

UNA EXPERIENCIA DE DIAGNÓSTICO E INTERVENCIÓN EN CENTROS DE PRIMARIA Y SECUNDARIA

Experience of diagnosis and intervention in primary and secondary

Beatriz Pedrosa Vico

bpedrosa@fundacionsafa.es

José A. Pareja Fdez. de la Reguera

pareda@ugr.es

Universidad de Jaén (España)

Recibido: 08/09/2015

Aceptado: 28/07/2015

Resumen

El proyecto que describimos es una experiencia desarrollada en seis centros de Primaria y Secundaria auspiciado por el Ayuntamiento de la ciudad, a través de la Unidad de Igualdad y Bienestar social. La pretensión es combatir aquellas conductas identificadas como disrupción, absentismo y exclusión mediante estrategias generadas desde cada centro, y que partan de las demandas y necesidades de los participantes de la experiencia. Además de ofrecer una formación continua, basada en el aprendizaje cooperativo, y la introducción de un plan socio-emocional en el centro. Esto supondrá un esfuerzo más para el profesorado por lo que nuestro target está en determinar cómo se puede extender la educación socio emocional (ESE) en el currículo sin añadir una nueva carga a las tareas docentes.

Para conseguir resultados positivos, en esta cuestión, tendremos que partir del trabajo colaborativo, no artificial, y que surja de un diagnóstico comunitario, reflexivo y construido desde las distintas perspectivas del problema. Esto, que

es obvio, resulta especialmente complicado de llevar a la práctica debido a las diferencias de talante personal y la diversidad de estilos profesionales.

Frente a esta situación encontramos dos opciones: reducir el número de personas involucradas en la propuesta de cambio y/o reducir la temática a acordar.

Abstract

The project is an experience developed in six primary and secondary schools sponsored by the City Council through the Unit for Equality and Social Welfare. The aim is to combat those behaviors identified as disruption, absenteeism and exclusion through strategies generated by each center, and which come from the demands and needs of the participants of the experience; furthermore we pretend to offer continuous training, based on cooperative learning and to introduce a socio-emotional plan in the center, which will imply more efforts on the part of the teachers. So, our target is to determine how to extend the socio-emotional education (SEE) in the curriculum without adding any further task to the teaching workload.

328

To achieve positive results in this issue, we start from collaborative work, not artificial, which emerges from a reflective community diagnosis, built from the different perspectives of the problem. This, which seems obvious, is particularly difficult to implement due to differences in personal wills and the diversity of professional styles. Facing this situation there are two options: to reduce the number of people involved in the project and/or to reduce the subject matter.

Palabras Clave: Disrupción, absentismo, exclusión, educación socio emocional, diagnóstico comunitario, trabajo colaborativo.

KeyWords: Disruption, absenteeism, exclusion, socio-emotional education, community diagnosis, collaborative work.

1. Algunos aspectos previos

Los centros educativos, y sus aulas, no son sólo tiempos y espacios en los que llevar a cabo determinados aprendizajes académicos, sino también –y principalmente- donde acontecen las ocasiones en las que promover valores éticos y morales entre los escolares. Se trata de fomentar una educación que integre valores, contenidos, experiencias y aprendizajes positivos en las dimensiones personales, sociales y éticas de los estudiantes, no sólo en las intelectuales (Escudero, 2005). Por este motivo, pretendemos con este proyecto que en la Escuela se enseñe y aprenda sin generar aversión hacia el orden, el esfuerzo, la disciplina y la diversidad; en definitiva, que sea un lugar en el que haya también un aprendizaje de competencias cognitivas y socio-emocionales.

No podemos creer que hubo un momento, en la historia de la educación institucionalizada, en que el vínculo profesor-alumno estuviese exento de situaciones tensas y problemáticas; aunque aceptar que el nivel de indisciplina actual tiene más eco social, es más amenazante y da la impresión de estar más fuera de control, no es difícil. Ahora bien, esto también hay que matizarlo porque, por ejemplo, una cosa son los hechos violentos y otra bien distinta son los problemas de convivencia y disciplina que angustian al profesorado. No entraremos, aquí, en disquisiciones extensas porque lo importante, ahora, es qué hacemos con este tipo de problemas, cuál es nuestra actitud personal y grupal frente a ciertas conductas en el aula, y si las conductas problemáticas son las mismas independientemente del centro y profesorado con el que trabajemos. Para aclarar esta situación, la toma de decisiones debe partir de un diagnóstico de la situación actual, de la convivencia en sentido genérico, consultando con los sectores implicados del que se derivará, lógicamente, un plan de actuación concreto en cada situación.

Retardar aún más la toma de medidas pedagógicas ayudará a la creación de un ambiente que ahogue las posibilidades educativas y favorezca la adopción de posturas únicamente sancionadoras y duras. Es necesario buscar otro tipo de soluciones mucho más coherentes con el problema, por lo que la respuesta a este tipo de comportamientos y situaciones ha de ser tan compleja como lo son ellos mismos. En esta línea, el diagnóstico debe tener una primera fase de

conceptualización del problema para que las posibles divergencias al respecto no atenacen los procesos de intervención; ha de comprenderse perfectamente a qué nos referimos cuando hablamos de conductas problemáticas, y cuáles son, para priorizar las necesidades de centro.

2. Contextualización

El proyecto que describimos es una experiencia desarrollada en seis centros de Primaria y Secundaria en la Ciudad de Baza y auspiciado por su Ayuntamiento a través de la Unidad de Igualdad y Bienestar social.

El plan de acción está basado en el modelo de intervención psicopedagógica de consulta colaborativa, y está diseñado en torno a dos ámbitos diferenciados: formación y asesoramiento. En un primer momento se desarrollaron sesiones teórico-prácticas, comunes a todos los centros, que dieron lugar a la creación de algunos grupos de discusión que desvelaron demandas y problemáticas de los docentes participantes. Realizada esta primera fase del diagnóstico se pasó al ámbito de intervención, pretendiendo así, en cada centro, homogeneizar y refrendar las conclusiones de la primera fase con las experiencias concretas y cotidianas en la práctica diaria de los participantes. Tampoco nos limitamos a identificar las posibles carencias del profesorado y alumnado cuando se enfrentan a situaciones problemáticas, si no que partimos de su experiencia y formación previa, para diseñar y desarrollar una intervención basada en sus propuestas.

Por tanto debe quedar claro que la pretensión fundamental, que rige el plan de acción, gira en torno a conocer las demandas y necesidades de los participantes de la experiencia, ofrecer una formación continua, basada en el aprendizaje cooperativo, y combatir aquellas conductas identificadas como disrupción, absentismo y exclusión, mediante estrategias generadas desde dentro de cada centro. Más específicamente se pretende:

- Orientar y formar al profesorado y alumnado sobre aquellos temas más relevantes referente a la comunicación eficaz, escucha activa, autoestima, adolescencia, paliación de conductas disruptivas, etc.

- Fomentar la participación de padres/madres y alumnos/alumnas con el fin de crear un grupo de reflexión y aprendizaje cooperativo.
- Ofrecer a profesorado y alumnado alternativas de educación a nivel emocional, cognitivo y de comportamiento.
- Entrenar a profesorado y alumnado en habilidades sociales y resolución de problemas.

Para poder conseguir estos objetivos, los primeros momentos estuvieron encaminados a trabajar aquellos aspectos teórico-prácticos en torno a los que configurar un diagnóstico, básico, que permitiese una posterior intervención. En ellos, también, se generaron reflexiones además de conocer las demandas de los centros; se obtuvo una información muy valiosa que nos permitió hacer ese diagnóstico de las temáticas a trabajar posteriormente.

3. Aspectos trabajados en las primeras sesiones: la educación socio-emocional (ESE)

Si bien la falta de competencias cognitivas suele cristalizar en bajos resultados académicos, la falta de competencias socio-emocionales puede materializarse en la aparición de conflictos interpersonales y ciertas conductas problemáticas. No se puede separar el rendimiento académico y la convivencia pues forman parte de un único currículo, tanto es así, que la mayor parte de los conflictos mal gestionados, los que se enquistan, los que desembocan en situaciones problemáticas son un reflejo de la ausencia de ese tipo de competencias¹. Estas carencias sólo pueden ser subsanadas mediante actuaciones debidamente planificadas desde el centro, sin embargo, nos solemos encontrar con un abandono casi absoluto de la vertiente formativa socio-emocional (Pareja, 2005, 2007). Paradójicamente, mientras los alumnos poseen y desarrollan conductas eficaces para sus propósitos disruptivos, muchos profesores hacen justamente lo contrario, emitiendo conductas que refuerzan - más que inhiben- las conductas indeseadas de sus alumnos. Los profesores suelen actuar en solitario y mediante conductas improvisadas e intuitivas

¹ *Faltas de respeto y autocontrol, agresividad, desmotivación, ausencia de límites*, son ejemplos de problemas que caen absolutamente dentro del ámbito de lo socio-emocional. Desde este punto de vista, deben ser contemplados como señales de carencias competenciales.

frecuentemente disfuncionales, y esto supone demasiada desventaja. En estos casos, la educación socio-emocional (ESE) se nos presenta como un valioso instrumento con el que resolver y evitar que se enquisten los conflictos, pero sobre todo útil para fortalecer las competencias socio-emocionales de los alumnos y corregir actitudes poco aceptables. El profesor puede aprovechar algunas de las situaciones problemáticas para introducir breves “cuñas socio-emocionales” que entrenen habilidades intra e interpersonales incompatibles, por ejemplo, con los conflictos y la interrupción. De este modo, cada falta de autocontrol, por ejemplo, es una ocasión para introducir una cuña de autocontrol; cada insulto o intimidación, una ocasión para introducir una cuña de respeto y adopción de perspectivas; cada actitud apática detectada, una ocasión para entrenar la automotivación o fuerza de voluntad; y así con la empatía, la responsabilidad o la autoestima. Se trata de introducir en los centros un plan de actuación sistemático e integral de educación socio-emocional.

La introducción de un plan socio-emocional en el centro supondrá un esfuerzo más para el profesorado, no nos engañemos, luego la clave pasa por determinar cómo se puede extender la ESE en el currículo sin añadir una nueva carga a las tareas docentes. En definitiva, cómo introducirla en las clases de forma sencilla, y aplicable por profesores, no necesariamente interesados ni formados en estos temas psicopedagógicos. Se debe empezar trabajando algunos aspectos básicos, muchos de los cuales pueden intuirse desde la propia experiencia docente.

A tal efecto se diseñaron algunas sesiones comunes con el profesorado para discutir los siguientes aspectos:

a) Planificación. Mejor que improvisar y actuar individualmente, la atención a la planificación de la ESE debe estar en consonancia con la importancia de los contenidos que aborda. El marco de planificación debe ser el centro escolar y no el aula como erróneamente suele ocurrir.

b) Transversalidad. La socialización es un proceso continuo en el que intervienen los agentes que quieren y pueden hacerlo, por eso las habilidades sociales y emocionales sólo pueden ser mejoradas cuando se trabajan

intensiva y extensivamente a lo largo de todas las horas de clase. No se pueden esperar milagros cuando la oferta educativa sólo contempla unas pocas gotas de socialización institucionalizada en algunas horas mientras la calle, los amigos, Internet y la televisión no cesan en su torrente continuo de influencias (mucho más a menudo anti-socializadoras que pro-socializadoras). Cuánto tiempo y esfuerzos dedicamos a educar estas facetas del individuo. Poco, generalmente muy poco. Pero no sólo se trata de dedicar más tiempo, se trata de dedicarle la importancia que merece y hacerlo bien. No nos engañemos, qué esperamos de los alumnos y alumnas si apenas dedicamos momentos a explicárselo.



"Olvidé decirles que formaran fila."

Tomada de Porro (1999; p 139)

c) Simplicidad. El tratamiento transversal sólo es posible cuando va unido a la simplicidad y la economía de esfuerzos. Lo complicado no funciona. Los profesores lo han de ver fácil y sencillo de aplicar, sin demasiadas exigencias adicionales a su ya sobrecargada mochila de tareas profesionales. La única vía, a nuestro juicio, que cumple con este principio de economía (tan necesario como vulnerado en nuestro mundo educativo) es la que se basa en estrategias-flash o cuñas emocionales, es decir, breves y sencillas intervenciones del profesor, previamente planificadas, que no requieren una

preparación especial y que se pueden aplicar en unos pocos segundos y sin necesidad de material específico complicado de entender.

d) Tratamiento integral. Aludíamos a la cotidianidad de los conflictos, por lo que las carencias en competencias socio-emocionales de los alumnos y los profesores pueden convertirlos en situaciones problemáticas de modo que no se pueden separar del currículo. Decíamos que suele identificarse “rendimiento escolar” con rendimiento académico, excluyendo todos los logros en competencias socio-emocionales de lo curricular y dándole, a lo sumo, un tratamiento marginal. Pero esto es un error, el desarrollo de competencias socio-emocionales debe tener un lugar destacado en todos los ámbitos del desarrollo curricular pues toca de lleno una serie de capacidades² totalmente transferibles a la vida profesional y activa de los futuros ciudadanos. Así se restablecería el equilibrio tradicionalmente roto a favor de lo “intelectual” en detrimento de lo socio-emocional (Pareja, 2007); de hecho, la mayor parte de los conflictos intra e interpersonales, así como los futuros tropiezos personales y profesionales se suelen deber más a carencias socio-emocionales que intelectuales (Getzels y Thelen, 1984).

e) Método inductivo. Los adolescentes en casa, y sobre todo en la calle con sus amigos, van adquiriendo nuevos aprendizajes sociales de forma vivencial, aprehendiendo todas las experiencias vividas y construyendo hábitos y actitudes tanto *pro* como anti-sociales. Es pues el método inductivo-vivencial el que le va socializando. En el centro y aula no podemos ir contra corriente. La educación socio-emocional no puede estar basada en el uso exclusivo de tutorías y programas de habilidades sociales que pecan con el uso de problemas hipotéticos, descontextualizados, cuando además al alumno se le presentan diariamente muchas situaciones que pueden ser aprovechadas para socializarle adecuadamente.

El método inductivo consiste en aprovechar cualquier situación que se presente en clase con implicaciones socio-afectivas (un roce, una discusión, una agresión, una actitud apática u obstruccionista...) para abordarla desde una perspectiva educativa, formativa y proactiva, es decir, considerándola como una ocasión para aprender y practicar habilidades sociales y emocionales. Pero no se trata de un tratamiento incidental en el que se

² El autocontrol, la fuerza de voluntad, la capacidad de liberar esfuerzo, la responsabilidad o la tolerancia.

improvisa y se actúa intuitivamente para salvar cada situación, sino que está precedido de una preparación socio-emocional del profesor, que debe haberse abastecido previamente de estrategias, actividades y recursos que irá aplicando conforme se presenten las situaciones problemáticas.

A juicio de los presentes, esta estrategia fue la que mayor potencial educativo presentaba, pues entre otras ventajas se puede aplicar por todos los profesores, a todas horas, especialmente cuando se han unificado previamente criterios de aplicación, principios de actuación y estrategias de intervención, lo que proporciona credibilidad y coherencia. Supone un complemento al tratamiento tutorial, que limita estos contenidos a unas cuantas sesiones al año (impartidas por un solo profesor del equipo docente) lo que a todas luces parecía insuficiente.

4. Pautas generales para paliar los escollos organizativos. Los primeros resultados diagnósticos

Insistimos en la necesidad de ponerse de acuerdo, y comprometerse colectivamente, en la aplicación de estrategias conjuntas. Numerosos fracasos al aplicar estrategias de gestión en el aula se explican por no entender que la batalla se libra a nivel colectivo y no individualmente, así lo corroboran trabajos como el de Pedrosa (2012; 225); donde el profesorado afirma que la gran dificultad encontrada para llevar a cabo el proyecto de mejora de la convivencia se debió a la *“falta de colaboración por parte de los miembros del profesorado, manifestando que tan sólo un reducido grupo ha sido capaz de trabajar según lo esperado, mediante el consenso, la ayuda mutua, y el trabajo en equipo”*. De tal modo, para conseguir resultados positivos en esta cuestión tendremos que partir del trabajo colaborativo, no artificial, y que surja de un diagnóstico comunitario, reflexivo y construido desde las distintas perspectivas del problema ya que es una de las herramientas más eficaces que tiene aquel profesorado comprometido con el cambio.”. Pareja y Pedrosa (2009). Evidentemente, la solución pasa por un diagnóstico consensuado y la consiguiente unificación de criterios potenciando, así, las actuaciones de todos los miembros del equipo docente (especialmente de los que tienen menor capacidad de control). Esto, que es obvio, resulta especialmente complicado de llevar a la práctica debido a las diferencias de talante personal y la diversidad

de estilos profesionales; es muy complicado que muchas personas se pongan de acuerdo sobre una temática muy amplia.

Frente a esta situación encontramos dos opciones:

1) *Reducir el número de personas.* Son más fáciles los acuerdos cuando el número de profesores es más reducido. Lo ideal es llegar a acuerdos que asuma todo el claustro, pero si ello no es posible caben otras soluciones, acotando los acuerdos a:

- 1.1. Profesores de una sola etapa/ciclo educativo.
- 1.2. Un equipo docente, por ejemplo, de un grupo particularmente problemático.
- 1.3. Un grupo de profesores de un mismo grupo que tienen problemas similares y enfoques profesionales coincidentes³ (micro-EDs).
- 1.4. Ayuda puntual de un compañero con capacidad de control a otro que no la tiene (triangulación).

2) *Reducir la temática a acordar.* Para unificar criterios y llevar a cabo un diagnóstico eficaz se propuso identificar posibles conductas-diana. Esta es una estrategia que facilita la reducción de las conductas problemáticas a tratar. Aunque lo ideal es que todo un claustro lo aplique de forma coordinada, también lo puede desarrollar el profesorado de un ciclo o etapa, o como en nuestro caso un *micro-ED* porque en definitiva de lo que se trata es de establecer prioridades, y pueden usarse dos modos alternativos para hacerlo:

2.1. Ranking de quejas. Se hace un recuento de las quejas que todos los profesores han puesto por escrito (partes, amonestaciones...) durante un período de tiempo determinado (un curso, un trimestre o un mes) y se ordenan por frecuencia de aparición en orden decreciente.

2.2. Qué nos molesta. Durante una semana todos los profesores anotan en una hoja las conductas o situaciones que le resultan

³ En nuestro caso, se trabajó con micro equipos docentes.

especialmente inadecuadas o molestas. Se hace un recuento global y se ordenan los resultados por frecuencia en orden decreciente. En nuestro caso esta fue la estrategia considerada por el profesorado participante como la que más se adecuaba a sus necesidades.

Generado el debate e identificadas las necesidades, los grupos de trabajo pasaron a:

- a) *Seleccionar las conductas-diana.* Entendidas como objetivos prioritarios, las 6-8 conductas de mayor frecuencia de aparición suelen abarcar alrededor de un 80% del malestar docente manifestado por escrito.
- b) *Centrarse en las conducta-diana.* Se elige como objetivo prioritario la erradicación de la conducta más frecuente (conducta-diana nº 1), decidiéndose colectivamente una estrategia (o dos) que sirva para combatir y erradicar la conducta, comprometiéndose todos a aplicar la misma estrategia cada vez que aparezca dicha conducta.
- c) *Norma de la quincena.* Se adopta como norma de la quincena una regla que sirva de antídoto contra la conducta-diana, y se plantea su cumplimiento como un reto colectivo de todo el centro en general y de cada clase en particular. Cada tutor plantea a la clase la necesidad de erradicar dicha conducta, adoptándose como *norma de la quincena* la estrategia acordada para extinguir la conducta-diana. Se hace hincapié en la ventaja de conseguir la erradicación de esta conducta mediante logros colectivos y no por vías disciplinarias.
- d) *Póster de retos y póster de logros.* Se resalta la conducta a extinguir anotándola en un póster en la pared de la clase (póster de retos), y se plantea a los alumnos su extinción como un reto colectivo, reforzando verbalmente los logros y avances parciales que se vayan consiguiendo. Una vez extinguida, se reconoce y agradece a la clase el logro y se anota en otro póster (póster de logros), donde irán quedando reflejadas las conductas positivas sustitutivas de las conductas-diana.
- e) *Nuevas conductas-diana.* Al haberse consolidado hábitos positivos incompatibles con ella, se propone abordar de la misma forma la conducta-diana nº 2, y así sucesivamente hasta haber erradicado, o

disminuido, la aparición de las cinco o seis conductas más molestas. Es el momento de concentrarlas en un pequeño reglamento, que es presentado como un logro colectivo de la clase a conservar y potenciar.

4. 1. Primeros resultados

De las sesiones que se dedicaron a trabajar estos aspectos, resultó un listado que reflejaba aquellas conductas a trabajar por orden de prioridad, junto con el número de participantes por centro. Como ejemplo se muestran a continuación los resultados en dos centros, uno de primaria y otro de secundaria.

Colegio primaria

Número de participantes inscritos: Quince.

Problemática:

- Disciplina en el aula.
- Unidad de criterios en cuanto a sanciones disciplinarias.
- Dificultad en el diálogo con los alumnos.
- Falta de apoyo familiar.
- Violencia Escolar y falta de autoridad del profesor.
- Absentismo y exclusión.

338

Centro secundaria

Número de participantes inscritos: Seis.

Problemática:

- Desmotivación.
- Problemas de comportamiento en el aula, derivados de la desmotivación.
- Familias poco implicadas en la educación y a la vez exigentes con ésta.
- *Auto- exclusión* de determinados grupos (inmigrantes).

La segunda fase del plan de acción se llevó a cabo en cada uno de los centros atendiendo a las necesidades específicas de cada uno. En ese momento lo que pretendíamos era generar un trabajo activo y cooperativo con profesorado y

alumnado, para cumplir los objetivos anteriormente expuestos. Nuestro papel en todo esto consistía en orientar a los participantes en temas tan relevantes como la disrupción en el aula, el papel de los profesores frente a conductas de este tipo, la comunicación eficaz, escucha activa, etc. para apuntar los procedimientos de actuación tanto de alumnos como de profesores. Queríamos facilitar al profesorado aquellas estrategias necesarias para poder hacer frente a sus demandas desde la premisa de su propia experiencia, formación y capacidad. Paralelamente, con el alumnado, se trabajaron los mecanismos necesarios para generar de forma cooperativa unas normas de convivencia acordadas por toda la comunidad.

De esta segunda fase presentamos, a continuación, un ejemplo con algunos de los resultados más relevantes. Hay que aclarar, llegados a este punto, que el material utilizado fue distinto para profesorado y alumnado, y varió según las necesidades y demandas de los centros. Así en unos centros sólo trabajamos el asesoramiento del profesorado en lo referente a su actitud frente a situaciones conflictivas, mientras que en otros llevamos a cabo planes de intervención con alumnado y profesorado, basados en materiales específicos sobre el tema, Ortega (2007), Antúñez, S. (2002), Hargreaves, A. (2008), Torrego, J. C. (2001), Vaello, J. (2008), etc. o a través de materiales generados por ellos mismos.

Ejemplo Centro de Secundaria.

Parte del material era un cuestionario, de escala likert de cuatro valores (1-4), donde 1 era una conducta “nada grave”, 2 “poco grave”, 3 “grave” y 4 “muy grave”. Con el pretendíamos conocer las percepciones docentes sobre las diferentes conductas problemáticas que el alumnado manifiesta en distintos momentos escolares. Así conocieron, de forma más profunda, cómo concebían ellos mismos aquellas conductas que habían catalogado de problemáticas, y lo dispar que pueden llegar a ser las percepciones dentro de un mismo equipo educativo y por tanto lo contraproducente de esta disparidad tanto para el alumnado como para ellos en su práctica docente.

COMPORTAMIENTO FRENTE AL TRABAJO EN CLASE				
Gravedad de los comportamientos	1	2	3	4
Olvidar los deberes.		X	XXX	XXX
Evitar trabajar en clase.		X	XX	XXX
Pasar de las explicaciones del profesor/a.		X	XXXX	XX
Hablar mientras el profesor/a explica.		XXX	X	XXX
Olvidar el material, libros, cuadernos, etc.		XX	XXXXX	
Guardar las cosas antes de tiempo.		XXX	XXX	X
Hacer comentarios vejatorios sobre la tarea.	X	XXX	XX	X
Levantarse sin permiso.		XX	XXXXX	
OTROS:				

- Profesor 1 ■
- Profesor 2 ■
- Profesor 3 ■
- Profesor 4 ■
- Profesor 5 ■
- Profesor 6 ■
- Profesor 7 ■

Después de este diagnóstico, sencillo, se comenzó a trabajar en la unificación de concepciones, y actuaciones. Para hacer este proceso abierto y coherente con la realidad del centro, como ya comentamos anteriormente, se generaron grupos de discusión con el fin de mostrar al micro- ED la gran disparidad existente entre ellos frente a la concepción de una misma conducta, situación. A continuación, y siguiendo el ejemplo anterior, mostramos cómo quedó esta unificación.

COMPORTAMIENTO FRENTE AL TRABAJO EN CLASE				
Gravedad de los comportamientos	1	2	3	4
Olvidar los deberes.				
Evitar trabajar en clase.				
Pasar de las explicaciones del profesor/a.				
Hablar mientras el profesor/a explica.				
Olvidar el material, libros, cuadernos, etc.				
Guardar las cosas antes de tiempo.				
Hacer comentarios vejatorios sobre la tarea.				
Levantarse sin permiso.				

Este fue el punto de partida, consensuado en cada micro-ED, desde el que se empezó a trabajar las estrategias de intervención para hacer frente a las demandas de cada grupo de trabajo.

4.2. Variables del clima de clase

Una vez aclarado, en las sesiones, que el clima de clase es el resultado de un entramado de influencias recíprocas provocadas por multitud de variables de distintas categorías, que no todas son educativas, como las características de los centros ligadas al reconocimiento del esfuerzo, condiciones físicas del trabajo, tiempo instruccional del docente o su disponibilidad para atender a los niños, entre otras, afectan al impacto que tienen los centros y sus docentes en las conductas de los niños (Kazdin y Buéla-Casal, 2013). De tal modo, se consensuó que no se pueden dejar al azar o la intuición de cada profesor, sino que deben ser conocidas, controladas y canalizadas por el profesor en beneficio del buen desarrollo de la actividad docente.

A tal efecto, se trabajaron teóricamente y agrupándose en tres grandes áreas de intervención:

- a) **Control.** Debe entenderse por control el límite en la clase que separa las conductas aceptables de las no aceptables. Es necesario establecerlas los primeros días mediante un proceso implícito de negociación en el que los alumnos problemáticos ensayarán, con toda probabilidad, conductas de tanteo e incumplimiento para desplazar los límites hacia sus preferencias. Después es necesario mantenerlos, aunque siempre se tiende a una mayor permisividad a lo largo del curso. Básicamente encontramos tres estilos para gestionar las normas, no son excluyentes, aunque normalmente suelen caracterizar al docente: estilo autoritario, estilo permisivo y estilo democrático-directivo.

El control ha de ser mínimo pero suficiente, y se ha de procurar su sustitución progresiva por el autocontrol del alumno. Las herramientas fundamentales para mantener el control en el aula/centro son las siguientes:

1. *Establecimiento de límites.* Ha de recordarse que las normas son el principal instrumento que podemos utilizar para establecer

límites. Pueden ser *explícitas*, redactadas por escrito para regular la convivencia, y su efectividad depende de que sean pocas, estén claras, se formulen en positivo, sean flexibles y por supuesto se cumplan; o bien, *implícitas* sin estar redactadas rigen el funcionamiento de la clase mediante la rutina, la costumbre y las conductas de tanteo de algunos alumnos. Es importante no olvidar que la contradicción entre ambas se resuelve siempre a favor de las implícitas. Así, por ejemplo, cuando una norma explícita dice que todos han de estar en clase con el material de trabajo, alguien no lo tiene, y no se deriva ninguna consecuencia que repare la infracción de la norma, esta acaba por convertirse en otra norma contraria que autoriza a estar en clase sin material. Por tanto se debe estar muy atento a este tipo de disyuntivas e intentar que no ocurran cargando las tintas en lo explícito.

2. *Advertencias*. Son avisos a realizar cuando se incumplen los límites establecidos, y su finalidad es conminar al alumno a que cambie su conducta para evitar la aplicación de sanciones.
3. *Compromisos*. Suponen la última oportunidad para el alumno de evitar sanciones. Sólo se deben intentar cuando el alumno lo solicita y se ve una intención clara de intentar cumplirlos.
4. *Sanciones*. Son la consecuencia necesaria a aplicar cuando un alumno sigue un rumbo inadecuado, a pesar de haberle advertido y ofrecido la posibilidad de eludir la sanción mediante un cambio o compromiso. Aunque deben ser el último recurso, tienen carácter formativo si se entienden, aplican y explican a alumnos y familias como una vía más de educación, pues cultivan la responsabilidad (una de las competencias socio-emocionales básicas) y evitan la impunidad.
5. *Derivaciones*. Los problemas que sobrepasan la capacidad de gestión del centro escolar deben ser derivados a otras instancias supra-escolares, sin menoscabo de colaborar con ellas: Servicios Sociales, Servicios de Atención a las Familias, Servicio de Salud

Mental, Gabinetes Psicopedagógicos municipales o comarcales, cuerpos policiales, Unidades de prevención de drogodependencias, etc.

b) Relaciones interpersonales. Todo el tiempo de clase está impregnado de interacciones sociales entre alumnos y profesores por lo que, decíamos, son la principal fuente de conflictos, pero también pueden ser la fuente principal de satisfacción. Deben ser cálidas, respetuosas y pro-sociales. Hay dos "herramientas" fundamentales que conducen a unas relaciones gratificantes:

1. *Respeto.* Entendido como la muestra más representativa de la reciprocidad y la asertividad, respetarse mutuamente significa hacer valer los derechos propios sin violentar los ajenos. La mayoría de interacciones en clase pueden y deben ser reguladas por este principio de reciprocidad; aunque el profesor tiene encomendado un rol diferente al de los alumnos, gran parte de su misión puede ser cumplida simplemente demandando al alumno lo mismo que él ofrece. Las relaciones de reciprocidad son una alternativa a las relaciones profesor-alumno basadas en la desigualdad, la obediencia y el temor al castigo. La petición de reciprocidad al alumno lo hace más autónomo moralmente y favorece su desarrollo personal, educándolo en la responsabilidad.

Sin embargo, la reciprocidad y el respeto mutuo no aparecen espontáneamente, sino que deben ser aprendidos y practicados diariamente hasta acabar convirtiéndose en un estilo de actuación en las relaciones interpersonales de centro.

2. *Empatía.* Debe entenderse por empatía la conexión afectiva entre alumnos y profesor; esta conexión, retroalimentada, conlleva una mayor satisfacción en la clase y da al profesor capacidad de influencia sobre sus alumnos redundando en la mejora del clima de aula. Por tanto es algo más que el respeto, supone ponerse en la perspectiva del otro (alumno o profesor), comprender qué siente una víctima cuando es amenazada o agredida, saber qué

siente un profesor cuando no consigue controlar la clase o saber qué siente un alumno sin ninguna expectativa de éxito académico. La empatía crea ambientes cálidos y amables, donde la ayuda y la comprensión mutuas rompen barreras y antagonismos, independientemente del rol que cada uno tenga asignado.

Para mejorar la relación con los alumnos es aconsejable: adoptar una actitud positiva, de ayuda, conocer a los alumnos, intentar comprenderlos, saber cómo nos ven, “profesor por un día”, la tutoría, etc.

c) Rendimiento. Es evidente que el rendimiento es el objetivo fundamental hacia el que está dirigido todo el proceso, pero no debería circunscribirse a lo cognitivo. Se debe procurar un rendimiento académico óptimo de todos y cada uno de los alumnos, lo cual no significa que todos deban rendir lo mismo, sino lo máximo dentro de sus posibilidades. Además, no se deben soslayar los logros socio-emocionales de los alumnos, especialmente de aquellos que no consiguen éxitos académicos. Aunque no se pueda conseguir que todos sean buenos estudiantes, sí es exigible que todos sean personas cívicas; el aula es un escenario donde cada miembro de la clase busca un papel a su medida. Los alumnos que mediante roles académicos no consiguen satisfacciones tienden a desempeñar roles alternativos, que a menudo interfieren en el desarrollo de la clase. Conocer estos roles es una gran ayuda. El rendimiento académico de los alumnos puede ser favorecido por una serie de herramientas al alcance del profesor:

1. *Inducción de expectativas.* Nadie acomete una tarea si no espera nada gratificante de ella. Sin embargo, muchos estudiantes acuden cada día a clase sin ningún tipo de expectativas. Conseguir que todos los alumnos tengan algo que ganar en el desarrollo de la clase debe ser un objetivo central para el profesor.
2. *Motivación.* Hacer que quieran. Todos los esfuerzos que el profesor invierta en motivar a sus alumnos, los ahorrará en controlarlos. A más motivación, menos control. La motivación nos

ofrece diversas vías para conseguir que todos los alumnos sin excepción tengan una disposición favorable (combinada con el control, naturalmente) Básicamente puede hablarse de:

- Motivación intrínseca o interés directo por la materia.
 - Motivación de logro o satisfacción por la realización exitosa de una tarea.
 - Motivación extrínseca, ligada a incentivos externos como las calificaciones o los refuerzos sociales de padres o profesores.
 - Automotivación o fuerza de voluntad, es decir, la capacidad de emprender autónomamente planes a medio-largo plazo, y llevarlos a cabo mediante esfuerzo y persistencia.
3. *Atención.* Estar en el aula no es sinónimo de estar en clase, hay alumnos que están materialmente en el aula, pero su mente está en otro lugar muy distante. La falta de atención afecta significativamente al rendimiento y a la convivencia, el alumno que no atiende no rinde y además, suele generar conflictos disruptivos. Tener alumnos en el aula es una oportunidad para captar y mantener su atención, mediante el control de las corrientes atencionales y la mejora continua de los niveles atencionales. En el aula se dan tres tipos de corrientes o flujos atencionales: atención de los alumnos al profesor (debería ser concentrada, en un solo estímulo), atención de los alumnos a estímulos distractores y atención del profesor a los alumnos (debería ser distribuida entre todos los alumnos).
4. *Atención a la diversidad.* La diversidad va unida inexcusablemente a la obligatoriedad. El rendimiento académico que cada alumno puede ofrecer es distinto al de los demás. La adaptación de objetivos, contenidos, metodología y criterios de evaluación es un requisito inexcusable para atender adecuadamente la diversidad de capacidades e intereses presentes en cada aula. La adaptación a las características del alumno aumenta notablemente las posibilidades de que se

“enganchen” a la clase alumnos que de otra manera quedarían excluidos.

5. *Autoestima*. Va ligada a nuestra necesidad de “valer para algo y valer para alguien”. Si un alumno no lo consigue mediante las actividades académicas, lo buscará mediante vías alternativas (adoptando el rol de *gracioso* o de *matón*, por ejemplo). Por lo tanto, nos conviene buscar vías para elevar la autoestima de todos los alumnos potenciado un buen autoconcepto académico y la adopción de roles compatibles con la convivencia y el trabajo escolar.

5. Concluyendo

Dada la importancia que tiene convivir e interrelacionarse, su aprendizaje debe considerarse como objetivo paralelo a otros aprendizajes académicos, pues es evidente que, en la medida en que se garantice la consecución del mismo, el resto del proceso educativo se verá facilitado o impedido. Asimismo, comprender que no todos los problemas tienen un fondo idéntico, pero que muchos de ellos se entrecruzan y alimentan entre sí, nos permite adoptar una posición multicausal, sin que ello signifique confusión. Por este motivo, y a la hora de emprender un diagnóstico grupal que permita posicionar a un grupo de trabajo frente a unos tópicos y futura intervención, entendemos como fundamental que la metodología propuesta sea participativa, abierta y flexible. Con ello se está aludiendo tanto a las técnicas que se han empleado en las distintas sesiones como las posibilidades didácticas y organizativas que de ellas se derivan. Y es que un proyecto de estas características debe responder a un diagnóstico que se nutra de las demandas de todos sus participantes, cubriendo sus expectativas y motivando a lo largo de toda la experiencia con el fin de implicar a todos los asistentes para alcanzar los objetivos generales y específicos, anteriormente señalados.

Si no se convence al profesorado con pruebas, con logros claros, a corto plazo y fácilmente perceptibles, se desmarcarán rápidamente y, lo que es peor, dirigirán sus críticas hacia cualquier intento futuro por mejorar el “día a día”.

Genéricamente se trataría de realizar este tipo de diagnósticos sin perder de vista aspectos como:

- Flexibilidad y contextualización
- Breve exposición
- Técnicas de Dinámica de grupos
- Partir de las experiencias previas
- Puesta en común: evaluación continua de procesos y resultados
- Repaso de contenidos
- Coordinación interna y externa
- Agrupamientos flexibles y variados
- Espacios dinámicos y acogedores
- Tiempos: Distribución adecuada de horarios y tiempos. Reuniones semanales. Tiempo máximo dos horas

A continuación, recogemos las conclusiones principales a las que llegamos después de desarrollar la actuación:

- Los centros educativos suelen ser reacios a las evaluaciones y diagnósticos provenientes de personal ajeno al centro, esta desconfianza y principal traba sólo puede ser sobrepasada con un trabajo basado en el diálogo y trabajo participativo donde la comunidad educativa se sienta y sea la principal protagonista en todo el proceso.
- El consenso del centro, y en concreto de los equipos de ciclos, referente a la mejora de sus necesidades en materia de convivencia, será el eje que vertebrará cualquier proyecto de cambio, donde se creará una línea de actuación coherente y unificada que forjará un clima de trabajo basado en la autoconfianza, cooperación, y resolución pacífica de los conflictos.
- Sigue quedando patente una significativa desmotivación en los centros escolares. Parece ser que el alumnado de hoy tiene poco interés por el conocimiento, por el esfuerzo intelectual o la educación en general. Entramos en un círculo vicioso en el que los alumnos no aprenden porque no están motivados, pero a su vez no están motivados porque no aprenden.
- De este modo es fácil entender que las líneas de comunicación de la clase deben estar abiertas. Si la comunicación se suprime constantemente el grupo quedará expuesto al fracaso

Referencias bibliográficas

- Antúnez, S. (2002). *Dinámicas colaborativas en el trabajo del profesorado: el paso del yo al nosotros*. Barcelona. Graó.
- Bronfenbrenner, U. y Morris, P. (1997). The ecology of developmental process. En W. Damon (Ed.) (1997). *Handbook of Child Psychology, Vol. 1: Theoretical Models of Human development*, 5^o edición. Nueva York: Wiley, 993-1029.
- Escudero, J. M. (2005): Educación para la ciudadanía democrática: Currículo, organización de centros y profesorado. Ponencia. Colectivo Lorenzo Luzuriaga. Escuela Julián Besteiro. Madrid, 28 Abril 2005
- Gargallo, B. y García, R. (1996). La promoción del desarrollo moral a través del incremento de reflexividad. Un programa pedagógico. *Revista de Educación*, 30; 287-308.
- Getzels, J. W. y Thelen, H. A. (1984). A conceptual framework for the study of the classroom group as a social system. En A. Morrison y D. Mc Intyre (eds.): *The social psychology of teaching: selected readings*. Harmondsworth: Penguin Books, 17-34.
- Goleman, D. (2014). *Liderazgo. El poder de la inteligencia emocional*. Barcelona: Ediciones B.
- Hargreaves, A. (2008). *Una educación para el cambio: reinventar la educación de los adolescentes*. Barcelona. Octaedro.
- Kazdin, A. E y Buela-Casal, G. (2013). *Conducta antisocial: Evaluación tratamiento y prevención en la infancia y la adolescencia*. Madrid: Pirámide
- Kinstch, W. (1998). Comprehension: a paradigm for cognition from a sociocognitive perspective. *Reading Psychology*, 23, 127-143
- Pareja, J. A. y Pedrosa, B. (2009). Una experiencia de cambio para paliar los procesos absentistas. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 3, (13), 273-297.
- Pareja, J. A. (2005a). Liderazgo y conflicto en los centros, *Temáticos Escuela*, 14; 9-10.
- Pareja, J. A. (2005b). Estrategias e instrumentos: Un modelo para la resolución de conflictos, *Temáticos Escuela*, 14; 21-22.

- Pareja, J. A. y Pedrosa, B. (2012). Mejora de la convivencia a través de la investigación-acción participativa. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 16 (3); 467- 491
- Pareja, J. A. (2007). El conflicto. Concepto y aspectos generales para resolverlo positivamente. En C. Torres y J.A. Pareja (coords.): *La educación no formal y diferenciada. Fundamentos didácticos y organizativos*. Madrid: CCS, 123-148.
- Pedrosa, B. (2012). *Evaluación y mejora de las conductas problemáticas dentro del aula*. Granada. Editorial Universidad de Granada.
- Pérez Pérez, C. (1996). La mejora del comportamiento de los alumnos a través del aprendizaje de normas. *Revista de Educación*, 310; 361-378.
- Porro, B. (1999). *La resolución de conflictos en el aula*. Barcelona: Paidós Educador.
- Rodríguez, R. I. y Luca De Tena, C. (2001). *Programa de disciplina en la ESO*. Málaga: Aljibe.
- Rodríguez, R. I. y Luca De Tena, C. (2001). *Programa de habilidades sociales en la ESO*. Málaga: Aljibe.
- Snow, C. (2002). *Reading for Understanding. Towards an R&D Program in Reading Comprehension* (No. MR-1465-DERI). RAND CORP SANTA MONICA CA.
- Snow, C.; Burns, M. & Griffin, P. (1998). *Preventing reading difficulties in children*. Washinton DC: National Academy Press.
- Torrego, J. C. (2001). Modelos de regulación de la convivencia. *Cuadernos de Pedagogía*. 304. p. 39-52.
- Tórrego, J. C. (Coord.) (2006). *Modelo integrado de mejora de la convivencia: estrategias de mediación y tratamiento de conflictos*. Barcelona: Graó.
- Vaello, J. (2005). *Habilidades sociales en el aula*. Madrid: Santillana.
- Vaello, J. (2008). *Cómo enseñar a los que no quieren*. Madrid. Santillana.
- Vallés, A. (1988). *Modificación de la conducta problemática del alumno*. Alcoy: Marfil.
- Vallés, A. y Vallés, C. (1996). *Las habilidades sociales en la escuela*. Madrid: EOS.