Programa de Educación Emocional y Prevención de la Violencia

Primer ciclo de ESO

Programa de Educación Emocional y Prevención de la Violencia

1er ciclo de ESO

Grupo Aprendizaje Emocional

Coordinador:
Agustín Caruana Vañó
Asesor del CEFIRE de Elda

Presentación:
Alejandro Font de Mora Turón
Conseller de Educación

Prólogo:
Juan Vaello Orts
Director del IES Bernat Sarriá (Benidorm)

PREMIO EXTRAORDINARIO (DOCV de 13 de julio de 2007, ver RESOLUCIÓN de 4 de julio de 2007).

Segundo

Conceder el **PREMIO EXTRAORDINARIO 2007 DEL CONSELLER DE EDUCACIÓN,** al **Centro de Formación, Innovación y Recursos Educativos (CEFIRE) de Elda (Alicante),** por la trayectoria seguida en la elaboración de materiales para el fomento de la convivencia escolar y en particular por el trabajo **«Programa de educación emocional y prevención de la violencia».**

Edita:

GENERALITAT VALENCIANA
Conselleria d'Educació

- 2007 -

ISBN: 978-84-482-4636-5
Segunda impresión.
Primera edición revisada.

Diseño gráfico portada: **Vladimir Monzó Gol**
e-mail: monsso@mixmail.com

Imprime: GRAFIBEL 2010 S.L.
c/ Padre Mariana, 15 - bajos
Tel. 965 20 48 92. 03004 Alicante

*****

© De los autores sobre la parte literaria y de la Conselleria d'Educació de la presente edición.

Para citar este libro:
Grupo Aprendizaje Emocional (2007). *Programa de educación emocional y prevención de la violencia. Primer ciclo de ESO.* Alicante, Conselleria d'Educació.

Se puede acceder a la versión en PDF de este libro en la sección de publicaciones de la **Biblioteca Virtual del CEFIRE de Elda, http://cefirelda.infoville.net**.

Dirección de contacto*: Agustín Caruana Vañó. Asesor del CEFIRE de Elda. c/ San Crispín, 14 – 03600 Elda. e-mail: tecnoelda@edu.gva.es.*

Nada te permitas cuando estés irritado.

Séneca

La actividad, el emprender algo o incluso sólo aprender algo es necesario para la felicidad del ser humano (...) Esforzarse y luchar contra algo que se resiste es la necesidad más esencial de la naturaleza humana (...) superar obstáculos es el placer más completo de su existencia (...) Si le faltan ocasiones, las crea como puede. En este caso su naturaleza le empuja inconscientemente a buscar peleas, a tramar intrigas o a cometer bribonadas u otras maldades, según las circunstancias.

Arthur Schopenhauer

La humanidad no puede liberarse de la violencia más que por medio de la no violencia.

Mahatma Gandhi

El espíritu se crece con la excesiva libertad y se destruye con la esclavitud: si es alabado se llena de soberbia y llega a confiar demasiado en sus fuerzas; pero estas mismas cosas engendran la insolencia y la ira. Así, pues, el niño ha de ser educado entre una cosa y la otra, de tal manera que unas veces utilicemos el freno y otras el estímulo.

Séneca

La violencia es siempre un acto de debilidad y generalmente la operan quienes se sienten perdidos.

Paul Valéry

La violencia es miedo a las ideas de los demás y poca fe en las propias.

Martin Luther King

Relación de autoras y autores:

Agustín Caruana Vañó
Doctor en Medicina
Licenciado en Psicología
Asesor de CEFIRE de Elda

Ana Rebollo Viloria
Maestra. Licenciada en Psicopedagogía
Jefa del Departamento de Orientación
CC S. José de Cluny, Novelda

Beatriz Melgarejo Martínez
Licenciada en Pedagogía
Jefa del Departamento de Orientación
IES Valle de Elda

Beatriz Sanchis Pérez
Licenciada en Pedagogía
Jefa del Departamento de Orientación
IES José Marhuenda Prats, Pinoso

Carmen Reina Lirio
Licenciada en Pedagogía
Jefa del Departamento de Orientación
IES La Melva, Elda

Celia García Cremades
Licenciada en Psicología
Jefa del Departamento de Orientación
CC Sta. Mª del Carmen, Elda

Concepción Romero Llopis
Licenciada en Pedagogía
Jefa del Departamento de Orientación
IES Azorín, Petrer

Francisca Rubio Oya
Licenciada en Psicología
Escuela Taller Valle del Vinalopó IV
Monóvar

Isabel Villaescusa Gil
Doctora en Psicología
Jefa del Departamento de Orientación
IES nº 2, Aspe

Juan Albero Alarco
Licenciado en Pedagogía
Gabinete Psicopedagógico Municipal de Aspe

Mª Laura Amat Galiano
Maestra de Educación Especial
Profesora de Pedagogía Terapéutica
IES Poeta Paco Molla, Petrer

Luz Milagros Navarro Villanueva
Doctora en Psicología
Jefa del Departamento de Orientación
IES La Canal, Petrer

Mª Carmen Valero Hernández
Licenciada en Psicología
Jefa del Departamento de Orientación
CC. APA "La Encarnación", Villena

Mª José Miralles Romero
Licenciada en Psicología
Jefa del Departamento de Orientación
IES Misteri d'Elx, Elche

Mª Salud Sánchez Yáñez
Licenciada en Psicología.
Jefa del Servicio de Educación. Gabinete Psicopedagógico Municipal Sant Joan d'Alacant

Mercedes Torres Perseguer
Licenciada en Pedagogía
Jefa del Departamento de Orientación
IES Enric Valor, Monóvar

Miguel Avendaño Coloma
Maestro. Licenciado en Psicopedagogía
Master en Educación y Tecnologías de la Información y la Comunicación

Mª Milagros Sanjuán Galiano
Licenciada en Psicología
Jefa del Departamento de Orientación
IES Poeta Paco Molla, Petrer

Sara Torres Martínez
Licenciada en Psicología
Jefa del Departamento de Orientación
IES La Torreta, Elda

Virginia Sánchez Martín
Licenciada en Psicología
Jefa del Departamento de Orientación
IES de Sax

ÍNDICE

Presentación. **7**
Agradecimientos. **8**
Prólogo. **9**

I. Introducción. **16**
1. Marco teórico. **16**
2. Antecedentes y formación del grupo. **19**

II. Estudios sobre intimidación y maltrato entre escolares de Educación Secundaria Obligatoria. **23**
1. Introducción. **23**
2. Justificación. **27**
3. Objetivos. **27**
4. Material y método. **27**
5. Resultados del estudio en primer ciclo de la ESO. **30**
6. Resultados del estudio en toda la ESO. **44**
7. Conclusiones. **84**
8. Comparación con otros estudios. **90**
9. Recomendaciones para la prevención de la violencia escolar. **96**

III. Programa de educación emocional y prevención de la violencia. **103**
1. Introducción. **103**
2. Estrategias de intervención educativa. **111**
3. Objetivos. **114**
4. Contenidos. **116**
5. Orientaciones metodológicas. **125**
6. Duración, secuenciación y temporalización. **129**
7. Propuesta para la evaluación del programa. **133**

IV. Actuaciones educativas de prevención de la violencia complementarias al programa. **134**
1. Introducción. **134**
2. Importancia de la formación de grupo como factor de desarrollo. **136**
3. Instrumentos de participación. **143**
4. Relaciones familia – centro educativo. **148**

V. Actividades del programa. **152**
1. Nuestro DNI. **152**
2. Frases incompletas. **155**
3. Mi secreto escondido. **159**
4. Las gafas. **163**
5. Ponte en su lugar. **168**
6. La vivienda ideal. **172**

7. Conocimiento de uno mismo. **175**
8. Y si fuera... **179**
9. La tarjeta de visita que encontró el detective. **182**
10. Frases desordenadas. **185**
11. Bazar mágico. **189**
12. Valosubasta. **192**
13. Flores mejor que tomates. **195**
14. La bola de nieve. **198**
15. El trasplante de corazón. **201**
16. Recetas para la felicidad. **204**
17. Te escucho y argumento. **207**
18. La barca salvavidas. **211**
19. Una mirada hacia dentro. **215**
20. Ensalada de palabras. **220**
21. Encuentra al compañero. **222**
22. La feria. **226**
23. ¿Qué pasaría si...? **229**
24. Elaborar normas y establecer acuerdos. **232**
25. ¿Qué pasa contigo? **235**
26. Tengo un problema. **243**
27. Cómo solventar las peleas e insultos. **250**
28. Control, control... **256**
29. Los pelos de punta. **260**
30. Una situación de rechazo. **264**
31. Las etiquetas. **268**
32. Misión imposible. **271**
33. ¿Cómo prefieres responder? **275**
34. Cuando me enfado. **279**
35. Problemas, ¿me superan o puedo con ellos? **282**
36. Información y clichés. **288**
37. Tranqui... tronco. **292**
38. Escuchando con empatía. **296**
39. Un truco. **299**

VI. Bibliografía. **303**

VII. Anexos. **309**

PRESENTACIÓN

Me es grato presentar este *Programa de educación emocional y prevención de la violencia* para primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria, **merecedor del Premio extraordinario a la Convivencia 2007**. El espíritu de este Programa puede considerarse complementario de las guías de Formación para la Convivencia Escolar, que hemos impulsado desde la Conselleria con el ánimo de poner el acento en una gestión inteligente y pacífica de los posibles conflictos en el ámbito escolar, así como del Plan PREVI, tan acertadamente promovido desde la Dirección General de Evaluación, Innovación y Calidad Educativa y de la Formación Profesional.

Como sucedió con el planteamiento de dichas guías, enmarcado en la labor del Observatorio para la Convivencia Escolar en la Comunidad Valenciana, este Programa que ahora presento, parte de un diagnóstico previo de la realidad de nuestros centros educativos, ofrece una panorámica de estudios relacionados con la intimidación y el maltrato en los centros y aporta los resultados de un exhaustivo análisis propio, en veinte centros que imparten Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Valenciana.

La obra constituye una valiosa iniciativa en el camino de enseñar y aprender a convivir y a ser. Supone también consolidar un trabajo de coordinación de varios años del Grupo Aprendizaje Emocional, formado por miembros de departamentos de orientación de centros de Secundaria públicos y privados adscritos a la zona del CEFIRE de Elda que se ha materializado en numerosos recursos avalados por la solvencia y dedicación de quienes lo integran y por el interés que han suscitado en la comunidad educativa.

El libro propone un plan de actuación, complementario del presentado el pasado curso, para segundo Ciclo de Educación Secundaria Obligatoria. La estructura del programa garantiza una sencilla, al tiempo que económica, aplicación en el aula y dota de las herramientas de observación necesarias para evaluar su impacto.

No quiero dejar de agradecer su trabajo a todos y todas las profesionales que han decidido sumarse a este meritorio proyecto de equipo, así como al CEFIRE de Elda, que lleva ya varios años apostando por él. Mi felicitación y agradecimiento a todos ellos por intervenir de una u otra manera en el intenso y laborioso proceso de realización y aportar su buen hacer para poner al servicio del profesorado y del alumnado esta obra tan pertinente en la mejora de la práctica educativa y en la presente y futura socialización armónica del alumnado.

Alejandro Font de Mora Turón
Conseller de Educación

AGRADECIMIENTOS

Queremos dejar constancia de nuestro agradecimiento a todas aquellas personas que han contribuido al nacimiento de este libro. Al director del CEFIRE de Elda, Pedro Civera Coloma por su permanente impulso a esta colección de monográficos y meticulosa supervisión de los originales. A los asesores del CEFIRE de Elda: Jesús Mª García Sáenz por su cualificada y concienzuda revisión del texto; Jesús Ángel García Abril que hace posible su difusión en soporte informático, en formato PDF, en Internet; y Germán Bernabeu Soria cuya brillante gestión económica permite la disponibilidad de fondos para esta y otras publicaciones. A Vladimir Monzó Gol por su creativa aportación artística.

A Juan Vaello Orts por su entrañable al tiempo que pormenorizado prólogo, cuyo estimulante contenido nos anima a seguir caminando por la senda que tan brillantemente nos ha trazado.

A Fidel Navarro García profesor de Psicología y Pedagogía del IES nº 1 de Utiel que ha colaborado aportando los cuestionarios de su centro e infinidad de sugerencias siempre enriquecedoras, a quien enviamos un abrazo afectuoso junto a nuestro deseo de que en un futuro cercano pueda integrarse en nuestro grupo.

A Abilio Reig Ferrer y Rosario Ferrer Cascales, catedráticos en la Universidad de Alicante, que han aportado su experta revisión y análisis crítico a la sección del análisis estadístico de los datos de la encuesta. Sus aportaciones y sugerencias han resultado extraordinariamente valiosas.

Agradecemos la enorme colaboración del profesorado tutor de todos los centros que han participado en el estudio, pasando las encuestas al alumnado, respondiendo al cuestionario del profesorado o facilitándonos el acceso a las sesiones de tutoría para verificar la aplicabilidad de las actividades. Nuestro más sincero agradecimiento al alumnado que ha respondido las encuestas y a los equipos directivos de dichos centros que han comprendido y facilitado nuestro trabajo. Queremos dejar también constancia de nuestra gratitud a los miembros del IVECE, Javier Cortés de las Heras y Susana Álvarez García, por su atenta, inmediata y eficaz respuesta a nuestras consultas. Asimismo, agradecemos muchísimo la minuciosa revisión del libro realizada por nuestro querido amigo José Lajara Lajara.

Grupo Aprendizaje Emocional

PRÓLOGO

Prologar el *"Programa de Educación Emocional y Prevención de la Violencia (1er ciclo de ESO)"* es un encargo que he recibido con gran placer porque soy un seguidor y usuario de los sucesivos trabajos que se han ido presentando en los últimos años desde el CEFIRE de Elda, que dirige Pedro Civera Coloma y bajo la coordinación de Agustín Caruana Vañó. Pero hay otros motivos que me han llevado a disfrutar con este libro, que además se difunde a través de Internet, en la dirección: *http://cefirelda.infoville.net*.

Trabajo en equipo

En primer lugar, porque el trabajo que se presenta este año, como los anteriores, es un ejemplo. Un ejemplo de *trabajo en equipo*, con un grupo de profesionales embarcados en la impagable tarea de producir soluciones que allanen los, a veces, tortuosos caminos de la profesión docente, y que, además, tiene el mérito de estar pensado y dirigido a la acción directa, tan necesitada siempre de ideas y sugerencias que mejoren las condiciones profesionales. A nuestro juicio, una de las claves para explicar las dificultades que afectan a la Educación Secundaria es la falta de cultura de trabajo en equipo, quizá motivado, entre otras causas, por la abundancia de esfuerzos baldíos que luego no acaban de plasmarse en logros que tengan una incidencia significativa en la mejora del funcionamiento de los centros. No es éste el caso. Aquí un grupo de profesionales nos muestra el camino a seguir: ilusión, una buena coordinación, objetivos claros y… esfuerzo. Los resultados están ahí: el grupo se ha convertido en una factoría de instrumentos didácticos de gran utilidad, para suerte de los que tenemos la oportunidad de disfrutarlos y usarlos. Sólo por el ejemplo de ver a un auténtico equipo trabajando ilusionadamente en un proyecto que da frutos ya valdría la pena la empresa. Pero no sólo es eso.

Temática

Otro aspecto a resaltar es la *temática* abordada en el libro, así como la oportunidad del momento. El libro trata sobre educación emocional, la gran olvidada en los currículos, casi siempre arrinconada a los espacios ocultos y marginales del voluntarismo y el tratamiento poco riguroso, quedando al albur de la intuición y la improvisación de cada profesor. Cualquier esfuerzo por sacarla a la luz y darle un tratamiento, si no preferente, al menos digno, es de agradecer, y este libro lo intenta, a mi juicio, con excelentes resultados.

Me alegra que ya desde el título se deje entrever que no es suficiente con resolver conflictos, ni tan siquiera prevenirlos: hay que ir más allá, fortaleciendo capacidades socio-emocionales que sirvan de antídoto contra aquellos, y contri-

buyendo al necesario equilibrio entre todo tipo de competencias que una auténtica educación integral requiere. Si no se invierte tiempo y esfuerzo en educar, no se puede instruir.

La profesión docente está inundada de relaciones interpersonales que, si no se canalizan adecuadamente, interfieren en el desarrollo académico de las clases y perjudican gravemente la convivencia. Hoy en día no puede seguir este estado de cosas: se hace imprescindible e improrrogable un riguroso análisis de las relaciones interpersonales en las aulas con la finalidad de canalizarlas para lograr climas sociales pacíficos y respetuosos.

Este acento preferente en lo emocional es decisivo en la época actual, en que la extensión de la obligatoriedad hasta los 16 años ha provocado, además de la aparición de un perfil de alumnos "objetores", otro perfil de profesorado que se refugia en los contenidos teóricos de su materia, desentendiéndose de los aspectos pedagógicos y de gestión de la clase. Se sienten seguros y competentes con los contenidos académicos y, en la misma medida, inseguros con cualquier cuestión pedagógica que se les demande, quizá porque las propuestas pedagógicas que se les ha hecho en el pasado han sido excesivamente complicadas, oscuras y poco útiles (si no contraproducentes) para mejorar la práctica docente.

Esta desconfianza hacia lo psicopedagógico se diluye cuando se le presentan al profesorado propuestas de intervención sencillas, que no requieren especial preparación, y que además, ayudan a mejorar los niveles convivenciales de las aulas, allanando el terreno para poder acometer en mejores condiciones los contenidos académicos.

La importancia de las relaciones interpersonales en las aulas

La profesión docente es un trabajo de personas con personas, es decir, de relaciones interpersonales intensivas y extensivas.

El *profesorado* ha de relacionarse *con sus alumnos* durante muchas horas al año, durante las cuales, a buen seguro, aparecerán roces, desencuentros u otro tipo de conflictos. El deterioro de la relación profesor-alumnos dificulta la misión de enseñar, además de provocar insatisfacción al profesor, cuando no malestar crónico o problemas de mayor calado.

Pero no sólo hay una relación profesorado-alumnado, sino que los alumnos mantienen *relaciones entre ellos* que los van madurando y que les hacen crecer. Estos aprendizajes socio-emocionales donde la personalidad va modelándose no se pueden dejar navegar a la deriva, esperando que la suerte nos depare futuros buenos ciudadanos. Hay que intervenir, reconduciendo actitudes

abusivas, posturas indolentes y cualquier otra deficiencia que el profesorado perciba en la situación socio-emocional de la clase. Estas relaciones entre iguales dan lugar a numerosos conflictos, algunos de ellos acompañados de episodios violentos que, además, tienen un efecto mediático multiplicador. Y, sin embargo, a pesar de la máxima importancia de estos aspectos, se les presta una atención mínima y poco planificada. Mientras que los aspectos cognitivos (habilidades y conocimientos científicos, artísticos o tecnológicos) están regulados, sistematizados y programados al detalle, todo lo referente al mundo socio-emocional está descuidado y relegado a un tratamiento intuitivo e improvisado, cuando no inexistente.

Hay una hipertrofia de lo cognitivo y, a pesar de ello, los resultados académicos no son proporcionales a los esfuerzos y recursos que se le dedican. Quizá deberíamos plantearnos la paradoja que supone que la mejora de las competencias cognitivas dependa de la mejora en las competencias no cognitivas (es decir, socio-emocionales). La mejora de nuestros alumnos en respeto, autocontrol, asertividad, fuerza de voluntad, motivación, responsabilidad y otras habilidades no cognitivas podría ayudar, y no poco, a la mejora del rendimiento académico. Si son habilidades necesarias para el estudio (y para otras facetas, por supuesto), ¿qué se hace con los que no las poseen? ¿Se les intenta mejorar en ellas? Creemos que no. Se demandan pero no se educan, se exigen pero no se entrenan, al menos de forma rigurosa y sistemática: se espera que el alumnado las vaya adquiriendo de forma espontánea. Pero no suele ser así.

Pongamos las cosas en su sitio de una vez por todas: el éxito futuro y la satisfacción personal van a depender en mucha mayor medida de la madurez socio-emocional de los futuros ciudadanos que de las competencias cognitivas de los actuales alumnos y alumnas. El libro asume este modo de ver las cosas y nos sirve de modelo a seguir, haciendo propuestas que permiten intervenir sistemáticamente fortificando actitudes positivas valiosas en sí mismas, pero además útiles para conseguir objetivos académicos.

En el libro se nos invita al profesorado a participar en la educación emocional de los alumnos, con intervenciones previamente planificadas, acompañadas de un tratamiento esmerado y con un enfoque eminentemente práctico. Únicamente así se puede incorporar a esta bonita tarea de la educación emocional, no sólo a los profesores convencidos, sino también a los escépticos y descreídos: es más probable que se incorporen a la causa si ven propuestas y resultados prácticos, y visualizan la relación existente entre fracaso académico y carencias en algunas competencias socio-emocionales como las que se tratan en este libro.

Por otro lado, no deberíamos olvidar las *relaciones entre el profesorado*, también generadoras de bienestar/malestar, con sus incompatibilidades profesio-

nales o personales, sus malentendidos, rumores, críticas infundadas y tantas situaciones emocionales negativas que, a menudo, interfieren en la eficacia de los procesos educativos.

Enfoque

Este énfasis en la educación emocional ya se ha intentado en otras ocasiones, que a menudo han sido infructuosas por ser tratada desde un enfoque poco práctico. Aquí se elige un enfoque centrado en aportar propuestas prácticas a los problemas, pero bien fundamentadas teóricamente, dirigidas especialmente a su despliegue en el plan de acción tutorial, aunque sin descartar su posible aplicación en determinadas materias con un componente actitudinal importante.

Pero esta educación emocional no sólo se queda en su finalidad propedéutica de facilitar el rendimiento académico, sino que contribuye también a la *socialización* del alumnado, tan olvidada en la práctica en el mundo escolar. El alumno siempre está inmerso en aprendizajes sociales: en la calle, en casa o en el colegio. Estos aprendizajes a veces son pro-sociales, pero otras veces son marcadamente antisociales. La socialización en la vida real se produce de forma práctica y vivencial, para bien o para mal: experiencia a experiencia, probando, observando, hablando: influyendo y siendo influido, especialmente por los iguales. Y el alumno tiene que decidir entre diferentes opciones continuamente: le proponen reunirse para probar algún tipo de droga o para realizar juntos un trabajo, contempla un programa basura en televisión o lee un libro, navega por ciertas páginas interesantes de Internet o por otras menos recomendables, admira a un matón o a un compañero aplicado y voluntarioso… El aprendizaje socio-emocional no se detiene, es un proceso continuo en el que cada experiencia va dejando huella, calando en el joven y modelando su personalidad, día a día, momento a momento. No sigue programas ni cursillos de cómo aprender a vivir: simplemente vive y, viviendo, aprende a vivir y a convivir.

Los agentes externos a la escuela, especialmente la calle, ejercen una influencia constante sobre los sujetos en formación. ¿Se trabajan en la escuela, también de forma práctica, rigurosa, coordinada y sistematizada, los hábitos pro-sociales? Creemos que no. Con cada lección socio-emocional que se deja de dar, cada momento en que la escuela no interviene, renunciando a su papel socializador, se está dejando el camino libre a las otras vías de socialización (calle y casa), donde hay evidente riesgo de aprendizajes antisociales. Además, no podemos perder tiempo. Hay que hacerlo desde las primeras etapas educativas de forma continuada y coordinada. Si llegamos cuando el alumno ya ha aceptado cantos de sirena anteriores que le han conducido a la adquisición de hábitos incompatibles con el estudio y la convivencia pacífica, quizá sea ya demasiado tarde.

Esto nos lleva a la importante cuestión de si la escuela debe o no contribuir a desarrollar actitudes pro-sociales o si debe abstenerse, dejando que las actitudes antisociales vayan invadiendo los espacios interpersonales. El libro nos saca de dudas: cree firmemente en la labor socializadora de la escuela y lo demuestra apostando por un modelo de intervención por programas a través del Plan de Acción Tutorial. Este plan debe reservar inexcusablemente un espacio para tratar temas tan importantes como "Enseñar a convivir", "Enseñar a ser persona" o "Enseñar a comportarse", que los autores consideran acertadamente como tres elementos fundamentales de la labor educativa. Es loable este intento de sacar a la luz contenidos habitualmente ocultos y tratados improvisadamente, para darles un tratamiento sistematizado. La misión socializadora de la escuela se presenta como imprescindible en dos sentidos:

- Formar ciudadanos que actúen socialmente de forma responsable y respetuosa.
- Formar alumnos que actúen en la escuela de forma responsable y respetuosa.

Aparece pues una doble vertiente de la conveniencia de educar socio-emocionalmente a nuestros alumnos, una más centrada en la misión social de la escuela, pero otra de carácter más inmediato y adaptativo, dirigida a mejorar el clima del centro y de las clases.

Organización de los contenidos

El libro propone una serie de actividades de utilidad para entrenar al alumnado en una serie de habilidades que, además de conseguir mejorar su nivel socio-emocional, facilita propedéuticamente el alcance de los objetivos académicos. No se mejorarán los niveles académicos, que tanto preocupan, si no se atacan las principales causas que los provocan, y éstas no son de índole cognitiva, sino socio-emocional: modelar alumnos respetuosos, emprendedores, empáticos, tolerantes, comprensivos, perseverantes o creativos, es una hermosa tarea a la que numerosos profesores estarían dispuestos a dedicarse si tuvieran las herramientas para ello. Y es aquí donde trabajos como el presente pueden contribuir, proporcionando propuestas utilizables tanto en las actividades tutoriales como en el desarrollo curricular de las diferentes materias.

Hay muchos argumentos para apoyar este enfoque defendido en el libro que nos pueden ayudar a comprender que estamos hablando de un aspecto muy importante, aunque ello no se vea reflejado en los despliegues curriculares:

- La mayoría de conflictos presentes en los centros educativos son problemas de relaciones interpersonales.

- Los problemas en las relaciones surgen por falta de habilidades socio-emocionales de los participantes.

- Si se trabajan las habilidades socio-emocionales de forma sistemática, transversal, cooperativa y planificada, las posibilidades de cambiar hábitos antisociales por otros pro-sociales es muy alta.

- Un trabajo sistemático, transversal y planificado de las habilidades socio-emocionales requiere un plan, es decir, un eje director que guíe todas las actuaciones hacia las metas prefijadas.

- Los alumnos (como los profesores o cualquier persona que vive en sociedad) están continuamente socializándose (pro-socializándose o antisocializándose), y lo hacen de forma práctica, aprendiendo lecciones prácticas día a día, momento a momento, vivencia a vivencia. Hacen, prueban, observan modelos, valoran conductas, escuchan...

- Aunque las vías intensivas de socialización son la familia y los amigos-compañeros, la escuela puede afianzar actitudes positivas y reconducir actitudes negativas. Si se quiere afianzar una socialización positiva, que contrarreste influencias perjudiciales, hay que centrarse en arbitrar intervenciones socializadoras prácticas, pero fundamentadas en bases teóricas fiables. Este libro es un buen ejemplo de ello.

La detallada descripción de cada actividad en el libro nos indica que no quiere ser un compendio de recetas, sino que se intenta explicar qué hacer, por qué y cómo. También se explicitan los objetivos y se remarcan las competencias emocionales que se están trabajando, lo cual permite hacer un seguimiento de los avances y carencias en cada una de ellas.

A continuación se hace una detallada descripción del desarrollo de cada actividad, fruto de una escrupulosa reflexión tras su aplicación en el aula, lo que facilita su aplicación por profesores menos familiarizados con la educación emocional. Asimismo, se facilita la duración, la disposición grupal adecuada, la metodología que conviene utilizar y los materiales necesarios, por lo que no se precisa de conocimientos profundos sobre el tema para realizar las actividades.

Otro aspecto innovador que añade eficacia práctica al programa es la cumplimentación de una ficha en la que se analiza el grado de utilidad y las dificultades que la aplicación de cada actividad ha presentado, lo que permite detectar errores y subsanarlos, con lo cual se añade validación práctica a sus fundamentos teóricos. Esta exhaustiva descripción permite evaluar cada actividad y

retocar aquellos aspectos menos funcionales, mejorando progresivamente la eficacia del programa. El libro, a través de 39 actividades, toca diferentes competencias emocionales tan decisivas para la formación del alumno como el autocontrol, la automotivación, la empatía o la asertividad. En ellas está la base de la mayoría de los conflictos que surgen en las aulas entre los alumnos, o entre el profesor y los alumnos.

Los destinatarios

Otro acierto es, a mi juicio, haber elegido la etapa que mayor problemática presenta: la ESO. Efectivamente, si se me permite la broma, *la ESO necesita la ESE* (Educación Socio-Emocional). Este libro en concreto se dirige al primer ciclo de Educación Secundaria, tras un trabajo anterior dirigido al segundo ciclo. El primer ciclo de Secundaria es un momento crítico porque supone un cambio de etapa educativa acompañada de numerosos cambios en hábitos escolares (otros horarios, más autonomía, profesores diferentes, clases diferentes y más numerosas…) y personales (inicio de la adolescencia, creciente importancia del grupo de iguales como vehículo de socialización, nuevas posibilidades de realización personal, diversiones, relaciones afectivas…). Es por lo tanto un momento en el que la escuela no puede renunciar a intervenir benéficamente en la canalización de actitudes positivas para la sociedad en general y para el grupo-clase en particular, incluido el propio alumno. Pues bien, el libro se adentra en esta empresa y oferta posibilidades de intervención que solamente necesitan predisposición por parte del profesorado, pues están planteadas de forma que no precisan una preparación excesiva.

Conclusión

La conclusión de este prólogo no quiero que sea otra que la recomendación de la lectura del libro y sobre todo de su puesta en práctica en las aulas, tanto en espacios tutoriales como en el mismo desarrollo de las clases. Todas las iniciativas que pretenden ayudar al profesorado y contribuir a mejorar sus herramientas y condiciones de trabajo son encomiables, pero cuando a ello se añade un nivel de calidad y sobre todo de ilusión como la que este grupo ha conseguido plasmar en este trabajo, la satisfacción es doble. Espero que éste sea un paso más y no el último, de lo cual estoy seguro conociendo a los miembros del grupo y, especialmente, al coordinador del mismo, Agustín Caruana Vañó, inasequible al desaliento y emprendedor-ilusionador nato, con quien me une una estrecha amistad y una grata sensación de afinidad en enfoques e inquietudes profesionales.

Juan Vaello Orts
Profesor de Psicología y Pedagogía
Director del IES Bernat Sarriá de Benidorm

I. INTRODUCCIÓN

1. MARCO TEORICO

El programa que presentamos se sustenta en los siguientes pilares teóricos (Figura 1.1):

1.- Modelo bio-ecológico.
2.- Analogía cerebro – ordenador.
3.- Informe Delors (4 pilares de la educación).
4.- Inteligencia Emocional (Goleman).
5.- Modelo de intervención por programas.

Figura 1.1. Pilares teóricos del programa.

Modelo bio-ecológico

Esta teoría considera el desarrollo del niño dentro del contexto de un sistema de relaciones que conforman su entorno. La interacción de diferentes factores con la madurez biológica del niño, su entorno inmediato familia-comunidad, y el panorama social promueven y guían su desarrollo. Los cambios o conflictos en un estrato repercuten en los otros. Para estudiar el desarrollo de un niño no debemos tener en cuenta únicamente al niño y su entorno inmediato, sino las interacciones con los restantes entornos (Paquette y Ryan, 2003):

- *Microsistema*. Contexto inmediato en que se encuentra el individuo.

- *Mesosistema*. Conjunto de relaciones y procesos que ocurren entre dos o más contextos en los que se desenvuelve la persona.

- *Exosistema.* Abarca las relaciones y los procesos que ocurren entre dos o más contextos cuando en alguno de ellos no se mueve la persona.

- *Macrosistema.* Marco general que engloba los micro, meso, y exosistemas característicos de una cultura o de una subcultura.

Díaz-Aguado (2002 y 2004) ha formulado la adaptación de este modelo explicativo para analizar las causas de la violencia escolar, señalando un origen complejo fruto de la interacción entre el individuo y los múltiples entornos donde despliega sus actividades. En cada uno de esos espacios interactivos podemos encontrar factores de riesgo (la exclusión social o el sentimiento de exclusión, la ausencia de límites, la exposición a la violencia a través de los medios de comunicación, la integración en bandas identificadas con la violencia, la facilidad para disponer de armas y la justificación de la violencia en la sociedad en la que se producen) y también factores protectores, que los estudios muestran como ausentes en los casos de violencia (modelos sociales positivos y solidarios, colaboración entre la familia y la escuela, contextos de ocio y grupos de pertenencia constructivos, o adultos disponibles y atentos para ayudar).

Analogía cerebro ordenador

Los ordenadores tienen una estructura física, *hardware*, que admite programas, *software.* Ningún ordenador funciona sin un sistema operativo que realice unas funciones básicas, pero éste tiene sus limitaciones, admite unos programas pero no otros. Su rendimiento óptimo se logra cuando *hardware* y *software* son completamente compatibles.

Este ordenador cerebral tiene, como cualquier otro, un *hardware,* la parte física, los circuitos, etc., y admite un *software*. El *hardware* cerebral lo constituyen las estructuras neuroanatómicas cuya unidad básica es la neurona. Las neuronas se relacionan unas con otras mediante sus axones y dendritas formando circuitos. Uno de esos circuitos estaría especializado en la vida emocional.

El sistema operativo de este ordenador vendría preinstalado por el plan genético y admite ciertos programas y no otros. Los programas bioculturales son diseñados y aplicados por diversos grupos y sociedades humanas donde se socializa cada ser humano. Estos programas pueden ser más o menos compatibles

con el sistema operativo bionatural y, dependiendo de ello, arraigarán con mayor o menor éxito en el cerebro humano.

Quizás la diferencia más notable con lo que sucede en el mundo de la informática, donde existe una separación insalvable entre *hardware* y *software,* es que en el ser humano la influencia ambiental, la utilización o implantación de ciertos programas bioculturales, acaba modificando el *hardware,* la estructura física del ordenador cerebral. Lo cultural-ambiental acaba modificando lo biológico-genético. Si las experiencias vitales pueden modificar la estructura cerebral, el ambiente, la cultura y la educación, también pueden hacerlo, siempre que desde estos ámbitos propongamos experiencias vitales que reúnan las características o cumplan las condiciones de un programa biocultural compatible con el sistema operativo bionatural que viene preinstalado genéticamente en nuestro cerebro.

Informe Delors

Siguiendo la terminología del informe Delors (UNESCO, 1996), los sistemas educativos tienen cuatro tareas fundamentales: enseñar a *conocer*, comprender y descubrir contenidos científicos y culturales; enseñar a *hacer* cosas para aportar a la sociedad en forma de trabajo; enseñar a *convivir* y a trabajar en proyectos comunes (trabajo en grupo, cultivar la empatía, etc.) y enseñar *a ser*, es decir, buscar el desarrollo total y máximo posible de la persona (educación integral). Los dos primeros parecen incuestionables y mayoritariamente asumidos en nuestra sociedad, pero los dos últimos siguen siendo desafíos educativos que se van dejando de lado, asignaturas pendientes para no se sabe cuándo, o a las que se dedica una atención esporádica o circunstancial, no sistemática. Nuestro programa se dirige básicamente al desarrollo de estos dos últimos objetivos.

La educación emocional

Goleman ha adaptado el concepto de inteligencia emocional (IE) de Salovey y Mayer y la concibe (Goleman y Cherniss, 2005) como "aquellas aptitudes para reconocer y regular las emociones en nosotros mismos y en los demás". En su nuevo modelo la IE abarca cuatro grandes campos: conciencia de uno mismo, autogestión, conciencia social y gestión de las relaciones.

Entendemos por educación emocional (Bisquerra, 2000, p. 243):

"Proceso educativo, continuo y permanente que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral. Para ello se propone el desarrollo de conocimientos y

habilidades sobre las emociones con objeto de capacitar al individuo para afrontar mejor los retos que se plantean en la vida cotidiana. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social."

Los objetivos, contenidos y métodos de la educación emocional deberán ocupar un sitio cada vez más amplio y destacado en nuestro sistema educativo. Particularmente, el tema del control de la ira resulta de especial relevancia para mejorar la convivencia y evitar comportamientos violentos.

Modelo de intervención por programas

La propuesta de intervención se sustenta en el modelo de programas y su marco institucional es el *Plan de Acción Tutorial* (PAT). En el capítulo III se desarrollará más detalladamente este modelo.

2. ANTECEDENTES Y FORMACIÓN DEL GRUPO

En el curso 1999-2000 el CEFIRE de Elda, a propuesta de su director y bajo la coordinación del asesor recién incorporado y actual coordinador de esta obra, convocó un curso para miembros de Departamentos de Orientación titulado *Intercambio de experiencias en Psicopedagogía*. Los objetivos iniciales del mismo fueron:

- Ofrecer un espacio de coordinación para los miembros de los Departamentos de Orientación y de SPES de la zona.

- Promover el intercambio de experiencias entre estos profesionales.

- Diseñar materiales y elaborar propuestas de actuación.

Este curso se convirtió en punto de encuentro y nexo de unión de aquellos orientadores de la zona que voluntariamente quisieron asistir. El curso sirvió para satisfacer los objetivos planteados al tiempo que fue convirtiéndose en un lugar donde encontrar apoyo personal y profesional, tanto por parte de los demás orientadores como por parte de la organización (la Conselleria), representada por el CEFIRE.

Fruto del trabajo de ese grupo fue la publicación del primero de una colección de monográficos relacionados con la orientación, la tutoría y la psicopedagogía (Caruana, 2000a). En este primer trabajo colectivo ya se incluyeron dos artículos expresamente relacionados con la agresividad en las aulas (Navarro, Meneu y Caruana, 2000; Meneu, Navarro y Caruana, 2000). En otra publicación

del mismo periodo, con motivo de la celebración del décimo aniversario del CEFIRE de Elda, se trató el tema de la violencia escolar (Caruana, 2000b).

El mismo periodo escolar el coordinador del actual Grupo Aprendizaje Emocional imparte el curso *Habilidades de inteligencia emocional* con los siguientes objetivos:

- Introducir el concepto de inteligencia emocional (IE).

- Buscar aplicaciones de la IE en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

- Analizar los posibles efectos de la mejora de las habilidades emocionales en docentes.

La formula de trabajo con orientadores, previamente descrita, resultó tan exitosa que el siguiente año el CEFIRE de Elda convocó en esta ocasión dos acciones formativas, para cubrir todo el periodo correspondiente al curso académico (2000-2001), para miembros de Departamentos de Orientación, titulados:

- Departamento de orientación (1): intercambio de experiencias.
- Departamento de orientación (2): intercambio de recursos.

El mismo curso escolar el coordinador del actual Grupo Aprendizaje emocional imparte el curso *Educación Emocional* con similares objetivos a los del año anterior.

Los siguientes cursos académicos (2001-2002, 2002-2003, 2003-2004) seguimos, desde el CEFIRE, con la fórmula de convocar dos acciones formativas por año académico para dar un marco institucional estable. El grupo vivió una evolución de continuidad de algunos miembros, así como de abandonos de otros. Entraron y salieron compañeros, por razones de cambio de destino, o simplemente por tener otros intereses fuera del grupo, pero fue sedimentando un grupo estable estrechándose las redes de apoyo junto a los lazos afectivos.

Fruto del trabajo de esos años fueron las publicaciones de nuevos monográficos relacionados con la orientación, la tutoría y la psicopedagogía (Caruana, 2001a y 2002a).

Paralelamente el coordinador siguió impartiendo cursos para difundir entre el profesorado conceptos y estrategias educativas que tuvieran en consideración las emociones y las nuevas aportaciones de la Psicología sobre las mismas. Realizó una segunda edición del curso *Habilidades de inteligencia emocional e*

impartió otro denominado *Competencias emocionales para docentes* con los siguientes objetivos.

- Introducir la noción de competencias emocionales (CE).

- Estudiar las competencias emocionales más importantes.

- Analizar los posibles efectos de la aplicación de las competencias emocionales en el trabajo docente.

- Buscar aplicaciones de las CE en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La experiencia adquirida en la aplicación de estas materias en educación y en la formación del profesorado se compartió con el resto de educadores en diversas publicaciones (Caruana, 2001b, 2002b y 2002c).

Todo el trabajo previo propició la formación de un grupo estable, y fue delimitando sus áreas de interés prioritarias en torno a la educación emocional y la prevención de la violencia escolar. La constitución formal tuvo lugar el 13 de diciembre de 2002 con el nombre de "Grupo de Aprendizaje Emocional" quedando formado por psicólog@s, pedagog@s, psicopegog@s y especialistas en Pedagogía Terapéutica que trabajamos en el campo educativo. Comenzamos nuestra andadura reflexionando desde una realidad social emergente:

- Aumento de casos de violencia y acoso escolar en contextos educativos.

- Percepción creciente de un clima de cierta hostilidad en las aulas de Educación Secundaria protagonizada por adolescentes.

Iniciamos los trabajos del programa para 2º ciclo de la ESO y publicamos la primera parte de mismo (Grupo Aprendizaje Emocional, 2004) en el siguiente monográfico del CEFIRE, que reunió diversas medidas educativas para mejorar la convivencia (Caruana, 2004).

Seguimos utilizando desde el CEFIRE la fórmula de convocar cursos aglutinadores para miembros de Departamentos de Orientación y SPEs (intercambio de experiencias y recursos) aunque, a partir de este momento, nos fuimos centrando en la elaboración de un programa de educación emocional y prevención de la violencia. Así se reflejaba en el título de las acciones formativas convocadas, y lo añadimos a los objetivos.

Todo ello acompañado de nuevas ediciones de cursos de educación emocional para docentes, impartidos por el coordinador del grupo, para seguir intro-

duciendo las emociones en la formación del profesorado. Entre los objetivos de dichos cursos se incluyeron:

- Buscar aplicaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Comprender las emociones.
- Comprender las relaciones entre el estrés y la emoción.
- Conocer las competencias emocionales más importantes.
- Desarrollar actividades de educación emocional.
- Desarrollar actividades para implementar la competencia emocional de los docentes.
- Desarrollar actividades para mejorar la IE.
- Estudiar los principales elementos de la IE.
- Introducir el concepto de inteligencia emocional (IE).
- Introducir el marco conceptual de las competencias emocionales (CE).
- Observar y analizar los efectos de tales intervenciones en el trabajo docente.
- Prevenir situaciones de estrés laboral, *"burnout"* y *"mobbing"*.

El curso 2004-2005 finalizamos el programa para 2º ciclo de la ESO (Grupo Aprendizaje Emocional, 2005). Este libro, resultado del trabajo colectivo, es una herramienta sencilla de utilizar para abordar la prevención de la violencia desde las tutorías. Las actividades recogidas en el mismo buscan la prevención de la violencia, espíritu central del libro, aprovechando las aportaciones de la educación emocional que, de forma resumida, hemos reproducido previamente.

II. ESTUDIOS SOBRE INTIMIDACIÓN Y MALTRATO ENTRE ESCOLARES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

1. INTRODUCCIÓN

En este estudio compartimos las definiciones y matizaciones entre conceptos como violencia, agresividad, maltrato y acoso que viene defendiendo y difundiendo la Conselleria d'Educació en sus guías de formación para la convivencia (AA.VV, 2005 y 2006) que forman parte del plan PREVI, de prevención de la violencia y promoción de la convivencia; así como el *Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia*, en cursos, conferencia y en diversas publicaciones (Serrano, 2006; Sanmartin, 2004).

Estos expertos distinguen violencia de agresividad: ésta última sería instintiva, la violencia sería siempre producto de la interacción entre la biología y la cultura. Como afirma José Sanmartín, Catedrático de Filosofía de la Ciencia y director del *Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia*: la agresividad existe porque incrementa nuestra eficacia biológica, es decir, nuestra capacidad de sobrevivir... Es la cultura la que convierte la agresividad en violencia.

Para ese mismo autor, *violencia es cualquier acción (u omisión) intencional que puede dañar o daña a terceros. Lo que quiera lograrse a través de la violencia (...) no altera su naturaleza dañina* (Serrano, 2006, pág. 22). La violencia escolar es *todo tipo de violencia que se da en contextos escolares: toda acción u omisión intencionada que, en la escuela, alrededores de la escuela o actividades extraescolares, daña o puede dañar a terceros.* (pág. 27). El acoso escolar es un tipo de violencia escolar que tiene que cumplir los siguientes requisitos: *ha de ocurrir entre compañeros, debe darse en un marco de desequilibrio de poder, ha de reiterarse y debe ser intimidatoria (pág. 29).*

En este trabajo nos hemos aproximado al estudio de la violencia entre compañeros en la escuela. No hemos abordado el análisis de otros tipos de violencia escolar (por ejemplo, entre profesorado y alumnado), ni del acoso escolar que quizás sea objeto de posteriores investigaciones. Por tanto, en la revisión que sigue, como en la posterior comparación de nuestros resultados con otros similares, siempre procuraremos referirnos a datos españoles de violencia escolar, intimidación o maltrato entre compañeros como se ha definido anteriormente. La dificultad es grande ya que la mencionada precisión conceptual es reciente y, lamentablemente, no cuenta con una aceptación generalizada entre los estudiosos del tema, por lo que algunos de ellos utilizan una terminología menos precisa.

Existen diversas publicaciones -algunas muy recientes- sobre el tema que nos ocupa (Serrano, 2006; Díaz-Aguado, 2004; Avilés, 2006; Serrano e Iborra, 2005; Defensor del Pueblo, 1999; Ortega y cols. 1998 y AA. VV., 2004, Grupo Aprendizaje Emocional, 2005) con resultados obtenidos en España y en Europa. Haremos referencia únicamente a los datos de estudios españoles de violencia escolar (insistimos, no de acoso) que sean susceptibles de poder compararse con los nuestros.

En el estudio pionero en España de Vieira, Fernández y Quevedo, 1989 (citado en Serrano, 2006 y en Ortega y cols. 1998) entre escolares de 8, 10 y 12 años: el 17% del alumnado ha padecido intimidación por parte de algún compañero o compañera. Las formas de intimidación más frecuentes fueron las agresiones verbales (19,3%), el robo (13,9%) y las intimidaciones físicas (12,7%). Estas conductas se daban, principalmente, en los recreos (41%). Las chicas se mostraban más comunicativas especialmente con las familias y el profesorado. Los chicos mostraban más agresividad. El número de intimidaciones descendía conforme se incrementaba la edad del alumnado.

En el estudio de Cerezo y Esteban de 1992 (citado en Ortega y cols. 1998) utilizaron 317 cuestionarios dirigidos a estudiantes de 10 a 16 años de 4 centros de la región de Murcia, y presentaron los siguientes resultados: encontraron un 11,4% de intimidadores y un 5,4% de víctimas. El mayor número de afectados estaba entre los 13 y 15 años. Los chicos estaban más implicados que las chicas tanto en el grupo de intimidadores como en el de víctimas.

En uno de los estudios del llamado Equipo de Sevilla (Mora y Merchán, 1997; citado en Ortega y cols. 1998) con 859 estudiantes a quienes aplicaron el cuestionario Olweus encontraron que los chicos participaban más en situaciones de maltrato (27%) que las chicas (17%). El número de intimidadores se mantuvo constante a lo largo de las edades estudiadas. La autopercepción de ser victimizado/a tenía tendencia a desaparecer con la edad. Las formas de intimidar o maltratar más frecuentes fueron: maltrato verbal, insultos y rumores. El maltrato físico directo (agresiones físicas) sólo se daba en un 6%. En los chicos era mucho más frecuente la utilización de agresiones físicas y amenazas. En las chicas eran más frecuentes los rumores y el aislamiento social. Los lugares preferidos para las agresiones eran, por orden: la clase, el patio y los pasillos. Únicamente un 32% de las víctimas daba parte al profesorado, y el 29% se lo contaba a la familia.

En el *Informe del Defensor del Pueblo* (1999), sobre la incidencia de violencia escolar en centros de Enseñanza Secundaria Obligatoria o niveles equivalentes en España, basado en una muestra de 3.000 estudiantes, de 300 centros docentes públicos, privados y concertados encontramos los siguientes resulta-

dos: se produce un mayor número de abusos por agresión verbal y exclusión social, seguidos de la agresión física indirecta y de conductas de amenaza para intimidar. El alumnado declara haber visto episodios de violencia sin participar directamente: un 31,3% insultos, un 45% agresiones físicas, y un 5.5% amenazas con armas. El aula se erige como el escenario más repetido de agresiones. Los chicos agreden y sufren mayor número de agresiones que las chicas, sean del tipo que sean, con una excepción: la conducta "hablar mal de otros" se da más entre las chicas, ya sea como víctimas o agresoras. El curso resulta ser una variable de suma importancia. Aparece una pauta muy consistente en el sentido de que los casos en que se reconoce ser víctima de agresiones aparecen en primer y segundo cursos en un número significativamente mayor que la tendencia general. (Lo contrario ocurre en cuarto curso). Cuando una víctima es agredida por sus compañeros tiende a contárselo a sus amigos o amigas, de modo mayoritario. En casos, que destacan por su gravedad, también recurren a la familia y, en menor medida, al profesorado.

El estudio sobre violencia entre iguales en la escuela y en el ocio de Díaz-Aguado (2004) se llevó a cabo entre 826 estudiante (362 chicos, 43,8%; y 463 chicas, 56,2%) pertenecientes a tres municipios y 12 centros educativos de Secundaria. Se obtuvieron los siguientes resultados: uno de cada 3 estudiantes de Secundaria declara que sufre en la escuela situaciones de exclusión, rechazo y violencia psicológica. Como víctimas, las situaciones sufridas con mayor frecuencia son el rechazo verbal y la exclusión pasiva, y la que se ejerce sobre las propiedades. Un 8,7% refieren haber sufrido intimidaciones con frases o insultos de carácter sexual; un 7% agresiones físicas y un 2,4% que le han amenazado con armas. El número de agresores es, en general, superior al número de víctimas, especialmente en la exclusión y en las formas menos graves de violencia. Las personas a quienes acuden los estudiantes en busca de ayuda en situaciones de violencia o exclusión sufridas directamente son: en primer lugar los amigos, en segundo lugar los padres y en el último lugar los profesores. No obstante, desde la percepción del alumnado, son los profesores quienes, en primer lugar, suelen parar las situaciones de intimidación y maltrato.

En otro trabajo sobre maltrato entre iguales en Euskadi (AA. VV., 2004) que forma parte de un proyecto de tesis doctoral inscrito en la Facultad de Psicología de la UPV, dirigido por Maite Garaigordobil, se realizó un estudio con una muestra de 3.132 estudiantes de 81 centros escolares de primero a cuarto de ESO. Según este estudio los porcentajes de maltrato a iguales son más altos como testigo que como víctima o agente. Las situaciones presenciadas como testigos con mayor frecuencia son insultar y poner motes. Las situaciones más sufridas como víctimas son "*hablan mal de mí, me insultan y me ponen motes que me ofenden y ridiculizan*". Las situaciones más realizadas como agresor son hablar mal, insultar e ignorar. El maltrato ocurre, sobre todo, en clase (36%) y

luego en el patio (25%). Hay más chicos entre las víctimas que chicas. Las víctimas hablan con sus amigos (43,1%) y su familia (35,3%). Hay un 11,4% del alumnado víctima que no dice nada a nadie y un 10% recurre al profesorado. Los que más intervienen ante el maltrato son los amigos/as (42,5%) y la familia (18,2%), algún compañero/a (12,5%) y algún profesor/a (12,1%). El alumnado de primero y segundo de ESO es el que más sufre el maltrato, junto con los repetidores.

El *Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia* ha publicado recientemente el informe *Violencia entre compañeros en la escuela: España 2005,* con representación de todas las Comunidades Autónomas del territorio español (Serrano e Iborra, 2005, Serrano, 2006). La investigación llevada a cabo partió de una encuesta de propia elaboración mediante entrevista telefónica asistida por ordenador. Es un cuestionario que consta de 32 preguntas, divididas en tres secciones: testigos, víctimas y agresores. Fueron entrevistados 800 estudiantes entre 12 y 16 años distribuidos proporcionalmente según sexo, edad, agrupación de comunidades autónomas y tamaño del municipio.

Los resultados más destacables son: el 75% de la muestra ha sido testigo de violencia escolar, el 14,5% se declara víctima de violencia escolar y el 7,6% se identifica como agresor. El maltrato emocional es el más frecuente según los testigos (84,3%), las víctimas (82,8%) y agresores (78,7%), seguido del maltrato físico. El perfil tanto de la víctima como del agresor es el de un chico de 12 o 13 años. Los lugares habituales para llevar a cabo las agresiones, según las víctimas, son la clase (54,3%), el patio (53,4%) y los alrededores del centro (32,8%). Un 18,1% de las víctimas de violencia escolar guarda silencio. El resto habla preferentemente con algún amigo/a (50,9%), algún profesor (42,2%) y con los padres (31,9%). Los motivos de las agresiones, según las víctimas, son *porque la han tomado conmigo* (37,1%) *porque son agresivos* (27,6%). Los motivos de las agresiones según los agresores son: porque son provocados por la víctima (70,5%), *porque se lo merecen* (23%) y como respuesta a una agresión (18%).

Para finalizar citaremos los datos que se recogen en una reciente publicación (Avilés, 2006): el 91,6% de los compañeros/as del entorno escolar actúa como observador. A quién se cuenta lo que sucede: a nadie (17,24%), a los profesores/as (10,34%) a mi familia (29,31%) y a los compañeros/as (43,1%). No encuentra diferencias significativas referidas al género en cuanto a los tipos de intimidación analizados.

En dicho estudio el número de víctimas decrece conforme aumenta la edad. Se han encontrado más víctimas en las primeras edades (12, 13, 14 años) y menos a los 15 y 16. Hay un "pico" de edad a los 13 años, a partir del cual el número de víctimas va decreciendo. Existe un descenso del número de agresores

con la edad. Las intimidaciones se dan lejos de la presencia de adultos: en la clase cuando no hay profesor (49%.) y en la calle (38%). Para el 37,7% del alumnado nadie interviene para detener las intimidaciones y el 36,4% cita a los compañeros/as. Finalmente, en cuanto a la atribución causal: el 49,3% de los agresores dicen que les provocan y el 26,6% de las víctimas que lo hacen por molestarles.

2. JUSTIFICACIÓN

A raíz del estudio incluido en el programa de segundo ciclo de la ESO (Grupo Aprendizaje Emocional, 2005), nos planteamos completar dicho trabajo haciéndolo extensivo a toda la etapa de Educación Secundaria Obligatoria.

Analizados los resultados de otros estudios, se comprueba que la franja de edad en la que con más frecuencia se observan conductas violentas se corresponde con primero y segundo de la ESO. Es por esto y con la finalidad de obtener una información objetiva y clara respecto a la presencia de situaciones de intimidación y maltrato en nuestros centros educativos, por lo que iniciamos la investigación que exponemos a continuación y que permite apoyar y completar programas de prevención de la violencia escolar. Se trata de un estudio descriptivo de diseño transversal y carácter exploratorio.

3. OBJETIVOS

- Conocer y analizar el alcance de los comportamientos de intimidación y maltrato en el alumnado de primero y segundo de la ESO en los centros educativos.

- Conocer y analizar la opinión y necesidades del profesorado respecto a situaciones que conllevan intimidación y maltrato.

- Recoger la opinión del alumnado respecto a posibles soluciones y propuestas para la mejora de la convivencia en los centros.

4. MATERIAL Y MÉTODO

Cuestionario para el alumnado (Ver anexo 1)

Precedido de una breve ficha de datos sociodemográficos (edad, sexo y curso) y compuesto por tres partes. Con él pretendemos averiguar diferentes aspectos respecto a situaciones de violencia escolar en el alumnado de primero y segundo de ESO:

- En la parte A1 (Anexo1.1) del cuestionario preguntamos con qué frecuencia se han producido dichas situaciones en los centros en los dos últimos meses, y el alumnado debe responder siguiendo una escala Likert de 1 (nunca) a 4 (mucho).

- En la parte A2 (Anexo 1.2) tiene que matizar si esas situaciones las ha sufrido, presenciado y/o realizado. Ambas partes son adaptaciones de cuestionario CEVEO (Díaz-Aguado, 2004).

- La parte A3 (Anexo 1.3) es una adaptación del PRECONCIMEI (Avilés, 2002). Se trata de cuatro preguntas con diferentes opciones de respuesta (entre ellas una opción de respuesta abierta) y de una pregunta abierta con el fin de conocer las soluciones que propone el alumnado para mejorar la convivencia en los centros.

Cuestionario para el profesorado (Ver anexo 1.4)

Es una adaptación del PRECONCIMEI (Avilés, 2002). Estaba precedido de una breve ficha de datos sociodemográficos (edad, sexo y años de antigüedad) y conformado por once preguntas para conocer y analizar la opinión y necesidades del profesorado tutor respecto a situaciones que conllevan intimidación y maltrato en los centros educativos. El profesorado tutor debe responder siguiendo una escala tipo Likert de 1 (mínimo acuerdo) a 4 (máximo acuerdo).

Procedimiento

La elección del procedimiento de recogida de datos presentaba dos opciones básicas:

(1) Partiendo del marco muestral de los listados de estudiantes proporcionado por los respectivos centros educativos (teóricamente todo el alumnado matriculado) realizar un muestreo aleatorio de cada uno de los centros y dirigirse al alumnado seleccionado bien por correo o telefónicamente, o bien reunirlos una determinada fecha y hora en cada uno de los centros mediante una convocatoria.

(2) No realizar selección sino dirigirnos a todo el alumnado de la ESO en los todos centros educativos participantes en el estudio. Esta opción nos ofrecía un marco muestral bien definido, dado que al tratarse de enseñanzas obligatorias la población accesible y la población diana (estudiantes que asisten a clase frente a todo el alumnado matriculado) estarían muy próximas, puesto que en cualquier día del curso escolar sólo un reducido grupo de escolares de estas edades -casos muy puntuales debido a enfermedad o absentismo-

no estarían en el centro para realizar el cuestionario durante una de sus habituales sesiones de tutoría.

Esta segunda opción fue la elegida ya que nos acerca a una muestra representativa de toda la población (entendida como el total de alumnado matriculado en los centros participantes) que era una de las finalidades fundamentales de este estudio. Buscábamos, además, que cada centro consiguiera muestras suficientemente representativas para extraer sus propias conclusiones independientemente del estudio general. Esta opción era, además, la más viable, al estar nuestro grupo integrado por los orientadores de los centros que supervisaron estrechamente al profesorado tutor, o realizaron personalmente todo el proceso del pase del cuestionario.

Análisis estadístico

El objetivo de este estudio ha sido presentar una descripción detallada de la presencia de situaciones de maltrato e intimidación entre estudiantes de la ESO; por tanto, el análisis de los datos ha consistido, fundamentalmente, en la descripción cuantitativa de las respuestas: distribuciones de frecuencias o medidas de tendencia central y dispersión, según la naturaleza de las variables. Hemos realizado, además, pruebas de contraste de hipótesis (Chi cuadrado c^2, t de Student, Anova según los casos) para comparar el comportamiento de las variables según el género, el ciclo y/o el curso. Se ha estudiado la asociación entre algunas variables mediante el coeficientes de correlación de Pearson. Hemos realizado algunas medidas índice que han sido analizadas a un nivel sólo exploratorio mediante procedimientos psicométricos sencillos, incluido el cálculo de la consistencia interna (Alfa de Cronbach) y, también, con el análisis factorial de componentes principales con rotación varimax. Por último, se ha usado el análisis de contenido para categorizar las respuestas de las preguntas con formato abierto.

Los datos se han analizado con el programa *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS 13.0) en un ordenador PC.

5. RESULTADOS DEL ESTUDIO EN PRIMER CICLO DE LA ESO

En la tabla 2.1 se relacionan los 19 centros que han participado en el estudio.

Tabla 2.1. Relación de centros que han participado.

– C.C. Virgen de las Nieves (Aspe).
– IES La Nía (Aspe).
– IES Nº2 (Aspe).
– IES La Torreta (Elda).
– IES La Melva (Elda).
– IES Valle de Elda (Elda).
– C.C. San José de Cluny (Novelda).
– C.C. Santa María del Carmen (Elda).
– IES Enric Valor (Monóvar).
– IES Azorín (Petrer).
– IES Paco Mollá (Petrer).
– IES Sax (Sax).
– IES Misteri d´Elx (Elche).
– IES L. García Berlanga (Sant Joan d'Alacant).
– IES Nº 3 (Petrer).
– IES Marhuenda Prats (Pinoso).
– IES La Encarnación (Villena).
– IES El Vinalopó (Novelda)
– IES Nº1 (Utiel).

MUESTRA

Alumnado

En este estudio hemos recogido un total de 3.486 cuestionarios, 1.855 de primero de ESO y 1.631 de segundo de ESO, lo que representa el 83,67% del alumnado matriculado (Tabla 2.2).

Del total de cuestionarios, 3.419 han respondido a la variable género, quedando la muestra del estudio configurada por 1.814 chicos y 1.605 chicas (ver figura 2.1). Comparando la variable género de nuestra muestra con la población de referencia de los respectivos centros, observamos diferencias significativas en cinco centros. Pero tomados los datos en conjunto, observamos que no se diferencia significativamente pudiendo considerarse representativa de la población de estudiantes matriculados (Tabla 2.3).

Tabla 2.2. Alumnado de primer ciclo de la ESO.

Nº de centro	Alumnado que ha participado	Alumnado matriculado	Tasa participación (%)
1	59	62	95,16
2	199	215	92,55
3	188	243	77,36
4	213	270	78,88
5	237	272	87,13
6	191	253	75,49
7	53	56	94,64
8	166	175	94,85
9	190	245	77,55
10	269	310	86,77
11	228	244	93,44
12	269	305	88,19
13	363	412	88,10
14	96	163	58,89
15	262	309	84,78
16	199	231	86,14
17	111	114	97,36
18	115	157	73,24
19	78	130	60,00
Totales	**3.486**	**4.166**	**83,67**

La edad media del total de participantes es de 12,69 años, con desviación típica de 0,80 y rango de 11 a 15. La edad media para los alumnos es de 12,76, con una desviación típica de 0,84 y un rango de 11 a 15. La edad media para las alumnas es de 12,62, con una desviación típica de 0,74 y un rango de 11 a 15. (ver figura 2.1).

Profesorado

Han participado un total de 121 docentes, 49 profesores (41,5%) y 69 profesoras (57%). La edad media del profesorado es de 40,20 años con una desviación típica de 10,11 y un rango entre 24 y 59 años. En cuanto a los años de antigüedad la media es de 13,29 con una desviación típica de 11,05 y un rango entre 1 y 40 años en la profesión.

La edad media de los profesores es de 43,76 años (d.t.= 10,75) con un rango entre 24 y 59. Su antigüedad oscila entre 1 y 40 años con una media de 17,42 (d.t. = 12,68). La edad media de las profesoras es de 37,56 años (d.t.=

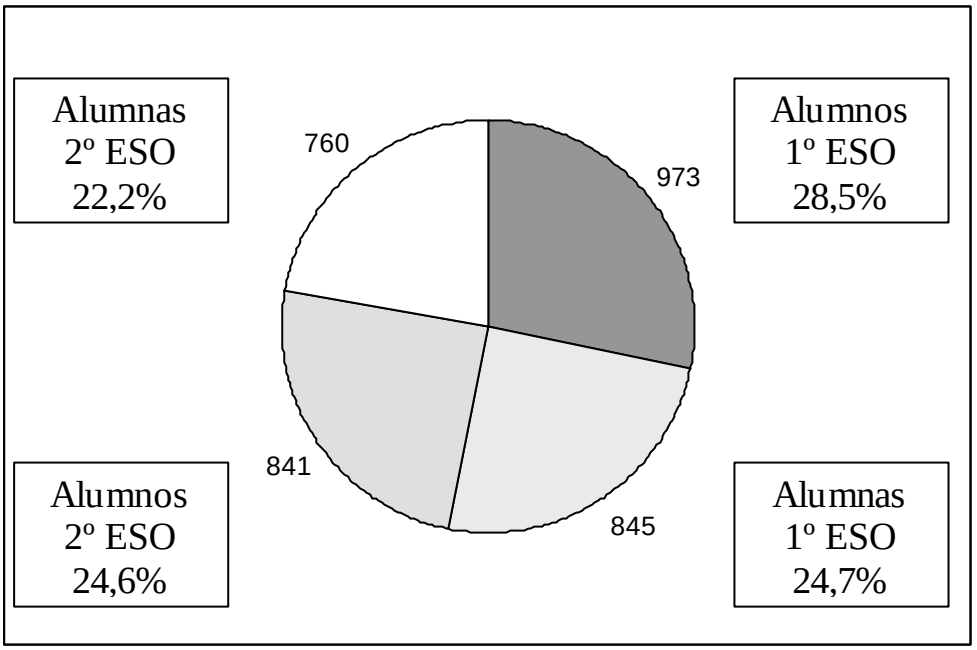
Tabla 2.3. Descripción de la muestra y comparación con la población de referencia en género.

	Alumnado matriculado					Alumnado que ha participado					Prueba c^2	
Nº Centro	Chicos		Chicas		Total 100 %	Chicos		Chicas		Total Válidos	valor	Sig.
	n	%	n	%		n	%	n	%			
1	37	59,68	25	40,32	62	38	64,41	21	35,59	59	0,78308	n.s.
2	114	53,02	101	46,98	215	103	51,76	96	48,24	199	0,63332	n.s
3	133	54,73	110	45,27	243	103	54,79	85	54,21	188	5,27558	n.s
4	151	55,93	119	44,07	270	110	54,19	93	45,81	203	9,164	n.s
5	147	54,04	125	45,96	272	125	53,65	108	46,35	233	0,02437	*
6	142	56,13	111	43,87	253	105	58,66	74	41,34	179	6,79997	n.s
7	20	35,71	36	64,29	56	20	37,74	33	62,26	53	0,96414	n.s
8	92	52,57	83	47,43	175	85	51,83	79	48,17	164	0,83742	n.s
9	134	54,69	111	45,31	245	100	52,63	90	47,37	190	4,76341	n.s
10	164	52,9	146	47,1	310	140	53,23	123	46,77	263	0,00649	**
11	112	45,9	132	41,18	244	104	47,05	117	52,94	221	0,09796	n.s
12	155	50,82	150	49,18	305	134	51,34	127	48,66	261	0,01267	*
13	221	53,25	191	46,75	412	193	54,06	164	45,94	357	0,0052	**
14	93	57,06	70	42,94	163	52	55,32	42	44,68	94	5,68925	n.s
15	167	54,05	142	45,95	309	142	54,41	119	45,59	261	0,00484	**
16	109	47,39	122	52,61	231	91	45,73	108	54,27	199	0,05811	n.s
17	66	57,89	48	42,11	114	63	58,33	45	41,67	108	0,95763	n.s
18	87	55,41	70	45,59	157	61	55,45	49	44,55	110	1,15541	n.s
19	80	61,54	50	38,46	130	45	19,48	32	80,52	77	1,33093	n.s
	2.224	53,38	1.942	43,38	4.166	1.814	53,06	1.605	46,94	3.419	7,40705	n.s

Nota: significación estadística. n.s.= no significativo; * = .05; ** =.01; *** = ,001

con un rango entre 24 y 55 años. Su antigüedad va de 1 a 35 años con una media de 10,39 (d.t.= 8,74).

Figura 2.1. Alumnado que ha participado por cursos.



RESULTADOS

ALUMNADO

Parte A1 del cuestionario

En la tabla 2.4 podemos observar las frecuencias y porcentajes de respuesta al cuestionario del alumnado (parte A1) donde se presentaban una serie de situaciones de maltrato e intimidación destacadas en la bibliografía especializada y el alumnado debía responder con qué frecuencia habían sucedido en su centro en los últimos dos meses. Las alternativas de respuesta fueron: 1= nunca; 2= pocas veces; 3= a menudo; 4= mucho (Anexo 1.1)

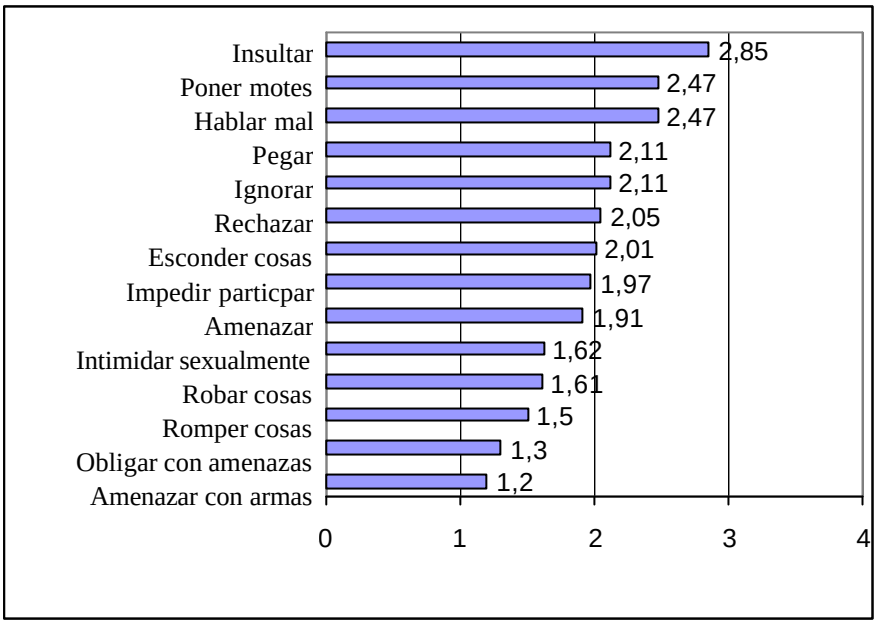
La situación presenciada con mayor frecuencia es *"Insultar a alguien"* (32,5% del alumnado afirma que lo ha presenciado "mucho") seguido de "*Poner motes*" (23,5%) y *"Hablar mal de alguien"* (18,5%). Llama la atención el alto porcentaje conseguido por "Pegar a alguien" (10,1% responde "mucho"). También es significativo el alto porcentaje de *"Ignorar"* y *"Rechazar"* que no son formas de violencia verbal, sino más bien se trata de formas de exclusión y rechazo. "*Obligar a alguien a hacer cosas que no quiere"* y "*Amenazar a alguien con un arma"* son las situaciones menos presenciadas.

Tabla 2.4. Respuesta del alumnado en la parte A1 del cuestionario.

Situaciones	Opciones de respuesta									
	1		2		3		4			
	n	%	n	%	n	%	n	%	Total	NC
1. Ignorar.	751	21,7	1.840	53,1	610	17,6	264	7,6	3.465	21
2. Rechazar.	997	28,8	1.559	45,1	652	18,8	252	7,3	3.460	26
3. Impedir participar.	1.446	42,3	1.213	35,5	524	15,3	237	6,9	3.420	66
4. Insultar.	342	10,0	1.074	31,5	890	26,1	1.108	32,5	3.414	72
5. Poner motes que ofenden o ridiculizan.	784	22,7	1.065	30,8	799	23,1	813	23,5	3.461	25
6. Hablar mal.	566	16,4	1.332	38,5	918	26,6	641	18,5	3.457	29
7. Esconder cosas.	1.224	35,5	1.285	37,3	600	17,4	337	9,8	3.446	40
8. Romper cosas.	2.162	62,5	964	27,9	243	7	89	2,6	3.458	28
9. Robar cosas.	2.046	59,3	867	25,1	365	10,6	172	5	3.450	36
10. Pegar.	1.146	33,4	1.323	38,5	618	18	347	10,1	3.434	52
11. Amenazar para meter miedo.	1.596	46,1	973	28,1	504	14,6	388	11,2	3.461	25
12. Obligar con amenazas.	2.725	78,8	522	15,1	135	3,9	78	2,3	3.460	26
13. Intimidar sexualmente.	2.087	60,3	824	23,8	327	9,5	222	6,4	3.460	26
14. Amenazar con un arma.	2.930	84,6	424	12,2	64	1,8	47	1,4	3.465	21
Nota: 1= Nunca 2= Pocas veces 3= A menudo 4= Mucho NC= No contesta										

En la figura 2.2 presentamos los índices de situaciones que se dan en los centros educativos. El índice se obtiene calculando la media de los puntos obtenidos (1= nunca; 2= pocas veces; 3= a menudo; 4= mucho). Así se visualiza con claridad que los índices más elevados se dan en las agresiones verbales (insultar, hablar mal y poner motes que ofenden y ridiculizan).

Figura 2.2. Índices de las conductas violentas.



Cuestionario del alumnado. Parte A2

Con este cuestionario buscábamos que precisaran sus respuestas a la parte A1 preguntando si las situaciones de intimidación y maltrato, previamente referidas, el alumnado las había sufrido (Tabla 2.5), presenciado (Tabla 2.7) o realizado (Tabla 2.9).

Tabla 2.5. Situaciones que ha sufrido del alumnado de primer ciclo de la ESO.

Orden	Situaciones que he sufrido	n	%
1.	1. Ignorar.	1.921	59,8
2.	2. Rechazar.	1.405	42,9
3.	3. Impedir participar.	1.335	41,1
4.	4. Insultar.	1.112	34,4
5.	5. Poner motes que ofenden o ridiculizan.	844	25,8
6.	6. Hablar mal.	747	23,5
7.	7. Esconder cosas.	738	23
8.	8. Romper cosas.	715	22
9.	9. Robar cosas.	664	20,5
10.	10. Pegar.	597	18,3
11.	11. Amenazar para meter miedo.	428	13,2
12.	12. Obligar con amenazas.	368	11,3
13.	13. Intimidar sexualmente.	140	4,3
14.	14. Amenazar con un arma.	136	4,2

Del alumnado entrevistado los chicos refieren recibir más insultos que las chicas. El porcentaje de alumnos que son agredidos físicamente dobla al de las alumnas. Este dato se observa en el ítem "*Pegar a alguien*". La conducta "*Hablar mal de alguien*" es la única conducta que aparece en un porcentaje superior en las chicas que en los chicos (Tabla 2.6).

Tabla 2.6. Relación entre género y comportamientos violentos sufridos

Situación Sufrida		Alumnos		Alumnas		c^2	p
		n	%	n	%		
Impedir participar.	**Sí**	474	15	249	7,9	65,97	0,000
	No	1.176	37,3	1.255	39,8		
Insultar.	**Sí**	1.060	33,6	820	26	25,18	0,000
	No	601	19,1	670	21,3		
Hablar mal.	**Sí**	619	19,4	687	21,5	23,48	0,000
	No	1.056	33,1	826	25,9		
Esconder cosas.	**Sí**	652	20,5	44	14	30,31	0,000
	No	1.024	32,2	1.056	33,2		
Romper cosas.	**Sí**	264	8,3	156	4,9	19,88	0,000
	No	1.411	44,4	1.345	42,3		
Robar cosas	**Sí**	381	12	267	8,4	12,24	0,000
	No	1.293	40,7	1.237	38,9		
Pegar.	**Sí**	476	15,3	251	8,1	65,55	0,000
	No	1.156	37,1	1235	39,6		
Amenazar para meter miedo.	**Sí**	339	10,6	247	7,7	7,81	0,005
	No	1.345	42,0	1268	39,6		
Obligar con amenazas.	**Sí**	94	2,9	43	1,3	14,71	0,000
	No	1.591	49,7	1475	46,1		
Amenazar con una arma.	**Sí**	99	3,1	32	1	28,94	0,000
	No	1.587	49,5	1488	46,4		

Tabla 2.7. Situaciones que ha presenciado el alumnado

Orden	Situaciones que he presenciado	n	%
1.	Insultar.	2.863	89
2.	Poner motes que ofenden o ridiculizan.	2.743	83,6
3.	Hablar mal.	2.703	82
4.	Ignorar.	2.551	77
5.	Pegar.	2.424	74,8
6.	Rechazar.	2.415	73,3
7.	Esconder cosas.	2.236	68,2
8.	Impedir participar.	2.138	65,4
9.	Amenazar para meter miedo.	1.932	58,4
10.	Robar cosas.	1.501	46
11.	Romper cosas	1.484	45,2
12.	Intimidar sexualmente.	1.378	41,8
13.	Obligar con amenazas.	892	27
14.	Amenazar con un arma.	726	22,1

La agresión física (pegar a alguien) y contra sus propiedades, como romper o robar sus cosas, sigue siendo superior en los alumnos que en las alumnas (Tabla 2.8).

Tabla 2.8. Relación entre género y comportamientos violentos presenciados.

Situación Presenciada		Alumnos		Alumnas		c^2	p
		n	%	n	%		
Impedir participar.	**Sí**	1.147	35,7	954	29,7	12,93	0,000
	No	531	16,5	577	18,0		
Esconder cosas.	**Sí**	1.201	37,3	995	30,9	9,47	0,002
	No	500	15,5	523	16,2		
Romper cosas.	**Sí**	842	26,1	613	19,0	25,62	0,000
	No	864	26,8	902	28		
Robar cosas.	**Sí**	818	25,5	653	20,4	7,73	0,005
	No	880	27,4	856	26,7		
Pegar.	**Sí**	1.305	41	1.080	33,9	18.79	0,000
	No	366	11,5	432	13,6		
Amenazar para meter miedo.	**Sí**	1.068	32,9	825	25,4	22,22	0,000
	No	650	20	703	21,7		
Obligar con amenazas.	**Sí**	515	15,9	359	11,1	17,72	0,000
	No	1.201	37	1.172	36,1		

Intimidar sexualmente.	**Sí**	766	23,6	589	18,2	13,17	0,000
	No	944	29,1	941	29		
Amenazar con un arma.	**Sí**	444	13,7	261	8,1	35,26	0,000
	No	1.272	39,4	1.254	38,8		

Es muy significativo el alto porcentaje de estudiantes que reconocen haber pegado a alguien (26,1%) (Tabla 2.9).

Tabla 2.9. Situaciones que ha realizado el alumnado.

Orden	**Situaciones que he realizado**	**n**	**%**
1.	Insultar.	1.883	59,2
2.	Hablar mal.	1.571	48,9
3.	Poner motes que ofenden o ridiculizan.	1.176	36,7
4.	Ignorar.	1.029	32
5.	Pegar.	822	26,1
6.	Esconder cosas.	822	25,7
7.	Rechazar.	770	24,2
8.	Impedir participar.	547	17,5
9.	Amenazar para meter miedo.	377	11,8
10.	Intimidar sexualmente.	216	6,7
11.	Robar cosas.	206	6,5
12.	Romper cosas.	194	6,1
13.	Obligar con amenazas.	86	2,7
14.	Amenazar con un arma.	84	2,6

"*Insultar a alguien*" es la conducta que más se da en los chicos según el agresor. En el caso de las chicas, la conducta que más realizan es *"Hablar mal de alguien"*. El 17,8% de los chicos confirma que ha pegado a alguien frente al 8,2% en el caso de las chicas (Tabla 2.10).

Tabla 2.10. Relación entre género y comportamientos violentos realizados.

Situación realizada		**Alumnos**		**Alumnas**		c^2	**p**
		n	**%**	**n**	**%**		
Rechazar.	**Sí**	429	13,7	323	10,3	8,30	0,004
	No	1.215	38,8	1.166	37,2		
Impedir participar.	**Sí**	354	11,5	181	5,9	50,46	0,000
	No	1.255	40,7	1.291	41,9		

Insultar.	**Sí**	1.068	34,2	783	25,1	47,78	0,000
	No	575	18,4	699	22,4		
Poner motes que ofenden o ridiculizan.	**Sí**	680	21,6	474	15,1	30,52	0,000
	No	971	30,9	1.022	32,5		
Hablar mal.	**Sí**	712	22,5	834	26,4	45,15	0,000
	No	935	29,6	677	21,4		
Esconder cosas.	**Sí**	506	16,1	301	9,6	43,94	0,000
	No	1.149	36,6	1.187	37,8		
Romper cosas.	**Sí**	143	4,6	50	1,6	38,57	0,000
	No	1.493	47,9	1.432	45,9		
Robar cosas	**Sí**	135	4,4	66	2,1	19,14	0,000
	No	1.483	47,9	1.412	45,6		
Pegar.	**Sí**	551	17,8	252	8,2	116,05	0,000
	No	1.065	34,5	1.223	39,6		
Amenazar para meter miedo.	**Sí**	228	7,2	140	4,4	15,27	0,000
	No	1424	45,2	1.361	43,2		
Obligar con amenazas.	**Sí**	64	2	20	6	19,54	0,000
	No	1.587	50,4	1.478	46,9		
Intimidar sexualmente.	**Sí**	149	5,7	64	2	28,43	0,000
	No	1.500	47,6	1.438	45,6		
Amenazar con un arma.	**Sí**	71	2,3	10	0,3	41,33	0,000
	No	1.583	50,2	1.490	47,2		

Cuestionario del alumnado: parte A3

La parte A3 del cuestionario del alumnado recoge cuatro preguntas con varias opciones de respuestas. En la tabla 2.11 presentamos los resultados.

Tabla 2.11. Respuestas del alumnado parte A3 del cuestionario.

¿En qué lugares se suelen producir estas situaciones de intimidación o maltrato?	**n**	**%**
En la calle.	2.104	60,4
En el patio cuando no vigila ningún profesor/a.	1.967	56,4
Cerca del instituto al salir de clase.	1.739	49,9
En la clase cuando no hay ningún profesor/a. .	1.480	42,5
En los pasillos del instituto.	1.296	37,2
En los aseos.	824	23,6
En el patio cuando vigila algún profesor/a.	427	12,2
En la clase cuando está algún profesor/a.	424	12,2
Otras.		
1. En los parques.	17	0,48

2. En lugares oscuros o donde no hay mucha gente.	14	0,48
3. Puede ocurrir en cualquier sitio.	3	0,08
4. Pubs, discotecas y bares.	3	0,08
Si alguien te intimida, ¿hablas con alguien de lo que te sucede?	**n**	**%**
Nadie me intimida o maltrata.	1.994	57,2
Con mis amigos/as.	1.193	34,2
Con mi familia.	1.138	32,6
Con los/as profesores/as.	549	15,7
Con compañeros/as.	409	11,7
No hablo con nadie.	260	7,5
Otras:		
Tutores.	4	0,11
¿Quién suele parar las situaciones de intimidación o maltrato?	**n**	**%**
Algún profesor/a o algún adulto.	1.890	54,2
Algún amigo/a.	1.052	30,2
Algún compañero o compañera.	932	26,7
Alguien de mi familia.	765	21,9
No lo sé.	620	17,8
Nadie.	586	16,8
Otras:		
La policía.	10	0,28
Yo (el alumno encuestado).	9	0,25
Familiares, amigos y conocidos.	6	0,17
Alguien en la calle.	5	0,14
Director y jefe de estudios.	3	0,08
Psicólogo.	3	0,08
¿Por qué crees que algunos/as chicos/as intimidan o maltratan a otros/as?	**n**	**%**
Por sentirse un "líder" (importante, admirado, etc.).	2.622	75,2
Por molestar.	1.546	44,3
Porque son más fuertes.	1.120	32,1
Porque se meten con ellos/as.	913	26,2
Por gastar una broma.	686	19,7
Porque tienen problemas en su familia.	617	17,7
Otras:		
Por llamar la atención.	50	1,43
Por aburrimiento.	19	0,54
Por envidia.	17	0,48
Porque se creen mayores.	11	0,31
Por diversión.	7	0,20
Por empollones.	3	0,08
Por ser extranjero.	2	0,05

Las situaciones de intimidación o maltrato se dan prioritariamente en la calle, el patio o cerca del centro educativo al salir de clase. Hay un 7,5% de agredidos que no lo habla con nadie. Las situaciones de intimidación las suele parar un profesor. En la tabla 2.12 presentamos las diferentes respuesta de chicos y chicas.

Tabla 2.12. Influencia del género en las respuestas de la parte A3 del cuestionario del alumnado

		Alumnos		Alumnas		c^2	p
		n	%	n	%		
En el patio cuando vigila algún profesor/a.	**Sí**	258	7,5	158	4,6	15,28	0,000
	No	1.556	45,5	1.447	42,3		
No hablo con nadie.	**Sí**	172	6	82	2,4	23,68	0,000
	No	1.642	48	1.523	44,5		
Con compañeros/as.	**Sí**	238	7	159	4,7	8,57	0,003
	No	1.576	46,1	1.446	42,3		
Con mis amigos/as.	**Sí**	566	16,6	607	17,8	16,55	0,000
	No	1.248	36,5	998	29,2		
Nadie interviene.	**Sí**	1.340	9,9	233	6,8	10,90	0,001
	No	1.474	43,1	1.372	40,1		
Algún profesor/a o algún adulto.	**Sí**	942	27,6	910	26,6	7,80	0,005
	No	872	25,5	695	20,3		
Algún compañero o compañera.	**Sí**	533	15,6	380	11,1	14,17	0,000
	No	1.281	37,5	1.225	35,8		
Alguien de mi familia.	**Sí**	362	10,6	389	11,4	9,10	0,003
	No	1.452	42,5	1.216	35,6		
Porque son más fuertes.	**Sí**	720	21,1	381	11,1	99,26	0,000
	No	1.094	32	1.224	35,8		
Por gastar una broma.	**Sí**	409	12	263	7,7	20,47	0,000
	No	1.405	41,1	1.342	39,3		
Por sentirse como un “líder”.	**Sí**	1.306	38,2	1.276	37,3	25,95	0,000
	No	508	14,9	329	9,6		

Respuestas a la pregunta abierta de la parte A3 del cuestionario del alumnado

En la tabla 2.13 presentamos las soluciones por orden de frecuencia que propone el alumnado para la mejora de la convivencia.

Tabla 2.13. ¿Qué soluciones propondrías para la mejora de la convivencia en tu instituto?

Respuestas	Frecuencia
1. Más vigilancia (cámaras, policías, guardias…)	698
2. Más intervención por parte de los profesores.	562
3. Respeto a las normas, educación en valores.	465
4. Expulsión, separación.	381
5. Castigos más severos.	170
6. No sé.	163
7. No hay solución.	101
8. Más profesores.	67
9. Plantar cara, denunciar.	59
10. Intervenir con familias.	51
11. Intervenir con agresores. Ayudarles.	39
12. Apoyo a las víctimas.	28
13. No mezclar estudiantes de edades dispares.	26
14. Está bien.	14
15. Cambiar sistema de faltas.	14
16. Que no nos ignore el equipo directivo.	6

PROFESORADO

En la figura 2.3 presentamos los índices de acuerdo del profesorado ante las afirmaciones del cuestionario. En la tabla 2.14 ofrecemos los resultados de la encuesta realizada a una muestra de 121 profesores tutores.

Figura 2.3. Respuestas del profesorado.

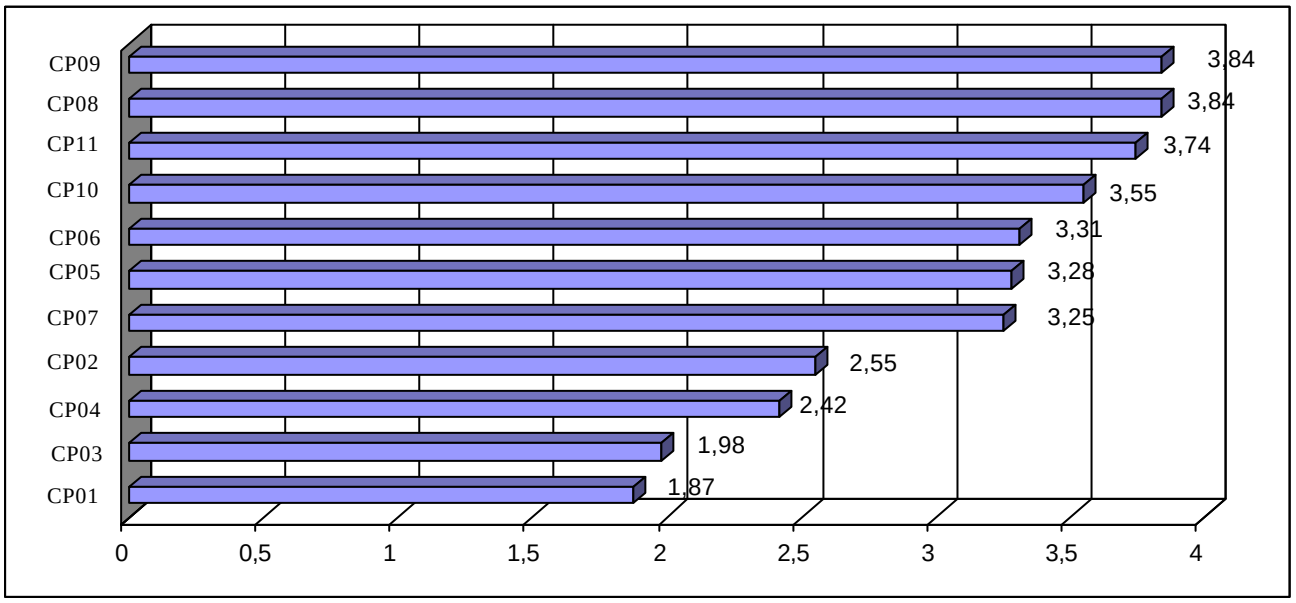


Tabla 2.14. Respuestas del profesorado.

		1 = Mínimo acuerdo		2		3		4 = Máximo acuerdo	
Variable / Descripción		**n**	**%**	**n**	**%**	**n**	**%**	**n**	**%**
CP01	Las agresiones y situaciones violentas son un grave problema en mi centro.	42	34,7	57	47,1	18	14,9	4	3,3
CP02	El profesorado se encuentra indefenso ante los problemas de disciplina y agresiones del alumnado.	19	15,7	36	29,8	46	38,0	20	16,5
CP03	El propio profesorado es en ocasiones el objeto de ataque del alumnado.	46	38,3	41	34,2	23	19,2	10	8,3
CP04	Los padres y madres del alumnado a menudo empeoran las situaciones de conflicto.	13	10,9	54	45,4	41	34,5	11	9,2
CP05	La intervención del profesorado en los casos de violencia y de conflicto creo que es parte de mi labor educativa.	6	5,0	14	11,6	41	33,9	60	49,6
CP06	En mi clase, suelo controlar y atajar los conflictos y agresiones	2	1,7	17	14,0	43	35,5	59	48,8
CP07	El profesorado, sin ayuda de otros profesionales, no está preparado para resolver los problemas de malas relaciones y violencia en el instituto.	3	2,5	18	14,9	46	38	54	44,5
CP08	Para eliminar los problemas de violencia es necesario que el equipo completo de profesorado tome conciencia y se decida a actuar.	1	0,8	1	0,8	14	11,6	105	86,8
CP09	Para eliminar los problemas de violencia entre el alumnado que se producen en el instituto, hay que implicar a las familias.	0	0	1	0,8	17	14,2	102	85
CP10	Considero que comenzar un proyecto de intervención sobre las agresiones y violencia en mi centro sería una buena idea.	2	1,7	9	7,6	29	24,4	79	65,3
CP11	Como profesor/a, considero tan importantes los problemas de violencia e intimidación como los que tienen que ver con el rendimiento académico del alumnado.	1	0,8	3	2,5	22	18,2	95	78,5

Nota: Escala de respuesta: de mínimo acuerdo (1) a máximo acuerdo (4). 1= mínimo acuerdo. 2= poco acuerdo. 3= bastante acuerdo. 4= máximo acuerdo.

6. RESULTADOS DEL ESTUDIO EN TODA LA ESO

El motivo inicial, que nos llevó a la realización de ambas encuestas con alumnado de la ESO era, desde nuestra posición como docentes, dar una respuesta positiva y preventiva al alumnado de nuestros respectivos centros ante la constante presencia en los medios de comunicación de casos de violencia y crueldad protagonizados por adolescentes. En aquellos centros, cuyos orientadores se encontraban integrados en nuestro grupo de trabajo estable, en el CEFIRE de Elda, se realizó un estudio para detectar problemática de intimidación y maltrato de forma que les fuera posible iniciar la elaboración de sus planes de actuación para mejorar la convivencia. No era nuestra intención inicial llegar a conclusiones que fueran generalizables a la zona de influencia del CEFIRE de Elda; por ello no hicimos muestreo aleatorio de centros, ni dentro de cada centro un muestreo aleatorio del alumnado. La encuesta la cumplimentó todo el alumnado que asistió al centro el día en que se pasó. A partir de los datos cada orientador/a podía elaborar un informe interno para presentarlo al equipo directivo y/o a la Comisión de Convivencia de su centro.

No obstante, ya con los datos en la mano, podemos ver la relación de centros de Educación Secundaria de la zona que abarca el CEFIRE de Elda, detallando los que han participado en el estudio (Tabla 2.15).

Por localidades han participado todos los centros de Secundaria de Aspe, 4 de los 6 centros de Elda en la encuesta de primer ciclo (67%) y 5 en la de segundo ciclo (83%), un centro de Monóvar (50%), 2 centros de Novelda (33%), 3 de Petrer (75%) en primer ciclo y 2 en segundo ciclo. Cuando realizamos el estudio de segundo ciclo aún no se había inaugurado el IES nº 3, pero los centros que participaron en el estudio, el IES Azorín y el IES Poeta Paco Mollá, abarcaron entre los dos el alumnado de 2º ciclo de la población. Y los únicos centros de Secundaria existentes en Pinoso (primer ciclo) y Sax (primer y segundo ciclo). Finalmente, ha participado un único centro de Villena en la encuesta de primer ciclo.

En la tabla 2.16 comparamos la distribución de centros que han participado en el estudio con la de centros existentes, teniendo en cuenta la titularidad del mismo. En total, en la encuesta de primer ciclo de la ESO han participado el 53,1% de los centros de la zona de influencia del CEFIRE de Elda; más concretamente el 65% de los centros públicos y el 33,3% de los privados de la zona.

Tabla 2.15. Relación de centros de Secundaria han participado en el estudio.

Zona del CEFIRE de Elda			¿Participan en el estudio?	
Localidad	**Titularidad**	**Centro**	**1er Ciclo**	**2º Ciclo**
Aspe	Público	IES nº 1	Sí	Sí
	Público	IES nº 2	Sí	Sí
	Privado	Virgen de las Nieves	Sí	Sí
Biar	Público	IES de Biar	No	No
Elda	Público	IES La Melva	Sí	Sí
	Público	IES La Torreta	Sí	Sí
	Público	IES Monastil	No	Sí
	Público	IES Valle de Elda	Sí	Sí
	Privado	Sagrada Familia	No	No
	Privado	Stª Mª del Carmen	Sí	Sí
Monforte del Cid	Público	IES Monforte del Cid	No	No
Monóvar	Público	IES Enric Valor	Sí	Sí
	Privado	Divina Pastora	No	No
Novelda	Público	IES El Vinalopó	Sí	No
	Público	IES La Mola	No	No
	Privado	S. José de Cluny	Sí	Sí
	Privado	Oratorio Festivo	No	No
	Privado	Padre Dehón	No	No
	Privado	Stª Mª Magdalena	No	No
Petrer	Público	IES Azorín	Sí	Sí
	Público	IES Paco Mollá	Sí	Sí
	Público	IES nº 3	Sí	No
	Privado	Santo Domingo Savio	No	No tiene
Pinoso	Público	IES J. Marhuenda Prats	Sí	No
Sax	Público	IES de Sax	Sí	Sí
Villena	Público	IES A. Navarro Santafé	No	No
	Público	IES Hermanos Amorós	No	No
	Público	Joaquín Maria Lopez	No	No
	Privado	La Encarnación	Sí	No
	Privado	María Auxiliadora	No	No
	Privado	Ntra. Sra. de los Dolores	No	No
	Público	Príncipe D. Juan Manuel	No	No
Otras zonas				
Elx	Público	IES Misteri d'Elx	Sí	Sí
S. Joan d'Alacant	Público	IES L. Gª Berlanga	Sí	Sí
Utiel	Público	Ies Nº 1	Sí	No

Fuente. Servicio de Formación del Profesorado: http://www.cult.gva.es/Cefire/.
Guía de Centros facilitada por la Direcció General d'Ensenyament:
http://www.cult.gva.es/dgcd/dgcdtemp/dghome.htm

Tabla 2.16. Comparación entre centros según la titularidad.

Centros de la zona del CEFIRE que han participado en el estudio de **primer** ciclo de la ESO.		Centros de la zona del CEFIRE que imparten 1er ciclo
Titularidad	n (%)	Total
Privados	4 (33,3%)	12
Públicos	13 (65%)	20
Total	**17 (53,1%)**	**32**
Centros de la zona del CEFIRE que han participado en el estudio de **segundo** ciclo de la ESO.		Centros de la zona del CEFIRE que imparten segundo ciclo
Titularidad	n (%)	Total
Privados	3 (27,3%)	11
Públicos	10 (50%)	20
Total	**13 (41,9%)**	**31**

En la encuesta de segundo ciclo, han participado el 56,5% de los centros de la zona de influencia del CEFIRE de Elda, más concretamente un 50% de los centros públicos y un 27,3% de los privados existentes en la zona.

ALUMNADO

Descripción de la muestra

Reuniendo los datos de ambas encuestas realizadas, la de primer ciclo de la ESO cuyos principales hallazgos acabamos de presentar en páginas anteriores y la realizada con alumnado de segundo ciclo de la ESO que se publicaron en un libro anterior (Grupo Aprendizaje Emocional, 2005) tenemos un total de 5.966 cuestionarios.

Según la titularidad del centro la muestra la conforman 5.339 (89,5%) estudiantes matriculados en centros públicos y 627 (10,5%) en centros privados concertados. En la tabla 2.17 presentamos la distribución del alumnado por localidades.

Tabla 2.17. Distribución del alumnado según la localidad del centro.

Localidad	n	%
Aspe	739	12,4
Elda	1.663	27,9
Petrer	1.434	24,0
Novelda	208	3,5
Otras de la zona del CEFIRE de Elda	1.116	18,7
Otras zonas	806	13,5
Total	**5.966**	

Género

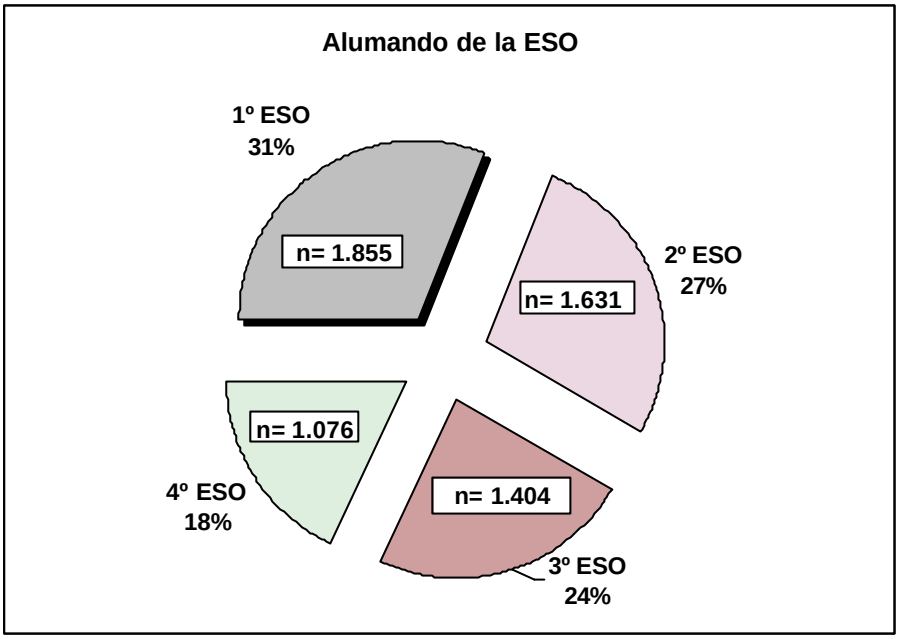
Los cuestionarios que tienen cumplimentada la variable género son 5.887 (79 no contestaron). En la tabla 2.18 presentamos la distribución de alumnos y alumnas por centros. Un estudio más detallado de las características de la muestra y de su representatividad puede consultarse en los informes respectivos de primer (sección anterior) y segundo ciclo de la ESO (Grupo Aprendizaje Emocional, 2005).

Tabla 2.18. Distribución de alumnos y alumnas de la muestra por centros.

Código centro	Alumnado que ha participado					
	Alumnos		Alumnas		Total	
	n	%	n	%	n	**%**
C01	60	1,0	41	0,7	101	**1,7**
C02	157	2,7	156	2,6	313	**5,3**
C03	162	2,8	163	2,8	325	**5,5**
C04	205	3,5	186	3,2	391	**6,6**
C05	236	4,0	224	3,8	460	**7,8**
C06	166	2,8	165	2,8	331	**5,6**
C07	67	1,1	64	1,1	313	**2,2**
C08	34	0,6	59	1,0	93	**1,6**
C09	148	2,5	172	2,9	320	**5,4**
C10	194	3,3	191	3,2	385	**6,5**
C11	274	4,7	262	4,5	536	**9,1**
C12	288	4,9	329	5,6	617	**10,5**
C13	214	3,6	198	3,4	412	**7,0**
C14	295	5,0	282	4,8	577	**9,8**
C15	70	1,2	70	1,2	140	**2,4**
C16	142	2,4	119	2,0	261	**4,4**
C17	91	1,5	108	1,8	199	**3,3**
C18	63	1,1	45	0,8	108	**1,9**
C20	69	1,0	49	0,8	110	**1,8**
C22	45	0,8	32	0,5	77	**1,3**
Total	**2.972**	**50,5**	**2.915**	**49,5**	**5.887**	**100**

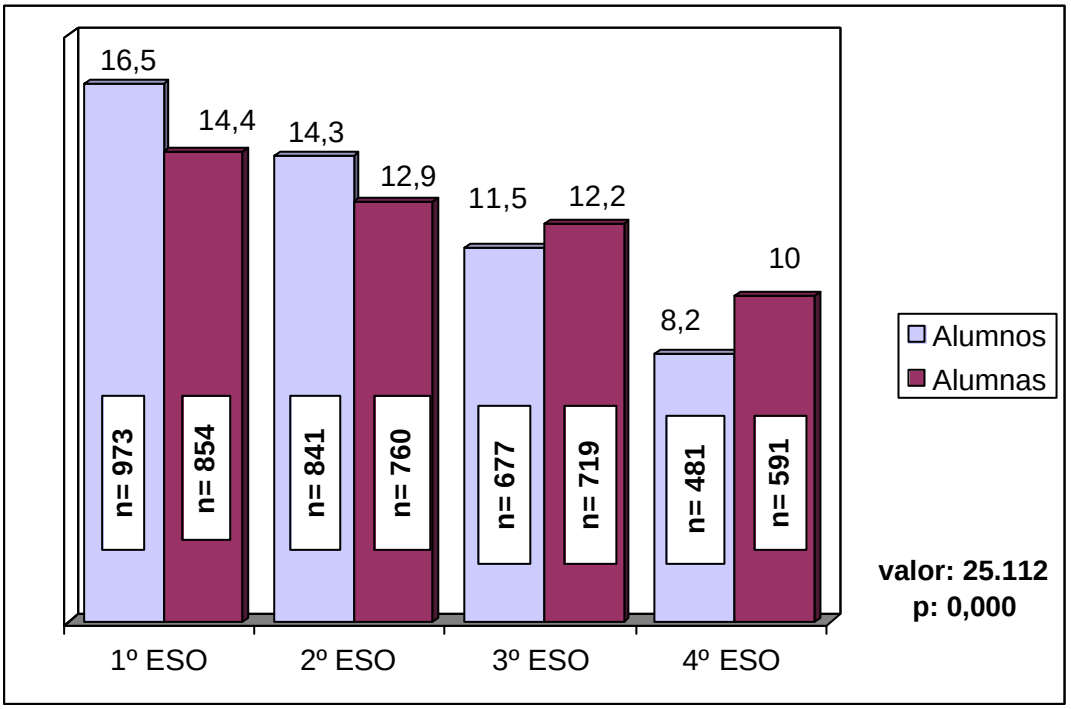
En la figura 2.4 mostramos la distribución por cursos. La muestra incluye 2.972 (50,5%) chicos y 2.915 (49,5%) chicas. La aplicación de la prueba c^2 muestra una relación entre género y curso, observándose un descenso más acusado de alumnos que de alumnas conforme aumenta el curso, como se muestra en la figura 2.5. En los cursos iniciales, primer ciclo de la ESO, hay más alumnos mientras que en el segundo ciclo predominan la chicas.

Figura 2.4. Alumnado que integra la muestra total.



Aunque no se trata de un estudio longitudinal, con seguimiento del mismo alumnado, este dato sugiere un abandono escolar muy llamativo del alumnado masculino en el corto periodo que supone la ESO.

Figura 2.5. Relación entre género y curso (prueba c^2).



Edad

En cuanto a la variable edad contamos con 5.569 cuestionarios. La edad media del total de estudiantes que ha participado en el estudio es de 13,60 años con una desviación típica de 1.32 y un rango de 11 a 17. La edad media de los chicos es de 13,59 y una desviación típica de 1,31 y un rango de 11 a 17. La edad media de las chicas es de 13,61 y una desviación típica de 1,32 y un de rango de 11 a 17 (Tabla 2.19).

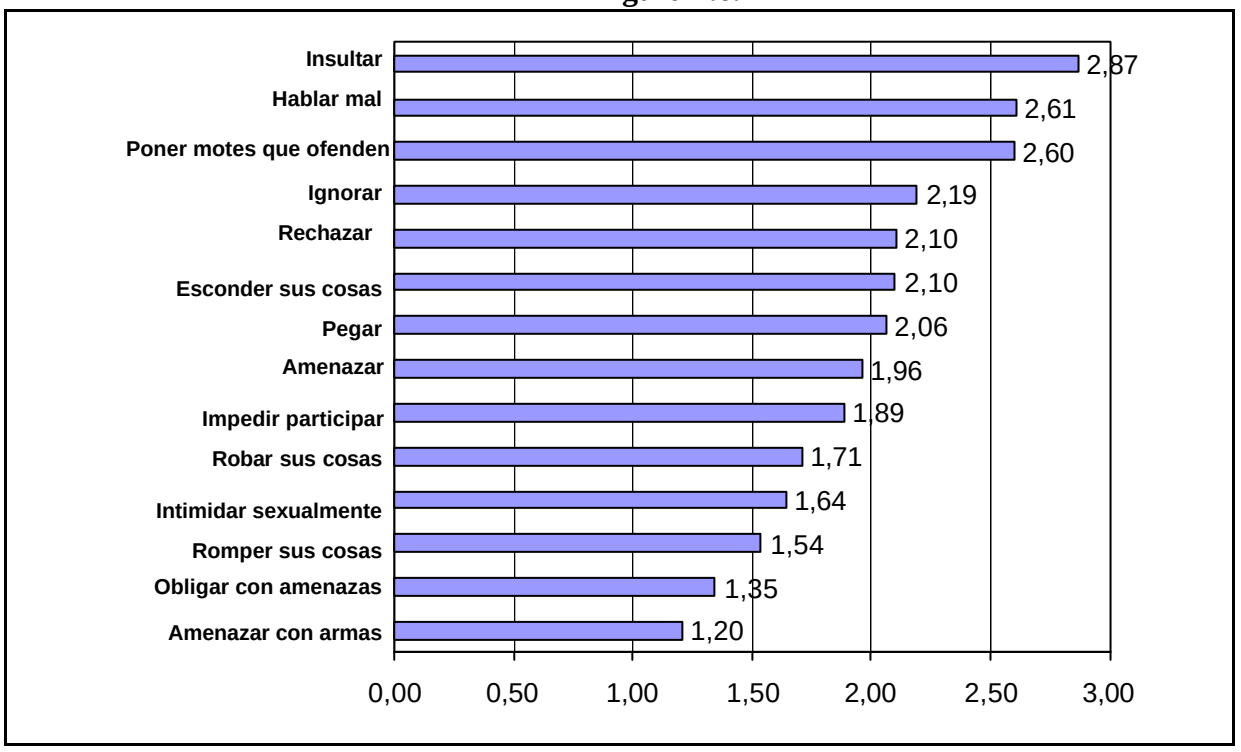
Tabla 2.19. Datos estadísticos de la edad.

n casos válidos	5569
n casos perdidos	397
Media	13,60
Mediana	13,00
Desv típica	1,321
Varianza	1,744
Rango	6
Mínimo	11
Máximo	17

CUESTIONARIO DEL ALUMNADO: Parte A1

Violencia escolar percibida en los centros educativos

Figura 2.6.



En la figura 2.6 presentamos los índices de las situaciones que el alumnado de la ESO observa en los centros educativos. El índice se obtiene calculando la media de los puntos obtenidos (1= nunca; 2= pocas veces; 3= a menudo; 4= mucho). En las instrucciones al cuestionario pedíamos al alumnado que informara de la frecuencia con que presenciaba estas situaciones en su centro escolar, sin precisar su comportamiento ante las mismas. Podemos considerarlos índices de la intensidad con que se perciben, presencian o conocen estas conductas violentas.

En la tabla 2.20 podemos observar las frecuencias y porcentajes de respuesta al cuestionario del alumnado parte A1.

Tabla 2.20. Respuesta del alumnado de la ESO al cuestionario del alumnado, parte A1.

Situaciones	Opciones de respuesta									
	1		2		3		4			
	n	%	n	%	n	%	n	%	Total	NC
1. Ignorar (a alguien).	1.095	18,5	3.127	53,4	1.107	18,7	557	9,4	5.926	40
2. Rechazar (a alguien).	1.577	26,6	2676	45,2	1.149	19,4	516	8,7	5.918	48
3. Impedir participar (a alguien).	2.381	40,5	2.195	37,3	892	15,2	409	7	5.877	89
4. Insultar (a alguien).	495	8,4	1.819	31	1.518	25,9	2.038	34,7	5.870	96
5. Poner motes que ofenden o ridiculizan.	1.068	18	1.850	31,2	1.401	23,7	1.604	27,1	5.923	43
6. Hablar mal de alguien.	752	12,7	2.189	37	1.595	27	1.377	23,3	5.913	53
7. Esconder cosas de alguien.	1.797	30,4	2.358	40	1.091	18,5	656	11,1	5.902	64
8. Romper sus cosas.	3.513	59,4	1.798	30,4	434	7,3	170	2,9	5.915	51
9. Robar sus cosas.	3.090	52,3	1.799	30,5	653	11,1	365	6,2	5.907	59
10. Pegar a alguien.	1.852	31,4	2.428	41,2	1.016	17,2	595	10,1	5.891	75
11. Amenazar a alguien para meterle miedo.	2.472	41,8	1.855	31,4	938	15,9	652	11	5.916	50
12. Obligar a alguien a hacer cosas que no quiere con amenazas (traer dinero, hacerle tareas…).	4.438	75	1.057	17,9	272	4,6	149	2,5	5.916	50
13. Intimidar o amenazar a alguien con frases, insultos o conductas de carácter sexual.	3.416	57,8	1.549	26,2	588	9,9	361	6,1	5.914	52
14. Amenazar a alguien con un arma (palos, navajas...).	5.002	84,5	726	12,3	100	1,7	94	1,6	5.922	44
Nota: 1= Nunca 2= Pocas veces 3= A menudo 4= Mucho NC= No contesta										

Ante un listado de situaciones de violencia e intimidación el alumnado ha de responder con qué frecuencia considera que han sucedido en su centro en los últimos dos meses. Las alternativas de respuesta eran: 1= nunca; 2= pocas veces; 3= a menudo; 4= mucho).

En la figura 2.7 agrupamos las categorías algo, a menudo y mucho para mostrar la presencia o ausencia de dichas conductas de maltrato e intimidación. En la figura 2.8 se agrupan la categorías a menudo y mucho para mostrar gráficamente las conductas que se producen de un modo más intenso en los centros educativos.

Observando las cifras de ambas figuras podemos hacernos una idea bastante clara del tipo de violencia presente en los centros educativos y de su frecuencia. Llama la atención, entre otras muchas cosas que será conveniente analizar en su momento la presencia de la violencia física (Pegar: algo, a menudo y mucho 68,5%. A menudo y mucho= 27,3%), la de intimidación sexual (42,2%. A menudo y mucho= 16%) y la violencia con armas (19,4%. A menudo y mucho= 7,1%). Son cifras que invitan a una concienciación e intervención de todos los estamentos de la comunidad educativa.

Figura 2.7.

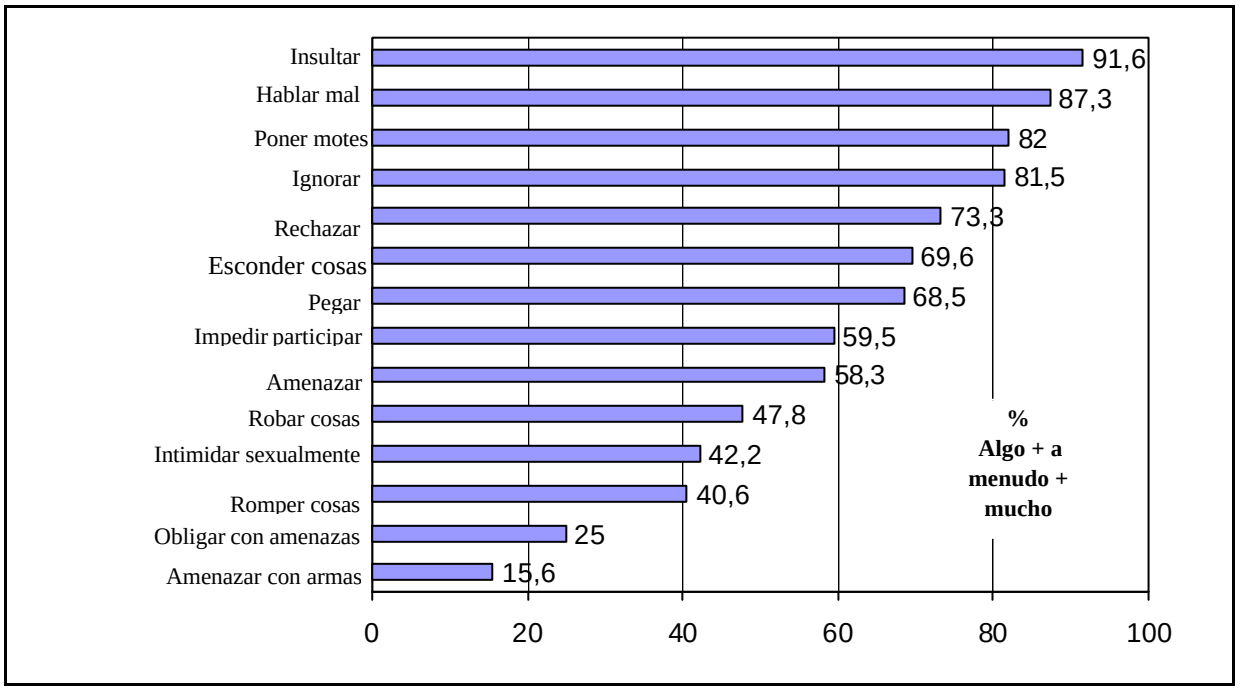
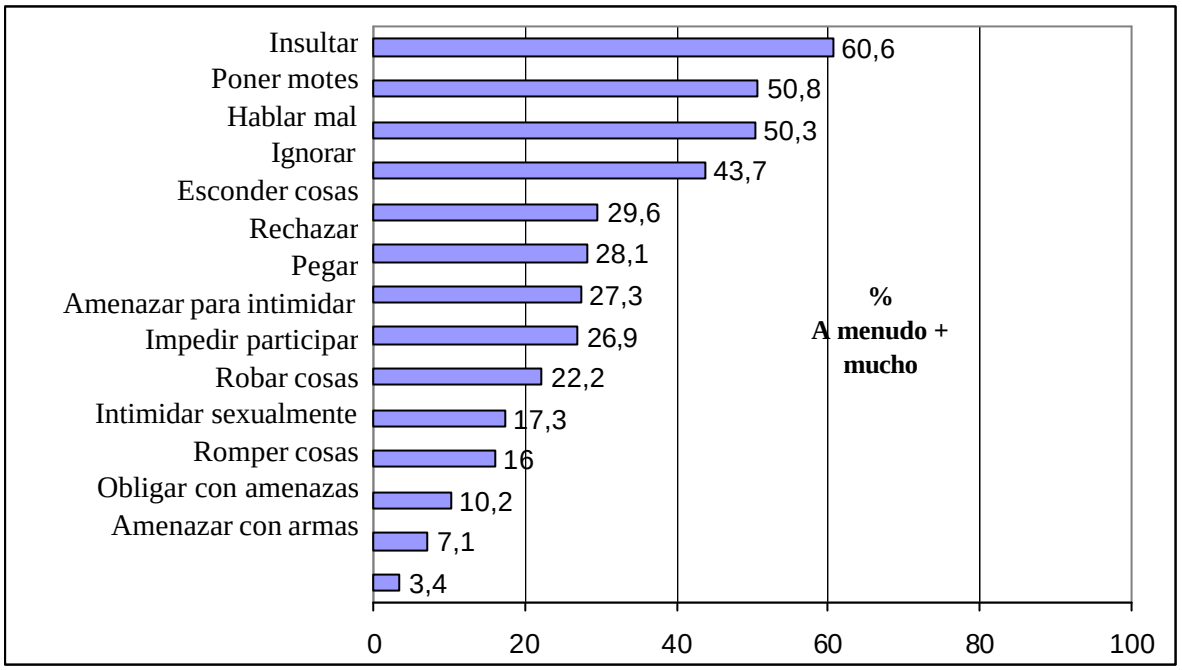


Figura 2.8.



Análisis factorial

Con el fin de facilitar un análisis más significativo de los datos obtenidos realizamos un análisis factorial exploratorio de componentes principales y con rotación *varimax* (rotación ortogonal que minimiza el número de variables que tienen saturaciones altas en cada factor y simplifica la interpretación de los factores optimizando la solución por columna) a la parte A1 del cuestionario del alumnado. En la tabla 2.21 se presentan los resultados de la matriz de componentes después de la rotación varimax, separados por factores y ordenando las variables de mayor a menor saturación en el factor. El ítem CA10, *pegar a alguien* satura en ambos factores con puntuaciones similares con una diferencia menor a 0,10 (F1:0,535; F2: 0,531) por lo que optamos por eliminarlo de ambos factores y tratarlo por separado en futuros análisis como indicador de violencia física percibida.

Tabla 2.21. Análisis factorial de primer grado del cuestionario para el alumnado parte A1.

Factor 1. Violencia emocional y de exclusión.
(Varianza explicada 31,98%)

Código variable	Descripción del ítem	Saturación
CA04	Insultar (a alguien).	,753
CA02	Rechazar (a alguien).	,734

CA06	Hablar mal de alguien.	,732
CA05	Poner motes que ofenden o ridiculizan.	,726
CA01	Ignorar (a alguien).	,654
CA03	Impedir participar (a alguien).	,619
CA07	Esconder cosas de alguien.	,549

Factor 2. Violencia con intimidación y contra las propiedades.
Varianza explicada 23,16%

Código variable	Descripción del ítem	Saturación
CA14	Amenazar a alguien con una arma (palos, navajas...).	,778
CA12	Obligar a alguien a hacer cosas que no quiere con amenazas (traer dinero, hacerles tareas...).	,770
CA13	Intimidar o amenazar a alguien con frases, insultos o conductas de carácter sexual.	,647
CA11	Amenazar a alguien para meterle miedo.	,584
CA08	Romper sus cosas.	,555
CA09	Robar sus cosas.	,534

Nota: Método de extracción: Análisis de componentes principales. Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

La consistencia interna (Alfa de Cronbach) de los elementos que forman cada factor y en el cuestionario total son de 0,85 para F1, 0,83 para F2 y 0,91 para el cuestionario global.

Las correlaciones, entre los factores y la puntuación total en el cuestionario (obtenida sumando los valores en todos los elementos del mismo) son todas altamente significativas (tabla 2.22). No obstante la relación es negativa entre F2 y F1, así como entre F2 y la puntuación total en el cuestionario

Tabla 2.22. Intercorrelaciones entre cuestionario y factores.

	r de Pearson	
	F1	**F2**
Cuestionario	0,942**	-0,341**
Factor 1	**--**	-0,270 **
Factor 2	**--**	**--**

Nota: ** La correlación es significativa a nivel 0,01 bilateral

Con el cuestionario A1, sumando todos sus elementos integrantes, hemos construido un indicador global de violencia escolar percibida; y dos escalas específicas con los factores, como se indica a continuación:

- **Indicador de violencia escolar percibida (IVEP**): sumando los valores de todos los ítems del cuestionario A1 (CA01 hasta CA14). Puede interpretarse como un indicador global o general del grado de violencia percibida por el alumnado en el centro escolar.

- **Escala de violencia emocional y exclusión (EVEMOEX**): sumando los valores de los ítems del factor 1 (CA01 hasta CA07). Puede interpretarse como un indicador de grado de violencia emocional y exclusión percibida por el alumnado en el centro escolar.

- **Escala de violencia con intimidación y contra las propiedades (EVINT**): sumando los valores de los ítems del factor 2 (CA08 hasta CA14, excepto CA10). Puede interpretarse como un indicador de grado de violencia con intimidación y contra sus propiedades percibida por el alumnado en el centro escolar.

- **Indicador de violencia física percibida.** Como ya hemos dicho, el ítem CA10, *pegar a alguien* lo tratamos por separado como indicador de violencia física percibida.

Según las instrucciones del cuestionario podemos considerarlos índices o indicadores de violencia percibida, presenciada o conocida. En la tabla 2.23 se presentan los datos estadísticos descriptivos de estas variables.

Tabla 2.23. Estadísticos descriptivos de las variables que se especifican.

IVEP	EVEMOEX	EVINT	
5.596	5.724	5.612	n válidos
370	242	354	n perdidos
27,78	16,37	9,34	Media
27,00	16,00	10,00	Mediana
8,488	4,851	1,986	Desv típica
42	21	6	Mínimo
14	7	6	Máximo

En la tabla 2.24 se presentan las correlaciones entre estas variables, la edad y el curso. Observamos relaciones estadísticamente significativas de signo positivo de IVEP y EVEMOEX con edad y curso, y con el ítem CA10 (*pegar a alguien)*. Lo que sugiere que conforme aumenta la edad, aumenta la violencia escolar que el alumnado refiere haber observado en los centros escolares, tanto

general o global como emocional y de exclusión. Ambos tipos de indicadores, a su vez, se asocian a violencia física: el alumnado que observa más violencia general y emocional también percibe más violencia física. Esta misma tabla muestra, por el contrario, que EVINT (violencia con intimidación y contra las propiedades) se relacionan negativamente con edad y curso, sugiriendo que conforme aumenta la edad y el curso, el alumnado refiere menos violencia de este tipo. Este tipo de violencia se asocia, a su vez, negativamente con violencia física (ítem CA10 *pegar a alguien).*

Tabla 2.24. Correlaciones entre las variables que se especifican.

	IVEP	**EVEMOEX**	**EVINT**	**Pegar a alguien CA10**
Edad	,103 **	,118 **	-,173 **	,007 n.s
Curso	,126**	,148 **	-,171 **	,005 n.s
Pegar a alguien CA10	,745**	,622**	-,239 **	--

Nota: la correlación r de Pearson es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

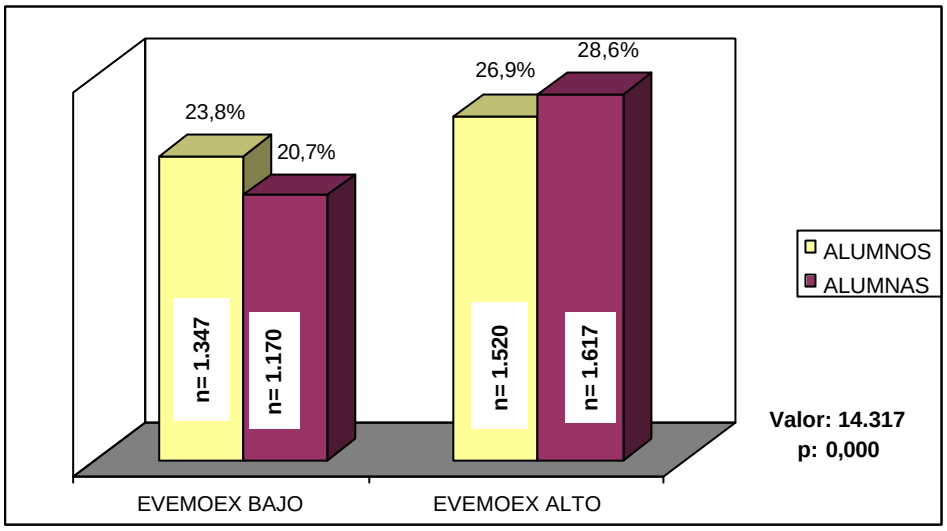
Comparando las puntuaciones medias de alumnos y alumnas en estas variables (Tabla 2.25) encontramos que las chicas obtienen puntuaciones medias significativamente más altas que los chicos tanto en violencia emocional y de exclusión (EVEMOEX) como en violencia con intimidación y contra las propiedades (EVINT). Las chicas consideran que estos tipos de violencia se producen con mayor frecuencia que los chicos.

Tabla 2.25. Diferencias según el género en las variables que se especifican.

	Alumnos	**Alumnas**	**t**	**p**
IVEP				
n	2.789	2.734		
Media	27,64	27,93	-1,287	0,198
Desv. típica	8,59	8,34		
EVEMOEX				
n	2.867	2.787		
Media	16,17	16,58	-3,227	0,001
Desv. típica	4,83	4,84		
EVINT				
n	2.791	2.754		
Media	9,17	9,50	-6,218	0,000
Desv. típica	1,99	14,96		
CA10				
Pegar a alguien				
n	2.938	2.887		
Media	2,07	2,05	1,023	0,306
Desv. típica	0,94	0,94		

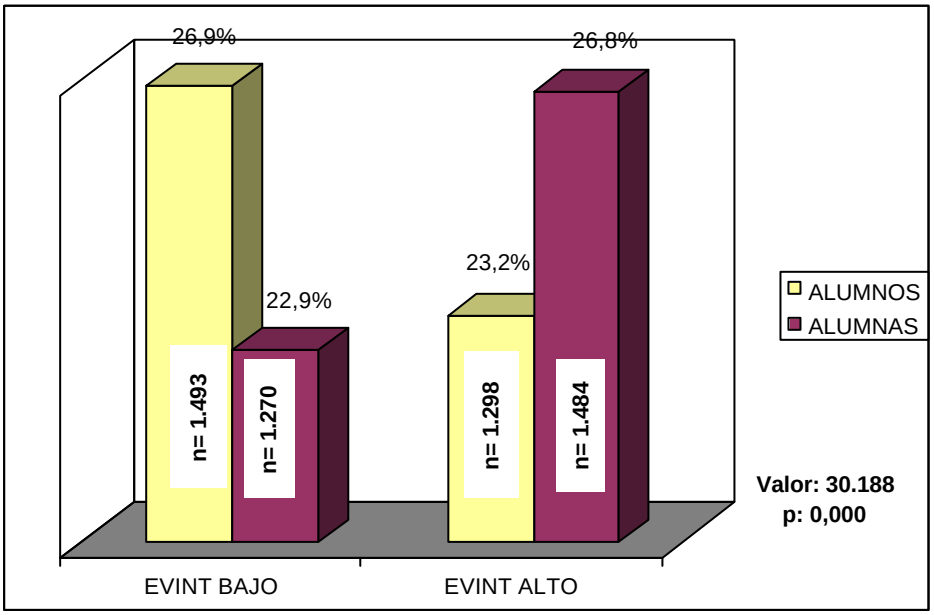
Aplicamos la prueba c^2 entre género y los índices de violencia dicotomizando la puntuación en estas variables por la mediana para formar los grupos con puntuaciones altas o bajas en los mismos. De esta forma encontramos un claro predominio de las alumnas en el grupo con altas puntuaciones en violencia emocional y de exclusión (Figura 2.9).

Figura 2.9. Género y violencia emocional (prueba c^2).



Sucede algo parecido, incluso de forma más acusada, en el caso de la violencia con intimidación y contra las propiedades (EVINT) (Figura 2.10).

Figura 2.10. Género y grado de violencia con intimidación (prueba c^2).



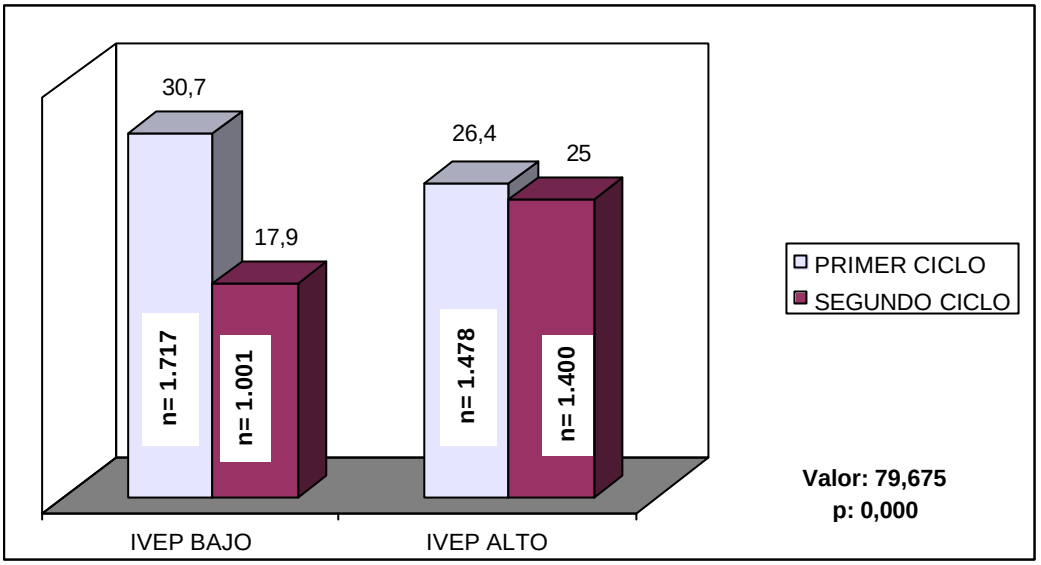
En cuanto al ciclo, comparando las puntuaciones medias de estudiantes de primer y segundo ciclo de la ESO en estas nuevas variables y escalas (Tabla 2.26) encontramos que el alumnado de segundo ciclo obtiene puntuaciones más elevadas en todas ellas excepto en EVINT (que son más altas en primer ciclo). Las diferencias son estadísticamente significativas en todos los casos excepto en violencia física percibida (ítem CA10). Estos resultados indican que la violencia con intimidación y contra las propiedades es más visible para nuestro alumnado de primer ciclo, mientras que los restantes tipos de violencia lo son para el de segundo ciclo.

Tabla 2.26. Prueba t entre primer y segundo ciclo en las variables que se especifican.

	Alumnos	Alumnas	t	p
IVEP				
n	3.195	2.401	- 9,061	0,000
Media	26,89	28,96		
Desv. típica	8,66	8,11		
EVEMOEX				
n	3.292	2.432	-10,380	0,000
Media	15,80	17,14		
Desv. típica	4,93	4,63		
EVINT				
n	3.134	2.478	13,100	0,000
Media	9,64	8,95		
Desv. típica	1,90	2,03		
CA10				
Pegar a alguien				
n	3.434	2.457	-1,132	0,258
Media	2,05	2,08		
Desv. típica	0,96	0,92		

En la figura 2.11 se expresa gráficamente el resultado de la prueba c^2 entre ciclo y violencia escolar percibida (IVEP). Dicotomizando la puntuación en este indicador por la mediana para formar los grupos de alumnado con alta y baja puntuación se observa claramente que predomina el alumnado de primer ciclo entre quienes consideran que las situaciones de violencia escolar son menos frecuentes. El alumnado de segundo ciclo obtiene niveles más altos de violencia escolar (global).

Figura 2.11. Ciclo y violencia percibida (IVEP) (prueba c^2).



En la figura 2.12 se refleja el resultado de la prueba c^2 entre curso y violencia escolar percibida (IVEP). Utilizamos la mediana para formar grupos con alta o baja puntuación este indicador. Así comprobamos el alumnado de los primeros cursos de la ESO predomina en el grupo con bajas puntuaciones. En el caso de la violencia con intimidación y contra las propiedades (EVINT) vemos, por el contrario, que predomina el alumnado de los primeros cursos de la ESO en el grupo con altas puntuaciones en esta variable (Figura 2.13).

Figura 2.12. Curso y violencia escolar percibida (IVEP) (prueba c^2).

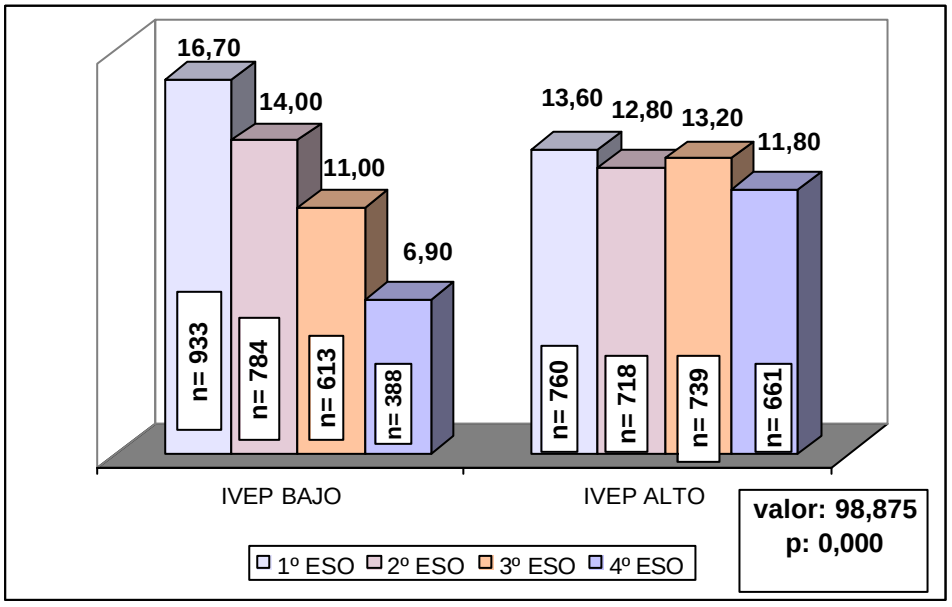
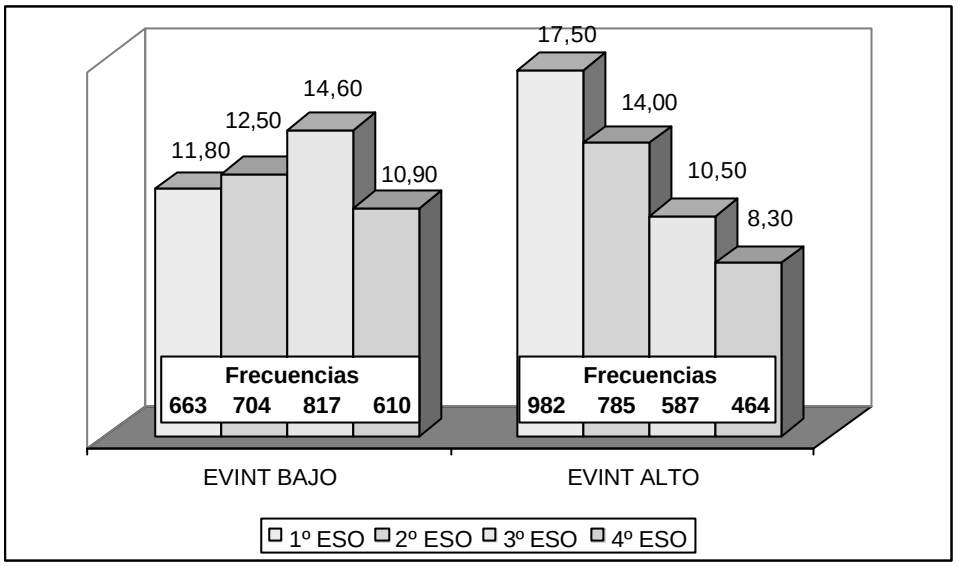


Figura 2.13. Curso y violencia con intimidación.



Siguiendo un procedimiento similar al citado previamente, para obtener grupos con baja y alta puntuación en las nuevas escalas (EVEMOEX y EVINT), en la tabla 2.27 presentamos el resultado de la aplicación de la prueba c^2 entre estas variables y el curso. El resultado de EVEMOEX sigue la misma pauta que el obtenido con el cuestionario global (IVEP).

Tabla 2.27. Prueba c^2 entre curso y la variables que se especifican.

		Curso					
Variable		**1**	**2**	**3**	**4**	c^2	**p**
EVEMOEX BAJO						109,083	0,000
	n	916	721	567	351		
	%	16,0	12,6	9,9	6,1		
EVEMOEX ALTO							
	n	831	824	803	711		
	%	14,5	14,4	14,0	12,4		
EVINT BAJO						123,692	0,000
	n	663	704	817	610		
	%	11,8	12,5	14,6	10,9		
EVINT ALTO							
	n	663	704	817	610		
	%	11,8	12,5	14,6	10,9		

Por tanto, el alumnado de cursos inferiores conoce y/o presencia menos situaciones de violencia tanto global como emocional y de exclusión, y más si-

tuaciones de violencia con intimidación y contra las propiedades que el alumnado de cursos superiores.

En la tabla 2.28 detallamos las puntuaciones medias en estos indicadores de cada uno de los centros que han participado en el estudio. Ordenando los centros de mayor a menor puntuación en esos indicadores, vemos que la posición que ocupan es diferente en cada uno. Esto sugiere que dichos indicadores miden cosas distintas, o reflejan realidades que el alumnado percibe como distintas. De ahí que, por ejemplo el centro C09 se sitúa en primer lugar en IVEP y EVEMOEX, sin embargo desciende al puesto décimo en EVINT. Sucede lo contrario con el centro C20 cuyas puntuaciones le sitúan en primer lugar en EVINT mientras que el IVEP y en EVEMOEX queda en penúltima posición.

Tabla 2.28. Puntuaciones medias de los centros en la variables que se especifican.

	IVEP n: 5.596 (93,8%) Excluidos: 370 (6,25)			**EVEMOEX** n: .5724 (95,9%); Excluidos: 242 (4,1%)			**EVINT** n: 5.612 (94,1%) Excluidos: 354 (5,9%)		
Orden	**Código**	**n**	**Media (d.t.)**	**Código**	**n**	**Media (d.t.)**	**Código**	**n**	**Media (d.t.)**
1	**C09**	321	31,49 (7,74)	**C09**	321	18,58 (4,17)	**C20**	96	10,33 (1,63)
2	**C06**	319	29,32 (8,84)	**C16**	247	17,11 (4,58)	**C08**	93	10,01 (1,87)
3	**C16**	243	29,13 (8,16)	**C06**	325	17,01 (4,80)	**C15**	133	9,84 (190)
4	**C04**	371	28,90 (9,82)	**C07**	131	16,92 (4,48)	**C17**	195	9,77 (1,83)
5	**C10**	371	28,43 (8,00)	**C04**	384	16,78 (5,57)	**C18**	106	9,71 (1,71)
6	**C07**	131	28,37 (7,80)	**C05**	457	16,51 (5,01)	**C16**	204	9,67 (1,85)
7	**C14**	547	28,00 (8,22)	**C14**	555	16,48 (4,74)	**C22**	62	9,61 (2,07)
8	**C05**	446	27,94 (8,49)	**C10**	375	16,45 (4,44)	**C02**	284	9,50 (1,91)
9	**C11**	515	27,78 (8,80)	**C13**	383	16,36 (5,06)	**C13**	384	9,46 (1,95)
10	**C03**	303	27,49 (8,43)	**C11**	522	16,36 (4,91)	**C09**	321	9,45 (1,80)
11	**C13**	365	27,24 (8,58)	**C03**	315	16,17 (4,80)	**C12**	615	9,42 (1,99)
12	**C12**	575	26,95 (8,20)	**C12**	597	15,99 (4,86)	**C03**	301	9,30 (2,02)
13	**C18**	103	26,49 (7,44)	**C15**	134	15,76 (4,81)	**C14**	553	9,28 (2,05)
14	**C15**	128	26,38 (8,21)	**C02**	301	15,71 (4,64)	**C05**	441	9,19 (1,99)
15	**C02**	293	26,12 (7,87)	**C18**	107	15,64 (4,23)	**C06**	316	9,18 (1,95)
16	**C22**	76	26,09 (10,34)	**C08**	92	15,36 (4,57)	**C01**	98	9,17 (2,05)
17	**C08**	92	25,43 (7,38)	**C01**	98	15,12 (4,07)	**C11**	528	9,10 (2,05)
18	**C01**	96	25,35 (6,76)	**C22**	76	14,97 (5,67)	**C07**	131	9,08 (2,13)
19	**C20**	106	25,16 (8,71)	**C20**	109	14,71 (5,02)	**C10**	367	9,04 (1,92)
20	**C17**	195	25,07 (7,50)	**C17**	195	14,69 (4,25)	**C04**	384	8,87 (2,12)
	Anova F= 8,631 p: 0,000			**Anova F= 8,631** p: 0,000			**Anova F= 6.061** p: 0,000		

Debemos ser cautos en las interpretaciones que realicemos partiendo de estos resultados. Resulta prematuro extraer conclusiones puesto que son indicadores en fase de creación o construcción y desconocemos qué miden o reflejan exactamente. No obstante, el Sistema Educativo puede beneficiarse de disponer de indicadores que permitan analizar los datos de diferentes grupos o cursos en un mismo centro. O bien, los datos globales de un centro con los de otros. Así, cada cual podría conocer su posición a efectos de elaborar sus planes de mejora o de consolidación (en caso de obtener resultados positivos) de la situación.

Cuestionario del alumnado: parte A2

Roles desempeñados por el alumnado en las situaciones de violencia presentes en los centros escolares

La parte A2 del cuestionario del alumnado consta de 3 escalas dicotómicas. En todas ellas presentamos idénticas situaciones de intimidación y maltrato entre compañeros/as que en el cuestionario A1, pero según las instrucciones debían responder si las habían *sufrido (víctima), presenciado (testigo) o realizado (agresor).* En la tabla 2.29 presentamos las frecuencias y porcentajes de respuestas afirmativas.

Tabla 2.29. Respuestas del alumnado a la parte A2 del cuestionario.

SITUACIONES	Las he sufrido		Las he presenciado		Las he realizado	
	n	%	n	%	n	%
Ignorar (a alguien).	1.338	23,3	4.320	74,6	1.935	34
Rechazar.	979	17,1	4.259	73,7	1.261	22,3
Impedir participar.	980	17,2	3.784	65,9	874	15,6
Insultar.	2.836	49,8	4.692	82,4	3.191	56,4
Poner motes.	2.075	36,1	4.587	79,6	2.160	38,0
Hablar mal.	1.952	34,1	4.535	78,5	2.783	48,9
Esconder cosas.	1.628	28,5	3.979	69,1	1.457	25,7
Romper cosas	615	10,8	2.900	50,4	358	6,3
Robar cosas	1.058	18,5	2.988	52,0	455	8,1
Pegar.	985	17,4	4.272	74,7	1.231	21,9
Amenazar para intimidar.	843	14,7	3.583	61,9	669	11,8
Obligar con amenazas.	210	3,7	1.925	33,3	184	3,2
Intimidar sexualmente.	523	9,1	2.630	45,5	417	7,3
Amenazar con un arma.	218	3,8	1.443	25,0	192	3,4

Las situaciones que han padecido con mayor frecuencia son: los insultos con un 49,8%; poner motes (36,1%), hablar mal (34,1%) y esconder cosas (28,5%).

Las situaciones que han presenciado con mayor frecuencia son: insultar (82,4%), poner motes (79,6%) hablar mal (42,5%) y pegar (74,7%). En cuanto a situaciones que han realizado destacan las siguientes: insultar (56,4,7%), hablar mal de alguien (48,9%), poner motes (38%) e ignorar a alguien (34%). En todas las situaciones observamos un mayor número de testigos que de víctimas o agresores. En general hay más agresores que víctimas en situaciones de violencia emocional verbal y en alguna situación de exclusión como el rechazo. Por el contrario, hay más víctimas que agresores en situaciones de violencia con intimidación y contra las propiedades.

Para transformarlas en variables de mayor interés heurístico hemos tratado de forma independiente las tres escalas, y las hemos convertido en indicadores de rol sumando los valores en las mismas. Cuando el alumnado marca la casilla correspondiente significa que *Sí ha sufrido, presenciado o realizado* la situación en cuyo caso se codifica con un 2. No marcar significa que No *la ha sufrido, presenciado ni realizado* y lo hemos codificado con un 1. Así obtenemos un rango de puntuaciones de 14 a 28. sumando las puntuaciones en las mismas. Los principales datos estadísticos de estos indicadores se recogen en la tabla 2.30, con los nombres que les hemos asignado:

- *In-víctima*: índice de victimización. Refleja el grado en que se sufren situaciones de violencia escolar.

- *In-testigo*: índice de testigo o espectador de situaciones de violencia escolar. Refleja el grado en que se presencian situaciones de este tipo.

- *In-agresor*: índice de agresión. Refleja el grado en que se realizan situaciones de este tipo.

Tabla 2.30. Datos estadísticos descriptivos de los indicadores de rol.

	In-víctima	In-testigo	In-agresor
n válidos	5.323	5.301	5.241
n perdidos	643	665	725
Media	16,72	22,63	16,94
Mediana	16,00	23,00	16,00
Desv típica	2,876	3,533	2,767
Rango	14	14	14
Mínimo	14	14	14
Máximo	28	28	28

Para interpretar las puntuaciones en estos indicadores conviene recordar que se obtiene una puntuación de 14 en cada una de las tres escalas cuando se afirma que no se ha *sufrido, presenciado o realizado* (según la escala de que se trate) ninguna de las situaciones de violencia presentadas en la encuesta. Por el contrario, se alcanza una puntuación máxima de 28 en cada escala cuando se han sufrido, presenciado o realizado todas las situaciones de dicha escala. Por tanto una mayor puntuación en los indicadores supone mayor intensidad o grado en el indicador correspondiente.

En la tabla 2.31 presentamos las correlaciones (r de Pearson) entre estos indicadores y otras variables de interés. Así encontramos que el *índice de victimización* correlaciona negativamente con la edad, el ciclo y el curso. Es decir

que los mayores índices de victimización los encontramos en alumnado de menor edad y de cursos inferiores. Por el contrario los otros dos indicadores correlacionan positivamente con la edad: a mayor edad se obtiene mayor puntuación en ambos, es decir se presencian más conductas violentas como testigo y se realizan como agresor.

Tabla 2.31. Correlaciones (r de Pearson) entre las variables que se especifican.

	Edad	Ciclo	Curso	IVEP	EVEMOEX	EVINT	CA10
In-víctima	-0,16 **	-0,22 **	-0,19 **	0,16 **	0,13 **	-0,19 **	0,13 **
In-testigo	0,08 **	0,06 **	0,10 **	0,36 **	0,33 **	-0,85 **	0,27 **
In-agresor	0,07 **	0,01	0,03 *	0,25 **	0,23 **	-0,29 **	0,18 **

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).
* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

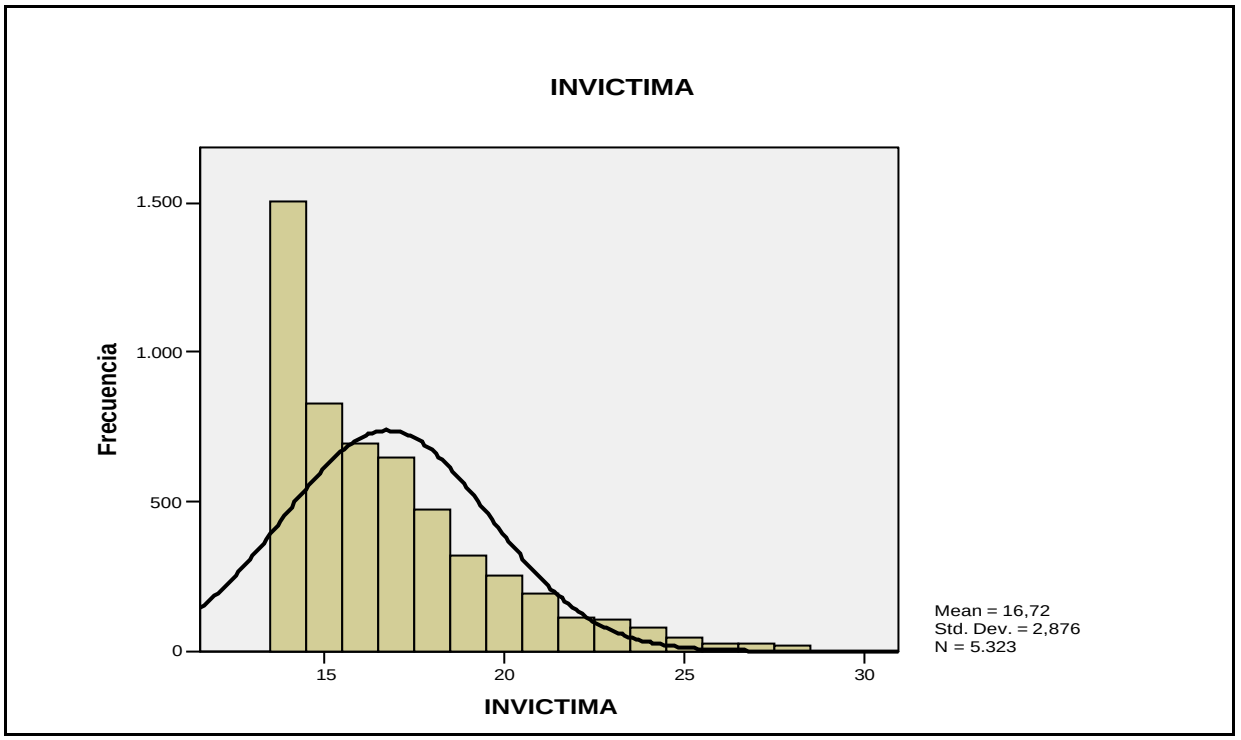
La misma dirección se observa en la relación entre estos indicadores con el curso y el ciclo. Por tanto, conforme aumenta la edad y se pasa de curso y ciclo, el alumnado se ve menos implicado como víctima en situaciones de violencia escolar, pero es más probable que actúe como testigo o agresor. Este dato también podemos interpretarlo como que hay un mayor número de estudiantes de primer ciclo, por tanto de menor edad, que se sienten agredidos, mientras que en segundo ciclo las agresiones quizás se concentran o van dirigidas a un número más reducido de personas. Es decir el rol de víctima estaría más acentuado.

Todos los indicadores de rol (In-víctima, In-testigo e In-agresor) correlacionan positivamente con las escalas de violencia, general (IVEP), emocional y de exclusión (EVEMOEX) y física (CA10), pero negativamente con EVINT (violencia con intimidación y contra las propiedades). Es decir, el alumnado que informa mayores niveles de violencia escolar global, violencia emocional y de exclusión y violencia física, obtiene puntuaciones más elevadas en todos los índices de rol, y participa en mayor medida en las mismas. La asociación negativa con EVINT puede interpretarse en el sentido de que este tipo de violencia no precisa del desempeño por parte del alumnado de estos roles.

Las víctimas de maltrato escolar

En la figura 2.14 observamos una cierta asimetría (concentración de casos en las puntuaciones más bajas) en la distribución del alumnado de la ESO en el *índice de victimización*, lo que indica que la mayor parte del mismo no ha desempeñado el rol de víctima en episodios de violencia escolar.

Figura 2.14. Histograma de conductas violentas sufridas como víctima (In-víctima).



En la escala correspondiente del cuestionario A2 vemos que 1.504 estudiantes (28,3%), de los 5.323 cuestionarios válidos para esta variable, obtienen la puntuación mínima de 14 puntos, es decir responden no haber sufrido ninguna de las situaciones de maltrato del cuestionario. El 71,7% (n= 3.819) del alumnado que ha completado el cuestionario ha sufrido alguna situación de maltrato escolar. Por otro lado sólo 19 (0,4%) dicen haber sufrido todas la situaciones que figuran en el cuestionario.

Según estudios recientes (Serrano, 2006) la incidencia de víctimas de maltrato escolar es del 14,5%. Tomando esta cifra en consideración y atendiendo al criterio restrictivo de selección de casos sugerido en estudios anteriores para curvas de frecuencia asimétricas (Díaz-Aguado, 2004) (Figura 2.14) hemos tomado las puntuaciones iguales o superiores al percentil 85, es decir, iguales o superiores a 20 como criterio de selección de víctimas en nuestro estudio.

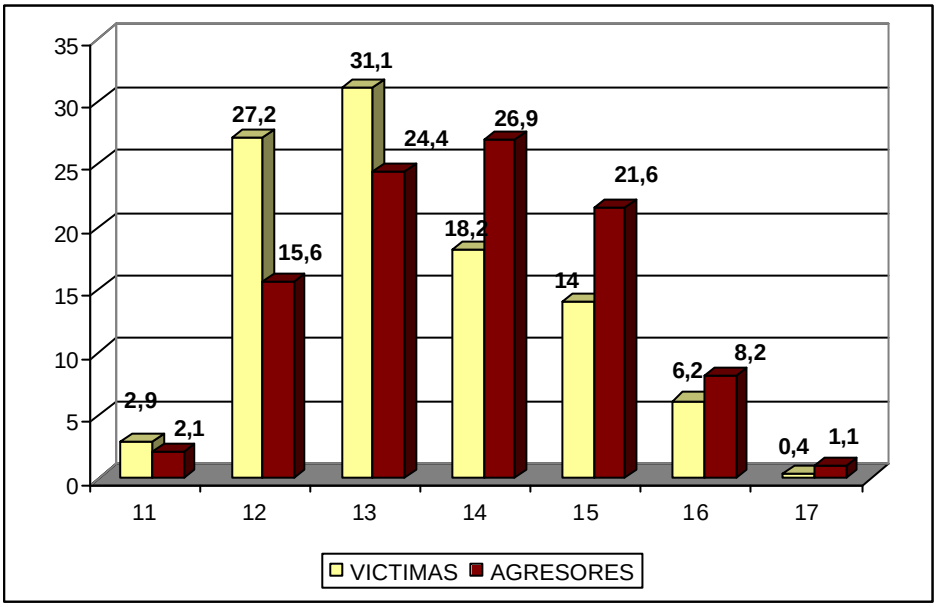
Así obtenemos una muestra de 790 (casos válidos para las variables edad y género) que supone el 14,84% de los 5.323 estudiantes que han cumplimentado todas las preguntas del cuestionario. Su edad media es de 13,33 (d.t. 1,28) y un rango de 11 a 17 años. La mayoría 71,7% (n= 610) se encuentra matriculado en primer ciclo, y el 28,3% (n= 241) en el segundo.

Respecto al género, está conformada por una mayoría de chicos, 498 (59,4%) frente a 341 chicas (40,6%). Aplicando la prueba c^2 para analizar la relación entre género y el tipo de conducta sufrido constatamos diferencias significativas entre chicos y chicas: casi todas ellas son más sufridas por los chicos,

excepto hablar mal que es más frecuente entre las chicas, e ignorar a alguien ligeramente superior entre las chicas aunque sin significación estadística

La distribución por edades puede verse en la figura 2.15, y por cursos en la 2.16. En ellas se aprecia un notable incremento entre los 11 y los 13 años (máxima frecuencia), luego desciende abruptamente de los 14 a los 16 años, para casi desaparecer a los 17. En cuanto al curso, vemos que el mayor número de víctimas se concentra en los dos primeros de la ESO, que corresponden a primer ciclo.

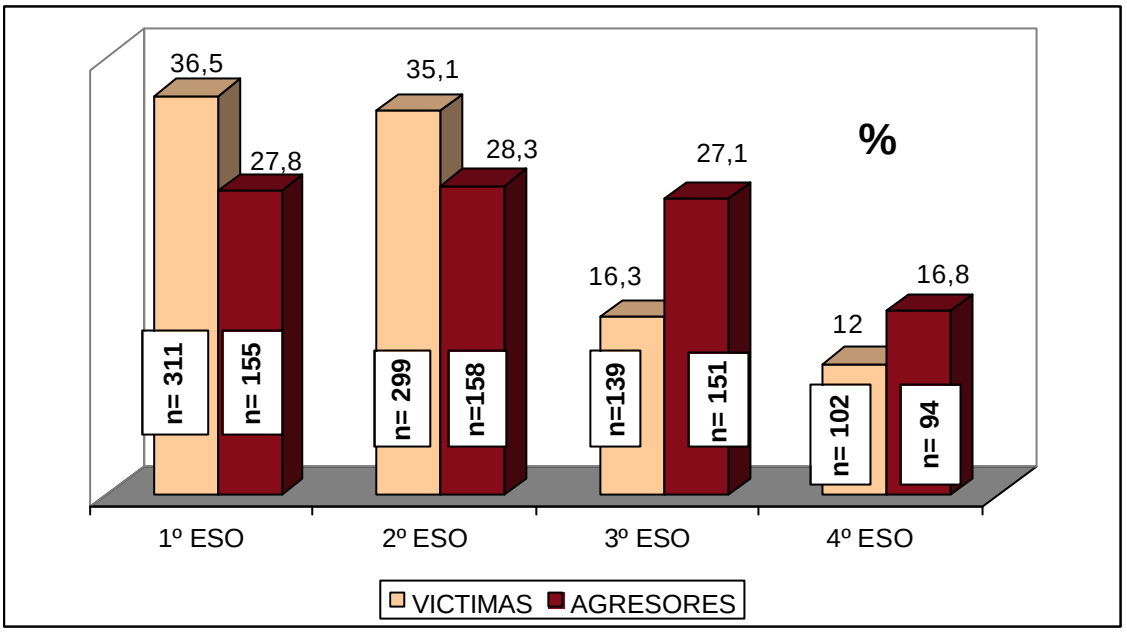
Figura 2.15. Distribución por edades de víctimas y agresores.



Las cifras reflejan el % del total víctimas y de agresores tomados como dos grupos independientes.

Comparando las puntuaciones de las víctimas con el resto del alumnado en los indicadores de violencia percibida, definidos previamente, vemos (Tabla 2.32) que este grupo obtiene puntuaciones medias significativamente más elevadas en violencia escolar percibida general (IVEP), emocional y de exclusión (EVEMOEX) y física. No obstante, alcanza una puntuación significativamente menor en violencia con intimidación y contra las propiedades (EVINT). Estos hallazgos coinciden con el análisis correlacional presentado en la tabla 2.31. Por tanto, el alumnado con mayor índice de victimización considera que en su centro hay más violencia escolar, global, emocional y de exclusión y física, pero menor violencia con intimidación y contra las propiedades que el resto del alumnado.

Figura 2.16. Distribución por cursos de víctimas y agresores.



Las cifras reflejan el % del total víctimas y de agresores tomados como dos grupos independientes.

Tabla 2.32. Prueba t entre víctimas de maltrato escolar y resto del alumnado.

	Resto alumnado	Víctimas	t	p
IVEP n	4.253	799	- 8,362	0,000
Media (d.t.)	27,44 (8,23)	30,15 (9,35)		
EVEMOEX n	4.333	816	-6,293	0,000
Media (d.t.)	16,24 (4,79)	17,40 (5,04)		
EVINT n	4.422	828	11,476	0,000
Media (d.t.)	9,46 (1,98)	8,61 (1,90)		
CA10 n	4.428	837	-7,401	0,000
Media (d.t.)	2,02 (0,92)	2,28 (0,99)		

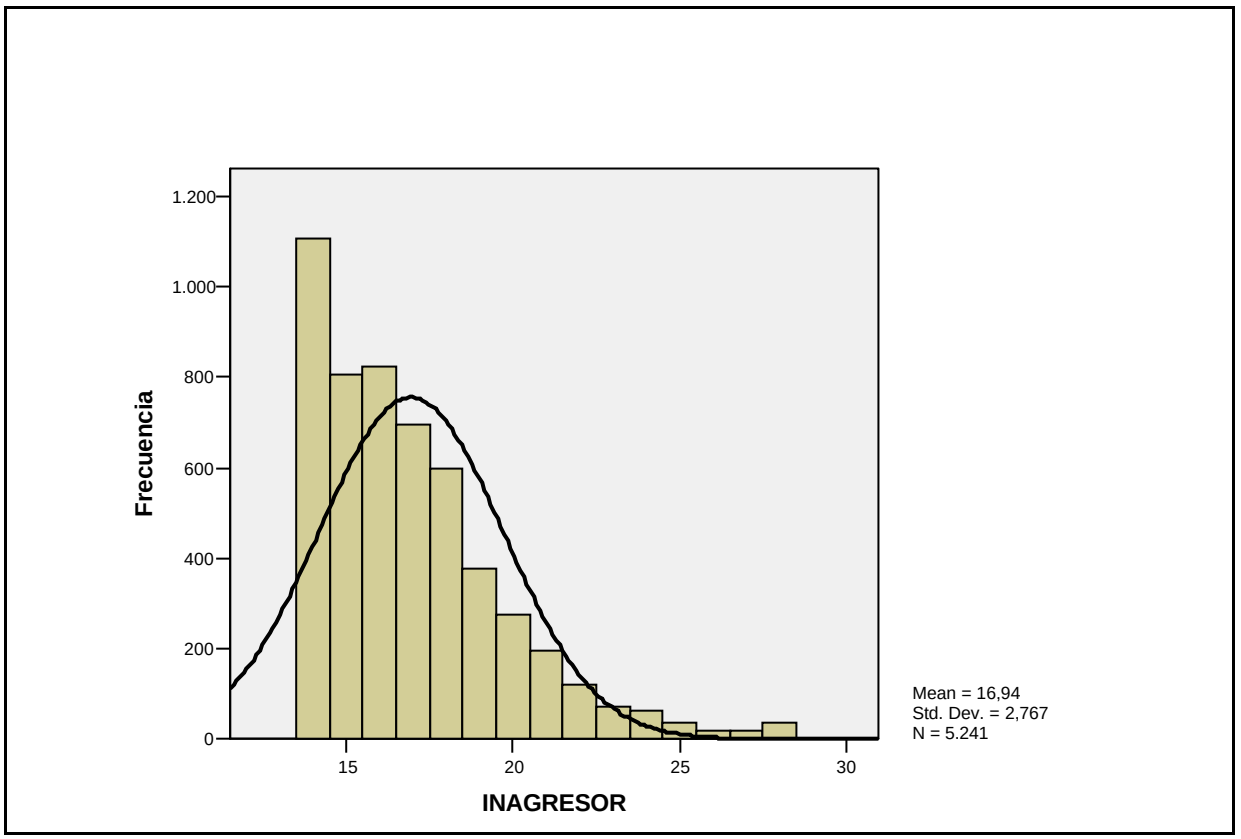
Los agresores

En la figura 2.17 podemos observar una asimetría positiva de las puntuaciones (concentración de casos en las puntuaciones más bajas) del alumnado en el *índice de agresión*. Lo que indica que la mayor parte del alumnado de la ESO no reconoce haber desempeñado el rol de agresor en episodios de violencia escolar.

En la escala correspondiente del cuestionario A2 encontramos que obtienen la puntuación mínima de 14 puntos 1.106 estudiantes (21,1%) de los 5.241 cuestionarios válidos para esta variable. Es decir, responden no haber realizado

ninguna de las situaciones de maltrato que les presentamos. Por otro lado, el 78,9% (n= 4.135) del alumnado que lo ha completado ha realizado alguna situación de maltrato escolar. Por último, sólo 35 (0,7%) dicen haber realizado todas la situaciones que figuran en el cuestionario.

Figura 2.17. Histograma de las conductas violentas realizadas como agresor.



Según el citado estudio de Serrano (2006) la incidencia de agresores de maltrato escolar es del 7,6%. Siguiendo similares criterios estadísticos que en el caso de las víctimas hemos seleccionado las puntuaciones iguales o superiores al percentil 90, es decir a la puntuación 21, como criterio de selección de agresores en nuestro estudio.

Así obtenemos una muestra de 520 (casos válidos para las variables edad y género) que supone el 9,92% de los 5.241 estudiantes que han cumplimentado todas las preguntas de este cuestionario. Su edad media es de 13,79 años (desviación típica 1,29) y un rango de 11 a 17 años. La distribución por edades puede verse en la figura 2.15. En ellas se aprecia un notable incremento entre los 11 y los 14 años (máxima frecuencia). La mayor concentración de agresores se produce entre los 13 y los 15 años, con su porcentaje más alto a los 14. Luego desciende abruptamente de los 15 a los 16 años para casi desaparecer a los 17.

Respecto al género, está conformada una mayoría de chicos 355 (64,5%) frente a 195 chicas (35,5%). Aplicando la prueba c^2 para analizar la relación entre género y el tipo de conducta realizado constatamos diferencias significativas entre chicos y chicas en todas ellas, excepto en *ignorar a alguien* (no hay diferencia de género). Todas ellas son más utilizadas por los chicos excepto *hablar mal de alguien* que es más frecuente entre las chicas.

Su distribución por cursos puede verse en la figura 2.16, donde comprobamos que el porcentaje de agresores se mantiene relativamente estable en los tres primeros cursos de la ESO con cifras similares, algo inferiores al 30%, mientras que en cuarto curso es notablemente inferior. La mayoría 56,1% (n= 313) se encuentra matriculado en primer ciclo, frente al 43,9% (n= 245) en segundo ciclo.

En la tabla 2.33 vemos que, comparando a los agresores con el resto del alumnado, aquellos obtienen puntuaciones medias significativamente más elevadas en violencia escolar percibida, global (IVEP) emocional y de exclusión (EVEMOEX) y física. No obstante alcanzan una puntuación significativamente menor en violencia con intimidación y contra las propiedades.

Tabla 2.33. Prueba t entre agresores y resto del alumnado.

	Resto alumnado	Agresores	t	p
IVEP				
n	4.457	528	-13,440	0,000
media	27,39	32,51		
desv. típica	8,22	8,76		
EVEMOEX				
n	4.534	5436	-11,432	0,000
media	16,20	18,68		
desv. típica	4,80	4,52		
EVINT				
n	4.664	552	13.486	0,000
media	9,45	8,27		
desv. típica	1,96	1,87		
CA10				
n	4.635	550	-10,706	0,000
media	2,01	2,46		
desv. típica	0,92	0,95		

Testigos o espectadores de maltrato escolar

En el cuestionario A1 sólo 65 (1,2%) estudiantes refieren que en sus centros no se da ninguna de las situaciones propuestas en el mismo, el resto (n= 5.596; 98,8%) reconoce que, en mayor o menor intensidad, sí se dan. Únicamente 75 (1,3%) responden que en su centro no se da ninguna situación de maltrato emocional (EVEMOEX) frente a 5.649 (98,7%) que responde lo contrario. Además, sólo 673 (11,3%) informan no haber visto en su centro ninguna de las situaciones que componen la escala de maltrato con intimidación y contra las propiedades (EVINT) frente al 5.612 (88%) que sí las ha visto.

En la escala correspondiente del cuestionario A2 hemos encontrado que 149 estudiantes (2,8%), entre los 5.301 cuestionarios válidos para esta variable, obtienen la puntuación mínima de 14 puntos, es decir responden no haber presenciado ninguna de las situaciones de maltrato que les presentamos. El 97,2% (n= 5.152) del alumnado que ha completado el cuestionario ha sido testigo de situaciones de maltrato escolar. Por otro lado, sólo 392 (7,4%) dicen haber presenciado todas la situaciones que figuran en el cuestionario. Por tanto, en términos globales entre el 97,2% y el 98,8% del alumnado ha sido testigo de episodios de violencia escolar.

Dicotomizando este indicador por la mediana (puntuación= 23), formamos dos grupos, uno con alumnado que participa en mayor medida como espectador o testigo en situaciones de violencia escolar (espectador o testigo habitual) y otro que participa menos (espectador o testigo infrecuente o esporádico). En la tabla 2.34 vemos que entre los testigos habituales hay mayor proporción de chicos, de primer ciclo de la ESO, preferentemente de segundo de ESO, que tienen una percepción alta de violencia escolar en su centro, y consideran que en éste se producen más situaciones de violencia emocional y de exclusión y menos situaciones de violencia con intimidación y contra las propiedades, y presentan un bajo índice de victimización y de agresión.

Aplicando la prueba c^2 para analizar la relación entre el género y el tipo agresiones presenciado no constatamos diferencias significativas, en general, en situaciones de violencia emocional verbal y de exclusión como el rechazo. En otra situación de exclusión, "impedir participar", y en las situaciones de violencia con intimidación y contra las propiedades hay más chicos que chicas entre los testigos.

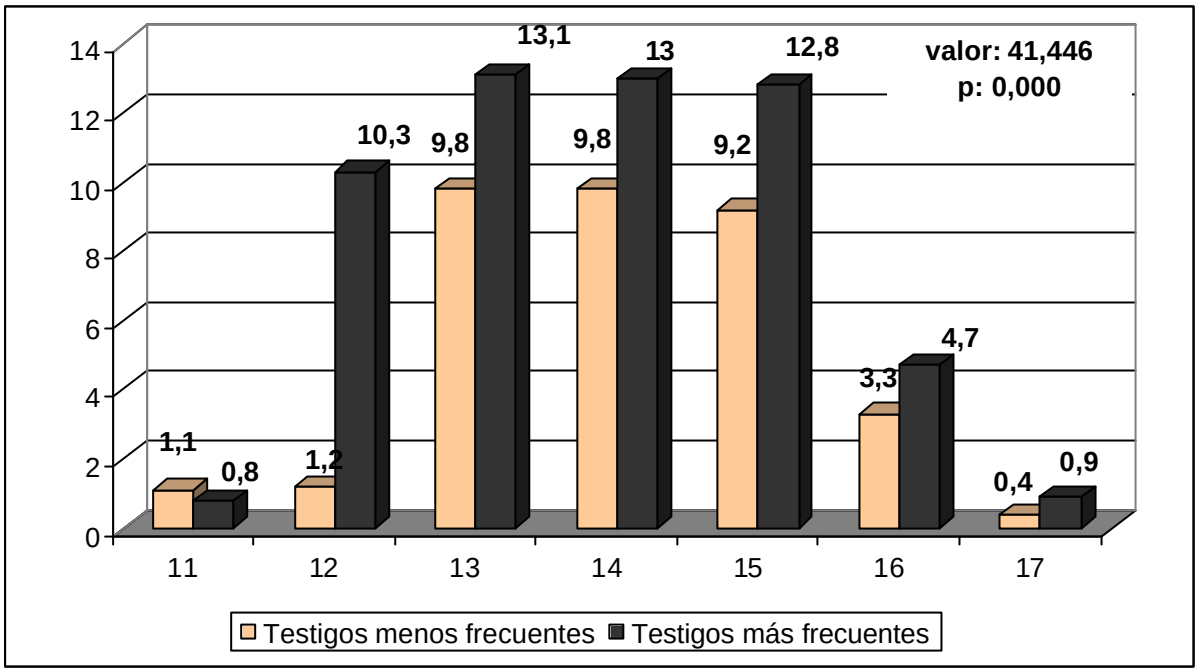
Tabla 2.34. Relación entre el rol de espectador y las variables que se citan.

Variables		Espectadores Infrecuentes o esporádicos		Espectadores habituales		c^2	p
		n	%	n	%		
Género	**Chicos**	1.088	20,8	1.520	29	16,765	0,000
	Chicas	1.246	23,8	1.386	26,5		
Curso	**1º**	759	14.3	726	13,7	43,697	0,000
	2º	551	10,4	787	14,8		
	3º	631	11,9	773	14,6		
	4º	423	8	651	12,3		
Ciclo	**1º**	1.310	24,7	1.513	28,5	8,000	0,005
	2º	1.054	19,9	1.424	26,9		
IVEP	**Bajo**	1.451	28,8	945	18,8	485,440	0,000
	Alto	783	15,6	1.856	36,9		
EVEMOEX	**Bajo**	1.277	24,9	960	18,7	258,896	0,000
	Alto	1.004	19,6	1.892	32,9		
EVINT	**Bajo**	258	4,9	2.394	42,5	2611,193	0,000
	Alto	2.106	39,7	543	10,2		
In-víctima	**Baja**	2.103	40,6	2.270	43,8	139,944	0,000
	Alta	210	4,1	602	11,6		
In-agresor	**Bajo**	2.177	42,0	2.453	418	107,655	0,000
	Alto	130	2,5	474	8,1		

En la tabla 2.31 hemos visto una asociación positiva entre edad y este indicador (In-testigo), a mayor edad mayor puntuación. Mirando esta relación con más detalle en la figura 2.18 vemos la relación entre edad y desempeñar con mayor frecuencia el rol de testigo en situaciones de violencia escolar.

A los 11 años, al comenzar la ESO sólo el 1,9% se consideran testigos (entre habituales y esporádicos) de situaciones de violencia escolar, siendo ligeramente superior el porcentaje los testigos esporádicos. A los 12 años aumenta a un 11,5 el porcentaje de testigos y se invierte la relación de forma dramática a favor de los testigos habituales, que sube del 0,8 al 10,3%. Entre los 13 y 15 la cifra de testigos oscila en torno al 22% con proporciones relativamente estables de testigos habituales en torno al 13% y de testigos esporádicos en torno al 9,8%. A los 16 se reduce abruptamente al 8% con ligero predominio de los testigos habituales. A los 17 años la cifras son residuales.

Figura 2.18. Edad y ser testigo de conductas violentas (prueba c^2).



Cuestionario del alumnado: parte B

En los siguientes análisis, hemos excluido los ítems desde PB27 hasta PB31, ambos inclusive, que añadimos posteriormente y sólo figuran en el cuestionario de primer ciclo de la ESO, habiendo sido descritos y analizados en la sección anterior.

¿Dónde se realizan las agresiones?

En la tabla 2.35 vemos los lugares donde el alumnado señala que se producen estas situaciones de maltrato e intimidación ordenadas de mayor a menor frecuencia. En ella comprobamos que *la calle, el patio* y *cerca del instituto, al salir de clase*, son los escenarios más habituales. Conviene señalar que la frecuencia más baja se da en el patio cuando *vigila* algún profesor.

Destacando la primera situación y haciendo un perfil del alumnado que opina que las situaciones de maltrato e intimidación se producen preferentemente en la calle observamos que: son indistintamente chicos o chicas, de 13, 14 y 15 años, de primer ciclo (cursos primero y segundo), que opinan que en su centro hay un alto índice de violencia escolar en general y violencia emocional y de exclusión, pero un bajo índice de violencia con intimidación o contra las propiedades, que no se consideran ni víctimas ni agresores/as, pero sí han presenciado estas situaciones con una mayor frecuencia (Tabla 2.36).

Tabla 2.35 (n= 5965)

¿En qué lugares se suelen producir estas situaciones de intimidación o maltrato?					
Variable	**Descripción**	**Si (n)**	**Si (%)**	**No (n)**	**No (%)**
PB08	En la calle.	3.839	64,4	226	35,6
PB06	En el patio cuando no vigila ningún profesor/a.	3.513	58,9	2.452	41,1
PB07	Cerca del instituto, al salir de clase.	3.200	53,6	2.765	46,4
PB02	En la clase cuando no hay ningún profesor/a.	2.801	46,9	3.164	53
PB03	En los pasillos del instituto.	2.655	44,5	3.310	55,5
PB04	En los aseos.	1.502	25,2	4.463	74,8
PB01	En la clase cuando está algún profesor/a.	877	14,7	5.088	85,3
PB05	En el patio cuando vigila algún profesor/a.	816	13,7	5149	86,3
Si alguien te intimida ¿hablas con alguien de lo que te sucede?					
Variable	**Descripción**	**Si (n)**	**Si (%)**	**No (n)**	**No (%)**
PB09	Nadie me intimida o maltrata.	3.641	61	2.324	39
PB12	Con mi familia.	1.636	27,4	4.329	72,6
PB13	Con compañeros/as.	1.154	19,3	4.811	80,7
PB11	Con los/as profesores/as.	71l	11,9	5.254	88,1
PB10	No hablo con nadie.	499	8,4	5.466	91,6
¿Quién suele parar las situaciones de intimidación o maltrato?					
Variable	**Descripción**	**Si (n)**	**Si (%)**	**No (n)**	**No (%)**
PB15	Algún profesor/a o algún adulto.	2.923	49	3.042	51
PB16	Algún compañero o compañera.	1.839	30,8	4.126	69,2
PB17	No lo sé.	1.214	20,3	4.751	79,6
PB14	Nadie.	1.159	19,4	4.806	80,6
¿Por qué crees que algunos/as chicos/as intimidan o maltratan a otros/as?					
Variable	**Descripción**	**Si (n)**	**Si (%)**	**No (n)**	**No (%)**
PB18	Por molestar.	3.314	55,5	2.651	44,4
PB20	Por que son más fuertes.	2.000	33,5	3.965	66,5
PB19	Porque se meten con ellos/as.	1.788	30	4.177	70
PB21	Por gastar una broma.	1.485	24,9	4.480	75,1

Comparando las respuestas de los actores implicados en las situaciones de maltrato escolar comprobamos que tanto las víctimas como los agresores tienen una opinión más desfavorable sobre la violencia que se da *en la clase cuando no hay ningún profesor* (c^2, p>0,001), *en los pasillos del instituto* (c^2, p>0,001), *en el patio cuando no vigila ningún profesor* (c^2 p>0,001), *cerca del instituto al*

salir de clase y *en la calle* ($c^{2,}$ p>0,001) (Tabla 2.37). Los agresores tiene una opinión más favorable (79%) sobre la violencia que se produce en la calle.

En cuanto al género es mayor el porcentaje de chicos que señalan como lugar de las agresiones: la clase cuando hay profesor, y el patio a pesar de la vigilancia del profesorado. Por su parte, hay un mayor porcentaje de chicas que señala los pasillos del instituto, los aseos y cerca del instituto al salir de clase, como lugares donde se producen las agresiones (Tabla 2.38). Respecto al curso, el alumnado de tercero de ESO señala, en mayor medida, la clase (con o sin profesorado) y los pasillos del instituto. El alumnado de primero señala los aseos y el patio (con o sin profesorado). El alumnado de segundo señala la calle, cerca del instituto al salir de clase (Tabla 2.39).

¿A quién recurre la víctima de maltrato?

El 61% del alumnado señala aquí que nadie le intimida o maltrata. Este dato aparentemente positivo deja de serlo si nos fijamos en el casi 40% de escolares que no realiza esta afirmación tan contundente. Un 39% del alumnado (cifra muy superior al 14,5% de víctimas de maltrato escolar que citan los estudios. Ver Serrano, 2006) sufre algún tipo de maltrato en el centro escolar, sin duda de diferente grado e intensidad, pero que le impide afirmar rotundamente que nadie le intimida o maltrata (Tabla 2.35). La lectura de las restantes contestaciones sigue inspirando reflexiones inquietantes: sólo el 27,4% habla con su familia (frente al 72,6% que no lo hace), el 19% con compañeros (frente al 80% que no lo hace), y no llega al 12% quienes recurren a un profesor/a. No deja de ser preocupante que un 8,4% de las/os intimidados no hablen con nadie.

Comparando las respuestas de los estudiantes implicados (Tabla 2.37), encontramos que el 36% de nuestras víctimas señala que nadie les intimida o maltrata, lo que puede interpretarse de diversas formas y quizás se trate de falsos positivos en el índice de victimización. Por su parte un 62% de los agresores responde que nadie les intimida o maltrata, lo que sugiere que un 38% son, a su vez, posibles víctimas (¿Intimidadores – victimizados?). De las víctimas el 14,7% no se lo dice a nadie, dato -como ya hemos señalado antes- ciertamente preocupante, aunque resulta esperanzador que el 21,3% hable con el profesorado, el 41,7% con su familia y el 28,6% lo haga con compañeros/as. El grupo de agresores es el que menos recurre a la familia.

En cuanto al género hay menos chicos que chicas que afirman rotundamente que nadie les intimida o maltrata. Los chicos se muestran mas propensos a no hablar con nadie y las chicas afirman en mayor medida recurrir a la familia (Tabla 2.38). En cuanto al curso, la proporción de escolares que no se sienten intimidados o maltratados desciende conforme avanzamos de curso, siendo más

elevada en primero de la ESO. El alumnado de este mismo curso se muestra ligeramente más propenso a hablar con el profesorado y con su familia, mientras el alumnado de tercero y cuarto recurre más a compañeros (Tabla 2.39).

Tabla 2.36.

Variables		Estas situaciones SI se dan en la calle		Estas situaciones NO se dan en la calle		c^2	p
		n	%	n	%		
Género	**Chicos**	1879	31,9	1093	18,6	3,393	0,06 n.s.
	Chicas	1910	32,4	1.005	17,1		
Edad	**11**	52	0,9	59	1,1	79,274	0,000
	12	732	13,1	544	9,8		
	13	899	16,1	506	9,1		
	14	819	14,7	402	7,2		
	15	785	14,1	328	5,9		
	16	284	5,1	114	2,0		
	17	37	0,7	8	0,1		
Curso	**1º**	1.025	17,2	830	13,9	105,298	0,000
	2º	1.079	18,1	552	9,3		
	3º	967	16,2	437	7,3		
	4º	768	12,9	307	5,1		
Ciclo	**1º**	2.104	35,3	1.382	23,2	58,598	0,000
	2º	1.735	29,1	744	12,5		
IVEP	**Bajo**	1.666	29,8	1.051	18,8	24,507	0,000
	Alto	1.947	34,8	931	16,6		
EVEMOEX	**Bajo**	1.571	27,5	983	17,2	19,674	0,000
	Alto	2.128	37,2	1.041	18,2		
EVINT	**Bajo**	1.987	35,4	807	14,4	87,046	0,000
	Alto	169	29,7	1.148	20,5		
In-víctima	**Bajo**	2.903	54,5	1.568	29,5	4,892	0,027
	Alto	586	11	265	5		
In-agresor	**Bajo**	2.993	57,1	1.689	32,2	49,174	0,000
	Alto	440	8,4	118	2,3		
In-testigo	**Bajo**	1.411	26,6	952	18	66,470	0,000
	Alto	2.068	39	869	16,4		

¿Quién detiene estas situaciones?

Casi la mitad de los encuestados considera que el profesorado (49%). El 30,8% dice que algún compañero/a. Pero el 20,3% no lo sabe y un 19,4% no le atribuye a nadie este papel (Tabla 2.35) lo que supone que casi el 40% del alumnado encuestado no percibe con claridad una figura asociada con esta función: detener las situaciones de maltrato escolar. Las víctimas se muestran más dispuestas a afirmar que es algún profesor o adulto quien detiene estas situaciones, mientras que los agresores se inclinan por señalar a un compañero/a (Tabla 2.37).

En cuanto al género, hay más chicos que piensan que nadie detiene estas situaciones o que lo hace algún compañero. Las chicas se muestran más proclives a pensar que lo hace el profesorado o a reconocer su desconocimiento sobre quien detiene estas situaciones (Tabla 2.38). El alumnado de segundo y tercero de la ESO considera, en mayor medida que el de otros cursos, que nadie detiene estas situaciones, el de primero opina que es el profesor. El alumnado de primero y tercero señalan a algún compañero y una cifra superior de estudiantes de tercero dice no saberlo (Tabla 2.39).

¿Por qué algunos chico/as maltratan a otros/as?

La respuesta más frecuente es "por molestar" (Tabla 2.35). Los agresores se muestran más conformes con esta opinión que las víctimas y que el grupo en general. Asimismo se sienten más inclinados a señalar otras explicaciones (¿justificaciones?) para la agresiones: *se meten con ellos, porque son más fuertes*, o *para gastar una broma* (Tabla 2.37). Los chicas opinan en mayor medida que es por molestar, y los chicos que se debe a son más fuertes o por gastar una broma (Tabla 2.38). El alumnado de primero y tercero sostiene en mayor medida la explicación de la provocación (*se meten con ellos*) y el de primero la de su mayor fuerza. El alumnado de tercero se inclina en mayor medida que el resto de cursos en considerar que lo hacen por molestar o por gastar una broma (Tabla 2.39).

Tabla 2.37. Respuestas afirmativas (n y %) del alumnado (total, víctimas, testigos y agresores) en la parte B de cuestionario.

¿En qué lugares se suelen producir estas situaciones de intimidación o maltrato		**TESTIGOS (n= 2937)**		**VÍCTIMAS (n= 851)**		**AGRESORES (n= 558)**		**TODOS (n= 5965)**	
Variable	Descripción	n	%	n	%	n	%	n	%
PB01	a. En la clase cuando está algún profesor/a.	485	16,5	176	20,7	121	22	877	14,7
PB02	b. En la clase cuando no hay ningún profesor/a.	1568	53,4	482	56,6	304	55	2801	46,9
PB03	c. En los pasillos del instituto.	1496	50,9	429	50,4	295	53	2655	44,5
PB04	d. En los aseos.	833	28,4	265	31,1	207	37	1502	25,2
PB05	e. En el patio cuando vigila algún profesor/a.	475	16,2	136	16	120	22	816	13,7
PB06	f. En el patio cuando no vigila ningún profesor/a.	1936	65,9	546	64,2	367	66	3513	58,9
PB07	g. Cerca del instituto, al salir de clase.	1768	60,2	502	59	342	61	3200	53,6
PB08	h. En la calle.	2068	70,4	586	68,9	440	79	3839	64,3
Si alguien te intimida ¿hablas con alguien de lo que te sucede?									
PB09	a. Nadie me intimida o maltrata.	1798	61,2	306	36	348	62	3641	61
PB10	b. No hablo con nadie.	261	8,9	124	14,6	72	13	499	8,4
PB11	c. Con los/as profesores/as.	334	11,4	181	21,3	52	9,3	711	11,9
PB12	d. Con mi familia.	814	27,7	355	41,7	118	21	1636	27,4
PB13	e. Con compañeros/as.	657	22,4	243	28,6	144	26	1154	19,3
¿Quién suele parar las situaciones de intimidación o maltrato?									
PB14	a. Nadie.	618	21	181	21,3	124	22	1159	19,4
PB15	b. Algún profesor/a o algún adulto.	1477	50,3	447	52,5	259	46	2923	49
PB16	c. Algún compañero o compañera.	1002	34,1	304	35,7	224	40	1839	30,8
PB17	d. No lo sé.	536	18,2	128	15	96	17	1214	20,3
¿Por qué crees que algunos/as chicos/as intimidan o maltratan a otros/as?									
PB18	a. Por molestar.	1717	58,5	483	56,8	326	58	3314	55,5
PB19	b. Porque se meten con ellos/as.	909	30,9	283	33,3	197	35	1788	30
PB20	c. Porque son más fuertes.	1070	36,4	364	42,8	250	45	2000	33,5
PB21	d. Por gastar una broma.	788	26,8	209	24,6	200	36	1485	24,9

Tabla 2.38.

Variable			Chicos		Chicas		c^2	p
Nombre	**Descripción**		**n**	**%**	**n**	**%**		
¿En qué lugares se suelen producir estas situaciones de intimidación o maltrato								
PB1	En la clase cuando está algún profesor/a.	**Sí**	474	8,1	387	6,6	8,419	0,004
		No	2.498	42,2	2.528	42,9		
PB3	En los pasillos del instituto.	**Sí**	1.265	21,5	1.361	23,1	10,137	0,001
		No	1.707	29	1.554	26,4		
PB4	En los aseos.	**Sí**	704	12	777	13,2	6,883	0,009
		No	2.268	38,5	2138	36,3		
PB5	En el patio cuando vigila algún profesor/a.	**Sí**	454	7,7	349	5,9	13,632	0,000
		No	2.518	42,8	2.566	43,6		
PB7	Cerca del instituto, al salir de clase.	**Sí**	1.499	25,5	1.660	28,2	25,007	0,000
		No	1.473	25	1.255	21,3		
Si alguien te intimida ¿hablas con alguien de lo que te sucede?								
PB9	Nadie me intimida o maltrata.	**Sí**	1.779	30,2	1823	31	4,450	0,035
		No	1.193	20,3	1.092	18,5		
PB10	No hablo con nadie.	**Sí**	306	5,2	186	3,2	29,455	0,000
		No	2.666	45,3	2.729	46,4		
PB12	Con mi familia.	**Sí**	753	12,8	863	14,7	13,467	0,000
		No	2.219	37,7	2.052	34,9		
¿Quién suele parar las situaciones de intimidación o maltrato?								
PB14	Nadie.	**Sí**	637	10,8	508	8,6	15,076	0,000
		No	2.335	39,7	2407	40,9		
PB15	Algún profesor/a o algún adulto	**Sí**	1.367	23,2	1.514	25,7	20,795	0,000
		No	1.605	27,3	1.401	23,8		
PB16	Algún compañero o compañera.	**Sí**	991	16,8	821	13,9	18,533	0,000
		No	1.981	33,7	2.094	35,6		
PB17	No lo sé.	**Sí**	569	9,7	631	10,7	5,673	0,017
		No	2.403	40,8	2.284	38,8		
¿Por qué crees que algunos/as chicos/as intimidan o maltratan a otros/as?								
PB18	Por molestar.	**Sí**	1.540	26,2	1.742	29,6	37,635	0,000
		No	1.432	24,3	173	19,9		
PB20	Por que son más fuertes.	**Sí**	1.172	19,9	808	13,7	90,497	0,000
		No	1.800	30,6	2.107	35,8		
PB21	Por gastar una broma.	**Sí**	855	14,5	610	10,4	48,418	0,000
		No	2.117	36	2.305	39,2		

Tabla 2.39. Respuestas afirmativas del alumnado en la parte B del cuestionario según el curso.

¿En qué lugares se suelen producir estas situaciones de intimidación o maltrato		**1º**		**2º**		**3º**		**4º**			
Variable	Descripción	**n**	**%**	**n**	**%**	**n**	**%**	**n**	**%**	c^2	**p**
PB01	a. En la clase cuando está algún profesor/a.	234	3,9	190	3,2	252	4,2	201	3,4	44,052	0,000
PB02	b. En la clase cuando no hay ningún profesor/a.	760	12,7	720	12,1	771	12,9	550	9,2	75,200	0,000
PB03	c. En los pasillos del instituto.	655	11	641	10,7	747	12,5	612	10,3	191,608	0,000
PB04	d. En los aseos.	438	7,3	386	6,5	407	6,8	271	4,5	15,215	0,002
PB05	e. En el patio cuando vigila algún profesor/a.	231	3,9	196	3,3	209	3,5	180	3	16,462	0,001
PB06	f. En el patio cuando no vigila ningún profesor/a.	995	16,7	972	16,3	846	14,2	700	11,7	39,761	0,000
PB07	g. Cerca del instituto, al salir de clase.	818	13,7	921	15,4	798	13,4	663	11,1	106,859	0,000
PB08	h. En la calle.	1.025	17,2	1.079	18,1	967	16,2	768	12,9	105,298	0,000
Si alguie n te intimida ¿hablas con alguien de lo que te sucede?											
PB09	a. Nadie me intimida o maltrata.	1.023	17,2	971	16,3	954	16	693	11,6	62,114	0,000
PB10	b. No hablo con nadie.	137	2,3	123	2,1	137	2,3	102	1,7	9,088	0,028
PB11	c. Con los/as profesores/as.	325	5,4	224	3,8	83	1,4	79	1,3	130,197	0,000
PB12	d. Con mi familia.	661	11,1	477	8	281	4,7	217	3,6	132,550	0,000
PB13	e. Con compañeros/as.	240	4	169	2,8	396	6,6	349	5,9	322,385	0,000
¿Quién suele parar las situaciones de intimidación o maltrato?											
PB14	a. Nadie.	277	4,6	309	5,2	296	5	277	4,6	54,241	0,000
PB15	b. Algún profesor/a o algún adulto.	1.012	17	878	14,7	565	9,5	468	7,8	94,086	0,000
PB16	c. Algún compañero o compañera.	507	8,5	425	7,1	511	8,6	396	6,6	66,654	0,000
PB17	d. No lo sé.	328	5,5	292	4,9	355	6	239	4	37614	0,000
¿Por qué crees que algunos/as chicos/as intimidan o maltratan a otros/as?											
PB18	a. Por molestar.	807	13,5	739	12,4	992	16,6	776	13	428,522	0,000
PB19	b. Porque se meten con ellos/as.	525	8,8	388	6,5	502	8,4	373	6,3	65,977	0,000
PB20	c. Por que son más fuertes.	628	10,5	492	8,2	522	8,8	358	6	16,787	0,001
PB21	d. Por gastar una broma.	335	5,6	351	5,9	447	7,5	352	5,9	127,907	0,000

PROFESORADO

El profesorado que ha participado

Han participado 228 profesores tutores con una edad media de 36,56 años (d.t.= 12,56) y un rango entre 24 y 60 años. Su antigüedad media es de 11,33 años (d.t.= 9,64) y un rango entre 1 y 40 años en la profesión.

En cuanto al género 92 son hombres (40,4%) y 136 son mujeres (59,6%). La edad media de los profesores es de 40,24 años (d.t.= 9,48) con un rango entre 24 y 59. Su antigüedad oscila entre 1 y 40 años con una media de 13,52 (d.t.= 11,14). La edad media de las profesoras es de 37,77 años (d.t.= 8,59) con un rango entre 24 y 60 años. Su antigüedad va de 1 a 35 años con una media de 9,78 (d.t.= 8,11) (Tabla 2.40).

Tabla 2.40. Datos estadísticos de la edad y años de antigüedad del profesorado.

		Edad	Años de antigüedad
N	Válidos	215	205
	Perdidos	13	23
Media		38,77	11,33
Mediana		38,00	7,00
Desv. típica		9,018	9,637
Rango		36	39
Mínimo		24	1
Máximo		60	40

Opiniones del profesorado

Revisando la tabla 2.41 (columna de máximo acuerdo) vemos que el 84,2% considera necesario que el profesorado tome conciencia y trabaje unido para eliminar el problema de la violencia. El 82% considera importante implicar a las familias. Además, el 74,1% considera tan importantes los problemas de violencia e intimidación como los académicos y opina que sería una buena idea iniciar un proyecto de intervención en su centro (65,5%).

Agrupando las categorías de bastante y máximo acuerdo (Figura 2.19) comprobamos que implicar a las familias (98,7%) y actuar como un equipo unido (97,4%) son los dos requisitos que el profesorado considera más eficaces para combatir la violencia escolar.

Tabla 2.41. Respuestas del profesorado al cuestionario.

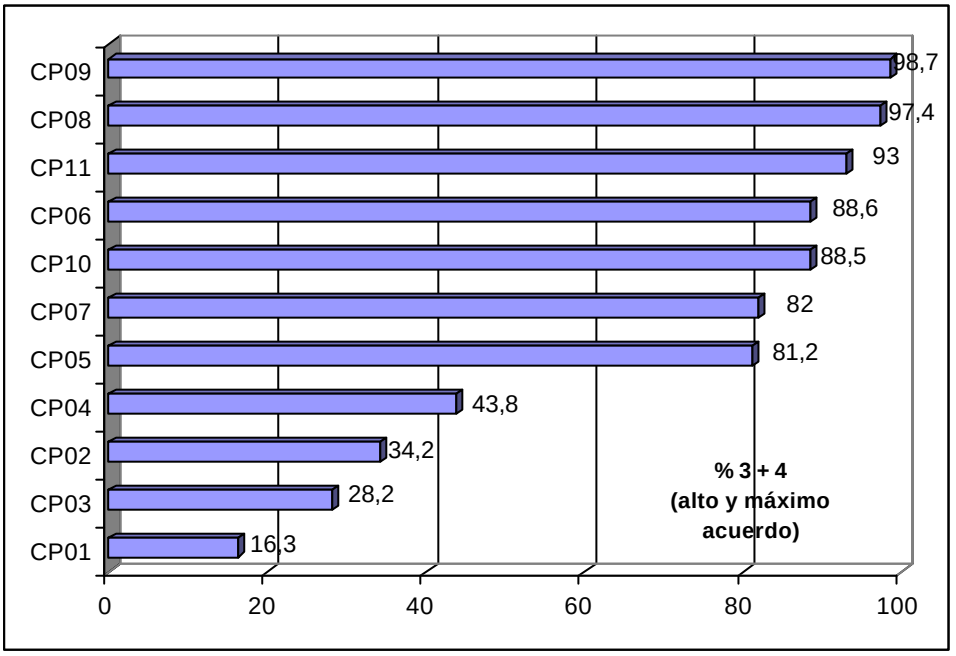
		1 = Mínimo acuerdo		2		3		4 = Máximo acuerdo	
Variable / Descripción		**n**	**%**	**n**	**%**	**n**	**%**	**n**	**%**
CP01	Las agresiones y situaciones violentas son un grave problema en mi centro.	80	35,1	111	48,7	30	13,2	7	3,1
CP02	El profesorado se encuentra indefenso ante los problemas de disciplina y agresiones del alumnado.	40	17,5	72	31,6	77	33,8	39	17,1
CP03	El propio profesorado es en ocasiones el objeto de ataque del alumnado.	89	39,2	74	32,6	47	20,7	17	7,5
CP04	Los padres y madres del alumnado a menudo empeoran las situaciones de conflicto.	34	15	93	41,2	74	32,7	25	11,1
CP05	La intervención del profesorado en los casos de violencia y de conflicto creo que es parte de mi labor educativa.	12	5,3	31	13,6	72	31,6	113	49,6
CP06	En mi clase, suelo controlar y atajar los conflictos y agresiones	4	1,8	22	9,56	94	41,2	108	47,4
CP07	El profesorado, sin ayuda de otros profesionales, no está preparado para resolver los problemas de malas relaciones y violencia en el instituto.	8	3,5	33	14,5	79	34,6	108	47,4
CP08	Para eliminar los problemas de violencia es necesario que el equipo completo de profesorado tome conciencia y se decida a actuar.	3	1,3	3	1,3	30	13,2	192	84,2
CP09	Para eliminar los problemas de violencia entre el alumnado que se producen en el instituto, hay que implicar a las familias.	1	0,4	6	2,6	33	14,5	187	82,4
CP10	Considero que comenzar un proyecto de intervención sobre las agresiones y violencia en mi centro sería una buena idea.	5	2,2	21	9,3	52	23	226	65,5
CP11	Como profesor/a, considero tan importantes los problemas de violencia e intimidación como los que tienen que ver con el rendimiento académico del alumnado.	2	0,9	14	6,1	43	18,9	169	74,1

Nota: escala de respuesta: de mínimo acuerdo (1) a máximo acuerdo (4). 1= mínimo acuerdo. 2= poco acuerdo. 3= bastante acuerdo. 4= máximo acuerdo.

En el otro extremo, un 39,2% (Tabla 2.41, columna de mínimo acuerdo) no considera que el profesorado sea objeto de ataques del alumnado pero, visto a la inversa, el restante 60,8% se muestra en alguna medida de acuerdo con esta afirmación. El 35,1% no piensa que las situaciones violentas sean un problema grave en su centro, pero el restante 64,9% se muestra en mayor o menor medida de acuerdo con esta afirmación. Respecto a que el profesorado se encuentre indefenso ante los problemas de disciplina y agresiones del alumnado, las opiniones se polarizan, mientras un 17,5% muestra un mínimo acuerdo, otro 17,1% expresa el máximo acuerdo, el restante 65% muestra algún grado de acuerdo.

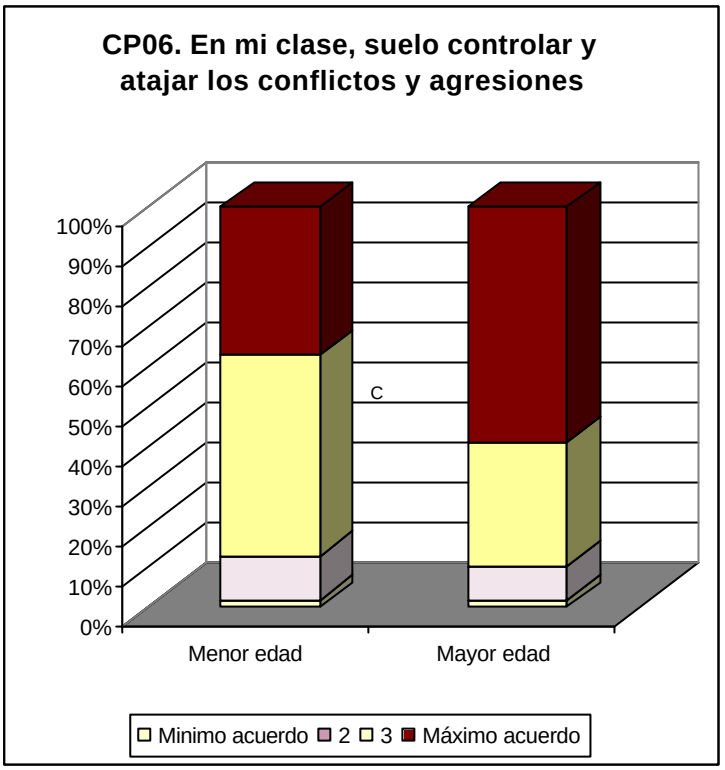
En la figura 2.19 vemos que la situación que tiene un apoyo menos firme del profesorado es CP01 (las agresiones violentas son un problema grave) con sólo el 16,3% de alto y máximo acuerdo. Las otras situaciones con apoyo menos intenso son que el profesorado es objeto de agresiones (CP03, con casi un 30% de alto y máximo acuerdo), se encuentra indefenso (CP02, con un 34,2% de alto y máximo acuerdo) y que los padres y madres empeoran a menudo la situación (CP04, con un 43,8% de alto y máximo acuerdo). En estos tres casos se puede argumentar que a pesar de ser las afirmaciones con menor apoyo las cifras encontradas no son nada despreciables.

Figura 2.19.



Sólo hemos encontrado una situación (CP06: *en mi clase suelo controlar y atajar los conflictos y agresiones*) cuya puntuación se asocia positivamente y con significación estadística (correlación significativa al nivel 0,05, bilateral) con la edad (r de Pearson= 0,152) y con la antigüedad (r= 0,188). Dicotomizando la edad por la mediana para formar dos grupos, de mayor y menor edad, vemos con claridad la relación con esta variable CP06 (c^2= 11,205, p= 0,011. Figura 2.20): el grupo de mayor edad se muestra más resuelto al afirmar que en su clase controla y ataja los conflictos y las agresiones. Respecto a la antigüedad encontramos, una relación similar con esta variable CP06 (c^2= 10,965, p= 0,01).

Figura 2.20.



Además encontramos relación de la edad con CP02 que hace referencia a la indefensión del profesorado ante los problemas de disciplina y antigüedad del alumnado (c^2 = 8,256, p= 0,041. Figura 2.21) apareciendo que el grupo de mayor edad se polariza en posiciones opuestas, mientras que en posiciones intermedias conforme aumenta la edad aumenta el grado de acuerdo. Hemos encontrado una relación similar de esta variable con la antigüedad (c^2 = 9,562, p= 0,023).

En cuanto al género, son las profesoras quienes muestran menor acuerdo con la idea de que el profesorado se encuentra indefenso. Mientras que los profesores expresa mayor acuerdo (c^2 = 3,772, p= 0,035. Figura 2.22). No hemos encontrado diferencias significativas en las opiniones del profesorado según el género en ninguna de las restantes afirmaciones del cuestionario.

Figura 2.21.

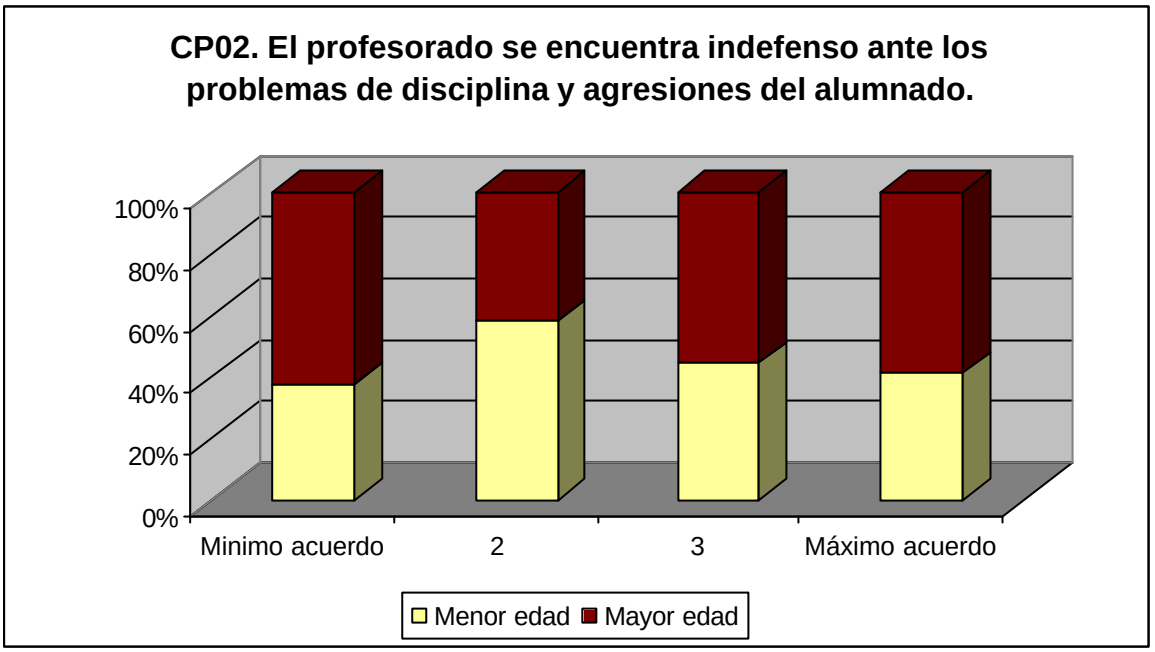
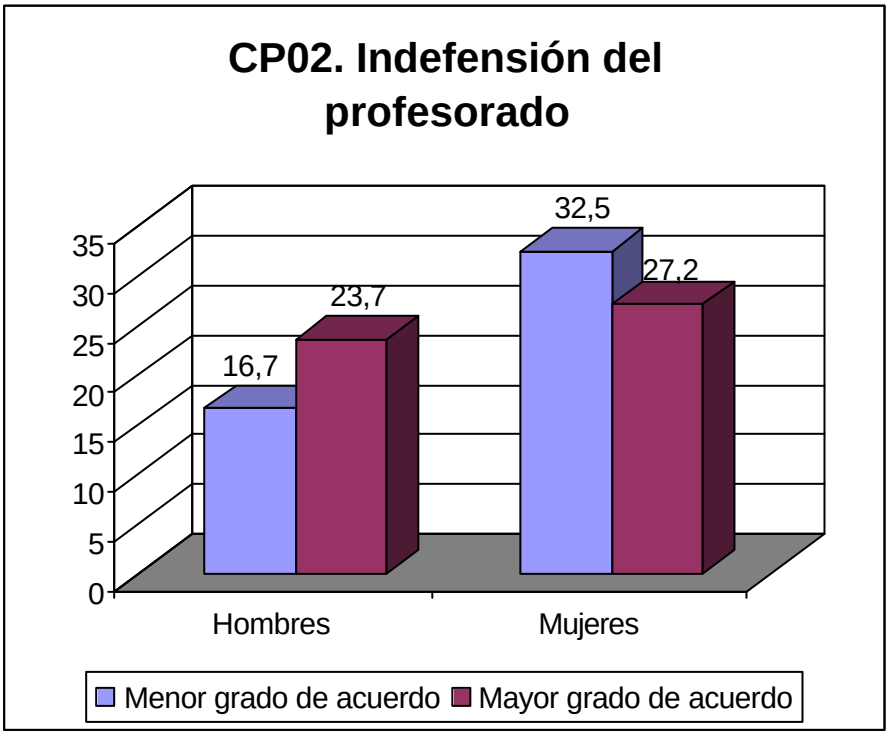


Figura 2.22.



7. CONCLUSIONES

De los análisis estadísticos realizados, destacamos las conclusiones más relevantes, referidas a:

Violencia escolar percibida por el alumnado en los centros educativos

Las situaciones de intimidación y maltrato que el alumnado ve con más frecuencia en los centros educativos de nuestro estudio son del tipo verbal (hablar mal, insultar, poner motes); seguidas por violencia de exclusión (ignorar y rechazar, impedir participar) y, en menor medida, por agresiones contra las propiedades y física (pegar).

La estructura factorial del *cuestionario A1* muestra que mide, básicamente, dos grandes tipos de violencia que hemos denominado: 1) Violencia emocional y de exclusión (EVEMOEX) y 2) Violencia con intimidación y contra las propiedades (EVINT).

En cuanto al **género** hemos encontrado que las alumnas alcanzan puntuaciones significativamente más altas que los chicos en los dos tipos de violencia: bien sea "violencia emocional y de exclusión" o bien "violencia de intimidación y contra las propiedades".

Hemos encontrado un notable incremento en violencia escolar percibida entre primer y segundo ciclo de la ESO.

En la ESO, conforme aumenta la **edad y el curso**, aumenta la violencia escolar percibida por el alumnado en los centros escolares en lo que respecta a tanto la violencia general como a la violencia emocional y de exclusión. Por el contrario la violencia con intimidación y contra las propiedades se asocia negativamente con edad y el curso. A mayor edad y curso el alumnado refiere menos violencia de este tipo. Quizás este tipo de violencia esté más presente o sea más visible para el alumnado de los primeros cursos de la ESO.

Estos hallazgos se confirman al tomar en consideración la variable ciclo: el alumnado de primer **ciclo** de la ESO presenta mayores niveles de violencia con intimidación y contra las propiedades, mientras que el de segundo ciclo informa más violencia tanto escolar general como emocional y de exclusión. Así pues, los episodios de violencia de intimidación y contra las propiedades son más señalados por alumnado de primer ciclo de la ESO (alumnado de menor edad y cursos más bajos) mientras que los restantes tipos de violencia escolar lo son por alumnado de segundo ciclo (alumnado de mayor edad y cursos superiores).

Por su parte el nivel de violencia física que informa el alumnado no se asocia ni con la edad ni con el curso, pero sí lo hace de forma positiva con el grado de violencia percibida, tanto general como emocional y de exclusión y, de forma negativa, con violencia con intimidación y contra las propiedades.

La proporción de estudiantes con altas puntuaciones en violencia percibida (tanto general como emocional y de exclusión) se mantiene relativamente invariable entre los distintos cursos con cifras en torno al 12%. Podemos establecer que hay una proporción relativamente fija o estable de escolares en todos y cada uno de los cursos de la ESO que consideran que la violencia que se produce en sus centros es relativamente intensa o elevada.

Por su parte la proporción de escolares con bajas puntuaciones en violencia con intimidación y contra las propiedades se distribuye de forma bastante regular entre los distintos cursos con cifras entre el 11 y el 15%.

Las diferentes escalas o indicadores pueden ser de utilidad para detectar la problemática de violencia en los centros escolares, ya que nos permite comparar las puntuaciones entre distintos cursos y grupos dentro del propio centro y con otros centros de nuestra zona, etc.

Roles desempeñados por el alumnado en las situaciones de violencia escolar

Insultar, hablar mal y poner motes son las situaciones que se han padecido, presenciado y realizado con mayor frecuencia. En todas las situaciones observamos un mayor número de testigos que de víctimas y agresores. Siendo más precisos, hay más agresores que víctimas en situaciones de violencia emocional verbal y en alguna situación de exclusión como el rechazo; por el contrario, hay más víctimas que agresores en situaciones de violencia con intimidación y contra las propiedades.

Los mayores índices de victimización los encontramos en alumnado de menor edad y de cursos inferiores. Por el contrario, los otros dos indicadores (de agresor y de testigo) correlacionan positivamente con ella: a mayor edad, mayor puntuación. Por tanto, conforme aumenta la edad y se pasa de curso, el alumnado se ve menos implicado como víctima en situaciones de violencia escolar, pero es más probable que presencie y realice más conductas violentas. Quizás en niveles superiores ya se ha realizado una selección e identificación de las víctimas.

El alumnado que informa mayores niveles de violencia escolar, tanto global, emocional y de exclusión, como física, en sus centros escolares, refiere, a su

vez, mayores niveles en todos los índices de rol. Es decir, participan o se ven implicados en mayor medida en las situaciones de violencia escolar sea como víctima, testigo o agresor.

Víctimas

El 28,3% de los escolares encuestados responden no haber sufrido ninguna de las situaciones de maltrato del cuestionario. Es decir, el restante 71,7% ha sufrido alguna situación de maltrato escolar. Aunque únicamente el 0,4% dice haber sufrido todas.

En respuesta a otra de las cuestiones planteadas, el 61% del alumnado señala que nadie les intimida o maltrata, lo que significa que un 39% se siente intimidado o maltratado en algún grado.

En cuanto a la relación entre el género y el tipo de conducta violenta sufrido, constatamos diferencias significativas entre chicos y chicas en casi todas ellas. Excepto *hablar mal* que es más frecuente entre las chicas, e *ignorar a alguien*, ligeramente superior entre las chicas, aunque sin significación estadística, los chicos predominan entre las víctimas de todos los restantes tipos de violencia.

Con el índice de victimización hemos identificado 790 víctimas (14,84% de la muestra total) y elaborado su perfil: predomina el alumnado de primer ciclo de la ESO, masculino, de 13 (máxima frecuencia) o 12 años de edad, que obtiene puntuaciones medias más elevadas en violencia escolar percibida, tanto general como emocional y de exclusión.

Comparando las puntuaciones de las víctimas con el resto del alumnado en los indicadores de violencia percibida definidos previamente, vemos que el alumnado con mayores índices de victimización considera que en su centro hay más violencia escolar, global, emocional y de exclusión y física, pero menor violencia con intimidación y contra las propiedades que el resto del alumnado.

En la distribución de las víctimas por edades, se aprecia un notable incremento entre los 11 y los 13 años (máxima frecuencia) luego desciende abruptamente de los 14 a los 16 años, para casi desaparecer a los 17.

En cuanto al curso, vemos que el mayor número de víctimas se concentran en los dos primeros cursos de la ESO, que corresponden a primer ciclo.

Agresores

El 21,1% de nuestros encuestados responde no haber realizado ninguna de las situaciones de maltrato del cuestionario. El restante 78,9% ha realizado alguna de esas situaciones. Y el 0,7% dice haber realizado todas.

En cuanto a la relación entre género y el tipo de conducta realizado, constatamos diferencias significativas entre chicos y chicas en todas ellas, excepto en ignorar a alguien (no hay diferencia de género). Todas ellas son más utilizadas por lo chicos, excepto hablar mal que es más frecuente entre las chicas.

Hemos identificado 520 agresores (9,92% de la muestra total) con el siguiente perfil: son chicos de 14 (máxima frecuencia) o 13 años de edad de los tres primeros cursos de la ESO, que percibe mayores niveles de violencia escolar (general o global, emocional y de exclusión y física). Los agresores perciben que su entorno escolar es más violento.

En respuesta a otra de las cuestiones planteadas, un 62% de los agresores responde que nadie les intimida o maltrata lo que evidencia que un 38% se siente, a su vez, víctima (intimidadores – victimizados).

En la distribución de las agresores por edades se aprecia un notable incremento entre los 11 y los 14 años (máxima frecuencia). La mayor concentración de agresores se produce entre los 13 y los 15 años, con su porcentaje más alto a los 14, luego desciende abruptamente de los 15 a los 16 años, para casi desaparecer a los 17.

Testigos

Hemos encontrado 149 estudiantes (2,8%) que no han presenciado ninguna de las situaciones de maltrato del cuestionario A2, el restante 97,2% ha sido testigo de situaciones de maltrato escolar. Por otro lado, 392 (7,4%) han presenciado todas la situaciones que figuran en el mismo. La cifra de escolares que han sido testigos de algún episodio de violencia escolar según el cuestionario A1 asciende al 98,8%.

En nuestro estudio quienes reconocen actuar con mayor frecuencia de espectadores son chicos, de primer ciclo de la ESO, destacando segundo curso de ESO. En comparación con sus compañeros, tienen una mayor percepción de violencia escolar en su centro (general y emocional y de exclusión) y menor de violencia con intimidación y contra las propiedades y tienden a presentarse en menor medida como víctimas y como agresores.

Al analizar la relación entre género y tipo agresiones presenciado no constatamos diferencias significativas en situaciones de violencia emocional ni de exclusión como el rechazo. En cuanto a "impedir participar", y en situaciones de violencia con intimidación y contra las propiedades hay más chicos que chicas entre los testigos.

En general, al aumentar la edad aumenta la frecuencia con que se reconoce haber ejercido el rol de espectador o testigo de casos de violencia escolar. De los 11 a los 12 años se produce el mayor incremento de estudiantes en el grupo de testigos habituales. Entre los 13 y 15 años encontramos las mayores cifras de testigos de violencia escolar. A los 16 años se reduce y a los 17 las cifras son residuales.

Escenarios de la violencia escolar

La calle, el patio y cerca el instituto al salir de clase son los lugares preferidos por los agresores según el alumnado encuestado. El escenario menos utilizado es el patio cuando vigila algún profesor. Este dato nos sugiere una posible medida intervención preventiva para los centros educativos de Secundaria: mejorar la vigilancia en el centro y sus alrededores.

Comparados con la muestra global y con los testigos, hemos encontrado un mayor porcentaje de presuntos agresores que opinan que se producen actos de violencia escolar en la clase cuando no hay ningún profesor, en los pasillos del instituto, en el patio cuando no vigila ningún profesor, cerca del instituto al salir de clase y en la calle.

Chicos y chicas muestran opiniones distintas respecto a la idoneidad de determinados lugares como propicios a situaciones de violencia escolar. Los chicos señalan la clase y el patio, mientras que las chicas apuntan a los aseos y cerca el instituto al salir de clase.

¿Con quién hablan las víctimas?

De las posibles opciones presentadas para hablar sobre estas situaciones de intimidación, la familia queda en primer lugar. Las restantes alternativas (compañeros y profesorado) **no** las utiliza más del 80% del alumnado.

El 8,4% del alumnado agredido no habla con nadie de lo que le sucede. Esta cifra asciende a casi el 15% cuando exploramos esta opinión entre el grupo de víctimas. El 27,4% habla con su familia (41,7% del grupo de víctimas), el 19,3% recurre a compañeros/as (28,6% del grupo de víctimas) y un 11,9% habla con el profesorado (21,3% del grupo de víctimas).

Los chicos se muestran más predispuestos a no hablar con nadie, y las chicas a hacerlo con su familia.

El alumnado de primer curso se muestra ligeramente más predispuesto a hablar con el profesorado y con su familia, mientras el alumnado de tercero y cuarto recurre más a compañeros.

¿Quién detiene estas situaciones?

Casi la mitad de los encuestados considera que el profesorado (49%): las posibles víctimas, las chicas y el alumnado de primer curso participan en mayor medida de esta opinión. El 30,8% dice que algún compañero/a: opinión más extendida entre los presuntos agresores, los chicos y el alumnado de primero y tercero.

El 20,3% no lo sabe. Las chicas y el alumnado de tercero defienden en mayor medida esta opinión. Un 19,4% no le atribuye a nadie esta tarea. Estas dos últimas cifras denotan que casi el 40% del alumnado encuestado no percibe con claridad una figura asociada con esta función: detener las situaciones de maltrato escolar.

¿Por qué crees que algunos/as chicos/as intimidan o maltratan a otros/as?

La opinión de más del 50% de los encuestados es que algunos estudiantes maltratan a otros *por molestar*. Las restantes explicaciones las apoyan menos del 30% del alumnado. Las chicas apoyan esta explicación en mayor medida que los chicos, mientras que estos apoyan más otras dos explicaciones: la mayor fuerza de los agresores o su intención de gastar una broma. Los presuntos agresores defienden un mayor número de explicaciones. El alumnado de primero defiende más que el resto la causa de la provocación y la mayor fuerza de los agresores. El alumnado de tercero defiende en mayor medida que, además de sentirse provocado, lo que buscan los agresores es molestar o gastar una broma.

Opiniones del profesorado

- El 84,2% considera necesario que el profesorado tome conciencia y trabaje unido para eliminar el problema de la violencia.

- El 82% considera importante implicar a las familias.

- El 74,1% considera tan importantes los problemas de violencia e intimidación como los académicos.

- El 65,5% considera que sería una buena idea iniciar un proyecto de intervención en su centro.

- Agrupando las categorías de bastante y máximo acuerdo comprobamos que implicar a las familias (98,7%) y actuar como un equipo unido (97,4%) son los dos requisitos que el profesorado considera más eficaces para combatir la violencia escolar.

- Un 39,2% no considera que el profesorado sea objeto de ataques del alumnado lo que implica que el restante 60,8% se muestra en alguna medida de acuerdo con esta afirmación.

- El 35,1% no piensa que las situaciones violentas sea un problema grave en su centro, pero el restante 64,9% se muestra en mayor o menor medida de acuerdo con esta afirmación.

- Respecto a que el profesorado se encuentre indefenso ante los problemas de disciplina y agresiones del alumnado el 17,1% muestra máximo grado de acuerdo, el restante 82,1% muestra algún grado de acuerdo.

- El profesorado de mayor edad y antigüedad se muestra más resuelto al afirmar que en su clase controla y ataja los conflictos y las agresiones.

- No hemos encontrado diferencias significativas según el género en ninguna de las afirmaciones del cuestionario excepto en el tema de la indefensión percibida del profesorado; parece ser que los profesores se encuentran más indefensos que las profesoras.

8. COMPARACIÓN CON OTROS ESTUDIOS

Coincidiendo con otros estudios realizados en España las agresiones a que el alumnado de nuestro estudio se ve más expuesto son del tipo verbal, insultar (91,6%), hablar mal (87,3%) y poner motes ofensivos (82%); aunque nuestras cifras superan a las encontradas en estudios iniciales, como el 19,3% de agresiones verbales de Vieira, Fernández y Quevedo, 1989 (Citado en Serrano, 2006) o el 31% de insultos en los estudios del estudio de Sevilla (Mora y Merchán, 1997, citado en Ortega y cols. 1998) y del Defensor del Pueblo (1999). El *Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia* subraya que el maltrato emocional (verbal) es el más frecuente según los testigos (84,3%), las víctimas (82,8%) y agresores (78,7%), seguido de maltrato físico (Serrano e Iborra, 2005, Serrano, 2006).

En cuanto al tipo de violencia en relación al rol desempeñado (víctima, testigo o agresor) seguimos encontrando que insultar, hablar mal y poner motes son las situaciones que se han padecido, presenciado y/o realizado con mayor frecuencia. Las cifras son, de nuevo, superiores a estudios precedentes: así el 49,8% de nuestros encuestados han sufrido insultos, el 82,4% los ha presenciado y el 56% los ha realizado. En el *Informe del Defensor del Pueblo sobre violencia escolar* (1999), un 33.8% se reconoce como víctima de insultos y un 40.9% como agresor. En el estudio de Díaz-Aguado (2004), un 37% es víctima de insultos y el 45% de habladurías (frente a nuestro 34,1%) y al 30% le han puesto motes (frente a nuestro 36,1%).

Al combinar la categorías de respuesta (a menudo y mucho) que reflejan observación más intensidad de las conductas, encontramos cifras comparables, aunque las nuestras siguen siendo ligeramente superiores a las de estudios precedentes. Así en el estudio de Euskadi (AA.VV, 2004), el 55,26% ha presenciado insultos con asiduidad (frente a nuestro 60,6%), el 49,39% hablar mal de él o de ella (frente a nuestro 50,3%), y el 49,36% poner motes (frente a nuestro 50,8%).

La violencia física también está presente en los centros educativos para el 68,5% de nuestros encuestados: el 17,4% señala haberla sufrido como víctima, el 74,7% haber asistido como testigo y el 21,9% la ha realizado como agresor. En el estudio de Sevilla el maltrato físico directo (agresiones físicas) sólo se daba en un 6%. El *Informe del Defensor del Pueblo sobre violencia escolar* (1999) concluye, que el 45% declara haber visto episodios de violencia sin participar directamente para agresiones físicas. Este mismo informe habla de un 4,1% de víctimas de agresiones físicas y de un 6,6% de agresores. Díaz-Aguado (2004) encontró un 7% de víctimas de agresiones físicas.

El *Informe del Defensor del Pueblo sobre violencia escolar* (1999) señalaba en sus conclusiones que algunas de las manifestaciones de maltrato consideradas más graves se producen con una frecuencia muy baja, por ejemplo, acosar sexualmente, amenazar con armas (0,7% de víctimas y 0,3% de agresores). En el estudio de Díaz-Aguado (2004) un 8,7% refiere haber sufrido intimidaciones con frases o insultos de carácter sexual. En nuestro estudio el 42,2% ha visto intimidaciones de tipo sexual en su centro escolar (el 16% con bastante frecuencia): el 9,1% dice haberla sufrido y el 7,3% haberlas realizado.

Respecto a las amenazas con armas, el 15,6% de nuestro alumnado las ha visto (un 3,4% con bastante frecuencia): un 3,8% dice haberlas sufrido y un 3,4% haberlas presenciado. El *Informe del Defensor del Pueblo sobre violencia escolar* (1999) informa de un 5.5% de amenazas con armas y Díaz-Aguado (2004) cifra en un 2,4% las víctimas de este tipo de amenazas.

El 47,8% de nuestros encuestados ha presenciado robos en la aulas (un 17,3% con cierta frecuencia). Vieira, Fernández y Quevedo (1989) cifraron la frecuencia de robos en un 13,9%.

En todas las situaciones observamos un mayor número de testigos que de víctimas y de agresores como sucede en el estudio de Díaz-Aguado (2004) y en el de Euskadi (AA.VV, 2004).

Respecto al género, en nuestro estudio, excepto hablar mal, que es más sufrida y realizada por las chicas, los chicos predominan entre las víctimas y los agresores de todos los restantes tipos de violencia. Este dato coincide con el estudio de Murcia (Cerezo y Esteban 1992, citado en Ortega y cols., 1998), que señala que los chicos estaban más implicados que las chicas tanto en el grupo de intimidadores como en el de víctimas. El *Informe del Defensor del Pueblo sobre violencia escolar* (1999) concluye que los chicos realizan y sufren mayor número de agresiones que las chicas, sean del tipo que sean, con una excepción: la conducta de hablar mal de otros se da más entre las chicas, ya sea como víctimas o agresoras. Sin embargo, Avilés (2006) no encuentra diferencias significativas referidas al género en cuanto a los tipos de intimidación analizados. En el estudio de Sevilla (Mora y Merchán, 1997), entre los chicos era mucho más frecuente la utilización de agresiones físicas y amenazas y en las chicas eran más frecuentes los rumores y el aislamiento social.

En nuestro estudio conforme aumenta la edad -y el curso- aumenta la frecuencia con que el alumnado ve episodios de violencia escolar tanto general o global como emocional y de exclusión. Sin embargo, encontramos que la violencia con intimidación y contra las propiedades parece disminuir con el crecimiento del alumnado y los años de escolarización. En el estudio de Vieira, Fernández y Quevedo (1989), entre escolares de 8, 10 y 12 años, el número de intimidaciones descendía con la edad del alumnado.

El 28,3% de los estudiantes encuestados responde no haber sufrido ninguna de las situaciones de maltrato del cuestionario. Es decir, el restante 71,7% ha sufrido alguna situación de maltrato escolar. Desde otro ángulo, el 61% de nuestro alumnado señala con claridad que nadie les intimida o maltrata, lo que significa que un 39% piensa lo contrario. Esta cifra, casi un 40% de víctimas de maltrato escolar, es muy superior a la de otros estudios españoles. Es superior al 17% de escolares de 8, 10 y 12 años que, para Vieira, Fernández y Quevedo (1989) padecen intimidación por parte de algún compañero o compañera; al 5,4% de víctimas de violencia escolar de Cerezo y Esteban (1992); y al aproximadamente 33% de estudiantes de Secundaria que, según Díaz-Aguado, sufre en la escuela situaciones de exclusión, rechazo y violencia psicológica. Por supues-

to es superior al 14,5% de víctimas de violencia escolar que estima el Centro Reina Sofía (Serrano e Iborra, 2005, Serrano, 2006).

Hemos seleccionado 790 víctimas (14,84% de la muestra total) y elaborado su perfil: predomina alumnado de primer ciclo de la ESO, masculino. Las víctimas son más chicos que chicas, también en el estudio de Euskadi y en el del Centro Reina Sofía (Serrano e Iborra, 2005, Serrano, 2006).

Respecto a la edad nuestras víctimas son de 13 y 12 años de edad, con una distribución por edades donde se aprecia un notable incremento entre los 11 y los 13 años (máxima frecuencia) un descenso de los 14 a los 16 años para casi desaparecer a los 17. Cerezo y Esteban (1992) señalan que el mayor número de afectados estaba en edades ligeramente superiores, entre los 13 y 15 años. Nuestros datos se asemejan notablemente a los ofrecidos por el Centro Reina Sofía (Serrano, 2006), que concluye que el perfil de la victima es el de un chico de 12 o 13 años. Para Avilés (2006), el número de víctimas también decrece conforme aumenta la edad y señala, asimismo, que se han encontrado más víctimas en las primeras edades (12, 13, 14 años) y menos a los 15 y 16, también con un pico de edad a los 13 años, a partir del cual el número de víctimas va decreciendo como sucede en nuestro estudio. En el estudio de Mora y Merchán (1997) la autopercepción de ser victimizado/a también tenía tendencia a desaparecer con la edad.

En cuanto al curso, hemos encontrado que el mayor número de víctimas se concentran en los dos primeros cursos de la ESO, que corresponden a primer ciclo. En el *Informe del Defensor del Pueblo sobre violencia escolar* (1999) aparece un número significativamente mayor de víctimas de agresiones en primer y segundo cursos; lo contrario ocurre en cuarto. También en el estudio de Euskadi el alumnado de primero y segundo de ESO es el que más sufre el maltrato.

En cuanto a los agresores, el 78,9% de nuestros encuestados ha realizado alguna de las situaciones de maltrato del cuestionario, y el restante 21,1% no ha realizado ninguna. Hemos identificado 520 agresores (9,92% de la muestra total). Cifra ligeramente superior a la del estudio del Centro Reina Sofía (Serrano e Iborra, 2005, Serrano, 2006) que identifica un 7,6% de agresores y algo inferior a la de Cerezo y Esteban (1992) que encontraron un 11,4% de intimidadores.

En respuesta a otro ítem de la encuesta, un 62% de los agresores responde que nadie les intimida o maltrata lo que sugiere que un 38% son, a su vez, posibles víctimas (¿Intimidadores – victimizados?). Avilés cifra en un 13,8% los intimidadores – victimizados (agresores – agredidos): en el estudio de Sevilla los chicos se percibían en más ocasiones como intimidadores-victimizados que las chicas (20% frente a un 9%).

El perfil de los agresores de nuestro estudio es el siguiente: predominan los chicos de los tres primeros cursos de la ESO, sobre todo de primer ciclo. La mayor concentración de agresores se produce entre los 12 y los 15 años, con una frecuencia máxima a los 14 años aunque con cifras similares entre los 13 y los 15, luego desciende abruptamente a los 16 años para casi desaparecer a los 17. En el estudio de Sevilla (Mora y Merchán, 1997) el número de intimidadores se mantuvo constante a lo largo de las edades estudiadas y los chicos participaban más en situaciones de maltrato que las chicas. Para el Centro Reina Sofía (Serrano e Iborra, 2005, Serrano, 2006) el perfil del agresor es el de un chico de 12 o 13 años. Avilés (2006) sostiene también que los chicos participan más como agresores que las chicas en situaciones de maltrato y que existe un descenso del número de agresores con la edad.

Sólo hemos encontrado 149 estudiantes (2,8%) que no han presenciado ninguna de las situaciones de maltrato del cuestionario A2, el restante 97,2% ha sido testigo de situaciones de maltrato escolar. La cifra de escolares que han sido testigos de algún episodio de violencia según el cuestionario A1 asciende al 98,8%. En el estudio del Centro Reina Sofía (Serrano e Iborra, 2005, Serrano, 2006) el 75% de la muestra ha sido testigo de violencia escolar. Avilés (2006) afirma que el 91,6% de los compañero/as del entorno escolar actúan como observadores.

En general, al aumentar la edad reconocen haber presenciado más casos de violencia escolar. De los 11 a los 12 años se produce el mayor incremento de en el grupo de testigos habituales. Entre los 13 y 15 años encontramos los mayores porcentajes de espectadores de violencia escolar. A los 16 años se reduce abruptamente al 8%, con ligero predominio de los testigos habituales. A los 17 años la cifras son residuales. Por el contrario, el estudio de Sevilla encontró que el número de espectadores crecía progresivamente hasta los 16 años.

La calle, el patio y cerca del instituto al salir de clase son los lugares preferidos por los agresores según el alumnado encuestado. En el estudio Vieira, Fernández y Quevedo, (1989) estas conductas se daban, principalmente, en los recreos. En el estudio de Sevilla los lugares preferidos para las agresiones eran, por orden: la clase, el patio y los pasillos. En el *Informe del Defensor del Pueblo sobre violencia escolar* (1999), el aula se erige como el escenario más repetido de agresiones, si bien matiza que a cada tipo de agresión parece corresponderle un escenario determinado. Para el estudio de Euskadi (AA.VV., 2004), el maltrato ocurre sobre todo en clase y luego en el patio. Para el estudio del Centro Reina Sofía (Serrano e Iborra, 2005, Serrano, 2006), los lugares habituales para llevar a cabo las agresiones, según las víctimas, son la clase, el patio y los alrededores del centro (32,8%). Avilés (2006) concluye que las intimidaciones se

dan lejos de la presencia de adultos: en clase cuando no hay ningún profesor, en la calle, en los pasillos del instituto y cerca del instituto al salir de clase.

En nuestro estudio, casi el 15% de las posibles víctimas no le cuenta a nadie lo sucedido. El 41,7% habla con su familia, el 28,6% recurre a compañeros/as y un 21,3% habla con el profesorado. En el estudio de Sevilla (Mora y Merchán, 1997), únicamente un 32% de las víctimas daba parte al profesorado, y el 29% se lo contaba a la familia. El *Informe del Defensor del Pueblo sobre violencia escolar* (1999) concluye que cuando una víctima es agredida por sus compañeros tiende a contárselo a sus amigos o amigas, de modo mayoritario; en casos que destacan por su gravedad, también recurren a la familia, alrededor de un 36% de los casos se comunican a *la familia*, al *profesorado* apenas se le cuenta lo ocurrido, en general, en todas las modalidades de maltrato llega a conocerse lo ocurrido por boca de la víctima, aunque siempre hay un porcentaje de casos en que la víctima no comunica nada. Díaz-Aguado (2004) encontró que las personas a las que acuden los escolares en busca de ayuda en situaciones de violencia o exclusión sufridas directamente son: en primer lugar los amigos, en segundo lugar los padres y en el último lugar los profesores. En el estudio de Euskadi (AA.VV, 2004), las víctimas hablan con: sus amigos (43,1%), su familia (35,3%), hay un 11,4% de víctimas que no dice nada a nadie, y un 10% recurre al profesorado. El Centro Reina Sofía (Serrano, 2006) concluye que un 18,1% de las víctimas de violencia escolar guarda silencio. El resto habla preferentemente con algún amigo/a (50,9%), algún profesor (42,2%), y con los padres (31,9%). Para Avilés (2006) habla con compañeros/as el 43,1%, con su familia el 29,31%, el 17,24% no cuenta a nadie lo ocurrido, y el 10,34% habla con los profesores/as.

Los chicos se muestran más propensos a no hablar con nadie, y las chicas a hacerlo con su familia como encontraron Vieira, Fernández y Quevedo (1989).

Nuestro datos indican que casi la mitad de los encuestados considera que es el profesorado quien detiene estas situaciones, lo que nos permite concluir con Díaz-Aguado (2004), que desde la percepción del alumnado, son los profesores quienes en primer lugar suelen parar las situaciones de intimidación y maltrato. Estos datos contrastan con los que ofrecen otros estudios como el de Euskadi (AA.VV, 2004) y el de Avilés (2006) que dan cifras del 12,1% y del 18,01% respectivamente de intervención del profesorado. El 30,8% de nuestros entrevistados dice que algún compañero/a, frente al 12,5% del estudio de Euskadi y el 36,7% del estudio de Avilés. Pero cerca del 40% del alumnado encuestado no percibe con claridad una figura asociada con esta función: el 20,3% no lo sabe y un 19,4% no le atribuye a nadie esta tarea.

La opinión de más del 50% de nuestros encuestados es que algunos estudiantes maltratan a otros *por molestar*. Las víctimas en el estudio de Avilés (2006) considera que lo hacen por gastarles una broma (22,2%) o por molestarles (26,6%). Las restantes explicaciones las apoyan menos del 30% de nuestro alumnado. Para el Centro Reina Sofía (Serrano e Iborra, 2005, Serrano, 2006) los motivos de las agresiones según las víctimas son porque la han tomado conmigo 37,1%, porque son agresivos (27,6%), y según los agresores es porque les provocan. Casi el 50% de los agresores del estudio de Avilés considera que les provocan. Los motivos de las agresiones según los agresores del estudio del Centro Reina Sofía son: porque son provocados por la victima (70,5%), porque se lo merecen (23%), o como respuesta a una agresión (18%).

9.- RECOMENDACIONES PARA LA PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA ESCOLAR

Nuestros resultados apuntan a que el tipo de maltrato más generalizado en los centros es el de tipo verbal (emocional), seguido de la exclusión y el maltrato físico. De este primer dato se deduce la importancia de implantar programas de educación emocional en los centros educativos como el que presentamos para segundo ciclo de la ESO (Grupo Aprendizaje Emocional, 2005) o el desarrollamos a continuación en este monográfico dirigido a primer ciclo de la ESO. Además de la aplicación de estos programas, recomendamos un abanico de posibles actuaciones para los centros educativos que consideramos avaladas por los resultados del nuestro y de otros estudios, para dar una respuesta coherente y fundamentada al problema de la violencia en escolar:

- Realizar otras actividades especialmente destinadas al mismo fin que contemplen la importancia del lenguaje oral en el establecimiento y mantenimiento de las relaciones interpersonales, así como en la calidad de las mismas.

- Incidir en todas las áreas del currículum, si fuera preciso con campañas de sensibilización dirigidas a toda la comunidad educativa (padres, profesorado, alumnado) para trabajar las normas de cortesía y la tolerancia cero frente a los insultos y cuidar el lenguaje utilizado a lo largo de todos los niveles y momentos del proceso educativo que se desarrolla en los centros docentes.

- Trabajar en determinadas áreas del currículo (ética, alternativa, religión, dramatización y teatro, tutoría...) el tema del acoso a partir de dilemas morales, de juego de roles, etc. para potenciar la empatía en diversos supuestos o situaciones y conseguir que el alumnado sea capaz de ponerse en el lugar del otro.

Además, a la hora de realizar las actividades de tutoría deberíamos tener en cuenta el hecho comprobado de que el maltrato verbal "hablar mal de alguien" sea la conducta más utilizada por las chicas mientras que la violencia física ("pegar a alguien") lo sea por los chicos. Habrá que dirigir con diferentes estrategias de intervención para conseguir mayor eficacia y precisión.

Conviene incidir, especialmente en primer ciclo de la ESO, en el uso de la palabra como medio de resolución de conflictos. La asamblea de aula y los mensajes en primera persona puedan ser vehículos y herramientas que favorezcan el uso del diálogo y la resolución pacífica de los conflictos.

Dado el gran número de testigos de violencia verbal (insultar, hablar mal, poner motes) frente al de víctimas y agresores, podemos aprovechar esta circunstancia y abordar en las aulas el valor del testimonio de los testigos para detener acciones reiteradas de acoso y maltrato. Es importante además crear escenarios donde se ofrezca seguridad a quien testifique en estas situaciones, luchando contra la "conspiración del silencio" y combatiendo las connotaciones negativas para el alumnado de ser visto o considerado como un "chivato" entre los compañeros.

En nuestro estudio los episodios de violencia con intimidación y contra las propiedades se dan con mayor frecuencia en el primer ciclo de la ESO, siendo los restantes tipos de violencia escolar más frecuentes en segundo ciclo. En los centros se podría tener en cuenta esta circunstancia a la hora de establecer el régimen de guardias, el cumplimiento de las normas y, en general, el tipo de medidas preventivas y sancionadoras recogidas en el RRI.

En este sentido conviene fomentar, particularmente con alumnado de primer ciclo o recién incorporado al centro, el desarrollo de sanciones educativas ante actos de violencia leve, a través de las comisiones y planes de convivencia… buscando alternativas de sanción diferentes a la mera expulsión del aula y/o del centro, como por ejemplo:

- Realizar actividades pro-sociales.

- Colaborar en el desarrollo de determinados trabajos en el centro (p. ej. organización del día mundial contra la violencia de género… etc.).

Para propiciar un clima de apoyo -incompatible con la confrontación y el conflicto- entre estudiantes de diferentes niveles educativos, y de diferente género, dentro del mismo centro, consideramos que podría resultar de gran ayuda:

- Crear grupos de mediación tanto formal como informal y formar en los centros a estudiantes-mediadores/as. Se trata de escolares que ante un determinado conflicto entre dos partes implicadas (dos chicos/as, dos grupos de amigos…) adoptan el rol de una tercera parte neutral que intenta promover las condiciones que posibiliten una resolución pacífica del conflicto. Así, favorecen la relación y el diálogo entre las partes, facilitan la búsqueda de soluciones conjuntas en las que todos ganen (o al menos nadie se vea perjudicado), etc.

- Crear grupos de estudiantes-tutores/as y formarlos como tales**.** Al principio de curso se puede asignar a los matriculados en primero y segundo de ESO un tutor, bien de tercero o cuarto, o bien de primero o segundo de bachillerato. Un mismo estudiante-tutor/a puede tener uno o varios "tutelados". Esta persona se encargará de hacer de guía a sus "protegidos" en el centro durante las primeras semanas de clase, les ayudará a solucionar los posibles problemas y/o dudas que puedan surgir, velará por que durante el recreo no estén solos y no tengan problemas, etc. Durante el resto del curso serán las figuras de referencia de sus tutelados ante cualquier problema que éstos puedan tener.

- Incentivar la colaboración -entre ellos mismos y con el centro escolar- tanto a los estudiantes tutores/as como a los mediadores/as de diferentes formas: invitándoles a alguna comida en el centro; entregándoles un diploma o detalle similar al finalizar el curso; realizar un reconocimiento público de su trabajo; organizar alguna excursión que les resulte atractiva e invitarles de forma gratuita, así como a otras actividades extraescolares que les interesen, etc.

- Impulsar la labor de la asamblea de delegados en los centros. Dotar de contenido a las mismas para que los/as delegados/as realmente actúen como representantes de sus compañeros y dispongan de un espacio donde informar de los problemas que surjan en su grupo-clase.

- Impulsar la labor de las asociaciones de estudiantes en los centros.

Nuestros resultados nos muestran, asimismo, que el alumnado pide ayuda, en un porcentaje muy pequeño a compañero/as y, aun en menor medida al profesorado, por ello planteamos las siguientes propuestas de actuación:

- Trasladar al alumnado un mensaje claro y auténtico (respaldado por el posterior comportamiento del profesorado y centro) que revitalice la figura del profesor/a tutor/a mejorando así las condiciones para una comunicación alumno-profesor que trascienda los contenidos meramente formativos y escolares.

- Que el tutor/a promueva una relación de cercanía, proximidad y confianza con su grupo-aula con el fin de que se muestren accesibles para que el alumnado les cuente situaciones confidenciales.

- Buscar dentro del centro una persona referente (orientador/a, coordinador/a, responsable del grupo de convivencia, responsable de mediación, alumnado mediador o tutor…) a la que poder acudir en estas situaciones.

En nuestro estudio las chicas se muestran más predispuestas a hablar con sus familias mientras que los chicos se inclinan en mayor medida a no hablar con nadie. Expertos en la materia admiten que, hablando en términos generales, las mujeres son emocionalmente más expresivas que los hombres (Goleman, 2006). Hemos de tener presente esta circunstancia a la hora de trabajar en las mencionadas actividades de tutoría de forma que propiciemos el trabajo por grupos o por parejas mixtas para que las chicas puedan enseñar a los chicos estrategias para expresar sus emociones.

En nuestro estudio el alumnado de primer curso se muestra ligeramente más predispuesto a hablar con el profesorado y con su familia, mientras el alumnado de tercero y cuarto recurre más a compañeros de ahí la necesidad de promover puntos de encuentro y colaboración para el alumnado -como los citados previamente, asambleas, grupos de estudiantes tutores y/o mediadores, de delegados, etc.- favoreciendo la asistencia de escolares de diferentes edades, cursos y género. El intercambio de ideas, experiencias en un clima de colaboración y respeto mutuo permitirá sacar el máximo provecho de la diversidad existente en los centros y será terreno propicio para la aparición de vínculos afectivos.

Puesto que el 49% de nuestros encuestados opina que el profesorado es quien pone fin a las situaciones de violencia escolar, conviene que tomemos conciencia y valoremos la enorme importancia de asumir ese tipo de actuaciones como parte del rol docente de cara a la resolución del conflicto y al estado en que queda la relación de las partes.

Conviene, asimismo, tener presente esta circunstancia en la formación general del profesorado, sea en cursos del CEFIRE o de otras instituciones. Dotar al profesorado de habilidades y competencias para la satisfactoria y exitosa resolución y manejo de situaciones conflictivas en el aula puede ser una vía de actuación preventiva extraordinariamente eficaz, así como proporciorles un amplio entrenamiento en habilidades sociales para moverse con soltura en las constantes interacciones interpersonales propias del trabajo docente. En este sentido resultan especialmente útiles, concretas y cercanas a la realidad de las aulas las reco-

mendaciones y estrategias de Vaello (2003 y 2005). Entre estas estrategias se encuentran:

- Establecimiento de límites y mantenerlos durante el curso.

- Establecer normas efectivas de convivencia.

- Entrenamiento en reciprocidad.

- Mantener una relación empática con el alumnado.

- Detectar subgrupos perturbadores y reconducir su actitud.

- Estrategias para captar y mantener la atención.

- Estrategias instruccionales y control de la clase.

En tal sentido sería muy adecuada una formación especifica al profesorado en lo que se podría denominar "intervención en crisis o en momentos calientes". Así como buscar fórmulas de coordinación del alumnado las familias y el profesorado para elaborar protocolos de actuación conjunta para afrontar estas situaciones.

Respecto a los escenarios de la violencia escolar nuestros datos sugieren que convendría:

- Mayor presencia de adultos (profesorado), o estudiantes tutores y/o mediadores, en lugares especialmente sensibles dentro del centro escolar: patio, aseos, zonas de acceso y tránsito, etc. Y así ofrecer más vigilancia en aquellos puntos negros donde se dan más situaciones de violencia.

- Promover y potenciar la ayuda entre iguales, el alumno-tutor, que de alguna manera tiene un seguimiento más próximo de alumnado que por su perfil corre más riesgo de ser victima de violencia y acoso.

- El dato de que chicos y chicas difieran a la hora de señalar diferentes escenarios (los chicos señalan la clase y el patio, mientras que las chicas apuntan a los aseos y cerca el instituto al salir de clase) nos puede orientar a la hora de prestar atención diferencial a dichos lugares, por ejemplo las profesoras pueden prestar más atención al aseo de la chicas y los profesores fijarse en el comportamiento de grupos de chicos en el patio.

– Ante la violencia que se produce "cerca del instituto" habría que solicitar la intervención de otras instituciones locales, por ejemplo, la policía.

Resulta de enorme importancia fomentar y facilitar la acción conjunta del centro con otras entidades sociales para establecer planes de actuación conjuntos: asociaciones de diferentes colectivos, ayuntamientos, servicios sociales, Conselleria d'Educació, ONGs, etc.

Las opiniones del **profesorado** nos sugieren que podría ser interesante:

– Establecer campañas de sensibilización del profesorado sobre el tema, para que la función de detección o intervención no recaiga sólo sobre los tutores.

– Crear conciencia entre todo el profesorado de que cualquier ocasión del desarrollo del currículo en nuestra área puede utilizarse para analizar, reflexionar y tomar posturas sobre el tema y promover el respeto a la dignidad de la persona. Que "el derecho a ser respetado y a respetar al otro" sea una máxima en el centro.

– Crear en los centros educativos un marco de dialogo y análisis estable y lo suficientemente representativo donde abordar la violencia en las aulas.

– Trabajar en distintos espacios (COCOPE, claustro…) los estilos docentes y cómo en ocasiones éstos correlacionan con la respuesta más o menos impulsiva-agresiva de nuestro alumnado.

– Promover campañas generales de concienciación de las familias, así como mantener una comunicación directa con los padres de los estudiantes implicados en casos concretos.

– Organizar foros de diálogo y formación expresamente destinados a los padres y madres de alumnado, donde se aborde el tema de la violencia en las aulas con un carácter práctico y preventivo.

El 84,2% de los tutores encuestados considera necesario que el profesorado tome conciencia y trabaje unido para eliminar el problema de la violencia. Para que esto se traduzcan en buenas actuaciones prácticas convendrá ofrecer todo el apoyo externo y los recursos necesarios. Se necesita el apoyo de la administración y de otras instituciones locales para que no sea un trabajo voluntario sino recompensado con ventajas en el horario, el salario, reconocimiento de méritos, etc.

El 82% considera importante implicar a las familias, de ahí la importancia de involucrar a las asociaciones de madres y padres de escolares. Fomentar la implicación de los padres y madres y de sus asociaciones en los centros, dotándoles de contenidos y de funciones específicas relacionadas con la prevención de la violencia. Por ejemplo:

- Disponer de personal voluntario del AMPA en el centro durante unas horas a la semana para trabajar conjuntamente proyectos de convivencia.

- Organizar concursos de fotografía, pintura, relatos… sobre no-violencia y premiar a los escolares ganadores.

- Fomentar el desarrollo de cursos para padres/madres.

- Organizar escuelas de padres/madres.

- Crear grupos de trabajo en los que se debata sobre la violencia… a través de video forum, tertulias literarias…

En definitiva, sería de gran ayuda crear en los centros canales de comunicación claros, sencillos, eficaces y conocidos por todos (padres, estudiantes y profesores) sobre dónde acudir y cómo actuar ante la detección de una situación de violencia o acoso.

III. PROGRAMA DE EDUCACIÓN EMOCIONAL Y PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA

1. INTRODUCCIÓN

La adolescencia

De las diferentes etapas que conforman el ciclo vital de las personas, es la adolescencia la más afectada por la dinámica de los cambios y sobre todo de bs efectos que estos conllevan en todos los órdenes intra e interpersonales.

No pocas veces ese proceso de crecimiento y reacomodación se ve sometido a sobresaltos y cambios que se producen a gran velocidad, complicando y caracterizando a esta etapa con matices claramente negativos. Pero se trata de un periodo de maduración necesario y debería preocuparnos más su ausencia que sus dificultades.

Los cambios entrañan sin duda riesgos pero abren posibilidades. La adolescencia no permanece ajena a este proceso, viéndose incluida además por coordenadas socio-ambientales que la particularizan. Por tratarse de una zona fronteriza de una niñez que se abandona y con vistas a un horizonte adulto, este tránsito se convierte en una búsqueda hacia la identidad física, psicológica y social.

¿Qué es la adolescencia?

La adolescencia es un proceso esencialmente psicológico y social, que supone la transición progresiva del sujeto humano desde el estatus infantil al estatus adulto. La adolescencia es una fase normal del proceso de crecimiento madurativo que ha de realizar todo niño y niña. Es un proceso interno antes que social o fisiológico. Puede ser en si misma una etapa tormentosa que ya supone ruptura con el periodo precedente.

Se distingue claramente de lo que llamamos pubertad, aunque se relaciona íntimamente con él, es decir, de los cambios físicos que desembocan en la maduración de los órganos sexuales y la capacidad biológica de reproducción.

La adolescencia va a permitir desarrollar una serie de potencialidades entre las que destacamos:

- Acceder a formas de pensamiento más potentes y descontextualizadas para el análisis de la realidad. A niveles más elevados de razonamiento y juicio moral.

- Revisar y reconstruir la propia identidad personal.

- Establecer nuevas formas de relación interpersonal y social.

- Elaborar e implicarse en planes de futuro personal, asumiendo determinadas actitudes, valores, ideologías, comportamientos morales y formas de vida.

- Experimentar determinados comportamientos característicos de la vida adulta: conducta sexual, elección y desempeño de un determinado rol laboral y profesional.

La adolescencia como transición

La adolescencia supone por un lado continuidad y por otro discontinuidad. Requiere tiempos de idas y vueltas, paradas y desorientaciones y por ello es importante conocer sus características. Es también una etapa de construcción de su nueva identidad. Construcción porque las nuevas tareas evolutivas que el adolescente debe afrontar se abordan desde una historia previa y un conjunto de recursos ya existentes que delimitan cómo se experimentarán esas nuevas tareas.

Las capacidades y recursos previos condicionan, pero no determinan por completo la transición adolescente. En última instancia, esas capacidades se ponen en juego siempre en el marco de determinadas interacciones y formas de relación entre el adolescente y su entorno. Unas adecuadas normas de relación social -que apoyen al adolescente en su recorrido planteándole retos que pueda afrontar con la ayuda necesaria, ofreciéndole tanto apoyo emocional como los instrumentos para superarlos- pueden contribuir de una manera decisiva a una salida fluida y positiva hacia la vida adulta.

Algo parecido puede decirse de su participación en contextos variados, articulados y coherentes entre sí, que le ofrezcan ayuda y orientación, al tiempo que estimulen su autonomía. Que le permitan establecer puentes y relaciones de distinto tipo con las actividades de la vida adulta y le faciliten así el acceso a las capacidades implicadas.

Hasta el momento en que el chico o la chica configuran su propia identidad, transcurre todo un tiempo de incertidumbre que llamamos adolescencia. Un tiempo que los adultos hemos de observar desde el respeto ya que los adolescentes se sienten inseguros y muestran actitudes contradictorias de desafió y depen-

dencia, y tienen dificultades para asumir acciones de compromiso. El adolescente no puede realizar este proceso de transición solo, necesita una labor de acompañamiento, que escuchemos su realidad. Esta labor ha de realizarla la familia y otros adultos significativos de su entorno, como los docentes. Sería facilitador y eficaz contribuir al desarrollo evolutivo adolescente desde modelos de relación escuela-familia colaboradores y no contradictorios

Cambios propios de la adolescencia

Corporales

El movimiento de pubertad inicia la adolescencia. La madurez sexual genital, impone una serie de transformaciones corporales, anatómicas y funcionales, de una manera tan brusca y tan rápida, que despiertan con frecuencia sentimientos de extrañeza, inquietud e, incluso, de rechazo. La pubertad no implica únicamente la dimensión biológica, ya que junto a los cambios físicos se produce importantes cambios psíquicos. El niño y niña de antes dejan de reconocer su cuerpo infantil y deben aceptar e integrar el cuerpo nuevo que les desborda de nuevas sensaciones y deseos.

Importantes cambios biológicos van transformando a los niños/as en personas maduras tanto física como sexualmente. El cuerpo se modifica de forma visible y este cambio nos indica que los niños entran en esta nueva etapa de grandes repercusiones psicológicas y sociales. De forma concomitante, la maduración sexual convierte a los jóvenes en individuos capaces de experimentar y satisfacer su deseo sexual y procrear. A todos estos cambios biológicos se les denomina pubertad.

Pubertad y adolescencia están relacionadas, pues los cambios físicos del adolescente pueden tener repercusiones en su conducta sexual, en el desarrollo de su identidad personal (autoimagen, identidad sexual, gustos y preferencias) y en el afianzamiento de comportamientos sociales (relaciones con los amigos y familia, escala de valores, elección profesional…).

Afectivos

Ante los cambios físicos tan drásticos que se dan en la adolescencia, no es de extrañar que el adolescente necesite un tiempo para integrar y aceptar su nueva imagen. Tampoco resulta extraño que se preocupe por los cambios experimentados. Es de sobra conocido el interés que los adolescentes tienen por su desarrollo físico, talla, peso y diversos caracteres sexuales secundarios.

Pero los adolescentes no se preocupan todos por igual, esta preocupación difiere si se trata de chicos o chicas. A los chicos les preocupa sobre todo la fuerza, los músculos y la eficacia física, mientras que a las chicas les preocupa más el tener un cuerpo atractivo. Las adolescentes suelen aceptar con más dificultad su cuerpo ya que se sienten, con más frecuencia que los chicos, poco atractivas. El ideal de belleza en muchas chicas genera autoevaluaciones negativas de su cuerpo que puede llevarlas a un sentimiento de baja autoestima y comportamientos alimenticios poco adecuados. Otro aspecto que puede afectarles es la menstruación: la reacción de las chicas ante ella depende en gran medida de la preparación que tengan para valorar y comprender este acontecimiento. Las chicas que saben lo que va a suceder suelen tener menos síntomas, incluido el dolor.

El momento en que llega la pubertad afecta de distinto modo a chicos y chicas: los chicos que maduran antes que sus compañeros suelen estar más satisfechos con sus cuerpos, seguramente porque se ven más altos y musculosos. Parece también que los compañeros y los adultos los consideran más maduros psicológicamente y socialmente. No obstante, chicos cuya maduración física es precoz suelen manifestar menor estabilidad emocional y menor autocontrol y presentan, en términos generales, más comportamientos adictivos y relaciones más conflictivas con su entorno.

En cuanto a las chicas, las que maduran más pronto, suelen sentirse peor con relación a su peso preocupándoles sobre todo los depósitos de grasa. No obstante, a medida que las compañeras maduran estos sentimientos suelen desaparecer. Por otro lado, la maduración temprana les puede situar en una posición difícil ya que, igual que en el caso de los chicos, presentan mayor inestabilidad emocional y falta de autocontrol.

Cognitivos

El paso de la niñez a la edad adulta supone un cambio fundamental en la manera de pensar. Las nuevas capacidades cognitivas que van adquiriendo los adolescentes en esta etapa les permite tener una visión más amplia, más abstracta y más consciente del mundo y de ellos mismos. Las nuevas capacidades de razonamiento incluyen: razonar mediante hipótesis; procesar mejor la información; adquirir más conocimientos y mejor estructurados.

Durante la adolescencia, los jóvenes van siendo capaces de resolver mucho más eficazmente que durante la infancia una serie de problemas (de orden teórico y práctico) lo que les permite afrontar de manera satisfactoria retos que antes eran incapaces de abordar. Naturalmente, la escuela tiene una labor importante a la hora de potenciar el desarrollo cognitivo, de afianzar la preparación

básica necesaria para que puedan proseguir su educación y afrontar el mundo del trabajo.

Construcción de la identidad personal y de su proyecto de vida

Un elemento vertebrador de la identidad personal es el autoconcepto, el autoconocimiento, que inevitablemente conlleva connotaciones valorativas (la autoestima). El adolescente tiene gran necesidad de reconocimiento por parte de otros, necesita ser reconocido y valorado por aquellos que son importantes para él (familia, amigos, compañeros…). Además, necesita llegar a conocerse a sí mismo organizar su experiencia pasada y presente. Es en la adolescencia cuando se comienza a tejer el propio relato de la vida.

La identidad personal no se refiere sólo a tomar conciencia de lo que uno ha sido y es, sino también de lo que espera ser. El adolescente ha de aprender a tomar decisiones a optar por una u otra alternativa y a asumir las consecuencias de esas decisiones. Dichas decisiones harán referencia a estudios superiores, lugar social, elección de pareja, elección profesional…

La vida que uno tiene es el resultado de las sucesivas decisiones que se han ido tomando a lo largo del tiempo. Tomar decisiones es ser libre o autónomo, característica que define al adulto frente al niño dependiente. Aprender a decidir es el más necesario de los aprendizajes para incorporarse al mundo de los adultos. Desde la familia y desde el sistema educativo hemos de contribuir a que los chicos/as sean capaces de tomar sus propias decisiones y asumir las consecuencias.

El adolescente y su familia

El ambiente familiar es el primer contexto de participación guiada que los adolescentes conocen. Sus formas de funcionamiento, las relaciones e interacciones, los vínculos que en él se establecen tendrán una gran influencia en este período. A pesar de que en esta etapa el interés del adolescente parece que se desplace hacia los amigos no es realmente así; el núcleo familiar es fundamental en la función de facilitar o bloquear el proceso de transición del hijo adolescente.

La historia personal de cada adolescente adquiere una nueva tensión en estos momentos de transición. Los chicos/as deben redefinir las relaciones con sus padres para conseguir la autonomía inherente al rol de adulto. Este proceso implica la reconstrucción de las relaciones que como niños habían establecido con sus padres, para construir unas nuevas como personas adultas. De igual modo los padres han de redefinir y reestructurar las relaciones con sus hijos para favorecer esa autonomía.

Los padres son muy necesarios en esta etapa. Aunque se sientan confundidos su papel es muy importante, ya que ante el desafío de un adolescente ha de haber un adulto que mantenga criterios firmes y evite el desbordamiento del adolescente, situando los límites que le permitan continuar adecuadamente el proceso de crecimiento.

Mantener los vínculos afectivos con la familia, romper amarras con la infancia y emprender el camino de autonomía supone que los adolescentes deberán redefinir sus vínculos dentro de la familia. Para que vuelvan a encontrar su lugar dentro de la familia tendrán que responsabilizarse de sí mismos, mostrar que son seres únicos y singulares que desean ser reconocidos como tales sin fundirse en el funcionamiento de la constelación familiar.

Es normal que en este proceso se produzcan conflictos, pero el hecho de que aparezcan no es un problema en sí mismo sino, más bien, el modo en que se afronten y resuelvan. Hay que considerar que para los padres no siempre es fácil aceptar el proceso de separación de los hijos e ir cediendo el control y la responsabilidad a medida que sus hijos están en condiciones de asumirlos.

En la interacción entre la familia y el adolescente, los aspectos que van a favorecer el acompañamiento de los padres en la relación con el hijo/hija adolescente son la existencia de límites y normas necesarios. La norma es la herramienta que va a permitir mediar entre padres e hijos y en este proceso el *no* es necesario para el adolescente, ofrece la seguridad y contención que necesita para ir dando pasos en su autonomía personal.

Otro aspecto fundamental es establecer una relación emocional afectiva y cálida basada en el reconocimiento del hijo e hija como persona valiosa e insustituible. También la comunicación interpersonal. La comunicación en familia es una interacción recíproca donde se transmite información y afectividad. Es el espacio de diálogo, de encuentro que estructura, organiza, ofrece pautas, referentes claros, valores éticos y morales que ayudaran a los adolescentes en el proceso de búsqueda de su identidad personal. Es la inteligencia de corazón la que hace escuchar al adolescente.

En resumen, la redefinición de las relaciones emocionales con los padres y del propio lugar en la estructura familiar de los adolescentes se verá facilitado cuando experiencias anteriores a este período, hayan permitido aprender a actuar con relativa autonomía e iniciativa.

Los amigos

Las relaciones de amistad adquieren gran importancia durante la adolescencia. La amistad es un vínculo diádico. Este vínculo implica grados de comunicación más íntimos que los que se pueden tener con los padres. Es un vínculo más simétrico y voluntario pero, al mismo tiempo, menos duradero e incondicional. Podemos definir la amistad como un vínculo voluntario que se mantiene en el tiempo, conlleva afecto e interacciones extensas e íntimas que exigen reciprocidad. El significado que los adolescentes confieren a la amistad varía a lo largo del período:

- Al principio las relaciones de amistad se sustentan en la realización de actividades comunes. Los/as amigos/as son personas con las que se pueden hacer cosas.

- Más tarde lo que se espera de los amigos/as es lealtad y confianza. Hacia los 14 años la mayoría de los adolescentes tienen *un amigo especial e*n quien se puede confiar.

- Posteriormente, la amistad será una experiencia más íntima, relajada y compartida, restringida a un número pequeño de personas. En esta etapa el lazo de unión se basa más bien en compartir valores, creencias y afectos. En general suelen establecerse las relaciones más íntimas con amigos del mismo sexo teniendo en las chicas mayor intensidad emocional que en los chicos.

Además de ese pequeño grupo de amigos, el adolescente necesita un grupo más amplio (su grupo) que desarrolla un papel fundamental en su socialización. Los sentimientos de pertenencia a un grupo parecen facilitar el proceso (necesario) de separación de los padres. Así mismo, ofrecen seguridad y protección frente a situaciones sociales nuevas y desconocidas. Para los adolescentes sentirse valorados dentro de su grupo les ayuda a formar su identidad y a tener una autoestima positiva. Dentro del grupo, los adolescentes pueden asumir distintos roles y experimentar cómo inciden sus actuaciones en los otros. Por otro lado, para algunos adolescentes las relaciones con el grupo suplen las carencias que tienen en la familia.

El adolescente en el centro de Secundaria

Realizar la labor de acompañamiento al chico y a la chica en su proceso adolescente es tarea de la familia. Y cuando no hay familia algún sector de la sociedad ha de asumir sus funciones. Independientemente de este caso, ausencia de familia, que ya comienza a ser una realidad común, la institución educativa no puede

obviar las características del proceso de la adolescencia en la planificación, organización y funcionamiento del centro, diseñando medidas y actuaciones desde la consideración del momento evolutivo de nuestro alumnado.

Los docentes que asumen la tarea educativa también tienen el reto y la responsabilidad de enfrentarse a las dificultades que presenta el alumno adolescente y no inhibirse ante ellas. Por ello es importante que los educadores conozcan las características de esta etapa y puedan elaborar y construir un discurso positivo sobre la misma. Asumir la función docente desde el conocimiento evolutivo va a facilitar las claves que necesitan, las herramientas que les van a permitir leer, comprender y abordar en positivo la adolescencia.

El profesorado muchas veces tiene la sensación de que la tarea educativa es inútil, no ve los frutos de su trabajo. Pero esto no es exacto; la labor educativa del profesorado es necesaria en la formación personal del estudiante, en la construcción de su propia identidad. El docente es muy importante para el adolescente si somos capaces de convertirnos en adultos significativos, referentes para ellos, personas emocionalmente cercanas y positivas capaces de contenerlos en sus contradicciones, de escucharlos y mantener los límites que van a facilitar el tránsito hacia la juventud. Con ello estaremos contribuyendo en gran medida a que nuestro alumnado sea capaz de conseguir cada vez más un alto nivel de autonomía personal. Jóvenes capacitados para responder a los retos que se le plantean en su vida cotidiana y asumir su protagonismo en un mundo plural y democrático como el nuestro. Esta es la labor de acompañar al adolescente tiene dos herramientas fundamentales: el vínculo y la palabra.

Adolescente, emociones y conflicto

Como seres emocionales que somos, la mayor parte de lo que pensamos y realizamos se encuentra impregnado por las emociones, todos los conflictos tienen un contenido emocional y se acompañan con frecuencia por sentimientos intensos. De hecho las emociones pueden afectar al conflicto de muchas maneras: pueden causar conflictos, pueden intensificarlos y pueden motivarnos en nuestra actitud de resolverlos o no. Para resolver la mayoría de los conflictos debemos expresar y encauzar las emociones, por esto valoramos muy importante proporcionar al adolescente herramientas para identificar y nombrar sus emociones y poner palabras a sus sentimientos. Crear conciencia de las emociones de uno mismo y de los demás.

En todas las relaciones humanas hay una agresividad innata necesaria para afirmar el espacio personal y el “yo”. Los deseos, sentimientos, o emociones que no son abordados hablados o negociados generan violencia; la palabra y el diálogo constituyen el mejor antídoto contra la misma.

Un adolescente puede utilizar la violencia para reafirmar sus ideas, expresar su oposición, etc., si esta violencia se habla, se negocia, se construye el conflicto, será un medio de crecimiento personal, ya que la palabra, el diálogo le quita el poder a la violencia. Con la palabra uno aprende a comprenderse y a controlarse. Esto implica como docentes ampliar nuestra mirada, reconocer al alumno como ser global, dotados de razón y corazón.

Conclusiones

Desde el ámbito familiar y escolar los adolescentes han de ser atendidos y ayudados teniendo en cuenta sus posibilidades, intereses y preocupaciones. Para ello, es indispensable conocer cuáles son los momentos cruciales de su desarrollo.

Hemos descrito los principales cambios que se producen en la adolescencia. Son cambios que van marcando la forma de ser, de entender el mundo y de actuar. Todos esos cambios, permiten nuevas formas de relación y de afrontar la vida, de adquirir responsabilidades, de usar de un modo responsable la libertad.

Sin duda alguna, la tarea no es fácil, es una carrera de fondo, con obstáculos. Pero no estamos solos, nos tenemos unos a otros para apoyarnos en esos momentos en que, por ir contracorriente, parece que la vorágine de una sociedad que nos disgusta va a arrastrarnos.

2. ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA

Siguiendo la terminología del *informe de la UNESCO* (1996), también llamado *Delors*, los sistemas educativos tienen cuatro tareas fundamentales:

- Enseñar a conocer y a comprender contenidos científicos y culturales.
- Enseñar a hacer cosas para aportar a la sociedad en forma de trabajo.
- Enseñar a convivir y a trabajar en proyectos comunes.
- Enseñar a ser, es decir, buscar el desarrollo máximo posible de la persona, implementar una educación integral.

Nuestro programa se dirige básicamente al desarrollo de estos dos últimos objetivos.

La propuesta de intervención de nuestro programa se sustenta en el *modelo de intervención por programas* y el marco institucional dentro del cual se enmarca es el *plan de acción tutorial.* Pasamos a describir en qué consiste una intervención por programas y qué entendemos por plan de acción tutorial.

Modelos de Orientación

Los modelos de orientación deberían cumplir dos funciones principales:

a) Sugerir procesos y procedimientos concretos de actuación en el aula.
b) Sugerir líneas de investigación.

Dentro de los modelos de orientación, nuestro programa se enmarca en el modelo de programas cuyas características pasamos a desarrollar.

Modelo de intervención por programas

Este modelo surge como superación del modelo de servicios. Desde la década de los 70, numerosos trabajos han venido denunciando la insuficiencia del modelo de servicios. Concretamente Herr (1979) a la hora de analizar las tendencias presentes y futuras de la orientación pone de manifiesto la necesidad de intervenir por programas y afirma que cualquier organización, servicio, etc., que se adopte debe ser la consecuencia del programa que se pretende llevar a cabo.

El modelo de programas se estructura en las siguientes fases principales:

1. Análisis del contexto, para detectar necesidades.
2. Formulación de los objetivos.
3. Planificación de las actividades.
4. Realización de las actividades.
5. Evaluación del programa.

Algunas de las ventajas del modelo de programas frente al modelo de servicios son (Álvarez, 1995) (Tabla 3.1):

a) Se pone el énfasis en la prevención y el desarrollo.
b) Permite el cambio de rol del orientador, considerándole como un educador más del equipo docente.
c) Estimula el trabajo en equipo.
d) Operativiza los recursos.
e) Promueve la participación activa de los sujetos.
f) Facilita la auto-orientación y la auto-evaluación.
g) Abre el centro a la comunidad.
h) Se establecen relaciones con los agentes y empresarios de la comunidad.
i) Se aproxima a la realidad a través de experiencias y simulaciones.
j) Permite una evaluación y seguimiento de lo realizado.

Sólo mediante la intervención por programas es posible asumir los principios de prevención, desarrollo e intervención social y proporcionar un carácter educativo y social a la orientación.

Al modelo de programas apoyado por un servicio en el centro (Departamento de Orientación), es lo que en otros trabajos (Álvarez, 1995; Rodríguez y otros, 1993) se ha denominado *modelo de servicios actuando por programas.* Es el modelo que nos propone la reforma y que intenta superar las intervenciones orientadoras de tipo puntual e individual para dar paso a una concepción de la orientación como proceso y asistida por tres niveles de intervención: Tutoría, Departamento de Orientación y Equipos de Sector.

Este modelo mixto se basa en la implicación del profesor-tutor como responsable de la acción tutorial y orientadora de su grupo-clase, contando con la colaboración estrecha del orientador del centro (Servicio interno) en el análisis de necesidades y en el diseño y evaluación del programa. Este modelo intermedio entre el modelo de servicios y el modelo de programas puede ser la alternativa para relanzar la acción tutorial y orientadora en los centros, donde los profesores-tutores se sentirán más apoyados y con la ayuda técnica necesaria para trabajar por programas de forma progresiva y escalonada.

Tabla 3.1. Aspectos diferenciales del modelo de servicios frente al modelo de Programas.

Modelo de Servicios	**Modelo de Programas**
La iniciativa de pedir ayuda es del cliente.	Se desarrolla en función de las necesidades detectadas (del alumnado, centro, servicio, institución).
Actúa por funciones que se marcan desde arriba.	Actúa por objetivos a lo largo de un *continuum* temporal.
Servicios centrados en las necesidades explicitadas por los clientes.	Se centran en las necesidades de un colectivo.
Actúan sobre el problema y no sobre el contexto que lo genera.	Tienen presente actuar sobre el contexto.
Se centran en el especialista.	Implicación de todos los agentes educativos.
Carácter terapéutico.	Carácter preventivo y de desarrollo.
Carácter reactivo.	Carácter proactivo.
Dirigido a núcleos parciales de la población.	Dirigido a todos los usuarios.

Intervención a través del plan de acción tutorial (PAT)

Para Álvarez (2001) probablemente la estrategia más apropiada para desarrollar actividades de educación emocional es a partir del Plan de Acción Tutorial (PAT). Nosotros/as profesores/as de Psicología y Pedagogía, como parte activa del Sistema Educativo, consideramos que es el PAT uno de los contextos más adecuados para la puesta en marcha de un programa de prevención de la violencia.

Cinco son los ejes vertebradotes del PAT:

- Enseñar a pensar.
- Enseñar a decidir.
- Enseñar a convivir.
- Enseñar a ser persona.
- Enseñar a comportarse.

Consideramos que la educación emocional nos permite desarrollar estos cinco ejes a través de los bloques de actividades de que consta nuestro programa y que pasamos a enumerar.

- Conciencia de uno mismo.
- Autogestión.
- Conciencia social.
- Gestión de las relaciones.

3. OBJETIVOS

El programa contempla cuatro objetivos de carácter general:

1.- Prevenir la violencia en el ámbito educativo desde una propuesta práctica de actividades que tienen como marco de referencia la educación emocional y el desarrollo de las competencias emocionales en los ordenes personal y social.

2.- Proponer al profesorado un procedimiento práctico para la actuación en la gestión de los conflictos y en la prevención de la violencia

3.- Promover en el alumnado un conocimiento del mundo emocional y de sus efectos en la regulación de sus relaciones.

4.- Favorecer un mejor clima en el aula a través del desarrollo de competencias emocionales en el alumnado.

Como derivación de estos objetivos generales establecemos los siguientes objetivos con un carácter más concreto:

Centrados en el profesorado:

- Proponer acciones encaminadas a influir de manera positiva en los primeros momentos de la creación del grupo.

- Aumentar el conocimiento y manejo efectivo de las emociones en la conducción de los conflictos.

- Dotar al profesorado de herramientas para la mediación en la resolución de los conflictos.

Centrados en el alumnado:

- Adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones así como en la identificación de las emociones de los demás.

- Formar al alumnado en formas alternativas de resolución de conflicto de carácter no violento.

Centrado en el grupo clase:

- Favorecer experiencias que permitan al alumnado el reconocerse como integrante de un grupo con identidad positiva y capacidad de colaboración y cooperación.

- Generar en el grupo modos de abordaje de aquellos conflictos de orden colectivo, donde el análisis y reflexión conjunto de los mismos se conviertan en procedimientos necesarios y convenientes para la superación de éstos.

4. CONTENIDOS

Consideramos que las aportaciones en el campo de la inteligencia emocional (IE) y de la educación emocional nos proporcionan un marco teórico fundamental sobre el que cimentar el aprendizaje de estos aspectos por parte de nuestro alumnado.

Salovey y Mayer en 1990 publicaron el artículo "Inteligencia Emocional". Su modelo identificaba la inteligencia emocional como: "*La capacidad para observar los propios sentimientos y emociones y los de los demás, para discriminar entre ellos y utilizar esa información para guiar al pensamiento y las acciones*".

Si bien el programa que presentamos para alumnado de 3º y 4º de la ESO se basaba en las aportaciones de Goleman sobre la inteligencia emocional publicadas en su "Best Seller" *Inteligencia Emocional* (1995), nuestro actual programa (para alumnado de 1º y 2º de ESO) toma como base teórica el nuevo marco referencial de las competencias emocionales de Goleman, publicado en su obra: *Inteligencia Emocional en el Trabajo* (Goleman y Cherniss, 2005).

La figura 3.1 representa la actual versión del marco referencial de inteligencia emocional de Goleman. Veinte competencias agrupadas en cuatro grupos de aptitudes generales de inteligencia emocional.

Goleman define una competencia emocional como: una capacidad aprendida basada en inteligencia emocional (IE) que tiene como resultado un rendimiento sobresaliente en el trabajo (Goleman, 1998).

De esta definición cabría destacar los siguientes aspectos:

- Que las competencias emocionales son aptitudes aprendidas. Este primer aspecto resulta básico ya que en él se fundamenta todo nuestro programa. Ya que las competencias emocionales pueden aprenderse, resulta fundamental que se trabajen y se intenten fomentar y desarrollar también en el ámbito educativo.

- Que se basan en la inteligencia emocional.

- Que como resultado, generan un rendimiento sobresaliente, un rendimiento superior en el trabajo, o en lo que sería nuestro caso, en el ámbito educativo. Es decir, fomentan un rendimiento superior en el ámbito educativo al poseer los estudiantes unas capacidades diferentes de la *inteligencia cognitiva*, pero tan necesarias como ésta.

Figura 3.1. Marco referencial de inteligencia emocional. (Goleman y Cherniss, 2005).

	Uno mismo (Competencia Personal)	**En los demás (Competencia Social)**
Reconocimiento	**Conciencia de uno mismo** Autoconciencia emocional Valoración adecuada de uno mismo Autoconfianza	**Conciencia Social** Empatía Servicio Conciencia organizativa
Regulación	**Autogestión** Autocontrol emocional Fiabilidad Minuciosidad Adaptabilidad Motivación de logro Iniciativa	**Gestión de las relaciones** Desarrollar a los demás Influencia Comunicación Resolución de conflictos Liderazgo con visión de futuro Canalizar los cambios Establecer vínculos Trabajo en equipo y colaboración

El marco referencial ilustra también que no podemos demostrar unas determinadas competencias, por ejemplo fiabilidad, meticulosidad o iniciativa, sin el dominio de la aptitud fundamental de autogestión, o las competencias de influencia, comunicación, resolución de conflictos y demás sin saber lo que es la gestión de las relaciones.

Goleman (2005) recoge también que contar con unas determinadas aptitudes en inteligencia emocional, no significa que hayamos dominado las competencias necesarias para demostrar un comportamiento emocionalmente inteligente, sino sólo que contamos con el potencial para llegar a ser hábiles en esas competencias. Es nuestra competencia emocional (el grado de dominio de las diferentes competencias emocionales) la que muestra qué cantidad de ese potencial hemos desarrollado al aprender y dominar una serie de habilidades y traducir inteligencia en capacidades educativas y/o laborales.

Vamos a comentar muy brevemente cada una de las cuatro aptitudes básicas de IE y las diferentes competencias emocionales que las conforman.

1. Conciencia de uno mismo: comprensión de los sentimientos y valoración adecuada de uno mismo

- *Autoconciencia emocional.* Refleja la importancia de reconocer los propios sentimientos y de conocer cómo afectan al propio comportamiento. Resulta clave para comprender las propias virtudes y defectos.

- *Valoración adecuada de uno mismo.* Las personas que poseen esta competencia son conscientes de sus habilidades y limitaciones, buscan retroalimentación y aprenden de sus errores, saben dónde necesitan mejorar y cómo trabajar con otras personas que cuentan con competencias complementarias.

- *Autoconfianza.* Personas con un elevado sentido de la eficacia propia.

2. Autogestión: regular los estados, impulsos y recursos internos

- *Autocontrol emocional.* Se manifiesta como la ausencia de angustia y sentimientos negativos. Indicadores de esta competencia emocional son el permanecer imperturbable en situaciones estresantes, contestar a una persona hostil sin agresividad…

- *Fiabilidad.* Son personas que muestran la capacidad de permitir que los demás conozcan los propios valores y principios, intenciones y sentimientos. Actúan en consecuencia a sus principios, son personas íntegras.

- *Minuciosidad.* Son personas que se caracterizan por ser cuidadosas y autodisciplinadas a la hora de ocuparse de las propias responsabilidades.

- *Adaptabilidad.* Las personas que poseen esta competencia se caracterizan por estar abiertos a informaciones nuevas, adaptarse con facilidad a nuevas condiciones. Son personas que se sienten cómodas incluso en situaciones de incertidumbre e innovación.

- *Motivación de logro*. Personas que se caracterizan por un esfuerzo por mejorar continuamente, son activas y persistentes y manifiestan una actitud optimista frente a los contratiempos.

- *Iniciativa.* Personas que se caracterizan por actuar antes de ser forzados a hacerlo por sucesos externos. Llevan a cabo acciones anticipatorias, aprovechando las oportunidades antes de que éstas sean visibles para los demás. Son proactivos y no reactivos.

3. Conciencia social: interpretar con precisión a personas y grupos

- *Empatía*. Supone el tomar conciencia de las emociones, preocupaciones y necesidades de los demás. Requiere conciencia de uno mismo.

- *Servicio*. Capacidad de identificar las necesidades y preocupaciones de los demás para ajustar los productos, servicios, apoyos… que se les ofrece a estas necesidades.

- *Conciencia organizativa*. Capacidad para interpretar las corrientes de emociones en los grupos, conocimiento de las redes de contactos y conexiones informales. Capacidad de comprender las jerarquías sociales y de interpretar situaciones de manera objetiva sin la distorsión de las propias inclinaciones y suposiciones.

4. Gestión de las relaciones: inducir en los demás las respuestas deseadas

- *Desarrollar a los demás*. Sentir las necesidades de desarrollo de las demás personas y alentar sus aptitudes.

- *Influencia*. Manejo eficaz de las emociones en otras personas, capacidad de persuasión. Para ello se ha de ser genuino y anteponer los objetivos colectivos a los intereses particulares, de lo contrario estaríamos cayendo en la manipulación.

- *Comunicación*. Capacidad de crear una atmósfera abierta con canales de comunicación claros y eficaces en el intercambio de información emocional. Personas que saben escuchar y agradecen compartir información fomentando la comunicación.

- *Resolución de conflictos*. Capacidad de percibir los problemas cuando aún se están gestando y dar los pasos adecuados para calmar a los implicados. Resulta fundamental saber escuchar y entender, animar el debate y las discusiones abiertas.

- *Liderazgo con visión de futuro*. Capacidad de inspirar a otros a que se esfuercen en la consecución de objetivos comunes, capacidad de articular y despertar el entusiasmo por un objetivo compartido.

- *Canalizar los cambios*. Reconocer la necesidad de cambiar, eliminar barreras, y comprometerse y comprometer a otros en la consecución de objetivos nuevos.

- *Establecer vínculos.* Capacidad de crear una adecuada red de relaciones tanto formales como informales.

- *Trabajo en equipo y colaboración*. El trabajo en equipo en sí mismo depende de la IE colectiva de sus miembros.

En la vida diaria y, por supuesto, en el ámbito educativo, las personas muestran estas competencias no de forma aislada sino en grupo, lo cual permite que las competencias se apoyen entre sí.

Inteligencia emocional grupal

Si bien Goleman y Cherniss (2005) han abordado el tema de la Inteligencia emocional Grupal (IEG) desde una perspectiva del mundo laboral y de las organizaciones empresariales, resulta fundamental acercarse a la comprensión de los conceptos teóricos que a continuación se proponen desde una perspectiva educativa ya que, si bien la Inteligencia Emocional Grupal (IEG) resulta fundamental en todos los sectores de la sociedad, el ámbito educativo juega un papel fundamental en la formación de los individuos y grupos, cosa que repercute en el conjunto de la sociedad. El ámbito educativo resulta a su vez un marco idóneo en el que abordar el tema de la IEG ya que es allí donde nos encontramos uno de los grupos fundamentales en nuestra sociedad, el Grupo-Clase, el grupo de estudiantes que comparten una misma aula y un mismo proceso de aprendizaje personal, emocional, social…

Goleman y Cherniss (2005) afirman que la capacidad de un grupo para gestionar las emociones de manera inteligente desempeña un importante papel en sus procesos de relación y eficacia. Establecen que para que un grupo sea eficaz hace falta la existencia de tres creencias colectivas, tres creencias compartidas por el grupo, estas son:

- *Confianza*. Entendiéndola tanto en su cualidad afectiva (percepción de seguridad en el grupo, de aprecio…) como cognitiva (expectativa de que los demás responderán conforme a sus obligaciones, sentido de la reciprocidad entre los miembros del grupo, etc.).

- *Identidad de grupo.* Concepción del grupo como una unidad, como una entidad única, sentido de pertenencia al grupo.

– *Eficacia de grupo.* Percepción por parte de los miembros del grupo de que éste es y puede ser eficaz en la consecución de sus objetivos.

En un grupo, resulta fundamental su capacidad de desarrollar normas compartidas que fomenten el desarrollo de estas tres actitudes, de estas tres creencias compartidas. A esta capacidad es a lo que Goleman y Cherniss (2005) llaman Inteligencia Emocional Grupal (IEG). Así, estos autores la definen como la capacidad de un grupo para generar o compartir un conjunto de normas que regulen el proceso emocional de manera que cree confianza, identidad grupal y eficacia de grupo.

Esta Inteligencia Emocional Grupal no surge sólo de la suma de las *Inteligencias Emocionales Individuales* de los miembros del grupo, sino que resulta de la capacidad global del grupo para desarrollar unas normas compartidas, unas normas que faciliten la conciencia y regulación tanto de:

A. Las emociones de los miembros individuales.
B. Las emociones compartidas o grupales.
C. Las emociones inherentes a las relaciones con grupos e individuos fuera de los límites del grupo.

A. Para la regulación de las emociones de los miembros individuales, estos autores proponen dos elementos de IEG centrada en el individuo:

1. *Conciencia grupal de las emociones de cada uno de sus miembros* (conciencia de los sentimientos, necesidades, preferencias, recursos y preocupaciones) que se concreta en:

– La capacidad de tomar perspectiva (disponibilidad a considerar temas desde el punto de vista de la otra persona).

– La capacidad de comprensión interpersonal (comprensión de los sentimientos, preocupaciones, intereses… de los miembros del grupo).

2. *Regulación grupal de la expresión emocional de cada uno de sus miembros,* que se concreta en las capacidades de:

– Enfrentarse a los miembros que rompen las normas, informar de que su comportamiento no se considera adecuado.

– Orientación afectuosa, capacidad de comunicar aprecio, consideración, respeto por los compañeros y sus aportaciones…

B. Para la regulación de las emociones compartidas o grupales proponen a su vez dos elementos de IEG centrada en el Grupo.

1. *Autoconciencia grupal* (capacidad de los miembros para ser conscientes de los estados emocionales, preferencias y recursos del grupo), que se concreta en las capacidades de:

- Autoevaluación grupal (capacidad de un grupo para evaluarse a sí mismo, incluyendo evaluación de los procesos, de las relaciones, de los estados emocionales, fortalezas y debilidades…).

- Buscar retroalimentación (buscar información y valoraciones de fuentes externas que permitan la mejora del funcionamiento del grupo a todos los niveles).

2. *Autorregulación grupal* (capacidad del grupo para regularse a sí mismo a todos los niveles: emocional, relacional…), que se concreta en las capacidades de:

- Crear recursos para trabajar con la emoción (verbalizar las emociones, no suprimir la expresión de afectos, creación de un vocabulario emocional compartido…).

- Favorecer un entorno afirmativo, un entorno que fomente percepciones positivas y constructivas del pasado, presente y futuro del grupo.

- Resolución proactiva de problemas, que implica tomar la iniciativa para resolver problemas en lugar de adoptar una actitud reactiva.

C. Esta tercera área de la IEG se ocupa de la conciencia grupal de los sentimientos, necesidades y preocupaciones de individuos y grupos importantes en los límites externos al propio grupo. Para la regulación de las emociones inherentes a las relaciones con grupos e individuos fuera de los límites del grupo proponen también finalmente dos elementos de IEG centrada fuera del grupo.

1. *Conciencia social del grupo* (conocimiento y comprensión de las necesidades y expectativas de sistemas organizativos más amplios y de grupos o individuos específicos con los que deberán relacionarse), que se concreta en las capacidades de:

- Conciencia organizativa: conciencia y comprensión del sistema social, laboral, educativo, político… más amplio del que forma parte.

– Conciencia intergrupal, conocimiento y reconocimiento de las expectativas y necesidades de otros grupos con los que se está relacionado.

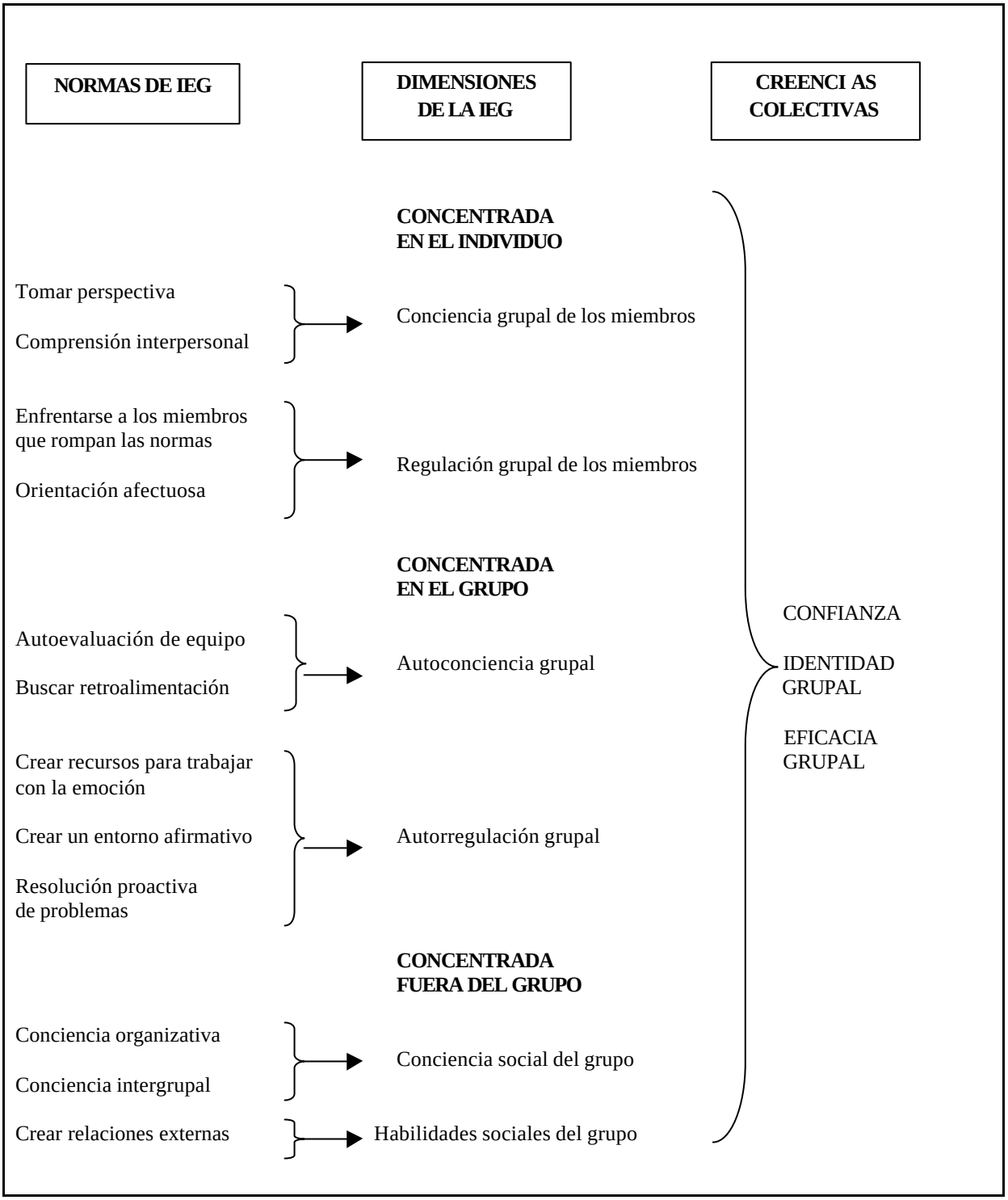
1. *Habilidades sociales del grupo* (habilidad del grupo para desarrollar relaciones y contactos), que se concreta en la capacidad de:

– Creación de relaciones externas (comunicación con otros miembros de diferente posición jerárquica, asegurarse y proporcionar apoyos y contactos…).

La figura 3.2 (Goleman y Cherniss, 2005) resume el modelo que estos autores proponen y que brevemente hemos presentado

Al igual que en nuestro anterior programa (Programa de Educación Emocional para la prevención de la violencia, 2º ciclo de ESO. Grupo Aprendizaje Emocional, 2005), en el programa que ahora presentamos para el 1º ciclo de la ESO optamos por una intervención a través del *Plan de Acción Tutorial.* Para ello proponemos un total de 39 actividades seleccionadas y valoradas por expertos (psicólogos, pedagogos y psicopedagogos) que trabajan las diferentes competencias emocionales previamente descritas. La tabla 3.2 recoge las actividades y establece para cada una de ellas las competencias emocionales que trabaja.

Figura 3.2. Dimensiones de la inteligencia emocional grupal (Goleman y Cherniss, 2005).



5. ORIENTACIONES METODOLÓGICAS

El programa de educación emocional y prevención de la violencia que presentamos pretende su puesta en práctica en el primer ciclo de la Educación Secundaria y se fundamenta en la dinámica del desarrollo personal tanto en sus dimensiones afectiva, intelectual como social. Dicho desarrollo es concebido como un proceso complejo, resultado de las relaciones del adolescente con su medio y, especialmente, con el ambiente escolar. De ahí que el programa se conciba dentro del horario escolar y se le atribuya al *Plan de Acción Tutorial* la importancia que le corresponde.

Es preciso tener presentes algunos aspectos en la planificación del programa que aporten eficacia no sólo en el proceso sino también en los resultados. Así podemos considerar:

Liderazgo y compromiso permanente

Hemos de tener presente que:

- Los programas efectivos requieren un fuerte liderazgo administrativo y un compromiso permanente por parte de los adultos en el sistema escolar.

- Aquellos programas que aparecen como más prometedores son los que cuentan con un enfoque amplio e involucran a la comunidad educativa, incluyendo a las familias, con intervenciones en todo el ámbito escolar, y actividades tanto de aula como individuales.

- Los esfuerzos de prevención de actos de maltrato o intimidación deberían comenzar tempranamente y continuar a través de todo el período educativo.

- Los programas efectivos no tienen plazo de culminación, sino que debieran convertirse en parte de la vida de su escuela. El desarrollo permanente del personal docente es importante para respaldar los programas de educación emocional y prevención de la violencia.

- En los pasos iniciales antes de comenzar con la aplicación del programa es preciso evaluar la naturaleza, alcance y ubicación de los problemas de intimidación o maltrato presentes en el centro.

Tabla 3.2. Actividades propuestas y competencias emocionales que contribuyen a desarrollar.

ACTIVIDAD		COMPETENCIA EMOCIONAL			
		Conocimiento de uno mismo	**Autogestión**	**Conciencia Social**	**Gestión de las relaciones**
1	Nuestro DNI.	X			
2	Frases incompletas.	X		X	X
3	Mi secreto escondido.	X			
4	Las gafas.	X	X	X	X
5	Ponte en su lugar.	X		X	X
6	La vivienda ideal.	X		X	X
7	Conocimiento de uno mismo.	X	X		
8	Si fuera…	X			X
9	La tarjeta de visita que encontró el detective.	X		X	X
10	Frases desordenadas.	X	X		X
11	Bazar mágico.	X		X	X
12	Valosubasta.	X			X
13	Flores mejor que tomates.	X	X	X	X
14	La bola de nieve.	X	X	X	X
15	El trasplante de corazón.			X	X
16	Recetas para la felicidad.			X	X
17	Te escucho y argumento.				X
18	La barca salvavidas.	X		X	X
19	Una mirada hacia adentro.			X	
20	Ensalada de palabras.			X	X
21	Encuentra al compañero.	X		X	X
22	La feria.	X			X
23	¿Qué pasaría si...?				X
24	Elaborar normas y establecer acuerdos.			X	X
25	Qué pasa contigo.			X	X
26	Tengo un problema.			X	X
27	Cómo solventar peleas e insultos.			X	X
28	Control, control.		X		
29	Los pelos de punta.		X		X
30	El rechazo			X	X
31	Las etiquetas.			X	
32	Misión imposible.		X	X	X
33	¿Cómo prefieres responder?		X		X
34	Cuando me enfado.		X		
35	Problemas, ¿me superan o puedo con ellos?	X	X		
36	Información y clichés.			X	X
37	Tranqui tronco.	X			
38	Escuchando con empatía.			X	
39	Un truco.	X			X

- Los centros que incorporan su aplicación al *Plan de Acción Tutorial* obtendrán valiosas aportaciones si lo hacen de forma continuada y sistemática.

- Es importante el intercambio de percepciones e informaciones por parte del profesorado así como motivación para implementar el programa y coordinar esfuerzos para su puesta en marcha.

Formación en diferentes niveles

La escuela es un espacio privilegiado para la educación y la prevención, por eso este programa tiene especialmente en cuenta a la comunidad escolar y por ello diferencia los siguientes aspectos:

- Para proporcionar un buen conocimiento sobre la educación emocional, los problemas de intimidación y violencia y sobre el programa en sí mismo, es preciso proporcionar capacitación al personal docente.

- Por ello es importante la creación de un comité coordinador formado por profesorado voluntario, que se verá respaldado por el orientador/a del centro facilitando su iniciación y desarrollo.

- La celebración de reuniones periódicas del profesorado que está implantando el programa facilitará la puesta en práctica de las actividades y la supervisión de los resultados.

- El establecimiento de un sistema de formación que permita al profesorado, coordinadores y orientadores recibir el apoyo necesario a través de cursos, grupos de trabajo, seminarios y jornadas contando con los CEFIRES para realizar estas funciones.

Individualización, adaptabilidad y generalización del programa

Es aconsejable que el profesor tutor desarrolle una serie de estrategias metodológicas que le permita adecuarse a los diversos contextos, y responder, de este modo, a la diversidad de motivaciones, capacidades y características del alumnado, que puede encontrar en el aula.

Como comentario final hay que destacar el hecho de que la aplicación del programa debe permitir la generalización a otros contextos.

El trabajo con grupos heterogéneos

El programa tiene en cuenta la importancia que poseen los grupos en el contexto de la educación así como el impacto que tiene la dinámica grupal en los distintos niveles del proceso, en la educación emocional y prevención de la violencia. El trabajo en grupos o equipos, frecuente en el planteamiento de las actividades, proporciona oportunidades de estimular la interdependencia positiva entre los iguales y la colaboración mutua.

La organización de los grupos en cada caso concreto hay que adaptarla y recrearla de acuerdo a las circunstancias o situación -problema que se confronta- y, especialmente, de acuerdo a las características del grupo. El saber elegirlas y adaptarlas a las circunstancias del grupo es la forma más eficaz de utilizarlas.

La motivación, elemento necesario

Sentirse motivado significa identificarse con el fin, y, por el contrario, sentirse desmotivado representa la pérdida de interés y de significado de objetivo o, lo que es lo mismo, la imposibilidad de conseguirlo.

Permite a la persona elegir y realizar una acción entre aquellas alternativas que se presentan, y su elección conviene que se sustente en el convencimiento del éxito ante una determinada situación.

La motivación es un factor que interesará a todo aquel que desee aplicar el programa, sin ella sería imposible tratar de alcanzar el fin propuesto cumpliendo los objetivos. La persona que aplique el programa partirá de un diagnóstico de las necesidades de los estudiantes y, a partir de allí, buscará el camino para satisfacerlas, aumentando así la motivación.

6. DURACIÓN, SECUENCIACIÓN Y TEMPORALIZACIÓN

El conjunto de actividades que integran este programa está diseñado para su aplicación con el alumnado de 1º y 2º de la ESO. Por tanto, podemos considerarlo un programa de ciclo largo, dos cursos académicos.

Este programa lo integran un total de 39 actividades, cada una de las cuales atiende a uno o más aspectos, anteriormente expuestos, a los que Goleman y Cherniss (2005) hacen referencia.

La aplicación/realización de las actividades seleccionadas consideramos que se debe realizar a través del espacio de atención que nos ofrece el PAT. Somos conscientes de que son diferentes los aspectos que debemos tratar en el *Plan de Acción Tutorial,* y que cada trimestre tiene una duración variable, por lo que varía el número de sesiones de tutoría disponibles. Con el objetivo de preservar la eficacia en la aplicación de este programa, pero también con la intención de ser realistas, hemos propuesto un número concreto de actividades en cada trimestre. Por ello proponemos un número diferente de actividades para cada trimestre (Tabla 3.3).

Tabla 3.3. Número de actividades mínimas trimestrales.

	1º trimestre	2º trimestre	3º trimestre
Actividades	4	4	3

El profesorado podrá seleccionar las actividades de cada trimestre siguiendo la distribución que ofrecemos en la tabla 3.4 teniendo en cuenta los siguientes aspectos:

- Eligiendo aquellas actividades con las que se sienta más cómodo o identificado.

- Teniendo en cuenta la evolución del grupo. Es aconsejable trabajar inicialmente actividades que implican un menor grado de compromiso personal para el alumnado y, gradualmente, ir avanzando hacia otras que precisen un clima de confianza y profundización mayor. Asegurando así que el grupo esté en condiciones de realizar una escucha activa, que propicie la empatía y el respeto a la diversidad.

Tabla. 3.4. Distribución por trimestres de las actividades.

Actividades		Temporalización		
		1º Trimestre	2º Trimestre	3º Trimestre
1	Nuestro DNI.	X	X	
2	Frases incompletas.	X		
3	Mi secreto escondido.	X		
4	Las gafas.		X	
5	Ponte en su lugar.		X	
6	La vivienda ideal.	X		
7	Conocimiento de uno mismo.		X	
8	Si fuera…	X		
9	La tarjeta de visita que encontró el detective.	X		
10	Frases desordenadas.	X	X	X
11	Bazar mágico.	X		
12	Valosubasta.	X	X	
13	Flores mejor que tomates.	X	X	
14	La bola de nieve.	X		
15	El trasplante del corazón.	X	X	X
16	Recetas para la felicidad.		X	
17	Te escucho y argumento.	X		
18	La barca salvavidas.	X	X	
19	Una mirada hacia adentro.		X	
20	Ensalada de palabras.	X	X	
21	Encuentra al compañero.	X		
22	La feria.	X	X	
23	¿Qué pasaría si...?		X	X
24	Elaborar normas y establecer acuerdos.	X		
25	Qué pasa contigo.		X	X
26	Tengo un problema.		X	
27	Cómo solventar peleas e insultos.		X	X
28	Control, control.		X	
29	Los pelos de punta.		X	X
30	El rechazo.		X	
31	Las etiquetas.		X	X
32	Misión imposible.		X	
33	¿Cómo prefieres responder?		X	X
34	Cuando me enfado.		X	
35	Problemas, ¿me superan o puedo con ellos?	X		
36	Información y clichés.		X	X
37	Tranqui tronco.		X	
38	Escuchando con empatía.		X	
39	Un truco.	X	X	X

– Eligiendo aquellas actividades que se adapten más a las características concretas del alumnado. Es necesario tener en cuenta que cada grupo es diferente y, por tanto, las actividades deben adaptarse a sus necesidades y peculiaridades psicosociológicas. No hay que perder de vista que la finalidad no es realizar la actividad en sí, sino lograr los objetivos que se proponen en cada una de ellas.

La tabla 3.5 servirá de guía también al tutor/a. Ésta recoge el grado de dificultad que, según nuestra estimación, conlleva la realización de cada actividad en el aula. Es importante que el tutor/a valore esta información antes de aplicar la actividad. No obstante hay que tener en cuenta que el grado de dificultad para el tutor/a variará en función de la experiencia previa que éste tenga en la puesta en práctica de este tipo de actividades.

El programa de educación emocional debe respetar y favorecer el conjunto de actividades que se realizan dentro del *Plan de Acción Tutorial* y respetar las dinámicas propias de cada clase. No puede llevarse a la práctica por encima de cualquier circunstancia ya que ello supondría ir en contra del sentir general y de los objetivos del mismo. Por ello, ha de aplicarse de forma continua para conseguir los objetivos previstos pero, a la vez, con un margen de flexibilidad como para no ahogar la vida que se genera en el grupo.

Consideramos interesante que el profesorado recoja, con posterioridad a la realización de la actividad, una breve evaluación de la actividad realizada, en un registro que incluya, al menos, la fecha de realización y el grado estimado de consecución de los objetivos. Esto nos permitirá por un lado reflejar la valoración de la actividad y por otro llevar un registro de las actividades realizadas en un curso para planificar con conocimiento el curso siguiente, sin riesgo de que el alumnado repita actividades ya realizadas. Para facilitar esta tarea adjuntamos un modelo de registro para el tutor/a (Tabla 3.6).

Por último, deseamos destacar que el Departamento de Orientación del Centro, al programar el *Plan de Acción Tutorial*, deberá realizar una adecuada temporalización para incluir las actividades que planteamos. No obstante, no conviene presionar al profesorado para concluir todas las actividades propuestas sino adoptar una actitud más flexible, permitiendo la posibilidad de repetir o ampliar alguna actividad que resulte más interesante para el alumnado o para el docente.

Tabla 3.5. Nivel de dificultad estimada para el tutor/a.

Actividades		Dificultad de las actividades		
		Alta	**Media**	**baja**
1	Nuestro DNI			X
2	Frases incompletas		X	
3	Mi secreto escondido			X
4	Las gafas		X	
5	Ponte en su lugar	X	X	
6	La vivienda ideal		X	
7	Conocimiento de uno mismo			X
8	Si fuera…			X
9	La tarjeta de visita que encontró el detective			X
10	Frases desordenadas			X
11	Bazar mágico			X
12	Valosubasta		X	
13	Flores mejor que tomates		X	
14	La bola de nieve			X
15	El trasplante de corazón			X
16	Recetas para la felicidad		X	X
17	Te escucho y argumento			X
18	La barca salvavidas		X	X
19	Una mirada hacia adentro	X	X	
20	Ensalada de palabras			X
21	Encuentra al compañero		X	X
22	La feria	X	X	
23	¿Qué pasaría si...?		X	
24	Elaborar normas y establecer acuerdos			X
25	Qué pasa contigo		X	
26	Tengo un problema	X		
27	Cómo solventar peleas e insultos	X		
28	Control, control		X	
29	Los pelos de punta		X	
30	El rechazo		X	
31	Las etiquetas	X	X	
32	Misión imposible		X	
33	¿Cómo prefieres responder?		X	
34	Cuando me enfado		X	
35	Problemas, ¿me superan o puedo con ellos?			X
36	Información y clichés		X	
37	Tranqui tronco			X
38	Escuchando con empatía	X	X	
39	Un truco			X

Tabla 3.6. Modelo de registro para las actividades realizadas.

Resumen de la aplicación del programa		
Trimestre	**Grupo**	**Tutor/a**
Fecha	Actividad	Valoración

7. PROPUESTA PARA LA EVALUACIÓN DEL PROGRAMA

Los ámbitos de evaluación que proponemos son dos:

a.- El programa como constructo que incluye: objetivos, contenidos, metodología y actividades, organización, temporalización, recursos materiales, seguimiento de las directrices contenidas en su aplicación.

b.- Eficacia del programa en el alumnado: 1) grado de satisfacción del alumnado participante con las experiencias que propone el programa. 2) apreciación de cambios en las habilidades emocionales que se trabajan.

Perspectiva del profesorado

- Escala de valoración del programa (Anexo 2.1).
- Ficha de observación de la actividad *(*Anexo 2.2).

Perspectiva del alumnado

- Cuestionario de Educación Emocional (Anexo 2.3) (Blasco Guiral y otros, 2002) Este cuestionario se pasará antes de iniciar la aplicación del programa (pretest) y una vez concluido (postest).

- *Cuestionario de Valoración Personal del Programa* (Anexo 2.4) con el que perseguimos recoger la apreciación global que hace el alumnado en su participación en el mismo.

Una detallada exposición de nuestra propuesta de valoración del programa puede encontrarse en nuestra publicación anterior (Grupo Aprendizaje Emocional, 2005).

IV. ACTUACIONES EDUCATIVAS DE PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA COMPLEMENTARIAS AL PROGRAMA

1. INTRODUCCIÓN

Actualmente la tarea educativa en los centros docentes es cada vez más compleja y difícil. Existe una multiplicidad de variables que inciden de manera directa o indirecta en el proceso de crecimiento de nuestro alumnado.

Las nuevas tecnologías nos ofrecen el acceso a toda la información por lo que existe una idea latente en el imaginario social de pérdida de valor hacia el ámbito educativo, hacia el profesorado como único transmisor de enseñanzas.

Los medios de comunicación ofrecen a nuestros adolescentes y jóvenes modelos, estilos, formas de vida a imitar donde predomina lo fácil. La cultura del consumo, del tener, impera a nuestro alrededor.

La estructura familiar tradicional ha entrado en profunda crisis. Existe una gran variedad de agrupamientos familiares en los que se dan nuevas relaciones; donde quedan desdibujados los roles paternos, materno-filiales; la autoridad, las normas y límites brillan por su ausencia. Esto provoca sentimientos de desubicación, de pérdida de referencias, de abandono por parte de los niños y adolescentes que se devuelve a sus progenitores en forma de agresividad, de conflictos, de violencia que los padres se sienten incapaces de resolver.

La flexibilidad laboral y el trabajo precario, especialmente en zonas industriales como la nuestra, impide la conciliación de la vida laboral y familiar.

Desde el ámbito educativo se intenta dar respuesta a las distintas situaciones y problemas que surgen. Los docentes debemos cambiar la mirada, tener en cuenta a nuestro alumnado como personas globales, con sentimientos, emociones, necesidades e implicarnos y complicarnos en el proceso educativo.

Como educación global debe entenderse aquella que recoge la dimensión cognitiva, la afectiva y la moral. Educar para el ejercicio pleno de la ciudadanía debe posibilitar la profundización en la democracia y capacitar a los ciudadanos con las habilidades y conocimientos necesarios para la participación activa en nuestro contexto más próximo.

De otro lado, el incremento de la interculturalidad y la diversidad que se dan en nuestros centros, hace que muchas veces el docente se sienta abrumado por tener que darles respuesta en el aula, lo que genera sentimientos de cierto rechazo, que impiden que valore la riqueza que esta realidad nos puede aportar.

Cada vez más necesitamos abrir las puertas y ventanas de los centros docentes, que entren aires nuevos, metodologías más dinámicas y motivadoras. Métodos que favorezcan la interacción con el otro, el respeto a la diversidad de intereses, de capacidades, de culturas. El alumnado debe aprender, mediante experiencias, a trabajar de forma cooperativa, de modo que sólo sea posible alcanzar los objetivos trazados con el trabajo y la aportación de todos los miembros de un grupo.

La educación en valores se hace imprescindible y necesaria para orientar la vida del adolescente, que precisa de modelos de referencia claros y positivos. Como lugar de socialización el centro debe de proporcionar espacios, momentos, objetivos y contenidos concretos encaminados al conocimiento y respeto de normas y valores fundamentales para la relación con los demás.

Los educadores tenemos la responsabilidad de ocuparnos de nuestro alumnado. En palabras de Ortega (citado en Peiró, 2001) "S*i no es a partir de valores no hay posibilidad alguna de llevar a cabo un proceso educativo. El hombre no existe desnudo de cultura, de valores. Acercarse a él es interpretar el mundo de valores a través del cual se expresa y el sistema de actitudes que le da sentido y coherencia"*. Cada momento que pasamos con ellos está impreso de creencias, actitudes, de puntos de vista. No podemos pues separar valores de conocimientos. Dos de los valores que se hacen hoy imprescindibles para trabajar en la vida del aula y del centro son *la responsabilidad y la tolerancia*. Según Ortega "*...la tolerancia supone apreciar lo plural como natural y valioso. La diferencia como fuente de riqueza colectiva*". La responsabilidad implica, a juicio de Peiró (2001), "*asumir errores, rendir cuentas, actuar por propia iniciativa y saber comprometerse*". Para ello ha de garantizarse que toda la comunidad educativa conozca y asuma el proyecto educativo del centro y sea corresponsable en el ámbito que le corresponda.

En este contexto educativo, un elemento clave y fundamental es la tutoría, que cobra especial relevancia en cuanto a la toma de decisiones, en la elaboración de normas del aula y para la organización del centro, así como en la ejercitación de la democracia. Una educación democrática adquiere su pleno sentido como forma de participación y deliberación en los asuntos de la ciudadanía y se concreta en valores tales como la solidaridad, la justicia, la tolerancia y el desarrollo sostenible que deben formar parte del currículo escolar.

La organización del centro debe favorecer y promover el protagonismo de todos sus miembros en los distintos ámbitos de actuación. Para ello, se deberá garantizar, promover y crear las vías de participación más adecuadas en los distintos niveles (asambleas de aula, consejo de delegados, AMPAS, claustros, comisiones de trabajo…).

La acogida al alumnado de nueva incorporación será tratada como un momento de suma importancia para que el alumnado se sienta desde el primer momento acogido en el centro. La ayuda entre iguales, el alumno como tutor-colaborador de otro con necesidades diferentes (alumnado de nueva incorporación procedente de otros países, alumnado con limitaciones físicas o psíquicas). Podrían ser acompañados, tutelados por alumnado voluntario formado en dinámicas, estrategias y habilidades de comunicación e interacción para favorecer la mejor adaptación e integración de dicho alumnado.

Ante esta realidad, se hace cada vez más necesario plantear los centros como verdaderas comunidades educativas, donde cada uno, desde nuestro espacio y nuestro lugar (padres y madres, docentes, alumnado, personal no docente…) podamos compartir proyectos y tareas comunes para mejorar y humanizar la calidad de nuestros centros, donde prime la colaboración, el encuentro, la ayuda entre iguales, la mediación como estrategia para la resolución pacífica de los conflictos. Se hace necesario cada vez más en un mundo tan deshumanizado e individualista defender, potenciar, promover actitudes, valores más humanos, defender una cultura y una convivencia pacífica en los centros.

2. IMPORTANCIA DE LA FORMACIÓN DE GRUPO COMO FACTOR DE DESARROLLO

La persona es un ser eminentemente social. Desde su nacimiento su conducta se orienta hacia los otros y su identidad se construye entre las interacciones sociales establecida. Somos seres sociales y nos desarrollamos en sociedad. En un principio las relaciones sociales se establecen con las personas más cercanas al niño. Poco a poco se va ampliando el círculo de relaciones y el niño amplía su grupo primario de relación (la familia) y se integra en el centro educativo en un grupo de iguales, con una serie de normas que gobiernan sus relaciones. Esta cuestión nos hace plantearnos la relevancia que tiene en el proceso educativo la relación entre compañeros, ya que los procesos de enseñanza-aprendizaje se realizan dentro de un contexto social que es el grupo-clase.

Fundamentación psicológica de la importancia del grupo en el aprendizaje

Los conceptos de aprendizaje y socialización van unidos para autores como Vigotsky, para quien el aprendizaje humano es un proceso social por el que los individuos se introducen en la vida intelectual de aquellos que les rodean. Este carácter parece claro en la llamada "zona de desarrollo potencial" (ZDP), que se constituye como punto de partida hacia nuevos y más elevados aprendizajes potenciados por la mediación (bien sea de un adulto bien de un compañero más competente cognitivamente, en definitiva, del *otro social*).

Por otro lado, el conflicto cognitivo es para Piaget y otros representantes de la escuela de Ginebra un fenómeno individual, que pensamos podría tener sentido o cobrar un sentido social en la ZDP de la que hablamos. Los *otros* (adultos o compañeros) en un proceso de enseñanza compartido o cooperativo actúan como desencadenantes de conflictos cognitivos (unos en otros), de tal manera que se puede asistir o producir un enriquecimiento común o generalizado entre los integrantes del grupo. Los más competentes al abordar la tarea compartida cuestionan las ideas de los otros, desencadenándoles desequilibrios en sus estructuras o esquemas de conocimiento. Éstos, al entrar en conflicto cognitivo, buscan soluciones nuevas asimilando nuevos datos e información que les aportan sus compañeros más capaces, siendo posible que de este modo construyan esquemas nuevos más adaptados, más correctos desde el punto de vista científico.

Se produce un fenómeno desde la ontogénesis: el pensamiento de los compañeros más capaces tira del pensamiento de los que lo son menos y, en ese proceso de interacción social, estos últimos alcanzan mayores cotas de aprendizaje mediante la puesta en marcha de nuevos procesos de asimilación-acomodación. Tomando como base el pensamiento piagetiano (equilibrio-desequilibrio-reequilibrio), las estructuras cognitivas pasarían de un equilibrio inicial a un desequilibrio (fruto de la interacción con los otros, de confrontar el propio punto de vista con el del otro), para acabar en un posterior equilibrio enriquecido.

Por lo que respecta a los cognitivamente más capaces, también experimentan un beneficio y enriquecimiento fruto de la interacción, de la experiencia social. En ella elaboran, organizan, reconstruyen sus esquemas cognitivos para ajustarse a las cambiantes necesidades y demandas de los otros. En ese esfuerzo por cuestionar las ideas erróneas de sus iguales construyen nuevas mejoras en sus esquemas. En ese papel de mediadores del aprendizaje de los otros reelaboran una y otra vez sus propios contenidos y conocimientos que se tornan más flexibles, más adaptados a las distintas situaciones. Construyen, en definitiva, nuevos contenidos y procesos.

Beneficios de la interacción y participación

Tradicionalmente la transmisión de conocimientos se ha considerado el objetivo básico de la educación, en ese contexto la relación importante era sobre todo entre alumno-profesor, dándose una importancia secundaria a las relaciones entre estudiantes. Desde principio de siglo y apoyado en las bases de la pedagogía y la psicología se ha ido reclamando una concepción distinta de la enseñanza, centrada en el alumno y en el grupo-clase, desde la participación e interacción.

Entendemos por participación en el aula, al proceso de implicación del alumnado en lo que a su propio proceso de aprendizaje se refiere, tomando parte activamente en la construcción de su conocimiento. La participación no es sólo un deber del estudiante, sino una forma de trabajo de vital importancia ya que se involucra en su aprendizaje y obtiene resultados muy positivos y duraderos.

Desde la participación se potencia positivamente la relación entre profesorado y alumnado y se mejora las relaciones entre compañeros. Se va generando una situación de interacción entre los miembros del grupo. Al trabajar la interacción poco a poco se establece un aprendizaje progresivo que facilita la cohesión grupal y a su vez autorregula la conducta del alumno/a, puesto que éste ya es consciente de lo que se espera de él.

El plantear el proceso aprendizaje desde la interacción y la participación favorece la formación de grupo. Este es nuestro planteamiento fundamental. El eje educativo se encuentra en el grupo de compañeros donde ocurre mucho más de lo que en principio se ve. Mirar a las personas y sus relaciones, ser conscientes de que enseñamos, más que contenidos, actitudes. El objetivo de fomentar la interacción entre personas favorece el descubrimiento mutuo de alumnos y alumnas, facilita el desarrollo de la autonomía personal, la independencia de criterios, aprenden a cooperar, descubrir y valorar las cualidades de los demás, enfrentar y resolver problemas constructivamente.

Concepto y evolución de grupo

Comprendemos que educar hoy es educar en grupo y se entiende desde las leyes que rigen los grupos humanos. Pero tener un número determinado de estudiantes en una clase no es suficiente para constituir un grupo. ¿Qué es un grupo? ¿Qué entendemos por grupo? Hay muchas definiciones de lo que se entiende por grupo y desde disciplinas diferentes como la Psicología, Pedagogía, Sociología; y sustentadas por diversos marcos teóricos, pero todas las definiciones comparten una serie de puntos como son: los miembros del grupo se relacionan entre sí y estas interacciones se enmarcan dentro de la afectividad y las relaciones socia-

les; mantienen una estructura, una organización y se establecen roles grupales; hay un reconocimiento de la identidad grupal.

Nos acogemos a una definición enmarcada dentro del contexto educativo, que consideramos sencilla y clarificadora:

> *Un grupo está formado por dos o más personas que tienen ciertas cosas en común y que se encuentran en interacción, es un fenómeno de interacción mutua a partir del cual surgen las relaciones sociales (Ulich, 1974).*

El grupo-clase es un grupo especial, formado por una pluralidad de personas en interacción dinámica que constituye la base de toda la acción educativa. Sin embargo, la agrupación de estudiantes de una clase no se hace por afectividad sino de manera casual, por orden alfabético, elección de optativas, modalidad lingüística, etc. El estudiante no está ahí por elección, se le imponen la realidad del grupo, sus objetivos, su estructura.

El desarrollo de un grupo-clase no es una tarea fácil. El grupo es como un ser vivo, nace y se desarrolla hasta llegar a la madurez. En una clase, tener un número determinado de estudiantes agrupados no es suficiente para constituir un grupo. La constitución de un grupo, intervenir para facilitar la transformación desde una agrupación de individuos en grupo eficiente, constituye una de las tareas fundamentales del docente ya que da lugar a que se mejoren las relaciones interpersonales y el rendimiento académico.

Una intervención educativa con objetivo de conseguir la formación de grupo y la identidad grupal puede aportar:

- Una mejora de los aprendizajes: en una clase donde se ha favorecido la cohesión del grupo resultan más fáciles las relaciones y la participación activa en las tareas.

- Una disciplina más efectiva: la falta de atención y de convivencia en el aula son problemas que se presentan en todos los grupos. Desde el trabajo de formación de grupo se favorece que éste autorregule su propio comportamiento: la cohesión de grupo permite abordar los conflictos que estaban latentes y que se manifestaba en conductas no adecuadas, perturbadoras, etc.

- Un grupo más cohesionado implica una mejora de la comunicación y de las relaciones interpersonales y, por tanto, unas relaciones sociales más positivas.

La progresión de agrupamiento a grupo constituye todo un proceso y se plantea como una tarea importante del docente. Para ello el educador ha de conocer las distintas etapas para poder trabajar sistemáticamente sobre ellas favoreciendo que sus estudiantes puedan llegar a desarrollar una estructura, una tarea común, comunicación eficaz y métodos diferentes y eficaces de trabajo.

Etapas en la vida de los grupos

En su desarrollo el grupo pasa por diferentes etapas. En cada etapa el grupo debe aprender a enfrentarse a nuevas situaciones y adquirir nuevas habilidades y actitudes. Requiere desarrollar una estructura, una tarea común, y una comunicación eficaz.

La bibliografía plantea diversos modelos para caracterizar las etapas en la evolución de los grupos, pero todos comparten que la evolución se basa en dos pilares fundamentales.

- La autonomía progresiva respecto al profesor.
- La cohesión del grupo.

Villa (1998), habla de cinco etapas en la evolución del grupo que van desde la búsqueda de la seguridad personal hasta la propia autorregulación. Estas etapas son:

1. Etapa individualista: se caracteriza por una búsqueda individual de la seguridad.

2. Etapa de búsqueda: caracterizada por una búsqueda de seguridad en el grupo, es el momento de facilitar que cada cual se sienta seguro y a gusto en el grupo.

3. Etapa de identificación: la participación se enriquece y el clima se relaja, hay un acuerdo verbal de pertenecer al grupo por tanto empieza a haber una identificación con el grupo.

4. Etapa de consolidación: se llega por una estructuración del grupo. El grupo se organiza, se toma conciencia de los límites y se acaban de definir los roles.

Otro autor (Pallarés, 1990), plantea cinco etapas en el desarrollo de un grupo-clase:

1ª Búsqueda de seguridad: todavía no existe grupo los miembros se mueven con inseguridad porque desconocen a sus compañeros.

2ª Conocimiento y confianza: las personas intentan conocerse, comienzan a funcionar los mecanismos de adaptación, se impulsa el conocimiento, así como la confianza y comprensión mutuas.

3ª Creación del grupo. El grupo comienza a aceptar las discusiones y los miembros del grupo participan para conseguir objetivos comunes. Es importante desarrollar:

- Responsabilidad grupal.
- Escucha activa hacia los demás.
- Actitudes de cooperación.

4º El grupo se organiza. En este momento el grupo presenta una estructura organizada para poder funcionar, dónde están los límites, la autonomía, el liderazgo, la autoridad y los procedimientos para tomar decisiones.

5ª El grupo es eficiente. El grupo inicia su andadura autónoma, es capaz de evaluar sus progresos y si es preciso modifica su situación.

Creación de grupo y conflicto

La persona es un ser social, y en esa interacción con los otros surge tanto la necesidad de pertenencia a un grupo como la posibilidad de conflictos, ya que en la misma base de la convivencia está el conflicto. La convivencia, mantener relaciones interpersonales diversas, amplias y variadas, genera ópticas y maneras de entender y afrontar las situaciones y realidades diferentes. No se puede entender el conflicto como algo negativo improductivo, debemos retomar la palabra conflicto como fuente de aprendizaje positivo y constructivo, permitiéndonos examinar nuestras diferencias y haciéndonos avanzar resolviéndolas. Esta afirmación adquiere un valor fundamental en la institución educativa ya que el grupo-clase es el núcleo de socialización más importante en la vida de un niño o una niña desde su infancia hasta bien entrada la adolescencia. El conflicto, entendido como algo consustancial en las interacciones humanas, supone una oportunidad para crecer como personas, pero esto al mismo tiempo necesita una respuesta planificada y sistemática (en la prevención de la violencia y resolución de conflictos) desde los centros educativos.

En este sentido, Cascón (2004) propone la necesidad de educar en y para el conflicto, en el marco de la educación para la paz que en los últimos años se ha centrado en el tema de educar cada vez en y para la resolución no violenta del

conflicto. Así, Cascón alude a la urgencia de buscar espacios (profesores/estudiantes) para desarrollar herramientas que permitan abordar y resolver los conflictos desde el momento en que aparecen, en sus primeros estadios, antes de la crispación, evitando respuestas impulsivas e inmediatas, apasionamientos, violencia. Y todo ello para aprender a detenernos analizando y respondiendo de forma constructiva. Intervención para Cascón en tres niveles consecutivos y uno paralelo: *provención*, negociación, mediación y acción no violenta. ¿Cómo favorecer y promover habilidades y estrategias? Iniciando un proceso en el que se actúe ante cualquier disputa en el momento en que aparece y en el que cada habilidad a desarrollar se apoye en la anterior de manera secuenciada y ordenada.

Para ello propone una escalera:

1ª etapa. Crear grupo en un ambiente de aprecio y confianza, en el que se potencien los sentimientos de pertenencia al grupo e identidad. Esto posibilitará el crecimiento de actitudes personales que hagan frente al rechazo, la falta de integración… generadoras de los primeros puntos y fuentes de conflicto. Para ello se trabajarán dinámicas y técnicas, mediante el juego social, que permitan a los chicos/as conocerse e integrarse, a la vez que generen habilidades de conocimiento.

En este sentido, la búsqueda de espacios en los primeros meses de curso para crear grupo resulta una tarea ineludible, que no deja en manos de la improvisación o espontaneidad el devenir del grupo. Y esto no sólo en lo referente al grupo de estudiantes o al grupo-clase, también puede hacerse extensivo a todo el centro y a los miembros del claustro de profesores (alumnado y profesorado). Esta primera etapa constituye una forma de *provención*.

2ª etapa. Favorecer la comunicación. Asegurar una buena comunicación contribuye a resolver conflictos de forma no violenta. Establecer cauces para el diálogo, garantizando que exista una escucha activa que posibilite situarnos en el punto de vista del otro; y no sólo esto, sino establecer canales de comunicación que permitan saber que estamos haciendo uso de un mismo código requiere de una acción intencionada y planificada.

3ª etapa. Toma de decisiones por consenso. Ir más allá de votaciones mayoritarias que muchas veces nada aportan al proceso. Aprender a tomar decisiones sintiéndose todos parte implicada e implicándose, hacen cobrar sentido a la asamblea de clase como espacio para tomar la palabra y poner en práctica todo lo comentado.

4ª etapa. Trabajar la cooperación. Enfrentar los conflictos desde las distintas visiones y percepciones, utilizando la fuerza de todos en el objetivo común, entendiendo que la diferencia no es un valor a eliminar, que puedo trabajar, colaborar, aprender y enseñar a quien es diferente a mí, cooperando y buscando objetivos y metas comunes.

Si bien los distintos autores matizan y ponen la mirada o el acento en distintos términos, lo cierto es que el objetivo último es resaltar la importancia de formar un grupo cohesionado, donde se den unas relaciones e interacciones entre sus miembros, un mayor sentido de pertenencia al mismo, se respeten las individualidades y diferencias del otro, podamos trabajar de forma cooperativa y abordar los conflictos desde una perspectiva no violenta y pacífica. Por ello consideramos fundamental dirigir el trabajo de la acción tutorial y la intervención docente, durante el primer trimestre a garantizar la formación y cohesión del grupo.

Los siguientes aspectos pueden ser considerados indicadores de que el grupo-clase funciona:

- Actitud positiva ante las materias y los aprendizajes.
- Actitud positiva ante el profesor: respeto y confianza hacia él.
- Actitud positiva y constructiva ante los compañeros.
- Grado de consecución de los objetivos.

3. INSTRUMENTOS DE PARTICIPACIÓN

La asamblea

La asamblea es una técnica de grupo en la que participa un conjunto de personas, el grupo-clase. Se trata de un espacio de encuentro, de comunicación de opiniones, sentimientos, emociones, donde podemos preocuparnos y ocuparnos del que está junto a mí, del que tiene dificultades con algún compañero o profesor, del que lo está pasando mal. Debe ser un espacio para el diálogo, en un clima de respeto, distendido. Se habla de temas próximos; se hacen proyectos, denuncias, cambios; se analizan documentos o se trazan cauces para hacer llegar la voz del grupo donde sea necesario.

Sus objetivos son:

- Disponer de un espacio y un tiempo determinado para promover, potenciar y favorecer el diálogo.

- Respetar las diferencias, el trabajo cooperativo y la ayuda mutua.

- Reflexionar sobre las distintas situaciones que afectan e intervienen en la vida del grupo.

- Buscar soluciones y estrategias a las situaciones de conflicto que se generan en un aula o centro.

- Asumir el crecimiento moral comunitario en la tutoría.

- Contribuir a la incorporación social del alumnado con los planteamientos propios de una educación moral para la cooperación y la tolerancia.

- Mejorar el clima institucional del centro mediante la construcción de nuevas formas de relación entre profesores y estudiantes.

Todos los objetivos anteriormente citados se irán trabajando desde el primer día y progresivamente hasta que el alumnado interiorice, respete y participe en la asamblea. Para que esta participación se produzca el alumnado debe ser capaz de:

- Expresar sus opiniones, preocupaciones y pedir información en el seno de un grupo.

- Pactar unas normas de convivencia y favorecer la comunicación.

- Disponer de un tiempo para ser escuchado.

- Hacer propuestas claras y explicar sus implicaciones.

- Participar en los debates.

- Elegir conscientemente.

- Analizar la situación global.

- Respetar las decisiones colectivas.

- Animar y potenciar la metodología.

Elementos que hay que tener en cuenta en la asamblea

Personas. Hay personas claves a la hora de llevar a cabo la asamblea, que tienen las siguientes funciones:

- **Moderador/a.** Junto con el tutor/a preparará el orden del día de cada asamblea. Su función es dar la palabra a quien la ha solicitado, hacer respetar el turno de palabra, recoger las aportaciones, procurar que se traten los temas que se habían propuesto y controlar el tiempo. Es conveniente que los cargos sean rotatorios y los desempeñen la mayoría o todas las personas de la clase. En el terreno práctico, durante la asamblea, es interesante comenzar con las propuestas, luego las felicitaciones y, por último, las quejas; con el fin de priorizar los aspectos positivos y dedicar menos tiempo a los aspectos más negativos.

- **Secretario/a.** Su función es ayudar al moderador a tomar nota de las conclusiones a las que llegue el grupo sobre cada uno de los aspectos.

- **Participantes.** Son el resto del grupo. Su actitud debe ser activa. Han de escuchar atentamente a las personas que intervienen y aportar sus opiniones sobre el tema. Debe intentarse que las opiniones o valoraciones propias no sean repeticiones de intervenciones anteriores. Cada aportación debe ofrecer ideas nuevas, o ampliar las anteriores. Ha de intentarse que intervenga la mayoría del alumnado, ya que todos tienen algo que decir. Habrá que evitar la monopolización o hablar en grupos reducidos, ya que provoca desmotivación y aburrimiento por parte del grupo. Debe respetarse tanto al moderador/a como al secretario/a.

- **Observador/a.** Se aconseja que haya un observador/a de la asamblea nombrado por el tutor/a, sin que los otros chicos lo sepan. Este observará como funciona la asamblea, si hay niños o niñas que monopolizan la palabra, si hay estudiantes pasivos, si el tono y vocabulario son adecuados, etc. Cinco minutos antes de acabar, la persona que haya sido observador/a explicará lo que ha pasado sin personalizarlo.

Pasos en la organización de la asamblea

1. Se seleccionan los temas que tratar.
2. Se establece el tiempo necesario para cada apartado o tema.
3. Se da el turno de palabra y se empieza la asamblea. La primera parte debería ser introductoria al tema, una pequeña presentación; si se tratase de un problema que hay que resolver, la presentación podría ser la descripción del problema.

4. Es recomendable que, a la hora de hacer la asamblea, los chicos participantes se sienten formando un círculo.

Por otra parte, a principios de curso se pactarán unas normas de convivencia entre todos los miembros (según la edad del alumnado la intervención del tutor/a será más o menos explícita). Se marcará una periodicidad de las asambleas. La frecuencia no debería ser inferior a una mensual, una vez que se tiene la dinámica de la misma. En el primer ciclo de secundaria, sería conveniente quizás dedicar un tiempo cada quince días hasta que conozcan la estructura y la metodología de la misma. Con el fin de favorecer la iniciación a la dinámica durante el primer curso podría ser interesante utilizar de distintos medios o recursos para favorecer propuestas. Pueden utilizarse dos posibilidades:

1. Situar un panel en un espacio visible de la clase, con tres apartados diferenciados: *propongo, felicito, no me gusta*. En ellos el alumnado podrá expresar por escrito, sus opiniones que servirán como puntos que tratar en la asamblea del aula.

2. Colocar un buzón de sugerencias en un momento determinado en el aula, y que depositen en el mismo las propuestas a debate.

La mediación

La mediación es una herramienta que favorece la prevención y la resolución pacífica de los conflictos. Entendiendo ésta como parte consustancial e inherente a la persona es necesario redescubrir el conflicto como elemento positivo y de crecimiento personal. Tenemos que aprender y enseñar a nuestro alumnado a resolver de forma pacífica y no violenta los conflictos. La mediación aborda de forma positiva y constructiva el conflicto y ofrece a las partes implicadas unas herramientas interesantes para poder generalizar a diferentes situaciones.

La mediación consiste en:

- Un intento de trabajar con el otro y no contra el otro.

- Una fórmula pacífica y más justa para abordar los conflictos.

- Una posibilidad de crecimiento, de respeto de aceptación mutua.

- Un proceso de comunicación, en el cual, el mediador ayuda a crear las condiciones para que las partes en conflicto se escuchen, se respeten y busquen soluciones a su problema, por consenso superando viejas fórmulas *yo gano, tu pierdes*.

– Es una opción voluntaria y confidencial de sus miembros.

Aceptar un proceso de mediación, implica previamente aceptar unas normas:

– Escuchar sin interrumpir (escucha activa).

– Hablar sin faltar el respeto.

– Mantener la confidencialidad del proceso.

– Comprometerse a cooperar para alcanzar un acuerdo satisfactorio para ambas partes.

Condiciones del mediador/a:

– Es neutral. No enjuicia ni juzga a las partes.

– Ayuda a las partes a identificar y satisfacer sus intereses.

– Propone procedimientos para la búsqueda conjunta de soluciones.

– Es buen oyente. Empatiza con las partes y usa técnicas de escucha activa.

– Favorece la confianza entre los sujetos y en el proceso.

Aportación de la mediación a los centros educativos:

– Favorece un ambiente más tranquilo y productivo.

– Ayuda a reconocer y valorar los sentimientos, intereses, necesidades y valores propios y de los otros.

– Mejora las interacciones sociales.

– Previene la violencia tanto directa como indirecta.

– Disminuye el número de conflictos.

– Reduce el número de casos resueltos por vía punitiva y sancionadora.

– Favorece la comunicación y el diálogo.

Fases de un proceso de mediación formal (Torrego, 2000):

1. Premediación. Fase previa a la mediación propiamente dicha. Crear las condiciones necesarias que faciliten el acceso a la mediación.

2. Presentación y reglas de juego. Quiénes somos y cómo va a ser el proceso. Crear confianza en el proceso.

3. Cuéntame. Qué ha pasado. Poder exponer su versión del conflicto y expresar sus sentimientos, poder desahogarse y sentirse escuchado.

4. Aclarar el problema. Dónde estamos, identificar en que consiste el conflicto y consensuar los temas más importantes para las partes.

5. Proponer soluciones. Cómo salimos, tratar cada tema y buscar posibles vías de arreglo.

6. Llegar a un acuerdo. Quién hace qué, cómo, cuándo y dónde. Evaluar las propuestas, ventajas y dificultades de cada una y llegar a un acuerdo.

La mediación es una herramienta que posibilita que los jóvenes aprendan otra forma de gestionar y resolver sus conflictos. Es un medio que fomenta valores como la solidaridad, el respeto mutuo y la comunicación. En definitiva, que promueve y favorece una cultura de la paz.

La mediación por sí misma, no puede ser eficaz aislada de una cultura de centro dónde no se prime la educación de los afectos y las emociones, la educación en valores y las habilidades sociales.

4. RELACIONES FAMILIA - CENTRO EDUCATIVO

La familia vive hoy una serie de circunstancias distintas a las de épocas anteriores. Con la incorporación de la mujer al mundo laboral se han puesto de manifiesto diferentes aspectos (HOAC, 2006a y 2006b):

- La cantidad y diversidad de tareas y funciones que son necesarias para el buen funcionamiento de la familia.

- Las consecuencias negativas que tiene el que éstas no se realicen.

- La necesidad de que dichas funciones se repartan de forma corresponsable entre todos sus miembros.

En la actualidad funciones que recaían casi en exclusividad en la familia, aparecen hoy desatendidas de alguna manera, y se pide a otras instituciones que asuman la función educadora, que por excelencia se daba básicamente en el ámbito familiar. Así los centros docentes tenemos el encargo y el reto de instruir, pero, también de educar.

Los padres tienen cada vez más dificultades para acompañar el proceso educativo de sus hijos, debido, entre otras causas, a: la temporalidad en el empleo, la flexibilidad laboral, la economía sumergida, los bajos salarios, la falta de políticas sociales, etc. Todo ello, hace que en ocasiones sea muy difícil compatibilizar y conciliar vida familiar y laboral. Como consecuencia, se produce la ausencia de referentes parentales claros. Se da un gran número de familias donde predomina la permisividad, la ausencia de normas y límites precisos, la dejación de funciones de los padres y la delegación de forma explícita o latente de las mismas en abuelos, centros educativos, y otras instituciones. A esta situación hay que añadirle la poca valoración que se da en muchas familias a la formación y al proceso educativo como desarrollo integral de la persona (Urra, 2006).

Así pues, la función esencial de la familia-educadora se ha ido abandonando progresivamente, se ha ido perdiendo el carácter de humanización y socialización de la persona, en el ámbito familiar. La familia ha dejado de ser el espacio de referentes éticos e ideológicos donde se transmite y educa en valores como la responsabilidad, el respeto al otro, la solidaridad, la austeridad, el compartir… Tampoco tiene mucha cabida en el seno familiar la comunicación, el encuentro, la interacción entre sus miembros, debido en muchas ocasiones a la disparidad de estructuras familiares que aparecen en el seno del hogar (familias monoparentales, reconstituidas…).

La situación planteada genera ciertos sentimientos de culpabilidad en los progenitores, especialmente en la mujer que vive estas situaciones con extrema angustia. Todo ello, se traduce en muchas ocasiones, en ofrecer a nivel material, todo lo que los hijos/as piden y solicitan. Quedando estos atrapados en una dinámica de consumo exacerbado que favorece actitudes, en ocasiones tiránicas y perversas, que dificultan la vida familiar. Los chicos/as no aceptan, ni toleran el fracaso, la frustración, no son capaces de demorar la gratificación.

La cultura hedonista y consumista en la que estamos insertos prima por encima de todo *el tener* frente *al ser*, la posesión de bienes, la ley del mínimo esfuerzo, la ausencia de responsabilidad, el narcisismo y el egocentrismo. En muchas ocasiones los padres, las familias permanecen atrapadas en las demandas de la sociedad consumista, pero en otras son obligados a aceptar condiciones laborales que impiden la conciliación de la vida familiar y laboral.

Las circunstancias anteriores, favorecen que nuestro alumnado camine, en muchos momentos, solos, sin referencias claras, perdidos en la vorágine de una sociedad que les induce compulsivamente al consumo, al disfrute y al placer. Se les está negando a los jóvenes la capacidad de afrontar los problemas, la capacidad crítica, la toma de decisiones libre y responsable, el protagonismo que necesitan para ejercer sus derechos y deberes en una sociedad plural y democrática como la nuestra. Valores y aspectos muy distanciados de lo que les pedimos y solicitamos en el centro educativo. Por ello, la educación emocional, y el desarrollo integral de la persona han de ser objetivo prioritario en los centros docentes.

Pero todo lo anterior ha de servirnos como docentes para tener presente la realidad sociológica actual, no puede ser motivo para tener una visión derrotista de la situación. Sino por el contrario, para ser sensibles a esta realidad, para mirar a nuestro alumnado de forma global e individual, para tener en cuenta a cada uno con sus circunstancias y responder a la gran diversidad que nos encontramos en nuestras aulas y centros.

La participación en los centros docentes no puede centrarse únicamente en los órganos colegiados, o en el protagonismo de los chicos/as. Es necesario que todos los agentes implicados de la comunidad educativa, participen de forma activa y democrática en el gobierno y gestión de los centros, así pues las familias tienen un papel importante en este ámbito. La participación de los padres en los centros educativos implica asumir el compromiso para defender los intereses y necesidades de todos, supone la toma de decisiones y la aceptación del protagonismo que les corresponde como miembros activos de la comunidad educativa.

En la actualidad entre escuela y familia, especialmente en los centros de secundaria, se levanta un muro muchas veces infranqueable. Padres y madres cruzan acusaciones con los docentes respecto al deterioro de la convivencia, de la pérdida de valores, del fracaso escolar de los chicos/as…Y así va creciendo la desconfianza entre familias y docentes, dándose un desencuentro entre ambos. Pero, es necesario superar esta situación, promover y potenciar una comunicación fluida, y una actitud de colaboración mutua donde se respeten los ámbitos de actuación de cada uno pero el referente común sea el encuentro y la complementariedad de funciones, por varias razones:

- Porque comparten objetivos comunes, la educación de los chicos/as.

- La educación es un proceso tan complejo y difícil que no puede delegarse en un solo sector.

– Para contrarrestar la influencia de los medios de comunicación y del grupo de iguales.

– La participación de los padres y madres en los centros incrementa la calidad de los mismos.

Las relaciones familias - centro educativo deben tratarse como un objetivo prioritario de centro, para avanzar en la coordinación entre profesorado y padres y mejorar los resultados y el desarrollo integral del alumnado. El centro educativo debe de colaborar estrechamente con la familia para facilitar pautas comunes de intervención que den respuesta a los problemas planteados por el alumnado en el centro.

Es muy importante resaltar la necesidad de la implicación de las familias en el proceso educativo de sus hijos. Una supervisión constante de las tareas escolares, una actitud de interés hacia todas las actividades relacionadas con el ámbito educativo, un apoyo explícito a la acción del profesorado, garantizar la adecuación del lugar de estudio, velar por el seguimiento en la planificación de las tareas diarias, el apoyo en actividades de mayor dificultad para el chico/a, la valoración positiva del centro… Son factores determinantes que servirán como garantes de un desarrollo óptimo del alumnado en el centro, y si no están garantizados pueden y deberían ser abordados conjuntamente entre familia-centro.

En situaciones difíciles, será necesario establecer relaciones más estrechas con las familias para garantizar una intervención más estructurada y eficaz. Así se llegará a compromisos que garanticen una mayor respuesta, un cambio de actitud o comportamiento por parte del alumnado. Donde cada miembro familia, profesor, tutor, jefe de estudios, estudiante, se compromete a cumplir la parte que le corresponde para mejorar la situación que se aborda. El centro, el profesorado, el tutor… debe ofrecerles a los padres una visión optimista, de confianza de que ellos son y deben ser los educadores de sus hijos. Los padres deben recuperar la seguridad suficiente en sí mismos, para así poder ser los referentes claros que sus hijos necesitan.

La participación de todos los sectores de la comunidad educativa (padres, profesorado, alumnado, personal no docente…) es imprescindible para la construcción de una escuela plural y democrática con unas bases fundamentadas en la participación y el respeto mutuo. Así cada sector desde su ámbito debe asumir la responsabilidad que le compete para la mejora de la calidad de la enseñanza.

V. ACTIVIDADES DEL PROGRAMA

NUESTRO D.N.I.

Objetivos

- Reconocer mi autoimagen y la imagen que tienen los demás de mí mismo.
- Promover un autoconcepto positivo que genere confianza para superar dificultades y planificar logros.

Competencia emocional que contribuye a desarrollar. Autoconciencia emocional.

Descripción

- *Anuncios por palabras.* En la prensa salen anuncios que ofrecen un puesto de trabajo a la persona que posea las cualidades que se detallan en el mismo o bien es alguien quien se ofrece. A partir de este ejemplo cada estudiante debe escribir un anuncio de sí mismo para la prensa en el cual describa sus capacidades y cualidades personales. Se pide previamente que cada cual traiga una foto de su infancia.

- En un A3 pegan la foto de la infancia y el anuncio de sí mismo. Cada uno lee su anuncio y dice un aspecto que le gustaba de sí cuando era pequeño. El tutor destaca los aspectos de autoestima (imagen positiva de sí) y asertividad (afirmación clara y directa de los enunciados). Se incorpora este DNI en la cartelera del aula.

- *El positivo y el negativo de mi foto.* El tutor dibuja en la pizarra el esquema "El positivo y el negativo". Los estudiantes lo rellenan, escribiendo en un folio características positivas y negativas de sí mismos.

- En un recipiente se ponen los nombres de todos los estudiantes. Cada uno coge una papeleta y rellena el mismo cuadro de antes sobre el compañero que le ha tocado. Se vuelve a meter el 2º cuadro en el recipiente y se entrega a cada persona el suyo, manteniendo el anonimato de quién lo haya rellenado.

- Cada uno compara los dos cuadros que tiene sobre sí mismo, con el siguiente planteamiento: lee la información de cada cuadro, el que has hecho tú y el que te ha hecho un compañero, compara las semejanzas y las diferencias y

comprométete: quédate con el positivo y elimina el negativo, corta lo negativo, rómpelo y tíralo a la papelera.

– *Me quedo con el positivo*: escribe en tu ficha los aspectos positivos con los que nos hayamos quedado: lo que me gusta de mí y lo que les gusta a los demás.

Duración. Una sesión de tutoría.

Estructuración grupal. Individual y gran grupo.

Metodología. Reflexión individual.

Materiales necesarios. Papel A3, pegamento, folios, recipiente.

Observaciones para su aplicación. Avisar la clase anterior que cada uno traiga una foto de su infancia. El anuncio que cada uno haga de sí mismo debe ser un anuncio por palabras (aproximadamente unas 20 palabras).

Justificación de su inclusión en el programa. El comienzo de la adolescencia es un momento crítico, por cuanto se abandonan algunas "seguridades" de la infancia. La educación preventiva de conductas despersonalizantes debe guiar este proceso de identificación personal. Con esta actividad se pretende que cada alumno y alumna reafirme su identidad positiva y realice una estructuración reflexiva de las ideas y puntos fuertes de su propia personalidad.

Fase de aplicación. Inicial.

Dificultad para el tutor. Baja.

Bibliografía. Bautista (1996).

Anexos

EL POSITIVO Y EL NEGATIVO DE MI FOTO

	Mi positivo	**Mi negativo**
Físico **Forma de ser**		
Relación con los demás		

FICHA DE OBSERVACIÓN DEL DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

GRUPO

Etapa: ESO **Curso**: 1º. **Hora de tutoría:** 12.20 a 13.10. **Nombre del tutor**: Carlos. **Características del grupo**: grupo con 4 chicos repetidores, que no tienen nada que ver con el resto de compañeros. Se trata de alumnos y alumnas muy infantiles.

DESARROLLO DE LA SESIÓN

Claridad de la explicación introductoria. El tutor realiza una introducción clara y con orden explicando la actividad y los objetivos de la misma. Motiva de manera muy positiva hacia la actividad.

Respuesta del alumnado. Reciben la actividad con entusiasmo y ganas de participar, salvo los repetidores.

Desarrollo. Se genera, tras la explicación de la actividad y la introducción al primer ejercicio, cierto revuelo porque no saben muy bien lo que tienen que poner: que si son 20 palabras, qué pasa si son más, que si las cualidades son de cuando eran pequeños o de ahora, que no saben qué poner…El tutor va aclarando cada duda que aparece y al cabo de 10 minutos todos tienen su anuncio. En este momento el tutor destaca los aspectos de autoestima e imagen positiva de uno mismo de forma breve y evita entrar en la asertividad por lo que puede tener de dificultad de comprensión para los estudiantes. Al llegar al positivo y negativo la dificultad es menor y les resulta más fácil.

Los alumnos y alumnas se sienten muy bien cuando leen los aspectos positivos que les han escrito los compañeros y rompen con ganas los negativos. Se dan algunas coincidencias entre lo que les gusta de ellos mismos y lo que les gusta a los demás.

Adecuación de los materiales. Adecuados. El tutor en lugar de A3 utilizó cartulinas tanto para el DNI como para los positivos que también los puso en la cartelera de la clase.

Duración. Una sesión de tutoría.

Otras observaciones. Sería conveniente realizar una evaluación de la actividad antes de finalizar la sesión (no ha dado tiempo) pero se percibe que el alumnado queda muy contentos con el resultado de la actividad.

FRASES INCOMPLETAS

Objetivos

- Romper el fuego en un grupo que no se conoce.
- Promover el diálogo, a través de una dinámica sencilla, ayudando a profundizar en el conocimiento interpersonal en un grupo.

Competencias emocionales que contribuye a desarrollar. Autoconciencia y motivación de logro.

Descripción. Se motiva al alumnado para que realice la actividad y se le explica que, durante un tiempo, vamos a estar juntos formando grupo. En él compartiremos ideas y opiniones, experiencias y actividades. De cada uno de nosotros dependerá el que las cosas marchen bien. Es necesario que todos aportemos lo mejor que tenemos. Por eso es interesante que nos conozcamos, para que así seamos en verdad cada día más amigos.

Posteriormente se reparten unas hojas con las frases. En un tiempo de trabajo personal cada uno rellena las frases incompletas, no comunicándose nada entre ellos durante este tiempo. Por último se realiza una puesta en común de la actividad. Si el grupo es numeroso será conveniente dividir el aula en grupos más pequeños de 10 estudiantes. De este modo podremos profundizar más en cada frase. En cada grupo uno de sus miembros escoge una frase y cada uno, por turno, explica lo que ha escrito. Se pueden hacer preguntas entre ellos para ampliar algo o pedir una aclaración. Así vamos escogiendo frases por turno.

Al final, vamos exponiendo las frases que no han sido escogidas por nadie. Por último, se puede evaluar de manera sencilla la actividad a partir de las siguientes preguntas: ¿Cuál te parece la frase más importante? ¿Cuál te ha resultado más difícil responder? ¿Hay alguna frase que no has deseado poner en común? ¿Te has sentido incómodo cuando exponías tus opiniones? ¿Crees que es importante conocerse bien en un grupo? ¿Tienes aficiones, problemas, deseos, parecidos a los de tus compañeros/as? ¿Hay algo en lo que te sientas distinto a ellos? ¿Para qué te ha servido esta actividad?

Duración. Una sesión de tutoría.

Estructuración grupal. Trabajo personal, grupo pequeño y gran grupo.

Metodología. Explicación de la dinámica. Trabajo individual rellenando el cuestionario. Elección de frases en el grupo. Puesta en común con todo el alumnado.

Materiales necesarios. Hoja con las frases inacabadas para cada participante.

Observaciones para su aplicación. Es una actividad adecuada para que el grupo se conozca.

Justificación de su inclusión en el programa. Esta actividad permite que los estudiantes puedan desinhibirse, expresar sus sentimientos, desarrollar empatía y reflexionar sobre sí mismos y los demás.

Fase o momento idóneo para su aplicación. Primer trimestre.

Dificultad de aplicación para el profesorado. Media, la principal dificultad puede residir en la capacidad del profesor para conformar los distintos grupos que son precisos para desarrollar esta dinámica.

Otras observaciones: este ejercicio requiere un cierto grado de desinhibición y confianza en el grupo. Es importante motivar al alumno sobre la importancia de la actividad, con el fin de conseguir una adecuada participación, así como la capacidad del profesor para lograr su destreza para establecer un adecuado clima en la clase.

Bibliografía. Seminario de Educación para la Paz (1999).

Anexo. Frases incompletas.

FRASES INCOMPLETAS. Dentro de nosotros hay sentimientos, recuerdos, experiencias, proyectos que llevamos guardados en lo más profundo de nuestro ser. Es bueno que los compartamos con los amigos.

- El día más feliz:
- Mis aficiones preferidas:
- Escribo cuatro palabras que me definan físicamente:
- Escribo tres palabras que expliquen cómo es mi carácter:
- Dedico mi tiempo libre a:
- Mi asignatura preferida es:
- El programa de TV que más me gusta es:
- Libro, novela o película que recuerdo de una forma especial:
- Mis vacaciones preferidas:
- Cuando salgo a la pizarra me siento:
- Lo que más me cuesta en los estudios es:
- Mi vestimenta favorita es:
- Lo que más aprecio en una persona:
- Lo que más me desagrada en una persona:
- A mis padres no les gusta que yo:
- Mi gran defecto es:
- La persona a la que más admiro es:
- Lo que más temo en la vida es:
- Me siento triste cuando:
- Mis proyectos de cara al futuro son:
- Cuando estoy callado/a en un grupo, me siento:
- Si estoy con otra persona y no me habla, me siento:
- Cuando me enfado con alguien, me siento:
- Cuando creo que me tratan injustamente, me siento:
- Al romper con algo que me angustiaba, me siento:
- Cuando soy incapaz de decidir, me siento:

FICHA DE OBSERVACIÓN DEL DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

GRUPO

Etapa: ESO **Curso**: 2º. **Hora de tutoría**: 9.5 a 10.10. **Nombre de la tutora**: Mª Carmen. **Características del grupo**: la mayoría son chicas, más del triple. El grupo es inquieto y participativo. Les encanta dialogar.

DESARROLLO DE LA SESIÓN

Claridad de la explicación introductoria. La profesora ha expuesto con mucha claridad los objetivos que se pretenden con esta actividad y les ha animado a participar.

Respuesta del alumnado. Al principio estaban un poco inhibidos, pero conforme la iban desarrollando y conversaban en pequeños grupos, se observaba mayor comodidad. Algunos estudiantes son algo reticentes a comentar sus respuestas (por timidez), pero la mayoría terminaba participando.

Desarrollo. Primero la han leído individualmente, luego la han comentado por parejas, han terminado en grupo y, finalmente, en gran grupo. Por último, se les ha comentado que expongan todo lo que tienen en común, y aquello en lo que se diferencian. Se observa que la clase es muy activa. Les cuesta controlar y moderar la voz a la hora de hablar. Cada grupo ha nombrado un portavoz. La profesora ha tenido que ayudar a aclarar conceptos sobre lo que pretendían decir. Se debate qué les parece una vez han terminado. Al final se debate sobre aquellas cosas en las que han coincidido.

Se detecta que tienen un autoconcepto más bien negativo (*feos, bajos*, …). Sus palabras favoritas son programas de televisión. Con esta actividad también se observan sus intereses (TV, fútbol…).

A veces no escuchan lo que dicen los demás. Tiene que decirlo el profesor. Hay subgrupos de líderes a los que escuchan más, ante ellos sus compañeros están más atentos y se observa un cambio de actitud, con el fin de escuchar su opinión ante las distintas frases.

Adecuación de los materiales. Buena.

Duración. Una sesión de tutoría.

Otras observaciones. Al alumnado le ha gustado la actividad, porque se han conocido facetas nuevas de los compañeros.

MI SECRETO ESCONDIDO

Objetivos. Saber apreciar un concepto particular de nuestra personalidad.

Competencias emocionales que contribuye a desarrollar. Autoconciencia emocional.

Descripción

- Descubre tu piedra preciosa: el tutor motiva sobre la necesidad de ser sinceros para saber quiénes somos. Se globaliza la actividad con la frase: ¿Tenemos dificultades para expresar nuestra identidad? Se lee el texto: descubre tu piedra preciosa.

- Nuestros secretos: contestan las preguntas personales y luego las de grupo. Cada grupo se identifica con la piedra preciosa que escoja.

- Puesta en común: se trata de que destaquen lo que han descubierto y cómo se proponen vivirlo.

Duración. Una sesión de tutoría.

Estructuración grupal. Individual, pequeño grupo y gran grupo.

Metodología. Reflexión personal, debate.

Materiales necesarios. Los textos que figuran en los anexos.

Justificación de su inclusión en el programa. Con esta actividad se pretende que nuestros alumnado se conozca mejor a sí mismo y vaya tomando conciencia de su individualidad, de su forma de pensar, sentir y actuar. Estudiar aspectos de la propia personalidad va a permitir mantener un equilibrio en las relaciones con los demás y tomar decisiones adecuadas, tanto para nosotros mismos como para los demás.

Fase o momento idóneo para su aplicación. Inicial.

Dificultad de aplicación para el profesorado. Baja.

Bibliografía. Bautista (1996).

Anexos.

1. Descubre tu piedra preciosa “El cuento de la cebolla”

Había una vez un huerto lleno de hortalizas y árboles frutales. Daba gusto sentarse a la sombra de los árboles a contemplar aquel paisaje y escuchar el canto de los pájaros. Pero un buen día, empezaron a nacer unas cebollas especiales. Cada una tenía un color diferente: rojo, amarillo, naranja, morado…

Los colores eran deslumbrantes, como el color de una mirada o de un bonito recuerdo. Después de falsas investigaciones, resultó que cada cebolla tenía dentro, en el mismísimo corazón (porque también las cebollas tienen su corazón), una piedra preciosa. Ésta tenía un topacio, la otra un rubí, la de más allá esmeralda…

Pero por alguna incomprensible razón se empezó a decir que aquello era peligroso, inadecuado y hasta vergonzoso. Total, que las bellísimas cebollas tuvieron que empezar a esconder su piedra preciosa con capas, cada vez más oscuras y feas, para disimular cómo eran por dentro. Hasta que empezaron a convertirse en unas cebollas de lo más vulgar.

Pasó entonces por allí un sabio, que gustaba sentarse a la sombra del huerto y que sabía tanto que entendía hasta el lenguaje de las cebollas y empezó a preguntarles:

¿Por qué no eres como eres por dentro?
Y ellas le iban respondiendo:

Me obligaron a ser así…

Me fueron poniendo capas… incluso yo me las puse para que no me dijeran…

Algunas cebollas tenían hasta diez capas y ya casi ni se acordaban de por qué se pusieron las primeras. Y al final el sabio se echó a llorar.

Y cuando la gente lo vio llorando, pensó que llorar ante las œbollas era propio de personas inteligentes. Por eso todo el mundo sigue llorando cuando una cebolla nos abre su corazón. Y así será hasta el fin del mundo.

2. Nuestros secretos

Personal:

- *¿Cuáles son tus capas?*

- *¿Cuál es tu piedra preciosa?*

- *¿Cómo puedes quitar tus capas?*

- *¿Qué crees más importante? ¿Por qué?*

    1. *Saber organizarse.*
    2. *Divertirse.*
    3. *Quererse.*
    4. *Relacionarse.*

En grupo:

- *¿Qué obligó a la cebolla a ponerse capas?*

- *¿Cómo crees que se sentían?*

- *¿Cómo podrían liberarse de sus capas?*

- *¿Puede ocurrir algo parecido con las personas?*

FICHA DE OBSERVACIÓN DEL DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

GRUPO

Etapa: ESO **Curso:** 2º. **Hora de tutoría**: 11.30 a 12.20. **Nombre de la tutora**: Susana. **Características del grupo**: grupo muy movido al que le cuesta mucho callar y escuchar en silencio. Resulta difícil captar su atención y motivarles hacia nuevas actividades.

DESARROLLO DE LA SESIÓN

Claridad de la explicación introductoria. La tutora intenta, de entrada, motivar hacia la actividad explicando con claridad en qué consiste y cuáles son sus objetivos.

Respuesta del alumnado. Reciben la actividad con cierta apatía e indiferencia.

Desarrollo. Un alumno realiza la lectura para todo el grupo y al empezar el cuento los alumnos y alumnas empiezan a mostrar cierta curiosidad y prestan bastante atención. Al terminar la lectura del cuento surgen ya comentarios sobre el tema. En este momento es difícil que cada uno realice una reflexión personal porque todos hablan con todos y sin reflexión personal es difícil contestar a las preguntas Sin embargo, el trabajo en grupo es bastante fructífero, enriquecedor y fácil para ellos porque ya no tienen que reflexionar sobre ellos mismos sino en tercera persona.

Adecuación de los materiales. Buena.

Duración. Una sesión de tutoría.

Otras observaciones. Conviene destacar la dificultad que han evidenciado los estudiantes para realizar una reflexión personal y pensar sobre si mismos. Les ha gustado mucho el cuento y el trabajo en grupo pero poco el trabajo individual.

LAS GAFAS

Objetivo. Analizar las actitudes que tenemos en la relación con los demás y dentro del grupo.

Competencias emocionales que contribuye a desarrollar. Autoconciencia emocional y empatía.

Descripción. Esta actividad se basa en el relato «Las gafas» que se recoge en el anexo. Se realiza una escenificación del relato durante 15 minutos. Se necesitan 10 personajes por lo que se puede preparar y representar por dos grupos de la clase. Puede hacerse por mimo, con un narrador que guía la acción y los personajes no hablan.

También se puede realizar una representación teatral, con guión y diálogos que el grupo compone a partir del relato. En el relato se encuentran los siguientes personajes: creador y vendedor de gafas, 6 a 8 personas que compran gafas y las usan (el número puede variarse libremente), el personaje que rompe sus gafas y descubre una nueva realidad de la gente y un narrador.

También pueden montarse varias escenas: el inventor idea las gafas y se pone a venderlas, la gente compra gafas y ve todas las cosas a través de ellas, un personaje rompe sus gafas, ve la realidad de una nueva forma y lucha por romper las gafas de todos los demás. Posteriormente rellenan un cuestionario relacionado con el tema trabajado. Por último, realizan un trabajo en grupo donde se dialoga respecto a unas preguntas relacionadas con el cuento y, finalmente, exponen sus respuestas en gran grupo.

Duración. Dependiendo de la variante que se escoja puede durar entre una y dos sesiones de tutoría.

Estructuración grupal. Trabajo individual, grupo pequeño y gran grupo.

Metodología. Escenificación del relato por un pequeño grupo de la clase (10 estudiantes), trabajo personal (Se reparte a cada alumno un cuestionario de «Mis Gafas» y se pide que lo contesten), trabajo en grupo (clase dividida en grupos de 5) cada grupo dialoga en tomo a una serie de preguntas (¿Qué quiere decir el cuento? ¿Qué aplicación tiene este cuento a la clase y nuestras relaciones? ¿Qué «Gafas» suele usar la gente con más frecuencia?) Un secretario toma nota de las conclusiones del grupo sobre estas preguntas para la puesta en común general. Por último, se realiza una puesta en común.

Materiales necesarios. Un ejemplar para cada alumno del cuestionario «Mis Gafas», preguntas suministradas por el profesor a los estudiantes para el trabajo individual y lo necesario para la escenificación (gafas de diversos tipos hechas con cartulina, y otros elementos que se quieran añadir).

Observaciones para su aplicación. Para su aplicación es necesario que el grupo se conozca.

Justificación de su inclusión en el programa. Esta actividad permite que los estudiantes puedan desinhibirse, desarrollar empatía y reflexionar sobre sí mismos y los demás.

Fase o momento idóneo para su aplicación. 2º trimestre.

Dificultad de aplicación para el profesorado. Media, la principal dificultad puede residir en la capacidad del profesor para organizar los distintos grupos que se tienen que organizar según la dinámica.

Otras observaciones. Este ejercicio requiere un cierto grado de desinhibición y confianza en el grupo. Dependiendo de esto, pueden adaptarse ciertas variantes, por ejemplo: el profesor cuenta un relato y el grupo lo escucha, en lugar de escenificarlo.

Bibliografía. Brunet y Negro (1984).

Anexo. «Las gafas»

Érase una vez una ciudad donde todo el mundo llevaba gafas. Los hombres y mujeres de aquella ciudad usaban unas gafas totalmente extraordinarias. Unas descomponían la luz, captando sólo unos rayos determinados. Otras, descomponían los objetos, y sólo se veían algunos aspectos de los mismos. Otras gafas conseguían hacer ver como feo aquello que hasta entonces se había considerado como hermoso, y hermoso lo que se había visto hasta entonces como feo.

Existían muchas clases de gafas: todas creaban de nuevo el mundo, desde una infinidad de puntos de vista distintos.

La historia venía de tiempo atrás. Un genio malintencionado había inventado estos diferentes tipos de gafas. Al principio nadie compraba aquellas extrañas gafas. Luego, algunos empezaron a probarlas, y lo habían encontrado muy divertido. Las gafas se pusieron de moda. Todo el mundo empezó a comprarlas ansiosamente para poder tener su propia visión de las personas, de las cosas, del mundo y, así, poder reírse mucho. Sólo se quitaban las gafas para secarse las lágrimas que de tanto reír les salían; y casi nunca se limpiaban las gafas... Sólo en esos momentos veían las cosas tal como eran.

Poco a poco, fueron riendo cada vez menos, hasta que se acostumbraron a ver las cosas que les mostraban sus gafas. Y terminaron por no volver a reír nunca más. Se habían acostumbrado de tal manera a esta vida, que siempre iban por esos mundos de Dios con las gafas encima de la nariz y con una cara extraordinariamente seria.

Había gafas para todos los gustos: unas lo hacían ver todo negro, ¡qué lástima!; otras, sólo dejaban ver el propio trabajo, los propios intereses -el propio negocio, el propio coche, la propia casa, las propias preocupaciones, el propio trabajo-, ¡qué poco divertido era aquello!; otras gafas sólo dejaban ver la ciencia, los libros, los números, los cálculos, ¡qué aburrido!; otras sólo dejaban ver el juego, la diversión, las distracciones, y, a la larga, qué cansancio!; otras... otras...

Un día hubo una lucha entre quienes veían a los otros como menos inteligentes y quienes los veían como animales. Uno de los que veían a los demás como poco inteligentes recibió un golpe en sus gafas. Se le cayeron al suelo y se le rompieron. Al verse en el suelo y con las gafas destrozadas se enfureció mucho. Pero, de repente, se dio cuenta de que existían las gafas; vio a toda la gente a su alrededor con las gafas puestas, le entró la risa y rompió a reír a grandes carcajadas.

Debía estar loco para reír de aquella manera y en aquellos momentos tan difíciles. Eran tiempos para estar serio y para imponerse a las dificultades y a la situación, no para reírse. Eran tiempos para luchar por sobrevivir. Nadie podía estar seguro de los demás. Nadie podía fiarse de nadie. La violencia reinaba por todas partes. El egoísmo y los intereses propios imperaban por doquier. El dinero lo solucionaba todo. Los pobres, los enfermos, los débiles, no tenían nada que hacer en aquella ciudad. ¿Cómo tenía valor para reírse en aquella situación? Sin duda, debía de estar loco.

Aquel señor de las gafas rotas se dio cuenta de todo ello. Paró de reír. Colocó sobre su nariz la montura de sus gafas rotas para no llamar la atención. Y, como lo normal de los demás habitantes de la ciudad era pelearse, se comprometió a luchar contra sí y contra los otros procurando romper el mayor número de gafas que pudiera en su lucha. Después de esto, ya veríamos qué pasaría.

Cuestionario "Mis gafas"

Este cuestionario tiene por objetivo ayudarte a reflexionar sobre el relato que has visto escenificado, y ser base de diálogo del grupo.

Contéstalo con brevedad.

¿Qué quiere decir el cuento que has visto?

¿Qué tiene que ver este relato con nuestra clase? ¿Puede aplicarse a nuestras relaciones lo que ha sucedido aquí? ¿Por qué?

¿Qué tipos de gafas suele usar la gente con más frecuencia?

¿Qué tipos de gafas sueles usar tú con más frecuencia?

¿Conoces a los demás?

¿Qué dificultades encuentras para conocer a los demás?

FICHA DE OBSERVACIÓN DEL DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

GRUPO

Etapa: ESO **Curso:** 2º. **Hora de tutoría:** 9.25. **Nombre de la tutora:** Rosa. **Características del grupo:** 15 niñas y 7 niños, un repetidor de segundo y tres de primero.

DESARROLLO DE LA SESIÓN

Claridad de la explicación introductoria. La tutora explica las cuatro partes de la actividad.

Respuesta del alumnado. Se hacen tres grupos en el aula para que no fueran muchos en cada grupo. Preparan la historia de forma animada, algunos incluso hacen gafas de colores. Empiezan a hacer el *role playing* y la escenificación de la actividad. En la segunda sesión contestan a los cuestionarios de forma individual y luego hacen la puesta en común.

Desarrollo. Se reparte la hoja del texto a todos los grupos. Primero se lee en voz alta por si hubiera alguna duda al respecto. Se hacen los grupos, repartiendo la tutora números del 1 al 3 al alumnado y después se juntan según el número que les haya tocado.

En la segunda sesión se les recuerda el tema de la actividad y hacen la hoja de preguntas, las ponen en común en los pequeños grupos y después puesta en común en gran grupo.

Adecuación de los materiales. Buena.

Duración. Dos sesiones de tutoría.

Otras observaciones. Se aconseja sólo hacer dos grupos porque tres es muy pesado a la hora de hacer la escenificación, y les aburre escuchar siempre lo mismo. Hay poca originalidad en el teatro.

PONTE EN SU LUGAR

Objetivos

- Experimentar las distintas actitudes en una situación colectiva.
- Analizar y comprender los mecanismos de actuación de los prejuicios.
- Aprender a respetar el derecho de los demás a expresar sus opiniones.
- Debatir con respeto.

Competencias emocionales que contribuye a desarrollar. Autoconciencia emocional y empatía.

Descripción. Se trata de celebrar un debate sobre una noticia respecto a la discriminación de los hijos de inmigrantes magrebíes (la noticia tal como se presenta es ficticia, pero está inspirada en hechos reales). Después se forman seis grupos y se les asigna al azar uno de los siguientes roles: padres de estudiantes a favor de la presencia de niños magrebíes en el centro, padres de estudiantes en contra de la presencia de estos niños en el centro, padres de los niños/as objeto del conflicto, dirección del centro, representantes del alumnado, representantes de una asociación de ayuda a los inmigrantes.

Una vez que a cada grupo se le ha asignado una identidad, se pide que escuchen con atención el suceso acerca del cual deben debatir. Antes de empezar el debate, se da un tiempo para que cada grupo prepare su intervención, según el papel asignado, y elija observador y portavoz. Al dar comienzo el debate, a los observadores se les dan algunas consignas acerca de lo que deben observar y anotar: los argumentos más importantes que se dan a favor y en contra de la cuestión debatida y los aspectos positivos y negativos que observen en el curso del debate (sobre todo si se debate con respeto y tolerancia por las posiciones ajenas).

Comienza el debate. Se simula una reunión entre todos los implicados, en la que se debe buscar una solución a la situación creada. Comienza la dirección del colegio exponiendo el problema que se ha generado en el centro. A continuación se inicia una ronda en la que cada portavoz expone la posición de su grupo, sin entrar en debate. Debe procurarse ser realistas con el papel asignado y, a la vez, evitar que se teatralice demasiado. Se inicia el debate general. Todos los estudiantes pueden participar, pero adoptando siempre el punto de vista supuesto del papel asignado a su grupo. El moderador debe insistir en este extremo cuando las argumentaciones se hagan desde posiciones diferentes al rol asumido. Cuando se agote el tiempo o el tema, se pasa a la evaluación. El animador

introduce la evaluación con una breve descripción cronológica y no emocional del desarrollo de la experiencia. Los observadores hacen una crítica acerca del desarrollo del debate.

A continuación se hace una ronda en la que cada grupo expresa cómo se ha sentido en el rol que les correspondiese, si se han sentido atacados o respetados y hace una autocrítica de su propio comportamiento en el debate. El animador del juego hace notar las ocasiones en las que las argumentaciones hayan estado guiadas por prejuicios, preguntando por el fundamento real de tales prejuicios y llamando la atención sobre las situaciones en las que los interlocutores se hayan mostrado intolerantes en el curso del debate. Por último se somete a discusión general lo debatido en la propia evaluación. Si hay conclusiones, éstas pueden escribirse en una cartulina y ser expuestas.

Duración. Una sesión de tutoría.

Estructuración grupal. Trabajo individual, pequeño grupo y gran grupo.

Metodología. Explicación de la actividad, lectura del texto, preparación del debate en grupos dependiendo de los papeles asignados, debate en gran grupo.

Materiales necesarios. Una sala amplia y sillas para los participantes. Texto con la noticia. Cartulinas para exponer las conclusiones.

Observaciones para su aplicación. Es importante ver cómo se sienten con el papel que les ha correspondido, si se sienten atacados o respetados, si son capaces de realizar una autocrítica de su propio comportamiento en el debate.

Justificación de su inclusión en el programa. Se trata de promover un análisis de los factores que determinan las relaciones sociales, las presiones que se reciben por algunos grupos y la resistencia a determinadas actitudes sociales. Favorece un mejor conocimiento de las propias emociones y creencias.

Fase o momento idóneo para su aplicación. Segundo trimestre.

Dificultad de aplicación para el profesorado. Media, depende del conocimiento adecuado de dinámicas grupales.

Otras observaciones. Puede ser dificultosa para el profesorado, pues es necesario tener un conocimiento de las dinámicas grupales para evitar determinados comportamientos que pueden distorsionar su aplicación adecuada.

Anexo.

Noticia: 15 familias rechazan matricular a sus hijos en dos colegios de la provincia en protesta por el alto número de estudiantes magrebíes.

Un total de 15 familias se han negado a matricular a sus hijos de tres años en dos escuelas públicas alegando la elevada presencia de niños de origen magrebí en esos centros. Este grupo de padres ha impugnado al mismo tiempo la lista de preinscripción en las otras tres escuelas públicas de la zona, donde no hay niños magrebíes, reclamando que sus hijos sean admitidos y denunciando que muchos padres han falseado los datos del domicilio en las preinscripciones de sus hijos para optar a dichos centros, sin presencia de hijos de inmigrantes magrebíes. Se da la circunstancia de que en los centros a los que asisten los niños magrebíes hay todavía plazas disponibles, mientras en los restantes ya no hay plazas escolares libres. A pesar de esta reacción protagonizada por un grupo de padres, numerosos vecinos han expresado su conformidad con que sus hijos asistan a la escuela con los niños magrebíes porque, según han declarado, "la convivencia entre personas distintas es enriquecedora para todos".

FICHA DE OBSERVACIÓN DEL DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

GRUPO

Etapa: ESO **Curso**: 2º. **Hora de tutoría**: 12.10 a 13. **Nombre del tutor**: Fidel. **Características del grupo**: se trata de un grupo bastante inquieto. Hay varios estudiantes que presentan algunos problemas de comportamiento.

DESARROLLO DE LA SESIÓN

Claridad de la explicación introductoria El tutor ha introducido adecuadamente dicha actividad. Les ha hecho reflexionar sobre la importancia del tema y de realizarla adecuadamente. Se ha observado que los estudiantes mantienen el interés desde el principio, se han sentido motivados hacia la actividad.

Respuesta del alumnado. Han participado y se han comportado adecuadamente, siendo su nivel de implicación muy positivo.

Desarrollo. Se han mostrado bastante empáticos y receptivos hacia determinadas actitudes sociales. Durante el desarrollo de la actividad, se aprecia que les cuesta respetar el turno de palabra, ya que muestran una actitud muy participativa. Se observa cómo llama la atención de los estudiantes, el trato que reciben algunas personas en determinadas circunstancias.

Adecuación de los materiales. Buena.

Duración. Una sesión de tutoría.

Otras observaciones. Al final todos se han pronunciado a favor de los inmigrantes, algunos más por deseabilidad social que por convicción, aunque la mayoría estaban muy receptivos hacia otros puntos de vista sobre este tema.

LA VIVIENDA IDEAL

Objetivos

- Expresar las emociones propias a través del dibujo.
- Reconocer las emociones de los demás a través de sus dibujos.
- Comunicar las emociones a los compañeros/as.

Competencias emocionales que contribuye a desarrollar. Autoconciencia emocional y empatía.

Descripción. El profesor plantea al alumnado la oportunidad de dibujar la casa donde les gustaría, sin ninguna limitación económica para su construcción y dando libertad para que expresen sus deseos respecto a aquello que desean tener en algo tan básico como su vivienda.

El profesor pide, en trabajo individual, que imaginen la casa donde desean vivir, el lugar donde debe ubicarse (montaña, playa, ciudad, pueblo rural, caserío, etc.) el aspecto del entorno, el tipo de vivienda: rústica, rascacielos, *bungalow*, adosado, apartamento, etc. El clima del lugar, cómo sería el exterior de la casa, sus detalles en el interior, etc.…

A continuación, durante 15-20 minutos deben dibujarla en un folio, para continuar con una puesta en común en pequeño grupo para explicar cada uno lo que ha dibujado y por qué lo ha hecho durante 10 minutos más.

Una vez explicadas sus preferencias, en el segundo paso se les pide que construyan la casa del grupo, durante 15-20 minutos, reflexionando sobre lo que han realizado ellos mismos y lo que han visto de sus compañeros. Crear la casa ideal del grupo, en la que todos los miembros se sientan a gusto para vivir. Durante este proceso solamente un miembro del grupo puede trabajar a la vez en su realización; no debe trazar mas de una línea y luego pasar el lápiz a otro miembro del grupo. Cuando se está en posesión del lápiz y sólo entonces, se puede borrar lo que no os guste de lo que ya está dibujado y después escribir la línea que os corresponda. Antes de comenzar la siguiente vuelta, cada miembro del grupo debe haber participado.

En último lugar se hace una puesta en común durante 15-20 minutos, donde el grupo expone su casa en la pizarra o en la pared, luego se pregunta ¿quién viviría a gusto en la casa que habéis hecho como grupo? ¿Os parece que se han respetado vuestros gustos e ideas? ¿Qué habéis sentido cuando os han

borrado algo que habíais puesto vosotros? ¿Cómo os habéis arreglado para dar gusto a lo que los compañeros deseaban? ¿Habéis sido conscientes a la hora de satisfacer a los compañeros, cediendo parte de vuestros intereses?

Duración. Dos sesiones de tutoría para que la actividad se realice correctamente con la expresión de las emociones a través del dibujo y la puesta en común.

Estructuración grupal. Individual, pequeño grupo y gran grupo.

Metodología. Exposición y motivación. Reflexión individual y dibujo. Formación de pequeños grupos. Explicación individual al grupo. Dinamización del pequeño grupo y realización de la casa ideal del grupo. Puesta en común en gran grupo. Estimulación de la discusión en gran grupo.

Materiales necesarios. Folios, lápices y borradores.

Observaciones para su aplicación. Es importante plasmar en la casa ideal el mayor número de detalles que permitan conocer los gustos y preferencias de todos y cada uno de los estudiantes. La puesta en común permite tomar conciencia de las propias necesidades, del respeto a las ideas de los demás y las cesiones realizadas en favor ajeno.

Justificación de su inclusión en el programa. El objetivo es la comprensión de las emociones bajo el supuesto de partida que enfatiza que nuestras decisiones y nuestras acciones dependen tanto de nosotros como de aquello que los demás hacen o deciden.

La importancia del conjunto de competencias emocionales radica en la satisfacción que los individuos tienen, tanto consigo mismos como con el desarrollo de sus deseos personales.

Se subraya la importancia de los hechos objetivos derivados de la conciencia interna del individuo.

Dificultad de aplicación para el profesorado. Dificultad media.

Bibliografía. Brunet (2000).

FICHA DE OBSERVACIÓN DEL DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

GRUPO

Etapa: ESO **Curso**: 1º. **Hora de tutoría**: 9.50 a 10.45. **Nombre de la tutora**: Carmen. **Características del grupo**: grupo numeroso con alta presencia de repetidores.

DESARROLLO DE LA SESIÓN

Claridad de la explicación introductoria. Buena presentación de la actividad, despertando la atención y motivación y haciendo una aclaración del planteamiento general de la misma.

Respuesta del alumnado. Actúan motivados, aunque tiene dificultades de concentración para la tarea individual, por lo que se les recuerda que deben realizarla para después participar en la puesta en común.

Desarrollo. La realización de la casa ideal para el pequeño grupo resulta ser más motivadora y participativa.

Adecuación de los materiales. Los lápices, borradores y folios resultan suficientes.

Duración. Ha faltado tiempo para la puesta en común en gran grupo en la pizarra, por lo que solamente dos grupos lo han desarrollado.

Otras observaciones. La actividad se ha desarrollado en un clima de tolerancia y cordialidad sin surgir conflictos entre grupos o entre el alumnado de los mismos. Respecto a los resultados, la mayoría prefirió la casa situada en contacto con la naturaleza: campo, playa, pueblo…y con espacios deportivos y espacios de recreo: jardines, tenis, baloncesto, sauna, piscina, columpios… En general han prestado más importancia a los exteriores que a la parte interna.

CONOCIMIENTO DE UNO MISMO

Objetivos

- Comprender la procedencia de sus opiniones.
- Desarrollar la capacidad de reconocer sentimientos.
- Mejorar el conocimiento general de sí mismo.

Competencias emocionales que contribuye a desarrollar. Autoconciencia y empatía.

Descripción. Se entrega a cada alumno una hoja con palabras descriptivas que lee y explica. Se le pide que seleccione, entre esas palabras, las que utilizaría su madre para expresar lo que piensa de él. Las palabras seleccionadas se deben escribir en la columna bajo el título *madre*. A continuación se repite la actividad seleccionando las palabras que expresan cómo lo ve su padre, su mejor amigo, o él mismo. Las palabras se escriben en las columnas correspondientes.

Seguidamente responden a las cuestiones sobre los aspectos personales de los que se sienten más satisfechos y aquellos otros que les gustaría cambiar.

En pequeños grupo (tres o cuatro personas) comentan las respuestas que han dado completándolas con posibles opiniones de sus compañeros/as.

En gran grupo se reflexiona sobre las descripciones de las cuatro columnas: ¿de dónde proceden las ideas sobre uno mismo? Se inicia un diálogo sobre la influencia social en el desarrollo del autoconcepto: ¿cómo influye la opinión de los demás, padres, amigos, en la opinión acerca de nosotros mismos?, ¿crees que el conocimiento de nosotros mismos se modifica a lo largo de nuestra vida?

Puesta en común sobre lo que cada uno ha puesto de forma voluntaria.

Duración. Una o dos sesiones de tutoría.

Estructuración grupal. Trabajo individual para contestación a la ficha en pequeño grupo para el comentario de los aspectos contestados. Puesta en común en gran grupo.

Metodología. Trabajo individual. Dinámica de grupos.

Materiales necesarios. Fotocopia de las cuestiones para responder y bolígrafo

Observaciones para su aplicación. La respuesta en común de aspectos relacionados con la autoestima requiere de un conocimiento previo entre los compañeros que facilite la verbalización de los mismos así como un clima de respeto.

Es recomendable que el profesor/a conserve los documentos realizados durante la actividad, ya que aportan información complementaria del alumnado, que podrá consultar cuando tenga entrevistas individuales con los chico/as, o con sus padres, o en reuniones de equipos docentes. Es decir, con esta actividad se obtiene información que le resultará de utilidad en distintos tipos de intervenciones educativas.

Justificación de su inclusión en el programa. La forma de percibir cómo nos valora la gente que nos rodea influye directamente sobre el autoconcepto y la autoestima, rasgos fundamentales de la educación emocional. Manifestarlos y comentarlos es beneficioso para el desarrollo integral del alumnado.

Fase o momento idóneo para su aplicación. A partir del mes de noviembre.

Dificultad de aplicación para el profesorado. Es imprescindible crear un clima de confianza y de reafirmación de los puntos fuertes en la personalidad de los estudiantes, por lo demás su nivel de dificultad es baja.

Anexos. Hoja de trabajo para el alumnado.

CONOCIMIENTO DE UNO/A MISMO/A

Lee y anota al menos tres de estos adjetivos que pienses que tu madre, tu padre, tus amigos y tú mismo destacarías de ti (puedes elegir cualquier otro adjetivo que te parezca adecuado).

Lista de palabras descriptivas

Valiente	Listo	Valiente	Cobarde
Confiado	Atrevido	Creativo	Inteligente
Alegre	Cauteloso	Educado	Indolente
Desobediente	Cooperador	Cobarde	Servicial
Amistoso	Enérgico	Deshonesto	Pesimista
Grosero	honesto	Razonable	Cuidadoso
Feliz	Inseguro	Orgulloso	
Obediente	Perezoso	Bueno	
Popular	Optimista	Limpio	
Enfadado	Orgulloso	Estúpido	
Descarado	Desconfiado	Ingenioso	
Fuerte	Egoísta	Caprichoso	
Sincero	Estúpido	Valiente	
No cooperador	Generoso	Agresivo	
Infeliz	Impopular	Desastroso	
Débil			

Descriptores			
Madre	**Padre**	**Amigos**	**Yo mismo**
.....	.....	.....	.....
.....	.....	.....	.....
.....	.....	.....	.....

– Siempre hay aspectos que te gustan de ti mismo y de los que te sientes orgulloso, ¿de qué te enorgulleces?

– Hay otros aspectos que te entristecen y te avergüenzan y que desearías cambiar para ser diferente y mejorar tu autoestima*. ¿En qué aspectos desearías ser diferente? (escribe, como mínimo, dos atributos)

1…….2…….....…3…….....

* La autoestima es la forma en que nos valoramos o estimamos; esta valoración procede de los sentimientos, pensamientos y comportamientos respecto a cómo nos vemos a nosotros mismos y cómo nos ven los demás.

FICHA DE OBSERVACIÓN DEL DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

GRUPO

Etapa: ESO **Curso**: 1º. **Hora de tutoría**: 9.45 **Nombre de la tutora**: Maite. **Características del grupo**: un grupo reducido (15 estudiantes), bastante cohesionado entre ellos y aceptados entre sí, son capaces de regular su propia conducta aunque en muchísimas ocasiones se interrumpen y no respetan los turnos.

DESARROLLO DE LA SESIÓN

Claridad de la explicación introductoria. Es una actividad muy fácil de explicar, además en anexo permite clarificar cualquier duda, es importante que, una vez introducida la actividad, se comenten en voz alta cada una de las partes de la tarea con el objeto de ir clarificando las posibles dudas.

Respuesta del alumnado. Fue una de las actividades que mejor respuesta tuvo del trimestre ya que les permitía hablar de ellos mismos y darse cuenta que tenían muchas cosas en común con sus compañeros y otras que los caracterizaban como seres singulares y únicos. Es un grupo sincero y eso ha facilitado el desarrollo de la actividad.

Desarrollo. A los estudiantes les costó un poco respetar el turno de palabra ya que, una vez ponen en común las fichas, a los compañeros les cuesta esperar a que terminen y quieren ratificar o clarificar lo que uno mismo piensa de él.

Adecuación de los materiales. Puede que les cueste entender el significado de algunas palabras. Por ello es importante conocer su nivel cultural, con el objeto de buscar sinónimos para las palabras del listado que nos permitan, si fuera preciso, facilitar su comprensión y el desarrollo de la actividad.

Duración. No fue suficiente con una sesión de tutoría y se tuvieron que utilizar dos, ya que, aunque la ficha se puede realizar en unos 40 minutos aproximadamente, se necesitan otros 20 minutos para la puesta en común.

Otras observaciones. Esta actividad da mucho juego no sólo para el desarrollo de programa de Educación Emocional, sino para el desarrollo del Plan de Acción Tutorial y Plan de Orientación Académica y Profesional en general.

Y SI FUERA…

Objetivos

- Conocer las preferencias sociales que el alumnado valora y sobre las que se ve reflejado.
- Mejorar el conocimiento general del grupo.

Competencias emocionales que contribuye a desarrollar. Valoración adecuada de sí mismos y diversas competencias sociales.

Descripción. Se pide al alumnado que ponga su nombre y apellidos en una hoja y complete las siguientes frases que se les dictan:

- Si fuera un medio de transporte sería:
- Si fuera un color sería:
- Si fuera un animal sería:
- Si fuera un alimento sería:
- Si fuera un lugar geográfico sería:

El profesor/a recoge las hojas, elige una al azar y, sin nombrar al estudiante a quien pertenece, lee las respuestas que ha dado, para que el resto de compañeros intente adivinar a qué miembro del grupo corresponde.

Duración. Una sesión de tutoría.

Estructuración grupal. Trabajo individual y en gran grupo.

Materiales necesarios. Papel y lápiz.

Observaciones para su aplicación. Si el grupo es muy numeroso sería recomendable realizar la última parte en pequeños grupos dado que es una actividad que puede crear alboroto. Como variante también se pueden recoger las fichas al principio del curso y, a mediados del mismo, hacer la puesta en común para comprobar hasta qué punto se han llegado a conocer los miembros del grupo-clase.

El propio docente puede también participar en la actividad. Las premisas sobre las que reflejarse pueden variarse en función de otros criterios, intereses que quiera el profesorado conocer. Es recomendable que el profesor/a conserve

los documentos realizados durante la actividad, ya que se obtiene información que le resultará de utilidad en distintos tipos de intervenciones educativas.

Justificación de su inclusión en el programa. La actividad cumple dos aspectos claves de cara a la educación emocional: manifestar aspectos personales (en este caso a través de rasgos sociales que influyen en el alumnado) e intercambiarlos, de forma lúdica.

Fase o momento idóneo para su aplicación. Inicial y/o media.

Dificultad de aplicación para el profesorado. Baja.

Bibliografía. Cascón y Martín (2000).

FICHA DE OBSERVACIÓN DEL DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

GRUPO

Etapa: ESO **Curso:** 1º**. Hora de tutoría:** 11.05. **Nombre de la tutora:** Araceli. **Características del grupo**: grupo muy participativo, pero excesivamente impulsivo, con cierta dificultad para escuchar a los compañeros, le falta un poco de cohesión, pero con este tipo de actividad confiamos que aumente el clima de confianza.

DESARROLLO DE LA SESIÓN

Claridad de la explicación introductoria. Existe una interrelación excelente con la tutora, su estilo docente es muy directo y clarificador, lo que permite realizar una buena introducción de la actividad, y lograr una alta motivación hacia la actividad por parte del alumnado.

Respuesta del alumnado. La tutora ha trabajado previamente las actitudes, lo que ha permitido que muestren interés por lo que comenta el compañero y traten de adivinar a quién se hace referencia. Se han divertido mucho.

Desarrollo. Aunque el grupo era bastante numeroso, la actividad ha sido rápida y fluida. Aunque es cierto que, en ocasiones, se ha creado cierta confusión en algunas respuestas muy similares; y en otras ha habido cierta dificultad en reconocer a algunas personas que preferían pasar desapercibidas.

Adecuación de los materiales. Un lápiz, una goma y una hoja son suficientes para que el alumno pueda desarrollar la actividad.

Duración. Es suficiente con una sesión de tutoría.

Otras observaciones. La actividad ha resultado muy positiva para el grupo-clase, muchos de ellos han dado respuestas muy creativas, pero es importante que no haya rivalidades ni rencillas, para evitar que se utilice la actividad con otros fines.

LA TARJETA DE VISITA QUE ENCONTRÓ EL DETECTIVE

Objetivos. Descubrir aspectos de la personalidad del compañero que nos resultan desconocidos.

Competencias emocionales que contribuye a desarrollar. Autoconciencia emocional y diversas competencias sociales.

Descripción

1er paso: unos 15 minutos. Se indica a cada estudiante que escriba con letras grandes en el centro de un folio doblado, el nombre por el que le gustaría que le llamasen durante el curso y, entre paréntesis, su apellido y la clase en la que estuvo el curso pasado.

En el ángulo superior derecho debe escribir dos adjetivos que cree que le describen con bastante exactitud (curioso, sincero, atlético…). En el ángulo superior izquierdo debe escribir palabras que indiquen lo que le gusta hacer (nadar, ver cine, leer...). En la parte inferior, a todo lo largo, debe escribir y por este orden un lugar que le gustaría visitar, el espacio de televisión que más le gusta, su actor o actriz favoritos, alguna cosa que ha hecho y de la que se sienta orgulloso, cualquier aspecto de su personalidad poco conocido por sus compañeros y que le parece interesante dar a conocer. En esta misma línea, pueden hacerse todas las preguntas que se deseen, adaptadas en su profundidad a la edad de los estudiantes. Creemos que, de elegir bien las preguntas, puede ser uno de los ejercicios de auto-manifestación más ricos. Por la parte de atrás, escribe aquellas preguntas que le gustaría hacer a su tutor (sobre su forma de ser, estilo de llevar la clase, etc.).

2º paso: unos 10 minutos. Todos los estudiantes colocan sobre la mesa su folio. Se les pide que durante 10 minutos se fijen en todas las tarjetas porque, el paso siguiente será una especie de prueba de detectives basada en la atención que hayan puesto a los datos que figuran en todas ellas.

3er paso: aproximadamente unos 20 minutos. El tutor recoge las tarjetas. A partir de la cualidad de una tarjeta (sincero, por ejemplo) o de una afición, hay que adivinar la persona de la que se trata, en un máximo de ocho preguntas. Las preguntas han de hacerse de modo que quien conoce la identidad de la tarjeta sólo tenga que responder *sí* o *no.* Por ejemplo "*¿Le gusta el fútbol? ¿El año pasado estaba en 1º B? ¿Su programa favorito es…?*".

A partir de la quinta puede preguntarse si su nombre empieza o acaba por una determinada letra. Es importante que sólo se hagan preguntas de características que están puestas en las tarjetas. Si el que hace de detective acierta, escoge otra tarjeta y otro alumno voluntario pasa a ser detective tratando de adivinar el nuevo nombre mediante las ocho preguntas.

Caso de no acertar, se continúa con la misma tarjeta hasta que se acierte. Es importante que una vez que se acierte el nombre de alguna de las tarjetas, se lea entera, como resumen. Tratamos así de reforzar el conocimiento de aspectos en los que quizás no se había caído en la cuenta. El juego puede continuarse mientras se mantenga el interés.

4º paso: aproximadamente 15 minutos. El tutor trata de responder a las preguntas que se le han hecho por la parte de atrás del folio. Responde a todas las preguntas de la clase.

Duración. Una sesión de tutoría.

Estructuración grupal. Individual y en gran grupo.

Metodología. Reflexión personal. Reforzar conocimientos de aspectos personales, puesta en común.

Materiales necesarios. Un folio y un rotulador por alumno.

Justificación de su inclusión en el programa. Con esta actividad se pretende reforzar el conocimiento mutuo entre compañeros, particularmente de aspectos en los que no se había caído en la cuenta, pero que son básicos para enriquecer las interrelaciones personales y desarrollar las habilidades sociales.

Fase o momento idóneo para su aplicación. Inicial.

Dificultad de aplicación para el profesorado. Baja.

Bibliografía. Pallarés (1990).

FICHA DE OBSERVACIÓN DEL DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

GRUPO

Etapa: ESO **Curso:** 1º B**. Nombre de la tutora:** Mª Carmen. **Características del grupo:** se trata de un grupo de 24 estudiantes, con 16 chicos y 8 chicas. Son poco trabajadores, pero muy despiertos.

DESARROLLO DE LA SESIÓN

Claridad de la explicación introductoria. Los estudiantes van atendiendo a las explicaciones de la tutora sin ningún tipo de dificultad. Esta realiza la ficha, como un miembro más del grupo, a modo de ejemplo.

Respuesta del alumnado. Muy positiva. Estos estudiantes han cursado toda primaria en este centro, pero en clases distintas. Al pasar a Secundaria, han sido mezcladas ambas clases. Por tanto, algunos se conocen de forma muy superficial y demuestran ilusión para realizar esta actividad.

Desarrollo. Se cumplen, paso a paso, todas las actividades con la explicación previa de la tutora que demuestra su autoridad para mantener el control que requiere la clase en todo momento.

Adecuación de los materiales. Buena, sin dificultad.

Duración. La actividad se realizó en una sesión de tutoría de 60 minutos, pero el interés de la clase hizo que se hubiera podido continuar en otro momento por su gran participación.

FRASES DESORDENADAS

Objetivos

- Experimentar estrategias de cooperación.
- Evaluar comportamientos competitivos frente a cooperativos.
- Crear una situación en la que se potencie la toma de decisiones.

Competencias emocionales que contribuye a desarrollar. Competencias sociales como: trabajo en equipo y colaboración, comunicación no verbal, influencia. Autocontrol emocional e iniciativa.

Descripción. El proceso para la realización de la actividad es el siguiente:

El tutor previamente debe haber preparado los sobres grandes con sus sobres pequeños para cada subgrupo. (La forma de prepararlo se describe en el apartado: materiales necesarios).

Se forman subgrupos de 5 personas. Se les entrega el material y se les dan las siguientes instrucciones:

- Cada persona debe formar una frase con sentido.
- En cada grupo habrá, por tanto, cinco frases.
- No se puede hablar ni siquiera por señas.
- No se pueden pedir las palabras que faltan para completar la frase ni tocar las tarjetas de otro.
- La única forma de conseguirlas es esperando que otro miembro del equipo quiera entregarlas.
- Si un jugador no puede utilizar alguna de las palabras, la dejará en el centro de la mesa.
- La tarea ha terminado cuando cada jugador tiene ante sí una frase con sentido.

Finalmente se abre un debate/reflexión sobre la actividad, algunas cuestiones por tratar podrían ser:

- ¿Os ha costado manteneros en silencio?
- ¿Se ha producido una adecuada comunicación a pesar de no poder utilizar la palabra?
- ¿Qué normas han costado más trabajo respetar?

- ¿Se ha colaborado para la resolución de la actividad o ha habido miembros del grupo que no han colaborado (por no ceder las palabras que les sobraban, por intentar imponer su estrategia de resolución, por desentenderse…)?
- ¿Por qué es mejor la cooperación que la competición?

Duración. Una sesión de tutoría.

Estructuración grupal. Pequeño grupo: resolución de la actividad. Gran grupo: debate y puesta en común.

Metodología. Activa, se fomenta la participación de todos los estudiantes.

Materiales necesarios. Un sobre grande con cinco sobres pequeños (uno por participante) para cada subgrupo. Cada sobre pequeño contiene unas tarjetas con distintas palabras. Las palabras contenidas en cada sobre no pueden formar una frase con sentido pero entre todos los sobres pequeños de cada sobre grande sí se pueden formar. En el anexo se adjunta un ejemplo de posibles frases para presentar a los estudiantes. Cada una de estas frases aparecería recortada en diferentes tarjetas y repartida entre los cinco sobres pequeños.

Observaciones para su aplicación. Puede ocurrir que si el grupo tiene un nivel elevado le resulte demasiado sencilla la resolución de la actividad. En ese caso, se puede incrementar su dificultad de tres maneras diferentes:

- Añadiendo frases, de manera que cada alumno tenga que tener dos frases con sentido en lugar de una.
- Utilizando frases con un vocabulario más complejo.
- Utilizando frases con una estructura más compleja (más largas, con alguna subordinada, etc.)

A la hora de preparar la actividad es importante tener en cuenta cuántos estudiantes van a participar en ella para poder tener listo con antelación un sobre para cada uno.

Justificación de su inclusión en el programa. La actividad requiere que el estudiante resuelva una tarea trabajando de forma cooperativa con sus compañeros, cediendo en sus intereses para poder resolver la actividad de grupo. Precisa a su vez que el alumnado se esfuerce por mantener una actitud de atención hacia sus compañeros de grupo, para entender qué palabras necesitan para formar sus frases y cuáles les sobran a ellos. El trabajo de estas habilidades (cooperación y actitud de atención hacia el otro) es importante para mejorar la cohesión y la comunicación del grupo.

Fase o momento idóneo para su aplicación. Inicial.

Dificultad de aplicación para el profesorado. Baja.

Anexo. Poned en letra grande, ocupando todo el folio las siguientes palabras, como se indica a continuación:

Folio 1	Folio 2
La luz --- del sol --- me ha --- cegado	Los --- perros --- han empezado --- a ladrar
Folio 3	**Folio 4**
Tengo --- ganas de --- empezar --- a leer	La --- primavera --- ha --- llegado
Folio 5	*Nota: cortar por las líneas de puntos:*
El gato --- corrió --- hacia --- la casa	

FICHA DE OBSERVACIÓN DEL DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

GRUPO

Etapa: ESO **Curso:** 2º. **Hora de tutoría:** 11.05. **Nombre de la tutora:** Nieves. **Características del grupo:** grupo de 26 estudiantes, 18 chicos y 8 chicas. Durante el tercer trimestre hay 8 estudiantes que están presentando absentismo escolar. El grupo es movido y poco participativo, en general, cuesta motivarles para que participen en el aula.

DESARROLLO DE LA SESIÓN

Claridad de la explicación introductoria. La tutora explica a los estudiantes en qué va a consistir la actividad y cuáles son los objetivos que se pretenden alcanzar, solicita su colaboración y les anima a participar. La tutora invierte el tiempo necesario para que haya una buena comprensión de la actividad e insiste en clarificarles la tarea que tienen que realizar y la importancia de no comunicarse de forma verbal.

Respuesta del alumnado. En general el grupo ha participado en la actividad.A la mayoría de los estudiantes les ha costado permanecer en silencio y en numerosas ocasiones han utilizado la palabra para comunicar lo que necesitaban.

Desarrollo. El desarrollo de la actividad se ha realizado con normalidad, únicamente ha habido dificultades en un grupo al que, por error, se ha entregado un sobre de más por lo que, al intentar formar las frases, les sobraban palabras. El grupo ha resuelto la actividad con bastante rapidez, en este sentido hubiera sido interesante haber utilizado frases con un mayor nivel de complejidad. La mayoría del alumnado ha colaborado en el desarrollo de la tarea, no obstante, ha habido algún alumno que ha mantenido una actitud pasiva durante buena parte de la actividad.

Adecuación de los materiales. Los materiales son adecuados para el desarrollo de la sesión, excepto en lo referente a la complejidad de las frases.

Duración. Una sesión de tutoría.

Otras observaciones. Volver a hacer constar que los estudiantes han realizado la actividad con bastante facilidad, por ello si ésta va dirigida a alumnado de 2º de ESO sería conveniente cambiar las frases que se presentan por otras con un grado mayor de complejidad.

BAZAR MÁGICO

Objetivos

- Profundizar en el conocimiento interpersonal.
- Fomentar la cohesión en el grupo.
- Favorecer la autoestima.

Competencias emocionales que contribuye a desarrollar. Autoconciencia emocional y diversas competencias sociales.

Descripción. La persona que anima la actividad cuenta a los participantes:

"Imaginaos que nos encontramos en un bazar donde hay de todo. Este bazar es mágico y especial: cada uno puede coger la característica que más desearía tener y, en cambio, puede dejar lo que menos le gusta de sí mismo. Sólo se puede entrar una vez para dejar una cosa y coger otra."

Cada persona escribe en un *post-it* lo que dejaría y en otro lo que cogería, poniendo entre paréntesis su nombre. La pizarra o mural estará dividida en dos secciones: "*coger*" y "*dejar*". Una vez que todas las personas tengan escritos sus papeles van "entrando al Bazar" y colocando su papel en el lugar correspondiente. A continuación, se hace la puesta en común, en la que se comunican las razones o motivos de sus elecciones.

Duración. Una sesión de tutoría.

Estructuración grupal. Primero individual y, posteriormente, en grupo.

Metodología. Activa y participativa. Evaluación de la actividad. ¿Qué dificultades has encontrado? ¿Cómo te has sentido a lo largo de la dinámica? Se puede intentar llegar a alguna conclusión teniendo en cuenta el contenido de la pizarra o panel.

Materiales necesarios. Pizarra, papel de embalar, o dos cartulinas de colores diferentes, *post-its* y rotuladores de colores.

Observaciones para su aplicación. Se ha de garantizar la sinceridad, el silencio y el respeto en todo momento, especialmente en la puesta en común.

Justificación de su inclusión en el programa. Si desde el primer día de clase se van realizando actividades de conocimiento se irá creando un clima de confianza y de cohesión grupal, que favorecerá la expresión de las emociones y los sentimientos y el respeto a la diversidad.

Fase o momento idóneo para su aplicación. Se realizará durante las primeras semanas del primer trimestre.

Dificultad de aplicación para el profesorado. No entraña ninguna dificultad.

Otras observaciones. Puede enriquecerse con la actividad de *La feria*.

Bibliografía. Según una idea de Pallarés y otros, adaptada por Cascón (1990).

FICHA DE OBSERVACIÓN DEL DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

GRUPO

Etapa: ESO **Curso:** 2º. **Hora de tutoría**: 9.40 a 10.30. **Nombre del tutor**: Joaquín. **Características del grupo**: alumnado de 2º de ESO, 27 estudiantes, 4 repetidores (2 chicas y 2 chicos). Un 80% del alumnado ya conocido del año anterior. Es en general un grupo bueno, atento y receptivo.

DESARROLLO DE LA SESIÓN

Claridad de la explicación introductoria. El tutor explica y anima la actividad, y cual es su objetivo, además tiene mucha experiencia en realizar dinámicas de grupo.

Respuesta del alumnado. El objetivo de la actividad lo entienden con facilidad, sólo un par de repetidores sin ofrecer resistencia, aceptan la actividad, pero plantean que no necesitan coger ni soltar nada porque se consideran perfectos.

Desarrollo. La actividad se acepta desde el primer momento. El 20% del alumnado, que no conocía al tutor, plantea más dudas y se manifiestan más temeroso e inseguro. El resto, que está acostumbrado a realizar dinámicas, entra con más facilidad en la misma y se siente más tranquilo y relajado. El profesor maneja muy bien la clase y no tienen ninguna dificultad.

Adecuación de los materiales. Folios y pizarra. Los materiales fueron adecuados, pueden utilizarse más sofisticados pero no es preciso.

Duración. Una sesión de tutoría.

Otras observaciones. El tutor manifiesta que la dinámica podría ser más interesante y profunda si se hubiera aplicado en un momento posterior del curso, hacia finales de octubre o noviembre, porque hubiera sido más fácil hablar de los sentimientos; especialmente con el alumnado que no se conoce entre si, ni al profesor.

Como variante el profesor planteó que tras poner en común las elecciones de todos ellos en la pizarra, todo el alumnado las copiara y las trasladaran a su cuaderno de trabajo. De esta manera la actividad queda integrada dentro del currículo del área de sociales que imparte. Por otra parte, todo el alumnado tiene referencia explícita no sólo de lo que cada cual "deja y coge" sino de las elecciones que el grupo-aula ha realizado. El tutor considera interesante la actividad.

VALOSUBASTA

Objetivos

- Identificar los valores de los estudiantes, tanto individualmente como en grupo.
- Proporcionar estrategias para debatir y unificar valores.

Competencias emocionales que contribuye a desarrollar. Autoconciencia emocional y diversa competencias sociales.

Descripción. Se le explica al alumnado que se celebra una subasta pero en vez de cuadros se subastan "valores". Se les va a proporcionar un listado con los valores para subastar en la primera columna. En la segunda columna cada alumno debe seleccionar los cinco valores más importantes para él, poniendo un 5 al que más le guste, un 4 al segundo, un 3 al tercero, etc.

La tercera columna está reservada para el pequeño grupo, tres o cuatro estudiantes, que deben decidir y seleccionar los cinco más importantes y proporcionarles igualmente una puntuación.

A continuación se celebra la subasta para los 15 valores. Se puede pujar cuantas veces el grupo lo decida, pero solamente se podrá gastar 1.000 puntos en total por cada grupo. Se nombrará un secretario del grupo que será la única persona que podrá pujar.

Finalmente se realiza un debate en gran grupo y un proceso de integración de resultados (valores adquiridos por cada grupo, importancia de los valores para el grupo…). Los resultados se resumirán en la pizarra.

Duración. Una sesión de tutoría.

Estructuración grupal. Individual, pequeño grupo (PG), gran grupo y puesta en común.

Metodología. Explicación de la actividad y de la situación. Reflexión individual sobre los valores. Formación de PG y decisiones grupales. Nombramiento del secretario del grupo.

Materiales necesarios. Anexo con la tabla de valores, lápices y pizarra.

Observaciones para su aplicación. El debate se organiza en torno al análisis de los valores derivados de la subasta realizada, de la importancia de los mismos para cada grupo y la integración de los resultados de todos los miembros del grupo. Implicaciones y consecuencias de los valores del listado. Es importante estar atento por si determinados estudiantes cambian sus prioridades individuales en función del grupo.

Justificación de su inclusión en el programa. Resulta de gran interés para conocer la importancia individual y grupal de determinados valores y cómo pueden influir en el comportamiento.

Fase o momento idóneo para su aplicación. Fase inicial.

Dificultad de aplicación para el profesorado. Dificultad media**.** La dificultad que entraña esta actividad está ligada al desarrollo de la subasta propiamente dicha.

Bibliografía. La actividad se ha tomado de la siguiente dirección de Internet: http://perso.wanadoo.es/angel.saez/a-071_subasta_de_los_valores.htm.

Anexo.

1. Tener sobresalientes en todo al final del curso.	Yo	Grupo
2. Resolver los problemas mundiales de medio ambiente.		
3. Pasar un día con tu actor/actriz preferido.		
4. Tener buena salud toda la vida.		
5. Ser la persona más atractiva del mundo.		
6. Poder comer lo que me apetezca durante un año.		
7. Llevarte bien con tu pareja siempre.		
8. Unas vacaciones ideales para tus padres.		
9. Poder llevarte 20 carros de compra de un hipermercado.		
10. Ser Presidente del Gobierno durante un mes.		
11. Un viaje alrededor del mundo.		
12. Tener una amigo/a de verdad para toda la vida.		
13. Casa y escuela para todos los inmigrantes.		
14. Una sala de juegos recreativos para ti.		
15. Vivir 150 años.		

FICHA DE OBSERVACIÓN DEL DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

GRUPO

Etapa: ESO **Curso:** 2º. **Hora de tutoría**: 9 a 10. **Nombre del tutor**: Francisco. **Características del grupo**: bastante homogéneo. Gran nivel de integración e interés. Sólo a un número muy reducido de estudiantes les cuesta entrar en sesiones de dinámicas.

DESARROLLO DE LA SESIÓN

Claridad de la explicación introductoria. No existe ninguna dificultad, captan fácilmente la idea y la forma de trabajar.

Respuesta del alumnado. Muy positiva. Al final de la sesión existe dificultad para controlar la participación masiva del grupo en la subasta.

Desarrollo. Sin problemas. Todos los grupos llegan a una propuesta común y respetan al portavoz.

Adecuación de los materiales. Correcta.

Duración. Una sesión de tutoría. Resultó algo escaso el tiempo dado el entusiasmo en el momento de la subasta.

Otras observaciones. En la subasta no se les puso, en principio, intervalo mínimo de puja (de 10 en 10, de 100 en 100). Posteriormente hubo que poner estos intervalos para que no se extendiera demasiado.

Por otro lado la puntuación de los valores podría resultar más adaptada si se pone *primero* (1º) para el valor con mayor importancia, *segundo* (2º) para el siguiente en importancia y así sucesivamente.

FLORES MEJOR QUE TOMATES

Objetivos. Que sepan valorarse a sí mismos y a los demás, que aprendan a comprender al otro y a aceptarse a sí mismos y tolerar las diferencias.

Competencias emocionales que contribuye a desarrollar. Empatía, valoración adecuada de si mismo, motivación de logro y optimismo.

Descripción. Los alumnos y alumnas se sitúan formando un círculo grande en el aula. Cada miembro de la clase pensará en todos y cada uno de sus compañeros y compañeras, incluido el mismo, y les irá atribuyendo una cualidad o un rasgo positivo. Dicha cualidad la escribirá en un papel al que se le puede dar forma de flor.

Cada uno realiza tantas flores como número de compañeros tiene en la clase. En cada flor ponen el nombre del alumno y su cualidad.

Cuando todos han dicho cualidades de todos, cada alumno y alumna sale delante de los demás e individualmente sus compañeros y compañeras le van dando sus flores.

Después, se deja un tiempo para que cada uno pueda leer en silencio las cualidades que le han escrito sus compañeros en las flores que le han dado.

Realizamos una puesta en común preguntando el tutor a cada uno y una cómo se sienten al recibir las flores de los demás.

Al acabar se anima para que todos compartan en voz alta las cualidades que le han escrito en todas sus flores.

La actividad puede finalizar recordando el tutor distintas cualidades que se han dicho en general y lo importante que es, tanto para su estima personal como para el grupo, que los otros reconozcan en nosotros las cualidades positivas frente a las negativas, al igual que nosotros en los demás.

Duración. Una hora de tutoría.

Estructuración grupal. Gran grupo en una disposición espacial (en círculo) que les permita estar a todos comunicados con la mirada.

Metodología. Trabajo individual, dinámica de grupo participativa y de colaboración, puesta en común.

Materiales necesarios. Papel y lápiz.

Observaciones para su aplicación. Que todos escriban una cualidad positiva sobre cada uno de sus compañeros y compañeras. Es una cuestión fundamental en esta actividad que participen todos.

Justificación de su inclusión en el programa. Actividad que facilita la cohesión del grupo y eleva su autoestima y su empatía.

Fase o momento idóneo para su aplicación. Es adecuada cuando el grupo lleve un tiempo interrelacionándose. Segundo trimestre del curso.

Dificultad de aplicación para el profesorado. Dificultad baja.

Bibliografía. AA. VV (2003).

FICHA DE OBSERVACIÓN DEL DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

GRUPO

Etapa: ESO **Curso:** 1º. **Hora tutoría**: 11.05 a 11.55. **Nombre de la tutora**: Laura. **Características**: grupo de 24 estudiantes. Es un grupo de bajo rendimiento, con gran multiculturalidad (ingleses, hispanoamericanos, un marroquí, y una alumna polaca).

Claridad en la explicación introductoria. La actividad, sus objetivos y desarrollo se explican con claridad. Se muestran extrañados de la actividad que se les pide. La tutora repite varias veces y deja muy claro que es muy importante que todos escriban cosas positivas, insiste en que todos han de cumplir este requisito.

Respuesta del alumnado. En principio comprenden la actividad pero se muestran algo perplejos de lo que se les pide. Inicialmente, a unos pocos les cuesta comenzar a escribir, porque piensan que no sabrán qué decir de algunos compañeros. Esto lleva unos minutos, pero en cuanto el resto del grupo está ya en la tarea los demás inician la actividad sin problemas. La participación del grupo ha sido buena. La gran mayoría, excepto los que son amigos entre sí, destaca como rasgos positivos de los demás aspectos superficiales, pero todos son capaces de decir algo positivo de los demás.

Desarrollo de la actividad. La actividad se desarrolla muy bien. Poco a poco se va percibiendo que quieren recoger sus flores. Sienten curiosidad y emoción po-

sitiva por ver qué han escrito sus compañeros sobre ellos. Se toman unos minutos para leer en silencio sus flores. Después la tutora pide que, uno a uno, expresen cómo se sienten al leer lo que sus compañeros han escrito sobre ellos. Participan todos y las expresiones son *me siento muy bien*, *muy contento, feliz*. Posteriormente, van leyendo en voz alta todas sus flores. Me parece importante comentar que, al finalizar de la sesión, la tutora se ofreció a recoger todas las flores y guardarlas, pero no quisieron. Prefirieron quedárselas para volverlas a leer.

Adecuación de los materiales. El cortar todos los papeles en flores lleva un tiempo.

Duración de la actividad. Toda la sesión de tutoría.

Otras observaciones. Es muy importante clarificar y resaltar, cuantas veces sea necesario, que todo lo que se ha de escribir de los demás ha de ser de caracter positivo. Es muy importante tener esto presente, ya que parece fácil pero a veces no lo es tanto, sobre todo en grupos donde hay estudiantes con problemas de relación, integración y/o convivencia con sus compañeros.

LA BOLA DE NIEVE

Objetivos. Generar mediante el juego cooperativo las primeras interacciones entre los miembros del grupo-clase, para que de una manera dinámica y divertida inicien sus primeros contactos sociales.

Competencias emocionales que contribuye a desarrollar. Autoconciencia emocional, comunicación, establecer vínculos.

Descripción. Dividimos la clase en dos grupos. Se echa a suertes el que va a iniciar el juego. El grupo que empieza se sienta en el suelo formando un círculo y se da a cada miembro un puñado de algodón. El otro grupo coge las sillas y se sienta concéntricamente al primero, ofreciendo las rodillas como respaldo.

Se sortea quién empieza. El elegido lo inicia diciendo: "Me llamo Rique y me encanta nadar". Deja en el suelo y frente a su vecino de la derecha su pedazo de algodón. El vecino dice: "Mi compañero se llama Rique y le gusta nadar. Yo me llamo Cati y me encanta la música". Pone frente a sí y en el suelo su algodón y lo pasa al compañero de la derecha.

Continúa el juego con el compañero de al lado, siguiendo siempre el mismo lado y amontonando el algodón, éste repite los nombres y gustos de los anteriores y añade su propio nombre y su gusto. Así sigue la rueda. Cada uno debe repetir los nombres y los gustos de los anteriores y si no falla añade su algodón a la bola. Si falla, el compañero que tiene detrás puede ayudarle. Si entre los dos no lo consiguen, no pondrá su algodón en la bola, sino que lo conservará hasta el final. La primera parte del juego termina cuando el que ha iniciado la ronda repite todos los nombres y gustos del grupo.

Después, los que están en el círculo interior pasan a sentarse en las sillas y los que estaban en el exterior se sientan en el suelo y ahora inician también su ronda de la misma forma que la anterior.

Finalizando, pueden compararse las dos bolas "de nieve", a ver quién la ha conseguido mayor.

Duración. Una sesión de tutoría.

Estructuración grupal. 2 grupos**.**

Metodología. El ejercicio no necesita ninguna preparación previa, basta con explicarlo claramente o bien hacer una pequeña prueba.

Materiales necesarios. Algodón**.**

Observaciones para su aplicación. Variantes.

1.- En lugar de dos grupos pueden hacerse grupos menores y añadir otra característica, esto es, decir dos o más cosas que gusten.

2.- Otra podría ser, en lugar de hablar, expresar mímicamente los gustos, pero decir el nombre en voz alta y luego el gusto.

Justificación de su inclusión en el programa. Facilita la presentación y el conocimiento de los miembros del grupo. Un programa de estas características precisa de actividades iniciales del grupo-clase y dinámicas ágiles y divertidas que generen confianza y cooperación.

Fase o momento idóneo para su aplicación. Principio de curso, como presentación del grupo.

Dificultad de aplicación para el profesorado. Baja.

FICHA DE OBSERVACIÓN DEL DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

GRUPO

Etapa: ESO **Curso:** 1º. **Hora de tutoría**: 3ª hora. **Nombre de la tutora:** Pilar. **Características del grupo**: se conocen todos desde Educación Infantil, excepto un alumno que se ha incorporado este curso al centro. Han cursado todos el PIL desde infantil y continúan, al cambiar de etapa, con el mismo tipo de enseñanza. Es un grupo de los etiquetados como "muy movidos y habladores". En ocasiones es difícil dar clase porque no tienen adquiridas habilidades de saber escuchar (tanto con profesores como con otros compañeros). Se pierde mucho tiempo de clase por este motivo: intentar que callen y escuchen. No obstante, es un grupo que participa de las actividades de tutoría y se implica en la realización de las mismas. Existe un bajo porcentaje de fracaso escolar en el grupo.

DESARROLLO DE LA SESIÓN

Claridad de la explicación introductoria. Aceptable.

Respuesta del alumnado. Les ha resultado motivante y divertida, tanto por las características de la actividad y su contenido, como por sentirse parte de un equipo que competía (se trataba de dos grupos) a la vez que cooperaba (un miembro de cada grupo formaba pareja) para resultar vencedor y obtener un montón de algodón mayor que el del otro equipo.

Desarrollo. Al tratarse de un grupo bastante hablador la tutora tenía que mediar para que la actividad no se interrumpiese. En el transcurso de la misma se pudo detectar la falta de recursos, por parte de algunos estudiantes, para generar estrategias de retención de la información (el nombre de sus compañeros y una característica de los mismos) y facilitar o posibilitar así el recuerdo.

Adecuación de los materiales. Aceptable.

Duración. Una sesión de tutoría.

Otras observaciones. En esta, y otras actividades de tutoría, resulta esencial motivar previamente a los estudiantes y organizar bien el tiempo de la sesión, para que la actividad no acabe bruscamente coincidiendo con el final de la clase. De este modo, será posible contar con un tiempo final de reflexión, y análisis común, necesario para dar sentido a lo que se realiza.

EL TRASPLANTE DE CORAZÓN

Objetivos

- Esclarecer valores y conceptos morales.
- Resaltar la dificultad que supone llegar a consensos, especialmente cuando están en juego valores y conceptos morales.

Competencias emocionales que contribuye a desarrollar. Diversas competencias sociales: influencia, comunicación, resolución de conflictos, trabajo en equipo.

Descripción.

- El tutor/a explica al gran grupo los objetivos de la actividad y distribuye una copia del texto "El transplante de corazón" a cada uno de los componentes de la clase para que, individualmente, decidan quién debería recibir el corazón (5 minutos).
- Se forman grupos de 5 o 6 estudiantes para que lleguen por consenso a una decisión. El tutor les explica que cada uno argumentará a sus compañeros del pequeño grupo por qué habría que darle el corazón la persona que cada uno ha decidido. Después de escucharse todos, han de llegar a un consenso (15 minutos).
- Se forma de nuevo el gran grupo y el portavoz de cada pequeño grupo explicará al resto de la clase cómo ha sido el proceso hasta llegar al consenso (15 minutos: 3 por grupo aproximadamente).
- Se puede intentar llegar al consenso en el grupo-clase después de haber oído a los portavoces de los grupos (5 minutos).
- Individualmente el tutor/a pedirá a algún estudiante que explique cuál ha sido su experiencia durante la realización de la actividad (10 minutos).

Duración. Una sesión de tutoría.

Estructuración grupal. Individual, pequeño grupo y gran grupo.

Metodología. Trabajo individual para tomar una decisión inicial. Trabajo en pequeño grupo para practicar la escucha activa, respetar el turno de palabra y valorar los puntos de vista de los demás componentes del grupo hasta llegar a un consenso. Trabajo en gran grupo: exposición de cada uno de los portavoces, escucha del resto del grupo sin interrumpir, pidiendo turno de palabra si desean intervenir.

Materiales necesarios. Texto “El transplante de corazón”.

Observaciones para su aplicación. No hay respuestas *buenas* o *malas*. Se trata de que cada uno/a sea consciente de sus propios valores y sea capaz de entender y hasta llegar a compartir otros puntos de vista.

Justificación de su inclusión en el programa. Consideramos que puede ser una actividad interesante, previa al conocimiento más profundo entre los miembros del grupo-clase, y servirá para promover la cohesión grupal y el respeto al punto de vista del otro. Este respeto se sitúa en la base de la prevención de la violencia. Asimismo, utilizar la palabra para influir en otros argumentando de un modo no agresivo, fomentará un modo de comunicación adecuada, también necesaria para prevenir la violencia.

Fase o momento idóneo para su aplicación. Inicial.

Dificultad de aplicación para el profesorado. Baja.

Otras observaciones. ¡No hay respuestas buenas o malas! El tutor/a no tratará de imponer su punto de vista.

Bibliografía. Adaptada de Fritzen (1988) y Torrego (Coord.) (2000).

Anexo. Texto “El transplante de corazón”.

Eres cirujano de un gran hospital. Perteneces a una comisión que debe tomar una importante decisión. Tienes siete pacientes en espera urgente de un transplante de corazón. ¿Qué paciente consideras que debería recibir el corazón? ¿Por qué?

Pacientes:

- Una famosa neurocirujano de 31 años en la cima de su carrera. No tiene hijos.
- Una niña de 12 años. Estudia música.
- Un profesor de 40 años. Tiene dos hijos.
- Una chica joven de 15 años embarazada. Soltera y sin hijos.
- Un sacerdote de 35 años.
- Un joven de 17 años. Es camarero y mantiene a sus padres con sus ingresos.
- Una mujer científica a punto de descubrir la vacuna contra del SIDA. No tiene hijos y es lesbiana.

FICHA DE OBSERVACIÓN DEL DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

GRUPO

Etapa: ESO. **Curso:** 1º. **Hora de tutoría:** 8.50 a 9.40. **Características del grupo:** se trata de un grupo de 26 estudiantes donde hay 8 repetidores.

DESARROLLO DE LA SESIÓN

Claridad de la explicación introductoria. La tutora muestra mucho interés por la actividad y la presenta al alumnado como una actividad que le va a ayudar a entender que cada persona tiene un punto de vista, y que es necesario escuchar a los demás aunque no se compartan sus ideas. Insiste en que han de escuchar al compañero/a, respetar el turno de palabra, respetar el punto de vista de los demás e incluso buscar el consenso.

Respuesta del alumnado. Al tratarse de una actividad novedosa para ellos (tienen 12 o 13 años) muestran interés. El trabajo en pequeño grupo debe ser redirigido por la tutora continuamente, ya que algunos se muestran intransigentes con las opiniones de otros/as e incluso algunos/as no expresan su propia opinión. La tutora ha de explicar en varias ocasiones la necesidad de escuchar a los demás, respetar su opinión y atender a las argumentaciones que cada uno hace sin insultar ni despreciar ninguna opinión. Finalmente, el objetivo de escuchar al compañero y dejarle expresar su opinión se cumple. En cuanto a llegar al consenso, sólo se produce en un grupo.

Desarrollo. Según la tutora las instrucciones que damos para aplicar la actividad son claras, pero es necesario recordar en diferentes ocasiones al alumnado cuáles son las reglas del juego ya que a algunos les cuesta mucho expresar su opinión, a otros escuchar al compañero y a casi todos argumentar con un discurso que tenga una cierta coherencia y peso.

Adecuación de los materiales. Muy adecuados.

Duración. Una sesión de tutoría.

Otras observaciones. El tutor/a ha de tener en cuenta que durante la realización de la actividad tendrá que recordar que han de escuchar al compañero y respetar las opiniones de los demás aunque no las comparta. También ha de tener en cuenta que no hay decisiones buenas o malas sino que lo que es necesario es argumentar el porqué se toma una decisión y no otra.

RECETAS PARA LA FELICIDAD

Objetivos

Generales. Comunicación, cooperación.

De desarrollo social

- Comunicación verbal: hábitos de escucha activa (prerrequisito de la empatía) y toma de decisiones.
- Cooperación.
- Cohesión grupal.

Competencias emocionales que contribuye a desarrollar. Empatía y otras competencias sociales como: comunicación, trabajo en equipo y colaboración.

Descripción. Se divide el grupo en equipos de cinco o seis miembros. El juego consiste en realizar cooperativamente una receta de la felicidad donde aparezcan los ingredientes necesarios, cómo deben mezclarse y en qué cantidad.

- Primero (aprox. 15 min.), en cada equipo se inicia un debate sobre las opiniones de sus miembros con relación a los ingredientes que proporcionan felicidad y se seleccionan, por consenso, las que consideren de mayor relevancia, sin desestimar en principio las ideas de ningún miembro del grupo.

- Posteriormente, cada equipo hace su receta de forma cooperativa, es decir, con la contribución de todos. Escriben la receta en una cartulina y la acompañan de dibujos e imágenes.

- Finalmente, cada equipo expone al grupo su receta, mostrando la representación sobre la cartulina y se inicia un debate sobre los ingredientes indicados y su importancia.

Se añade un anexo con las posibles preguntas para el debate posterior al desarrollo de la actividad.

Duración. Una sesión de tutoría.

Estructuración grupal. Pequeño grupo y gran grupo.

Materiales necesarios. Varias cartulinas de tamaño folio, una caja de rotuladores y tres cajas de pinturas de diferentes tipos por equipo.

Bibliografía. Garaigordobil (2004).

Anexo. Preguntas para el debate.

- ¿Qué es la felicidad?
- ¿Se puede conseguir la felicidad?
- ¿Qué receta os parece la mejor?
- ¿Qué ingredientes creéis que son imprescindibles y por qué?
- ¿Cuáles son los obstáculos más importantes para conseguir la felicidad?
- ¿Todos habéis contribuido aportando ideas y realizando los dibujos de la receta?
- ¿Os ha sorprendido alguna de las propuestas de otros equipos?

FICHA DE OBSERVACIÓN DEL DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

GRUPO

Etapa. ESO. **Curso:** 1º. **Hora de tutoría:** 9.25. **Nombre de la tutora:** Loli. **Características del grupo:** 30 estudiantes, hoy han venido 28 (11 chicos y 17 chicas).

DESARROLLO DE LA SESIÓN

Claridad de la explicación introductoria. La tutora les explica los objetivos de la actividad y lo que es la empatía. Explica con gran detalle cómo se va a trabajar la actividad y cómo se hace una receta: ingredientes, cómo se deben mezclar y en qué cantidad. Les explica los tiempos de cada momento y la forma de trabajo, grupo cooperativo, debate y reflexión.

Respuesta del alumnado. El grupo ha respondido muy bien. Se han reunido en grupos de 6 en 6, juntándose los de delante con los que tienen inmediatamente detrás, girando las sillas para poder trabajar mejor. La actividad en grupo la trabajan con gran ilusión, poniéndole mucha creatividad a sus recetas. El debate ha sido muy interesante y, sobre todo, cómo se deben mezclar los ingredientes para que las personas sean felices.

Desarrollo. Se colocan en grupos pequeños de seis en seis. Cuando finaliza el tiempo, los portavoces del grupo salen a la tarima de la clase a explicar su receta. Se reparte el anexo a los grupos para que vean las preguntas del debate y se

inicia el debate. Participan muy bien en el mismo y se implican con una actitud positiva hacia las preguntas, intentando respetar el turno de palabra e intentando opinar sobre las respuestas de sus compañeros. Finalizada la sesión, se colocan las cartulinas por la clase para que las vean todos y tengan presente lo que allí está escrito.

Adecuación de los materiales. Muy adecuados.

Duración. Una sesión de tutoría.

Otras observaciones. La tutora dinamizó muy bien al grupo, cronometrándoles el tiempo de trabajo en grupos pequeños, avisándoles del tiempo que les quedaba. Habrían necesitado unos 5 minutos más en el pequeño grupo para poder acabar los dibujos de la receta.

TE ESCUCHO Y ARGUMENTO

Objetivo. Desarrollar una actitud de escucha y respuesta mutua.

Competencias emocionales que contribuye a desarrollar. Diversas competencias sociales, especialmente la comunicación.

Descripción

- El tutor o tutora explicará la finalidad de esta actividad que consiste en poner en práctica la escucha activa.

- Se plantea un tema para su debate. Sobre el que cada uno ha de adoptar una posición: en contra o a favor de lo propuesto, o adoptar una posición neutral. Quienes mantengan una posición, sea a favor o en contra, se sitúan en una pared de la clase, quienes defiendan la posición contraria en la pared opuesta, y aquellas personas que están en una posición intermedia se quedan en medio de la clase. Es importante que los estudiantes definan su posición y que el grupo de neutrales sea significativamente menos numeroso que los otros dos.

- Cuando ya se han definido se forman grupos de 6 o 7 personas, integrados por representantes de las tres posturas. El/la representante de la postura neutral actuará de observador de la interacción.

- Se les dan las siguientes instrucciones:

  Entre todos debéis discutir la cuestión propuesta, cada uno exponiendo sus razones pero intentando convencer a los demás; sobre todo a aquellos que mantienen una postura contraria a la tuya. Podéis usar los argumentos que queráis pero debéis respetar esta norma: antes de aportar tu argumento debes resumir lo que ha dicho la otra persona y ella estar de acuerdo con tu resumen. Sólo entonces puedes decir tu opinión y expresar cómo, en qué o porqué estás o no de acuerdo.

El observador debe hacer que se cumplan las reglas; interrumpirá si se habla sin resumir antes y garantizará que el resumen satisfaga a quien habló primero.

- Transcurridos de 15 a 20 minutos, dependiendo del tema propuesto, se pasa a una puesta en común de lo sucedido en cada grupo. Los observadores informan de lo que ha sucedido en cada grupo, especialmente de si se ha cumplido la regla de no interrumpir a los demás cuando están exponiendo y si se han

respetado los turnos de palabras. Asimismo, refieren si han tenido que interrumpir con frecuencia para recordar que se hiciera el resumen de lo dicho por el compañero que ha intervenido anteriormente. Los restantes miembros del grupo pueden comentar cómo se han sentido al tener que hacer dicho resumen para poder proseguir con su intervención.

Duración. Una sesión de tutoría.

Estructura grupal. Pequeño grupo y puesta en común gran grupo

Metodología. Trabajo individual para toma de posición inicial. Trabajo en pequeño grupo para practicar la escucha activa resumiendo la opinión del compañero. Trabajo en gran grupo. Puesta en común y valoración del desarrollo de la actividad.

Materiales necesarios. Ninguno específicamente.

Observaciones para su aplicación. Quien practica la actividad ha de tener claro en qué consiste la escucha activa y hacer un uso de la misma en su relación con el alumnado. Es muy importante interrumpir el discurso del que habla si previamente no ha realizado el resumen de la exposición anterior.

Conviene plantear temas de debate actuales y cercanos a ellos. Podrían ser temas como:

- Poner cámaras en los institutos es bueno para todos porque nos da seguridad.
- Estoy de acuerdo con que no se permitan los botellones en la calle.

Fase de aplicación. Durante el primer trimestre después de la etapa de presentación, de conocimiento.

Dificultad de aplicación para el profesorado. Baja.

Justificación de su inclusión en el programa. La escucha activa es un pilar fundamental en la comunicación interpersonal. La experiencia nos demuestra que cuesta escuchar y es una habilidad poco trabajada. Escuchar adecuadamente contribuye a una interrelación positiva y favorece el diálogo. Sin escucha mutua no hay comunicación, que es la base para el trabajo en equipo, y la gestión y resolución de conflictos.

Otras observaciones. Esta actividad admite otras variantes como son: presentado el tema, los estudiantes se sitúan en un extremo u otro de la clase según estén en contra o a favor. Empiezan a exponer en qué argumentan su opinión inten-

tando convencer a los demás. Otro compañero, tanto si está en el mismo lado porque comparte su postura o en el contrario, resume lo dicho por el anterior y dice lo que piensa con sus argumentos. A medida que los miembros del grupo van aceptando argumentos contrarios -porque hay algo en ellos que les ha convencido- avanzan un paso, de modo que se aproximan al centro, y unos a otros.

Bibliografía. Adaptada de Pallarés (1990).

FICHA DE OBSERVACIÓN DEL DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

GRUPO

Etapa: ESO. **Curso:** 2º. **Hora de tutoría**: 11.55 a 12.45. **Nombre de la tutora:** Ana. **Características del grupo:** grupo de 24 estudiantes. Es un grupo de bajo rendimiento, con dificultades de atención y concentración. Hay tres alumnos con problemas de comportamiento y dos alumnas con necesidades educativas especiales con dictamen de escolarización.

DESARROLLO DE LA SESIÓN

Claridad en la explicación introductoria. La actividad, sus objetivos y desarrollo, es sencilla de explicar, y de comprender por parte del alumnado. Sin embargo, se tuvo que repetir, en varias ocasiones, la norma básica de la comunicación: antes de expresar la opinión hay que resumir lo que ha dicho la otra persona, que debe mostrarse de acuerdo con el resumen y, sólo entonces, proseguir con su argumentación. Para que esta norma, que constituye la premisa básica de la escucha activa, se respetara y cumpliera tuvo que intervenir constantemente el tutor en el trabajo de los grupos.

Respuesta del alumnado. Aceptan muy bien realizar la actividad. El grupo se muestra muy participativo cuando al comienzo se les plantean los temas y han de tomar una postura personal para situarse a favor o en contra. Esta participación ha sido caótica para una buena parte del alumnado. Sólo un pequeño grupo interviene de forma más ordenada. Incluso antes de iniciarse formalmente la actividad, comienzan los comentarios en los grupos: "*o sea, que tú estas a favor de...*; o *sí, claro, tú dices que estas a favor para quedar bien...*"

Desarrollo de la actividad. Seleccionar el tema ha llevado más tiempo de lo que se pensaba, porque la gran mayoría del alumnado se posicionaba en contra, quedando muy desequilibrados los grupos que debían representar las distintas posturas. Finalmente, la tutora, con habilidad, reconduce el segundo tema propuesto (la instalación de cámaras de seguridad en el instituto) y se puede llegar a

una distribución relativamente equilibrada para trabajar, aunque con clara mayoría de posturas en contra.

Se formaron 4 grupos de 6 o 7 estudiantes. La participación es alta pero les resulta casi imposible cumplir las reglas (antes de participar, hay que resumir lo que ha dicho la otra persona y que ésta esté de acuerdo) y al observador de cada grupo también. La tutora ha de implicarse mucho en el trabajo en los pequeños grupos, para conseguir el objetivo de la actividad y que no se quede en una simple discusión sobre un tema y nada más.

La puesta en común la dirigió principalmente la tutora junto con los observadores de cada grupo, que expusieron lo que habían observado. Sorprendentemente mantuvieron la atención y el silencio, mostrándose muy interesados en los comentarios de su tutora y de los observadores.

Adecuación de los materiales. Buena. La única dificultad puede estar en la elección del tema, para que resulte interesante y polémico. Una opción puede ser que el tema se seleccione en una sesión anterior.

Duración de la actividad. Toda la sesión de tutoría. La puesta en común hubiera necesitado algo más de tiempo pero la organización de los grupos y la selección del tema ha llevado más tiempo del previsto.

Otras observaciones. El objetivo principal que plantea la actividad, no se alcanza en una sola sesión ya que la actitud de escucha, que se implementa con la regla de resumir lo escuchado, es una habilidad que no tienen casi trabajada ni adquirida. Se puede plantear perfectamente trabajar la misma actividad a lo largo de varias sesiones, hablando de temas diferentes. Es más, la dinámica de esta actividad puede ser aprovechada cuando surja algún tema o cuestión que afecte al grupo y sea necesario tratarlo en el aula.

LA BARCA SALVAVIDAS

Objetivos

- Esclarecer valores y conceptos morales.
- Llegar al consenso en la resolución de conflictos.

Competencias emocionales que contribuye a desarrollar. Autoconciencia emocional y diversas competencias sociales: comunicación, resolución de conflictos, trabajo en equipo y colaboración.

Descripción. El tutor explica al gran grupo los objetivos del ejercicio. Distribuye una copia del texto *La barca salvavidas* a cada uno de los componentes de la clase.

Luego, forman grupos de 6 personas, y nombran un vocal en cada uno de los grupos, que trabajaran durante unos 30 minutos para llegar a una decisión por consenso. Deberán ponerse de acuerdo sobre las 8 personas que merecen salvarse, dando sus razones.

Se forma de nuevo el gran grupo y el vocal o portavoz de cada grupo pequeño explicara al resto de la clase como ha sido el proceso hasta llegar al consenso y cuales han sido sus decisiones.

Se puede intentar llegar al consenso en el grupo-clase después de haber oído las decisiones de todos los portavoces del grupo.

Duración. Una sesión de tutoría.

Estructuración grupal. Gran grupo, pequeño grupo, trabajo individual.

Metodología. Trabajo individual para tomar una decisión inicial. Trabajo en pequeño grupo para practicar la escucha activa, respetar el turno de palabra y valorar los puntos de vista de los demás componentes del grupo hasta llegar al consenso. Trabajo en gran grupo: exposición de cada uno de los portavoces, escucha del resto del grupo sin interrumpir.

Materiales necesarios. Texto *La barca salvavidas.*

Observaciones para su aplicación. Todas las respuestas tienen su propio valor y lo importante no es lo que se decida sino que lleguen a ser capaces de escuchar y llegar al consenso entre todos y a compartir diferentes puntos de vista.

Justificación de su inclusión en el programa. Permite la cohesión grupal, el respeto por los demás y por los diferentes puntos de vista de sus compañeros que, a su vez, posibilita el dialogo y elude los conflictos.

Fase o momento idóneo para su aplicación. Primer trimestre.

Dificultad de aplicación para el profesorado. Bajo.

Bibliografía. AA.VV (2002).

Anexo. Texto *La barca salvavidas*

LA BARCA SALVAVIDAS

Un avión que realizaba el trayecto New York – París, ha caído en el océano Atlántico. Hay quince supervivientes que en estos momentos se encuentran en un ala del avión. Tienen una barca salvavidas con capacidad para ocho personas. El grupo debe ponerse de acuerdo sobre las personas que merecen salvarse. Disponen de 30 minutos para decidirse antes de que lo que queda del aparato se hunda arrastrándolos a todos. Cada grupo debe discutir y luego decidir qué pasajeros van a entrar en la barca.

Vendedor: 56 años. 5 hijos de 9 a 17 años. Va a Bosnia para cooperar en el desarrollo de la zona.

Médico: 63 años. 3 hijos mayores de 21 años. Se dice que ha descubierto una vacuna que cura el SIDA.

Azafata: 22 años. Soltera.

Músico: 34 años. Afroamericano. En viaje a Europa por una gira de conciertos.

Estudiante: 22 años. Soltero. Estudia medicina. Piensa trabajar en los países pobres.

Jugador de baloncesto: 30 años. Casado. Excelente jugador de la NBA. Hace dos años se descubrió que tenía SIDA.

Secretaria: 29 años. Está embarazada de 4 meses.

Agente secreto: 38 años. Divorciado. Al cuidado de dos hijos de 11 y 8 años. Ha memorizado información importantísima con respecto al derrocamiento de un gobierno.

Actor de cine: 28 años. Sin familia. Algunos lo consideran como el mejor de los actores de su generación.

Sacerdote: 43 años. Destacado representante del movimiento a favor de los derechos humanos en Iberoamérica. Va a Europa a recibir el Premio Nóbel de la Paz.

Profesora: 26 años. Soltera. Con una beca para estudiar en París. Acaba de publicar un libro.

Ama de casa: 73 años. Viuda. Viaja a Francia para cumplir la promesa hecha a su marido de que visitaría una vez más su antiguo hogar. El viaje le cuesta todos los ahorros de su vida.

Preadolescente: chico de 12 años. Familia con muy buena posición económica. Va a un internado a estudiar en Suiza.

Expresidiario: 37 años. Soltero. Acaba de salir de prisión donde cumplía sentencia por venta de drogas. Busca ir a un país extranjero para empezar una nueva vida.

Ama de casa: 40 años. Dos hijos de 12 y 10 años. El marido en paro y viven del subsidio de desempleo. Viaja para encontrar trabajo en otro país.

FICHA DE OBSERVACIÓN DEL DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

GRUPO

Etapa: ESO. **Curso: 1**º. **Nombre de la tutora**: Nuria. **Características del grupo:** clase de 14 estudiantes (desdoble), conducta y rendimiento problemáticos.

DESARROLLO DE LA SESIÓN

Claridad de la explicación introductoria. La profesora ha explicado detalladamente la dinámica de la actividad que se iba a realizar. Les ha resultado interesante, entretenida.

Respuesta del alumnado. Aunque cuando se han centrado han demostrado interés, a la hora de las respuestas han comenzado con bromas. Finalmente, han aplicado un buen criterio lógico de selección.

Desarrollo. Ha resultado una actividad entretenida, ha servido para conocer mejor al alumnado.

Adecuación de los materiales. Adecuados.

Duración. Una sesión de tutoría.

Otras observaciones. Es una actividad interesante para realizar con diferentes grupos de estudiantes, hace emerger ideas y prejuicios.

UNA MIRADA HACIA DENTRO

Objetivos

- Tomar conciencia de los comportamientos excluyentes o marginadores que puedan existir dentro del aula o en el centro.
- Desarrollar valores de respeto y actitudes favorables de desarrollo pacífico de la convivencia en los centros escolares.
- Aprender un conjunto de estrategias que le permitan al alumnado afrontar situaciones de chantajes, insultos, agresiones físicas o psicológicas, etc.
- Fomentar actividades de aprecio y valoración hacia los demás.

Competencias emocionales que contribuye a desarrollar. Autocontrol emocional y empatía.

Descripción. El/la tutor/a explicará a sus estudiantes que los centros escolares no siempre son lugares de convivencia pacífica y tolerante. Hay estudiantes que lo pasan muy mal, hay otros/as que se dedican a hacer la vida imposible a los demás.

Un gesto, un golpe, un insulto, menospreciar, amenazar, ridiculizar, marginar... son manifestaciones de violencia en el colegio o en el instituto.

A pesar de todo lo que estamos viendo y se está escribiendo sobre la violencia y conflictividad en los colegios e institutos, el centro escolar ha de ser un lugar para la educación en la convivencia y un lugar donde se conviva. Comunicarse, cooperar, ser solidario, respetar a todas las personas, cumplir las normas establecidas por el centro, etc. es algo que, además de ser objeto de enseñanza, ha de constituir los pilares fundamentales de esa convivencia.

Desarrollo de la actividad

1º. Lectura individual del texto *¿El hombre es enemigo del hombre?*

2º. Ejercicio de introspección y de empatía cumplimentando un cuestionario.

3º. Reflexión final y puesta en común.

1º ¿EL HOMBRE ES ENEMIGO DEL HOMBRE?

En el ser humano podemos apreciar tres tipos de conductas:

Conductas agresivas. *Es un comportamiento verbal o no verbal que busca lograr objetivos personales sin respetar el derecho de los demás. Estas conductas agresivas pueden incluir desconsideraciones, insultos, amenazas, humillaciones y ataques físicos. Tampoco falta la ironía y el sarcasmo despectivo. Se tiende a dominar al otro, a negarle la capacidad de defenderse, de responder equitativamente. Las consecuencias, a largo plazo, siempre son negativas incluso para el agresor, que suele quedarse sin amigos.*

Conductas pasivas. *Es el comportamiento característico de la persona sumisa, que no hace nada; que permanece en silencio o simplemente acepta lo que los otros digan, a pesar de desear lo contrario; es decir, no sabe hacer respetar sus derechos. El individuo pasivo trata de evitar los conflictos, al precio que sea, y termina sintiéndose marginado y mostrándose irritado por la carga de frustración acumulada.*

Conducta asertiva: *Es un comportamiento adecuado para expresar nuestras necesidades y defender nuestros derechos respetando siempre a los demás. La conducta asertiva es la más hábil socialmente porque supone la expresión abierta de los sentimientos, deseos y derechos pero sin atacar a nadie. Expresa el respeto hacia uno mismo y hacia los demás. Pero aclaremos que ser asertivo no significa la ausencia de conflicto con otras personas, sino el saber gestionar los problemas cuando surgen.*

> *Ninguna conducta humana está genéticamente determinada; los seres humanos son capaces de cualquier tipo de conducta, incluyendo la conducta agresiva e incluyendo también la bondad, la crueldad, el egoísmo, la nobleza, la cobardía y la travesura; la conducta agresiva no es sino una conducta entre otras muchas.*
>
> *Ashley Montagu*

2º. Ejercicio de introspección y de empatía (entendida como la capacidad de reconocer y conectar con los sentimientos de otra persona):

Posiblemente en alguna ocasión hayas sido tú el protagonista o la víctima de alguna conducta agresiva tal y como te hemos definido anteriormente. En el cuestionario que te presentamos a continuación intenta describir alguna experiencia de ese tipo que más te haya afectado emocionalmente.

1. Recuerda una situación en la que te hayas sentido víctima de una provocación, de insultos, o hayas sido ridiculizado/a, o agredido/a, etc.	1. Describe una situación en la que hayas intentado o conseguido provocar, insultar, ridiculizar, agredir, etc. a un/a compañero/a de clase.
2. En esa situación ¿qué pensaste?	2. ¿Qué deseabas conseguir en esa ocasión?
3. ¿Qué hiciste o dijiste?	3. ¿Qué hizo o dijo la otra persona?
4. ¿Cómo te sentiste?	4. ¿Cómo te sentiste?
5. ¿Cómo crees que se sentía la persona que te provocaba o agredía?	5. ¿Cómo crees que se sentía la persona agredida?

Después de haber realizado la actividad, si en alguna situación has sido tú quien la ha provocado, insultando, etc., respóndete a ti mismo/a con sinceridad ¿cómo te has sentido tú, y piensa en lo mal que se tuvo que sentir tu "victima"?

3º. Cuando todos/as los/as estudiantes hayan terminado de contestar el cuestionario, conviene comentar y reflexionar sobre las situaciones propuestas en el ejercicio anterior.

Duración. Una sesión de tutoría.

Estructuración grupal. Gran grupo, trabajo individual y gran grupo de nuevo.

Metodología. Exposición y motivación. Trabajo y reflexión individual. Dinamización de la discusión en gran grupo.

Materiales necesarios. Fotocopias de la actividad y bolígrafo.

Observaciones para su aplicación. Previamente a su aplicación conviene que el/la tutor/a prepare la actividad, para poder ayudar al alumnado en las dudas que se puedan plantear durante su desarrollo.

Justificación de su inclusión en el programa. Conocer los tres tipos de conductas que podemos encontrar a la hora de relacionarnos con los demás puede ayudar al alumnado en su autoconocimiento. Se pretende que el alumnado aprenda a utilizar conductas asertivas en sus relaciones sociales. Además con el ejercicio de empatía se reflexiona sobre los sentimientos que nuestras conductas pueden provocar en otras personas. La empatía, como competencia fundamental para la comunicación no agresiva, es necesaria para prevenir la violencia.

Fase o momento idóneo para su aplicación. Al final del primer trimestre o segundo trimestre.

Dificultad de aplicación para el profesorado. Media.

Otras observaciones. Para que el alumnado conteste sinceramente al cuestionario debe ser anónimo, sólo se debe indicar la edad y el sexo.

Bibliografía. Cermeño y otros. (2002).

FICHA DE OBSERVACIÓN DEL DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

GRUPO

Etapa. ESO . **Curso:** 2º de la ESO. **Hora de tutoría**: 9 a 10. **Nombre de la tutora:** Ana. **Características del grupo:** Participativo.

DESARROLLO DE LA SESIÓN

Claridad de la explicación introductoria. Explicación clara y motivadora. La profesora utiliza la pizarra para explicar los tres tipos de conducta. A lo largo de un continuo escribe en un extremo las conductas agresivas y en el otro las pasivas. Las conductas asertivas quedan situadas en el centro como las más adecuadas para expresar nuestras necesidades y defender nuestros derechos respetando siempre a los demás.

Respuesta del alumnado. Los alumnos y alumnas han respondido con sinceridad y han pedido ayuda cuando han tenido alguna duda. La actividad ha sido valorada positivamente y el tema planteado ha resultado muy interesante para la mayoría.

Desarrollo. La profesora explica los objetivos de la actividad y pide la colaboración del alumnado. Se les indica que, durante el desarrollo de la misma, pueden pedir las aclaraciones que estimen necesarias. Se entrega una fotocopia a cada estudiante, se les pide que lean la introducción y que contesten al cuestionario con sinceridad. En el cuestionario no es necesario poner el nombre, sólo la edad y el sexo. Para finalizar, se comenta en grupo cómo se han sentido realizando la actividad, y se les invita a comentar situaciones parecidas que les hayan sucedido en la vida real, etc.

Adecuación de los materiales. Adecuados.

Duración. Una sesión de tutoría.

ENSALADA DE PALABRAS

Objetivos

- *Desarrollo afectivo.* Placer de inventar; placer de construir historias divertidas y de jugar con las palabras. Sentimientos de aceptación; cada miembro aporta algo a la meta del grupo.

- *Desarrollo social.* Comunicación verbal; hábitos de escucha activa. Cooperación: construir una historia. Cohesión grupal; sentimientos de pertenencia.

- *Desarrollo intelectual.* Creatividad verbal: fluidez, flexibilidad, originalidad, fantasía. Lenguaje: expresión y comprensión. Atención. Memoria inmediata.

- *Desarrollo psicomotriz.* Funciones psicomotrices, estructuración temporal.

Competencias emocionales que contribuye a desarrollar. Diversas competencias sociales: comunicación, establecer vínculos trabajo en equipo y colaboración.

Descripción. En este juego los participantes se reúnen en gran grupo. En esta posición se abre un periódico por la mitad y un jugador con los ojos vendados señala cinco palabras sobre las páginas. A continuación, los jugadores se distribuyen en pequeños grupos, anotan esas cinco palabras y sobre ellas deben desarrollar en 15 minutos una pequeña historia con principio, desarrollo y fin. Esta narración debe ser elaborada con la contribución de todos los jugadores, es decir, cada uno debe aportar algo a la narración, por ejemplo, cada jugador aporta una frase y así sucesivamente hasta construir la historia. La narración inventada es registrada por un secretario de cada grupo y en ella deben estar contenidas las cinco palabras dadas. Más tarde, en gran grupo, se leen todas las historias.

Nota. Adjuntar las historias desarrolladas con la finalidad de realizar un posterior análisis de los contenidos de las narraciones o comparar el nivel de creatividad en los distintos momentos.

Debate. ¿Os habéis dado cuenta de cómo a partir de cinco palabras se han creado historias muy distintas? ¿Os gustan las historias que habéis inventado? ¿Cuáles os han gustado más y por qué? ¿Cuáles os parecen más creativas, más originales, os han sorprendido más? ¿Habéis contribuido todos a la tarea del grupo? ¿Ha habido dificultades para hacer la tarea del grupo? ¿Ha habido dificultades

para hacer la tarea del grupo cooperativamente, con la contribución de todos? ¿Escuchabais atentamente cuando alguien estaba aportando información?

Materiales. Un folio y un lapicero por equipo. Un periódico.

Tiempo. 45 minutos.

Estructura grupal. Pequeño grupo y gran grupo.

Bibliografía. Garaigordobil (2003).

FICHA DE OBSERVACIÓN DEL DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

GRUPO

Etapa: ESO**. Curso:** 2º**. Nombre del tutor:** Pepe**. Características del grupo:** El grupo es de 26 estudiantes, con 9 chicas y 17 chicos. Todos el profesorado que entra en este grupo coincide en que es muy movido, y resulta complicado dar clase porque son muy habladores.

DESARROLLO DE LA SESIÓN

Claridad de la explicación introductoria. La explicación del tutor es muy clara, se atiene a las indicaciones de la actividad dando mucha importancia a la creatividad y cooperación de todos, diciendo que posteriormente se llevará a cabo un debate con preguntas dirigidas. Todos los conceptos quedan suficientemente claros.

Respuesta del alumnado. Muy positiva, les gusta la actividad por ser dinámica y porque hemos cambiado de aula, realizando la actividad en otra mayor, el aula multiusos, que resulta más adecuada para formar grupos pequeños.

Desarrollo. Los estudiantes se han distribuido en grupos de forma aleatoria, y han comenzado a crear sus historias. Las historias han sido muy distintas, derivando el tema según los intereses de cada grupo.

Adecuación de los materiales. Buena. Control de las palabras que han sido seleccionadas. Ninguna dificultad.

Duración. Una sesión de tutoría.

ENCUENTRA AL COMPAÑERO

Objetivos

- Facilitar relaciones interpersonales en una clase donde hay alumnado nuevo.
- Conocer mejor a los compañeros y compañeras.
- Ayudar a reconocer que en la clase hay chicos y chicas con intereses y gustos parecidos a los propios.

Competencias emocionales que contribuye a desarrollar. Autoconciencia emocional, comunicación y establecer vínculos.

Descripción

Motivación hacia la actividad. Estamos comenzando el curso y el grupo se conforma como tal por vez primera. A lo largo del curso van a pasar mucho rato juntos. El que la clase funcione va a depender, en buena parte, de la colaboración que se logre entre todos. Por eso, es fundamental que nos conozcamos un poco mejor. El ejercicio sirve para conocernos, y para darnos cuenta de que en la clase compartimos intereses parecidos con muchos chicos/as, aunque también hay cosas que nos diferencian.

Explicación de la actividad. Se entrega una fotocopia a cada estudiante donde hay una serie de frases. Han de encontrar compañeros/as de la clase a los que se puede aplicar cada una de las frases y poner su nombre en el espacio correspondiente. Cada nombre puede aparecer sólo una vez.

Durante 15 minutos, los chicos y chicas se mueven por la sala (a ser posible sin mesas ni sillas que entorpezcan) y rellenan su papel. Hay que evitar que se copien unos a otros.

Finalmente ponemos en común las 20 frases y cada uno aporta parte de sus investigaciones. En algún caso podemos pedir al interesado que amplíe información de algo que le resulte peculiar, curioso...

Evaluación. No tiene por qué ser muy larga y se realizará a partir de algunas preguntas:

- ¿Os ha costado rellenar todas las frases?
- ¿Cómo te has sentido cuando te han nombrado en alguna frase?
- ¿Eres distinto o parecido a los demás?

– ¿Para qué te ha servido este juego?

Duración. Una sesión de tutoría.

Estructura grupal. Individual y en gran grupo.

Metodología. Explicación grupal de la actividad y motivación previa a su realización. Animación individual para que todos y todas se impliquen en la realización de la misma. Dirección durante el proceso de evaluación a través de preguntas abiertas al grupo.

Materiales necesarios. Hoja fotocopiada para cada estudiante y bolígrafo.

Observaciones para su aplicación. Es importante tener presente la elección de una sala apropiada, espaciosa, sin obstáculos, que permita la libertad de movimientos, dado que se tienen que producir numerosos contactos entre los estudiantes y conviene facilitar dichos encuentros. En el caso de no contar con esa sala, podría adaptarse el aula despejando el mobiliario de su parte central.

Justificación de su inclusión en el programa. Sin duda la actividad permite compartir gustos, aficiones, preferencias, habilidades... siendo una ocasión para, partiendo de afinidades, promover la creación de lazos de un cierto orden entre los miembros del grupo. Por otro lado, se crea un conocimiento compartido de las individualidades que existen en el grupo, que supone un tesoro tanto para el docente como para los propios estudiantes.

Fase o momento idóneo para su aplicación. Inicial, por tratarse de una actividad que va a facilitar el intercambio y el conocimiento de los miembros del grupo en un momento clave, al comienzo de la vida del propio grupo.

Dificultad de aplicación para el profesorado. Esta es una actividad que requiere un nivel de dirección por parte del tutor/a en la fase inicial y final de la actividad, si bien en la fase media el peso recae en todos y cada uno de los miembros del grupo, por tanto, hay que estar pendiente de esta fase. Por otro lado, es fácil que se genere un alto nivel de ruido o de aparente descontrol en cuyo caso quizás convenga realizar paradas intermitentes para ver como se está cumplimentando la ficha...

Anexo. Ficha individual de acompañamiento a la actividad.

ENCUENTRA AL COMPAÑERO

Estás comenzando el curso. Puede ocurrir que tus compañeros y compañeras sean los de los años anteriores o que haya algunos que no conoces. A lo largo del año vais a pasar mucho tiempo juntos. El que vuestra clase funcione va a depender, en buena parte, de la colaboración que se logre entre todos y todas. Para eso es muy importante conocerse un poco mejor.

Observa el cuadro que aparece en la hoja. En él hay una serie de frases. Se trata de que encuentres a las personas de clase a las que se puede aplicar cada una de las frases y pongas su nombre en el espacio en blanco. Cada nombre sólo puede aparecer una vez.

	Encuentra al compañero que:	
1	Toque un instrumento musical	
2	Juegue bien al baloncesto	
3	Tenga una afición poco corriente	
4	Haya leído un libro en los últimos 15 días	
5	No le guste el *bakalao*	
6	Haya ido a un campamento de verano	
7	Tenga un perro	
8	Esté en contra de la pena de muerte	
9	Quiera ser médico	
10	Tenga los ojos verdes	
11	Le guste *La Oreja de Van Gogh*	
12	Haya estado fuera de Europa	
13	Sepa qué es el 0,7 %	
14	Cuente muy bien un chiste	
15	Le guste el mismo actor o actriz que a ti	
16	Le gusten las matemáticas	
17	Su apellido empiece por T	
18	Cumpla los años en septiembre	
19	Le guste armar bronca	
20	Haya practicado alguna vez el esquí	

FICHA DE OBSERVACIÓN DEL DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

GRUPO

Etapa: ESO. **Curso:** 1º. **Hora de tutoría:** 13.15. **Nombre de la tutora:** María. **Características del grupo:** el grupo lo componen un total de 23 estudiantes, si bien el día de la actividad están presentes 19. La tutora está cubriendo una sustitución del tutor del grupo desde durante todo el mes de noviembre. El grupo es bastante movido. Concretamente cuenta con una líder negativa, y son varios los estudiantes que hablan continuamente y se mueven por el aula.

DESARROLLO DE LA SESIÓN

Claridad de explicación introductoria. Las instrucciones son pocas y muy claras, de forma que el grupo responde bien no reclamando ni precisando aclaraciones. A lo largo de la actividad si reclaman informaciones sobre términos o expresiones a las que no consiguen encontrar un significado. Considero que hay que abundar más en la finalidad de la tarea que va mas allá de recolectar información de otros. El conocimiento mutuo pasa sin duda por compartir información y por supuesto utilizar esta en términos positivos de interacción.

Respuesta del alumnado. El alumnado responde con sorpresa pues vienen de una hora de Educación Física y se encuentran la clase con el mobiliario a un lado dejando un amplio espacio interior. De forma gradual se van sumando a lo que la actividad reclama, que es moverse por el aula preguntando a los compañeros. Al principio hay un amplio grupo pasivo, que permanece en un lugar sin moverse.

Desarrollo de la actividad. El tiempo aconsejado de 15 minutos para que cumplimenten la hoja, me parece algo escaso. De hecho en la actividad se ha utilizado algo más, alrededor de unos 25 minutos. La actividad exige movimiento, lo que crea un ambiente ruidoso. Se requiere una presencia activa del tutor/a animando, controlando, etc. Hay que aceptar, con actitud flexible y tolerante, que no consigan completar la totalidad de la información solicitada.

Adecuación materiales. La ficha es clara, concisa y no precisa modificación tal y como se encuentra redactada.

Duración. Puede finalizarse en una sesión de tutoría.

Otras observaciones. La puesta en común hay que realizarla procurando la participación de todos/as. Puede ser útil pedir las respuestas de todos/as ítem a ítem.

LA FERIA

Objetivos
- Profundizar en el conocimiento interpersonal.
- Fomentar la cohesión en el grupo.
- Favorecer la autoestima.

Competencias emocionales que contribuye a desarrollar. Autoconciencia emocional, y diversas competencias sociales.

Descripción. En una sala amplia, a ser posible el gimnasio o, en su defecto, el aula de clase retirando las mesas y sillas a un lado, se montan tres tenderetes feriales:

- "Necesito, pido, adquiero" actitudes en el encuentro, en el grupo…
- "Doy, comparto, entrego" actitudes positivas que tengo y puedo compartir…
- "Tiro, arrojo y abandono" actitudes negativas que quiero abandonar de mí…

Es importante crear un ambiente ferial: decoración de la sala (globos, banderitas, música alegre, etc.). A continuación se invita a todos a pasar por la "feria" y sus puestos:

- En el puesto 1 cada uno tomará todo aquello que quiera para su vida y se lo guardará.
- En el 2 escribirá en un papel lo que está dispuesto a compartir y lo dejará;
- En el 3 copiará en un papel lo que desea abandonar y lo tirará a la papelera.

En una hoja aparte anotarán el por qué de lo adquirido, de lo dado y de lo tirado a la papelera.

Evaluación de la actividad. Finalmente, se hace una puesta en común: ¿Qué he escogido y por qué? ¿Qué he dado y por qué? ¿Qué he tirado y por qué? Conviene anotar en la pizarra, en cartulinas o en papel de embalar, los resultados en tres columnas y analizar y profundizar en lo que ha salido.

Duración. Una sesión de tutoría.

Estructuración grupal. Primero individual y, posteriormente, en grupo.

Metodología. Activa y participativa.

Materiales necesarios. En los distintos puestos debe haber *post-it* y rotuladores en abundancia.

- En el puesto 1 deberá haber un monitor que haga papeletas, es decir, lo que cada uno necesita y adquiere.
- En los puestos 2 y 3 (dar y tirar): pizarra, papel de embalar, o tres cartulinas de colores diferentes, *post-it* y rotuladores de colores.

Observaciones para su aplicación. Se ha de garantizar la sinceridad, el silencio y el respeto en todo momento especialmente en la puesta en común.

Justificación de su inclusión en el programa. Si desde el primer día de clase se van realizando actividades de conocimiento, se irá creando un clima de confianza y de cohesión grupal, que favorecerá la expresión de las emociones y los sentimientos y el respeto a la diversidad.

Fase o momento idóneo para su aplicación. Se realizará durante las primeras semanas del primer trimestre.

Dificultad de aplicación para el profesorado. Media. Supone más dificultad preparar y ambientar el espacio que la dinámica en sí.

Otras observaciones. Puede utilizarse en 1er curso, y dejar l actividad *El bazar mágico* para 2º curso, o hacer las dos en una.

Bibliografía. Cascón (1990).

FICHA DE OBSERVACIÓN DEL DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

GRUPO

Etapa: ESO. **Curso: 2º**. **Hora de tutoría**: 9.50 a 10.35.**Nombre de la tutora**: Amparo. **Características del grupo:** se realiza en 2º de ESO, clase con 29 estudiantes, 14 alumnos y 15 alumnas, faltan 4 personas ese día. Es un grupo donde hay cinco repetidores dos de los cuales son absentistas, hay dos estudiantes inmigrantes, tienen un buen rendimiento académico en general, y según la tutora hay varias alumnas muy maduras. Se muestran atentos y receptivos. Algunos preguntan si pueden poner más de una opción, se les plantea que como mínimo una y como máximo tres, por orden de prioridades.

DESARROLLO DE LA SESIÓN

Claridad de la explicación introductoria. La tutora y la orientadora presentan y animan la actividad, y explican cual es su objetivo.

Respuesta del alumnado. El objetivo de la actividad lo entienden con facilidad, preguntan aclaraciones acerca de cómo lo pueden expresar en el folio, y se les aconseja que dividan el espacio en tres columnas.

Desarrollo. Se empezó con un torbellino de ideas sobre cualidades o aspectos positivos que valoramos en los demás, anotando el resultado en la pizarra, para darles ideas sobre adjetivos o cualidades. La actividad se aceptó desde el primer momento. Se mostraron tranquilos y relajados. Se les planteó escribir en un folio "*lo que quieren o desean, lo que ofrecen al grupo, y lo que tiran o arrojan"*, con el nombre para dárselo a la tutora. Cuando lo hubieran reflexionado, podían levantarse y coger un soporte distinto (folio, *post-it*,) para escribir su opción y dejarla sobre la mesa correspondiente. A excepción de "*lo que arrojo, tiro y abandono"* que tras escribirlo debían arrugar el papel y, de forma simbólica, tirarlo a la papelera.

Una vez expresadas las opiniones por escrito de forma anónima, se dividió la pizarra en tres columnas y se fueron vaciando los datos del alumnado. Se hizo hincapié en aquellas opciones elegidas por mayor número de estudiantes. También se reflexionó sobre aspectos que querían abandonar de sí mismos, por lo que supone de autoconciencia y autocrítica. Algunos más extrovertidos expresaron mejor lo que querían coger, ofrecer y tirar. Ha sido fácil hablar de los sentimientos, lo que ha resultado muy interesante.

Adecuación de los materiales. Taco de notas, *post-it*, folios y pizarra. Los materiales fueron adecuados, pueden utilizarse otros más sofisticados, en función del nivel al que vayan dirigidos, para que resulten más motivantes, pero no es imprescindible.

Duración. Una sesión de tutoría es suficiente.

Otras observaciones. La tutora manifiesta que la dinámica ha sido interesante, y profunda. Se realizó a principios de noviembre, porque lo consideramos el momento adecuado. Más pronto no resulta conveniente, porque no habría la suficiente confianza en el grupo para expresar los sentimientos. El alumnado valora de forma muy positiva la actividad, algunos manifiestan que ha sido interesante porque así se conocen más. La tutora planteó que se guardaría los folios para ir revisándolos en el segundo o en el tercer trimestre, tiene muy buena relación con el alumnado, es sensible a las necesidades de los demás, tiene facilidad para empatizar con ellos y cree en este tipo de dinámicas.

¿QUÉ PASARÍA SI... ?

Objetivos

- Favorecer la comunicación verbal.
- Aumentar la habilidad de catalizar los cambios.
- Mejorar la resolución de conflictos.

Competencias emocionales que contribuye a desarrollar. Diversas competencias sociales.

Descripción. Después de formar equipos de cuatro o cinco jugadores, se presenta una situación hipotética y se solicita a los miembros del grupo que enuncien consecuencias o cambios que sobrevendrían si se produjera dicha situación. Cada equipo debe anotar las consecuencias que imaginan que podrían suceder de darse esa situación, recogiendo las opiniones de todos los miembros del grupo e insistiendo en la importancia de registrar cualquier consecuencia imaginaria que les venga a la mente, por extraña que sea. Posteriormente, todo el grupo se sienta en el círculo y cada equipo informa de las consecuencias que ha pensado.

Duración. Una sesión de tutoría.

Estructuración Grupal. Gran grupo y pequeño grupo.

Metodología. Es importante partir de una organización del aula-clase y de una explicación clara de lo que pretendemos, puede ser conveniente poner algún ejemplo inicial.

Materiales necesarios. Cada equipo debe contar con papel y lápiz para tomar nota de las aportaciones.

Observaciones para su aplicación. Se recomienda elegir unas situaciones de interés para el alumnado con quien se va a desarrollar la actividad, que sean suficientemente motivadoras para dinamizar la participación.

Sugerencia de situaciones hipotéticas: *¿Qué pasaría si…?*

- Nadie necesitara comer para vivir.
- Las personas no quisieran estar con otras personas y prefirieran estar solas.
- La Tierra se tornara árida y desierta.

- Tuviéramos siete dedos en cada mano.

- Toda la gente perdiera de improviso la capacidad de leer y escribir.
- Los animales llegasen a ser más inteligentes que el hombre.
- El hombre no necesitara dormir.
- Los seres humanos no dejaran nunca de crecer.
- Los seres humanos fuesen inmortales.

Justificación para su inclusión en el programa. Esta actividad resulta muy interesante porque estimula el desarrollo de la comunicación, la creatividad, y el razonamiento.

Fase o momento idóneo para su aplicación. Inicial.

Dificultad de aplicación para el profesorado. Media.

Otras observaciones. Es muy importante el tema seleccionado para el desarrollo con éxito de la actividad. Al aportar las instrucciones conviene enfatizar que las consecuencias sean originales y que todos los jugadores/as aporten alguna idea.

Bibliografía. Garaigordobil (2003).

Anexo.

Cuando finaliza la comunicación de todas las aportaciones se puede generar un debate sobre:

¿Os ha parecido divertido este juego?

¿Era difícil pensar consecuencias que se podían derivar?

¿Qué consecuencias os han parecido más originales?

¿Todas las consecuencias pensadas son factibles o algunas son irreales?

¿Todos/as habéis contribuido aportando ideas?

FICHA DE OBSERVACIÓN DEL DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

GRUPO

Etapa: ESO. **Curso:** 2º. **Nombre de la tutora:** Nuria. **Características del grupo:** grupo reducido (17 estudiantes), caracterizado por bajo nivel de rendimiento académico, trayectoria académica con desfase curricular y problemas de conducta en la mayoría de estudiantes que integran el grupo, así como absentismo.

DESARROLLO DE LA SESIÓN

Claridad de la explicación introductoria. La profesora aprovecha las lluvias torrenciales de estos días en algunas zonas para introducir el "¿Qué pasaría si … no dejara de llover?"

Respuesta del alumnado. Es un grupo de difícil manejo y opta por la vía de la diversión (respuestas disparatadas), pero participan.

Desarrollo. Es importante decir que el grupo con el que se ha trabajado no está habituado a este tipo de actividades, por lo que consideramos un éxito que no se haya rechazado la actividad inicialmente. Más bien al contrario, con más o menos intensidad, todos han realizado algún comentario.

Duración. Una sesión de tutoría.

ELABORAR NORMAS Y ESTABLECER ACUERDOS

Objetivos. Elaborar normas y estrategias generales de convivencia.

- Tomar conciencia, por parte del alumnado, de que las normas éticas no son arbitrarias sino que obedecen a la necesidad de regular la convivencia del colectivo, de manera que resulte satisfactoria para el conjunto de personas que lo forman.
- Hacer uso de la inteligencia y la imaginación por oposición a la fuerza y la coacción, se animará al grupo a pensar que los mecanismos necesarios para hacerlas cumplir deben ser justos, no violentos y no discriminatorios.
- Elaborar un documento colectivo final que sea consensuado por todas las personas de la clase, con un compromiso de todos a seguir y defender los acuerdos que figuren en él, haciendo que los demás miembros del grupo los sigan también.

Competencias emocionales que contribuye a desarrollar. Diversas competencias sociales para la gestión de las relaciones.

Descripción

Se explicará que todos los colectivos humanos necesitan normas que los regulen y que aseguren los derechos y deberes de sus componentes. Se les pedirá que piensen en los principales conflictos que suelen aparecer en el aula y que elaboren una normativa propia del colectivo de la clase, explicitando los valores que se consideren más importantes. Se pondrá especial atención en que sean contemplados los intereses de todas las personas del grupo.

Esta actividad constituirá una evaluación de los avances realizados por el colectivo desde el inicio del aprendizaje. Para ello se valorarán los siguientes aspectos:

- Capacidad del colectivo para detectar los principales problemas que aparecen.
- Nivel de comprensión de las causas que los generan.
- Capacidad para disponer medidas que combatan las causas de los problemas, para evitar que se reproduzcan.
- Nivel de coherencia entre las normas dispuestas y las causas de los problemas detectados.
- Consideración de las medidas a adoptar para el cumplimiento de la normativa aceptada por el colectivo.

– Grado de atención a los intereses de todas y todos los componentes del colectivo y capacidad para contemplar la diversidad de intereses presentes, sin descuidar los de las minorías.

Tarea nº 1. En grupo de 4/5 personas, harán un listado de los principales problemas que, a su juicio, predominan en el colectivo, muchos de los cuales habrán aparecido ya en sesiones anteriores. Se insistirá en que deben ser tenidas en cuenta las opiniones de todas y todos, ya que lo contrario daría lugar a una normativa parcial y discriminatoria. Una vez realizado el listado, se propondrá que cada grupo indique cuales son los valores subyacentes a cada una de las cuestiones mencionadas, por ejemplo, respeto de la libertad individual, derecho a expresar libremente pensamientos y sentimientos, etc.

Al finalizar esta tarea se pondrán en común las aportaciones de cada grupo y se confeccionará un listado único a partir del cual se elaborará un documento que reúna los derechos y deberes de todos los miembros del colectivo. Una vez terminado y discutidos todos sus términos, se someterá a votación para ser aprobado. A modo de ejemplo, reproducimos un listado de acuerdos:

– Se respetarán las pertenencias de las demás personas.
– Se distribuirá equitativamente el material.
– Se respetará la intimidad de todas las personas.
– Se organizarán las actividades del patio de tal manera que todos los cursos dispongan de un espacio equivalente.
– Se tratará dignamente a todas las personas y no se permitirá ningún tipo de discriminación o burlas.
– Se participará activamente en la creación de una comunidad justa y se considerará que observar un abuso de poder sin hacer nada para evitarlo va en contra de los intereses de toda la clase.
– No se permitirá ningún tipo de acoso sexual y se denunciará ante los representantes de la clase, las peleas, los insultos y cualquier tipo de abuso de poder.

Duración. Una sesión de tutoría.

Estructuración grupal. Personal y en gran grupo.

Metodología. Reflexión personal, reforzar conocimientos de aspectos personales, puesta en común.

Materiales necesarios. Un folio y un rotulador por alumno.

Justificación de su inclusión en el programa. Con esta actividad se pretende reforzar el conocimiento del resto de compañeros, de aspectos en los que no se había caído en la cuenta y que son básicos para enriquecer las interrelaciones personales y desarrollar las habilidades sociales.

Fase o momento idóneo para su aplicación. Inicial

Dificultad de aplicación para el profesorado. Baja

Bibliografía. Sastre y Moreno (2002).

FICHA DE OBSERVACIÓN DEL DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

GRUPO

Etapa: ESO. **Curso:** 1º.**Nombre de la tutora:** Concha. **Características Del grupo:** grupo de 25 estudiantes, con tres repetidores, uno de ellos ha sido trasladado de otro centro por segunda vez en dos años, siendo un alumno muy conflictivo precisamente en respetar las normas del centro.

DESARROLLO DE LA SESIÓN

Claridad de la explicación introductoria. La tutora explica los objetivos de la actividad y el proceso de la misma para introducir al alumnado en la dinámica de reflexión sobre la necesidad de normas siendo más fácil asumir las mismas.

Respuesta del alumnado. Se muestra participativo, excepto un alumno conflictivo que se muestra pasivo y un poco incrédulo, como que la actividad no va con él, sin embargo la tutora tiene autoridad en la clase y domina la situación. El resto de la clase muy colaborador y entendiendo a la tutora, que tiene un papel difícil con el compañero.

Desarrollo. En una hora completa y agrupados van realizando un torbellino de ideas para recoger un listado de normas que discuten y acuerdan entre todos los miembros del grupo.

Adecuación de los materiales. El material es adecuado para realizar la actividad. Se ha utilizado el material del PAT del centro, simplemente son las normas que tienen en clase desde el primer día del curso y que en esta actividad han sido revisadas y mejoradas.

Duración. Una sesión de tutoría.

¿QUÉ PASA CONTIGO?

Objetivos

- Mejorar la percepción, análisis y posterior solución de problemas propios y ajenos.
- Implementar la percepción de la influencia del entorno sobre los problemas.
- Sensibilizar ante las problemáticas ajenas.
- Asimilar el proceso de resolución de problemas.

Competencias emocionales que contribuye a desarrollar. Empatía y resolución de conflictos.

Descripción

1ª sesión

1. Recortamos de revistas juveniles consultas que los adolescentes hacen sobre problemas que les preocupan. Las leemos en voz alta y planteamos las siguientes preguntas:

- ¿Crees que esta persona tiene un problema?
- ¿Qué señales te hacen pensar que lo tiene?
- ¿Tienes suficiente información para poder aconsejar?
- Si no es así ¿qué información adicional necesitarías?
- ¿Crees que el problema afecta a alguien más?
- Si es así, ¿cuál crees que será su punto de vista?

2. Actividad individual: se repartirán el "Material para el alumnado I" que incluye:

- Casos de los que el alumno deberá elegir uno para analizar y realizar su actividad.
- Ficha "¿Qué tengo que preguntarme para analizar el problema?" que deberá rellenar el estudiante.
- Reflexión individual sobre este material.

3.- Actividad en pequeño grupo. Se forman grupos de 4 a 6 personas según el problema que hayan elegido (que debe ser el mismo). Comparan los resultados de sus análisis individuales.

4.- Actividad en gran grupo. Los portavoces de cada grupo exponen sus principales conclusiones.

2ª sesión

Actividad individual: cada alumno deberá plantearse un problema personal y aplicar sobre él la ficha que se presenta en el "Material para el alumnado II". Ésta reúne algunos de los pasos que se deben seguir para dar solución a los problemas. Los problemas pueden ser pasados o actuales. También pueden ser personales o de algún amigo/a pero será el alumno quien rellene la ficha y haga de guía para solucionarlo. Finalmente se hará una exposición ante todo el grupo de su propuesta de solución al problema.

Duración. Dos sesiones de tutoría.

Estructuración grupal. Individual, pequeño grupo y gran grupo.

Metodología. Debe ayudar a que las dinámicas de grupo favorezcan la participación de todos los integrantes del grupo y la cooperación entre compañeros.

Materiales necesarios. Ver anexos.

Observaciones para su aplicación. Es necesario para asegurar la fiabilidad y validez de las respuestas y correcta realización de la tarea que los estudiantes hayan comprendido perfectamente el contenido de la actividad, haciendo hincapié en la necesidad de leer bien cada pregunta, y comprender lo que se les cuestiona en cada una de ellas, para evitar respuestas con escaso o nulo nivel de reflexión.

Justificación de su inclusión en el programa. Es fundamental en la prevención de la violencia dotar a los adolescentes de habilidades para la resolución pacífica de los problemas o conflictos. Los conflictos personales e interpersonales son fuente de estrés, irritación y/o frustración. Esta situación emocional negativa puede -ante la falta de alternativas más deseables y adaptativas- llevar a conductas agresivas y violentas. Por otro lado, ayuda a implementar la capacidad empática de los adolescentes, proporcionándoles ocasión de conocer y compartir sus problemas pero, a su vez, los de otros compañeros y amigos como forma idónea de prevenir la violencia.

Dificultad de aplicación para el profesorado. Media-baja.

Bibliografía. Lago, Presa, Pérez y Muñiz (2003).

Anexos. MATERIAL PARA EL ALUMNADO - I

A continuación presentamos cuatro supuestos problemas que tienen algunos adolescentes. Lo primero que tienes que hacer es leerlos todos y elegir uno.

Caso 1. Laura es una chica de 15 años, todas sus amigas se han hecho un *piercing*, pero su padre no le deja. Está muy enfadada y ha decidido que le da igual lo que diga su padre, que una vez hecho, no podrá hacer otra cosa que arrancárselo (y no cree que se atreva). Además, opina que es injusto porque su padre de joven llevó el pelo largo aunque a su abuela no le gustaba.

Caso 2. Al instituto ha llegado un nuevo profesor. Clara es una estudiante muy buena, y todo el profesorado del centro la conoce y la trata muy bien, pero ella cree que este profesor nuevo es muy antipático con ella, incluso ha intentado ridiculizarla en clase delante de sus compañeros. No son imaginaciones de ella porque sus amigas y amigos también le dicen que el nuevo le ha cogido manía.

Caso 3. Manuel y Javier son grandes amigos, se conocen desde los 5 años y ahora ya tienen 16. Javier sale con una chica, María, y desde entonces Manuel y Javier no pasan mucho tiempo juntos. Además, María y Javier quieren que Manuel salga con una amiga de María, pero a él no le gusta el rollo de andar por ahí como parejitas, aunque la chica no le desagrada del todo.

Caso 4. Cristina y Lucía son compañeras de clase desde Primaria y se quieren mucho, salen juntas todos los sábados y se lo pasan muy bien. A Cristina la gusta mucho un chico que sólo ve los fines de semana, pero este chico ya le ha dicho a Lucía en varias ocasiones que la que le gusta es ella. En realidad, a Lucía también le gusta, pero cree que, como no lo ha dicho desde el principio, Cristina se enfadará con ella. Hasta ahora no ha hecho nada al respecto.

	¿QUÉ TENGO QUE PREGUNTARME PARA ANALIZAR UN PROBLEMA?
Identificación del problema	¿Qué le pasa a este chico/a? ¿Qué es lo que quiere conseguir?
Otros implicados	¿Qué otras personas se ven influidas por este problema? ¿En qué puntos sus opiniones interfieren en las decisiones de este chico? ¿Crees que debería obviar a alguna de ellas y centrarse más en su problema? ¿A cuál/es?
Ambiente	¿Puede pedir consejo a alguien? ¿A quién? ¿Por qué? ¿A quién no debería pedir consejo? ¿Por qué? ¿Podría acudir a alguna institución pública? ¿A cuál?
Individuo	En caso de que consiguiese su meta, ¿cómo cambiaría su relación con los demás implicados? Y si no lograse solucionar su problema o no lo hiciese del todo, ¿qué alternativas tendría? ¿Cuál sería su relación con los demás si se diese la situación anterior? ¿Cuáles crees tú que son las opciones, buenas y malas, que tiene para solucionar el problema? ¿Cuál sería la mejor? ¿Y la peor? ¿Crees que están a su alcance todas las soluciones? ¿Cuál sería la más dificultosa? ¿Y la más sencilla?
Opinión personal	Sinceramente ¿qué harías tú?

MATERIAL PARA EL ALUMNADO - II

La ficha que te presentamos a continuación te será muy útil a la hora de analizar con detenimiento los problemas y llegar a una solución. Las fases que debes seguir son:

- Definición del problema.
- Búsqueda de información.
- Organización de la información.
- Análisis de las alternativas.
- Elección de alternativas.
- Evaluación de soluciones.

FICHA GUÍA PARA LA SOLUCIÓN DE PROBLEMAS

1.- DEFINIMOS EL PROBLEMA

Comenzaremos por ver cuál es nuestro problema y qué es lo que yo quiero conseguir. Tendremos que pararnos a reflexionar previamente para evitar que el verdadero problema se confunda con las circunstancias que lo rodean.

Mi problema es.....
La solución que yo busco es...

2.- BUSCAMOS INFORMACIÓN

Ahora tendremos que tratar de descubrir qué es lo que está causando nuestro problema, pero para ello tendremos previamente que reflexionar.

Me ocurre esto por.....
Para darle solución debería.....

Una vez detectadas las posibles causas debemos pensar en cada una de ellas individualmente, para después plantear posibles soluciones para las mismas. Se nos puede dar el caso de que en varias de ellas las soluciones coincidan; no importa, ya que son partes de un mismo problema.

1ª Causa: solución 1
solución 2
solución 3

2ª Causa solución 1
solución 2
solución 3

3ª Causa solución 1
solución 2
solución 3

3.- ORGANIZAMOS LA INFORMACIÓN

Se pretende que ahora resumas toda la información que has venido apuntando para que evalúes, detenidamente, las consecuencias que en tu opinión tienen las posibles soluciones.

Me ocurre esto porque...	Para darle solución debería	Muy fácil	Fácil	Difícil	Muy difícil
1.	S.1.				
	S.2.				
	S.3				
2.	S.1.				
	S.2.				
	S.3				
3	S.1.				
	S.2.				
	S.3				
4	S.1.				
	S.2.				
	S.3				

4.- ANALIZAMOS LAS POSIBLES ALTERNATIVAS

Para que la información que hemos simplificado en el cuadro nos sea más relevante, redactaremos las diferentes alternativas que podemos tomar en función de su grado de dificultad.

- Si me inclinase por la alternativa *muy fácil,* conseguiría:
- si me inclinase por la alternativa *fácil,* conseguiría:
- si me inclinase por la alternativa *difícil,* conseguiría:
- si me inclinase por la alternativa *muy difícil,* conseguiría:

5.- TRATAMOS DE ELEGIR

Éste es el paso definitivo. Debemos de optar, decidir qué hacer. Para ello debemos recordar que:

- Aunque aquí aparezcan elegidas las celdas de una en una se entiende que cuando, por ejemplo, te decides a escoger la celda *difícil* has optado por coger también las dos anteriores. De este modo el que escoge la celda *muy difícil* conseguirá todo.

- Es muy importante que seas realista contigo mismo, no te marques unas metas que de antemano sepas que van a ser imposibles de alcanzar, ni tampoco te decidas por lo que no te suponga esfuerzo alguno.

6.- EVALUAMOS LAS SOLUCIONES

Tras haber puesto en marcha tu plan de solución de problemas, tendrás que evaluar el grado de satisfacción con los resultados obtenidos.

- Si has conseguido solucionarlo... Problema resuelto.

- Si no es el caso, ¡no te desanimes!, vuelve a intentarlo de nuevo. Debes recordar que, en los primeros ensayos, te resultará una tarea dura que encima no lleva a ningún fin pero con la práctica cada vez se irá haciendo más sencilla y eficaz.

FICHA DE OBSERVACIÓN DEL DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

GRUPO

Etapa: ESO**. Curso:** 1º. **Hora de tutoría:** 3ª hora. **Nombre de la tutora:** Pilar **Características del grupo:** excepto un alumno incorporado este curso al grupo, todos han realizado juntos Primaria en el mismo colegio. Se conocen desde la infancia. Han cursado toda la escolaridad en línea valenciana. Es un grupo muy participativo y quizás demasiado hablador. No han adquirido habilidades para saber escuchar, por lo que cuesta que se centren y atiendan a lo que se les intenta explicar. Más motivados en la interacción personal y en el trabajo en grupo que en el interés e importancia de la tarea y sus actitudes hacia la misma. No todos los miembros del grupo se implicaban activamente.

DESARROLLO DE LA SESIÓN

Claridad de la explicación introductoria. Buena.

Respuesta del alumnado. Participativa en todos los grupos formados, pero no por parte de todos los individuos (algunos no seguían las reglas de la actividad y se ponían a hablar entre ellos, mientras otros realizaban la tarea).

Desarrollo. Ágil y dinámico.

Adecuación de los materiales. Los materiales eran facilitadores de los objetivos planteados. Sería interesante contar con recortes de prensa y revistas atractivos para los estudiantes. Esto incrementa la motivación en la tarea.

Duración. Son suficientes dos sesiones, si se asegura el cumplimiento de los tiempos previstos para cada una de las secuencias de trabajo, y se controla la distracción de los estudiantes o las interacciones en los grupos ajenas al contenido.

Otras observaciones. Es importante una buena implicación del tutor/a como agente motivador y orientador. En definitiva, se trata de dotar de elementos de análisis a problemas cotidianos presentes en la vida de estos jóvenes. Se plantea la necesidad de la reflexión como herramienta para la búsqueda de alternativas en la resolución de conflictos, rompiendo así la impulsividad que caracteriza muchas de las respuestas emocionales presentes en los conflictos.

TENGO UN PROBLEMA

Objetivos

- Identificar situaciones problemáticas.
- Describir correctamente situaciones diarias que suponen o constituyen un problema.
- Aprender a generar diversas alternativas para su solución.
- Saber predecir conclusiones.
- Aumentar la fluidez y flexibilidad de pensamiento.
- Aprender a no reaccionar de manera impulsiva, agresiva o retraída ante los problemas.
- Observar las formas que tenemos de enfrentarnos a los problemas.
- Poner en práctica los pasos que hay que seguir para la resolución de problemas.
- Lograr una actitud de búsqueda y apoyo para encontrar soluciones.

Competencias emocionales que contribuye a desarrollar. Empatía y resolución de conflictos.

Descripción

Motivación hacia la actividad. Las personas podemos situarnos ante los problemas de muchas formas y, sin duda, según como sea la posición dependerá la solución del problema. Conviene detenerse a pensar un poco en las expresiones que reflejan las distintas formas de situarse frente a los problemas (escribir en el encerado):

- "Siempre que tengo un problema pienso en otros momentos que tuve y me siento mal".
- "¡Lo que faltaba! Comerme el coco. Con los problemas que tengo todos los días".
- "Yo paso de todo, también de los problemas".
- "Soy así y no creo que vaya a cambiar".
- "Cuando tengo problemas... me pongo muy nervioso y no sé qué hacer".
- "Cuando tengo algún problema, trato de hacer cosas para olvidarme".
- "Normalmente acepto las cosas como ocurren... pensando que estaban por venir".
- "Envidio a los niños pequeños que no tienen problemas".
- Se les pide a continuación, que reflexionen en torno a las siguientes preguntas:

- ¿Os parecen correctas estas formas de solucionar los problemas? ¿Por qué?
- ¿Qué actitudes y habilidades creéis que son las más acertadas para ponerse delante de los problemas de manera adecuada?

Descripción guiada de la resolución de un problema. Explicar la propuesta de resolución de problemas como forma alternativa a los modos anteriores de pensar y actuar sobre los mismos, siguiendo los tres pasos indicados en el material (Anexo I). Puede utilizarse, a modo de ejemplo, un problema real.

Trabajo por parejas. Por parejas deberán elegir una situación problema y tratar de resolverla siguiendo los pasos que vienen indicados en el Anexo II.

Actividad en gran grupo. Concluido el trabajo por parejas, se resumen las conclusiones y aportaciones más significativas en una puesta en común. Para reconducir las aportaciones del alumnado, pueden utilizarse las siguientes preguntas:

- ¿Qué habéis descubierto a través de los ejercicios realizados?
- ¿Solíais resolver los problemas siguiendo el método indicado?
- ¿Creéis que el método indicado puede ayudaros a buscar soluciones a los problemas?
- ¿Qué dificultades se presentan al tratar de resolver los problemas aplicando estos tres pasos?

Material para seguimiento. Como propuesta de actuación para el alumnado, el tutor/a puede sugerir que intenten abordar la resolución de algún problema que se les presente a lo largo de la semana siguiendo los pasos indicados y utilizando para su registro la ficha propuesta en el anexo III.

Duración. Una sesión de tutoría.

Estructura Grupal. Gran grupo y trabajo por parejas**.**

Metodología. Es importante la motivación del alumnado mediante la actividad inicial. La utilización de ejemplos durante la explicación de los pasos para resolver conflictos, facilitará la comprensión.

Materiales necesarios. Bolígrafos. Encerado. Anexos I, II y III que se entregarán a todos los estudiantes que participen en la actividad.

Observaciones para su aplicación. Atención al momento en el que se va a trabajar por parejas dado el movimiento que ello supone de sillas, emplazamiento,

etc. Todo ello puede generar, momentáneamente, una perturbación del ambiente del aula por lo que habrá que restaurar de nuevo el clima de trabajo.

Justificación de su inclusión en el programa. Esta es una actividad esencial al aportar una herramienta muy interesante para abordar la efectiva solución de los conflictos.

Fase o momento idóneo para su aplicación. Primer trimestre.

Dificultad de aplicación para el profesorado. Exige del profesorado un gran control en los momentos de transición de gran grupo al trabajo con parejas. Requiere mantener una actitud que estimule a la participación en los momentos de puesta en común, así como durante el tiempo de trabajo por parejas.

Bibliografía. Lago, Presa, Pérez y Muñiz (2003).

Anexo I. UN EJEMPLO GUIADO

1.- Describe correctamente la situación que supone un problema	– Hablamos de problema cuando se produce una situación personal de malestar. – Es importante que te pares a describir bien el problema: ¿Quién tiene el problema? ¿Cuál es el problema? ¿Por qué tal situación es un problema para esa persona? (Ten presente que normalmente enfocamos mal este primer paso y no logramos identificar las situaciones problemáticas).
2.- Crear entre todos alternativas para la solución	– Puedes sugerir todas las ideas posibles para solucionar el problema. En principio, valen todas las ideas. Posteriormente, podemos desechar alguna soluciones dadas al problema.
3.- Prever posibles consecuencias de estas soluciones aportadas	– Tienes que pensar en las consecuencias positivas y negativas de las soluciones aportadas. – Es importante tener en cuenta las consecuencias a largo y corto plazo. De ello dependerán las soluciones más acertadas. – Elegir la mejor alternativa – solución de todas las propuestas.

Anexo II. METODO PARA RESOLVER PROBLEMAS

¡SIGUE LOS PASOS!

1. Identifica el problema con el que te encuentras.
2. Busca la mayor cantidad de alternativas posibles para solucionarlo.
3. Predice las consecuencias de esas alternativas para ti, para los demás, a corto y medio plazo.
4. Elige la situación menos negativa.

Anexo III

FICHA DE REGISTRO DE PROBLEMAS Y SOLUCIONES

	Identificación	Alternativas	Consecuencias	Mejor solución
1º problema				
2º problema				
3º problema				
4º problema				
5º problema				
6º problema				

FICHA DE OBSERVACIÓN DEL DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

GRUPO

Etapa: ESO. **Curso:** 2º. **Hora de tutoría:** 11.30. **Nombre de la tutora**: Carmen. **Características del grupo:** el grupo lo forman un total de 24 estudiantes. Hay numerosos repetidores. La descripción que la tutora realiza del grupo es positiva en el ámbito de las relaciones y en el aspecto conductual. Su preocupación se centra en la desmotivación que algunos muestran frente al aprendizaje.

DESARROLLO DE LA SESIÓN

Claridad de explicación introductoria. Realiza una introducción de la actividad tomando como contenido inicial el tema de "La comunicación", ya abordado previamente en su asignatura de Lengua. De este modo personal, llega de una forma dialogada a la enumeración de los pasos van a seguirse para pensar sobre el problema y sobre su solución. Mantiene una actitud muy activa, interpelando tanto al grupo en general como al alumnado que, de forma espontánea, no participa. Explicita y describe procesos de razonamiento y pensamiento que orientan acciones.

Respuesta del alumnado. Existe una participación espontánea del alumnado a las preguntas abiertas formuladas por la profesora, si bien existe la tendencia a monopolizar las intervenciones por parte de estudiantes concretos (lo que lleva a la tutora a solicitar otras intervenciones). El trabajo desarrollado por parejas permite no alterar el clima del aula ni ocupar espacios de tiempo en reorganizaciones.

Desarrollo de la actividad. Previo al trabajo en parejas conviene clarificar la metodología de trabajo concreto que requiere la actividad: elección, en primer lugar, de un representante (tomar nota y exponer en la fase de gran grupo), luego elección de un problema y, finalmente, el análisis del mismo siguiendo los pasos indicados en la hoja anexo I.

Durante el trabajo en parejas es necesario un tiempo de apoyo a cada una de las parejas (resolver dudas, sacarlos de atolladeros, estimularlos para comenzar...).

El tiempo dedicado a la puesta en común puede resultar insuficiente si, al hilo de las exposiciones, abundan los comentarios específicos. Conviene por lo tanto utilizar el tiempo de puesta en común, en primer lugar para que todos los

grupos expongan resumidamente lo acordado y, a continuación, para resaltar cuestiones puntuales relativas a los contenidos de esas intervenciones.

Si bien el trabajo en parejas permite el tránsito de un contexto colectivo de trabajo a otro particular sin que esto ocasione ruidos, tiene como inconveniente que se incrementa el número de intervenciones en la puesta en común, lo que obliga a prever más tiempo en esta fase.

Adecuación materiales. Los anexos que acompañan la actividad tienen usos y fines distintos. Los anexos I y II son materiales que hay que tener presentes en el momento de realizar la actividad. El Anexo III supone una invitación para realizar un trabajo de registro personal de problemas que, durante el plazo de una semana, puedan aparecer, y para pensar/anotar sobre ellos siguiendo el modelo con el que se ha trabajado en esta actividad. Por consiguiente, en el caso de ofrecer esta posibilidad de trabajo habrá que concretar otra sesión de tutoría entera, o parte de otra, para valorar y analizar lo realizado.

Duración. Una sesión de tutoría.

Otras observaciones. Quizás en grupos numerosos se podría sugerir una estructura de trabajo alternativa a las parejas. Posiblemente el formar grupos de 5/6 componentes puede facilitar la fase de puesta en común (que de otro modo sería extremadamente larga).

COMO SOLVENTAR PELEAS E INSULTOS

Objetivos

- Aprender a analizar un conflicto desde distintas perspectivas.
- Tomar conciencia de que las soluciones violentas generan nuevos problemas.
- Valorar las intervenciones positivas de otros miembros de la clase.

Competencias emocionales que contribuye a desarrollar. Resolución de conflictos y empatía.

Descripción

Introducción previa a la actividad. Todos deseamos disfrutar de relaciones satisfactorias con las personas de nuestro entorno. Pero en la convivencia diaria surgen dificultades que enturbian y convierten en problemáticas las relaciones con ciertas personas. La tendencia natural es hacer algo para resolver esos problemas, y muchas veces optamos por soluciones superficiales, fáciles y que normalmente proceden de cauces ajenos a la comprensión de los hechos que han configurado las situaciones conflictivas.

Nos guste o no, lo cierto es que sólo a partir de la aceptación y análisis de los conflictos podremos encontrar una solución adecuada a nuestros problemas. En esta actividad aprenderemos una forma adecuada de pensar en los problemas, que nos permita analizar las causas y poder luego elaborar y aplicar estrategias adecuadas para su solución.

Presentación de la actividad. Esta actividad os va a permitir analizar dos situaciones problemáticas que otros chicos y chicas de vuestra misma edad tuvieron, comentaron y analizaron junto a sus compañeros y compañeras. Tened presente que un conflicto es siempre un acontecimiento complejo cuya resolución requiere de un análisis detenido de los hechos, desde el punto de vista de las diversas personas implicadas. Para pensar de forma efectiva sobre el problema puede servir de ayuda el siguiente guión (que se escribe en el encerado):

- Analizar las causas.
- Pensar en distintas soluciones.
- Coordinar medios y fines.
- Evaluar sus consecuencias.
- Analizar las perspectivas de las personas implicadas.

Se forman grupos de 7/8 estudiantes, nombrando un/a representante del grupo que será el/la encargado/a de tomar nota de las aportaciones y de trasladarlas a la puesta en común final. Se entrega a cada grupo un texto con los dos conflictos sobre los que van trabajar. En la puesta común final se presta especial atención a las alternativas que se han encontrado para resolver los conflictos. Finalmente, se enfatiza el valor del trabajo realizado y se anima a los estudiantes a que analicen los problemas que vayan encontrando en sus vidas.

Duración. Dos sesiones de tutoría.

Estructura grupal. Gran grupo y grupo pequeño

Metodología. Introducción informativa y preparatoria de la actividad con la finalidad de motivar.

- Presentación de la actividad. Como acompañamiento a la descripción verbal de la actividad, se colocará en el encerado un guión del esquema cognitivo con el que se puede trabajar en el análisis de los dos conflictos.
- Organizar la formación de grupos. Estimular la elección de un representante por grupo. Explicar las funciones y cometidos de los representantes.
- Estimular la discusión y el debate en los grupos, así como la concreción de ideas y conclusiones que formarán parte de la puesta en común final.

Materiales necesarios. Bolígrafos. Tarea 1 y tarea 2, con las dos situaciones conflictivas sobre las que van a trabajar. Encerado.

Observaciones para su aplicación. Al tratarse de una actividad fundamentalmente cognitiva es conveniente crear una motivación previa que aumente y garantice el interés.

Justificación de su inclusión en el programa. Es una actividad adecuada para abordar los conflictos de manera sosegada. Proporciona un sencillo guión de trabajo que, con su uso, acostumbra al grupo a una dinámica para tratar de forma colectiva los conflictos que puedan ir apareciendo a lo largo del curso.

Fase o momento idóneo para su aplicación. Durante el primer trimestre, ya que se establecer un procedimiento para abordar situaciones conflictivas que se pueden generar a lo largo del curso.

Dificultad de aplicación para el profesorado. No todos los grupos funcionan al ritmo, ni con el nivel de compromiso, que la actividad requiere. Se precisa una postura activa del profesor/a, actuando en los momentos de atasco y propiciando que todos opinen.

Bibliografía. Sastre y Moreno (2002).

Anexo. Tarea nº 1 LAS PELEAS

Conflicto. Me llamo Raúl. En mi clase hay un chico (Juan) que siempre hace como si te ayudara en todo pero, por detrás, siempre critica a los demás. Cuando yo no estoy me critica. Me fastidia mucho que me critique. Un día hablé con él pero no me hizo caso. Yo intento controlar mi rabia pero hace dos días perdí el control y le pegué. Nos separaron y castigaron a los dos. El sigue igual y si no deja de meterse conmigo volveré a pegarle. Creo que sería mejor que planteara el problema a los representantes de la clase pero me gustaría resolverlo a mi manera, pienso que es insoportable, que no tiene remedio y se merece que le dé una buena paliza.

Preguntas

1. Raúl ya ha intentado solucionar el problema a su manera y ha comprobado que no le da buenos resultados. ¿Por qué se empeña en repetir lo que ya ha hecho y no busca otro tipo de soluciones?

2. ¿Ha utilizado su inteligencia para resolver el conflicto?

3. ¿Qué otras cosas hubiera podido hacer?

4. ¿El hecho de que Juan critique a Raúl, da derecho a Raúl para pegarle?

5. Si cada vez que uno insulta el otro pega, y cada vez que uno pega el otro insulta, ¿cuándo y cómo acabará el problema?

6. ¿Cómo creéis que se siente Raúl?

7. ¿Creéis que está en condiciones de saber y decidir él sólo qué cosas se merece su compañero o, por el contrario, creéis que otras chicas y chicos de la clase, no tan implicados en el problema, podrían ayudarle a encontrar una solución mejor?

8. Raúl dice que Juan siempre le critica, ¿qué significa realmente *siempre*?

9. ¿Es posible que Raúl exagere?

10. ¿Cómo creéis que se siente Juan?

11. Imaginad que una amiga o amigo vuestro a menudo critica a otra persona, ¿qué le diríais?, ¿qué consejos le daríais?

12. Pensad una solución inteligente que no implique recurrir a la violencia.

Tarea nº 2 LOS INSULTOS

Conflicto. Hace algunos días salí con un grupo de compañeros de clase. Era la primera vez que iba con ellos. Los demás se conocían mucho y habían salido otras veces juntos. La cosa fue bastante bien hasta que debí de hacer algo que les molestó. Empezaron a meterse conmigo. Una auténtica tortura. No sabía qué hacer. Nunca me habían tratado tan mal. Se burlaron de mí y me dijeron cosas terribles. Quería irme pero tuve miedo de que si decía que me iba todavía me atacarían más. Dos días después se disculparon y me dijeron que nunca habían pensado que yo sea todo lo que me dijeron, que lo dijeron sin pensar, que sienten haberme hecho daño. Pero ahora ya sé cómo son y paso de ellos, procuro no estar a su lado. El problema que tengo es que no quiero contar a nadie b que ocurrió y los demás se extrañan de mi comportamiento y empiezan a decir que soy rara. Encima ellos se ríen de mí porque no digo nada. He de hacer algo pero no sé qué hacer. No me gusta denunciar y no quiero que nadie sepa lo que dijeron de mí.

Preguntas

1. ¿Por qué creéis que se enfadaron tanto?

2. ¿Qué creéis que les dijo ella?

3. ¿Por qué se desencadenó la agresión?

4. ¿Qué creéis que dijeron los demás?

5. ¿Por qué creéis que se comportaron de esta forma?

6. ¿Qué pensaron?

7. ¿Cómo se sintieron?

8. ¿Por qué se ríen de ella si de verdad sienten lo que hicieron?

9. ¿Creéis que es suficiente con disculparse?

10. ¿Qué otra cosa podrían hacer para mitigar el dolor que le causaron?

11. Si a una de vuestras amistades le pasa lo mismo que le ocurre a esta chica, ¿qué consejos le darías?

12. ¿Qué le dirías que hiciera?

13. ¿Por qué?

FICHA DE OBSERVACIÓN DEL DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

GRUPO

Etapa: ESO. **Curso:** 1º. **Hora de tutoría:** 12.15. **Nombre de la tutora:** Damaris. **Características del grupo:** el grupo lo forman un total de 28 estudiantes. El día de realización de la actividad tan sólo se contabiliza una ausencia. Tres tienen un ACI, tres son repetidores, y hay una alumna que claramente está algo aislada del resto. Es un grupo donde, desde su constitución, no se han registrado conflictos graves. Hay unos microgrupos que cobran entidad en los momentos del patio.

DESARROLLO DE LA SESIÓN

Claridad de explicación Introductoria. El marco teórico de la actividad se realiza de forma muy resumida, poniendo énfasis en los aspectos relativos a la forma en la que "vamos a trabajar". Lo esencial sobre los conflictos, alternativas de solución y consecuencias posibles de cada alternativa se introducen en la parte expositiva oral, y no se colocan en la pizarra tal y como indica la actividad (por acuerdo previo con la tutora). Los mensajes pues son claros y concisos.

Respuesta del alumnado. El alumnado responde bien a la formación de los grupos (que se realiza de forma previamente planificada para evitar caos y desorden ruidoso). Igualmente se ha considerado pertinente determinar qué estudiantes integrarían cada grupo, atendiendo a criterios de liderazgo, participación e iniciativa.

Se resuelve rápidamente la selección del representante. Se observan dinámicas de trabajo interno en cada grupo, para reflexionar en torno a las preguntas, muy variadas. Sin duda, están muy condicionadas por los miembros que integran cada grupo. En algunos grupos se discute y participa más, por lo que surgen un mayor número de opiniones, mientras que en otros el peso lo llevan uno o dos participantes.

Desarrollo de la actividad. Acordamos previamente que la dinámica de trabajo sea lectura en voz alta, tanto de la situación como de las diferentes cuestiones sobre las que trabajarán los grupos, permitiendo a continuación la discusión, acuerdo y puesta en común (interna en cada grupo). Así con todas y cada una de las cuestiones. La finalidad es conseguir que todos los grupos vayan avanzando. Lo contrario supone dejar en las manos de los grupos un tiempo dilatado para responder a todo o casi todo, con los riesgos que esto comporta de que se establezcan dinámicas no deseadas.

Aunque esta forma de trabajo implica una mayor actividad de la tutora, que debe administrar los tiempos de trabajo en equipo y el paso al gran grupo, permite, sin duda, un mejor control en la realización de la actividad.

Adecuación materiales. Con respecto a la hoja de trabajo de que dispone el representante del grupo, sería conveniente dejar un mayor espacio para escribir las respuestas. El número de preguntas resulta elevado. En tal sentido, consideramos más interesante abordar las preguntas 1, 5, 6 y 11.

Duración. Una sesión de tutoría no permite abordar todas las preguntas planteadas en la actividad.

Otras observaciones Me parece importante terminar con un cierre a modo de resumen, para así rescatar lo más importante y conectar todo aquello que, a lo largo de la sesión, ha resultado interesante; y poner el énfasis, de nuevo, en las cuestiones claves: la resolución de los conflictos, el análisis de sus causas, la búsqueda de alternativas valorando sus posibles consecuencias. Resulta fundamental tratar de incorporar todos los puntos de vista posibles para encontrar soluciones más satisfactorias.

CONTROL, CONTROL...

Objetivo. Reconocer qué factores quedan bajo nuestro control y cuáles quedan fuera de él.

Competencias emocionales que contribuye a desarrollar. Autocontrol emocional.

Descripción

1. Se presenta el tema con una reflexión sobre la imposibilidad de controlar todos los aspectos que afectan a nuestras vidas. Por ejemplo, plantear el caso de un divorcio, que para un hijo puede se muy traumático y queda fuera de su control. En cambio, en este mismo caso, el hijo sí puede intentar que las relaciones con sus dos progenitores cambien lo menos posible.

2. Rellenar la copia del cuestionario que se adjunta (ver anexo), teniendo en cuenta que las respuestas han de ser lo más concretas que sea posible.

3. Comentar los resultados en gran grupo.

4. Proponer como tema de reflexión para trabajar en grupos pequeños cómo podemos aumentar el control de nuestros actos. Por ejemplo, hay que intentar que el alumnado valore la importancia de aspectos como la previsión, la eficacia, la colaboración, la concreción, el trabajo por objetivos, la motivación, el esfuerzo continuado en un mismo sentido, la comunicación, etc. Podemos proponer también que busquen algún ejemplo de cómo este conjunto de elementos aumenta el control sobre nuestros actos y sus consecuencias.

5. Cuando el alumnado haya terminado esta tarea, pasamos a comentar los resultados en gran grupo de nuevo.

Duración. Una sesión de tutoría.

Estructuración grupal. Gran grupo, trabajo individual, grupos pequeños y gran grupo

Metodología. Se utilizará la combinación de gran grupo, trabajo individual y gran grupo para los tres primeros puntos con el fin de captar la atención del alumnado y provocar la reflexión individual. Para reflexionar sobre el tema, de

forma colectiva, se propone trabajar en pequeños grupos. Puesta en común y discusión en el gran grupo.

Materiales necesarios. Fotocopias del cuestionario y bolígrafo.

Justificación de su inclusión en el programa. Es necesario dar al alumnado estrategias para ser capaces de controlar, en la medida de sus posibilidades, sus emociones.

Fase o momento idóneo para su aplicación. Segundo trimestre.

Dificultad de aplicación para el profesorado. Media.

Otras observaciones. Tenemos que hacer hincapié en que, a pesar de que múltiples factores escapan a nuestro control, hay muchos otros que están al alcance de nuestras manos. Por ejemplo, puede que no podamos evitar que un familiar sufra un accidente, pero lo que sí podemos hacer es cuidarle y brindarle todo nuestro apoyo en una situación traumática.

Bibliografía. Güell y Muñoz (2003).

Anexo. CUESTIONARIO: ¿QUÉ PODEMOS CONTROLAR?

1. Vamos con nuestros colegas a una discoteca un sábado por la noche

Bajo control.....Fuera de control

¿Qué podemos hacer?

2. Nuestro padre o nuestra madre pierde el trabajo y la familia pasa graves apuros económicos.

Bajo control.....Fuera de control

¿Qué podemos hacer?

3. Nuestra hermana queda embarazada.

Bajo control.....Fuera de control

¿Qué podemos hacer?

4. Nuestro mejor amigo abandona la ciudad por un repentino cambio de trabajo de sus padres.

Bajo control.....Fuera de control

¿Qué podemos hacer?

5. Se aproxima la fecha de un examen muy importante.

Bajo control.....Fuera de control

¿Qué podemos hacer?

FICHA DE OBSERVACIÓN DEL DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

GRUPO

Etapa: ESO. **Curso:** 2º. **Hora de tutoría**: 8 a 9. **Nombre de la tutora:** Elena
Características del grupo: es un grupo reducido y muy heterogéneo.

DESARROLLO DE LA SESIÓN

Claridad de la explicación introductoria. La profesora explica brevemente en qué va a consistir la actividad y cuáles son sus objetivos.

Respuesta del alumnado. Por las características del grupo la respuesta es desigual. Por una parte, encontramos estudiantes con ganas de participar y otros con poco interés.

Desarrollo. Una vez explicada la actividad se reparte el cuestionario. La profesora tiene que poner ejemplos constantemente para que rellenen el cuestionario. La hora en la que se realiza la clase (primera hora de la mañana) ha influido negativamente en su desarrollo.

Adecuación de los materiales. El cuestionario se entiende bien. Sin embargo, es aconsejable preparar mejor la presentación del tutor/a, ya que como viene en la actividad resulta es insuficiente.

Duración. Una sesión de tutoría

Otras observaciones. La hora en la que se aplica esta actividad puede influir en su desarrollo.

LOS PELOS DE PUNTA

Objetivos

- Identificar situaciones que nos hacen montar en cólera.
- Ayudar a los alumnos y alumnas a aceptar y comprender nuestros sentimientos con el fin de utilizarlos positivamente y aprender a dominarlos cuando sea preciso.

Competencias emocionales que contribuye a desarrollar. Autocontrol emocional. Aprender a dominar aquellos comportamientos impulsivos que pueden tener consecuencias desfavorables para la convivencia; establecer medidas de control.

Descripción

- El tutor/a dedica unos minutos a explicar, en gran grupo, los objetivos de la actividad y, a continuación, reparte a cada estudiante un folio en el que hay dibujado un óvalo grande (una cara) y unas líneas como si fueran rayos (los pelos de punta).

- Se abre un turno de palabras, en gran grupo, para hablar de situaciones que nos han hecho montar en cólera, estar muy enfadados. Se les pregunta cómo notan que alguien está muy enfadado (cara enrojecida, gritos, puños cerrados, mirada desafiante, insultos, etc.). Se les pide que, aprovechando el óvalo, dibujen una cara muy enfadada y que, en cada "pelo", escriban una de estas manifestaciones de cólera o enfado.

- Se establece un pequeño debate, peguntándoles de dónde creen que procede la cólera. Tras el debate, les mandamos dibujar un corazón en el interior del óvalo, explicando que el corazón simboliza que los sentimientos de cólera proceden del interior de cada uno (de nuestros pensamientos).

- A continuación se les pide que individualmente reflexionen sobre las siguientes cuestiones (a las que han de contestar en el folio):

  - Valora qué clase de sentimiento es la cólera: ¿positivo? ¿Negativo?
  - ¿Tenemos derecho a encolerizarnos? ¿Todo el mundo puede hacerlo?
  - ¿Encolerizarnos nos ayuda a solucionar los problemas?
  - ¿Los empeora?

– Una vez aclarado que somos nosotros los que nos encolerizamos y que la cólera no nos deja pensar bien qué hacer, se les plantea una nueva cuestión: ¿cómo podemos controlarnos?, a la que hay que responder, en grupos de 4 o 5, aportando ideas relacionadas con vivencias que vamos compartiendo, sin juzgar ni moralizar. El portavoz de cada grupo ha de anotar en el dorso de la hoja las principales formas de autocontrol, con las palabras utilizadas por los miembros de su grupo (recordar un momento agradable, contar hasta cien, relajarse, respirar lenta y profundamente, repetirse a uno mismo *estoy tranquilo*...), para posteriormente leerlas a toda la clase.

– Por último se abre un debate de valoración con toda la clase ¿Qué os ha parecido hablar de cuando nos dejamos llevar por la cólera? ¿Qué hemos aprendido?

Duración. Una sesión de tutoría.

Estructuración grupal. Gran grupo, trabajo individual, pequeño grupo y gran grupo de nuevo.

Metodología. Se procede combinando la utilización de gran grupo y el trabajo individual de forma sucesiva, con el fin de captar la atención del alumnado y provocar la autoconciencia y la reflexión individual. Se establecen debates para recoger opiniones y sacar conclusiones.

Observaciones para su aplicación. Conviene que el tutor/a dé una definición de *cólera* que sea entendida por todos los estudiantes, y que ponga ejemplos, si es necesario, para su clarificación.

Materiales necesarios. Folios con dibujo fotocopiado y bolígrafo.

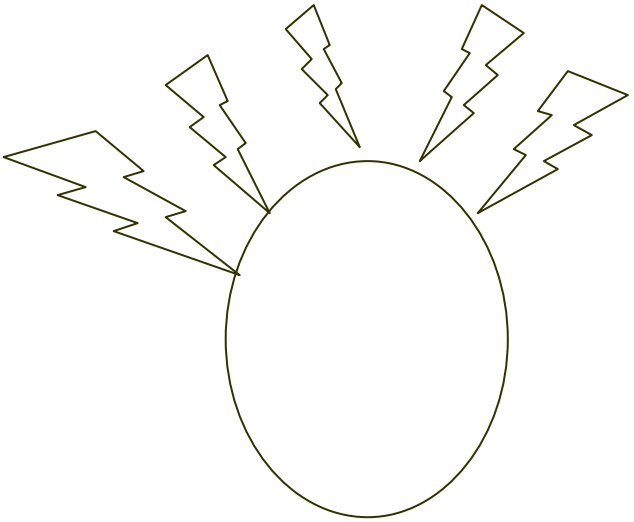
Justificación de su inclusión en el programa. Porque es necesario enseñar a los adolescentes que el control de la manifestación de los sentimientos es algo que ha de aprenderse para poder expresarnos de un modo socialmente hábil y aceptado, y no debe entenderse como una represión sino como una necesidad para poder crear climas de convivencia adecuados y prevenir conflictos.

Fase o momento idóneo para su aplicación. Segundo o tercer trimestre.

Dificultad de aplicación para el profesorado. Media.

Bibliografía. Actividad adaptada de Boqué (2002).

1. Anexos.



FICHA DE OBSERVACIÓN DEL DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

GRUPO

Etapa: ESO. **Curso:** 2º. **Hora de tutoría:** 11.5 a 12.45. **Nombre de la tutora**: Mª Carmen. **Características del grupo:** Se trata de una clase de 22 estudiantes, 9 de los cuales son repetidores. Se establecen diferencias de nivel entre ellos: hay estudiantes con un buen nivel en cuanto a contenidos y esfuerzo en el trabajo. Por el contrario, hay otro grupo que no se esfuerza mucho y que su nivel es más bien bajo. Por último, hay un pequeño grupo de 3 o 4 estudiantes que suelen faltar bastante a clase. El comportamiento es bueno si se ejerce un buen control sobre ellos, ya que todos quieren destacar y, a veces, resulta difícil encauzarlos.

DESARROLLO DE LA SESIÓN

Claridad de la explicación introductoria. Se les expone la finalidad de la actividad de forma clara y sencilla, partiendo de cuestiones como ¿qué es para vosotros *la cólera*?, ¿os suena la expresión *montar en cólera*? Se les anima a participar y a poner ejemplos de manifestaciones de *cólera*, lo cual realizan de una forma bastante fluida.

Respuesta del alumnado. Muy buena, han participado todos activamente.

Desarrollo. Se ha llevado a cabo en una sola sesión y mediante dos partes diferenciadas: una primera parte en la que se les ha invitado a plantear situaciones

que les han hecho montar en cólera o estar muy enfadados, aclarándoles que los sentimientos de cólera proceden del interior de cada uno; y otra segunda parte, de trabajo más reflexivo y carácter grupal, que les ha permitido contrastar opiniones, dialogar y exponer conclusiones.

Esta actividad ha sido muy bien valorada por el alumnado ya que les ha aportado ideas importantes, entre las que destacan que es necesario aprender a controlar nuestros impulsos para poder mejorar la convivencia.

Adecuación de los materiales. Los materiales son sencillos y fáciles de aplicar. Les ha divertido hacer el dibujo de una cara muy enfadada. Algunos estudiantes han realizado verdaderas obras de arte.

Duración. Una sesión de tutoría.

Otras observaciones. Cuando se reúnen en grupo les cuesta ponerse de acuerdo porque todos quieren llevar la iniciativa, esto hace que se altere la tranquilidad durante la actividad. Ha sido una actividad muy positiva ya que les ha hecho pensar y reflexionar sobre algo que les es cotidiano, sacando conclusiones favorables.

UNA SITUACIÓN DE RECHAZO

Objetivos

- Reflexionar sobre una situación en la que uno es rechazado y analizar los sentimientos subyacentes a esa situación.
- Analizar distintas técnicas de resolución de situaciones problemáticas, distintas formas de responder al rechazo.
- Estimular la empatía hacia compañeros que se sienten rechazados.

Competencias emocionales que contribuye a desarrollar. Empatía, comunicación, resolución de situaciones conflictivas.

Descripción. Se plantea al grupo la siguiente historia:

"Rosana es una alumna de 2º de ESO. Si bien nunca ha tenido problemas de estudio, últimamente, se muestra distraída, poco motivada y está empezando a faltar a algunas clases. Los profesores han observado que sus compañeros/as no le dejan participar en las actividades de grupo, prefieren no sentarse a su lado, no quieren hacer trabajos con ella y en el patio suele estar sola. Cuando preguntas individualmente a sus compañeros de aula todos responden que no tienen ningún problema con Rosana pero afirman que si no se relacionan con ella es por miedo a que el resto del grupo los rechace también al verlos juntos. Esta situación no es nueva sino que ya lleva varios meses produciéndose".

Después de contar la historia, el grupo se divide en pequeños grupos de 5-6 participantes. Su tarea consiste en:

- Elaborar un listado con todas las formas posibles de solucionar esa situación.
- Seleccionar de todas las alternativas propuestas la solución que consideran más adecuada.
- Razonar por qué consideran que ésa es la solución más adecuada. Si no consiguen seleccionar la mejor solución por consenso, la seleccionarán por mayoría.
- A continuación cada pequeño grupo elegirá un portavoz. Éste comenta al gran grupo las diferentes soluciones propuestas, la alternativa seleccionada y la argumentación de su elección. Esta información se irá anotando en la pizarra.

Finalmente, se abre un debate en gran grupo. Algunas cuestiones para el debate podrían ser las siguientes:

- ¿Qué pensáis que siente Rosana ante esa situación?
- ¿Cuánto tiempo creéis que se puede aguantar una situación así?
- ¿Qué podría hacer para sentirse más integrada en su grupo?
- ¿Qué podría hacer el grupo para ayudar a Rosana?
- ¿Son las diferentes alternativas de solución propuestas igualmente válidas?
- ¿Creéis que se puede encontrar una solución individual, de una única persona, o que requiere el compromiso de todo el grupo?

Duración. Una sesión de tutoría.

Estructuración grupal. Pequeño grupo: reflexión sobre la situación de rechazo, elaboración de propuestas de solución… Gran grupo: debate y puesta en común.

Metodología. Activa, se fomenta la participación de todo el alumnado.

Materiales necesarios. Pizarra, bolígrafos y una ficha por cada pequeño grupo con la descripción de la historia y las preguntas sobre las que reflexionar.

Justificación de su inclusión en el programa. La actividad requiere que el alumnado se ponga en el lugar de la persona que se describe en la actividad y que reflexione sobre cuáles serían sus sentimientos ante esa situación y sobre cómo podría solucionarse la situación de rechazo. El debate que se genera puede fomentar el desarrollo de la empatía en el alumnado y la capacidad de ponerse en el lugar del otro.

Al tener que exponer los/as estudiantes portavoces al gran grupo sus respuestas, cada cual, en su turno de palabra, está desarrollando habilidades comunicativas, mientras que el resto está trabajando una habilidad fundamental para la prevención de la violencia, la escucha activa, la escucha empática.

Fase o momento idóneo para su aplicación. Intermedia.

Dificultad de aplicación para el profesorado. Media.

Otras observaciones. El tutor/a puede crear situaciones de rechazo nuevas o utilizar situaciones que hayan ocurrido en algún momento en el aula para que resulten más cercanas al alumnado. No obstante, si se utilizan situaciones reales, es importante garantizar la confidencialidad de la o las personas que se han encontrado en esa situación de rechazo.

Bibliografía. Actividad adaptada de Garaigordobil (2000).

Anexo.

Historia: *"Rosana es una alumna de 2º de ESO. Si bien nunca ha tenido problemas de estudio, últimamente, se muestra distraída, poco motivada y está empezando a faltar a algunas clases. Los profesores han observado que sus compañeros / as no le dejan participar en las actividades de grupo, prefieren no sentarse a su lado, no quieren hacer trabajos con ella y en el patio suele estar sola. Cuando preguntas individualmente a sus compañeros de aula todos responden que no tienen ningún problema con Rosana pero afirman que si no se relacionan con ella es por miedo a que el resto del grupo los rechace también al verlos juntos. Esta situación no es nueva sino que ya lleva varios meses produciéndose".*
Alternativas de solución:
Selección de la solución más adecuada:
Razones de vuestra elección:

FICHA DE OBSERVACIÓN DEL DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

GRUPO

Etapa: ESO. **Curso:** 2º. **Hora de tutoría:** 11.05. **Nombre de la tutora:** Mª José. **Características del grupo:** Grupo de 24 estudiantes, 14 chicos y 10 chicas. De ellos hay un alumno que es absentista desde el principio de curso y otros 4 más que están presentando absentismo escolar durante el tercer trimestre. El grupo es bastante movido.

DESARROLLO DE LA SESIÓN

Claridad de la explicación introductoria. La tutora explica a los estudiantes en qué va a consistir la actividad y cuáles son los objetivos que se pretenden alcanzar, solicita su colaboración y les anima a participar.

Respuesta del alumnado. En general, el grupo ha participado en la actividad. Ha habido un grupo de alumnas que se ha implicado mucho en la fase de debate.

Desarrollo. Durante el desarrollo de la actividad se ha introducido una segunda situación de rechazo que resultaba de interés para los estudiantes. Los grupos han analizado ambas situaciones simultáneamente. Si bien el resultado ha sido positivo, porque algunos estudiantes han participado muy activamente en el debate, en ocasiones éste se ha desviado hacia temas que no estaban estrictamente relacionados con la actividad.

Adecuación de los materiales. La ficha para cada grupo y la pizarra para la puesta en común y el debate son materiales suficientes para un adecuado desarrollo de la sesión.

Duración. Una sesión de tutoría.

Otras observaciones. La riqueza de la actividad radica en el debate que se genera alrededor de ella. Es importante por ello que el tutor/a motive al alumnado y tenga preparadas de antemano algunas preguntas clave para enriquecer el debate.

LAS ETIQUETAS

Objetivos

- Experimentar la importancia que tiene para las relaciones interpersonales la forma en que una persona es tratada.
- Mostrar los efectos de este tratamiento en el comportamiento individual dentro del grupo.

Competencias emocionales que contribuye a desarrollar. Empatía y otras competencias sociales.

Descripción. Colocamos a cada participante una etiqueta adhesiva con distintos rótulos, procurando que nadie pueda ver la suya. Las etiquetas a colocar son: las siguientes (se pueden repetir tantas veces como participantes haya):

- Apréciame - ignórame.
- Aconséjame - enséñame.
- Ríete de mí - salúdame con respeto.
- Búrlate de mí - ten compasión de mí.
- Ayúdame - mírame con asco.

A continuación, el animador explica a todos que deben comportarse con los demás miembros del grupo conforme a lo que aparece escrito en las respectivas etiquetas, pero sin decir nunca lo que figura las mismas, porque esto deberá ser adivinado por el interesado en función de las reacciones que observe en los demás hacia él. Al cabo de ocho o diez minutos, cada uno de los participantes deberá ir diciendo, por turno, si ha logrado adivinar lo que dice la etiqueta que lleva. Para finalizar, evaluamos la actividad. Para ello pueden servirnos las siguientes preguntas:

- ¿Te ha gustado la actividad?
- ¿Cómo te has sentido al verte tratado de una determinada manera?
- A quienes os trataban de forma negativa, ¿os han quedado ganas de seguir jugando?
- ¿Crees que a determinados compañeros les tratamos siempre de una determinada manera?
- ¿Influye en la forma de relacionarte con un grupo la forma en que este grupo te trate?

– ¿Hay compañeros y compañeras en tu clase a los que ignoráis o de los que os burláis?

Extrae una enseñanza para tu vida de esta actividad. El animador concluye la actividad con un resumen de la reflexión final.

Duración. Una sesión de tutoría.

Estructuración grupal. Gran grupo y trabajo individual.

Metodología. Colocación de rótulos, comportamiento en función de los rótulos, reflexión en grupo.

Materiales necesarios. Necesitamos una sala lo bastante amplia para que puedan entrar cómodamente todos los participantes. No hacen falta sillas, porque el ejercicio requiere que todos los participantes se desplacen de un lugar a otro en el interior del recinto. Etiquetas adhesivas con los rótulos previamente citados (una por cada participante).

Observaciones para su aplicación. Explicar muy bien la actividad, con el fin de evitar distorsiones durante la dinámica.

Justificación de su inclusión en el programa. Importancia de que los estudiantes experimenten distintos tipos de trato por parte de los demás, así como los efectos de este tratamiento en el comportamiento individual dentro del grupo.

Fase o momento idóneo para su aplicación. Segundo o tercer trimestre.

Dificultad de aplicación para el profesorado. Es importante que el tutor tenga un conocimiento del grupo así como las relaciones existentes entre ellos y de los posibles estudiantes ya etiquetados en el grupo, con el fin de manejar adecuadamente estas dinámicas. Tendrá que llevar cuidado con la etiquetas que se coloca a cada estudiante.

Otras observaciones. Este ejercicio requiere un conocimiento por parte del profesor de las dinámicas grupales.

FICHA DE OBSERVACIÓN DEL DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

GRUPO

Etapa: ESO. **Curso**: 1º. **Hora de tutoría**: 10.10 a 11. **Nombre del tutor**: Francisco. **Características del grupo**: grupo heterogéneo de 25 estudiantes. Hay 7 repetidores. Grupo hablador. Se observan varios subgrupos con líderes muy definidos. Suelen trabajar en pequeños grupos en casi todas las clases.

DESARROLLO DE LA SESIÓN

Claridad de la explicación introductoria. El tutor ha sido claro, conciso y ordenado en la presentación de la actividad. Ha distribuido adecuadamente al alumnado. Les ha animado a participar positivamente.

Respuesta del alumnado. Se observa que a los estudiantes les cuesta respetar determinadas pautas (pedir permiso antes de intervenir, guardar el orden de intervención, escuchar de forma activa a los compañeros…), aunque el tutor ha sido hábil a la hora de manejar estos elementos.

Desarrollo. Se ha comenzado explicando la actividad, sus objetivos y cómo se iba a llevar a cabo. Al principio, han mostrado cierto pudor para decir cosas a sus compañeros, pero luego se han ido animando, incluso ha sido necesario frenarlos. Durante el debate comentan que se han sentido incómodos en determinadas circunstancias, cuando les trataban conforme a las etiquetas negativas.

Adecuación de los materiales. Buena.

Duración. Una sesión de tutoría.

Otras observaciones. Les ha gustado la actividad y al tutor también.

MISIÓN IMPOSIBLE

Objetivos

- Aplicar la regulación emocional a la toma de decisiones y a la resolución de conflictos.
- Analizar el comportamiento del grupo ante la resolución de un conflicto.
- Facilitar al alumnado estrategias de resolución de conflictos de forma no violenta.

Competencias emocionales que contribuye a desarrollar. Autocontrol emocional, resolución de conflictos, trabajo en equipo y colaboración.

Descripción

- Se dividirá el grupo en 3 equipos. El/la tutor/a explicará al alumnado que nos situaremos en el año 3022 y que, en esta época, los humanos nos hemos expandido a numerosas colonias estelares, pero, lejos de ser suficientes, cada vez rivalizamos más entre los distintos pueblos por el dominio de los recursos de las colonias y el control social, lo que nos está llevando a un proceso de autodestrucción de difícil retorno. Un comité interestelar ha elegido a tres grupos de elite, cada uno representando a un pueblo, para diseñar un proyecto de futuro con el objetivo de promover la convivencia entre los distintos pueblos.

- Se repartirán las fichas del alumnado para que cada grupo pueda preparar su papel. Cada estudiante tendrá acceso solamente a la ficha correspondiente a su equipo.

La actividad consta de tres etapas:

a) En la primera los equipos diseñarán por separado su proyecto de sociedad.
b) En la segunda se reunirán todos para exponer sus planes y llegar a un consenso o proyecto único.
c) Por último, en la tercera etapa, y ya al margen de los roles representados, se comentará y analizará en gran grupo lo ocurrido durante la actividad: cómo ha ido, cómo se han sentido defendiendo sus ideas, qué conflictos han surgido, cómo se han abordado, si ocurre lo mismo en la vida real, si utilizan las mismas estrategias, etc.

Duración. Una sesión de tutoría.

Estructuración grupal. Gran grupo, grupos pequeños y gran grupo de nuevo.

Metodología. Se utilizará una metodología activa-participativa para crear cohesión en los grupos y fomentar la cooperación. Puesta en común y discusión en el gran grupo.

Materiales necesarios. Tres tipos de ficha del alumnado: unas con la descripción del pueblo Alfa, otras con la del pueblo Beta y otras más con la de Delta.

Observaciones para su aplicación

- La actividad se centra en la etapa en la que los tres equipos deben llegar a un proyecto único. Conviene, pues, al explicarles que cada equipo debe diseñar su proyecto, no explicar que más tarde deberán discutirlo con los demás y llegar a un consenso, consiguiendo así incrementar la distancia entre proyectos y la consecución del conflicto.

- Durante la puesta en común y la discusión de todo el grupo-clase, será conveniente que el/la profesor/a se fije en cómo defiende cada equipo su proyecto: si el alumnado se muestra dispuesto a la colaboración y a crear un nuevo proyecto satisfactorio para todos (ganar todos), o los grupos se centran más en "ganar a los otros" imponiendo su modelo de convivencia (ganar-perder). En la puesta en común sobre la actividad se debatirán estos temas.

- El/la profesor/a deberá reconducir las reflexiones hacia la regulación emocional en la confrontación de ideas.

Justificación de su inclusión en el programa. Es necesario dar al alumnado estrategias para saber defender las propias ideas respetando las de los demás y, si es posible, que permitan llegar a un consenso satisfactorio para todos. La regulación emocional y la resolución de conflictos contribuirán a ello.

Fase o momento idóneo para su aplicación. Segundo trimestre.

Dificultad de aplicación para el profesorado. Media. El profesorado debe estar familiarizado en el tema de educar en y para la resolución no violenta de los conflictos.

Bibliografía. Güell y Muñoz (2003).

Anexo. FICHA DEL ALUMNADO

Pueblo alfa

Tú y tu grupo pertenecéis al pueblo Alfa.

Tu pueblo cree en el respeto, el consenso y la colaboración y se siente orgulloso de su sabiduría y espiritualidad.

En las ocasiones en que tu pueblo ha estado en el poder, ha sufrido el abuso de otros pueblos más ambiciosos y de ética cuestionable.

Pueblo Beta

Tú y tu grupo pertenecéis al pueblo Beta.
Tu pueblo cree que la eficacia y la eficiencia son las claves del éxito y se siente orgulloso de su capacidad resolutiva y de acción.
En las ocasiones en que tu pueblo ha estado en el poder, ha visto frustrados sus exitosos proyectos debido a la necesidad de llegar al consenso con otros pueblos de escasa visión estratégica, utópicos y poco realistas.

Pueblo Delta

Tú y tu grupo pertenecéis al pueblo Delta.

Tu pueblo cree que la clave del éxito está en la creatividad y la continua exploración de nuevas posibilidades y se siente orgulloso de su inteligencia y capacidades creativas.

En las ocasiones en que tu pueblo ha estado en el poder, apenas ha podido llevar a término sus proyectos, porque otros pueblos no valoraban sus novedosas ideas y las menospreciaban.

FICHA DE OBSERVACIÓN DEL DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

GRUPO

Etapa: ESO. **Curso**: 2º. **Hora de tutoría**: 11 a 12. **Características del grupo**: Participativo.

DESARROLLO DE LA SESIÓN

Claridad de la explicación introductoria. La profesora explica y describe la actividad con claridad.

Respuesta del alumnado. Los estudiantes están muy animados y participan activamente. Cabe destacar, la representación de los roles que hace cada uno de los grupos.

Desarrollo. De los tres equipos que se han constituido, los grupos que representan al pueblo Alfa y Beta son los más participativos e interesados. Esta situación provoca que a la hora de llegar a un consenso, los valores que se imponen, son los propuestos por estos dos grupos.

Adecuación de los materiales. Muy adecuados.

Duración. Una sesión de tutoría. Aunque faltó un poco de tiempo para realizar una valoración conjunta de la actividad.

Otras observaciones. Puede que sea necesario proporcionar al alumnado ejemplos sobre los recursos de las colonias.

¿CÓMO PREFIERES RESPONDER?

Objetivos

- Mejorar la capacidad de comunicación.
- Comprender las características de una respuesta comunicativa de tipo asertivo o agresivo.

Competencias emocionales que contribuye a desarrollar. Resolución de conflictos y autocontrol emocional.

Descripción. Explicar con algunos ejemplos la diferencia entre un comportamiento agresivo y otro asertivo (puede dramatizarse por algunos estudiantes). Se les pone un ejemplo:

> *"Tus vecinos tienen un gran perro en una caseta junto a tu jardín. A ellos les gusta dejar correr el perro durante una hora todos los días. Últimamente ha llegado hasta tu jardín y destrozado varias plantas. Llamas a tus vecinos para contarles la situación". Se les explican posibles tipos de respuesta:*
>
> - ***Agresiva:*** *¡Tu estúpido perro ha arruinado mi jardín!. Sabía desde el principio que eras un irresponsable como para mantenerlo bajo control. Si vuelve a venir a mi propiedad llamaré a la perrera.*
>
> - ***Asertiva:*** *He notado que a veces dejar correr al perro libremente. Recientemente ha estado excavando en mi jardín y ha destrozado varias plantas. ¿Podríamos llegar a un acuerdo para que el perro no pudiera correr por mi jardín?*

Se explica al alumnado la diferencia entre comportamiento agresivo y asertivo:

- **Comportamiento agresivo:** Una persona mantiene sus derechos vulnerando los derechos de los demás. Es un ataque, más que contra el comportamiento del otro, contra su propia persona. Suele ser una reacción exagerada o un arrebato.

- **Comportamiento asertivo:** Una personas mantiene sus derechos legítimos sin vulnerar los derechos de los demás. Es una expresión apropiada, directa y honesta de los sentimientos. Manifiesta respeto hacia la otra persona.

Posteriormente, se entrega la *Hoja de actividad* para cumplimentar. Después se realiza una puesta en común. Por último, se realiza una evaluación sobre el tema sirviéndose de las siguientes preguntas:

- ¿En qué momentos solemos utilizar respuesta agresivas? ¿Con qué personas?
- Tus reacciones habituales ¿suelen ser de agresividad o de asertividad?
- ¿Cuál de las dos respuestas te ha resultado más fácil de rellenar en la *Hoja de actividad*?

Duración. Una sesión de tutoría.

Estructuración grupal. Explicación en gran grupo, trabajo individual, pequeño grupo y gran grupo de nuevo.

Metodología. Explicación de la actividad, realización de la hoja, debate, reflexión grupal.

Materiales necesarios. Hoja de actividad para cada participante

Observaciones para su aplicación. Es importante que los estudiantes capten la diferencia entre ambos tipos de respuestas y de sus posibles consecuencias.

Justificación de su inclusión en el programa. Se trata de promover un conocimiento de distintos factores que influyen en la comunicación, así como la influencia que puede ejercer nuestra forma de transmitir las cosas para desencadenar una reacción de uno u otro tipo en los demás.

Fase o momento idóneo para su aplicación. A finales del primer trimestre, o en el segundo, cuando los estudiantes ya se conozcan.

Dificultad de aplicación para el profesorado. Media, depende de la capacidad del profesor para organizar los distintos grupos.

Otras observaciones. Este ejercicio requiere que el grupo ya se conozca, con el fin de conseguir una adecuada participación del alumnado. Requiere, asimismo, destreza del profesor para dinamizar las actividades.

Anexo. Hoja de actividad.

HOJA DE ACTIVIDAD

Completa respuestas asertivas y agresivas en las siguientes situaciones:
1. Vives cerca de una Universidad local. Un grupo de estudiantes va por tu casa de camino a la escuela todos los días. Han empezado a atajar por la esquina de tu jardín, y se ha formado un camino en el que empieza a morir toda la hierba. Ves a los estudiantes en su camino a casa un día y vas a confrontarte con ellos.

Respuesta Asertiva / Respuesta Agresiva

2. Has estado esperando en la cola de la tienda durante un buen rato. Una persona llega y sin respetar la cola se pone delante de ti. Y le dices:

Respuesta Asertiva / Respuesta Agresiva

3. Le has dejado un programa de ordenador a un amigo. Pasa el tiempo y no te lo devuelve. Ante tu insistencia te entrega una copia del programa en lugar del programa original que le dejaste. Afirma que el tuyo lo ha perdido. Tú le dices:

Respuesta Asertiva / Respuesta Agresiva

4. Llevas tu radio-casete a reparar. Necesitas el aparato y el hombre dice que tardará por lo menos un día. Después de esperar una semana, el hombre no ha comenzado a repararlo. Tú le dices:

Respuesta Asertiva / Respuesta Agresiva

FICHA DE OBSERVACIÓN DEL DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

GRUPO

Etapa: ESO. **Curso:** 1º. **Hora de tutoría**: 12.15. **Nombre de la tutora**: Mª Ángeles. **Características del grupo**: en el aula hay 25 estudiantes (15 chicas y 10 chicos). Hay 5 repetidores y un absentista. Se trata de un grupo algo inquieto y muy participativo pero no hay problemas graves de conducta.

DESARROLLO DE LA SESIÓN

Claridad de la explicación introductoria. La tutora explica al alumnado la actividad, cuáles son sus objetivos y cómo se va a realizar. Les comenta la importancia de colaborar y participar activamente en su realización.

Respuesta del alumnado. Buena implicación. Dificultades a la hora de trabajar en pequeño grupo, ya que les cuesta moderar el tono de voz. Una vez conseguida la dinámica de trabajo, han funcionado bien.

Desarrollo. Al principio, la tutora ha tenido que explicar varias veces la dinámica de la actividad, y durante algún momento se observaba que los estudiantes no la tomaban muy en serio. Algunos estudiantes comenzaron a bromear sobre determinadas situaciones pero la tutora ha reconducido la situación. La tutora debe tener unas adecuadas habilidades para manejar esta actividad, pues se pueden producir situaciones delicadas. Es necesario dar un tiempo suficiente al alumnado para que reflexione sobre su tipo de respuesta. La puesta en común en gran grupo sirve como apoyo a las tesis hacia las que se quiere encaminar el tutor.

Adecuación de los materiales. La ficha de actividades así como su anexo son adecuados y suficientes para desarrollar la actividad.

Duración. Una sesión de tutoría.

Otras observaciones. Los estudiantes, en la autoevaluación, han manifestado que consideraban la actividad como positiva. Es importante explicarles bien la actividad y las distintas situaciones que se pueden dar durante la misma

CUANDO ME ENFADO

Objetivos

- Facilitar la presencia y la expresión de la ira dentro de un grupo.
- Identificar comportamientos de los demás que provocan la ira y encontrar la forma de manejarla.

Competencias emocionales que contribuye a desarrollar. Autocontrol emocional, particularmente manejo de la ira y de las situaciones que la provocan.

Descripción. El tutor o tutora distribuye entre los estudiantes 4 *post-it*, a continuación escribe en la pizarra cuatro frases que deberán completar individualmente, una por una, escribiendo lo primero que les venga a la mente, sin censuras ni modificaciones. Deberán escribirlas claramente en el *post-it* para, luego, pegarlas en la pizarra y que los demás puedan leerlas.

A continuación el tutor lee todas las posibles respuestas que los estudiantes han aportado a cada una de los enunciados:

- Me enfado cuando los demás…
- Siento que mi enfado es…
- Cuando los demás expresan su enfado hacia mí, me siento…
- Siento que el enfado de los demás es…

Una vez finalizada la fase anterior, se formarán 4 grupos, para favorecer que reflexionen sobre el impacto de sus sentimientos de ira. El tutor o la tutora motivará a los componentes del grupo para hagan ver, al miembro del grupo que expresa ira, cómo se sienten ante dicha expresión. Posteriormente, se comparten estas situaciones con toda la clase.

El tutor o tutora podrá exponer diversos ejemplos de respuestas airadas entre dos personas. Finalmente, conducirá un proceso de debate para que el grupo analice cómo se puede aplicar lo aprendido en su vida cotidiana.

Duración. Una sesión de tutoría.

Estructuración grupal. Es necesario haber creado sentimiento de grupo, y haber interiorizado ciertas normas de funcionamiento en el aula. La cohesión

grupal debe ser alta, ya que se están trabajando con sentimientos y, si no hay un clima de respeto, puede que no se sinceren y sientan cierta timidez y repriman la expresión de sus emociones.

Metodología. Aprendizaje cooperativo, es aconsejable propiciar interdependencia entre los estudiantes, así como la conciencia de que comparten un objetivo común cuando se trabaja en pequeño grupo.

Materiales necesarios. 4 *post-it* para cada uno de los participantes y bolígrafo.

Observaciones para su aplicación. Conviene que el profesorado motive al estudiante para que exprese sus sentimientos negativos, aportando opciones para que mejore su forma de responder ante situaciones adversas y aprenda a canalizar de manera adecuada sus emociones de ira.

Justificación de su inclusión en el programa. Manifestar sentimientos y aprender a modificar aquellos que representen actitudes negativas, requiere un entrenamiento previo y una interiorización de normas socialmente aceptadas y reconocidas.

Fase o momento idóneo para su aplicación. A partir del 2º trimestre.

Dificultad de aplicación para el profesorado. Es necesario un conocimiento del grupo, de su cohesión, de su nivel de autoestima y haber trabajado previamente, o de manera paralela, la clarificación de valores.

Bibliografía. Blasco y otros (2002).

FICHA DE OBSERVACIÓN DEL DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

GRUPO

Etapa: ESO. **Curso**: 1º. **Hora de tutoría:** 13.10. **Nombre de la tutora:** Francisca. **Características del grupo:** un grupo muy numeroso, bastante conflictivo, heterogéneo en cuanto nivel de competencia, personalidad, desarrollo moral, sexo, nivel económico...

DESARROLLO DE LA SESIÓN

Claridad de la explicación introductoria. Conviene dedicar bastante tiempo a explicar el desarrollo de la actividad. Es importante utilizar la pizarra como material complementario, es imprescindible poner ejemplos en cada una de las frases que provocan enfados.

Respuesta del alumnado. El nivel de participación del alumnado fue muy elevado. Fueron capaces de reflexionar sobre sus emociones y sentimientos, aunque en muchas ocasiones no encontraban las palabras apropiadas para expresarlos. Procuramos no juzgar sus respuestas y aportar respuestas alternativas más productivas a la hora de responder a los enfados.

Desarrollo. Es una actividad bastante compleja tanto por el contenido como por el nivel de expresión oral que el alumnado necesita para comunicar sus emociones negativas. Es más, se necesita un buen nivel de auto-conocimiento, que depende de la madurez de cada uno de los estudiantes.

Adecuación de los materiales. El *post-it* es un material muy adecuado para dar rapidez a la actividad, además contribuye a mejorar la puesta en común, y puede servir de guión previo para realizar las conclusiones.

Duración. Aunque el tiempo estimado de 50 minutos es apropiado, si el grupo es muy numeroso puede que la puesta en común y las conclusiones no se finalicen de manera apropiada.

Otras observaciones. En el debate han surgido temas morales, como el odio. Ello nos ha servido para introducir en el programa algunas sesiones sobre valores morales.

PROBLEMAS, ¿ME SUPERAN O PUEDO CON ELLOS?

Objetivos

- Aprender a destapar, encarar y resolver situaciones problemáticas que puedan tener consecuencias desfavorables para la convivencia, valorando diferentes alternativas y propiciando la utilización de respuestas socialmente adecuadas.
- Desarrollar en el alumnado la capacidad para afrontar y resolver por sí mismos los problemas.
- Ayudar a los alumnos y alumnas a que valoren el problema no como un obstáculo insuperable, sino como un reto que pueden vencer.

Competencias emocionales que contribuye a desarrollar. Resolución de conflictos.

Descripción

- El tutor/a dedica unos minutos a explicar en gran grupo los objetivos de la actividad y a continuación reparte a cada estudiante un folio (anexo I) en el que hay redactado un caso práctico con unas preguntas orientativas. Plantea un problema simulado, que se puede dar en realidad, ante el cual ha de aportar su experiencia personal y realizar una primera toma de decisiones para resolver el problema.

- A continuación se les pasa un cuestionario (anexo II), para que respondan, con la mayor sinceridad, a una serie de preguntas acerca de cómo afrontan los problemas. Por parejas, aprovechando la información que puedan sacar al cuestionario anterior, tratarán de contrastar sus respuestas, buscando similitudes y diferencias. Después, contestarán unas preguntas orientativas sobre la resolución de problemas (anexo III).

- Dirigidos por el tutor/a, se inicia un pequeño debate en gran grupo, para evidenciar la manera como suelen afrontar los problemas, usando para ello las conclusiones obtenidas tanto del cuestionario del anexo I, como del contraste de pareceres realizado en la actividad por parejas.

- Por último, el tutor/a, en continuo diálogo con los estudiantes, les dará unas pautas de actuación (anexo IV) que les sirvan de ayuda para mejorar su acti-

tud ante los problemas, la forma de abordarlos y solucionarlos. Una vez leídas las pautas del anexo IV, se les invitará a que las apliquen a los problemas que habitualmente les suceden, a ellos o a quienes les rodean, y traten de reflexionar sobre cómo les ha ido al intentarlo. Observarán que todo ha ido mejor.

Duración. Una o dos sesiones de tutoría.

Estructuración grupal. Gran grupo, trabajo individual, pequeño grupo y gran grupo.

Metodología. Se procede combinando la utilización de gran grupo, pequeño grupo y trabajo individual, de forma sucesiva con el fin de captar la atención del alumnado y provocar la autoconciencia y la reflexión individual. Se establecen debates para recoger opiniones y sacar conclusiones.

Observaciones para su aplicación. Es necesario que se establezca, previamente a la aplicación de esta actividad, un clima de confianza, dialogo y respeto en el aula.

Materiales necesarios. Folios con fotocopias de anexos (material para el alumnado) y bolígrafos.

Justificación de su inclusión en el programa. Porque es necesario enseñar a los adolescentes a perder el miedo a los problemas y fortalecer la capacidad de plantar cara a situaciones que nos hacen sufrir, aprendiendo a resolver los conflictos mediante respuestas socialmente adecuadas. Se puede considerar como una actividad introductoria para otras actividades más profundas de resolución de problemas y toma de decisiones.

Fase o momento idóneo para su aplicación. 1er trimestre.

Dificultad de aplicación para el profesorado. Baja.

Bibliografía. Actividad adaptada de Fernández (1995).

Anexos. MATERIAL PARA EL ALUMNADO

Anexo I

Caso práctico. Al primer curso de la ESO de nuestro IES, ha llegado una nueva alumna llamada Alicia. Tiene problemas importantes de convivencia. No se encuentra a gusto en el centro, y sus relaciones tanto con sus compañeros, como con sus profesores, son poco fluidas. Su familia, por razones laborales, tuvo que cambiar de domicilio, pasando de una zona rural a una zona urbana. Para ella, este traslado le ha resultado muy duro. En el tiempo que lleva en el centro sólo ha logrado conectar con un compañero y le dice*: No me gusta la localidad ni el Instituto. La gente me considera una intrusa y una persona extraña y me miran con desprecio alejándose de mí. No encuentro amabilidad en la gente. ¿Qué me ocurre?, ¿por qué no caigo bien al resto de los compañeros?"*

Cuestiones

- ¿Has padecido alguna vez esta situación?
- ¿Conoces algún caso parecido?
- Si conocieras o conoces algún caso o lo has padecido personalmente, ¿qué intentarías para solucionarlo?

Anexo II

Cuestionario. Responde con la mayor sinceridad y de forma individual, a las siguientes cuestiones:

- Los problemas como el que se me ha planteado, ¿se dan normalmente en el ambiente que me rodea o es una situación excepcional?
- Ante los problemas, ¿qué actitud suelo tomar?
- Cuando tengo problemas, ¿trato de compartirlos con los demás para que me ayuden o los asumo yo solo y trato de resolverlos por mi cuenta?
- Llega alguien con algún problema, ¿le prestarías ayuda para solucionarlo, o por el contrario, pasarías de ayudarle?
- Ante los diversos problemas, ¿los trato todos de manera igual o, según el problema, lo analizo y aplico soluciones diferentes?

Anexo III

Cuestiones orientativas

- Los problemas, ¿afectan por igual a las personas o de manera diferente?

- ¿Solemos aportar las mismas soluciones o cada persona busca alternativas distintas a los mismos problemas?

Anexo IV

Leed el siguiente texto todos juntos en voz alta:

- Los problemas para mí no son una losa imposible de levantar.

- Afronto los problemas como si fueran un reto que voy a superar.

- El interiorizar los problemas y no comunicarlos a los demás, para que intenten ayudarme, es perjudicial a la larga para mí.

- Cuando un compañero me pida ayuda para resolver un problema, trataré de ayudarle, de manera desinteresada, dentro de mis posibilidades.

- Debo considerar los problemas, no como algo excepcional, sino como algo cotidiano y habitual que se encuentra en el mundo que nos rodea.

- Ante los problemas, no me obsesionaré en una única solución, deberé valorar diferentes alternativas y buscar la solución o soluciones que mejor se adapten al problema planteado, de manera reflexiva.

FICHA DE OBSERVACIÓN DEL DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

GRUPO

Etapa. ESO. **Curso:** 1º. **Hora de tutoría:** 11.55 a 12.45. **Nombre de la tutora:** Raquel. **Características del grupo:** se trata de un grupo-clase con 23 estudiantes, de los cuales 16 son chicos y 7 son chicas. Seis son repetidores, dos llevan una adaptación curricular significativa en todas las áreas, correspondiente a un nivel de 3º de primaria. El grupo-clase, en general es bastante movido y difícil de controlar. Trabajan mucho mejor de forma individual que cuando se plantean situaciones de interacción grupal. Desde principio de curso, en esta clase, se vienen produciendo una serie de situaciones de carácter conflictivo y disciplinario: varios estudiantes con partes de amonestación, dos con comportamientos de acoso hacia otro compañero y necesidad de integración de una alumna con necesidades educativas de carácter permanente. Han conectado bastante bien con su tutora (profesora de Inglés), que está siendo capaz de reconducir el grupo y atender a las dificultades presentadas.

DESARROLLO DE LA SESIÓN

Claridad de la explicación introductoria. Explicación bastante clara, por parte de la profesora, sobre los objetivos de la actividad. En un primer momento plantea la cuestión "¿Qué es un problema?", invitando a los estudiantes a participar definiendo, desde su punto de vista, qué es un problema y relatando, situaciones problemáticas de su entorno socio-familiar y escolar. A continuación la profesora ha resaltado la necesidad de que todos desarrollemos la capacidad de destapar, afrontar y resolver problemas, y se ha pasado al desarrollo de la actividad.

Respuesta del alumnado. Ante la introducción planteada por la profesora, el alumnado se ha sentido motivado, demostrando una actitud muy participativa, respetando incluso el turno de palabra de los compañeros y compañeras.

Desarrollo. Esta actividad se ha realizado, en dos sesiones. La primera sesión ha servido fundamentalmente para dinamizar la participación activa y organizada del grupo-clase, utilizando las diferentes formas de agrupación (gran grupo, trabajo individual y en pequeño grupo) y los materiales de apoyo (anexos I, II y III).

El caso planteado en el anexo I ha despertado curiosidad e interés en el alumnado, llegando incluso a expresar que conocían esa situación, que sabían en que clases había ocurrido algo parecido, y a partir de ahí hubo que establecer un turno de palabra para exponer sucesos ocurridos en clase y en el instituto.

En el trabajo individual no se presentaron incidentes, pero sí en el trabajo por parejas, observando situaciones de rechazo hacia algunos compañeros y la enorme dificultad para trabajar en grupo.

El desarrollo de la segunda sesión lo hemos centrado en la solución de problemas, y en extraer conclusiones sobre pautas de actuación que nos sirvan para abordar, de manera sana, las situaciones problemáticas. Para ello hemos utilizado la tercera cuestión planteada en el anexo I, y la lectura en grupo del texto correspondiente al anexo IV "pautas de actuación", para cuya comprensión ha sido fundamental la intervención de la profesora, que ha ido poniendo ejemplos y clarificando palabras y expresiones de cada una de las frases. Al trabajar con el anexo IV, hemos encontrado, que el alumnado, presenta dificultades de comprensión de palabras tales como: "afronto", "losa", "reto".

Por último se ha pedido al grupo su opinión sobre lo que creen que les ha aportado esta actividad, concluyendo que las ideas que les han quedado claras son que hay que perder miedo a contar los problemas o situaciones que nos hacen sufrir y que tenemos que aprender a resolver los problemas de una manera adecuada.

Adecuación de los materiales. Los materiales son sencillos y fáciles de aplicar, tan solo conviene que el tutor aclare el significado de las palabras que el alumnado no comprenda.

Duración. En este caso han sido necesarias dos sesiones, teniendo en cuenta que la hora de tutoría de este grupo es de 50 minutos y considerando la enorme participación y la necesidad de controlar, por parte de la tutora, el buen desarrollo de la actividad, así como el orden de intervención del alumnado.

Otras observaciones. Al tratarse de un grupo muy movido, ha sido primordial la buena intervención de la tutora poniendo orden y controlando alguna que otra situación disruptiva provocada por dos estudiantes con problemas de impulsividad. Es fundamental que el tutor/a disponga de recursos y ejemplos de situaciones para poder manejar bien al grupo-clase. Por ello se recomienda que previamente a la aplicación de esta actividad el profesorado sea preparado y orientado mediante la ayuda del psicopedagogo del centro.

INFORMACIÓN Y CLICHÉS

Objetivos

- Poner de relieve que la información disponible, siempre parcial y en ocasiones muy escasa, condiciona las percepciones y los juicios que hacemos sobre la realidad y sobre las personas.
- Clarificar el concepto de cliché o estereotipo.
- Fomentar la flexibilidad frente a las propias ideas.
- Fomentar el desarrollo de la empatía.

Competencias emocionales que contribuye a desarrollar. Empatía, comunicación, influencia.

Descripción. El proceso para la realización de la actividad es el siguiente:

Cada estudiante recibe una hoja con dos historias en las que se aportan datos biográficos de dos niños. Se solicita que de forma individual lean la información respondiendo a tres preguntas con relación a cada uno de ellos (a cada una de las historias):

- Si estos chicos estuvieran en tu clase, ¿qué pensarías de ellos?
- Si estos chicos estuvieran en tu clase, ¿cómo crees que te comportarías con ellos?
- ¿Cómo crees que serán dentro de cinco años?

Posteriormente se pregunta a cada estudiante cuál ha sido su respuesta a cada una de las preguntas. Se hace una puesta en común con todos los estudiantes anotando sus respuestas en la pizarra y se abre un debate sobre las respuestas dadas.

Transcurrido un tiempo de debate, el profesor informa al grupo de los nombres de los niños cuyos datos biográficos se han leído (Einstein y Edison).

Finalmente se abre un nuevo debate o reflexión ayudándose con las siguientes preguntas:

- ¿Qué pensáis ahora de estas personas?
- ¿Sería igual vuestro comportamiento con ellas ahora que sabéis quiénes son?
- ¿Qué se podría hacer para evitar juzgar prematuramente a las personas?

– ¿Qué se podría concluir de lo comentado?

Y se sacan conclusiones:

– Normalmente la información que tenemos de la realidad es parcial.
– Hay que evitar juzgar prematuramente a las personas.
– Necesidad de respetar las diferencias.

Duración. Una sesión de tutoría.

Estructuración grupal. Trabajo individual. Gran grupo: debate y puesta en común de la información en gran grupo.

Metodología. Activa, que fomente la participación de todos los estudiantes.

Materiales necesarios. Hojas de respuesta para cada estudiante. Pizarra.

Observaciones para su aplicación. Una variante de aplicación consiste en repartir una única historia a cada estudiante, de manera que la mitad del grupo tiene un caso (historia 1) y la otra mitad del grupo el otro (historia 2). Una vez que han contestado a las preguntas de su caso, se hace una lectura en voz alta de las dos historias y se realiza la puesta en común de las respuestas u opiniones de todos los compañeros, independientemente de la historia que les haya tocado. Las aportaciones de los compañeros que han leído previamente la historia serán más meditadas que las aportaciones de los que no la han leído que serán más espontáneas.

Justificación de su inclusión en el programa

– La actividad requiere que el estudiante se ponga en el lugar de las personas que se describen en la actividad y que reflexione sobre cuál sería su comportamiento hacia ellas en el caso de que fueran compañeros. El debate que se genera puede fomentar el desarrollo de la empatía en el alumnado, la capacidad de ponerse en el lugar del otro y de intentar entender cómo se sentiría esa persona ante esa situación.

– Al tener que exponer sus respuestas al gran grupo, cada estudiante en su turno de palabra está desarrollando habilidades comunicativas, mientras que el resto está trabajando una habilidad fundamental, la escucha activa.

– Consideramos que, en la medida en que los estudiantes adquieran más destrezas en la comunicación y desarrollen la capacidad de escucha activa y de

ponerse en el lugar del otro comprendiendo sus necesidades (empatía), las tensiones y los conflictos en el aula tenderán a decrecer.

Fase o momento idóneo para su aplicación. Media.

Dificultad de aplicación para el profesorado. Media.

Bibliografía. Garaigordobil (2000).

Anexos.

Historia 1

Es un chico del primer ciclo de Educación Secundaria que ha recibido un certificado médico en donde se le dice que debido a sus crisis nerviosas es necesario que deje los estudios durante un curso. El chico, por otra parte, no es un buen estudiante, no tiene amigos, los profesores lo consideran un caso problemático y su padre se avergüenza de él debido a su falta de habilidad atlética. Todo esto le influye para tener una mala adaptación escolar. En su desarrollo evolutivo hay que notar que habló demasiado tarde. Tiene conductas raras y sus padres lo miran como diferente.

- Si este chico estuviera en tu clase, ¿qué pensarías de él?
- Si este chico estuviera en tu clase, ¿cómo crees que te comportarías con él?
- ¿Cómo crees que será dentro de cinco años?

Historia 2

Es un chico de seis años. Tuvo la cabeza abultada al nacer. Se cree que ha tenido meningitis. Tres hermanos suyos murieron antes de que él naciera. Su madre no está de acuerdo con sus parientes y vecinos, que le dicen que su hijo es subnormal. Enviado el chico a la escuela, el maestro cree que tiene una enfermedad mental. Su madre se enfada, saca al niño de la escuela y decide enseñarle ella misma.

Si este chico estuviera en tu clase, ¿qué pensarías de él?
Si este chico estuviera en tu clase, ¿Cómo crees que te comportarías con él?
¿Cómo crees que será dentro de cinco años?

FICHA DE OBSERVACIÓN DEL DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

GRUPO

Etapa: ESO. **Curso:** 2º. **Hora de tutoría:** 9.45. **Nombre de la tutora:** Mercè. **Características del grupo:** grupo de 24 estudiantes, 12 chicos y 12 chicas. Durante el tercer trimestre hay 9 que están presentando absentismo escolar. El grupo es movido pero se muestra participativo.

DESARROLLO DE LA SESIÓN

Claridad de la explicación introductoria. La tutora explica en qué va a consistir la actividad y cuáles son los objetivos que se pretenden alcanzar, solicita su colaboración y les anima a participar.

Respuesta del alumnado. En general el grupo ha participado de forma activa en la actividad, sobre todo en la fase de debate. Su implicación ha sido buena.

Desarrollo. Para el desarrollo de la actividad se ha optado por repartir una única historia a cada uno de los estudiantes de manera que la mitad del aula tenía la historia 1 y la otra mitad la historia 2. Tras contestar individualmente la ficha personal, se han leído ambas historias en voz alta para que todo el mundo conociera las dos historias. El resultado ha sido positivo ya que ha generado una gran participación del alumnado al emitir éstos respuestas espontáneas ante la historia que desconocían. La actividad se ha desarrollado con normalidad, contando con la colaboración de prácticamente la totalidad del alumnado.

Adecuación de los materiales. Los anexos y la pizarra son materiales suficientes para un adecuado desarrollo de la sesión.

Duración. Una sesión de tutoría.

Otras observaciones. La riqueza de la actividad radica en el debate que se genera alrededor de ella. Es importante por ello que el tutor/a motive al alumnado y, si es posible, tenga preparadas de antemano algunas preguntas clave para enriquecer el debate.

TRANQUI... TRONCO

Objetivos

- Identificar diferentes matices en la vivencia de las emociones.
- Adquirir conciencia de la distinta intensidad en que podemos sentir en nuestras emociones y ser capaces de describirlo.

Competencias emocionales que contribuye a desarrollar. Autoconciencia emocional.

Descripción

El tutor explica el objetivo de la actividad. Así mismo explica la diferencia de matiz entre irritación, enojo e intolerancia.

Algo es irritable cuando nos molesta y nos hace sentir enfado momentáneamente. Consideramos que algo nos produce enojo si este enfado ya no es momentáneo, sino que perdura y altera el ánimo en mayor medida. Por último algo nos resulta intolerable cuando nos hace sentir un enfado intenso, con ira, y la molestia es de gran intensidad.

Para comprobar que ha sido entendido por todos y todas se lee una situación a modo de ejemplo:

Tú le prestas a un amigo un disco bajo la condición de devolvértelo mañana. Cuando no cumple su palabra te sientes irritado. Esta sensación se convierte en enojo cuando pasan los días y tú amigo no parece acordarse del trato, pero cuando nos enteramos que no nos lo va devolver porque se lo ha prestado a su novia consideramos que lo que ha hecho es intolerable por lo que nos sentimos muy enfadados, alterados.

Tras su lectura el tutor/a formulará varias cuestiones para comprobar que han quedado claras las diferencias de matices. Se dividen en pequeños grupos para ir contando a los demás situaciones, similares a la narrada por el profesor, donde se hayan dado los citados diferentes matices emocionales de una misma situación. Cada grupo irá recogiendo dichas situaciones en una plantilla. Las conclusiones y las ideas que el grupo ha ido trabajando serán expuestas al gran grupo, para ello elegirán un portavoz. Cada grupo elegirá una de las situaciones de la plantilla y preparará con ella un guión para realizar una dramatización donde queden reflejadas las tres intensidades posibles de una misma situación.

Duración. Una sesión de tutoría. Puedes ser que no de tiempo a preparar y realizar la dramatización. Si el grupo se siente motivado por esta actividad puede dejarse esta parte para una segunda sesión, o no realizarla.

Estructura grupal. Pequeño y gran grupo.

Metodología. Exposición por parte del tutor para aclarar los conceptos. Trabajo en pequeño grupo de 6 o 7 participantes. Puesta en común en gran grupo. Dramatización.

Materiales necesarios. Útiles para escribir y una plantilla adjunta.

Observaciones para su aplicación. Posiblemente en esta actividad el adulto tenga que recordar la cuestión de los matices, para centrar la actividad y que no se aleje de sus objetivos. También por su importancia en el reconocimiento de nuestras emociones.

También hay que señalar que la percepción es personal y lo que es irritante, desagradable o intolerante para un grupo humano no tiene por que serlo para otro.

Hay que tener preparadas determinadas situaciones que puedan servir de ejemplo para que los alumnos y alumnas vayan reconociendo situaciones y realicen sus aportaciones personales en el trabajo en grupo, que es lo realmente interesante de la actividad.

Justificación para su inclusión en el programa. Esta actividad favorece el desarrollo de la inteligencia emocional, al hacerles reflexionar sobre sus propias vivencias y las de sus compañeros y, de esa forma, contribuir a su desarrollo como personas.

Fase o momento idóneo para su aplicación. Durante el segundo trimestre.

Dificultad de aplicación. Baja.

Otras observaciones. Se puede trabajar con matices referidos a una emoción en positivo por ejemplo: bienestar, alegría, euforia.

Bibliografía. Adaptada de Güel y Muñoz (2003).

Anexo. Vais a ir recogiendo en este cuadro aquellas situaciones que habéis experimentado y cómo han ido subiendo de tono. También podéis poner situaciones distintas que reflejen los diferentes estados.

Leve irritación	Enojo / enfado	Me resulta intolerable

FICHA DE OBSERVACIÓN DEL DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

GRUPO

Etapa: ESO. **Curso**: 1º. **Hora tutoría**: 11.55 a 12.45. **Nombre del tutor:** Paco. **Características del grupo**: grupo de 23 estudiantes. Es un grupo heterogéneo, inquieto y movido pero que responde a las tareas que se le proponen.

DESARROLLO DE LA SESIÓN

Claridad en la explicación introductoria. Los objetivos y el desarrollo de la actividad, resultan sencillos de explicar y de comprender por parte de los estudiantes. El tutor expone con detalle la historia que propone la actividad. En su explicación utiliza estrategias para comprobar que el alumnado comprende la historia y sobre todo la distinta intensidad de las emociones: irritación, enojo y enfado

Respuesta del alumnado. Aceptan muy bien el realizar la actividad. El grupo se muestra participativo, no muestran ninguna dificultad para expresar sus experiencias y compartirlas con el grupo.

Desarrollo de la actividad. Se formaron 5 grupos de 4 o 5 estudiantes. El nivel de participación tanto en el trabajo en pequeño grupo como en la puesta en común es alto. Cuentan sus experiencias sin dificultad. Lo más destacable es que a algunos les cuesta situar sus vivencias en los distintos niveles de intensidad. Al finalizar la actividad se realiza la puesta común, todos quieren participar. En algunos casos hay que reconducir la exposición ya que confunden la situación con la consecuencia o la respuesta, por ejemplo *se pego con uno por que le quitaron el estuche y se enfado mucho.* Todas estas aportaciones se retoman por el tutor dentro del objetivo de la actividad.

Adecuación de los materiales. Buena.

Duración de la actividad. En una sesión no da tiempo a preparar y realizar la dramatización. El tutor comenta que considera conveniente realizarla la próxima sesión de tutoría.

Otras observaciones. Es importante señalar que cuando exponen las situaciones que les produjeron las emociones de enojo, enfado etc., es común que comenten las soluciones, o la forma como han resuelto el conflicto: *nos peleamos, yo después fui y le dije como vuelvas a..., yo luego le hice lo mismo…*Es importante no dejar pasar estos comentarios, sino aprovecharlos educativamente para lograr los objetivos de la actividad. También puede ser muy interesante realizar dramatización de las situaciones para poder plantear modos de solucionar el conflicto, o la situación de enfado, de forma constructiva y adecuada.

ESCUCHANDO CON EMPATÍA

Objetivos

- Desarrollar la empatía.
- Aumentar la habilidad de escucha y de diálogo.

Competencias emocionales que contribuye a desarrollar. Empatía, orientación hacia el servicio, conciencia organizativa.

Descripción. El tutor/a seleccionará un tema controvertido o polémico de una revista o un periódico, sobre el que los alumnos y alumnas puedan tener una opinión más o menos fundamentada.

A continuación se seleccionan tres estudiantes para ejercer como *locutor/a* (que hablará), como *receptor/a* (que escuchará) y como *arbitro*.

El *locutor/*a habla sobre el tema sin interrupción y explica los sentimientos que le suscita. Cuando haya terminado, el *receptor* hará un resumen (sin notas) de lo que dijo el *locutor/a*. Al terminar, el *locutor/a* y el arbitro pueden corregir lo que dijo el *receptor,* o agregar más cosas. El *arbitro* es el único que puede tomar notas y hacer uso de ellas.

Después de una discusión de 5-10 minutos, el tutor/a elige un tema nuevo y cambia los roles usando el mismo procedimiento.

Una vez han finalizado las dinámicas propuestas, es el momento para que los participantes y el grupo reflexionen. Para ello pueden utilizarse algunas de las siguientes preguntas:

- ¿En el papel de *locutor/a,* sentiste alguna dificultad o te sentiste incómodo/a en algún momento?
- ¿Y cómo *receptor/a* o *arbitro*?
- ¿Observaste alguna barrera u obstáculo a la hora de escuchar?
- Como *receptor* ¿fue difícil resumir y abreviar los comentarios del *locutor/a*?
- ¿Cuál es la importancia de tomar notas?
- ¿Cuál ha sido la actitud de los interlocutores?
- ¿Se han respetado los interlocutores durante las intervenciones?
- ¿Las conclusiones de los participantes se corresponden con las exposiciones?

Duración. Una sesión de tutoría.

Estructuración grupal. Gran grupo.

Materiales necesarios. No es necesario ningún material específico, excepto para el árbitro (papel y lápiz).

Observaciones para su aplicación. Es conveniente elegir unos temas que interesen al alumnado con quien se va a desarrollar la actividad, que sean suficientemente motivadores para dinamizar la participación.

Justificación para su inclusión en el programa. Esta actividad resulta muy interesante porque estimula el desarrollo de la empatía, fundamental para una comunicación efectiva y de calidad.

Fase o momento idóneo para su aplicación. Primer trimestre.

Dificultad de aplicación para el profesorado. Media.

Otras observaciones. Es muy importante la elección del tema para desarrollar con éxito de la actividad.

Bibliografía. Blasco y otros (2002).

Anexos . Una variante de la actividad consiste en discutir un tema personal, pidiendo a los receptores que no indiquen aprobación ni desaprobación, ya sea por su expresión o inclinando la cabeza. Esta versión está enfocada para mostrar la importancia de la actitud de escuchar sin juzgar, así como que no siempre resulta agradable la gesticulación reprobatoria de quien escucha.

FICHA DE OBSERVACIÓN DEL DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

GRUPO

Etapa: ESO. **Curso:** 1º. **Nombre del tutor:** Juan Manuel. **Características del grupo: c**lase de 30 estudiantes, heterogénea en sus características generales (rendimiento, conducta, etc.).

DESARROLLO DE LA SESIÓN

Claridad de la explicación introductoria. El profesor ha explicado detalladamente la dinámica de la actividad que se iba a realizar. Los temas elegidos han sido las carreras ilegales de coches que ha aparecido en las noticias, la violencia doméstica y la no participación de Raúl en el partido de España-Suecia.

Respuesta del alumnado. En un principio les ha costado decidirse a ejercer de *locutor, receptor* y *árbitro* (este papel pensaban que era el más difícil), además de encontrar dificultad en la expresión-opinión. El tema favorito sobre el que todos querían participar ha sido el de Raúl.

Desarrollo. Ha resultado una actividad entretenida, pues finalmente los estudiantes que han ejercido los roles tenían su chispa.

Adecuación de los materiales. Adecuados.

Duración. Una sesión de tutoría.

Otras observaciones. Hemos comentado que la puesta en práctica de esta actividad puede ser útil para aplicar en resolución de conflictos en el aula. Por lo que el profesor la incorpora ya como herramienta didáctica.

UN TRUCO

Objetivos

- Preparar a los estudiantes para afrontar con eficacia las situaciones de interacción con los iguales y los adultos que resultan problemáticas para la adecuada convivencia escolar.
- Lograr un buen clima o ambiente de clase, facilitador del aprendizaje.
- Inducir la autorreflexión y expresión escrita sobre las propias situaciones problemáticas, presentes en su interacción con los compañeros y compañeras de clase o en el centro escolar.
- Dirigir y modular la actividad de iniciativas y comentarios por parte de cada uno de los estudiantes.

Competencias emocionales que contribuye a desarrollar. Autoconciencia emocional y diversas competencias sociales.

Descripción

- El tutor/a explica al gran grupo los objetivos de la actividad y distribuye una hoja a cada estudiante (ver anexo).
- Se explican los pasos para seguir en caso de conflicto.
- Se analiza el primer problema y los pasos seguidos para solucionarlo.
- A continuación se dejan 5 minutos para que cada uno resuelva, siguiendo los citado pasos, el segundo problema.
- En grupos de 5, cada uno comenta los pasos que ha seguido para solucionar el problema. Después de escucharse todos han de llegar a un consenso (10 minutos). Se nombrará un secretario que lo expondrá en gran grupo.
- El tutor/a pedirá a algún estudiante que explique cuál ha sido su conclusión después de realizar la actividad.

Duración. Una sesión de tutoría.

Estructuración grupal. Personal, pequeño grupo y gran grupo.

Metodología. Reflexión personal, reforzar conocimientos de aspectos personales, puesta en común.

Materiales necesarios. Anexo y lápiz.

Justificación de su inclusión en el programa. Saber identificar un problema y buscar posibles soluciones, además de expresar sentimientos.

Fase o momento idóneo para su aplicación. Cualquier trimestre del curso.

Dificultad de aplicación para el profesorado. Baja.

Anexo. **UN TRUCO**

Cuando tengas un problema con otro compañero y quieras decirle que su comportamiento te ha fastidiado, puedes seguir estos pasos:

1. Explica la conducta que te ha molestado.
2. Expresa cómo te sientes debido a lo que hace la otra persona.
3. Informa claramente a la otra persona de cuál debe ser su conducta en el futuro.
4. Exprésale lo que puede ocurrir si cambia su conducta.

Ejemplo. Imagínate este problema con un compañero de la clase. Al salir al patio Felipe te ha dado un empujón y te ha hecho daño en un brazo. No es la primera vez que lo hace, suele hacerlo a menudo y no puede seguir así su comportamiento.

1º Explica la conducta que te ha molestado

Felipe, cuando íbamos por el pasillo hacia el patio me has dado un empujón y me has tirado al suelo; lo has hecho también otras veces cuando corres sin mirar.

2º Expresa cómo te sientes debido a lo que hace la otra persona

Me has hecho mucho daño en el brazo y me he enfadado porque parece que la tienes tomada conmigo. Me siento muy disgustado por ello, creía que eras más respetuoso…

3º Informa claramente a la otra persona de cuál debe ser su conducta en el futuro.

Espero que la próxima vez te fijes en lo que haces, tengas más cuidado y no vuelvas a empujarme…

4º Expresarle lo que puede ocurrir si cambia su conducta.

… si eres más respetuoso conmigo todo irá mejor y no tendremos necesidad de enfadarnos y será mejor para los dos.

A tener en cuenta:

- Si piensas lo que vas a decir... Te saldrán las cosas bien.
- Si hablas con tranquilidad... Los demás te entenderán bien.
- Si defiendes tus derechos... Los demás deben respetarte.
- Si respetas el turno de palabra... Aprenderás a conversar bien.

Problema. Imagínate este problema con un compañero de la clase. Un día mientras estabais hablando, Enrique te dice que tú no sabes nada del tema de la conversación y que no tienes ni idea, cuando en realidad no es así. Tú te has sentido molesto por ello y al terminar la conversación decides hablar con Enrique.

Sigue los pasos indicados

FICHA DE OBSERVACIÓN DEL DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

GRUPO

Etapa: ESO**. Curso:** 2º. **Nombre del tutor:** José Luis. **Características del alumnado:** el grupo lo componen 29 estudiantes, 14 chicas y 15 chicos de 2º de ESO. Se trata de un grupo que sabe comportarse y no suele ocasionar problemas de comportamiento.

DESARROLLO DE LA SESIÓN

Claridad de la explicación introductoria. Para introducir a los estudiantes en la actividad se hace una explicación de la definición de *competencias emocionales,* diciendo que cuando tenemos un problema con otras personas nos influyen las emociones que respaldan esa relación, no siendo capaces en algunas ocasiones de valorar objetivamente la situación. Por tanto, se dan unas pautas o pasos para analizar las situaciones problemas y así poder separar las emociones de los hechos objetivos. A modo de ejemplo se explica la situación preparada en el anexo y se plantea una nueva situación a resolver.

Respuesta del alumnado. Demuestran agrado y se muestran expectantes para realizar las actividades propuestas en el anexo. La participación es muy buena proponiendo soluciones a la situación planteada, incluso aportan ellos mismos experiencias que han vivido en otros momentos con amigos.

Desarrollo. Van siguiendo los pasos propuestos con mucho orden. Se mantiene el interés desde el principio al fin de la actividad. El tutor les hace mucho hincapié en las indicaciones de la actividad, escribiéndolas en la pizarra y haciendo una reflexión sobre ellas (“Cosas a tener en cuenta”).

Adecuación de los materiales. Muy buenos. Adecuados y adaptados a la edad del alumnado. El anexo ha sido colocado en un sitio visible en la clase, a modo de recordatorio, para acudir a él cuando haya que resolver otras situaciones problemáticas siguiendo los pasos que en él se aconsejan.

Duración. Una sesión de tutoría.

VI. BIBLIOGRAFÍA

AA. VV (2003). *Educación en valores. Recursos educativos.* Madrid, Edelvives.

AA.VV (2002). *Recursos educativos. Educación en valores*. Madrid, SM.

AA.VV. (2004). *El maltrato entre iguales "Bullying" en Euskadi.* Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa. Gobierno Vasco. Departamento de Educación Universidades e Investigación.

AA.VV. (2005). *Formación para la convivencia. Guía para profesores.* Valencia, Conselleria d'Educació.

AA.VV. (2006). *Formación para la convivencia. Guía para profesores de Primaria*. Valencia, Conselleria d'Educació.

ÁLVAREZ GONZÁLEZ, M. (1995). *Orientación Profesional*. Barcelona, CEDECs.

ÁLVAREZ GONZÁLEZ, M. (Coord.) (2001). *Diseño y evaluación de programas de educación emocional*. Barcelona, Cisspraxis.

ÁLVAREZ GONZÁLEZ, M. y BISQUERRA ALZINA, R. (1996). *Manual de Orientación y tutoría*. Barcelona, Praxis.

ÁLVAREZ ROJO, V. (1994). *Orientación educativa y acción orientadora*. Madrid, EOS.

AVILÉS MARTÍNEZ, J. M. (2002). *PRECONCIMEI. Cuestionario sobre intimidación y maltrato entre iguales*. Valladolid, JMAM.

AVILES, MARTÍNEZ J. M. (2006). *Bullying: el maltrato entre iguales.* Amaru.

BAUTISTA J.M. (1996). *Programa de prevención para tutorías. Aprender a ser autónomo. 1º ciclo ESO*. Madrid, FERE.

BISQUERRA, R (2000). *Educación Emocional y Bienestar*. Barcelona, Praxis.

BISQUERRA, R. (1990). *Orientación psicopedagógica para la prevención y el desarrollo*. Barcelona, Boixareu Universitaria-Marcombo.

BLASCO GUIRAL, J. L., BUENO RIPOLL, V., NAVARRO DOMENICHELLI, R., TORREGROSA SAUQUILLO, D. (2002). *Educación Emocio-*

*nal.Propuestas para tutoría. Educación secundaria Obligatoria.*Valencia, Generalitat Valenciana. Conselleria d'Educació.

BOQUÉ, M.C. (2005). *Tiempo de mediación*. Barcelona, *CEAC.*

BOQUÉ TORREMORELL, M.C. (2002). *Guia de mediación escolar. Programa comprensivo de actividades de 6 a 16 años.* Barcelona, Octaedro.

BRUNET J.J. (2000). *Tutoría con adolescentes para mejorar las relaciones interpersonales.* Madrid, Ediciones San Pío X.

BRUNET, J.J. y NEGRO, J.L. (1982). *Tutoría con adolescentes.* Madrid, Ediciones San Pío X.

CARUANA VAÑÓ A. (Coord.) (2000a). *Intercambio de experiencias en psicopedagogía*. Cefire de Elda. En Internet: http://cefirelda.infoville.net, sección de publicaciones.

CARUANA VAÑÓ A. (Coord.) (2002a). *Orientación, tutoría y psicopedagogía. Experiencias y recursos*. Curso 2001 - 2002. Cefire de Elda. En Internet: http://cefirelda.infoville.net, sección de publicaciones.

CARUANA VAÑÓ A. (Coord.). (2004). *Propuestas y experiencias educativas para mejorar la convivencia*. Valencia, Conselleria d'Educació. Cefire de Elda. En Internet: http://cefirelda.infoville.net, sección de publicaciones.

CARUANA VAÑÓ A. (2000b). "Medidas educativas para la prevención de la violencia". En: Civera, P. y otros (Coords.) *Diez años de formación del profesorado en el Centro de Profesores de Elda.* Valencia, Generalitat Valenciana. Conselleria d'Educación. Dirección General de Ordenación, Innovación Educativa y Política Lingüística. Servicio de Formación del profesorado; pp. 91-95. En Internet: http://cefirelda.infoville.net, sección de publicaciones.

CARUANA VAÑÓ, A. (2001b). "Educación emocional y prevención del estrés en el profesorado". En Caruana Vañó A. (Coord.) *Orientación y tutoría. Intercambio de experiencias y recursos.* Curso 2000 - 2001. Cefire de Elda. En Internet: http://cefirelda.infoville.net, sección de publicaciones.

CARUANA VAÑÓ, A. (2002b). "Educación emocional y prevención de la violencia". En A. Caruana Vañó (Coord.) (2002). *Orientación, tutoría y psicopedagogía. Experiencias y recursos*. Curso 2001 - 2002. Elda, Cefire, pp. 129 – 139. En Internet: http://cefirelda.infoville.net, sección de publi-

caciones.

CARUANA VAÑÓ, A. (2002c). "Programa de educación emocional para docentes". En A. Caruana Vaño (Coord.) (2002). *Orientación, tutoría y psicopedagogía. Experiencias y recursos.* Curso 2001 - 2002. ELDA, Cefire, pp. 176 – 193. En Internet: http://cefirelda.infoville.net, sección de publicaciones.

CARUANA VAÑÓ, A. (Coord.) (2001a). *Orientación y tutoría. Intercambio de experiencias y recursos*. Curso 2000 - 2001. Elda, Cefire. En Internet: http://cefirelda.infoville.net, sección de publicaciones.

CASCÓN SORIANO, F. (1990). *La alternativa del juego* (II) *Juegos y dinámicas de educación para la paz.* Madrid, Catarata.

CASCÓN SORIANO, F. (2004). *Educar en y para el conflicto.* En: http://www.unesco.org/youth/Spanish/edconflicto.pdf.

CASCÓN SORIANO, F. y MARTÍN BERISTAIN, C. (2000). *La alternativa del juego (1). Juegos y dinámicas de educación para la paz.* Madrid, Catarata.

CERMEÑO GONZÁLEZ, F y otros. (2002). *Tutoría.* Madrid, Santillana.

DEFENSOR DEL PUEBLO (1999), *Informe sobre la violencia escolar*, Madrid, www.denfesordelpueblo.es.

DÍAZ AGUADO, M. J. (2004). *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia. Tres volúmenes y un video.* Madrid, Instituto de la Juventud, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

DÍAZ-AGUADO, M. J. (2002). *Convivencia escolar y prevención de la violencia.* Página web del Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa. http://www.cnice.mecd.es/recursos2/ convivencia _escolar/.

DÍEZ DE ULZURRUN, A., MASEGOSA, A. (1996). *La dinàmica de grupos en l'acció tutorial.* Barcelona, GRAÓ.

FABRA, M. LL., (1994). *Técnicas de grupo para la cooperación.* Barcelona, CEAC.

FRITZEN, S.J. (1988). *70 ejercicios prácticos de dinámica de grupos.* Santander, Salterrae.

GARAIGORDOBIL LANDAZABAL, M (2000). *Intervención psicológica con adolescentes. Un programa para el desarrollo de la personalidad y la educación en derechos humanos*. Madrid, Pirámide.

GARAIGORDOBIL LANDAZABAL, M (2004). *Programa juego, 10 a 12 años. Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 10 a 12 años*. Madrid, Pirámide.

GARAIGORDONIL LANDAZABAL, M (2003). *Programa juego, 8 a 10 años. Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 8 a 10 años*. Madrid: Pirámide.

GOLEMAN, D., y CHERNISS, C. (2005). *Inteligencia emocional en el trabajo. Cómo seleccionar y mejorar la inteligencia emocional en individuos, grupos y organizaciones.* Barcelona, Kairós.

GOLEMAN, D. (2006). *Inteligencia social. La nueva ciencia de las relaciones humanas.* Barcelona: Kairós.

GRUPO APRENDIZAJE EMOCIONAL (2004). "Programa de educación emocional para la prevención de la violencia. Metodología, marco teórico y actividades de la primera parte". En: A. Caruana Vañó (Coord.) *Propuestas y experiencias educativas para mejorar la convivencia.* Valencia, Generalitat Valenciana. Conselleria d'Educació. En Internet: http://cefirelda.infoville.net, sección de publicaciones.

GRUPO APRENDIZAJE EMOCIONAL (2005). *Programa de educación emocional para la prevención de la violencia. 2 ciclo de ESO*. Valencia, Generalitat Valenciana. Conselleria d'Educació. (En Internet, sección de publicaciones de http://cefirelda.infoville.net).

GÜELL BARCELÓ, M., y MUÑOZ REDON, J. (Coords.) (2003). *Educación emocional. Programa de actividades para Educación Secundaria Postobligatoria.* Barcelona, Cisspraxis.

HERR, E. L. (1979). *Guidance and counseling in the school.* Falls church, APGA.

HOAC, comisión permanente (2006a). *Dificultades que vive la familia obrera*. Madrid, Ediciones HOAC.

HOAC, comisión permanente (2006b). *Un trabajo digno para la familia, una familia para la vida*. Madrid, Ediciones HOAC.

LAGO F., PRESA I., PÉREZ J., y MUÑIZ J. (2003). *Educación socioafectiva en secundaria. Un programa de orientación y acción tutorial.* Madrid, CCS.

MENEU QUINTERO, A., NAVARRO VILLANUEVA, L., CARUANA VAÑÓ, A. (2000). "Conductas perturbadoras en clase (II): Agresividad". En Caruana Vañó A., (Coord.), *Intercambio de experiencias en psicopedagogía.* pp. 110-117. En Internet: http://cefirelda.infoville.net, sección de publicaciones.

NAVARRO VILLANUEVA, L., MENEU QUINTERO, A., CARUANA VAÑÓ, A. (2000). "Conductas perturbadoras en clase (I): Hiperactividad". En Caruana Vañó A, (Coord.), *Intercambio de experiencias en psicopedagogía*. Cefire de Elda; pp. 103-109. En Internet: http://cefirelda.infoville.net, sección de publicaciones.

ORTEGA R. y cols. (1998). *La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla.* Sevilla, Consejería de Educación.

PALLARÉS, M. (1990). *Técnicas de grupo para educadores.* Madrid, ICCE.

PAQUETTE, D. y RYAN, J. (2003). Bronfenbrenner ecological system theory. http://pt3.nl.edu/paquetteryanwebquest.pdf

PEIRÓ I GREGORI, S. (Coord.) (2001) *Violencia en el aula, curriculum y valores.* Alicante, ECU.

RODRÍGUEZ ESPINAR, S., ÁLVAREZ, M., ECHEVERRÍA, B. y MARÍN, M. A. (1993). *Teoría y práctica de la orientación educativa.* Barcelona, PPU.

SANMARTIN J. (Coord.) (2004). *El laberinto de la violencia. Causas, tipos y efectos*. Barcelona, Ariel.

SASTRE VILARRASA, G., y MORENO MARIMON, M. (2002). *Resolución de conflictos y aprendizaje emocional. Una perspectiva de género.* Barcelona,Gedisa

SEMINARIO DE EDUCACIÓN PARA LA PAZ (1999). *La alternativa del juego II. Juegos y dinámicas de educación para la paz.* Madrid, Catarata.

SERRANO, A. (ed.) (2006). *Acoso y violencia en la escuela. Cómo detectar, prevenir y resolver el bullying*. Barcelona, Ariel.

SERRANO, A., IBORRA, I. (2005). *Violencia entre compañeros en la escuela*: España, 2005. Valencia, Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia.

TORREGO, J. C. (Coord.) (2000). *Mediación de conflictos en instituciones educativas.* Manual para la formación de mediadores Madrid, Narcea.

ULICH, D. (1974). *Dinámica de grupos en la clase escolar.* Buenos Aires, Kapelusz.

UNESCO (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI* presidida por Jacques Delors. Madrid, Santillana Ediciones UNESCO.

URRA, J. (2006). *El pequeño dictador*. *Cuando los padres son las víctimas.* Madrid, La esfera de los libros.

VAELLO ORTS, J. (2005). *Habilidades sociales en el aula.* Madrid, Santillana.

VAELLO ORTS, J. (2003). *Resolución de conflictos en el aula.* Madrid, Santillana.

VILLA BRUNED, J. (1998). *La animación de grupos*. Madrid, Escuela Española.

VII. ANEXOS

Anexo 1. CUESTIONARIOS

Anexo 1.1. Cuestionario para el alumnado. Parte a1

Nombre variable	**SITUACIONES**	**1 Nunca**	**2 Pocas veces**	**3 A menudo**	**4 Mucho**
CA01	Ignorar (a alguien)				
CA02	Rechazar (a alguien)				
CA03	Impedir participar (a alguien)				
CA04	Insultar (a alguien)				
CA05	Poner motes que ofenden o ridiculizan				
CA06	Hablar mal de alguien				
CA07	Esconder cosas de alguien				
CA08	Romper sus cosas				
CA09	Robar sus cosas				
CA10	Pegar a alguien				
CA11	Amenazar a alguien para meterle miedo				
CA12	Obligar a alguien a hacer cosas que no quiere con amenazas (traer dinero, hacerles tareas...)				
CA13	Intimidar o amenazar a alguien con frases, insultos o conductas de carácter sexual				
CA14	Amenazar a alguien con una arma (palos, navajas...)				

Anexo 1.2. Cuestionario para el alumnado. Parte A2

Rodea con un círculo la respuesta (En cada celdilla se le ofrecía la posibilidad de contestar Sí o No)			
SITUACIONES	**LAS HE SUFRIDO**	**LAS HE PRESENCIADO**	**LAS HE REALIZADO**
Ignorar (a alguien).	Sí - No	Sí - No	Sí - No
Rechazar (a alguien).	Sí - No	Sí - No	Sí - No
Impedir participar (a alguien).	Sí - No	Sí - No	Sí - No
Insultar (a alguien).	Sí - No	Sí - No	Sí - No
Poner motes que ofenden o ridiculizan.	Sí - No	Sí - No	Sí - No
Hablar mal de alguien.	Sí - No	Sí - No	Sí - No
Esconder cosas de alguien.	Sí - No	Sí - No	Sí - No
Romper sus cosas.	Sí - No	Sí - No	Sí - No
Robar sus cosas.	Sí - No	Sí - No	Sí - No
Pegar a alguien.	Sí - No	Sí - No	Sí - No
Amenazar a alguien para meterle miedo.	Sí - No	Sí - No	Sí - No
Obligar a alguien a hacer cosas que no quiere con amenazas (traer dinero, hacerles tareas...).	Sí - No	Sí - No	Sí - No
Intimidar o amenazar a alguien con frases, insultos o conductas de carácter sexual.	Sí - No	Sí - No	Sí - No
Amenazar a alguien con una arma (palos, navajas...).	Sí - No	Sí - No	Sí - No

Anexo 1.3. cuestionario para el alumnado (Parte A3)

(Puedes elegir más de una respuesta en cada pregunta)

1. **¿En qué lugares se suelen producir estas situaciones de intimidación o maltrato?**

PB01 a. En la clase cuando está algún profesor/a.
PB02 b. En la clase cuando no hay ningún profesor/a.
PB03 c. En los pasillos del instituto.
PB04 d. En los aseos.
PB05 e. En el patio cuando vigila algún profesor/a.
PB06 f. En el patio cuando no vigila ningún profesor/a.
PB07 g. Cerca del instituto, al salir de clase.
PB08 h. En la calle.
**PB23 i. (Otros lugares):*

2. **Si alguien te intimida ¿hablas con alguien de lo que te sucede?**

PB09 a. Nadie me intimida o maltrata.
PB10 b. No hablo con nadie.
PB11 c. Con los/as profesores/as.
PB12 d. Con mi familia.
PB13 e. Con compañeros/as.
**PB27 f. Con mis amigos/as*
**PB24 g. (Otras personas):*

3. **¿Quién suele parar las situaciones de intimidación o maltrato?**

PB14 a. Nadie.
PB15 b. Algún profesor/a o algún adulto.
PB16 c. Algún compañero o compañera.
PB17 d. No lo sé.
**PB28 e. Algún amigo/a.*
**PB29 f. Alguien de mi familia.*
**PB25 g. (Otras personas):*

4. ¿Por qué crees que algunos/as chicos/as intimidan o maltratan a otros/as?

PB18 a. Por molestar.
PB19 b. Porque se meten con ellos/as.
PB20 c. Por que son más fuertes.
PB21 d. Por gastar una broma.
**PB30* *e. Porque tienen problemas en su familia*
**PB31* *f. Por sentirse como un "líder" (importante, admirado, etc.)*
**PB26* *g. (Otras razones):*

PB22 5. ¿Qué soluciones propondrías para la mejora de la convivencia en tu instituto?

** Cuestiones incluidas únicamente en el cuestionario de primer ciclo de la ESO.*

Anexo 1.4. Cuestionario para el profesorado tutor
Centro: Edad: Soy: hombre ( ) mujer ( )

Años de antigüedad:

Valora entre 1 (mínimo acuerdo) y 4 (máximo acuerdo) las siguientes frases según tu opinión:

CP01	1. Las agresiones y situaciones violentas son un grave problema en mi centro.	**1 2 3 4**
CP02	2. El profesorado se encuentra indefenso ante los problemas de disciplina y agresiones del alumnado.	**1 2 3 4**
CP03	3. El propio profesorado es en ocasiones el objeto de ataque del alumnado.	**1 2 3 4**
CP04	4. Los padres y madres del alumnado a menudo empeoran las situaciones de conflicto.	**1 2 3 4**
CP05	5. La intervención del profesorado en los casos de violencia y de conflicto creo que es parte de mi labor educativa.	**1 2 3 4**
CP06	6. En mi clase, suelo controlar y atajar los conflictos y agresiones	**1 2 3 4**
CP07	7. El profesorado, sin ayuda de otros profesionales, no está preparado para resolver los problemas de malas relaciones y violencia en el instituto.	**1 2 3 4**
CP08	8. Para eliminar los problemas de violencia es necesario que el equipo completo de profesorado tome conciencia y se decida a actuar.	**1 2 3 4**
CP09	9. Para eliminar los problemas de violencia entre el alumnado que se producen en el instituto, hay que implicar a las familias.	**1 2 3 4**
CP10	10. Considero que comenzar un proyecto de intervención sobre las agresiones y violencia en mi centro sería una buena idea.	**1 2 3 4**
CP11	11. Como profesor/a, considero tan importantes los problemas de violencia e intimidación como los que tienen que ver con el rendimiento académico del alumnado.	**1 2 3 4**

Anexo 2. EVALUACIÓN DEL PROGRAMA

Anexo 2.1. Escala de valoración del programa

Estimado compañero/a

A continuación te presentamos una escala para que expreses tu opinión y valoración sobre el Programa de Educación Emocional y Prevención de la Violencia. Por favor responde de manera sincera, tus respuestas y las de tus compañeros/as pueden facilitar la mejora del programa y su desarrollo

a.- Elementos del programa:

Indica el grado de acuerdo o desacuerdo respecto a las siguientes afirmaciones atendiendo a los siguientes criterios:

- Muy de acuerdo (4)
- De acuerdo (3)
- En desacuerdo (2)
- Muy en desacuerdo (1)

1.- Considero que a través del programa se consiguen los objetivos propuestos.

4 3 2 1

2.- Considero que los contenidos son coherentes con la finalidad del programa.

4 3 2 1

3.- Considero que las actividades se ajustan a los objetivos planteados en el programa

4 3 2 1

4.- Considero que las actividades son adecuadas a las características del alumnado a los que van dirigidos.

4 3 2 1

5.- Considero adecuadas las orientaciones metodológicas que se aportan para el desarrollo de las actividades

4 3 2 1

6.- Considero que la temporalización propuesta para el desarrollo del programa es el adecuado.

4 3 2 1

7.- Considero que los recursos materiales sugeridos facilitan el desarrollo de las actividades.

4 3 2 1

b.- Apreciación personal y global sobre el programa

1.- Señala lo que destacarías del programa:

2.- ¿Cuáles son las dificultades que has encontrado en la aplicación del programa:

3.- ¿Qué cambios percibes en el clima de la clase y en las actitudes personales del alumnado?

4.- Expresa las aportaciones y sugerencias que tras la aplicación del programa consideras oportunas:

5.- Haz una valoración global del programa:

Anexo 2.2. Ficha de observación del desarrollo de la actividad

GRUPO

Etapa:

Curso:

Hora de tutoría:

Nombre del tutor/a:

Características del grupo:

DESARROLLO DE LA SESIÓN

Claridad de la explicación introductoria.

Respuesta del alumnado.

Desarrollo.

Adecuación de los materiales.

Duración.

Otras observaciones.

Anexo 2.3. Cuestionario de educación emocional

Durante este curso vamos a realizar unas actividades pertenecientes al Programa de Educación Emocional y Prevención de la Violencia. A continuación te propongo contestes a este Cuestionario personal de manera sincera. Para responder tacha una de las cuatro siguientes opciones: ***siempre, casi siempre, a veces y nunca.*** *Procura que la respuesta que elijas se ajuste a tu realidad personal.*

Nombre y apellidos: Grupo:

Edad: Fecha:

1.- Antes de tomar una decisión tengo claro lo que quiero y mis sentimientos al respecto.

Siempre casi siempre a veces nunca

2.- Soy consciente de mis puntos fuertes y mis puntos débiles.

Siempre casi siempre a veces nunca

3.- Cuando fracaso en una actividad, pienso por qué he fallado y así aprendo para enfrentar otras situaciones.

Siempre casi siempre a veces nunca

4.- Cuando tengo un problema lo enfrento y lo intento solucionar.

Siempre casi siempre a veces nunca

5.- Cuando estoy convencido mantengo mi opinión a pesar de que el grupo esté en desacuerdo.

Siempre casi siempre a veces nunca

6.- Controlo mi comportamiento impulsivo.

Siempre casi siempre a veces nunca

7.- Cuando todo el mundo está nervioso, yo me mantengo tranquilo.

Siempre casi siempre a veces nunca

8.- Cuando me equivoco, admito mis propios errores.

Siempre casi siempre a veces nunca

9.- Yo soy el responsable cuando no puedo alcanzar mis objetivos.

Siempre casi siempre a veces nunca

10.- Sé distanciarme de mi punto de vista y ponerme en el lugar del otro.

Siempre casi siempre a veces nunca

11.- Cuando emprendo una tarea, me esfuerzo aunque no haya nadie que me vea ni me supervise.

Siempre casi siempre a veces nunca

12.- Los retos me motivan para esforzarme en superarlos.

Siempre casi siempre a veces nunca

13.- Para tomar una decisión, me guío por lo que es mejor para mi grupo.

Siempre casi siempre a veces nunca

14.- Tengo plena confianza en mis habilidades para obtener éxito.

Siempre casi siempre a veces nunca

15.- Cuando tropiezo con un contratiempo, pienso en que he fallado.

Siempre casi siempre a veces nunca

16.- Cuando mis amigos me cuentan sus problemas, soy capaz de ponerme en su lugar.

Siempre casi siempre a veces nunca

17.- Ayudo a mis amigos y amigas teniendo en cuenta lo que necesitan y lo que sienten.

Siempre casi siempre a veces nunca

18.- Cuando veo a alguien que tiene un problema o dificultad le ayudo sin que me lo pida.

Siempre casi siempre a veces nunca

19.- Soy capaz de tener amigos de otras culturas.

Siempre casi siempre a veces nunca

20.- Respeto a las personas que tienen opiniones distintas de las mías.

Siempre casi siempre a veces nunca

21.- Si me piden que haga un resumen de algo que he escuchado, puedo hacerlo correctamente.

Siempre casi siempre a veces nunca

22.- Sé identificar lo que sienten los demás y también comunicar mis sentimientos.

Siempre casi siempre a veces nunca

23.- Cuando tengo un problema con alguien, se lo digo e intentamos hablar para resolverlo.

Siempre casi siempre a veces nunca

24.- Me parece importante que exista una relación de respeto entre las personas que formamos mi grupo.

Siempre casi siempre a veces nunca

25.- Cuando surge algún conflicto, trato de identificar los motivos que lo originan y buscar soluciones.

Siempre casi siempre a veces nunca

Anexo 2.4. Cuestionario de valoración personal del programa

Tras haber participado en el Programa de Educación Emocional y Prevención de la Violencia nos gustaría conocer tu opinión contestando de forma sincera este cuestionario (tacha la opción que sea más acorde con tu opinión)

Nombre y apellidos: Grupo:
Edad: Fecha:

1.- ¿Estas satisfecho de haber participado en las actividades del Programa de Educación Emocional y Prevención de la Violencia?.

SÍ ¿? NO

2.- ¿Has participado con interés en las actividades?.

SÍ ¿? NO

3.- ¿Encuentras sentido a las actividades que has realizado?.

SÍ ¿? NO

4.- He notado cambios en mi actitud y conducta tras participar en las actividades de mi tutoría.

SÍ ¿? NO

5.- He notado cambios en la actitud y conducta en los compañeros/as de mi clase tras participar en las actividades de mi tutoría.

SÍ ¿? NO

6.- Si adviertes cambios en la actitud y conducta tuya y de tus compañeros, ¿crees que tiene algo que ver la realización de las actividades?.

SÍ ¿? NO

¿Por qué?

7.- Señala lo que mas te ha gustado:

8.- Señala aquello que cambiarias:

GENERALITAT VALENCIANA

CONSELLERIA D'EDUCACIÓ