

Orientaciones sobre algunas acciones preventivas para la mejora del clima de convivencia

Guidance on some preventive actions to improve the climate of coexistence

FRANCISCO JOSÉ VELADO GUILLÉN*
LUIS ÁNGEL VELADO GUILLÉN**

*DOCTOR EN PSICOLOGÍA. UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

**DOCTOR EN PSICOLOGÍA. CENTRO DE ENSEÑANZA SUPERIOR «DON BOSCO»

Resumen

La publicación pretende profundizar en el estudio y aplicación de las nuevas normas de convivencia en la Comunidad de Madrid que surgen del Decreto 15/2007, de 19 de abril, por el que se establece el marco regulador de la convivencia en los centros docentes de la Comunidad de Madrid. Desde un modelo integral se tiene en cuenta no sólo el Reglamento de régimen interior o las Normas de conducta, sino también una serie de medidas educativas y preventivas. Las orientaciones de este artículo se centran en el Plan de Convivencia, que ha de incluirse en la Programación General Anual del Centro. Se proponen acciones preventivas para la mejora del clima de los centros y se incluye una propuesta guión de Plan de Convivencia.

Palabras clave: ansiedad, aprendizaje cooperativo, atención a la diversidad, depresión, educación en valores, fracaso escolar, plan de convivencia, resiliencia, trastornos de personalidad, trastorno disocial, trastorno negativista desafiante, trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH).

Abstract:

This paper tries to study in depth the application of the new procedures of cohabitation in the Autonomous Region of Madrid arising from the Decree 15/2007, of April 19th, by which the regulatory frame of cohabitation is established for the teaching institutions of the Region of Madrid. Starting from an integral model it is taken into consideration not only the Rules of Procedure or the Standards of Behaviour, but also a set of educational and preventive measures. The orientations of this article are based on the Cohabitation Plan, which has to be included in the School's Yearly General Schedule. We propose preventive actions aimed at improving the ambience of educational centers including an outline of a Cohabitation Plan.

Key words: anxiety, cooperative learning, attention to diversity, depression, values education, school failure, cohabitation plan, resilience, personality disorders, conduct disorder, oppositional defiant disorder, attention deficit disorder with hyperactivity (ADHD).

INTRODUCCIÓN

El Decreto 15/2007, de 19 de abril, por el que se establece el marco regulador de la convivencia en los centros docentes de la Comunidad de Madrid apuesta nítidamente por el refuerzo de la autoridad del profesor y la eficacia de las medidas correctivas que, por su inmediatez, deben surtir el debido efecto en la reorientación de la conducta del alumnado.

Uno de los aspectos más novedosos del mencionado Decreto respecto de la normativa anterior es su opción por un modelo más integral de concebir la convivencia escolar, sustentado no sólo en un reglamento de régimen interior y unas normas de conducta, sino también en un elenco de medidas educativas y preventivas, elaboradas con la participación de todos los sectores interesados, que persiguen la creación de una dinámica social grata y constructiva; un clima social cálido, laborioso y respetuoso y una cultura de cooperación en armonía que se palpe en el ambiente global del centro. Este sustrato básico de la institución escolar ha de generarse a través de un plan consensuado de acciones conjugadas de diversa índole, desde las que atañen al aspecto físico del centro y el de sus distintos escenarios, hasta las que exigen una revisión profunda de nuestro sistema axiológico. Este programa sistemático de actuaciones, que cada centro elabora, de acuerdo con su contexto, Proyecto Educativo y Carácter Propio constituyen un instrumento institucional denominado Plan de Convivencia:

El Plan de Convivencia será elaborado con la participación efectiva de todos los sectores de la comunidad educativa. Será aprobado por el Consejo Escolar del centro y se incluirá en la Programación General Anual del Centro. El plan deberá recoger todas las actividades que, a iniciativa del Equipo Directivo, del Claustro de Profesores o del Consejo Escolar, se programen, ya sea dentro o fuera del horario lectivo, con el fin de fomentar un buen clima de convivencia dentro del centro escolar. Así mismo deberán formar parte del Plan de Convivencia el conjunto de Normas de conducta que sean de obligado cumplimiento, tanto dentro como fuera de las aulas, para que reine en el centro un buen clima de convivencia (Arts. 2.1 y 2.2 del Decreto 15/2007).

A título de mera sugerencia, proponemos algunas líneas de acción que, a nuestro juicio, y entre otras muchas, podrían contribuir a la mejora del clima de convivencia en los centros. Con estas propuestas no queremos suplir la reflexión que corresponde a cada comunidad educativa, sino promoverla. Así mismo, en el *Anexo I* sugerimos un posible guión de Plan de Convivencia.

1. PARTICIPACIÓN EN LA DEFINICIÓN DE LAS NORMAS DE CONDUCTA Y PLAN DE CONVIVENCIA

Cuanto más extensa y extensa sea la participación de los diversos sectores de la comunidad educativa, en especial alumnos, profesores y padres, en el establecimiento de un marco de convivencia, mayor será su compromiso ético y su percepción de éxito si los objetivos se logran y el clima relacional mejora. La participación deberá plantearse al menos a dos niveles:

- A nivel de centro, debe fomentarse la participación de los alumnos en el establecimiento de las normas de conducta y su revisión (a título individual, a través de la Junta de delegados o la representación en el Consejo escolar).
- En el marco de la acción tutorial, mediante el debate interno en los grupos-clase para concretar las normas de conducta y las medidas para la mejora del clima social del aula.

Pero un plan de convivencia es siempre un proceso de ajuste y mejora. La convivencia no es un logro, sino un proceso de reconstrucción dinámico, continuo y permanente, en el que deben confluír todos los agentes educativos, el sistema de aprendizaje y el currículo latente y patente de cada centro.

2. RESPETO A LAS DIFERENCIAS Y LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

2.1. Respeto a las diferencias

En los centros educativos confluyen cada vez más alumnos diversos en cuanto a su origen étnico, cultural y aptitudinal.

La atención a la diversidad se constituye en fuente de armonía en el aula, ya que conocer al alumno, su ritmo y estilo de aprendizaje, sus expectativas, capacidades y debilidades, nos preparan para una respuesta educativa ajustada y de calidad para todos y, en reciprocidad, el alumno se siente más aceptado y valorado y, en consecuencia, más motivado para aprender y más proclive a entablar relaciones constructivas con compañeros y profesores.

2.2. Prevención del fracaso escolar. Éxito y frustración-agresión

El esfuerzo y el éxito en educación deben discurrir en paralelo. Una filosofía del éxito, que ofrezca un repertorio diverso de actividades alternativas para el logro de los objetivos y el desarrollo de las competencias básicas, a través de las cuales cada alumno pueda mostrar sus capacidades y constatar que su esfuerzo da lugar a realizaciones valoradas, refuerza su autoestima, sentimiento de competencia y espíritu emprendedor.

Por el contrario, una actividad académica restringida, que no permita diversidad de opciones y la utilización de diferentes formatos de representación del conocimiento y, por ende, la puesta en juego de diversas inteligencias (Gardner, 1998), frustrará sistemáticamente a determinados alumnos, que no conseguirán las metas académicas que desean; rechazarán el marco escolar y, de acuerdo con la teoría de la frustración-agresión (Dollard et al., 1939) serán hostiles con los compañeros, profesores y la escuela misma.

Por ello, proponemos que en la filosofía del esfuerzo vaya unida a la filosofía de la diversidad y la del éxito.

2.3. Respuesta a los alumnos con necesidades educativas especiales derivadas de trastornos de la personalidad o de la conducta

Según la Organización Mundial de la Salud, entre 2008 y 2020 se prevé que los trastornos psicopatológicos y neuropsiquiátricos infanto-juveniles podrían elevarse en un 50 por ciento internacionalmente y ser una de las cinco causas más comunes de incapacidad de menores. El aumento creciente en la aparición de dificultades y trastornos emocionales, de personalidad y de conducta en la infancia y la adolescencia exige una respuesta preventiva y orientadora en los centros.

Sin embargo la legislación específica vigente en el ámbito de la atención a la diversidad ha sido muy voluble y heterogénea a la hora de establecer una categoría específica para los alumnos con trastornos socioemocionales, de personalidad o de conducta:

- La Orden de 18 de septiembre de 1990 por la que se establecen las proporciones de profesionales/alumnos en la atención educativa de

los alumnos con necesidades especiales, se refería a los «alumnos con problemas graves de personalidad o autismo» y a los «alumnos con problemas emocionales de carácter grave» como categorías para establecer dichas proporciones.

- El Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales no mencionaba explícitamente a los alumnos con trastornos de personalidad o de conducta.
- La Orden de 14 de febrero de 1996 por la que se regula el procedimiento para la realización de la evaluación psicopedagógica y el dictamen de escolarización y se establecen los criterios para la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales, menciona entre los ACNEE a los que presentan «graves trastornos del desarrollo», que incluirían fundamentalmente a alumnos dentro del espectro autista: Trastorno autista, Trastorno de Rett, Trastorno de Asperger y Trastorno desintegrativo infantil.
- La Ley Orgánica 10/2002, de calidad de la educación, derogada, incluía entre las NEE las asociadas a «trastornos de personalidad y de la conducta».
- La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación, considera que las NEE se derivan de «discapacidad o trastornos graves de conducta».

Quizá sea esta heterogeneidad normativa la que haya contribuido al vacío en la detección, evaluación y atención las NEE asociadas a trastornos de personalidad y de conducta. Por ello, podemos constatar en los centros las siguientes disfunciones:

- Escasa preparación del profesorado para detectar a las NEE derivadas de trastornos de personalidad y de conducta. Como consecuencia, escasas o nulas demandas de evaluación psicopedagógica y respuesta educativa artesanal.
- Medidas disciplinarias aplicadas a dichos alumnos, sin considerar sus NEE.

- Ausencia de un EOEP específico dedicado a los ACNEE asociadas a trastornos de personalidad o de conducta. Las funciones de asesoramiento y apoyo especializado a los EOEP generales y de atención temprana en la atención a este alumnado se atribuyen de una manera vaga al EOEP específico de Trastornos Graves del Desarrollo (TGD); pero éste no las asume en la práctica, entre otras razones por las cuantiosas demandas en «lista de espera» de los casos que ellos consideran su campo específico: los TGD.

A diferencia de los demás alumnos con necesidades educativas especiales, los alumnos con trastornos de personalidad y de conducta plantean una problemática especial en cuanto a su detección, diagnóstico y dictamen de escolarización en los centros educativos e la Comunidad de Madrid. En consecuencia, la respuesta educativa y orientadora, las medidas ordinarias y extraordinarias de atención a la diversidad, las adaptaciones curriculares y la derivación, en su caso, a los Servicios Sociales, Servicios de Salud Mental, Aulas Hospitalarias o Centros Educativo-Terapéuticos son opciones que, de forma alternativa o complementaria, deben adoptarse prudentemente.

Mencionamos y caracterizamos a continuación algunos de los trastornos de conducta presentes en el ámbito educativo, aunque, en aras de la brevedad, sólo sugerimos algunas pistas para la intervención especializada en el caso del *Trastorno por déficit de atención con hiperactividad*, por su incidencia y la inquietud que suscita entre los docentes.

2.3.1. Trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH)

A) Definición

El concepto de *TDAH* ha ido cambiando con el tiempo. El núcleo inicial fue la hiperactividad, pero posteriormente se consideró que el problema principal era el déficit de atención. Actualmente ambos problemas, junto con la impulsividad, se reconocen como las manifestaciones principales. Puede presentarse en dos modalidades:

TDAH con predominio Desatención. Caracterizado esencialmente por dificultades de atención sostenida y concentrada en tareas o juegos; dispersión y distracción ante estímulos irrelevantes, desorganización de la actividad, olvido, extravío de objetos, descuido o errores en actividades cotidianas, etc.

TDAH con predominio Hiperactividad-Impulsividad. Caracterizado por actividad motora excesiva, agitada o descontrolada; dificultad para mantenerse en el asiento o participar en juegos tranquilos; tendencia a correr o saltar de forma extemporánea o en lugares inapropiados; interacción excesiva, impulsiva, entrometida o sin respeto del turno, etc.

En ambas modalidades el DSM-IV-TR exige como criterio diagnóstico la existencia de pruebas claras de un deterioro de la actividad social, académica o laboral clínicamente significativos, la concurrencia seis de los síntomas que establece, la presencia de las alteraciones en dos o más ambientes, su persistencia durante al menos seis meses y la aparición de algunos de los síntomas antes de los siete años.

B) Tratamiento

Farmacológico: algunos estudios informan que el tratamiento mediante estimulantes (Metilfenidato, comercializado como Rubifén, Concerta o Ritalín) mejoran la atención, y reducen la impulsividad y el nivel de actividad en aproximadamente el 70% de los niños medicados (Murphy, 1993). No obstante sus efectos se estiman poco duraderos y las pruebas sobre la mejora del rendimiento escolar, confusas. Algunas asociaciones de TDAH se oponen al uso de este fármaco. Algunos informes aluden a efectos secundarios como anorexia, dolores de estómago y cabeza, irritabilidad o movimientos oculares (Barkley, 1990). Junto con los efectos anteriores, la adicción puede aconsejar el «descanso» o la suspensión de la medicación. Los nootrópicos, como la Citicolina (Somazina) muestran su eficacia para elevar las capacidades cognitivas, la atención y las conexiones neuronales.

Técnicas cognitivas y conductuales: *se han utilizado con éxito programas operantes como Economía de fichas, Contratos de contingencia, Castigo negativo (en forma de Coste de respuesta y Tiempo fuera), y de autocontrol (tales como Control por el estímulo, Autorrefuerzo o Autoinstrucciones).*

2.3.2. Trastorno disocial

Definido como patrón repetitivo y persistente de conductas que violan los derechos básicos de otras personas y las principales normas sociales adecuadas a la edad del sujeto. Los criterios diagnósticos se clasifican dentro de las siguientes categorías amplias: agresión a personas y anima-

les, destrucción de la propiedad, fraudulencia o robo y trasgresiones graves de las normas.

Escasa empatía, dificultad para asumir la perspectiva de los demás y comprender sus sentimientos; inadecuado desarrollo moral, con escasa capacidad para sentir la culpa o el arrepentimiento; atribuciones de hostilidad a las actitudes de los demás y la escasa tolerancia a la frustración suelen estar en la raíz de este trastorno.

2.3.3. Trastorno negativista desafiante

Se define como un patrón de comportamiento negativista, hostil y desafiante que dura al menos seis meses. Debe incluir al menos cuatro de los comportamientos siguientes: 1. Se encoleriza e incurre en pataletas. 2. Discute con adultos. 3. Desafía activamente a los adultos o rehúsa cumplir sus demandas y normas. 4. Molesta deliberadamente a otras personas. 5. Acusa a otros de sus errores o mal comportamiento. 6. Es fácilmente susceptible de ser molestado por otros. 7. Se muestra colérico y resentido y 8. Se muestra rencoroso y vengativo.

2.3.4. Trastornos de ansiedad

La ansiedad se caracteriza por una compleja combinación de tres tipos de reacciones ante la percepción de una amenaza: respuestas motoras (por ejemplo, salir corriendo, cerrar los ojos, voz temblorosa), respuestas fisiológicas (por ejemplo, cambios en la frecuencia cardíaca, tensión muscular, molestias en el sistema digestivo) y respuestas subjetivas (por ejemplo, percepción de peligro, de falta de competencia, imágenes de daños corporales).

El trastorno de ansiedad suele catalogarse como *internalizante o de interiorización*, pues se trata de un problema emocional que repercute sobre el propio sujeto que lo padece (lo paga consigo mismo). El DSM-IV-TR distingue:

- *Trastorno de ansiedad por separación*: aparece por primera vez en la infancia y se caracteriza por angustia excesiva del niño cuando se separa de las personas a las que está intensamente vinculado, así como por la evitación de situaciones que exijan dicha separación.

- *Trastornos relacionados con las fobias*: caracterizados por la evitación de objetos o situaciones específicas, incluyendo el acercamiento a desconocidos.
- *Trastorno de ansiedad generalizada*: frecuente preocupación o ansiedad excesiva ante una serie de situaciones y acontecimientos, en lugar de centrarse en objetos o situaciones específicos.
- *Trastorno obsesivo-compulsivo*: caracterizado por pensamientos o impulsos recurrentes e irrazonables o por comportamientos repetitivos e irracionales. La ansiedad se manifiesta cuando el sujeto se resiste a los rituales obsesivo-compulsivos.
- *Trastorno por estrés postraumático*: ligado a un acontecimiento catastrófico (violación, atraco, accidente, terremoto, etc.). El sujeto revive de forma recurrente el acontecimiento, evita estímulos relacionados con el mismo y experimenta síntomas persistentes de un aumento de activación.

En el ámbito escolar es frecuente el *trastorno de ansiedad por separación*, caracterizado por pensamientos recurrentes de temor e en relación con la seguridad de sí mismo o la de sus padres, lo que puede traducirse en negativa a ir al colegio, síntomas psicósomáticos, apatía, melancolía o falta de concentración.

La *fobia escolar* consiste en un miedo irrazonable a alguna situación del centro que se acompaña frecuentemente de síntomas físicos de ansiedad (taquicardia, trastornos del sueño, pérdida de apetito, náuseas y vómitos, dolor de cabeza, etc.) y tiene como consecuencia la negativa a asistir al colegio.

2.3.5 Depresión

Es un estado cuyo rasgo principal consiste en una alteración del estado de ánimo que se manifiesta como tristeza o irritabilidad. A este estado anímico se suele asociar sentimientos de minusvalía, incompetencia, culpa, falta de vitalidad, indiferencia ante los acontecimientos, incapacidad para el disfrute, desinterés por la vida e incluso pensamientos o tentativas de suicidio.

2.4. Desarrollo de la tolerancia a la frustración y la resiliencia

La resiliencia suele definirse como capacidad de un individuo para desarrollarse positivamente, a pesar de sus difíciles condiciones de vida y, más aún, de salir fortalecido por ellas.

Psiquiatras que han sufrido en propia piel traumas psicológicos derivados de la guerra o del confinamiento familiar en campos de concentración y han resurgido, demuestran que el efecto de estos episodios no es irreversible, siempre que se den determinadas condiciones en el contexto sociofamiliar. Estos expertos plantean como metáfora de resiliencia frente a los efectos traumáticos que dejan en la mente de un niño estos sucesos, la de un submarino que aguanta toneladas de presión sin romperse y que siempre puede salir a flote. Cuando un niño recibe un golpe puede *resalire*, renacer, volver a salir (Cyrulnik, 2001).

«Uno de los factores esenciales de la resiliencia es ese impulso hacia el otro. Cuando te han herido, si quieres salir de esa situación, estás obligado a ir hacia el otro, de ahí que el altruismo sea uno de los factores de la resiliencia. Pero es el herido el que decide quién va a ser su tutor de resiliencia» (Gil-Sabio, 2004).

En una sociedad en la que muchos niños y jóvenes tienden a obtener de manera inmediata la satisfacción de sus necesidades de consumo, información y disfrute; resulta difícil que, paralelamente, desarrollen la capacidad para el esfuerzo metódico que exige la adquisición y personalización de conocimientos, la superación de contradicciones y dilemas, la adaptación a unas estructuras sociales en crisis y el aumento creciente de la complejidad de una sociedad altamente tecnificada. Estas y otras situaciones problemáticas deben ser orientadas en los centros educativos como oportunidades y desafíos.

Pero también los alumnos que en el medio escolar, social o familiar han sido víctimas de acoso u otras situaciones traumáticas necesitan recuperar la confianza en sus compañeros y profesores y el ser humano en general y para ello van a requerir un «tutor de resiliencia». Este papel puede ejercerse a menudo por compañeros comprometidos como cooperadores, mediadores o ayudantes de los planes de convivencia.

3. IDENTIFICACIÓN CON EL CENTRO, EL GRUPO CLASE Y SU DINÁMICA

3.1. Desarrollo de la cohesión y del sentimiento de pertenencia al centro

La Identificación con las señas de identidad del centro, el «orgullo de pertenencia», el desarrollo de la cohesión en el grupo clase, el sentimiento de «nosotros», la constitución de estructuras informales donde todos tengan un papel y la forma de liderazgo distribuida son algunas de las condiciones para una convivencia grata y saludable.

3.2. El aprendizaje cooperativo

«El rasgo distintivo para conocer si un pequeño grupo está realizando un trabajo cooperativo no es su tamaño, sino si los objetivos de los participantes se hallan vinculados de tal modo que cada cual sólo puede alcanzar sus objetivos si y sólo si los demás consiguen los suyos» (Rué, 1989)

No es la estructura formal la que caracteriza a un grupo como cooperativo, sino su modalidad interactiva, la distribución de su liderazgo y, especialmente, la forma en que se enfocan los objetivos y las tareas y se evalúan los procesos y resultados.

La dinámica cooperativa depende estrechamente de las tareas que se proponen en el aula, de si éstas permiten la participación de individuos con diferentes capacidades y cada cual puede aportar algo imprescindible para un mejor resultado. Suscita pensamientos del tipo «mi éxito depende de tu éxito», «si tú ganas, yo gano».... Una pregunta crítica que cada miembro se podría hacer para determinar si ha participado en un trabajo cooperativo sería: «¿en qué medida he sentido que mi participación era necesaria y requerida por los demás?»

Empíricamente se constata que la dinámica cooperativa no sólo proporciona ventajas en el área cognitiva, sino también en la emocional y social: en ella la persona se siente más aceptada y apreciada; desarrolla la capacidad empática; la expresión de emociones, ideas y sentimientos es mayor; la autoestima mejora; se da mayor implicación emocional para el aprendizaje; aumenta la motivación intrínseca para el logro. La

cooperatividad correlaciona positiva y significativamente con la madurez emocional, la participación social, la capacidad para resolver conflictos entre las autopercepciones y las informaciones adversas sobre uno mismo, con la fortaleza de la identidad personal, la confianza básica y el optimismo (Johnson y Johnson, 1980, 1995).

Las situaciones cooperativas promueven relaciones interpersonales entre pares más satisfactorias que las competitivas. Producen más fuertes lazos de amistad, sentimientos positivos, de agradecimiento y reconocimiento hacia los otros, deseo de ganarse su respeto, sentimientos de aceptación y valoración a las diferencias.

3.3. El aprendizaje tutorado

Puede considerarse una de las buenas prácticas especialmente apropiada para los profesores que encuentran dificultades para atender una gran diversidad de alumnado en grupos-clase numerosos. Es una modalidad del aprendizaje cooperativo de tipo interpersonal: un alumno más competente apoya a un compañero con dificultades de aprendizaje, transitorias o permanentes, en un área o actividad concreta. Esta forma de liderazgo no se adjudica de manera permanente a ciertos alumnos de altas capacidades o talentos, sino que parte de la idea de que todo alumno puede ser más apto que otro en determinadas actividades y, por tanto, actuar coyunturalmente como su *tutor*. Se trata pues de una dinámica con liderazgo distribuido.

El aprendizaje tutorado, que se ensayó exitosamente en las antiguas escuelas unitarias, permite delegar en ciertos momentos, y siempre bajo la supervisión del profesor, «la función docente» a determinados alumnos, y tiene las siguientes ventajas:

- El profesor no necesita «multiplicarse» para atender de forma individualizada a alumnos muy diversos en cuanto a su ritmo, estilos o dificultades de aprendizaje.
- El compañero es muchas veces más cercano, por su propio estadio evolutivo, que el propio profesor para facilitar la comprensión de un problema o actividad a su «igual». Bastará con frecuencia que el *tutor* parafrasee la explicación dada previamente por el profesor para que su *tutorado* la comprenda.

- «El que enseña, aprende», realiza una reflexión metacognitiva que no consiste sólo en dominar una tarea, sino sus exigencias estratégicas, a la vez que descubre las tácticas que pone en juego su compañero *tutorado* y le aporta las suyas propias.
- Los alumnos «aprenden a enseñar», «enseñan a aprender», «aprenden a aprender» y «enseñan a enseñar».
- En el aula se «aprende a ayudar» y a «recibir ayuda», creándose un clima de cooperación y ayuda mutuas.
- El refuerzo cotidiano se hace más normalizado, no exigiendo la irrupción frecuente en el aula de un profesor de apoyo o la salida de un alumno con problemas episódicos de aprendizaje a un aula de recursos.
- Los alumnos superdotados o de altas capacidades encuentran un campo más de enriquecimiento curricular.

4. EDUCACIÓN EN VALORES, EL DESARROLLO DEL JUICIO MORAL Y EL PENSAMIENTO CRÍTICO

De igual forma que no es suficiente un «aprendizaje de mantenimiento» o «reproductivo», sino «anticipatorio» o «innovador» (Botkin, 1979) para afrontar los desafíos de una «tierra incógnita», de un mundo que no sabemos cómo va a ser; tampoco será suficiente la formación ética de las nuevas generaciones como un proceso de recepción acrítica, por ósmosis, del sistema socialmente vigente de valores y normas.

Será necesario formar una moral heterónoma y crítica, alejada de lo «políticamente correcto» y del «pensamiento único», tan distante del relativismo como del dogmatismo; que parta de la controversia de dilemas éticos y nos lleve a una actitud comprometida con los retos más acuciantes de nuestra época.

La educación en valores puede adoptar muy diversos enfoques:

4.1. Ajuste del alumno al sistema de valores socialmente vigente

La socialización consiste en el ajuste del individuo al sistema de valores socialmente vigente. En esta adaptación heterónoma, asumimos un legado colectivo que no contribuimos a elaborar.

El sujeto alcanza un cierto grado de heteronomía cuando descubre la naturaleza, la necesidad o la razón de ser de las normas morales.

Pero resulta difícil percibir los procesos de participación y de crítica por los que podemos modificar las normas y sentirnos miembros socialmente activos.

4.2. Los valores como realización artística y buenas maneras

Promoción de una ética esteticista: convenciones sociales, buenas maneras, normas de cortesía y de urbanidad. Francisco Giner de los Ríos, en el marco de la filosofía Krausista, proponía que la persona debe orientar su vida y su destino de manera armónica y solidaria con la naturaleza y con el mundo, como una obra de arte que hay que producir. Para Giner existe una identidad entre la ley moral y la artística. El arte abraza por completo la vida: lo mismo alcanza la intimidad de nuestro espíritu, que regula su manifestación exterior en la conducta individual y social. La armonía interior, la realización artística de sí mismo, debe manifestarse en bella forma exterior. Esta «moral esteticista» fundamenta el deber de las «buenas maneras» en las que la persona debe ser educada. Así, la cortesía y las «buenas maneras» se elevan a verdaderas virtudes morales.

4.3. Clarificación de valores

Cuando entran en crisis de los modelos basados en criterios seguros de valor, apelamos a concepciones relativistas de los valores. Los conflictos axiológicos se resuelven mediante la reflexión y decisión subjetiva del individuo implicado en ellos.

Mediante la clarificación de valores el sujeto elabora su propio sistema axiológico que aplica a sus conflictos morales sin acudir a normas generales.

La educación moral se limita al aprendizaje de estrategias de autoanálisis para determinar nuestra escala de valores, y habilidades para aplicarla en situaciones reales de decisión ética.

Socapa de un sistema propio de valores, el sujeto puede descubrir en sí mismo el influjo de los valores predominantes.

La autenticidad, la transparencia y la congruencia son, según sus defensores, la base de la felicidad personal.

4.4. Desarrollo de los valores como maduración del juicio moral

Dewey, Piaget y Kohlberg coinciden en una propuesta basada en el desarrollo del juicio moral. Paralelamente al desarrollo cognitivo, el desarrollo de la autonomía moral nos acerca a juicios más verdaderos y valiosos.

La educación moral debe estimular los procesos de desarrollo para transitar por estadios cada vez más maduros en relación con el juicio y la conducta moral.

4.5. Desarrollo de virtudes

Entendidas como hábitos de conducta orientados hacia el bien, la verdad, la belleza y la felicidad. Orientación teleológica que puede progresar a través del pensamiento crítico hacia el descubrimiento de conocimientos cada vez más verdaderos y criterios éticos más fundamentados y razonables.

4.6. Los valores éticos como producto de la controversia razonable

La creación de una «comunidad de investigación», formada por alumnos y profesores y que, mediante el diálogo socrático y la controversia enjuicien dilemas éticos, construya una «ética de las buenas razones» sería una estrategia útil para la participación igualitaria en la definición de un plan de convivencia. «La comunidad de investigación constituye una praxis, una actividad reflexiva y solidaria, mediante la cual los participantes abandonan gradualmente el aislamiento intelectual y social que hace del mundo un lugar ajeno y confuso, para descubrir que se puede vivir activa y responsablemente en el mundo, asumiendo un compromiso con la racionalidad y la libertad, con el pluralismo y la democracia... Es un medio de transformación personal, cognitiva y moral: estimula el pensamiento crítico (la capacidad para utilizar criterios en la elaboración de juicios), la apertura a la autocorrección, la ética, la responsabilidad, la solidaridad, la sensibilidad al contexto...» (García, 1994).

5. GESTIÓN DE LAS EXPECTATIVAS DEL PROFESOR

Efecto Pigmalión (Rosenthal, 1968) pone de manifiesto el efecto de las expectativas sobre la conducta. En efecto, las expectativas que el profesor

tiene sobre los alumnos no son meras construcciones mentales, sino que se reflejan en la conducta observable que adopta en sus interacciones con ellos. Así se comprueba cómo los alumnos que suscitan altas expectativas en el profesor se benefician de más oportunidades para participar en el aula, más tiempo para dar una respuesta, elogios verbales y extraverbales y diversas consecuencias reforzantes que maneja el profesor. También el alumno del que el profesor espera una conducta sincera y constructiva tiende a no defraudarle.

Un manejo inadecuado de estas «construcciones mentales», que se traducen en conducta real, por parte del profesor puede ser una fuente de favoritismo y crear un clima, no ya competitivo, sino hostil entre el alumnado y con respecto al profesor. Sin embargo, la sensibilidad del profesor para percibir que cada uno de sus alumnos es «el mejor en algo» y ofrecer oportunidades para que en esa aptitud brille es una forma de contribuir a la implicación y la valoración recíproca en el aula.

6. MEJORA DEL CLIMA RELACIONAL A TRAVÉS DEL PLAN DE ACCIÓN TUTORIAL

Algunas de las propuestas son:

- Desarrollo de la competencia social. Mediante programas de habilidades sociales y asertividad.
- Desarrollo del juicio ético a través de programas de enseñar a pensar como *Filosofía para niños*.
- Prevención del fracaso escolar y las conductas de riesgo, adictivas o predelictivas mediante la Tutoría personal.
- Desarrollo de la inteligencia interpersonal y la empatía. Aprender a adoptar la perspectiva de los demás, consentir con ellos. «La educación tiene una doble misión: enseñar la diversidad de la especie humana y contribuir a una toma de conciencia de las semejanzas y la interdependencia entre todos los seres humanos» (Delors, 1996).

7. MEJORA DE LA INTERACCIÓN PROFESOR-ALUMNO Y EL CLIMA SOCIAL DE LAS AULAS

El profesor, como líder institucional en el aula, desea promover un ambiente de participación e iniciativa de los alumnos; pero a veces su comportamiento docente dista de sus buenas intenciones.

Se constata empíricamente que existen correlaciones significativas entre determinadas dimensiones del clima social del aula y la forma real en que el profesor interactúa verbalmente con sus alumnos. El conocimiento de la existencia de dichas correlaciones permitiría imprimir cambios en el clima social modificando la interacción profesor-alumno.

Se comprueba que en un clima cooperativo, de alta implicación de los alumnos en los proyectos del aula y fuerte sentimiento de pertenencia al grupo aparecen iniciativas de expresión espontánea y fluida de las ideas de los alumnos.

Las actitudes críticas y autoritarias del profesor conectan con un clima relacional deteriorado: escasa implicación, individualismo o competitividad y muy débil sentimiento de pertenencia al grupo.

La toma de conciencia del papel mediador del profesor en la dinámica del aula y la retroalimentación que pueden ofrecer instrumentos de análisis del clima social y de la interacción verbal, constituyen herramientas para la mejora de la cohesión de los grupos, el clima de convivencia y la implicación cooperativa de los alumnos (Velado, Velado y García, 2000).

Configurando el centro como un contexto atractivo, inclusivo y de realización personal evita adoptar medidas coercitivas en las que el alumno es «forzado» a cumplir con la «escolaridad obligatoria».

8. PREVENCIÓN DEL ABSENTISMO Y EL ABANDONO ESCOLAR

El absentismo se conceptualiza como una situación de escolarización y matriculación con asistencia irregular al centro educativo. El absentismo puede tener un carácter puntual, esporádico, regular o crónico.

Pero incluso debe entenderse como una forma de absentismo escolar la presencia física o de alumnos cuyo nivel participación e implicación en las tareas escolares sea mínima, pudiendo llegar a la total inhibición. La etiología del absentismo escolar es diversa, ligándose con frecuencia a situaciones de desestructuración familiar, dificultades para la integración social en el centro o fracaso escolar.

El abandono escolar supone la ruptura con el centro escolar, con la escolarización formal y es especialmente dramática cuando se produce en alumnos que no han obtenido el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria. Según el informe de la OCDE 2008, el 31% de jóvenes españoles deja los estudios después de la ESO, muchos de ellos, sin el título mínimo que ofrece nuestro sistema educativo. Del 69% que prosiguen estudios, el 28% no conseguirán el título de Bachillerato o FP de Grado Medio.

Estas situaciones de ruptura o desvinculación del centro educativo, que en ocasiones exigen medidas coercitivas, como la intervención incluso de agentes tutores que obliguen al alumno o su familia a cumplir con la obligación de la escolarización obligatoria, son un claro síntoma de que la institución escolar no es percibido por sectores amplios del alumnado como ámbito acogedor e inclusivo. En casos extremos se da la contradicción de que un alumno absentista puede ser sancionado con determinados periodos de privación de la asistencia al centro educativo.

Aunque es cierto que desde la Inspección Educativa no podemos intervenir sobre todos los factores responsables del absentismo escolar, ciertamente podemos influir en varios niveles:

- Contribuyendo a que se adopten medidas orientadas a hacer del centro educativo un contexto atractivo, inclusivo y de realización personal. Constituir centros educativos impregnados de un clima de libre expresión, tolerancia, aceptación de las diferencias individuales, respeto a la persona humana y espíritu de cooperación son condiciones que permiten, además de un progreso académico, el desarrollo personal y la realización de la personalidad del alumnado. En este contexto inclusivo el alumnado quiere estar, no necesita ser instado para que asista; más aún, de él no querría ser apartado bajo ningún pretexto.

- Promoviendo en los centros Planes de Acogida de alumnos que se incorporan al centro, ya sea por cambio de etapa educativa, traslado de domicilio, nueva incorporación al sistema educativo español u otras. Dichos planes formarían parte del Plan de Convivencia y estarían protocolizados, de manera que no se dejaran a la buena voluntad del tutor, sino que pautaran un plan de inserción en el que todo el equipo docente, alumnado del grupo, Equipo Directivo y departamento de orientación tuvieran asignadas actuaciones concretas y secuenciadas. La coordinación de este plan de acogida debería asignarse al tutor el cual debería apoyarse especialmente en el delegado de clase y en un alumno que, de manera voluntaria quisiera realizar tareas de presentación, acompañamiento y transmisión de las claves de la cultura del centro al nuevo alumno.
- Participando en Comisiones de Absentismo, muy vinculadas con las Comisiones de Escolarización y los centros educativos, que detecten con rapidez, e incluso prevengan, situaciones de absentismo o desescolarización y promuevan actuaciones inmediatas en el marco de los Planes de Convivencia y Reglamento de Régimen Interior. Pueden ser de gran utilidad las matrices de toma de decisiones, que marquen los posibles itinerarios de intervención en los casos de absentismo, incluyendo la intervención de las Mesas Locales o de Distrito.

BIBLIOGRAFÍA

- Barkley, R. A. (1990). *Attention-deficit hyperactivity disorder*. New York: Guilford.
- Botkin, J. et al. (1982). *Aprender: Horizonte sin límites*. Madrid: Santillana.
- Cyrułnik, B. (2001): *La maravilla del dolor: el sentido de la resiliencia*. Barcelona: Granica.
- Delors, J (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe de la U.N.E.S.C.O. Comisión Internacional sobre la educación para el S.XXI*. Madrid: Santillana.
- Dollard, J., Doob, L. W., Miller, N. E., Mowrer, O. H. & Sears, R. R. (1939). *Frustration and aggression*. New Haven, C. T.: Yale University Press.
- García, E. (1994). *Enseñar y aprender a pensar. El programa Filosofía para niños*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Gardner, H. (1998). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.

- Gil-Sabio, R. y Diego, F. (2004). Cinco horas con Boris Cyrulnik. *Menores*, nº4 (Enero), 55-68.
- Johnson, R. T. y Johnson, D. W. (1995). Aprendizaje cooperativo. *Actas II congreso Internacional de Psicología y Educación*. Dto. Psicología Evolutiva y de la Educación. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Johnson, D. W. (1980). Group processes: Influences of student-student interaction on school outcomes. En J. H. Mc Millan (Ed.). *The Social Psychology of Learning*. New York: Academic Press.
- Johnson, D. W. (1980). The effects of cooperative, competitive, and individualistic conditions on students problem solving performance. *American Educational Research Journal*, 17, 83-94.
- Rosenthal, R. & Jacobson, I. (1968). *Pigmalion in the classroom*. Rinehart and Winston: New Jersey.
- Murphy, D. A., Greenstein, J. J. & Pelham, W. E. (1993). Pharmacological treatment. In V. B. Van Hsselt & M. Hersen (Eds). *Handbook of behavior therapy and pharmacotherapy for children: a comparative analysis*. Boston: Allyn & Bacon.
- Rué, J. (1989). El trabajo cooperativo en grupo. *Cuadernos de Pedagogía*, 170, 18-21.
- Velado, L.; Velado, F. y García, E. (2000). Comunicación de discapacitados motóricos y clima social. *Actas IX Congreso INFAD*. Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz.

ANEXO 1

UNA PROPUESTA DE ESTRUCTURA DEL PLAN DE CONVIVENCIA

1. Fundamentación del Plan

- 1.1. Referencia legal y relación con otros documentos institucionales (Con los objetivos del Proyecto Educativo, con el RRI...).
- 1.2. Indicadores del estado de la convivencia en el centro (determinar qué indicadores cuantitativos van a utilizarse *como marcadores del estado de la convivencia*. Por ejemplo: n^o de casos de violencia entre iguales, n^o de casos de indisciplina en el aula, n^o de partes de amonestación por falta leve, grave y muy grave, n^o de expulsiones de menos de tres días, n^o de expulsiones de más de tres días...).
- 1.3. Análisis del contexto socioeducativo del centro:
 - *Contexto socioeconómico y cultural* (puede partirse del análisis realizado para el propio Proyecto Educativo).
 - *Estado de la convivencia en el centro* (cuantitativo y cualitativo, a partir de los datos del curso precedente. Habría que actualizarlo cada año. Definición de mapas de riesgo: espacios y tiempos en que surgen más conflictos).
 - *Análisis de los factores que inciden en el estado de la convivencia* (podría fundirse con el anterior).

2. Objetivos del Plan

- *Cualitativos* (descriptores de percepción del estado de la convivencia. Por ejemplo: ambiente de trabajo, relación entre profesores, sentimiento de pertenencia al centro...).
- *Cuantitativos* (porcentaje o umbral de disminución de los casos en cada uno de los indicadores escogidos).

3. Acciones orientadas a la mejora de la convivencia y sus responsables

- 3.1. Relacionadas con la atención a la diversidad:
 - Agrupamientos flexibles, medidas de apoyo y refuerzo, compensación externa, PROA, aulas culturales, etc.

- Situaciones específicas creadas por ACNEES conductuales como TDAH, Trastorno negativista, disocial, depresión, etc. (con el debido asesoramiento del Departamento de Orientación).
- 3.2. Relacionadas con el Plan de Acción Tutorial:
- Medidas específicas de acción tutorial encaminadas a la mejora de la convivencia: cursos, talleres, materiales, actividades dentro y fuera del aula...
 - Medidas orientadas a la constitución de estructuras informales en los grupos-clase que atribuyan a cada alumno un papel y generen formas distribuidas de liderazgo. Fomento de la interacción personal profesor-alumno.
 - Medidas que traten de fomentar el sentimiento de pertenencia al centro.
 - Medidas de impulso del aprendizaje cooperativo y tutorado.
 - Medidas orientadas al desarrollo de habilidades sociales, el desarrollo de la inteligencia interpersonal y la empatía. Tutoría personal.
- 3.3. Relacionadas con el control del absentismo escolar:
- Plan de Acogida, protocolos, relaciones con la Mesa Local...
 - Medidas orientadas a hacer del centro un entorno atractivo, inclusivo y de realización personal.
- 3.4. Relacionadas con la mediación entre iguales (Convivir es vivir, Modelo Integrado, formación de mediadores...
- 3.5. Relacionadas con la participación de los alumnos en la elaboración de las normas de Conducta y el plan de convivencia (fomento de dicha participación a través de la Junta de delegados, el Consejo Escolar o a título individual, etc.).
- 3.6. Relacionadas con la participación de las familias (vías establecidas para dicha participación, actividades individuales, de grupo, otras actividades, relación con las AMPAS...).

3.7. Relacionadas con la formación (actividades de los CAP, escuelas de padres, programas de ayuntamientos...).

Las actividades deberían estar organizadas con arreglo a algún criterio. No necesariamente el que aquí se propone.

4. Normas de Conducta

Además de incluirse las establecidas en el Decreto deberán ampliarse adaptándolas así al contexto del Centro.

5. Difusión, seguimiento y evaluación del Plan de Convivencia

- Difusión del Plan.
- Seguimiento y evaluación (qué, quién, cómo y cuándo. Indicadores).