desde la enseñanza de cualquier materia. Y para conseguirlo conviene tener en cuenta las importantes diferencias individuales que suelen existir entre el profesorado respecto a la forma de afrontar el conflicto en el aula.

### **3.2. Estilos docentes respecto al conflicto y la diversidad**

Las investigaciones que hemos realizado (Díaz-Aguado, 1996) permiten definir tres estilos diferentes de atender a la diversidad y al conflicto, que coinciden con la tipología descrita por otros investigadores (Brophy y Good, 1974; Good y Brophy, 1991): proactivo, reactivo y sobre-reactivo.

Tradicionalmente, el estilo de la inmensa mayoría del profesorado en el tratamiento de la diversidad y el conflicto suele ser *reactivo, pasivo*: dejan que los alumnos controlen el esquema de las interacciones en clase sin intentar compensar la desigualdad de oportunidades que en este sentido imponen las propias diferencias de los alumnos, pero sin fomentarlas tampoco. Disponen de escasos recursos para adaptarse con eficacia a la diversidad y para prevenir los conflictos. Suelen manifestar reconocimiento cuando un alumno realiza su tarea correctamente; aunque en sus aulas hay un pequeño grupo que nunca o casi nunca consigue obtener éxito ni, por tanto, el reconocimiento del profesor. Esta extendida forma de tratar la diversidad, actuando como si no existiera, suele ser reflejada por los profesores cuando manifiestan que todos sus alumnos son iguales y que por eso no hacen diferencias entre ellos, expresando así su deseo de no ser discriminatorios, lo que se ha denominado la *ilusión del trato igualitario*, pero también su falta de recursos para adaptarse a la diversidad y para prevenir

los conflictos que derivan en comportamientos disruptivos y escaladas coercitivas.

*Los profesores proactivos, con capacidad para prevenir los conflictos y detener el comportamiento disruptivo*, tienen y transmiten expectativas positivas, flexibles y precisas que utilizan para individualizar la enseñanza y hacerla más eficaz. Logran que todos los alumnos participen en la dinámica general de la clase y utilizan recursos eficaces para adaptarla a la diversidad; iniciando y manteniendo las interacciones tanto con el conjunto de la clase como con los alumnos de forma individualizada, no dejando que las diferencias existentes entre estudiantes determinen dicha estructura ni interfieran con los objetivos prioritarios de la educación. Uno de sus principales objetivos es hacer realidad la igualdad de oportunidades, compensando activamente las discriminaciones que hayan podido producirse con anterioridad. Creen que su papel es tratar de adecuarse al nivel de cada alumno y asegurar al máximo su progreso. Y se consideran responsables de los resultados que en este sentido se obtienen. Disponen de un amplio repertorio de recursos docentes que les permiten adaptar la enseñanza a todos los alumnos: manifestando, por ejemplo, reconocimiento a todos ellos, y especialmente a aquellos que más lo necesitan, dejándoles pensar durante el tiempo necesario para responder a las preguntas planteadas, o proporcionándoles pautas para que lleguen a resolver las dificultades.

*Los profesores sobre-reactivos o discriminatorios* no se consideran a sí mismos responsables de lo que les sucede a sus alumnos. Creen que su papel se limita a presentar la información y evaluar el rendimiento. Tratan a los alumnos como si las diferencias de capacidades entre ellos fueran superiores a lo que realmente son. Expresan reconocimiento únicamente a los alumnos de mayor rendimiento que no obstaculizan su rol de profesor, mientras que, por el contrario, sólo se dirigen a los alumnos que les resultan difíciles para criticar su conducta; y no dan oportunidades para que estos alumnos puedan manifestar su competencia. Suelen percibirlos de forma estereotipada, pronunciándose enseguida a favor de los alumnos que observan con buen rendimiento y la conducta que ellos desean en clase y en contra de los que perciben con las características opuestas.

Para favorecer la toma de conciencia del profesorado sobre su forma de afrontar los conflictos que se producen en el aula suele ser conveniente analizar el relato que realiza sobre su propia situación. En el Programa de Formación Continua del profesorado "Prevenir en Madrid", hemos utilizado el relato que se describe a continuación para iniciar esta tarea, procedente del libro de Mc Court (2006): *El profesor* Ed. Maeva, (pp: 19-28).

"Ya llegan. Y yo no estoy preparado. ¿Cómo iba a estarlo? Soy un profesor nuevo, y estoy aprendiendo con la práctica.

Me dicen que debo tener un bolígrafo rojo para las cosas malas (...) porque el bolígrafo rojo para las cosas malas es el arma más poderosa del profesor. (...)

Los chicos que llegan tienen 16 años, llevan 11 años en la escuela. (...) Así que han visto pasar a profesores de todo tipo. (...) Observan, escrutinan, juzgan. Entienden el lenguaje corporal, el tono de voz...

El problema del bocado empezó cuando un chico llamado Peter dijo:

-¿Alguien quiere un bocado de mortadela?



-¿Estás de broma? Tu madre debe odiarte si te da un bocadillo así.

Peter arrojó su bolsa del bocadillo de papel marrón al que lo había criticado, Andy, y toda la clase lo aclamó. Pelea, pelea, decían. La bolsa aterrizó en el suelo, entre la pizarra y el pupitre de Andy, en la primera fila.

Salí de detrás de mi mesa y proferí el primer sonido de mi carrera como enseñante: “ Eh”. (...)

No me hicieron caso. Estaban ocupados azuzando la pelea que serviría para matar el tiempo (...) dije mi primera frase como profesor: “Dejad de tirar bocadillos”. Benny dijo en voz alta: “Oiga profe, ya ha tirao el bocata. ¿Para qué le dice que ahora que no tire el bocata? (...)

La clase rió. No hay en el mundo cosa más tonta que un profesor que te dice que no hagas una cosa cuando ya la has hecho. Un chico se cubrió la boca con la mano y dijo: “Estúpido”, y yo supe que lo decía por mí. Me dieron ganas de derribarlo de un golpe, pero aquello habría sido el fin de mi carrera docente. (...)

Alguien dijo: “Eh Benny: ¿es que eres abogado o algo así? Y la clase volvió a reírse. “Eso, eso”, dijeron, y se pusieron a esperar mi reacción. (...) Era preciso que reconocieran que ahí mandaba yo, que era un tipo duro (...)

Me comí el bocadillo.

Este fue mi primer acto de gestión del aula. Mi boca llena del bocadillo concitó la atención de la clase. Me miraron pasmados, 34 chicos y chicas, de 16 años de edad media. Vi la admiración reflejada en sus ojos: era la primera vez en su vida que un profesor recogía el bocadillo del suelo y se lo comía delante de todo el mundo. (...)

-Oiga profesor, se ha comido mi bocadillo- dijo Peter.

-Cállate –le dijo la clase-¿No ves que el profesor está comiendo?

(...) Hice una bola con la bolsa y el papel de estraza y la tire a la papelera. La clase me aclamó: “uau”(…) Me sentí capaz de hacer cualquier cosa con esta clase. (...)

Mis alumnos siguieron sonriendo hasta que vieron la cara del director enmarcada en la ventanilla de la puerta(...) Abrió la puerta y me invitó a salir.

Peter susurró: “Oiga señor no se preocupe por el bocadillo, yo no lo quería”.

La clase dijo: “eso, eso”, dando a entender que estarían de mi parte si tenía problemas con el director: fue mi primera experiencia de la solidaridad entre profesor y alumno.

Cuando salí al pasillo, el director me dijo:

Estoy seguro de que entiende que no causa buena impresión que los profesores se coman el almuerzo a las nueve de la mañana en el aula y delante de los chicos y chicas. (...) Demasiados problemas tenemos con los chicos que toman bocados a escondidas durante las clases, atrayendo cucarachas y roedores. (...)

Me dieron ganas de decirle la verdad. (...) No dije nada.

-(...) “Nada de comer en clase, ni profesores ni alumnos”. Y me invitó a entrar de nuevo en el aula con un gesto.

-¿Qué le ha dicho? –me preguntaron los alumnos.

-Me ha dicho que no debo almorzar en el aula a las nueve de la mañana.

-No estaba almorzando.

-Ya lo sé, pero me vio con el bocadillo y me dijo que no volviera a hacerlo.

-Hombre, eso es una injusticia.

-Le diré a mi madre que su bocadillo le ha gustado –dijo Peter-. Le diré que se ha metido usted en un buen lío por su bocadillo.

-Está bien, Peter, pero no le digas que lo tiraste.

-No, no. Me mataría. Es siciliana. Los de allí, de Sicilia, se acaloran mucho.

-Dile que era el bocadillo más rico que me he comido en mi vida, Peter.

-Vale”.

#### 4ª Propuesta. Mejorar la eficacia educativa de las sanciones

“La mayoría del alumnado, considera que las sanciones escolares son justas pero ineficaces para cambiar la conducta del estudiante que ha transgredido una norma de convivencia. En esta misma dirección se orientan las respuestas del profesorado, los equipos directivos y los departamentos de orientación (que destacan la ineficacia de las sanciones para mejorar la conducta sancionada como un importante obstáculo para la convivencia). Problema que cabe relacionar con la dificultad de las familias respecto a la disciplina, reconocida tanto por el profesorado como por las propias familias como un importante obstáculo. De ahí la relevancia de las acciones destacadas por las familias para incrementar esta eficacia, que podrían ser consideradas como punto de partida para un diagnóstico compartido que facilitara la colaboración:

- Analizando en cada caso por qué se ha producido la trasgresión y ayudando al estudiante a resolver el conflicto de otra forma.
- Ayudando al estudiante a anticipar las consecuencias de su conducta inadecuada y el daño que produce.
- Insertando la disciplina en un contexto participativo de construcción de las normas de convivencia, implicando a toda la comunidad educativa, incluyendo al alumnado y a las familias.

Conviene tener en cuenta, en este sentido, que la aplicación muy repetida de sanciones puede activar una rutina automática que reduce la tendencia a insertarlas en las condiciones que incrementan su eficacia educativa. Como posible explicación de esta tendencia cabe considerar que la aplicación repetida del castigo reduce el tiempo disponible para dichas medidas y que quizá para las más eficaces puedan ser necesarios recursos que no están disponibles en el momento de su aplicación, como la colaboración con personas y organismos en los que pueda trabajar adecuadamente el estudiante sancionado para reparar el daño originado como alternativa o complemento a la mera expulsión del centro” (*Propuestas derivadas del Estudio Estatal de la Convivencia Escolar*, 2010).

Las investigaciones que hemos realizado sobre la disciplina escolar reflejan que para mejorar la eficacia educativa de las medidas correctoras conviene tener en cuenta que:

1.-*Uno de los objetivos de la disciplina es enseñar a respetar ciertos límites.* Los estudios realizados sobre este tema reflejan que el respeto de dichos límites mejora cuando las normas son claras y coherentes, han sido elaboradas por todos los miembros de la comunidad escolar, incluidos los alumnos, y éstas se aplican a todos según unos principios previamente aceptados.

2.-*La impunidad ante las transgresiones incrementa la tendencia a reincidir.* La eficacia de dichos límites, y del contrato social en cuyo contexto se establecen, se reduce cuando las transgresiones graves quedan impunes.

3.-*La sanción debe contribuir a restablecer el equilibrio roto por la transgresión., superando distorsiones.* Los estudios realizados reflejan que la impunidad ante las agresiones incrementa su riesgo debido a que los agresores la interpretan

como un apoyo implícito, transmitiendo que aunque en teoría se condena la agresión, en la práctica se aprueba. Esto hace que las víctimas sufran lo que ellas mismas describen como una nueva victimización. En este sentido, una de las funciones de la sanción es establecer con claridad quién es culpable y quién no lo es; enseñando a asumir responsabilidades a quién las tiene y a no sentirse culpable a quién no lo es.

*4.-La disciplina debe favorecer cambios cognitivos, emocionales y conductuales en la dirección de los objetivos educativos y estimulando la capacidad de adopción de perspectivas.* Los estudios realizados sobre las deficiencias psicológicas que caracterizan a los adolescentes violentos reflejan que éstos suelen tener, entre otros, los siguientes problemas: 1) dificultades para comprender las consecuencias que su conducta produce en los demás; 2) distorsiones emocionales que les impiden sentir empatía y les llevan a culpar a la víctima de su propia violencia; 3) y falta de habilidades para afrontar la tensión y resolver los conflictos de forma no violenta. Los procedimientos de disciplina deberían contribuir a superar estos tres tipos de deficiencias, ayudando a que el agresor se ponga en el lugar de la víctima, entienda lo destructiva que es la agresión, se arrepienta de haberla utilizado, intente reparar el daño originado y desarrolle alternativas constructivas para no volver a recurrir a ella en el futuro en situaciones similares. La eficacia educativa de la disciplina mejora cuando estos componentes son integrados con coherencia dentro de un proceso global.

*5.-El respeto a los límites mejora cuando se aprenden habilidades no destructivas de resolución de conflictos.* Para evitar que las conductas antisociales se repitan conviene analizar siempre qué función han podido cumplir y como desarrollar alternativas tanto en el individuo como en el contexto. Y para conseguirlo, conviene tener en cuenta que los adolescentes de conducta antisocial suelen tener dificultades para comprender y resolver los conflictos y tensiones que experimentan; como consecuencia de lo cual se comportan de una forma que tiende a obstaculizar no sólo el bienestar de sus víctimas sino también su propio bienestar, porque con sus agresiones aumentan (por lo menos a medio y largo plazo) las tensiones y conflictos que originaron su conducta antisocial. Ayudarles a descubrirlo y enseñarles procedimientos sistemáticos para resolver de forma más inteligente y justa sus tensiones y conflictos puede ser, por tanto, un procedimiento muy educativo eficaz para prevenir reincidencias. Los estudios realizados sobre este tema reflejan que dichos adolescentes suelen tener alterado todo el proceso a partir del cual se analizan y resuelven en la vida cotidiana los problemas interpersonales, proceso que incluye las seis habilidades siguientes, sobre las cuales habría que centrar la intervención:

- Definir adecuadamente el conflicto identificando todos sus componentes e integrando en dicha definición toda la información necesaria para resolverlo.
- Establecer cuáles son los objetivos y ordenarlos según su importancia.
- Diseñar las posibles soluciones al conflicto y valorar cada una de ellas teniendo en cuenta las consecuencias -positivas y negativas- que pueden tener para las distintas personas implicadas en la situación.
- Elegir la solución que se considere mejor y elaborar un plan para llevarla a cabo

- Llevar a la práctica la solución elegida; 6) valorar los resultados obtenidos y, si no son los deseados, volver a poner en práctica todo el procedimiento para mejorarlos.

## **5ª Propuesta. Disponer de recursos para intervenir también en los casos más difíciles. El papel de los equipos de mediación.**

“El conjunto de resultados obtenidos a través de las distintas perspectivas refleja que si los conflictos no se resuelven de forma positiva en sus primeras fases pueden originar una escalada de confrontación que deteriora la convivencia y dificulta su solución. Las familias lo reconocen al destacar como uno de los principales obstáculos: “la tendencia de la familia y la escuela a ponerse a la defensiva cuando surge un conflicto”. La disponibilidad de equipos de mediación que ayuden en estas situaciones puede ser de gran relevancia para evitar las escaladas coercitivas que deterioran la convivencia. Según las respuestas de los equipos directivos, el 23,7% de los centros de ESO dispone de un equipo de mediación. Medida que convendría generalizar a todos los centros, incluyendo en dicho equipo a miembros que puedan actuar con eficacia a distintos niveles, con el alumnado, con el profesorado y con las familias, y que permitan conectar la escuela con otros recursos sociales necesarios para afrontar los casos más difíciles” (*Propuestas derivadas del Estudio Estatal de la Convivencia Escolar, 2010*).

### **5.1. La dificultad para encontrar un lugar en la escuela como origen de los casos más difíciles**

Desde los primeros estudios longitudinales sobre el origen de la violencia, se ha observado continuidad entre determinados problemas relacionados con la exclusión, tal como se manifiesta en la escuela desde los 8 o 10 años de edad, y el comportamiento violento en la juventud y en la edad adulta. Según dichos estudios, los adultos violentos se caracterizaban a los 8 años por: 1) ser rechazados por sus compañeros de clase; 2) llevarse mal con sus profesores; 3) manifestar hostilidad hacia diversas figuras de autoridad; 4) expresar baja autoestima; 5) tener dificultades para concentrarse, planificar y terminar sus tareas; 6) falta de identificación con el sistema escolar; 7) y abandonar prematuramente la escuela.

Los resultados obtenidos en nuestras investigaciones con estudiantes de secundaria sugieren también que la exclusión social puede estar en el origen de su identificación con la violencia y la intolerancia (Díaz-Aguado, 1996). Una de las evidencias más significativas, en este sentido procede del estudio comparativo realizado para elaborar los Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes, y llevado a cabo con 601 jóvenes (entre 14 y 20 años) de centros de Educación Secundaria de Madrid. En el que observamos que los jóvenes que se identificaban con dichos problemas (intolerancia y violencia) se diferenciaban, además, del resto de sus compañeros y compañeras de clase, por: razonar en situaciones de conflictos entre derechos de forma más primitiva (más absolutista e individualista); justificar la violencia y utilizarla con más frecuencia; llevarse mal con el profesorado; ser rechazados por los otros chicos y chicas de la clase, y ser percibidos como agresivos, con fuerte

necesidad de protagonismo, inmaduros, antipáticos y con dificultad para comprender la debilidad de los demás. Perfil que refleja como causas posibles de la intolerancia y la violencia la dificultad para sentirse aceptado y reconocido por la escuela y el sistema social en el que se incluye. Los resultados obtenidos al estudiar el acoso entre compañeros reflejan que los que se reconocen como agresores parecen haber vivido falta de protagonismo académico y que el aislamiento de las víctimas incrementa su riesgo. Resultados que apoyan una vez más la importancia que la lucha contra la exclusión tiene para prevenir todo tipo de violencia, incluida la que puede producirse en la propia escuela.

Otra evidencia sobre el papel de la exclusión social en el origen de la violencia así como sobre la posibilidad de detectar su inicio en edades muy tempranas (de 2 a 6 años) la hemos obtenido en una investigación llevada a cabo en Escuelas Infantiles de Madrid (Díaz-Aguado, Martínez Arias, Martínez Fernández y Andrés Martín, 2000). Sus resultados sugieren que desde estas edades es posible detectar a niños con un estilo de comportamiento agresivo, que se caracterizan por pegar a los otros niños (aunque estos lloren), amenazar, insultar, excluir, romper material al enfadarse...; problemas que van acompañados de una fuerte necesidad de llamar la atención, escasa empatía, dificultad para estructurar la conducta en torno a objetivos y tareas, y la exclusión de situaciones positivas de interacción con los otros niños. Por otra parte, hemos observado que los niños de familias sometidas a situaciones de exclusión social reflejan problemas importantes no sólo en las situaciones anteriormente mencionadas, sino también en los modelos y expectativas básicas a partir de los cuales se estructura el mundo social (en los que en estudios anteriores no se habían observado diferencias en función de la clase socioeconómica). Parece como si la inseguridad y la desestructuración producida por la exclusión social en sus padres fuera transmitida a sus hijos desde las primeras relaciones que con ellos establecen.

Contra estos problemas, la exclusión social y las dificultades escolares que produce, debemos luchar en el futuro de forma más eficaz que hasta ahora. La responsabilidad que se reconoce a los departamentos de orientación en este tema, estrechamente relacionada con la adaptación a la diversidad, debería ir acompañada de recursos adecuados para llevarla a la práctica, incluidos los equipos de mediación entre alumnado, con el profesorado y con las familias.

## **5.2. La mediación**

La mediación puede ser un recurso adecuado y eficaz cuando existen muchas dificultades para que las personas implicadas en un conflicto puedan resolverlo directamente, como sucede a veces en los casos más graves de convivencia escolar.

El mediador no resuelve el problema, sino que ayuda a que las partes en conflicto lo hagan, al: facilitar la comunicación, formular sugerencias y eliminar los diversos obstáculos que pueden existir para la negociación directa. La decisión final siempre debe ser adoptada por las partes en conflicto. Por eso, la mediación suele ser considerada como una negociación asistida.

El mediador puede ayudar a facilitar una comunicación constructiva al favorecer los cuatro componentes del proceso negociador que se describen más adelante, pero su papel es especialmente importante para:

- 1) Sustituir una orientación de confrontación por una orientación cooperadora, en la que las distintas partes se dediquen a resolver el conflicto buscando el beneficio mutuo (“yo gano, tu ganas”) en lugar de tratar de defenderse, lo cual suele originar una escalada de confrontación hostil que dificulta la cooperación.
- 2) Ayudar a identificar los propios objetivos y buscar soluciones que los hagan compatibles con los objetivos de la otra parte.
- 3) Favorecer que cada parte comprenda los intereses legítimos de la otra parte y se comprometa con soluciones de beneficio mutuo.

Quando el proceso que se acaba de describir se inserta en una situación de acoso, caracterizada por el desequilibrio de poder entre la víctima y el acosador que ha abusado de su fuerza, deben tomarse precauciones especiales para garantizar en todo momento la seguridad y el fortalecimiento de la víctima, prevenir nuevas victimizaciones y contribuir a que los acosadores asuman su responsabilidad en la violencia ejercida, ayudando a superar su frecuente tendencia a minimizarla y a culpar a la víctima.

### **6ª Propuesta. Evaluar la estructura de relaciones entre estudiantes para prevenir situaciones de riesgo como el acoso**

“Los resultados reflejan, en la dirección de los publicados en los últimos años en otras investigaciones, que la escuela y las familias están avanzando en la erradicación de las condiciones que subyacen tras el acoso escolar, un problema ancestral más visible y rechazado hoy. También ponen de manifiesto que existe muy poca variación de frecuencia de acoso entre centros (la parte de la varianza de los indicadores de acoso atribuible al centro es mínima, oscilando entre el 1% y el 3%). La principal condición de protección para no ser víctima de acoso es tener amigos/as en el centro, una buena integración en el grupo de iguales. El hecho de que no exista correlación entre el acoso evaluado directamente a través del alumnado y el número de casos de acoso conocidos por el equipo directivo del mismo centro (al que solo parecen llegar los casos más graves), pone de manifiesto la necesidad de utilizar en los planes de mejora de la convivencia procedimientos que permitan detectar cómo es la estructura de relaciones entre estudiantes, sus fortalezas y debilidades, para trabajar desde una perspectiva preventiva generalizada, que erradique las condiciones que contribuyen a la exclusión y al acoso” (*Propuestas derivadas del Estudio Estatal de la Convivencia Escolar*, 2010).

Se resumen a continuación otros resultados relevantes de dicho estudio sobre el acoso escolar que ayudan a entender el papel que los departamentos de orientación pueden tener para prevenirlo y paliar sus secuelas.

### 6.1. Conducta percibida en el profesorado

La mayoría del alumnado (algo más del 54%) afirma que bastantes o la mayoría de los profesores “trabajan con eficacia para que no se produzcan los problemas de acoso” y que pueden contar con el profesorado en esas situaciones”. Resultados que ponen de manifiesto un cambio en la actitud y disposición del profesorado que se refleja con claridad en las respuestas a la pregunta sobre la tradicional tendencia a “mirar para otro lado”, puesto que el 57,1% del alumnado dice que “ningún profesor” la sigue. Conviene, sin embargo, incrementar las medidas para que esta disponibilidad y eficacia en el afrontamiento del acoso se extienda a la totalidad del profesorado.

### 6.2. Cómo se posiciona el alumnado ante las agresiones

Como se representa en el gráfico, ante la pregunta cuál es el papel que sueles desempeñar *cuando insultan o pegan a un compañero o a una compañera*, pidiendo al estudiante que se sitúe en una de siete posibles posiciones (que se agrupan a continuación en tres tipos) se observa que:

- *Interviene para detener la agresión o creen que deberían hacerlo: el 80,2%*. La mayoría de los adolescentes (el 68,1,5%) interviene para detener la violencia: el 36,3% aunque no sea amigo de la víctima (la posición más opuesta a la violencia), y el 31,8% cuando existe dicho vínculo. Lo cual pone de manifiesto lo importante que es que todo el alumnado disponga de una red de amigos y amigas para reducir su riesgo de ser elegido como víctima de la violencia así como la necesidad de incrementar en todo el alumnado el rechazo a dicho problema independientemente de quién sea la víctima. El 12,1% de estudiantes cree que debería intervenir pero no lo hace. Es probable que en esta posición se incluya (según los resultados de los estudios anteriores) al alumnado que rechaza la agresión pero no se atreve a intervenir por carecer del poder suficiente para conseguirlo sin riesgo de convertirse en víctima.
- *Participan en la agresión: el 6%*, incluyendo tanto a los que la lideran (“participo dirigiendo al grupo: 4,3%) como a los que les siguen (“me meto con él o con ella lo mismo que el grupo”: 1,7%).
- *Indiferentes ante la violencia: 13.9%* Hay un 10,9% de indiferentes respecto a la violencia (“no hago nada, no es mi problema”) y un 3% que afirma “no participo, pero tampoco me parece mal lo que hacen”.

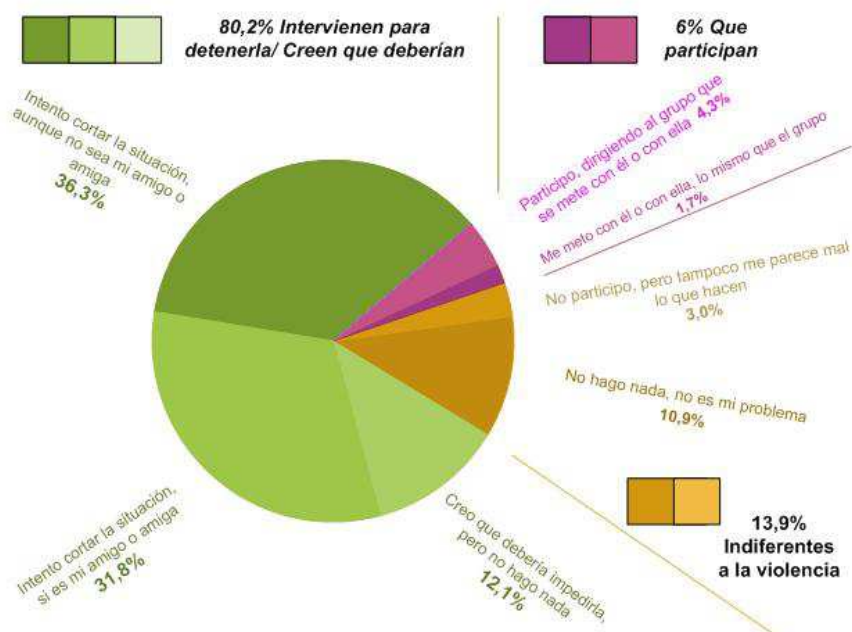


Gráfico. Como se posicionan ante las agresiones a estudiantes

### 6.3. El profesorado como víctima

Las noticias que con cierta frecuencia aparecen en los medios de comunicación nos alertan sobre algunos casos en los que el profesorado, especialmente en secundaria, llega a ser víctima del mal trato de sus alumnos. Los resultados de los estudios científicos confirman la necesidad de incluirlo en las evaluaciones sobre la convivencia, desde una doble dirección, que permita registrar tanto el mal trato que pudiera existir desde el profesorado hacia el alumnado, estudiado desde hace décadas con otra denominación (por ejemplo, algunas de las características del profesor sobre-reactivo), como desde el alumnado hacia el profesorado.

Los estudios realizados sobre este tema reflejan que tanto en la conducta disruptiva como en otras conductas inadecuadas de falta de respeto hacia el profesorado, los adolescentes que las llevan a cabo parecen percibir reciprocidad entre el trato que reciben de los profesores y el trato que les dirigen. El problema más extendido, de naturaleza reactiva y que no cabe considerar agresión, consiste en falta de oportunidades académicas, desmotivación y comportamiento disruptivo. El problema más grave parece reflejar un proceso coercitivo, de naturaleza agresiva, en el que participan alumnos que justifican más la violencia. Los resultados reflejan una relación significativa entre el mal trato hacia los profesores y el mal trato hacia los compañeros, aunque con cierta especificidad en cada uno. Resultados que



sugieren la necesidad de extender los programas de prevención de la violencia también a la que pudiera ejercerse contra la autoridad, desarrollando alternativas no violentas de resolución de conflictos.

## **7ª Propuesta. Promover estructuras cooperativas y relaciones basadas en el respeto mutuo para erradicar el acoso**

“En relación a lo expuesto en la recomendación anterior, cabe destacar las medidas consideradas por la mayoría del alumnado como especialmente eficaces para que no se repita el acoso: “que toda la clase apoye al estudiante agredido sin dejarle solo/a”, “educar en la igualdad y el respeto mutuo para que nadie agrede al que es diferente” y “con el trabajo cooperativo, por equipos, para que la clase esté más unida”; medidas contrarias a la cultura individualista-competitiva, que subyace tras el acoso, que ayudan a crear una estructura cooperativa, mucho más coherente con los valores con los que actualmente se identifica nuestra sociedad. Los programas en los que el alumnado prosocial con buena integración entre iguales, proporciona al alumnado con débil integración apoyo para integrarse plenamente, pueden ser también de gran eficacia, y reflejan la posibilidad de basar la innovación en una utilización diferente de recursos que en buena parte ya están dentro del propio sistema escolar” (*Propuestas derivadas del Estudio Estatal de la Convivencia Escolar*, 2010).

### **7.1. Del acoso al aprendizaje cooperativo**

El acoso forma parte de la estructura de relaciones entre iguales que caracteriza a la escuela tradicional, en la que los escolares han aprendido a ver el éxito y el protagonismo de los demás como incompatible con el propio, debido a la valoración que hace cada alumno de sus resultados en relación a los demás suele ser competitiva, es decir que cuanto peores son las calificaciones de los otros mejores son las propias. Este tipo de evaluación puede originar reacciones negativas (envidia, hostilidad, desánimo...) cuando los resultados de los demás son mejores a los propios y hace que el esfuerzo por aprender sea desalentado entre el alumnado, contribuyendo a crear, incluso, normas de relación entre iguales que van en contra de dicho esfuerzo y a considerarlo de manera negativa (como algo característico de *empollones*). Los escolares que entran en dicha categoría tienen más riesgo de ser elegidos como víctimas” (Díaz-Aguado, 2006).

### **7.2. Interdependencia positiva y responsabilidad individual**

Para desarrollar con eficacia el aprendizaje cooperativo conviene tener en cuenta que lo esencial es la interdependencia positiva y que el principal obstáculo a superar es evitar la difusión de responsabilidad.

En una estructura cooperativa la única forma de alcanzar las metas personales es a través de las metas del equipo; lo cual hace que el aprendizaje y el esfuerzo por aprender sean mucho más valorados entre los compañeros, aumentando la motivación general por el aprendizaje así como el refuerzo y la ayuda que se proporcionan mutuamente en este sentido.

Para prevenir la difusión de responsabilidad, conviene tener en cuenta los resultados obtenidos por Slavin (1992) al analizar a través del meta-análisis la eficacia de diversos procedimientos de aprendizaje cooperativo, en los que se observa que: los programas que controlan a través de la evaluación el logro simultáneo de la interdependencia positiva y la responsabilidad individual favorecen un superior rendimiento. Y que para ello la evaluación debe combinar dos condiciones: incluir evaluación grupal, y que ésta se base, por lo menos en parte, en la suma del rendimiento individual de todos los miembros del grupo. Aludiendo para explicarlo a que cuando los individuos no pueden identificar los resultados de su propio esfuerzo, porque éstos se diluyen en el producto grupal, puede producirse una *difusión de responsabilidad*, que reduce la motivación, el esfuerzo y, por tanto, el rendimiento. Para evitar estos problemas, manteniendo las ventajas de la estructura cooperativa, propone evaluar el trabajo del grupo de forma que cada alumno pueda identificar dentro de él su propia contribución.

El establecimiento de la interdependencia positiva con responsabilidad individual también se ve favorecido al definir papeles diferentes en cada uno de los miembros del grupo que lo componen, siempre que se creen condiciones que los hagan motivadores, que puedan llevarse a cabo con eficacia y que su desempeño sea evaluado sistemáticamente tanto por el grupo como por cada individuo.

## **7.2. Adaptación a la diversidad y experiencias de igualdad de estatus**

En las aulas a los que asisten diversos grupos étnicos se observa con frecuencia una segregación que impide el establecimiento de relaciones interétnicas de amistad. Problema que también se produce para llevar a la práctica la coeducación entre alumnos y alumnas o en la integración de alumnos con necesidades especiales. El aprendizaje cooperativo en equipos heterogéneos puede favorecer la superación de estos problemas al promover actividades que difícilmente se dan de forma espontánea, siempre que éstas cumplan las siguientes condiciones:

- 1) Se produzca contacto entre alumnos que pertenecen a distintos grupos étnicos, de género o de rendimiento, con la suficiente duración, calidad e intensidad como para establecer relaciones estrechas.
- 2) Se proporcionen experiencias en las que los miembros de los distintos grupos tengan un estatus similar, para lo cual cuando existan diferencias iniciales en rendimiento será necesario compensarlas.
- 3) Y cooperen en la consecución de los mismos objetivos hasta su consecución. Para lo cual suele ser preciso ayudar a cada equipo en la superación de los obstáculos que surgen para lograr los objetivos propuestos.

Cuando se dan estas tres condiciones el aprendizaje cooperativo contribuye a promover la coeducación, la tolerancia y la integración de todos los alumnos: en contextos interétnicos, con alumnos de necesidades especiales y con individuos que inicialmente presentaban problemas de integración en su grupo de clase.

Al incorporar como actividad normal del aula el aprendizaje cooperativo entre compañeros, se legitiman las conductas de pedir y proporcionar ayuda, mejorando con ello tanto el repertorio social de los alumnos (con dos nuevas habilidades de gran relevancia) como sus oportunidades de aprendizaje. Es evidente la decisiva importancia que dichas oportunidades tienen para los alumnos que podrían tener dificultades con los métodos tradicionales, al proporcionarles una atención individualizada desde *su zona de desarrollo próximo*. Importancia similar a la que tiene para sus compañeros poder ayudar. Para valorarlo conviene recordar que los niños y adolescentes suelen ser con frecuencia receptores de la ayuda de los adultos. Muy pocas veces tienen la oportunidad de comprobar su propia eficacia ayudando a otra persona, y de mejorar con ello su propia autoestima y sentido de responsabilidad. Y que la dificultad para enseñar a asumir responsabilidades parece ser una de las *asignaturas* pendientes de la sociedad actual.

### **7.3. Cambios en el papel del profesor. La enseñanza cooperativa.**

El aprendizaje cooperativo supone un cambio importante en el papel del profesor y en la interacción que establece con los alumnos. El control de las actividades deja de estar centrado en él y pasa a ser compartido por toda la clase. Este cambio hace que el profesor pueda y deba realizar actividades nuevas, además de las que habitualmente lleva a cabo en otras formas de aprendizaje (explicar, preguntar y evaluar), que contribuyen a mejorar la calidad educativa, como por ejemplo: 1) enseñar a cooperar de forma positiva ; 2) observar lo que sucede en cada grupo y con cada alumno; 3) prestar atención a cada equipo para resolver los problemas que puedan surgir ; 4) y proporcionar reconocimiento y oportunidad de comprobar su propio progreso a todos los alumnos. Los resultados obtenidos, en este sentido, sugieren que la realización de dichas actividades (dentro del aprendizaje cooperativo) hace que mejore también la interacción que el profesor establece con sus alumnos cuando aplica otros procedimientos no cooperativos.

Para comprender por qué es eficaz el aprendizaje cooperativo conviene tener en cuenta que su incorporación óptima no sustituye a los otros procedimientos (explicaciones del profesor, trabajo individual...), sino que los complementa y enriquece.

### **8ª Propuesta. La evaluación de la convivencia escolar desde una perspectiva integral como herramienta para la mejora de la convivencia**

“La investigación ha permitido definir 110 indicadores para evaluar los distintos componentes y relaciones de la convivencia escolar, desde cuatro perspectivas diferentes: el alumnado, el profesorado, los equipos directivos y las familias. Los indicadores se agrupan en tres tipos, sobre:

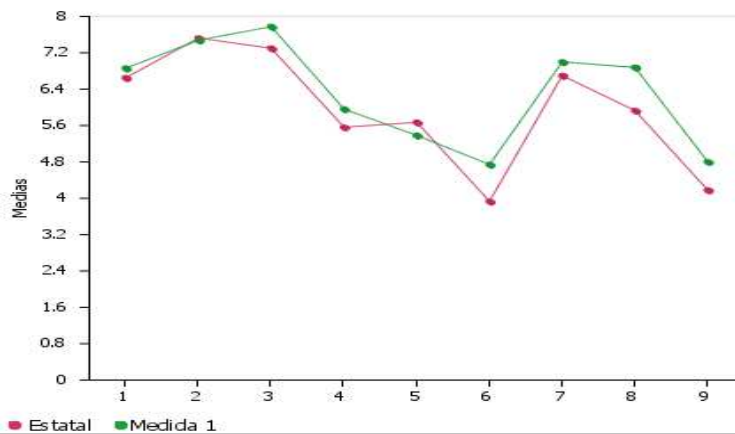
- La evaluación de la calidad de la convivencia.
- Sus obstáculos.
- Las condiciones que ayudan a construir y a mejorar la convivencia.

Las correlaciones encontradas entre los indicadores de cada centro evaluados por alumnado, profesorado y equipos directivos confirman la validez general del procedimiento adoptado. El procedimiento validado puede utilizarse, por tanto, para responder a una de las necesidades expresadas por los centros para mejorar la convivencia: disponer de procedimientos que permitan evaluarla, para utilizar esta evaluación en el propio desarrollo de los planes de convivencia, detectar avances y necesidades así como para conocer la eficacia de las acciones realizadas. La utilización de procedimientos informatizados de recogida y procesamiento de la información pueden ser de gran utilidad para conseguirlo, reduciendo al mínimo el tiempo y los recursos necesarios para la evaluación. Para facilitar la aplicación de dichos procedimientos en el autodiagnóstico de los centros parece conveniente que sean proporcionados por el Ministerio de Educación, desde el Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar” (*Propuestas derivadas del Estudio Estatal de la Convivencia Escolar*, 2010).

Los trabajos realizados desde este Estudio Estatal han permitido poner a disposición de todos los centros que imparten Educación Secundaria una aplicación informática para la autoevaluación de la convivencia. La ayuda del departamento de orientación puede ser decisiva para interpretar los resultados obtenidos con dicha herramienta, así como para convertirlos en pautas para la mejora de la convivencia.

A través de esta aplicación informática, sin necesidad de invertir tiempo ni dinero a la corrección de los cuestionarios, el centro puede obtener 15 gráficos en los que se resumen más de 100 indicadores, basados en las respuestas dadas por el alumnado y el profesorado del centro a los cuestionarios que en la misma aplicación se incluyen, Como muestra, se incluye a continuación, el gráfico uno obtenido por un centro que la ha utilizado.

Gráfico 1: La calidad de la convivencia evaluada a través del alumnado



1. Satisfacción general con el centro y las relaciones escolares
2. Sentimiento de pertenencia al centro como lugar de aprendizaje
3. Integración social      4. Cooperación entre estudiantes
5. Calidad de la relación con el profesorado e influencia (autoridad)
6. Participación en la construcción de la convivencia en el centro y el entorno
7. Comunicación entre las familias y el centro      8. Reuniones con las familias
9. Participación de las familias en el centro y con el AMPA

Cuando el centro evalúa la Educación Secundaria Obligatoria puede obtener la comparación de sus resultados con las medias o promedios estatales obtenidos en el Estudio Estatal de la Convivencia Escolar. En este caso, en los gráficos aparecen dos perfiles, que corresponden a los promedios estatales (en rojo, medida uno), y a los resultados del centro (en verde, medida 2, para el primer autodiagnóstico. Si este se repitiera en otras ocasiones podría obtener hasta cinco perfiles conjuntos con los resultados obtenidos en distintos momentos. Cuando el centro evalúa la Educación Secundaria No Obligatoria solo se obtendrán los resultados del centro.

Para interpretar los resultados es imprescindible tener en cuenta qué preguntas componen cada indicador. Para conocerlas basta con hacer clic en el nombre de cada indicador incluido en el gráfico

### **8.1. Interpretar los resultados en un contexto y con la ayuda adecuada**

Es muy conveniente analizar los resultados del autodiagnóstico en un contexto adecuado: de reflexión compartida, generalmente en pequeño grupo y con la ayuda de personas cualificadas, como son las encargadas de la orientación.

Cuando así se considere conveniente, en un segundo momento puede ser interesante presentar los resultados del autodiagnóstico a todo el profesorado o incluso a todo el centro, con el objetivo de favorecer su participación en los objetivos de mejora de la convivencia.

Para llegar a un buen diagnóstico de cómo es la convivencia en el centro conviene tener en cuenta conjuntamente tanto la perspectiva del alumnado como la del profesorado e integrar todos los indicadores que hacen referencia a cada ámbito. Esta interpretación conjunta permite entender mejor, por ejemplo, que los estudiantes de un centro que trabaja menos que el promedio en programas de prevención de la violencia, explícitamente dirigidos contra sus causas (la justificación de la violencia, el sexismo, el racismo....), una de las condiciones de construcción de la convivencia, justifiquen más la violencia o no la detengan independientemente de quien sea la víctima, dos obstáculos para la convivencia estrechamente relacionados con dicha condición.

En algunas ocasiones, los mayores esfuerzos de un colectivo por lograr un objetivo le expone a conflictos y decepciones que explican la tendencia a infravalorar los resultados que obtiene. En este sentido, puede interpretarse, por ejemplo, que en algunos centros en los que el profesorado ha dedicado un gran esfuerzo a incrementar la participación de las familias, éste sea reconocido en el indicador obtenido a través del alumnado pero suceda lo contrario en el obtenido a través del profesorado. El autodiagnóstico puede ayudar, en estos casos, a tomar conciencia, de que el centro está logrando avances que quizá no sean suficientemente reconocidos por el profesorado así como la conveniencia de contrastar dicha percepción con la que tiene el alumnado.

## **9ª Propuesta. Promover la calidad de las relaciones en el centro como comunidad, el apoyo entre el profesorado y la formación en convivencia como condiciones de protección**

“Un importante indicador de la calidad de la vida del profesorado y de su disponibilidad para construir la convivencia es su sentido de realización personal. Entre las condiciones que permiten predecir el sentido de realización personal del profesorado destacan, además de las dos características ya comentadas, sobre la autoridad de referencia y la ausencia de comportamiento disruptivo: el hecho de haber realizado cursos sobre temas relacionados con la convivencia (resolución de conflictos, prevención de la violencia...), y la percepción del centro como una comunidad., que se preocupa por el bienestar de cada uno de sus miembros, y trabaja activamente por construir la convivencia más allá del trabajo individual que cada docente lleva a cabo en sus clases. Conviene, por tanto, crear condiciones que garanticen relaciones de calidad, disponibles para una amplísima mayoría del profesorado, a todos los casos. Este resultado recuerda el obtenido entre el alumnado, sobre la necesidad de relaciones de amistad en el centro como elemento general de protección, expresado como eslogan de algunos programas con el título: “Nadie sol@ en el recreo”, que convendría extender también al profesorado así como al resto de los miembros de la escuela. Lo cual vuelve a poner de manifiesto que la escuela del siglo XXI debe superar la antigua estructura individualista-competitiva estableciendo también entre el profesorado una estructura cooperativa, con buenas redes de amistad, que fortalezcan a todos y a cada uno de los individuos que forman parte de la comunidad escolar” (*Propuestas derivadas del Estudio Estatal de la Convivencia Escolar*, 2010).

### **9.1. La escuela como comunidad cooperativa**

Los resultados obtenidos en las investigaciones sobre el impacto del aprendizaje cooperativo en las relaciones entre el profesorado reflejan que permite y exige una mayor colaboración entre profesores de la que habitualmente se produce con otros métodos, y que cuando varios profesores cooperan en su aplicación mejora su eficacia y viven la experiencia de forma mucho más satisfactoria que cuando lo aplican individualmente (Díaz-Aguado, 2007).

La eficacia de la cooperación como herramienta para adaptar la educación a las exigencias de los retos que vivimos hoy no se limita al escenario del aula, y a las interacciones que allí se producen (entre compañeros y entre alumnos y profesores), sino que se extiende de forma muy significativa al resto de las relaciones que se establecen en el conjunto del sistema escolar, así como entre éste y la familia, y entre ambos y el resto de la sociedad, siendo especialmente significativas las colaboraciones que pueden situarse a nivel local (con la administración, las ONGs...).

La necesidad de convertir la escuela en una comunidad que coopera para promover el bienestar y el aprendizaje de todos sus miembros a distintos niveles, así como con el resto de la sociedad de la que forma parte, es cada día más reconocida entre quienes se preocupan por mejorar la calidad educativa,

dando origen al enfoque que define las escuelas como *comunidades de aprendizaje*. Enfoque que comparte con el aprendizaje cooperativo el énfasis en destacar la cooperación como la herramienta clave para mejorar la educación, aunque sitúa los principales esfuerzos para desarrollarlo más allá del aula, el escenario en el que inicia y concentra más esfuerzos el aprendizaje cooperativo. En resumen, aunque ambas perspectivas comparten el reconocimiento de la necesidad de utilizar la cooperación a múltiples niveles, difieren en cómo inician la forma de llevarlo a la práctica.

## 9.2. La construcción de la democracia desde la escuela

En el Estudio Estatal de la Convivencia se detecta que 63% de los adolescentes reconocen que el alumnado incumple las normas en la escuela, en mayor medida incluso que la percepción expresada, en este sentido por el profesorado. Lo cual puede estar relacionado con la insuficiente identificación del adolescente con normas que percibe no poder cambiar (el 71,4% del alumnado discrepa en el indicador: “se escucha la opinión de los estudiantes para cambiar las normas”, discrepancia que también expresa un 41,4% del profesorado). De todo ello se deduce la necesidad de mejorar el compromiso del alumnado con las normas de convivencia así como su protagonismo en la elaboración y aplicación de dichas normas.

Conviene tener en cuenta, en este sentido, que tradicionalmente las reglas que rigen la vida en la escuela están previamente establecidas y el alumnado, sobre todo en la adolescencia, vive su incumplimiento como una mera desobediencia a una autoridad y a un sistema que a veces percibe como ajeno. El hecho de participar en su elaboración y de definir el cumplimiento de las normas como lealtad a un grupo al que se sienten y desean pertenecer contribuye a desarrollar su compromiso con dichas normas. Estas condiciones representan, además, una excelente oportunidad de educación para la democracia. Y conviene recordar, en este sentido, que la democracia se aprende con la práctica.

Se resumen a continuación los principios generales de desarrollo de la democracia participativa (Díaz-Aguado, 1996), basados en el principio general según el cual para que la democracia pueda ser el objetivo de la educación debe ser también el medio, avanzando más allá de la democracia representativa para desarrollar la democracia participativa. Y para lo cual es conveniente:

1) *Dar a todo el alumnado la oportunidad de participar en la organización de una comunidad democrática*, creando unidades muy pequeñas (de menos de 10 estudiantes) que se sientan responsables sobre cada uno de los individuos que las componen. El contexto idóneo para ello son las actividades de tutoría dentro de cada clase. Esta asamblea de aula puede estar representada en otros contextos democráticos con competencias en la organización de la vida del centro: 1) a través del delegado, el subdelegado y el profesor-tutor; 2) así como a través del coordinador de las diversas comisiones que se creen para objetivos específicos.

2) *Repartir el poder y la responsabilidad*, desarrollando contextos en los que participe el profesorado y el alumnado, y se tomen decisiones de forma democrática, a través del diálogo, el consenso, y votando (según el principio de una persona un voto). Contextos que podrían establecerse a través de comisiones mixtas de nivel (compuestas por ejemplo por delegados y tutores) o con el nombre específico de la tarea encomendada (por ejemplo, comisión de medio ambiente o de actividades extraescolares).

3) *Desarrollar el sentido democrático de comunidad, de relación con las normas y de autoridad*. Cuando todos los miembros de la comunidad tienen un papel activo en la creación de las normas y éstas se conceptualizan como un instrumento para mejorar el bienestar de la comunidad, su incumplimiento deja de representar una mera desobediencia y pasa a ser comprendido como una incoherencia (falta de lealtad) con uno mismo y con el grupo al que uno se siente pertenecer. Por otra parte, a través de la democracia participativa aumenta la eficacia del profesorado en la transmisión de valores, al disminuir su asociación con el poder coercitivo y aumentar su legitimidad y poder de identificación.

Para valorar la importancia que esa innovación puede suponer, conviene tener en cuenta que el desarrollo de la democracia participativa en la escuela es una de las mejores herramientas para mejorar la calidad de la vida en la escuela y las relaciones que en ella se establecen; hace que disminuyan los conflictos provocados por la trasgresión de las normas; ayuda a prevenir la violencia y desarrolla en el alumnado el sentido de responsabilidad así como las diversas y complejas capacidades (cognitivas, emocionales y conductuales) necesarias para asumir con eficacia un papel activo en la construcción de la democracia.

## **10ª Propuesta. La prevención como estrategia básica de la construcción de la convivencia**

“La globalidad de los resultados obtenidos refleja las dificultades existentes para mejorar la convivencia utilizando sólo medidas coercitivas, que aunque necesarias son insuficientes. Es decir, que también en la convivencia escolar prevenir es mucho mejor que curar. En el estudio se identifican cuáles son las principales condiciones que ayudan a prevenir, desde cada una de las perspectivas evaluadas. Por ejemplo, a través del profesorado, se encuentra suficiente evidencia en torno a las evaluadas a través de los siguientes indicadores:

1. Adaptar la educación a la diversidad del alumnado.
2. Organizar los contenidos de forma que favorezcan el interés y el control de la atención en el aula.
3. Distribuir al máximo la atención y el protagonismo entre todo el alumnado.
4. Utilizar la cooperación, el consenso y la cohesión.
5. Enseñar habilidades para construir una convivencia de calidad.
6. Prevenir el sexismo y el racismo.
7. Establecer normas y sanciones justas y coherentes.



8. Promover la participación del alumnado en las normas de convivencia.
9. Promover nuevas formas de colaboración de las familias”  
(*Propuestas derivadas del Estudio Estatal de la Convivencia Escolar*, 2010).

### **10.1. Prevenir a través de la educación intercultural**

El primero de los indicadores mencionados en la propuesta 10 coincide con una de las principales responsabilidades de los departamentos de orientación: la adaptación a la diversidad del alumnado, incluyendo en este sentido la educación intercultural, de gran relevancia en la construcción de una convivencia de calidad. Para lo cual es preciso reconocerla como un medio para avanzar en el respeto a los derechos humanos, en cuyo contexto es preciso interpretar tanto la necesidad de la propia educación intercultural como sus límites, avanzando simultáneamente en la construcción de la igualdad (referencias comunes y proyectos compartidos que hagan sostenible la vida en común) y el respeto a la diferencia y a la propia identidad cultural, articulando el respeto intercultural desde una perspectiva de género.

La cooperación entre las personas y organismos encargados hasta ahora de cada uno de estos objetivos (lucha contra la intolerancia y contra el sexismo) puede permitir resolver con coherencia e inteligencia los conflictos que surgen al llevarlos a la práctica.

### **10.2. Prevenir educando para la tolerancia**

Conviene tener en cuenta, además, que el riesgo de intolerancia se incrementa cuando la presencia de otros grupos culturales se percibe como una amenaza para los propios derechos, así como la eficacia de las acciones que ayudan a entender la necesidad de la tolerancia no solo para construir un mundo más solidario, sino también desde una perspectiva de *egoísmo inteligente*, para construir la propia felicidad. Un objetivo muy significativo en la intervención a través de las familias, ayudando a entender que:

1. *La intolerancia se basa en una simplificación de la realidad social, percibiendo a las personas que forman parte de un grupo como si fueran un único individuo, sin reconocer las múltiples diferencias que existen entre ellas. El extremo de dicha simplificación se produce en el pensamiento blanco-negro, en el que sólo existen dos categorías, sin matices ni situaciones intermedias: buenos y malos, amigos y enemigos, los que pertenecen al propio grupo y los que no pertenecen a él, perfección absoluta o imperfección total. La calidad psicológica de la vida de las personas que perciben el mundo en dos categorías suele ser muy reducida, puesto que cuando lo que les rodea no es perfecto (como sucede con frecuencia) lo ven de forma muy pesimista, como totalmente inaceptable.*
2. *Las personas menos intolerantes han aprendido a detectar y a corregir dicho problema, a través de habilidades para la convivencia que es*

*necesario enseñar*, de forma que pueda comprenderse, por ejemplo, el error que supone percibir a las personas que forman parte de un grupo como si fueran un único individuo, la necesidad de no confundir las diferencias sociales con las diferencias biológicas, y que aquellas nunca son una consecuencia de éstas, puesto que en ellas influye de forma decisiva la historia y el contexto en el que surgen.

3. Conviene proporcionar desde la infancia oportunidades de calidad en contextos heterogéneos, *porque la tolerancia y el respeto intercultural, como otros logros complejos, se aprenden con la práctica*. La calidad de dichos contextos depende de que proporcionen suficientes interacciones para establecer relaciones intergrupales de cooperación en las que compartir y conseguir objetivos con miembros de otros grupos, y en las que aprender a resolver los conflictos que a veces origina la diversidad. Es preciso tener en cuenta, en este sentido, que en los contextos homogéneos hay menos conflictos, pero también menos oportunidades para aprender a resolverlos, y que el mundo en el que van a vivir va a ser muy heterogéneo.

### **11ª Propuesta. La prevención de la exclusión y la violencia**

“Las correlaciones encontradas entre las distintas conductas destructivas en el alumnado (hacia compañeros, hacia el profesorado y hacia si mismos/as (en forma de consumo de drogas) reflejan la necesidad de prevenir estos problema desde una perspectiva integral, que incluya tratamiento específico de cada uno de estos problemas y erradique las principales condiciones generales de riesgo respecto a dichas conductas destructivas: la ausencia de oportunidades de protagonismo positivo en el aula tal como son percibidas por el propio estudiante, la justificación de la violencia y el haber escuchado a los adultos de referencia la conveniencia de utilizarla como forma de resolución de conflictos. De lo cual se derivan tres importantes pautas de prevención de la violencia:

- Incrementar las oportunidades para que todo el alumnado, tenga experiencias de éxito y protagonismo positivo en la escuela, viendo en el profesorado un aliado para su consecución.
- Programas de educación en valores, que enseñen a rechazar toda forma de violencia, desarrollar la empatía, coordinar derechos con deberes y establecer relaciones basadas en el respeto mutuo, la tolerancia y la igualdad.
- Promover la colaboración escuela-familia en la prevención y tratamiento de los problemas de forma que pueda llegar también a los casos más difíciles, orientando la colaboración de forma positiva, en torno a un objetivo compartido: mejorar la educación, y contando con la colaboración y el apoyo de profesionales y recursos que permitan llegar también a los casos de mayor complejidad” (*Propuestas derivadas del Estudio Estatal de la Convivencia Escolar, 2010*).

#### **11.1. De la adopción de perspectivas a la coordinación de derechos y deberes y a los derechos humanos**

La empatía es una de las principales motivaciones para la solidaridad y la justicia. Es necesaria para aprender a inhibir o a descartar conductas que puedan hacer daño a los demás. Además, la capacidad para ponernos en el lugar de otras personas puede ser considerada como un requisito necesario para aprender a resolver conflictos de forma inteligente y justa. Por eso, para enseñar a comprender y resolver los conflictos conviene estimular el desarrollo de la capacidad de adopción de perspectivas, que culmina en el desarrollo de un sentido de la justicia basada en el respeto a los derechos humanos, la expresión más elevada de la justicia, con la que se identifica nuestra sociedad. Desde cualquier edad puede favorecerse este importante objetivo educativo a través de la empatía.

Los programas que hemos desarrollado para favorecer dicha capacidad, y a través de ella el sentido de los derechos humanos:

- Utilizan como procedimiento básico el debate entre compañeros/as.
- Incluyen tareas en las que el alumnado hace de experto en derechos humanos.
- Y proporcionan experiencias reales de responsabilidad sobre el bienestar de los demás (como el método de aprendizaje cooperativo).

El procedimiento del debate, que se resume a continuación, ha demostrado ser de gran eficacia para estimular la capacidad de comunicación, el razonamiento, la adopción de perspectivas, y su aplicación a conceptos sociales y morales tan relevantes como los derechos, los deberes o la justicia (Díaz-Aguado, 1996, 2002, 2004, 2006). Para conseguirlo, son necesarias las siguientes condiciones:

- 1) *Crear un clima de confianza* que favorezca la comunicación entre el alumnado.
- 2) *Enseñar a discutir*: 1) prestando atención a lo que expresan los compañeros; 2) respetando los turnos de participación; 3) expresando opiniones y sentimientos; 4) haciendo preguntas para facilitar la comunicación; 5) estructurando la información; 6) relacionando distintos razonamientos (discrepancias y semejanzas); 7) incluyendo en los razonamientos propios los argumentos esgrimidos por los demás.
- 3) *Plantear conflictos y contradicciones*; eligiendo para ello una situación conflictiva, que origine diversidad de perspectivas y dando a todo el alumnado la oportunidad de participar activamente en la discusión.
- 4) *Dividir la clase en subgrupos heterogéneos*. El procedimiento más habitual para lograr que todo el alumnado participe en la discusión consiste en: 1) plantearla primero a toda la clase, lo cual permite conocer los distintos puntos de vista que existen sobre el tema; 2) formar después pequeños grupos de discusión (de 4 a 6 alumnos) heterogéneos respecto la perspectiva en el problema que discuten, para favorecer así el surgimiento de discrepancias y la participación activa de cada estudiante; 3) y por último, volver a plantear el tema en una discusión colectiva, en la que cada

portavoz expone las conclusiones de su grupo así como los principales argumentos esgrimidos.

- 5) *Estimular el proceso de adopción de perspectivas*; pidiendo sucesivamente a cada estudiante que representen la perspectiva contraria a la suya tratando de convencer a los demás; y utilizando estrategias de cuestionamiento.
- 6) *Relacionar la discusión con la vida real del alumnado y proporcionar experiencias que permitan poner en práctica lo discutido*, a través por ejemplo del aprendizaje cooperativo, las experiencias de responsabilidad y la democracia participativa.

## **11.2. El currículum de la no violencia para Educación Secundaria**

En el cuadro que se incluye a continuación puede encontrarse una concreción de la secuencia de actividades y materiales desarrollada en nuestras investigaciones para prevenir la violencia desde una perspectiva integral (Díaz-Aguado, Dir., 2004).

En la evaluación experimental de este currículum de la no-violencia (Díaz-Aguado, Dir., 2004), comparando los cambios producidos en los adolescentes que han participado en él, con los de un grupo de control que no ha participado, ha permitido comprobar la eficacia de este programa para:

- 1) Reducir las situaciones de exclusión en la escuela, tal como son percibidas por las víctimas, situaciones que cuando no se interviene tienden a incrementarse con el tiempo.
- 2) Reducir las situaciones de violencia en la escuela, y especialmente las más graves, tal como son percibidas tanto por las víctimas como por los agresores.
- 3) Mejorar la calidad de la relación con el aprendizaje y el profesorado, tal como es evaluada tanto por el alumnado que participa en el programa como por sus profesores/as. También se observa una tendencia a mejorar el resto de las relaciones y contextos sobre los que tratan las actividades del programa: la clase, amigos/as, compañeros/as, el instituto, el ocio.
- 4) Prevenir las situaciones de violencia grave en el ocio, tal como son percibidas tanto por las víctimas como por los agresores. Resultado que ayuda a modificar las pesimistas expectativas que el profesorado tiene a veces, sobre la imposibilidad de prevenir desde la escuela formas de violencia que se producen fuera de ella y cuyas principales causas suelen situarse más allá del sistema escolar.
- 5) Incrementar la disponibilidad de estrategias de prevención de la violencia en el ocio más positivas y elaboradas, rechazando el empleo de la violencia como forma de resolución de conflictos.
- 6) Desarrollar una representación de la violencia que ayuda a combatirla y promover la tolerancia ayudando a superar las creencias que conducen a: la violencia entre iguales; al sexismo y la violencia doméstica; al racismo y a la xenofobia.

El currículo de la no violencia para adolescentes desarrollado en los programas de prevención de la violencia desde una perspectiva integral (Díaz-Aguado, Dir., 2004)

- A) Democracia es igualdad.
- 1.- Activación de esquemas previos y habilidades básicas a través del spot.
  - 2.-Discusión por grupos heterogéneos sobre los distintos tipos de discriminación analizados en el vídeo didáctico, enfatizando la conexión con la vida cotidiana y las discriminaciones que se producen en la escuela.
- B) La construcción de los derechos humanos como base de la convivencia.
- 3.-Elaboración de una declaración sobre los derechos humanos en equipos heterogéneos.
  - 4.-Comparación con la declaración elaborada en 1948.
  - 5.-Discusión sobre las violaciones a los derechos humanos en la vida cotidiana de los/as adolescentes.
- C) Favoreciendo una representación general de la violencia que ayude a combatirla.
- 6.-Discusión sobre la naturaleza de la violencia, a partir del vídeo Odio y destrucción.
  - 7.-Discusión sobre la victimación y aplicación a la vida cotidiana de los/as adolescentes.
- D) Racismo y xenofobia, completando las actividades iniciadas sobre la igualdad, con una o dos actividades más:
- 8.-.-Mensajes contra el racismo.
  - .-Que mala memoria tenemos.
- E) Sexismo y violencia de género.
- 9.-Detección del sexismo y generación de alternativas.
  - 10-Discusión sobre la violencia de género a partir del vídeo Hogar, triste hogar.
  - 11.-Elaboración de un mensaje para prevenir o detener la violencia de género.
- F) Violencia entre iguales en la escuela y en el ocio.
- 12.-Detección de distorsiones que contribuyen a la violencia en general.
  - 13.-Detección de distorsiones que contribuyen a la violencia entre adolescentes.
  - 14.-Discusión sobre estrategias para prevenir o detener la violencia en el ocio.
  - 15.-Elaboración de un decálogo para erradicar la violencia desde las relaciones que se establecen en la escuela.
- G) Sesión de discusión final sobre la integración de los temas tratados con anterioridad en la propia identidad.

### 11.3. El currículum de la no-violencia para Educación Primaria

Como concreción de las actividades desarrolladas en Educación Primaria para llevar a la práctica el currículum de la no violencia, cabe destacar los dos procedimientos que se describen a continuación:

1) *Reflexión-discusión sobre las reglas de la vida en común.* Para llevar a la práctica el principio de la democracia participativa desde el primer curso de primaria pueden llevarse a cabo las siguientes actividades, que conviene iniciar cuanto antes para incorporar los valores cooperativos:

- Discusión sobre las reglas de convivencia en el aula, en las que se especifica lo que se puede y no se puede hacer así como que deberá hacer cada alumno cuando no las respete y por qué.
- Elaboración y votación de una "Constitución del aula". Su cumplimiento se favorece cuando los alumnos participan activamente en dicha elaboración, así como cuando el producto final se escribe y está disponible de forma que todos puedan verla y recordarla (por tener un ejemplar en cada mesa y un cartel en la pared, por ejemplo), y cuando

todos los miembros de la clase han votado expresando su acuerdo con el resultado final.

- Incorporación entre los papeles de los equipos cooperativos de funciones y actividades relacionadas con el cumplimiento de las reglas.
- Evaluación periódica del funcionamiento de las normas aprobadas entre todos e incorporación de los cambios que puedan ser necesarios para mejorarlas.

2) *Discusión y dramatización a partir de cuentos.* Las investigaciones que hemos realizado en contextos interétnicos y en aulas que integran a niños con necesidades especiales, (Díaz-Aguado, 1992; Díaz-Aguado, 1994), han permitido comprobar la eficacia de la discusión y representación de conflictos desde los primeros años de primaria para enseñar a resolverlos, mejorar las relaciones que los niños establecen en la escuela, favorecer la integración y desarrollar la tolerancia.

Para favorecer al máximo la eficacia de la discusión y representación de conflictos socio-morales conviene utilizar, en este sentido, problemas muy próximos a los que viven los propios alumnos, pero aparente e hipotéticamente muy lejanos (para que sea el propio niño quien establezca la conexión). Para lograrlo resulta especialmente indicado el estilo de los cuentos infantiles. A través de este tipo de lenguaje figurado se logra: facilitar su asimilación, al transformar conceptos abstractos y complejos en información fácil de entender y de conectar con la propia experiencia; favorecer el recuerdo de la información transmitida, al ser procesada a un nivel más profundo; estimular la vivencia emocional de las situaciones que se representan lo cual permite desarrollar o transformar determinadas emociones; evitar tener que definir de antemano el conflicto que viven los alumnos (con los consiguientes riesgos que ello podría conllevar) permitiendo que sean ellos los que lo definan y establezcan su posible relación con la historia descrita; y proporcionar un contexto protegido para tratar del conflicto y ensayar posibles soluciones con el distanciamiento de las situaciones simuladas y sin las consecuencias que tiene su tratamiento en la vida real. Representando en este sentido un contexto de seguridad similar al del juego, que resulta óptimo para evitar emociones de carácter negativo como el miedo y la ansiedad. El carácter simulado permite además dar un final feliz a los conflictos y transmitir de esta forma expectativas positivas sobre sus posibles soluciones.

### **12ª Propuesta. Promover una colaboración más estrecha y continuada entre la escuela y las familias**

“El conjunto de los resultados obtenidos en estos estudios refleja la necesidad de promover una colaboración más estrecha y continuada entre la escuela y las familias, que permita actuar desde una perspectiva proactiva, antes de que surjan los problemas, para prevenirlos. Las respuestas dadas por las familias sobre cómo mejorar esta cooperación proporcionan claves muy relevantes para conseguirlo:

- Con formación al profesorado sobre cómo colaborar con las familias en la prevención y resolución de los conflictos.

- Con formación a las familias sobre cómo colaborar con la escuela en la prevención y resolución de los conflictos.
- Poniendo en marcha proyectos compartidos, con encuentros programados, en los que las familias y el profesorado colaboren periódicamente.
- Adaptando el horario de las reuniones que se convocan desde el centro a las posibilidades de las familias.
- Trasmitiendo a las familias las ventajas de la participación, los resultados que ha dado o puede dar.

Es posible que de esta forma puedan ponerse en marcha dos de las acciones destacadas por las familias como fundamentales para contribuir al incremento de la autoridad del profesorado desde su propia familia: “Actuando conjuntamente con el profesorado, con una comunicación continua sobre la situación de mi hijo o hija”; y “Hablando bien del profesorado en casa, manifestando confianza y respeto por su trabajo” (*Propuestas derivadas del Estudio Estatal de la Convivencia Escolar*, 2010).

### **Del aislamiento entre las familias y la escuela a la cooperación**

La escuela y la familia establecidas desde la Revolución Industrial se han caracterizado por su aislamiento recíproco, especializándose en funciones y objetivos educativos diferentes, sin colaborar apenas. Como reflejo de la percepción que se ha ido consolidando en los últimos años en la sociedad española sobre la necesidad de sustituir dicho modelo por una cooperación más ambiciosa entre ambos contextos pueden considerarse, los siguientes resultados obtenidos en el último estudio del CIS en el que se preguntó por estos temas (barómetro de julio de 2005 sobre educación).

1. *La colaboración familia-escuela* es destacada como una herramienta clave para solucionar los problemas detectados. El 70,1% de los encuestados cree que las familias y los centros deben compartir a partes iguales la responsabilidad de la educación de la juventud, idea que ha sido subrayada reiteradamente en el debate educativo. La necesidad de realizar un esfuerzo compartido para mejorar la educación es apoyada, como se ve, por la mayor parte de la ciudadanía.

2. *La importancia de enseñar a ser un buen ciudadano/a*. La dos cualidades que un mayor número de personas consideran como más relevantes para ser adquiridas a final del período escolar obligatorio, a los 16 años, son: ser un buen ciudadano (esencial para el 46,4% y muy importante para el 39,7%); y formación y conocimientos para conseguir un buen empleo (esencial para el 42, % y muy importante para el 45,8%). Resulta especialmente significativo que ser un buen ciudadano, sea destacado como lo más esencial, por encima incluso de la formación para el empleo. Percepción que puede ser, en parte, el resultado de la toma de conciencia colectiva sobre la necesidad de adaptar la escuela a una situación nueva, para lo cual debe compartir con la familia algunas funciones que la escuela tradicional no asumía.

En el Estudio Estatal de la Convivencia Escolar se encuentran los siguientes resultados sobre la colaboración entre las familias y la escuela:

*1. Con quien se relacionan las familias en la escuela.* La mayoría de las familias afirman tener bastante o mucha relación con el tutor o la tutora del grupo al que pertenece su hijo/a, figura que cabe destacar, por tanto, como la principal referencia del centro para las familias. También son mayoría las que afirman relacionarse frecuentemente con otras familias. En sentido contrario, destacan como las figuras con las que tienen menos relación: los representantes de las familias en el Consejo Escolar y el AMPA.

*2. La calidad de la relación familia-escuela es en general bien valorada por las familias.* Las mejores valoraciones corresponden a los indicadores siguientes: asistimos a las reuniones que convoca el tutor; sentimos que en el centro nos respetan. Por otra parte, el indicador en el que se observa una valoración menor de las familias es: "colaboramos con la asociación de padres y madres".

*3. Valoración de la relación familia-escuela por alumnado y profesorado.* La calidad de la relación entre las familias y la escuela es valorada como buena o muy buena de forma muy mayoritaria por el resto de la comunidad educativa. El 82,5% del alumnado afirma que su familia asiste con frecuencia a las reuniones que convoca el tutor o tutora, porcentaje que baja hasta el 61,3%, cuando se pregunta si a su familia le gusta venir a dichas reuniones, y un poco más al preguntarle si a él o a ella le gusta que su familia acuda a las reuniones, quedando en un 53,5%. Es decir, que hay una diferencia de un 29% entre la asistencia de la familia a las reuniones escolares y que al estudiante le guste dicha situación. El tipo de participación de las familias más extendido consiste en que el profesorado informa a las familias sobre los proyectos y actividades educativas. La frecuencia de niveles más ambiciosos y complejos de participación es sensiblemente menor, probablemente debido a que exigen poner en marcha contextos, habilidades e innovaciones de un nivel de dificultad que supera los recursos disponibles actualmente en la escuela para afrontarlos con éxito.

### **13ª Propuesta. Mejorar la convivencia y prevenir la violencia desde una perspectiva de género**

"Tanto cuando se considera la adaptación académica (rendimiento, expectativas de seguir estudiando, falta de absentismo...) como la convivencia (entre estudiantes, con el profesorado, disponibilidad para detener la violencia, tolerancia, colaboración en la construcción de una convivencia de calidad...), se observa que las alumnas están sobre-representadas en los indicadores positivos y los alumnos en los negativos. Estos resultados sobre diferencias de género reflejan la necesidad de plantear los planes de convivencia y los programas de prevención de la violencia desde una perspectiva que tenga en cuenta dichas diferencias, de forma que pueda erradicarse el modelo dominio-



sumisión que conduce a los obstáculos de convivencia detectados en este estudio, tanto entre los alumnos como entre las alumnas, ayudándoles a sustituirlo por un modelo basado en el respeto mutuo y en la igualdad, como expresión cotidiana del respeto a los derechos humanos con el que nuestra sociedad se identifica como modelo general de convivencia” (*Propuestas derivadas del Estudio Estatal de la Convivencia Escolar*, 2010).

### 13.1. Situación en la escuela y género

¿Cómo explicar que desde hace algunos años en todos los indicadores de éxito académico las mujeres obtengan resultados mejores que los hombres? Una de las respuestas más frecuentes a esta pregunta destaca, con acierto, la ventaja que para ello pueden suponer los tradicionales valores femeninos (empatía, capacidad para tolerar frustraciones, tendencia a ponerse en el lugar de los demás...) y la imposibilidad de adaptarse a la escuela y, en general, y al complejo e incierto mundo actual, desde el estereotipo masculino tradicional. Aunque acertada, esta respuesta parece incompleta, porque con los problemas asociados al estereotipo femenino difícilmente podría explicarse el fuerte incremento de las expectativas profesionales y la capacidad para realizarlas que se observa en muchas adolescentes, en las que se refleja un avance en la superación de la dualidad sexista tradicional que si bien no es total resulta mucho mayor que la que se observa en ellos. Para explicar estas diferencias conviene tener en cuenta que las mujeres suelen percibir la superación del sexismo como una ganancia mientras que los hombres tienden a percibirla como una pérdida. De lo cual se deduce, la conveniencia de favorecer que también ellos puedan percibir como una ventaja la “liberación del machismo”, para favorecer con ello entre otros objetivos, su aprendizaje escolar.

En el Estudio sobre *La igualdad y la prevención de la violencia de género en la adolescencia* (Díaz-Aguado y Carvajal, Dirs., 2011) hemos encontrado las siguientes diferencias en distribución del tiempo cotidiano. Conviene tener en cuenta, en este sentido, que lo que somos depende en buena parte de las actividades que realizamos con mayor frecuencia:

1) *Diferencias en la cantidad de tiempo dedicado a estudiar y a realizar trabajos académicos, que ayudan a explicar las que suelen observarse en resultados y titulaciones.* Solo el 11,6% de las chicas dedica nada o menos de 1 hora a estudiar, mientras en dicha situación se encuentra el 31% de los chicos. En el otro polo, más de dos horas, se encuentra el 24,4% de los chicos y el 49,6% de las chicas.

2) *Diferencias muy significativas en el tiempo dedicado al deporte.* La chicas están sobre-representadas entre quienes afirman no dedicar nada de tiempo al deporte (son el 33,2%) y “menos de una hora” (son el 32,25%), mientras que los chicos lo están entre quienes dedican más tiempo. Es decir, que ellas en su mayoría dedican menos de 1 hora o nada, mientras que ellos en su mayoría dedican más de una hora diaria.

### 13.2. Extender la prevención de la violencia de género a toda la población adolescente

Uno de los principales resultados del estudio anteriormente citado (Díaz-Aguado y Carvajal, Dirs., 2011) es que el 41% del alumnado que cursa estudios secundarios afirma recordar que en su centro educativo se ha tratado el *problema de la violencia que algunos hombres ejercen contra las mujeres en su relación de pareja o expareja*” y, lo más importante, que quienes así responden tienen menos riesgo de ejercer dicha violencia en el caso de los chicos y de sufrirla en el caso de las chicas. Como posible explicación de estos importantes resultados, cabe recordar que el tratamiento educativo específico contra la violencia de género se ha demostrado en estudios experimentales eficaz para disminuir las principales condiciones de riesgo de violencia de género.

Se incluyen a continuación otras conclusiones de dicho estudio sobre el papel de la escuela en la prevención de la violencia de género:

- *Contextos y edades.* La prevención deben adaptarse a cada nivel educativo e iniciarse en la Educación Infantil. Los resultados de esta investigación llevan a destacar la especial relevancia que puede tener, en este sentido, iniciar el tratamiento específico de este problema a los 12-13 años, edad en que se inician las primeras relaciones de pareja, sobre la incompatibilidad del amor con la violencia, y volverlo a tratar a los 14-16, momento en que pueden aprender a detectar cómo son las primeras manifestaciones del abuso en la pareja y cómo evoluciona, así como las medidas para ayudar a otras parejas próximas que puedan encontrarse en dicha situación. Dada la relevancia de esta medida, convendría que cada centro incluyera dentro de sus Planes Globales de Centro (Plan de Convivencia y Plan de Acción Tutorial) actuaciones para llevarla a cabo y evaluar su eficacia.
- *Procedimientos participativos.* La prevención específica contra la violencia de género debe llevarse a cabo en contextos y actividades que ayuden a incorporar su rechazo en la propia identidad. Los resultados obtenidos en investigaciones anteriores apoyan la eficacia que para superar estos problemas tienen los procedimientos muy participativos, como el debate y el trabajo cooperativo en equipos de chicos y chicas, en los que pueden elaborar sus propias propuestas sobre cómo erradicarlo, para cambiar con ello la cultura adolescente en relación a esta violencia.
- *Desde las familias.* Los consejos y modelos de las familias ejercen una gran influencia en el aprendizaje de la violencia de género o de su antítesis: la igualdad y el respeto mutuo. Se debe favorecer que tomen conciencia de su papel en la prevención y detección de dicho problema, así como de la necesidad de que colaboren con la escuela para erradicarlo

### **13.3. El papel de los medios de comunicación y las nuevas tecnologías**

La principal fuente de información en el tema de la violencia de género que reconocen profesorado y alumnado son los medios de comunicación. Tanto los hombres como las mujeres destacan de forma muy mayoritaria, por encima del 80%, que la principal influencia en este tema han sido: el cine y la televisión (los estudiantes), los informativos de televisión y la prensa escrita (el profesorado). La influencia de los medios se detecta también a través del acuerdo generalizado entre adolescentes con tres de los mensajes en los que más han insistido: 1) la violencia de género es uno de nuestros principales problemas sociales, superando la tradicional tendencia a reducirlo a un problema privado, 2) la víctima no es culpable de la violencia que sufre; 3) y debe denunciar dicha violencia para salir de la situación en la que se encuentra, pensando incluso en el bienestar de sus hijos/as. La influencia también se detecta en sentido negativo, puesto que los medios de comunicación audiovisual son una de las principales influencias en la actual reproducción de los estereotipos sexistas.

Lo anteriormente expuesto nos recuerda la necesidad de alfabetizar en tecnologías audiovisuales y digitales como uno de los retos educativos que debemos afrontar, fortaleciendo contra sus riesgos e incrementando sus oportunidades, extendiendo así la capacidad meta-cognitiva que la escuela desarrolla respecto a la lengua y la literatura, a estos nuevos discursos y herramientas, a través de dos tipos de habilidades, para que el alumnado pueda desarrollar una capacidad crítica como receptor de mensajes (analizando no sólo los contenidos transmitidos sino también los códigos y recursos a través de los cuales se transmiten) y como *creadores de estas nuevas tecnologías*, pensando y elaborando cómo transmitir determinados mensajes a través de ellas. El hecho de expresar su resultado en una *obra cooperativa, compartida con otros* (por ejemplo, una campaña contra la violencia de género), que pueda ser posteriormente recordada, analizada y utilizada como objeto de identificación, favorece considerablemente tanto la adquisición de las habilidades meta-cognitivas necesarias para la alfabetización en la tecnología utilizada, como los valores que se intentan transmitir. Así, desempeñando el papel de expertos de lo audiovisual, se incrementa su protagonismo y se les fortalece como ciudadanos y ciudadanas de este mundo tecnológico global, para que las nuevas tecnologías formen parte de la solución de los problemas que debemos afrontar.

#### **14ª Propuesta. Incluir las medidas anteriores en la formación del profesorado**

“Debe ser destacada como una de las principales herramientas de las políticas educativas, teniendo en cuenta que la responsabilidad de construir una convivencia de calidad afecta a todo el profesorado. Parece necesario, por tanto, incluir los objetivos mencionados (especialmente en los puntos 1-4, 7,9-13) en la Formación Inicial y en la Actualización Docente de todo el profesorado de Primaria y, especialmente de Secundaria, desde una perspectiva que permita comprender dichos objetivos y que proporcione la supervisión y otras condiciones necesarias para garantizar su puesta en práctica. El Master para Profesorado de Secundaria recientemente iniciado, puede ser una

extraordinaria oportunidad para avanzar en este sentido” (*Propuestas derivadas del Estudio Estatal de la Convivencia Escolar*, 2010).

### **Condiciones de la formación del profesorado**

Las investigaciones experimentales que hemos realizado sobre la *formación permanente* de los profesores en innovaciones que implican cambios importantes en su papel docente (Díaz-Aguado, Dir., 1992; 1996; Díaz-Aguado y Andrés, 1999; Díaz-Aguado y Martínez Arias, 2001), permiten concluir que su eficacia mejora cuando se dan las siguientes condiciones:

- 1) *Los profesores asumen voluntariamente el compromiso de participar en el programa de formación e innovación educativa*, que incluye tanto la participación en las sesiones que componen el curso, como el desarrollo de las innovaciones propuestas dentro de su práctica educativa. Conviene que el cumplimiento de ambos compromisos sea reconocido de alguna forma valorada por los participantes, en la que se especifique el número de créditos que su suma supone. Por otra parte, es preciso que exista una reunión inicial de información, a partir de la cual los profesores puedan decidir su participación, así como dedicar la primera sesión del curso a definir con precisión y de forma consensuada los objetivos y los papeles de cada agente en el desarrollo del programa.
- 2) *El programa de formación favorece la cooperación* entre los profesores que en él participan, así como entre dichos profesores y otros agentes educativos que actúan como mediadores en el desarrollo y evaluación de las innovaciones propuestas; papel que en nuestros trabajos es desempeñado por el equipo investigador de la universidad. El mantenimiento de las innovaciones adquiridas se favorece cuando se insertan en proyectos compartidos por equipos dentro del propio centro educativo.
- 3) *El programa de formación combina la teoría con la práctica*, distribuyendo el curso en una serie de sesiones dedicadas a reflexionar sobre los objetivos a alcanzar, los obstáculos que suelen existir y las innovaciones que pueden permitir superarlos, y conectando los principios teóricos abstractos con concreciones de procedimientos y actividades que permitan llevarlos a la práctica. La temporalización de dichas sesiones debe llevarse a cabo en un tiempo conocido de antemano y de forma que proporcione la oportunidad de planificar una determinada innovación, aplicarla en la práctica cotidiana y reflexionar sobre los logros y obstáculos de dicha práctica en sucesivas ocasiones. Para lo cual es idónea la distribución del programa a lo largo de un semestre o, mejor aún, durante un curso académico.
- 4) *La innovación se inserta en un proceso de reflexión continua*. Para favorecerlo, además de participar en las sesiones de reflexión compartida, conviene que el profesorado lleve a cabo un *diario de campo* sobre las innovaciones que pone en práctica, en el que anotar las dificultades y los logros, para llegar a detectar avances que de lo contrario podrían pasar desapercibidos así como conflictos que requieren ser resueltos en sus

primeras fases, evitando la tendencia a aplicar las innovaciones de forma automática, que podría conducir a su trivialización.

#### 14.2. Eficacia de la formación teórico-práctica

Los resultados obtenidos por Johnson, Johnson y Stanne (2000) apoyan la eficacia de unir desde un primer momento en la formación del profesorado la teoría con la práctica. Estos investigadores han integrado a través del meta-análisis los resultados de 164 investigaciones sobre aprendizaje cooperativo. Dos expertos puntuaron el método utilizado en cada una, en una dimensión continua definida en sus dos polos *directo versus conceptual*:

- *Método de aprendizaje cooperativo directo*, caracterizado por utilizar procedimientos claramente definidos que se supone los profesores aplican paso a paso, de la forma previamente establecida.
- *Método de aprendizaje cooperativo conceptual*, consistente en un conjunto de esquemas conceptuales que los profesores usan para estructurar las lecciones y actividades de forma que cumplan determinadas condiciones.

Encontraron que los métodos más directos suelen ser: fáciles de aprender (y en menos tiempo), fáciles de comenzar a aplicar, a menudo se orientan de forma específica a determinadas materias y etapas educativas, fácilmente abandonados cuando desaparecen las condiciones que llevaron a ponerlos en marcha, y difíciles de adaptar a condiciones cambiantes.

Por el contrario, los métodos más conceptuales suelen ser: difíciles de aprender y de comenzar a utilizar, utilizables en cualquier materia y etapa educativa, llegan a ser interiorizados por el profesorado y automatizados en rutinas, por lo que difícilmente son abandonados aunque desaparezcan las condiciones que llevaron a ponerlos en marcha, y adaptables a condiciones cambiantes.

Los análisis realizados a partir de los 164 trabajos reflejan que la eficacia del aprendizaje cooperativo en los resultados académicos del alumnado se incrementa en función de que el profesorado los desarrolla a partir de la apropiación de los principios conceptuales que los fundamentan, de forma que pueda adaptarlos a las cambiantes condiciones que suelen producirse en las aulas. Y que adquirir los principios y prácticas que permitan incorporar estas innovaciones de forma sólida y duradera es necesario un periodo de formación, basado en una estrecha interacción entre la teoría y la práctica.

Como los autores de este meta-análisis (Johnson, Johnson y Stanne, 2000) reconocen y hemos encontrado en nuestras investigaciones (Díaz-Aguado, 1992, 1994, 1996, 2002, 2003, 2004), es conveniente combinar procedimientos directos y conceptuales a lo largo del proceso de formación del profesorado, comenzando la práctica de la innovación con métodos relativamente directos, y desarrollando su nivel conceptual a través de un proceso de formación que favorezca la

reflexión compartida, condición que incrementa su eficacia así como la capacidad de adaptación a condiciones cambiantes.

## **15ª. Promover las habilidades para una convivencia de calidad en el resto de la comunidad escolar, y especialmente en el alumnado y en las familias**

“Los retos, objetivos y problemas mencionados con anterioridad exigen que también el alumnado y las familias adquieran y practiquen habilidades y condiciones nuevas, para las cuales, como reconocen las propias familias, pueden necesitar formación. Por eso, conviene poner en marcha políticas educativas que favorezcan dicha formación desde los centros educativos, así como a través de su colaboración con el resto de la sociedad” (*Propuestas derivadas del Estudio Estatal de la Convivencia Escolar*, 2010).

### **15.1. Qué sucede en las familias**

El principal obstáculo para la convivencia escolar destacado en el *Estudio Estatal*, por los departamentos de orientación, equipos directivos, profesorado y las propias familias, es: la falta de disciplina en las familias. Parece, por tanto, urgente preguntarse qué está sucediendo, en este sentido, en las familias.

Los resultados obtenidos en el estudio de la Comunidad de Madrid (Díaz-Aguado y Martínez Arias, 2008), permiten llegar a las siguientes conclusiones sobre la educación familiar.

1. *Las familias se identifican hoy de forma muy generalizada con los valores de la democracia como una forma de vida. Dichos valores expresan lo que la inmensa mayoría de las familias “quiere ser”. Por ejemplo, el 93,7% manifiesta estar algo, bastante o muy de acuerdo con que “conviene animar a los hijos a decir a sus padres que costumbres familiares les parecen mal”, creencia en la que se reconoce el valor de la discrepancia y el derecho a la libertad de expresión. Entienden, además, que estos valores suponen enseñar a respetar límites sin caer en el autoritarismo ni en la negligencia, puesto que solamente el 2,8% está muy o bastante de acuerdo con que: “conviene dejar a los hijos que hagan lo que quieran porque de todas formas lo van a hacer”.*
2. *Las familias parecen proporcionar hoy confianza y apoyo a los adolescentes de forma muy generalizada. En todos los indicadores evaluados sobre confianza y disponibilidad de padres e hijos para comunicarse, el porcentaje de los adultos que afirma que dicho indicador se da en su familia, por lo menos a veces, se sitúa por encima del 99% (y entre el 90% y el 95% en los adolescentes).*
3. *Las dificultades aumentan en la disponibilidad para compartir actividades cuando éstas exigen cierto tiempo y dedicación (el 10% de los adultos y el 20% de los adolescentes reconocen que los padres “dejan de cumplir planes que habían hecho con su hijo/a”).*

4. Las principales dificultades parecen producirse *para resolver conflictos y enseñar a respetar límites*. , A estas dificultades cabe atribuir que el 68% de los adultos esté de acuerdo con la frase: “Los problemas de los hijos cuando crecen se hacen tan difíciles que desearía que mi hijo/a fuese siempre pequeño/a”. Resultado que probablemente esté relacionado con el hecho de que la mitad de los adultos (el 50%) reconozca que tiene “mucho dificultad para controlar a su hijo/a” a veces o con más frecuencia. En situaciones críticas parece que siguen faltando alternativas al castigo físico para enseñar a respetar límites de forma más coherente con los valores de la democracia (el 63,5% de las familias está algo, bastante o muy de acuerdo con que “A veces puede ser necesario que los padres peguen una bofetada a los hijos para que éstos aprendan”).

## 15.2. Lo más difícil: enseñar a respetar límites

Los resultados expuestos llevan a destacar como un importante reto actual la adecuación de la enseñanza de los límites en la familia a una situación nueva, muy distinta a la existente en la adolescencia de los adultos encargados de la educación hoy, que permita sustituir adecuadamente el autoritarismo de épocas pasadas por una educación democrática que enseñe a coordinar derechos con deberes con eficacia, dificultad que se produce tanto en la escuela como en la familia, y que es destacada en diversos estudios recientes como lo más difícil de la educación actual.

Conviene tener en cuenta que las dificultades con la enseñanza de los límites aumentan considerablemente en determinadas familias de riesgo, situación en la que se encuentra alrededor de un 2% de adolescentes con problemas escolares de especial dificultad, que suelen haber tenido una enseñanza familiar de los límites que incrementa la probabilidad de exclusión y violencia. Las investigaciones que hemos realizado con este tipo de familias refleja que suele haber existido una de las tres condiciones siguientes:

- Un esquema fuertemente coercitivo, en el que el adulto proporciona un modelo violento al que el niño se tiene que someter, con el riesgo de que intente después reproducirlo desde el papel de agresor.
- Una excesiva permisividad, en la que el niño puede aprender comportamientos antisociales con los que consigue dominar a los adultos encargados de su educación, convirtiéndose así en un pequeño “tirano”.
- Una mezcla de las dos situaciones anteriores, en la que la conducta antisocial se aprende tanto por la observación como por las consecuencias que proporciona al niño cuando la utiliza.

Una adecuada aplicación de los principios anteriormente expuestos exige promover habilidades y contextos de colaboración entre la escuela y la familia, incorporando para conseguirlo con eficacia recursos que permitan llegar también a los casos más difíciles.

### 15.3. Construyendo la cultura de la colaboración entre la escuela, la familia y el resto de la sociedad

Para adaptar la educación a la situación actual es preciso superar el tradicional aislamiento entre la escuela y la familia, desarrollando nuevas habilidades y y contextos que favorezcan la colaboración, incluyendo en ellos también a las familias que pasan por dificultades, habilidades y contextos distintos de los que en el pasado han dado malos resultados para estos casos, basados en el respeto mutuo al papel que cada agente educativo desempeña, orientando la colaboración hacia la búsqueda conjunta de soluciones para afrontar mejor un problema compartido: mejorar la convivencia y la calidad de la educación, adaptándola a una situación nueva. Para conseguirlo es preciso: compartir el diagnóstico, crear vínculos de calidad, en los que escuela y familia se vean como aliados en el logro de objetivos compartidos, desarrollar habilidades de comunicación y de resolución de conflictos, evitar las escaladas coercitivas y disponer de los recursos que resulten necesarios.

Para superar los obstáculos que surgen al tratar de construir nuevas formas de colaboración entre la escuela y la familia es necesario tener en cuenta que supone sustituir una cultura individualista-competitiva por un modelo diferente, para el cual se precisa la colaboración de toda la sociedad, de todos los contextos de construcción de la cultura. De esta importante empresa depende que nos aproximemos a ser “lo que queremos ser” tan lejos a veces de lo que somos.

Conviene no olvidar que para que la Orientación pueda asumir estos ambiciosos objetivos debe disponer de medios adecuados para afrontarlos, reconociendo que, de lo contrario, el desfase entre objetivos y medios (tan frecuente en la educación) puede conducir al desanimo y la depresión de las personas que tienen la responsabilidad de orientar, deteriorando gravemente la materia prima con la que debe trabajar: sus proyectos, sus anhelos, su confianza en la posibilidad de mejorar la Orientación, que deben renovar cada día.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- CIS (2005) *Barómetro sobre educación*, julio de 2005.
- DÍAZ-AGUADO, M.J. (Dir) (1992) *Educación y desarrollo de la tolerancia*. Cuatro volúmenes y un vídeo. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- DÍAZ-AGUADO, M.J. (Dir.) (1996) *Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes*. Cuatro volúmenes y dos vídeos. Madrid: Instituto de la Juventud, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- DÍAZ-AGUADO, M.J. (2002). *Prevenir la violencia contra las mujeres construyendo la igualdad desde la educación*. Madrid: Instituto de la Mujer. Un libro y dos vídeos.
- DÍAZ-AGUADO, M.J. (Dir.) (2004) *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia*. Madrid: Instituto de la Juventud, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Tres libros y un vídeo.
- DÍAZ-AGUADO, M.J (2006) *Convivencia escolar y prevención de la violencia*. Página web del Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa. [http://w3.cnice.mec.es/recursos2/convivencia\\_escolar/index.html](http://w3.cnice.mec.es/recursos2/convivencia_escolar/index.html)



DIAZ-AGUADO,M.J. (2006) *El acoso escolar y la prevención de la violencia desde la familia*. Madrid. Consejería de Familia y Asuntos Sociales. Disponible también en la web.

DIAZ-AGUADO,M.J. (2007) *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Pirámide. Fecha de la primera edición: 2003.

DIAZ-AGUADO, M. J.; CARVAJAL,M.L. (Dir.) (2011) *Igualdad y prevención de la violencia de género desde la adolescencia*. Madrid: Delegación del Gobierno para la Violencia de Género. Disponible como libro y también desde la página Web del MSSSI.

DIAZ-AGUADO,M.J. ; MARTINEZ ARIAS,R. (2008) *Las familias de Madrid ante la adolescencia y su educación. Cómo mejorar la convivencia y prevenir el acoso y otras formas de violencia*. Avance de resultados del estudio. Madrid: Consejería de Familia y Asuntos Sociales, Comunidad de Madrid.

DIAZ-AGUADO,M.J.; MARTINEZ ARIAS,R.; MARTIN,J. (2010) *Estudio Estatal sobre la convivencia escolar en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Ministerio de Educación, Observatorio Estatal de la Convivencia. Disponible gratuitamente desde la página del MECED.

DIAZ-AGUADO,M.J.; MARTINEZ ARIAS,R.; MARTINEZ FERNANDEZ, B.; ANDRES MARTIN,T. (2000) *El origen de la integración y la tolerancia en niños de 2 a 6 años*. Madrid: Consejo Económico y social de la Comunidad de Madrid.

EUROPEAN COMMISSION (2011) Communication from the commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions: Tackling early school leaving: A key contribution to the Europe 2020 Agenda

GOOD,T.; BROPHY,J. (1991) *Looking in classrooms*. New York: Harper Collins.