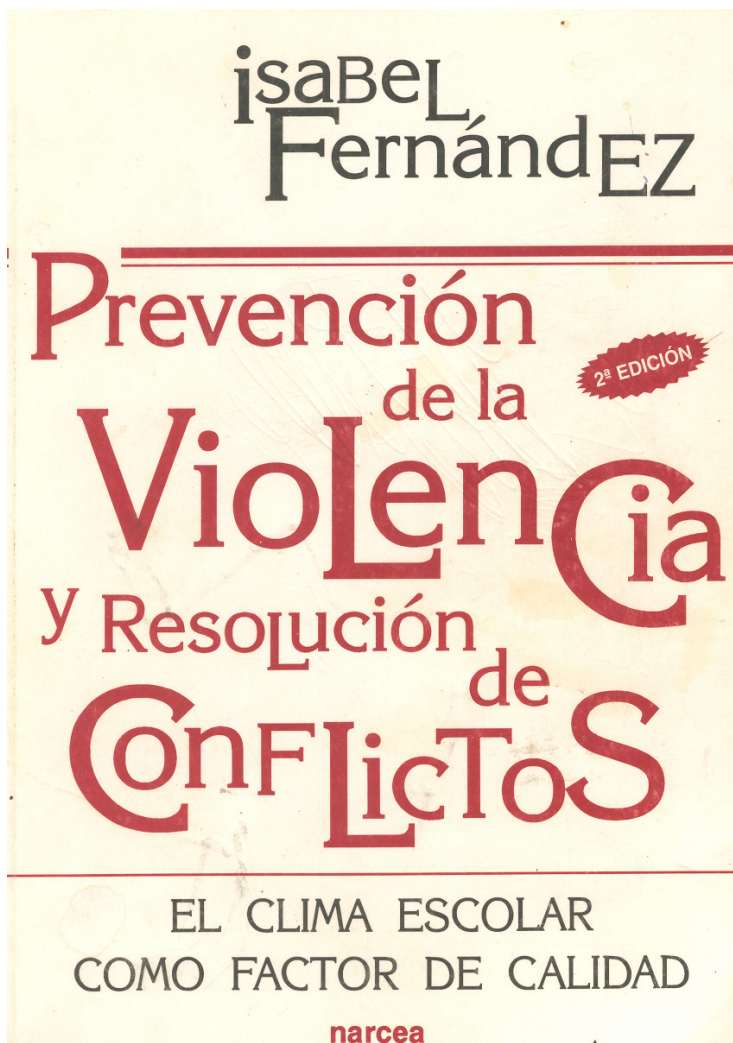


Prevención de la violencia y resolución de conflictos

Por
Isabel Fernández.



Nancea S. A. de
Ediciones Madrid.

Madrid.

Primera edición:
1998.

Segunda edición:
1999.

**Este material
es de uso
exclusivamente
didáctico.**

Índice

PRÓLOGO por <i>Elena Martín</i>	7
1. INTRODUCCIÓN	
Filosofía de la convivencia. Objetivo y estructura del libro.....	11
2. VIOLENCIA, AGRESIÓN y DISCIPLINA por <i>Rosario Ortega Ruiz</i>	
Agresividad humana. Agresividad, violencia y conflicto. La violencia no es natural. Convenciones de los iguales. Esquema dominio-sumisión. La violencia, un fenómeno interpersonal. Violencia e indisciplina.....	19
3. CAUSAS DE LA AGRESIVIDAD ESCOLAR	
Agentes exógenos a la propia escuela: Análisis social; medios de comunicación, familia. Agentes endógenos: escuela; relaciones interpersonales.....	31
4. TIPOS DE HECHOS VIOLENTOS	
Abusos entre compañeros: naturaleza; agresiones por parte de un grupo; características de la víctima; características del agresor; consecuencias. La disrupción en el aula; el profesor y el control de la clase; motivaciones del alumnado; el estrés del profesor: absentismo escolar.....	43
ESTRATEGIAS DE ACTUACIÓN	
5. MODELO DE INTERVENCIÓN	
Ámbitos de actuación: concienciación; aproximación curricular; atención individualizada; participación; organización.....	75
6. PENSAR JUNTOS. CREAR NORMAS por <i>Isabel Fernández y Ma. Carmen Martínez Pérez</i>	
Instrumentos, cuestionarios y prevención. Establecer pactos. Principios de convivencia. Normas de centro: normas generales; normas de uso y seguridad; sondeo. Normas de clase. Plan de Acción Positiva. Conclusión.....	85
7. APROXIMACIÓN CURRICULAR por <i>Isabel Fernández, Margarita Blanco y M. del Mar Callejón</i>	
Educación en valores. Habilidades sociales y resolución de conflictos. Aprender a cooperar: el aprendizaje cooperativo. La tutoría.....	103
8. TRATAMIENTO DIRECTO DE LOS AGENTES EN CONFLICTO	
El papel de la familia. Atención ala disrupción. Abusos entre compañeros. Víctima: Modelo de técnica asertiva (Sharp y Smith, 1994). Agresor: «Método Pikas» y «Círculo de amigos».....	123
9. PARTICIPACIÓN	
Participación formal e informal. Participación en el aula. La decoración y los espacios. Actividades complementarias y extraescolares. Sistemas de mediación.....	159
10. ORGANIZACIÓN ESCOLAR	
Equipo directivo. Tiempos: horarios, reuniones de alumnos. Espacios: grupo-aula; materia-aula; recreo. Guetización de los centros. Relaciones con agentes externos.....	175
CONCLUSIONES.....	193
BIBLIOGRAFÍA.....	199
ANEXOS	
Cuestionarios.....	207
Organismos y asociaciones de interés.....	227

7. Aproximación curricular

El desarrollo de la primera parte del modelo «pensar juntos», ineludiblemente trasciende a la práctica diaria dentro de las aulas. El proceso de enseñanza-aprendizaje supone una interrelación constante entre sus miembros y el marco institucional de socialización, interacción e integración. Los procesos dentro del aula tendrán una importancia vital, dado que la tarea del profesor es «ayudar a aprender a los alumnos» favoreciendo que se dé una comunicación que facilite la enseñanza y genere buenas relaciones.

En la sección sobre interrupción hemos analizado las repercusiones tanto organizativas como de desarrollo de currículum que potencian la gestión del control de la clase por parte de un profesor. En esta sección revisaremos cómo podemos, a nivel curricular, a través de contenidos específicos y con actividades determinadas, favorecer las buenas relaciones, y lo que es más difícil, cómo podemos incluirlas dentro de las programaciones. En definitiva, cómo la convivencia, la disciplina, las relaciones interpersonales, las normas de centro pueden ser introducidas en los programas curriculares.

Analizaremos cinco áreas de trabajo:

- Educación en valores
- Habilidades sociales
- Resolución de conflictos
- Metodología cooperativa
- Tutoría

Todas ellas capaces de convertirse en un libro en sí mismas, si bien nuestra intención es presentar su utilización e inmersión cotidiana, en el trabajo diario de cualquier profesor dentro de su clase y en su materia.

Para el profesorado, refrendar las metodologías como profesionales de la educación, es comunicarse unos a otros cómo dan clase dentro del aula. Esto por desgracia no se suele hacer, y rara vez los profesores se observan unos a otros en la práctica docente con ánimo de aprender unos de otros. A pesar de ello, llegar a «pensar juntos» obliga a expresar verbalmente sus objetivos curriculares, sus principios éticos y llevar a cabo análisis objetivos de la situación de su centro más allá de la percepción individual de cada profesor.

En las Programaciones Curriculares de las diferentes etapas, los Proyectos Curriculares de Centro fijan objetivos comunes que, a través de los «criterios de evaluación» deberían constituir un trabajo integrador de los equipos de profesores. Aun siendo esto lo estipulado por normativa, no quiere decir que de hecho se lleve a la práctica con todo rigor. Los profesores se aúnan y pactan trabajos conjuntos debido a muchas variables: amistad, cercanía de áreas, intereses comunes, porque hay que hacerlo, programaciones conjuntas, etc. Crear un clima de trabajo conjunto supone favorecer las relaciones interpersonales y vincular intereses profesionales, romper estereotipos y favorecer la convivencia. El desarrollo curricular es un excelente instrumento para aunar criterios comunes en cuanto a metodologías a seguir, temas a tratar y formas de hacer dentro del aula (gestión de aula).

Educación en valores

El desarrollo participativo de unos principios de convivencia nos plantea la necesidad de introducir procedimientos que plasmen los valores en acción. También nos obliga a definir la «educación en valores», que queremos abordar, y no dejarla subordinada al currículum oculto de toda escuela.

En la última década se han brindado un cúmulo de oportunidades para profundizar sobre los valores, actitudes y normas dentro del currículum en las diferentes áreas. Así *la transversalidad* aporta un marco idóneo para trabajar los valores, si bien formula problemas metodológicos y promulga la necesidad de la interdisciplinariedad que no siempre se ha sabido abordar desde la tarea del día a día.

Un primer análisis nos obliga a preguntarnos:

- a) ¿Qué entendemos por valores?
- b) ¿Cómo desarrollamos los valores para la convivencia dentro de nuestro currículum?

Según Rokeach, (1973) citado por Muñoz Sedano (1995):

«El valor es una creencia duradera de que un específico modo de conducta o un estado final de existencia es personal y socialmente preferible a otro modo de conducta o estado final de existencia opuesto o contradictorio».

Así pues, los valores llevan a hacer que un individuo actúe de una ironía u otra. De igual forma estos son perdurables, como mantiene Escámez y Ortega (1986)

«Aunque el valor tenga su origen en una influencia social es aquello que la persona ha adoptado, elaborado y apropiado a partir de su inmersión social... Los valores son siempre una concepción personal de algo que es preferible para uno mismo o para el colectivo social.»

Estos autores nos muestran los dos aspectos cruciales de los valores; su componente social y personal. La voluntad del individuo es la que en definitiva determinará actuar acorde con tal o cual valor. Se plantean, sin embargo, ciertas dificultades dentro de la escuela al comunicar valores como explica Bolívar (1995):

«Las instituciones públicas deben mantenerse neutrales acerca de las diversas visiones de "vida buena"... puesto que la gente es libre para tener su propia visión de vida buena.»

Esto supone que no existe un consenso social sobre los valores en los que nos asentamos. En algunos autores se plasma en la denominada, «crisis de valores de nuestra sociedad, de nuestras escuelas».

Esto nos sitúa, como educadores, en una difícil posición. No por ello hemos de mantener que no existe una «buena vida» dentro de nuestros centros escolares, sino, muy al contrario, debemos trabajar para definir qué es «una buena vida», cuáles son las cualidades de aquello que queremos establecer como eje de convivencia. ¿Qué virtudes incluiríamos en los individuos dentro de nuestra sociedad? No deberíamos olvidar que en definitiva educar en valores dentro de la escuela supone educar para la vida y que aun existiendo un singular despliegue de posibilidades de proyectos de vida personal y social, nos aúnan tantos o más elementos que nos separan.

Para llegar a ese consenso moral diversos autores nos aconsejan trabajar aspectos tan genéricos como la tolerancia, la solidaridad, la vida en democracia, los valores en acción y muy preferentemente los derechos humanos que marcan el listón máximo de respeto y convivencia del género humano.

El modelo prescriptivo curricular nos brinda el desglose de los contenidos en conceptos, procedimientos y actitudes, estando estas últimas íntimamente ligadas a los valores. La actitud es la predisposición comportamental o reacción adquirida del sujeto hacia un objeto o situación social. Escámez y Ortega (1986) distinguen cuatro categorías dentro de las predisposiciones;

1. Afectivas referidas a los sentimientos.

2. Ideas, creencias y opiniones.
3. Intención.
4. Comportamiento o acto observable.

De esta forma, al trabajar actitudes podríamos no sólo estimular un razonamiento moral (ej : trabajo de dilemas morales, debates sobre diferentes posturas, etc.), sino discernir también sobre ¿qué sentimos hacia un hecho social?, ¿qué intención hay en nuestro modo de proceder? y ¿cómo actuamos de hecho?

Si conjugamos estos cuatro elementos nuestro marco de acción se amplía, facilitándonos la inmersión de los valores en nuestro currículo. La dificultad palpable, por parte de algunos profesores, de incorporar este aspecto moral de nuestros contenidos, nos da pie a intentar aclarar qué se puede hacer, dentro de nuestras áreas, para el desarrollo de la convivencia en nuestras escuelas, más allá de una disciplina de aula o de un saber estar.

EDUCACIÓN PARA LA PAZ

La Educación para la Paz ha sido el área que asumió durante décadas el tratamiento del conflicto, la violencia y la prosocialidad como contenido básico. Experiencias varias sobre el «Día de la Paz», «Solidaridad con talo cual pueblo», y demás manifestaciones proclamaban la necesidad de ejercitar una reflexión sobre nuestro código de convivencia y nuestros valores con los demás... Ahora bien, interrelacionar paz y educación suponen los siguientes retos (APDH 1994):

- Tomar partido por valores que alienten el cambio social y personal.
- Entender el acto educativo como un proceso activo-creativo en el que los alumnos/as son agentes vivos.
- Facilitar la aparición de estructuras poco autoritarias, con actitud crítica, en busca de la armonía personal.
- Llegar a contenidos distintos, haciendo del conflicto y del aprendizaje de su resolución no violenta punto central de actuación.
- Desarrollar el sentimiento empático que favorece la comprensión y aceptación del «otro».
- Prestar atención al currículum oculto.

Esto significa ir más allá del discurso moral, del dilema como acto de reflexión, de la pancarta exigiendo igualdad; supone un cambio interior y exterior de nuestros valores morales. La estrategia más certera es introducir en el marco escolar la investigación, búsqueda de información y análisis de situaciones promoviendo un cambio basado en sus conclusiones. En definitiva procesos como la creación de unas normas de forma conjunta, (o como se verá en las siguientes apartados) el favorecer la participación desde la responsabilidad compartida proporcionando deberes, tareas, acciones para realizar dentro del sistema organizativo de la escuela al alumnado, profesorado y familias.

La Educación para la Paz permite tratar ámbitos muy dispares, de ahí su carácter transversal. Se puede partir desde abordar problemas intrapersonales a tenor de dilemas personales ante situaciones dadas, a sumergirse en el mundo social y tratar todo aquello que resulte conflictivo, genere injusticia o socave los principios básicos de los derechos humanos. De ahí que hayan proliferado trabajos que tratan sobre la solidaridad (Paniego y Llopis, 1994), la tolerancia (Villalba y otros .1996; Díaz-Aguado, 1994,1997), la violencia escolar (Fernández y otros, 1991; Díaz-Aguado, 1997), las guerras, los desequilibrios geopolíticos, etc.

En la última década se observa cómo tres áreas de interés, dentro de la Educación para la Paz y la no-violencia, están tomando cuerpo hasta convertirse en transversales en sí mismas: Educación para el Desarrollo Socio-Personal, Educación para la Ciudadanía y Educación Intercultural.

En la *Educación para el Desarrollo Socio-Personal* confluyen dos aspectos importantes: las relaciones interpersonales dentro y fuera de la escuela, la comprensión de cómo los individuos

se relacionan con las instituciones, las estructuras y los procesos de la sociedad, en definitiva, cómo el currículum se relaciona con la vida en sociedad.

F. López (1992) nos propone cinco áreas de trabajo en Educación para el Desarrollo Socio-Personal:

- Educación para la Salud.
- Educación para el Consumo.
- Educación Sexual.
- Educación para la Vida en Sociedad.
- Educación para la Relaciones Interpersonales.

Las dos últimas cobran un espacio curricular aunque tradicionalmente se consideraban parte del currículum oculto. Las Relaciones Interpersonales se centran en el tratamiento del desarrollo personal, la autoafirmación y la autoestima, las relaciones entre individuos, la independencia y la interrelación. Temas como: la amistad, respeto hacia uno mismo y los demás, autocontrol, emociones y sentimientos, respeto a las decisiones de grupo, respeto a las aportaciones de cada individuo, etc. Inman y Buck (1995), nos proponen a través de una serie de interrogantes un marco teórico de referencia con especial hincapié en los resultados, las conductas que generan el análisis de estas cuestiones. Algunas de estas preguntas base son:

- ¿Cuál es la naturaleza de nuestros derechos y responsabilidades en nuestro día a día?
- ¿Sobre qué se asienta la influencia y control de unos sobre otros?
- ¿Cuál es el equilibrio entre libertad individual y el vivir colectivamente?
- ¿En qué se basa la gente para categorizar a otros?
- ¿Cómo adquirimos identidad social?
- ¿Qué constituye una comunidad y cómo se forma?
- ¿Cómo mantenemos el bienestar colectivo de los individuos y de la sociedad?
- ¿Cuál es nuestra relación con el mundo no humano?
- ¿Cómo interpretamos el universo y su relación con nuestras vidas?

Contestar parcialmente cualquiera de estas incógnitas da cabida a la mayoría de nuestras áreas en nuestro currículum prescriptivo. Trabajar en este sentido supone trabajar para una mejor convivencia.

Hasta el momento, el tratamiento de esta temática se ha considerado como marginal a los diseños base de las diferentes áreas. Su introducción dentro del aula ha dependido del compromiso de un determinado profesor y muy a menudo aparece como «habilidades sociales» utilizadas para el tratamiento de alumnos desfavorecidos académicamente o con problemas de conducta. Nuestra propuesta es considerar que dichos temas son abordables desde las áreas tradicionales. Esto nos obliga a priorizar objetivos del Desarrollo Socio-Personal explícitamente, ratificando nuestra intención consciente de enseñar y ayudar a sacar de nosotros mismos y de nuestros alumnos el aspecto de valor moral que subyace al tema en cuestión.

La *Educación para la Ciudadanía* está asociada a la participación activa, al desarrollo del liderazgo, a los derechos-deberes, a la justicia y responsabilidad. Muy cercana a la Educación para el Desarrollo Socio-Personal puede plantearse desde modelos más o menos radicales. Impartir una serie de datos y concreciones, por parte del profesor o abarcar un proyecto de toda la comunidad educativa, para promocionar jóvenes demócratas, dentro de los centros escolares (Pérez Serrano, 1997).

Es esta última alternativa la que consideramos óptima para el desarrollo de la convivencia en los centros escolares. Con ella abordaremos la participación al potenciar en el alumnado el autocontrol o autorregulación y la responsabilidad de sus actos. Esto trae consigo la necesidad de fomentar individuos críticos capaces de analizar hechos sociales cercanos a sí mismos, y de reflexionar sobre sus propios actos y los de los otros.

Por último sólo reseñar la creciente expansión de la *Educación Intercultural* donde se valora al otro, al distinto, con tolerancia y solidaridad. En nuestro sistema educativo proliferan materiales que nos ayudan a plantear actividades varias sobre otras etnias, sobre qué es ser

ciudadano en esta pequeña esfera llamada «mundo» y que según avanza el tiempo cada vez mengua más y nos hace a todos más cercanos (Colectivo Amani, 1994).

¿Acaso la realidad escolar me permite llevar a cabo esta propuesta?

Posiblemente nos sigamos planteando: ¿Cómo enseño estos valores que hemos enumerado pero que sigo considerando lejanos a mi área, ej.: física, matemáticas, informática, etc.? Es verdad que el profesorado pregunta algo que es lícito: ¿Cómo puedo enseñar los quebrados, y no dejar de darlos, si además tengo que centrarme en todos estos aspectos que resultan ajenos a mi materia? ¿Cómo promuevo convivencia, reflexión sobre mis responsabilidades dentro del aula, respeto entre iguales, etc. como tema curricular y además dedico tiempo a mi área en concreto?

La respuesta vuelve a ser la tesis básica de este libro: *Se puede empezar con la acción*. En este caso representa introducir en los procedimientos dinámicas que ejerciten estos valores. Esto no impide que la amistad, el respeto, las relaciones, los sentimientos, la participación se conviertan en temas en sí mismos, con contenido conceptual, en aquellas áreas donde sea posible. Existen tres áreas de trabajo que lentamente se van introduciendo en las escuelas: las habilidades sociales, la resolución o tratamiento del conflicto y los métodos cooperativos de enseñanza.

Habilidades sociales y resolución de conflictos

Distintos autores han llamado la atención acerca del distanciamiento entre sociedad y escuela (Borrego, 1992). Se ha acrecentado así, progresivamente, la distancia entre los contenidos escolares explícitos y las demandas de formación de individuos, frente a las nuevas situaciones sociales. Progresivamente la escuela se ha ido quedando más y más rezagada respecto a una serie de conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para que el niño o adolescente se desenvuelvan en la sociedad en que les toca vivir. La escuela se halla ante el reto de explicitar los contenidos que se trabajan desde el área socio-afectiva. Como afirman Trianes y Muñoz (1997), Trianes (1996), necesitamos programas diseñados desde una perspectiva educativa, para ser desarrollados en el aula desde el seno de la propia relación docente, impregnando las metodologías del profesor, introduciendo nuevos objetivos en el aprendizaje de las materias escolares, ajustados al contexto escolar. Partiendo de esta idea, ¿para qué sirven las habilidades sociales y la resolución de problemas?, ¿reducirán el número de conflictos?, ¿es necesario que aparezcan desarrollados en el currículum?, ¿existen programas? La escuela tiene que educar para la vida, esto supone facilitar a los alumnos los instrumentos necesarios para que éstos sean capaces de tener una buena autoestima, de tomar decisiones responsables, de relacionarse adecuadamente con los demás, de resolver los conflictos de forma positiva y más adecuada etc. Todo esto forma parte de las habilidades sociales.

Las habilidades (López, 1997) las entendemos como capacidades (instrumentales que favorecen la eficacia social y las relaciones interpersonales, por lo tanto es importante que se cuide y se entrene en las habilidades para una mejor comunicación y convivencia. Del desarrollo de estas capacidades depende que formemos niños y jóvenes preparados para afrontar una vida más satisfactoria y con mejor calidad. Asignaturas como lengua, ciencias sociales, matemáticas... están en los planes de estudio; en cambio, aprender a vivir aparece como asignatura pendiente.

El conocimiento de las habilidades para los profesores supone facilitar la labor docente y sacar un mayor provecho de nosotros, de nuestros alumnos, de la relación con los compañeros, es decir, involucra a todo el Centro escolar.

¿Quién no ha sentido alguna vez, al enfrentarse a una clase, miedo, tensión, mala comunicación, relación errónea con los alumnos, con los compañeros, desmotivación...? El aprendizaje de una serie de habilidades puede remediar estas situaciones. Es lógico que nos asustemos ante la enseñanza de algo que desconocemos, sin embargo es algo que podemos

aprender en cursos de formación. ¿Qué cualidades son más positivas para el desempeño de nuestra tarea? (Trianes, 1997):

- demostrar respeto y educación al alumno,
- valorarlo individualmente,
- ayudarlo en sus problemas personales,
- ayudarlo en sus problemas académicos.

Estas cualidades favorecen la motivación para impartir clase, potenciando los recursos que poseemos, mejorando la calidad de la enseñanza, siendo más eficaz el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se favorece un ambiente de clase más positivo, lo que facilita que el alumno se sienta identificado, seguro y motivado, elevando su rendimiento académico, involucrándose en el desarrollo de su colegio.

Las habilidades, además de mejorar el clima de clase, nos ayudan a relacionarnos con los compañeros, que, junto a la resolución de problemas, crean un ambiente cooperativo que es efectivo para tomar acuerdos respecto a una clase, elaborar el Reglamento de Régimen Interno, organizar horarios, espacios, etc. Estas habilidades se han aplicado individualmente, cuando un alumno no tenía un comportamiento adecuado o su nivel académico no respondía a su nivel intelectual, pero no sirven solamente para casos individuales. El objetivo de las habilidades, como afirman Trianes y Muñoz (1997), es centrarse en el grupo de clase, además de trabajar con el alumno individual, persiguiendo una formación más amplia en conducta, actitudes y valores.

La aplicación de las habilidades no se puede realizar de forma arbitraria, se debe adecuar a cada centro y a su alumnado. Se pueden trabajar en las asignaturas de lengua, ciencias sociales, idiomas, ética, alternativa a religión y sobre todo en tutoría.

Destacamos las siguientes habilidades:

- 1. Escucha activa, que implica** (Costa, 1991) “escuchar con comprensión y cuidado». Por medio de esta habilidad nos hacemos conscientes de lo que la otra persona está diciendo y de lo que está intentando comunicarnos. A través de ella damos «información» a nuestro interlocutor de que estamos recibiendo lo que nos dice, mejorando nuestra comunicación verbal y no verbal.”
- 2. Empatía**, que es la capacidad de ponemos en el lugar del otro, intentando entender sus problemas, sentimientos, miedos, opiniones, rechazos... apreciando que no todos percibimos de igual forma una determinada situación.
- 3. Asertividad**, es la destreza que permite expresar sentimientos, pensamientos en primera persona, sin herir a los demás siendo respetuosos, evitando los juicios, las críticas que rompen la comunicación.
- 4. Autocontrol y autoreflexión** que permite conocemos mejor y actuar de forma más adecuada a nuestros intereses, respetando a los que nos rodean.
- 5. Negociación** que es (Cornelius y Faire, 1995) «llegar a un acuerdo equilibrado que las partes implicadas consideren justo y por lo tanto respetable». Se pretende ofrecer una visión de las confrontaciones que no se limiten a las salidas que habitualmente utilizamos ante un conflicto: ganar o perder, implica más tolerancia, solidaridad, escucha activa, asertividad. Es una destreza que permite en clase llegar a acuerdos acerca de normas, necesidades y dificultades de la clase, favoreciendo un clima positivo para el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje.
- 6. Mediación** que, como indica la misma palabra, es mediar en los conflictos sin tomar parte por ninguno de los implicados, ayudando a resolverlos, (Cornelius y Faire, 1997). Cuando los adolescentes adquieren estos conocimientos, los pueden utilizar para resolver problemas con sus compañeros. Muchas escuelas han descubierto que el estado de ánimo mejora y que los problemas de disciplina disminuyen cuando se introducen programas de mediación. Al principio los profesores pueden actuar como coordinadores o mediadores hasta que los alumnos adquieran los conocimientos necesarios para aplicarlos entre ellos cuando surja algún problema.
- 7. Resolución de problemas.** Todo problema crea un conflicto (Cortina, 1997) que es la contraposición de intereses en relación con un mismo asunto y las estrategias idóneas para su resolución. El conflicto puede generar angustia en las personas cuando no encuentran

una solución que les satisfaga, y esto hace que bajen su rendimiento escolar o adopten una conducta inadecuada, por eso es necesario enseñarles a encontrar una respuesta adecuada a esta situación, La resolución de conflictos (Puig,1997) tan sólo pretende evitar la aparición de respuestas claramente erróneas y, sobre todo, intenta transmitir algunos conocimientos y algunas pautas de conducta, Implica un dominio de las habilidades expuestas anteriormente para mejorar el ambiente del centro escolar.

No todos respondemos de la misma forma ante los conflictos: unos dan una respuesta agresiva, enfrentándose con la intención de vencer y anular a la otra parte en conflicto haciendo que el problema se agrande pudiendo desembocar en situaciones de violencia; otros actúan de forma pasiva, huyendo o ignorando el conflicto para de esta forma no tener que enfrentarse a ello, ya sea porque carecen de las habilidades suficientes o no saben cómo hacerlo creyendo que de este modo el problema desaparece. Estas dos formas de enfrentarse no son las más adecuadas para crear un clima positivo.

Si como educadores tenemos en cuenta y analizamos los conflictos que se puedan producir en la escuela, estaremos preparados para prevenir situaciones que generan tensión, poniendo los medios necesarios para evitarlo.

Se han planteado distintas metodologías y propuestas para la resolución de conflictos en la escuela, en general la técnica de esta habilidad consiste en (Fernández y Callejón, 1997):

- Definición del problema (algo que me molesta, me hace daño) de forma clara y concreta,
- Buscar alternativas al problema, sin enjuiciar previamente estas «posibles soluciones». Intentar ser creativos,
- Analizar cada una de estas alternativas y evaluarlas, es decir, ver I. las ventajas e inconvenientes,
- Decidir cuál de estas alternativas es a que mas conviene para este problema,
- Poner en práctica la elegida, Si esta resulta fallida, iniciar el proceso.

Puig (1997) plantea que es posible acercarse a la resolución de los conflictos a través de la cooperación y la negociación, Para él la negociación supone acuerdo, pero no colaboración. Se alcanza un comportamiento de colaboración cuando la resolución de conflictos se lleva a cabo de manera cooperativa, es decir, hay la intención de solventar el problema trabajando conjuntamente y esto nos conduce a la cooperación, nos lleva a una mayor participación del alumno y profesor y a una enseñanza más creativa y significativa.

Martín (1997) propone diferentes actividades que se pueden aplicar en la resolución de conflictos:

- Individual*: actividades de autoconocimiento.
- Pequeños grupos*: ejercicios socioafectivos y trabajo cooperativo.
- Grupo clase*: asambleas.
- Escuela*: acuerdos compartidos sobre cuestiones de disciplina.

Para poner en práctica todo lo anteriormente mencionado hay que utilizar una metodología que dé cabida a actividades variadas. Los colectivos de trabajo en resolución de conflictos (APDH, 1994) nos proporcionan un sinfín de juegos y dinámicas de grupos. Su proyección dentro de las diferentes áreas necesita de adaptaciones al contexto aula, si bien podemos afirmar que hay cuatro grandes tipos posibles (Reyzabal, 1997):

<i>Tipos de actividad</i>	<i>Procedimiento</i>
Promover cooperación	Teatro, periódico, murales, trabajo por proyectos, campeonatos deportivos, cuentos-poesía, coro, organización de fiestas, juegos cooperativos, etc.
Ayudar a la comunicación	Debates, asambleas, dramatizaciones, proyección de cine, talleres varios, campañas publicitarias, círculos de calidad, reuniones de comités, etc.
Favorecer la autoafirmación	Actividades grupales, actividades sobre destrezas personales, talleres de habilidades manuales, desarrollo de hobbies, trabajos en pequeños grupos, trabajos de asertividad y autoestima.
Técnicas de resolución de conflictos	Juegos, dinámicas, sistemas de mediación, simulación de situaciones, búsqueda de alternativas, expresión de sentimientos, etc.

Aprender a cooperar

UN NUEVO ESTILO DE APRENDIZAJE: EL APRENDIZAJE COOPERATIVO

Actualmente el trabajo en equipo, el intercambio entre iguales, la cooperación se encuentran en la base de cualquier enfoque educativo innovador.

En el ámbito escolar, para que niños o jóvenes interactúen constructivamente entre ellos, sabemos que no basta con colocarles unos junto a otros y permitirles que se relacionen, hecho básico, sino que se necesita la aplicación de técnicas, procedimientos y estrategias que potencien el desarrollo de las relaciones interpersonales.

El aprendizaje cooperativo, es precisamente un enfoque de la enseñanza basado en la influencia de la interacción social. En general, el alumnado está más acostumbrado a recibir ayuda de los adultos y pocas veces tienen la oportunidad de comprobar su propia eficacia ayudando a otra persona, y de mejorar con ello su autoestima.

También recordemos que la cooperación es un principio que puede garantizar un proceso de enseñanza más creativo, sólido y enriquecedor, si, de verdad, profesores y alumnos se implican.

Este aprendizaje no se adquiere espontáneamente en las interacciones sociales sino que requiere un lento aprendizaje, una concepción pedagógica y una organización del centro escolar que permita oportunidades para formarse en el diálogo, el intercambio, el respeto a la diversidad, y, a la vez, exige un cambio en el papel del profesor en el aula.

Las funciones que se asignan al *profesor* son las siguientes:

- Enseñar a cooperar de forma positiva.
- Observar 1º que sucede en cada grupo y con cada alumno.
- Prestar atención a cada equipo para resolver los problemas que puedan surgir.
- Proporcionar a los alumnos el reconocimiento y oportunidad de comprobar su propio progreso.

Características del aprendizaje cooperativo

Siguiendo a Díaz Aguado (1994, 1997) podemos señalar diversas características de este nuevo estilo de aprendizaje:

- Aumenta la cantidad de interacción con los compañeros que los alumnos mantienen en la escuela.

- Proporciona una interacción diferente que surge en los contextos informales y aumenta la variedad de experiencias que favorecen el desarrollo de la personalidad de cada alumno.
- Asegura que todos los alumnos se relacionen de forma positiva con sus compañeros, incluidos los que habitualmente no lo consiguen en los contextos informales.
- Posibilita el reconocimiento de la colaboración como objetivo educativo, hecho que lleva a considerar el aprendizaje cooperativo como un fin en sí mismo.
- Complementa otras formas de aprendizaje.
- Legitima la conducta de pedir y proporcionar ayuda, mejorando así la propia autoestima y el sentido de autoeficiencia.
- Crea una situación en la que la única forma de alcanzar las metas personales es a través de las metas del equipo.
- Permite modificar la estructura de la evaluación e igualar al máximo las oportunidades de éxito y reconocimiento para todos los alumnos.
- Favorece el aprendizaje observacional, la ampliación de las fuentes de informantes, la atención individualizada, sobre todo, a los alumnos que más lo necesitan, la asimilación y reorganización de lo aprendido de forma más significativa.

Tipos de aprendizaje cooperativo

Las distintas técnicas de aprendizaje cooperativo difieren en muchos aspectos, pero presentan procedimientos con características comunes según apunta Vallés (1996):

- División de la clase en equipos de aprendizaje de cuatro a seis miembros, generalmente heterogéneos en rendimiento y, manteniéndose estable a lo largo de cierto tiempo.
- Ayuda mutua de todos los miembros del equipo para llevar a cabo la tarea encomendada.
- Recompensa del rendimiento obtenido como consecuencia del trabajo grupal.

Las técnicas más conocidas son las siguientes: equipos de aprovechamiento, torneos de equipo, trabajo individual asistido, grupos cooperativos, rompecabezas, grupos de investigación. Una útil práctica de estos procedimientos se puede encontrar en el capítulo cuarto de «Técnicas de cooperación y educación en la tolerancia», del libro *Tolerancia en la escuela* (Ortega y otros, 1996).

Aspectos esenciales que configuran los grupos de aprendizaje cooperativo

- La interdependencia positiva favorecida por la propia organización del aula y por las mayores oportunidades de hablar, discutir y relacionarse-
- El reconocimiento y práctica de habilidades interpersonales: ponerse en el punto de vista del otro, sentir cierta empatía, saber escuchar ponerse en el lugar del otro, sentir responsabilidad social, etc.
- La evaluación compartida, basada en el rendimiento obtenido como consecuencia de trabajo del grupo, que proporciona una identidad grupal y un éxito conjunto.
- La existencia de diferentes papeles dentro del grupo: dar y recibir ayuda, planificación, dirección y organización del trabajo, para así hacer posible la autoestima de cada uno.
- La atención a los procesos grupales que aparecen: la cohesión, la percepción de cada uno en relación al grupo, la implicación de todos en la tarea, la responsabilidad social.

Requisitos para el funcionamiento efectivo de los grupos de aprendizaje cooperativo

Según Johnson y Johnson (1972) son fundamentales los siguientes requisitos:

- Compartir una suerte común.
- Esforzarse por conseguir beneficios recíprocos.

- Trabajar en una perspectiva a largo plazo.
- Compartir una identidad de grupo, e incluso como individuos dentro del mismo-
- Tener obligaciones, responsabilidades y tareas recíprocas.

Pueden formularse muchas líneas orientadoras para una eficaz aplicación de este nuevo estilo de aprendizaje. Recogemos algunas de ellas:

- Incluir este aprendizaje como una actividad académica complementaria de otras actividades de aprendizaje y, también, decidir los objetivos académicos y las metas en cuanto a la colaboración.
- Abordar cualquier terna con este procedimiento.
- Formar los equipos heterogéneos en género, nivel de rendimiento, estructura de razonamiento socio-moral, facilitando la interdependencia positiva.
- Dividir el material en tantas secciones como miembros tiene cada equipo. Conviene que los materiales estén suficientemente adaptados al grupo.
- Dejar claro qué criterios se van a seguir para la evaluación.
- Explicar la tarea académica, asegurándose de que los alumnos comprendan qué tienen que hacer.
- Enseñar habilidades de cooperación.
- Fijarse, particularmente en la conducta de cada alumno.
- Proporcionar ayuda en la tarea, siempre que se pida.
- Algunos profesores manifiestan reparos a la utilización de estas técnicas por diferentes motivos, algunos de los miedos y recelos son: (Curwin y Mendler, 1988, pág. 176):

-
- 1. Algunos alumnos hacen la mayoría del trabajo mientras que el resto se mantendrá periférico a la tarea.
- 2. Algunos grupos acaban antes que otros y se produce un ambiente de inquietud mientras que finaliza el resto.
- 3. Es difícil poner notas individuales a actividades en grupo.
- 4. Hay gran potencial para que el alumnado se despiste y dediquen su tiempo a socializar.
- 5. Es difícil supervisar los diferentes grupos-
- 6. Requiere demasiado tiempo. Se puede presentar la misma información en un breve período de tiempo con otras técnicas de instrucción.

Todas ellas son legítimas y sentidas por un amplio segmento del profesorado. Sin embargo, con una planificación cuidadosa y un control cercano de la actividad, la mayoría de estos recelos se disipan. Ello implica que ha de prestarse especial atención a diferentes aspectos estructurales: El número de participantes en cada grupo es correcto, el tiempo es adecuado, las instrucciones son claras, el final de la tarea lleva a algún producto final, el proceso de discusión dentro del grupo toma relevancia y por último como elemento fundamental, la actividad cooperativa tiene un antes y un después dentro del currículum, está integrada dentro de la programación.

La tutoría

Hablar de tutoría actualmente, teniendo como marco de referencia la LOGSE, se convierte en inexcusable responsabilidad personal y colectiva.

Resultaría útil releer y reconocer las orientaciones propuestas por la Administración, con el fin de valorar su *actualidad y conveniencia*, así como las implicaciones a las que nos ha conducido.

Algunos párrafos de las *Cajas Rojas* en la sección de *Orientación y Tutoría*, nos recomiendan ciertas líneas de trabajo que siguen siendo elementos fundamentales para una acertada comprensión de lo que encierra en sí la acción tutorial y hacia qué horizontes nos remite.

Esos ámbitos de acción cumplen un doble papel: *de desarrollo de la madurez de los alumnos con un valor preventivo* de problemas personales y grupales y *de intervención* ante esos problemas si llegan a producirse. El trabajo en cualquiera de esas líneas es, de manera indirecta, trabajo en todo lo demás: Enseñar a ser persona, enseñar a convivir, enseñar a comportarse, enseñar a pensar, enseñar a tomar decisiones.

Ya estaba formulado en el Preámbulo de la LOGSE:

«El objeto primero y fundamental de la educación es proporcionar a los niños y niñas, a los jóvenes de uno y otro sexo, una formación plena que conforme la propia y esencial identidad, construya una concepción de la realidad que integre, a la vez, el conocimiento y la valoración ética y moral de la misma, y que haga posible el ejercicio de la libertad, la tolerancia, la solidaridad, de manera crítica, en una sociedad axiológicamente plural.»

Todo lo propuesto no se realiza al margen de las áreas del currículo, sino plenamente integrado e incorporado en ellas, reconociendo que se incluyen elementos que quizá no son estrictamente curriculares, pero que están al servicio del currículo.

¿Cómo se puede crear un ambiente adecuado para la enseñanza-aprendizaje sin favorecer un clima auténtico de crecimiento personal, de comportamiento positivo, de convivencia solidaria, valorativa del diferente, constructora de paz y tolerancia?

La tutoría es *el lugar apropiado* donde encontrar el espacio necesario para desarrollar programas y proyectos que incluyan actividades individuales y colectivas que se dirijan tanto a la orientación académica y profesional como a la adquisición de competencias sociales.

Todo lo que hemos formulado ayudará, sin duda, a ofrecer al alumnado una educación para la vida. Comunicarse, cooperar, ser solidario es algo que además de ser objeto de enseñanza ha de constituir el entramado de la vida escolar. Hay propuestas didácticas relativas a toda esta temática para las diferentes áreas de múltiples colectivos y organizaciones: Jóvenes contra la Intolerancia (J. C. I.), Asociación Pro Derechos Humanos (A. P. D. H.), Internón, Manos Unidas, etc.

También existen campañas promovidas por la misma Administración: «Somos diferentes, somos iguales» (INJUVE 1996), «Convivir es Vivir» (Madrid), Proyecto SAVE (Universidad de Sevilla), etc. por supuesto contamos actualmente con variedad de publicaciones que nos brindan materiales adecuados para las aulas (Gil, 1997; FERI 1996; Regodón y Vaquero, 1997; MEC, 1993, 1992), etc.