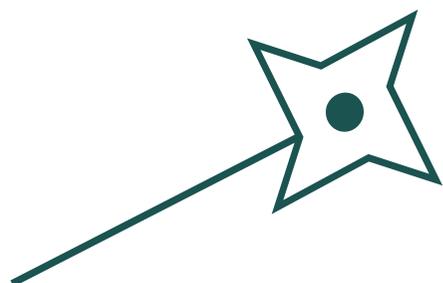
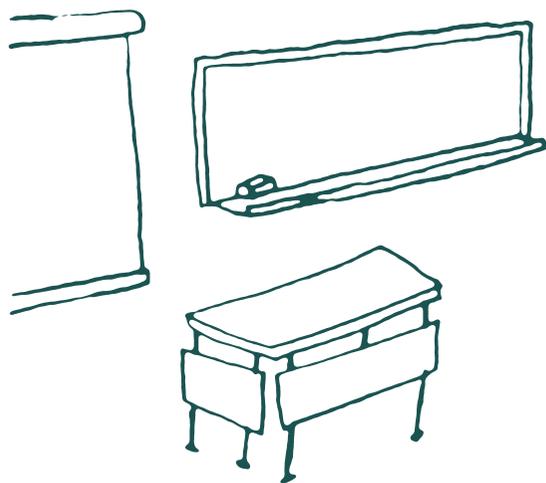


Mediación y resolución de conflictos

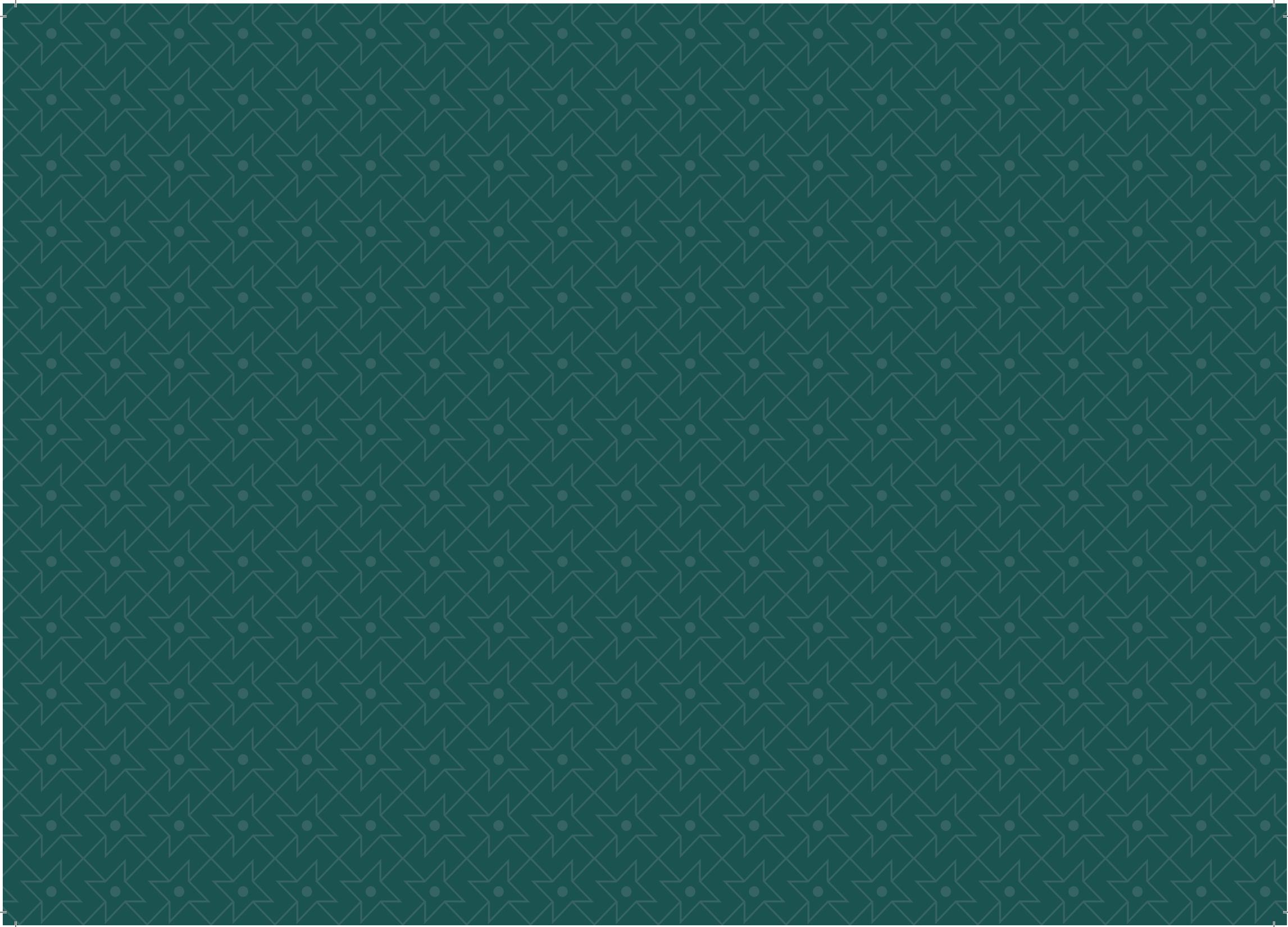
Programación. Guía didáctica

LEONOR PÉREZ CASAJÚS



2012 CONTIGO
AVANZAMOS

 Gobierno
de Navarra



Mediación y resolución de conflictos
Programación. Guía didáctica

LEONOR PÉREZ CASAJÚS



Gobierno de Navarra
Departamento de Educación

Título:

**Mediación y resolución de conflictos.
Programación. Guía didáctica**

Autora: Leonor Pérez Casajús

© Gobierno de Navarra. Departamento de Educación

Ilustraciones y diseño gráfico: Asís Bastida

Impresión: Imprenta Zubillaga

ISBN: 978 - 84 - 235 - 3179 - 0

ISBN de la obra completa: 978-84-235-3177-6

D.L.: NA - 2360/2009

Promoción y distribución:

Fondo de Publicaciones del Gobierno de Navarra

c/ Navas de Tolosa, 21

31002 PAMPLONA

Teléfono: 848 427 121

Fax: 848 427 123

fondo.publicaciones@cfnavarra.es

www.cfnavarra.es/publicaciones



Esta publicación sobre mediación y resolución de conflictos que ha preparado doña Leonor Pérez Casajús, profesora del IES “Navarro Villoslada” de Pamplona recopila materiales que esta docente utilizó en la disciplina de Atención Educativa de 1º de ESO, durante este curso 2008–2009 que acaba de cerrarse.

Según ella misma confiesa, una de sus pretensiones se cifra en sentar bases educativas desde el comienzo de una etapa para formar alumnos –chicas y chicos– mediadores que puedan integrarse desde 2º de ESO en el Equipo de Mediación del centro.

Estos cuadernos –tanto el destinado a profesorado como el orientado a estudiantes– se incardina en la línea de trabajo del Departamento de Educación que busca extender y desarrollar proyectos que se refieren a educar para la convivencia en los centros escolares navarros.

Al entender que esta edición reúne contenidos y propuestas de acción para una formación básica centrada en relaciones personales positivas y en el conocimiento y la práctica de técnicas de resolución de conflictos, parece cobrar un sentido general, total, en ese marco educativo, fuera del ámbito exclusivo de una asignatura que no todo el alumnado cursa.

Como asevera su autora, para elaborar los contenidos que ha ido seleccionado ha tenido especialmente en cuenta los que apuntan a la mejora de las relaciones y de los comportamientos, y su planteamiento considera no sólo los aspectos formales y externos del comportarse sino, sobre todo, el interiorizar valores, actitudes y normas.

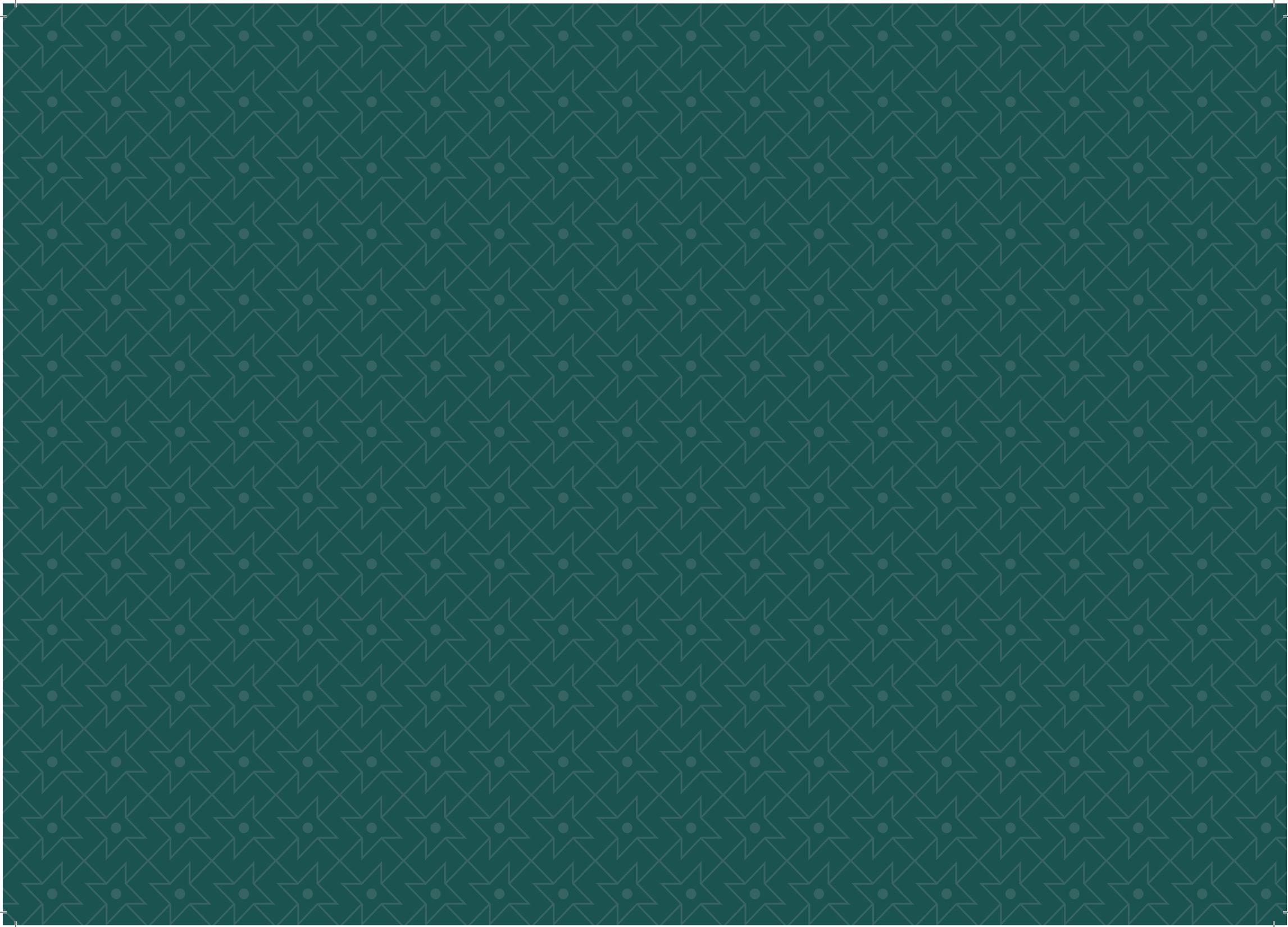
Para convivir de forma positiva –y es una de las ideas de Leonor Pérez Casajús– no basta con aprender “una serie de habilidades sociales y de distintas técnicas de resolución de conflictos, como el diálogo, la negociación y la mediación, sino que es preciso asumir, con convicción, un compromiso humano basado en la aplicación del pensamiento a la resolución de conflictos y en el entrenamiento para el manejo de las emociones propias y ajenas, todo ello en el contexto de la evolución de la persona y de su desarrollo ético-moral. Para ello, se proponen actividades que buscan la enseñanza-aprendizaje de los factores cognitivo, emocional, social y ético de la educación integral. Estos aprendizajes son el sustento y el impulso de la adquisición de las distintas habilidades y técnicas de resolución de conflictos, enfocadas desde un modelo inteligente y pacífico, es decir, aplicando el pensamiento y excluyendo la violencia”.

Como docente vocacional, la autora de estos materiales confía en que el alumnado –cada adolescente, chico o chica–, en los espacios educativos de los centros escolares, “aprenda a manejarse en la vida resolviendo sus propios conflictos de manera autónoma. Y, en el caso de no poder hacerlo, se le prepara para que pueda participar en procesos de mediación”.

Con el deseo de que los equipos docentes de Educación Secundaria Obligatoria y los responsables de la dirección de los institutos vayan incorporando materiales como estos a sus propios proyectos educativos y que los integren en las distintas áreas del currículo, seguro que esta publicación encuentra sentido y valor en quienes sienten interés –y afecto– por la formación íntegra, en libertad, en la dignidad de las criaturas humanas, de estudiantes que forjan en estos años decisivos los fundamentos de su personalidad y su criterio de vivir en sociedad.

Pamplona, 10 de agosto de 2009

Carlos Pérez-Nievas López de Goicoechea
Consejero de Educación



Programación

Introducción

Esta materia pretende educar al alumnado de la ESO para convivir en sociedad de una manera positiva. En este marco se inscribe la enseñanza-aprendizaje de resolución de conflictos de una forma inteligente y pacífica.

En el terreno académico fomenta la libertad unida a la responsabilidad, la creación de un ambiente de trabajo que permite el aprendizaje, la adquisición de compromiso con los estudios, la elección de los medios necesarios para conseguir las metas que uno se proponga, etc. En el terreno educativo, se desarrolla la solidaridad a través de la ayuda entre iguales, la inclusión, el respeto, las relaciones positivas, la resolución inteligente y pacífica de conflictos y la mediación como contribución a la vida social del centro.

En principio, está diseñada para el espacio horario de Atención Educativa (AE), alternativa a la asignatura de Religión.

Esta propuesta didáctica se planifica para un espacio curricular útil, en el sentido de que potencia todos los aspectos que el ser humano necesita para su formación integral. No significa esto que la asignatura de Religión no los desarrolle, sino que el alumnado que opte por la alternativa de Atención Educativa pueda hacerlo también.

Por otra parte, la propuesta puede aplicarse total o parcialmente en otros espacios como Educación para la ciudadanía, Tutoría, incluso en cursos específicos de formación del alumnado.

En realidad, el tipo de contenidos que conforman esta programación no se deberían “asignaturizar”, sino que deberían formar parte de los currículos de las distintas áreas. Sin abandonar esta perspectiva, este espacio pretende contribuir al aprendizaje de la convivencia de una manera sistemática.

El hecho de que se proponga en 1º de ESO se debe a la necesidad de sentar unas bases de aprendizaje seguras y firmes desde el comienzo de una etapa educativa. Por otra parte, el alumnado está en una edad de máxima permeabilidad en su formación.

Ello no impide impartir esta asignatura en 2º ó 3º de ESO. El alumnado de estos cursos necesitaría menos ayuda del profesor y sacaría más partido de las reflexiones y experiencias.

Objetivos y contenidos

1. Contribuir a extender un clima positivo de convivencia en el centro

- Cohesión del grupo-clase y aprendizaje cooperativo y solidario. Del conocimiento mutuo a la cooperación.
- Desarrollo de la empatía en un entorno más cercano y de ahí a círculos sociales más lejanos: los otros.

2. Progresar en la educación integral del alumnado a través de una materia que trabaja aspectos cognitivos, emocionales, sociales y morales

- El conflicto. Estilos de resolución de conflictos.
- Los cinco pensamientos aplicados a la resolución de conflictos. Los enigmas y el pensamiento creativo.
- Regulación de emociones. Control de la ira.
- Habilidades sociocomunicativas: escucha activa y mensajes en primera persona.
- Valores y normas: el aprendizaje moral. Los dilemas morales.

3. Formar nuevos alumnos mediadores

- La mediación como medio para resolver determinados tipos de conflictos.
- Fases y técnicas.
- Problemas que pueden surgir en un proceso de mediación.
- Compromisos y acuerdos.

4. Crear una red de alumnado ayudante dentro del grupo de mediación y resolución de conflictos

- Qué es un alumno o alumna ayudante y qué no es.
- Tareas que se pueden desarrollar en el aula.
- Adquisición de compromisos con el grupo de mediación y resolución de conflictos.

Temporalización de los contenidos

La mayoría de los contenidos se trabajan de manera recurrente y con frecuencia diversa a lo largo de todo el curso: diario de clase, trabajo sobre textos, escritura de mensajes en primera persona, estilos de abordar los conflictos, escucha activa, enigmas y dilemas morales, etc.

Por ello, la secuenciación resulta de dividir el cuaderno de trabajo en tres partes y ajustarlas a las tres evaluaciones.

Además de estos contenidos continuos, cada evaluación incluye contenidos específicos:

1ª Evaluación

- Presentación de la asignatura.
- Dinámicas de relación y convivencia.
- Introducción al trabajo cooperativo.
- La regulación de la convivencia: la normativa de aula basada en valores.
- El conflicto. Análisis y estilos de resolución.
- La ayuda entre iguales.
- Escucha activa.
- Lectura de *La buena suerte*.

2ª Evaluación

- Educación emocional. El control de la ira.
- Enigmas: desarrollo del pensamiento alternativo.
- Dilemas morales.
- Cine fórum: *El Señor de Greystoke*.
- Emisión de mensajes asertivos.

3ª Evaluación

- El acoso entre iguales.
- La mediación.
- La red de ayudantes.

Metodología

El material está formado por una sucesión de actividades que pueden dar una impresión caótica; sin embargo, existe un planteamiento coherente, basado en el trabajo recurrente y progresivo de los cuatro pilares de la educación integral. Si el grupo es muy numeroso, en algunas actividades se puede reconducir la metodología desde lo oral y colectivo hacia lo escrito individual; así es más manejable el ambiente de trabajo.

Desde la propia metodología se trabajan aspectos de la educación socioemocional y en valores, dada la necesidad de trabajar en grupo, participar y compartir tareas y objetivos.

Observando las actividades del cuaderno, se puede apreciar que la metodología es muy variada: siempre activa y participativa; a veces cooperativa (trabajos en grupo, debates, dinámicas de relación), a veces individual; otras veces el trabajo se plantea por parejas.

Así, el profesor tiene una triple faceta:

- Facilitar y dinamizar las actividades cooperativas, ayudando a la vez que controlando.
- Transmitir instrucciones para el trabajo individual y para las explicaciones teóricas. En los enunciados de las actividades, como norma general, conviene que sea el alumnado quien los lea intentando entenderlos sin ayuda. A continuación se explicará lo que no se entienda.
- Fomentar la participación de todo el alumnado en la corrección colectiva de las actividades, haciendo rondas de respuestas: todos leerán su respuesta en voz alta. Si el grupo es muy numeroso, se pueden hacer “medias rondas”: en una actividad responde la mitad de la clase y en la siguiente, la otra mitad.

Las explicaciones del sentido y de la mecánica de cada actividad quedan recogidas en la “Guía didáctica”. Sin embargo, aquí se describe la metodología de ciertas actividades que se repiten a lo largo del curso.

La pecera se utiliza como técnica de puesta en común de un trabajo en equipo. Los portavoces de cada grupo expresan sus opiniones en un pequeño círculo

central. Situados alrededor, el resto de compañeros escuchan en silencio en todo momento y, si tienen algo que añadir a lo que se dice en la pecera, lo harán sólo a través de una nota que pasarán a su portavoz.

Debates con micrófono mágico: en los dilemas morales o en cualquier otro tipo de debate o discusión, señalaremos un punto del aula como “estoy totalmente de acuerdo” y el punto opuesto como “no estoy de acuerdo en absoluto”. Ambos puntos se hallan unidos por una línea imaginaria que permite expresar diferentes grados de acuerdo/desacuerdo. Cada alumno se sitúa poniendo de manifiesto su opinión a diferentes alturas de la línea imaginaria. Luego, pediremos a personas situadas en diferentes puntos que justifiquen su posición.

Nadie podrá intervenir si no ha recibido antes el micrófono (un simple bolígrafo rojo). Este detalle pretende ordenar el debate y evitar interrupciones y acumulación de turnos de palabra.

Además, para practicar la escucha atenta y el parafraseo, ningún alumno obtendrá el micrófono si no resume brevemente la intervención del anterior.

Las personas pueden ir cambiando de lugar si modifican su opinión inicial al escuchar los argumentos de los compañeros.

La lluvia o tormenta de ideas designa la generación cooperativa y creativa de ideas. Al desligar ésta de la racionalidad (en principio no deben valorar, ni emitir juicios, ni elegir soluciones), se liberan para pensar de un modo más creativo y así amplían sus opciones.

Su objetivo es enseñar técnicas de pensamiento creativo, alternativo y lateral que mejorarán los procesos de resolución de conflictos.

El trabajo cooperativo es necesario porque aporta grandes beneficios didácticos y educativos. Por eso se inscribe en la formación sobre la gestión de los conflictos. Sin embargo, solemos evitarlo en nuestra planificación de la clase porque tenemos la sensación de que los alumnos se portan mal y pierden el tiempo.

Precisamente éste es el argumento que justifica la necesidad de utilizar con frecuencia este tipo de trabajo: si el alumnado no sabe, y es bueno, habrá que enseñarle. La clave está en conocer las ventajas para aprovecharlas y los inconvenientes que conlleva para prevenirlos.

Ventajas

- Motiva porque rompe la dinámica de escuchar explicaciones y hacer ejercicios individualmente, dinámica aburrida y monótona si tenemos en cuenta la percepción del alumnado.
- Enriquece el aprendizaje de contenidos a través de la ayuda entre iguales.
- Mejora la capacidad organizativa de los alumnos.
- Permite practicar actitudes y valores: escucha respetuosa, colaboración, orden, responsabilidad, etc.

Inconvenientes

- Es más difícil manejar el aula, porque suele aumentar el alboroto y el desorden.
- Necesita más tiempo que el trabajo individual.
- Hay que prepararlo muy bien y pautarlo con mayor definición.
- La evaluación es más complicada.

Recursos para la gestión del aula

Existen distintas posibilidades para optimizar las ventajas y minimizar los inconvenientes:

- Consensuar en el equipo docente la forma de proceder para hacer de este tipo de trabajo una rutina que favorezca su normalización. Basta con trabajar en microequipos, es decir, sólo con el profesorado que esté realmente dispuesto a llevarlo a cabo.
- Hacer grupos fijos para no perder tiempo cada vez que se propone un trabajo en equipo, excepto en las ocasiones que exijan el cambio de grupos de cara a la integración de algunos alumnos o para mejorar el conocimiento mutuo.
- Es aconsejable formar grupos de tres o cuatro personas porque se facilita la organización, todas tienen un papel dentro del grupo y necesitan gritar menos para entenderse. Con esta misma finalidad, la de no elevar el volumen de la voz, sugeriremos que se reúnan los tres o cuatro miembros alrededor de una sola mesa: al estar más cerca unos de otros, tienen menos necesidad de gritar.
- La organización del grupo exige que haya un miembro que recoja los acuerdos que se van tomando (secretario), otro anotará el proceso del trabajo para hacer una memoria final (observador) y otro será el portavoz para la puesta en común de la tarea y actuará de moderador. Si se forman grupos de cuatro, se separarán estas dos últimas funciones. Es imprescindible que todos los miembros del grupo tengan su misión.
- Las instrucciones para realizar el trabajo se darán antes de que se coloquen en grupo, porque, si ya lo han hecho, tienden a hablar entre ellos mientras el profesor explica las instrucciones.
- Si el profesor quiere interrumpir el trabajo por cualquier razón, indicará previamente a los alumnos que cuando levante el puño y cierre los labios, quienes le ven lo harán también y callarán. Quienes vean a éstos, los imitarán, quedando así la clase entera en silencio muy rápidamente.
- El profesor supervisará el trabajo de los grupos, advirtiéndoles antes de la doble finalidad de la observación: ver si necesitan ayuda y anotar en sus hojas de registro los datos que necesite para evaluar la participación en la tarea.
- Para la puesta en común sugerimos la técnica de la pecera o del micrófono mágico.

Materiales

A cargo del alumnado:

- Cuaderno de *Mediación y resolución de conflictos*. Alex Rovira y Fernando Trías De Bes (2004) *La buena suerte*. Urano. Barcelona.

A cargo del profesorado:

- Diario de clase, fichas de dominó, fichas para el juego del tabú, sobres para las cartas, gomets de colores.
- DVD: Música. Película del cine-fórum *El Señor de Greistoke*. Vídeo sobre el acoso entre iguales *Un día más*. Vídeo sobre la mediación. Recopilación de presentaciones en PowerPoint.

Evaluación y recuperación

En cada evaluación se emitirá un informe de cada alumno o alumna que recogerá los logros conseguidos respecto a los objetivos del curso.

El alumnado realizará al menos una prueba-control de los contenidos trabajados en cada evaluación y de los contenidos recurrentes del curso. También se pasará un cuestionario en el que cada alumno y alumna se autoevalúe y valore la asignatura.

Con el alumnado que no evolucione positivamente, se utilizarán los siguientes procedimientos de recuperación y en el orden que se establece:

1. Conocimiento y reflexión de la normativa de aula en la primera semana del curso.
2. Uso de advertencias positivas que fomenten la reflexión y la autonomía moral progresiva.
3. Espacio de calma temporal (lo que dure la actividad que ha interrumpido). El alumno no participará en esa actividad y observará cómo la hacen los demás.
4. Espacio de calma definitivo (para todo el periodo lectivo) rellenando la ficha de reflexión que comentará después con el profesor.
5. Acuerdos y compromisos dentro del aula.
6. Entrevista individual para fijar los compromisos.
7. Entrevista con la familia y comunicación al tutor o a la tutora.
8. Sanciones establecidas en el reglamento del centro.

Informe de evaluación. Atención educativa

Alumno / alumna

1. Respeto de las normas de convivencia y de trabajo:

- 1. Bastantes veces no respeta las normas, por lo que genera mal ambiente y relaciones negativas en clase.
- 2. A veces no respeta las normas.
- 3. Respeta las normas casi siempre.
- 4. Respeta las normas, por lo que contribuye al buen ambiente de grupo.

2. Participación:

- 1. No participa.
- 2. Participa poco.
- 3. Participa y colabora positivamente.

3. Asimilación de los contenidos:

- 1. Con dificultad.
- 2. Con normalidad.
- 3. Muy bien.

4. Observaciones generales:

Fecha y firma

Firma de padre o madre

Informe de evaluación final. Atención educativa

Alumno / alumna

1. Grado de asimilación de las normas de convivencia y de trabajo:

- 1. Bastantes veces no respeta las normas, por lo que genera mal ambiente y relaciones negativas en clase.
- 2. A veces no respeta las normas.
- 3. Respeta las normas casi siempre.
- 4. Respeta las normas, por lo que contribuye al buen ambiente de grupo.

2. Participación:

- 1. No participa.
- 2. Participa poco.
- 3. Participa y colabora positivamente.

3. Asimilación de los contenidos:

- 1. Con dificultad.
- 2. Con normalidad.

3. Muy bien.

4. Capacidad para realizar mediaciones 1 2 3 4

5. Observaciones generales:

Fecha y firma

Firma de padre o madre

Procedencia de los materiales

La mayor parte de los materiales son originales, excepto algunos de ellos, que han sido extraídos de los siguientes recursos bibliográficos:

BISQUERRA, R. (Coord.): *Educación emocional. Programa para primaria*. Barcelona: Praxis. Monográficos de Escuela Española, 2003.

BOQUÉ, C. *Tiempo de mediación*. Barcelona: CEAC, 2005.

CORNELIUS, H. y **FAIRE, S.**: *Tú ganas y yo gano. Cómo resolver conflictos creativamente... y disfrutar con las soluciones*. Madrid: Gaia, 1995.

HUÉ, C.: *Bienestar docente y pensamiento emocional*. Madrid: Wolters Kluwer, 2008.

LANTIERI, L.: *Inteligencia emocional infantil y juvenil. Ejercicios para cultivar la fortaleza emocional con niños y jóvenes*. (Introducción y prácticas guiadas por Daniel Goleman. Añade CD en inglés y en castellano con ejercicios para la relajación del cuerpo y la atención profunda de la mente). Madrid: Aguilar, 2009

LÓPEZ CABALLERO, A.: *Cuentos para pensar. Enseñanza de valores en grupo*. Madrid: CCS, 2008.

PASCUAL, V. y **CUADRADO, M.**: *Programa de educación emocional. Actividades para la ESO*. Barcelona: Praxis, 2001.

JIMÉNEZ, J. (Traductor) y **PINKNEY, J.** (Ilustrador): *Fábulas de Esopo*. Barcelona: Vicens Vives, 2004.

SEGURA, M.: *Ser persona y relacionarse*. Madrid: Narcea, 2002.

SEGURA, M.: *Enseñar a convivir no es tan difícil. Para padres y educadores que no saben qué hacer con sus hijos y alumnos*. 4.ª ed. Bilbao: Desclée de Brouwer, 2005.

SEGURA, M. y **ARCAS, M.**: *Relacionarnos bien*. Madrid: Narcea, 2004.

SOLER, J. y **CONANGLA, M.**: *Ámame para que me pueda ir*. Barcelona: Amat, 2006.

TORREGO, J. C.: *Mediación en instituciones educativas*. Madrid: Narcea, 2002.

TRIANES, M. V. y **FERNÁNDEZ, C.**: *Aprender a ser persona y a convivir. Un programa para Secundaria*. Bilbao: Desclée de Brouwer, 2001.



Guía Didáctica

Antes que nada

En una materia como esta, basada en la consideración de la igualdad como uno de los pilares fundamentales de la convivencia, sobra decir que profesorado y alumnado, chicos y chicas, creyentes en una u otra religión y no creyentes, de aquí y de allá... somos iguales en dignidad humana y en derechos. Sin embargo, somos conscientes de que hay personas que consideran que expresarnos en masculino ignora o perjudica a las mujeres. Por ello queremos expresar brevemente nuestra opinión sobre el uso del género gramatical y su relación con la igualdad entre géneros. Creemos que la omisión del femenino tiene al menos dos vertientes, la gramatical y la social. La gramatical no es discriminatoria, la social puede serlo, dependiendo de la realidad y de la intención de cada hablante. Por ello, en la medida de lo posible, usamos en este material sustantivos colectivos o genéricos; a veces desdoblamos un término. Sin embargo, por diferentes razones, no siempre lo hacemos. Unas son meramente prácticas, como tener en cuenta la incomodidad de quien lee el material. Otras razones tienen más calado y son más discutibles, como por ejemplo, la falta de relación del género gramatical con el género de las personas. Lo más importante, desde nuestro punto de vista, es que el modelo educativo y la práctica a que responden estos materiales son absolutamente coeducativos.

El libro-cuaderno del alumnado

El material básico de trabajo del alumnado es un libro-cuaderno. “Libro” porque incluye la información teórica necesaria para llevar a cabo las actividades y “cuaderno” porque dispone de espacio para realizarlas.

Esta asignatura consta de una mínima parte teórica, necesaria para aprender las prácticas. Sin embargo, al no tener valor académico, se puede asociar la asignatura con “no hacer nada fuera de clase”. Por eso, se estudiará la teoría dentro del horario de las clases. A cambio de esto, se realizarán prácticas fuera del aula; porque algunas de ellas exigen ejercitación en familia o entre amigos. Si no se transfiere el aprendizaje logrado en clase a la vida cotidiana, muchas de las actividades del curso tendrán una eficacia limitada.

El cuaderno presenta una sucesión de actividades y dinámicas que tienen que ver con los contenidos de la educación integral recogidos en la programación, que es la que dota de coherencia interna a la secuencia de actividades cuyo orden puede parecer arbitrario. La mezcla de tareas tiene una doble finalidad: por una parte, la motivación que supone para el alumnado la variedad metodológica y de temas; por otra, la necesidad de recurrencia curricular que exige la adquisición de la mayoría de los aprendizajes.

Sobre la cubierta del libro

Respecto a la ilustración, el primer día del curso, se puede iniciar una conversación, en la que el grupo deberá realizar una interpretación de la escena. De este modo, podremos activar los conocimientos previos sobre la mediación a la vez que obtener una

primera impresión sobre la participación, el respeto al turno de palabra y el estilo comunicativo de los alumnos; a partir de ahí, podemos detectar las primeras necesidades de intervención.

La mariposa

Texto que el profesor debe contar a sus alumnos: Había una vez en un lugar muy lejano un anciano muy sabio que vivía en lo alto de una montaña.

En su modesta cabaña de madera recibía a gentes de todos los lugares del mundo que acudían a hacer consultas al sabio o a pedir consuelo. Jamás nadie volvió decepcionado de sus enseñanzas. Incluso algunos le planteaban retos a los que nunca fracasó.

En la falda de la montaña había un pueblo cuyos habitantes disfrutaban orgullosos de su sabio ermitaño.

Una niña de ocho años pidió un día a su hermana que la acompañara a la montaña para que comprobara cómo iba a vencer al anciano planteándole un reto en el que, fuera cual fuera su respuesta, fallaría. Llevaría una mariposa entre sus manos y preguntaría: ¿Cómo está esta mariposa que tengo entre las manos, viva o muerta? Si el anciano dice “muerta”, abriré las manos y la dejaré volar. Si dice “viva”, la aplastaré entre mis manos.

Las dos niñas subieron a la montaña y una de ellas preguntó al sabio: “venerable anciano, ¿cómo está la mariposa que traigo en mis manos, viva o muerta?”

El anciano, sin dudar y reconociendo la soberbia en los ojos de la niña, respondió humildemente: “la mariposa que tienes en tus manos estará como tú desees que esté”.

Los textos

A lo largo del cuaderno, se intercalan en las distintas actividades textos (fundamentalmente narrativos) cuyo contenido ilustra algunos de los temas tratados en otras actividades; así pues, sirven de ampliación y refuerzo de ciertos contenidos: violencia y televisión (*Niños y televisión*), oportunidades para alcanzar objetivos en la vida (*La fábula del aguilucho*), amistad y soledad (*Androcles y el león*), las emociones humanas (*La locura y el amor*), cómo reaccionar en una situación que provoca miedo (*Respuesta orgánica ante el miedo*), distintas percepciones ante el conflicto (*El anciano, el burro y el niño*), la timidez (*Un amigo*), el acoso entre iguales (*La cárcel de los libros*), las respuestas de huida y ataque ante los conflictos, tanto en la selva como en la sociedad humana (en la película *El Señor de Greystoke*). Por otra parte, se intercalan a lo largo del curso textos breves sin título cuya finalidad fundamental es conversar sobre emociones (como el miedo, el chantaje emocional, la necesidad de pasar desapercibido, la pérdida de identidad personal...) y sobre la responsabilidad ante la elección de lo bueno y lo malo desde el punto de vista ético.

Presentación de la asignatura

Es importante que el alumnado conozca desde el principio el sentido de la asignatura porque la información aumenta la motivación y porque facilita que se perciba su coherencia y su finalidad.

1. Explicación oral del nombre de la asignatura por parte del profesor. Se dará una breve charla de presentación de los contenidos de la programación: los cuatro pilares de la educación integral como preparación para una convivencia positiva en la que los conflictos se resuelvan de manera inteligente y pacífica. Tras la explicación, el grupo

reflexiona conjuntamente: ¿son importantes estos contenidos para aprender en el instituto?, ¿y para la vida?

2. ¿Qué necesitamos?

A través de la lluvia de ideas, dirigiremos un proceso que lleve a un resultado similar a éste: respeto a todas las personas, colaboración, participación, confianza entre compañeros y entre alumnos y profesor, buena voluntad y disposición para aprender, trabajo, interés y atención en clase, importancia de las prácticas fuera del aula.

Los alumnos tomarán notas en un borrador sobre lo que se escucha en clase para redactar a continuación un resumen.

3. Primer ejercicio escrito con ayuda de un esquema dado: presentación de la asignatura, necesidades para que todo funcione bien, conclusión-cierre: expectativas del alumno hacia la asignatura.

Las dinámicas de relación: Ordenarse en fila

Las dinámicas de relación son actividades cuyo objetivo es conseguir la cohesión del grupo. Comenzaremos por actividades sencillas, de escasa implicación personal pero que fomentan un clima necesario para avanzar en el desarrollo de la convivencia en positivo.

En esta primera actividad, pedimos a los alumnos que se coloquen en fila por el orden alfabético de sus nombres. Los dicen en voz alta, del primero al último, y una segunda vez del último al primero. Dependiendo del número de alumnos y de su grado de conocimiento entre ellos, repiten varias veces la lista de nombres, hasta que todos los aprendan.

La finalidad de la actividad es establecer un primer contacto (el alumnado proviene de distintos cen-

tros), en el que se escuchen todas las voces sin mayor compromiso personal que el de la memoria. Además es muy útil conocer desde el principio los nombres porque la mayoría de las actividades exige comunicación e interrelación.

Comenzaremos la siguiente clase de la misma forma, sólo que en esta ocasión el criterio para ordenarse es la fecha de nacimiento; en primer lugar porque les suele provocar curiosidad ese dato, y en segundo lugar porque les obliga a hablar entre ellos más tiempo que en el caso del nombre. Después de conseguir la fila ordenada, dicen en voz alta su nombre, su edad y la fecha de nacimiento.

Dinámica de relación: Encuentra al compañero

Pedimos que caminen por la clase con un bolígrafo y con el cuaderno.

Se trata de una dinámica inicial de relación con la que intentaremos lograr la cohesión necesaria como para que todos se sientan bien y puedan trabajar y aprender. En esta actividad van a conocerse y relacionarse inicialmente en aspectos superficiales, que apenas exigen compromiso personal. Éste es un paso previo para otras actividades de relación posteriores que persiguen un conocimiento más profundo entre las personas y una mayor cohesión de grupo.

Ministerio de Asuntos Peliagudos. Normas iguales para todos?

Se lee una noticia disparatada sobre normas que igualan a los ciudadanos en aspectos en los que no

es lógica o posible la igualdad: Ministerio de Asuntos Peliagudos.

Preguntamos al grupo qué piensa de estas normas, analizando pros y contras. En realidad, deberían diferenciar claramente las propuestas 1 y 2, verdaderamente absurdas, de la número 3, que sí aboga por un derecho fundamental.

Guiaremos la reflexión para que lleguen a una conclusión similar a ésta: no es justo tratar a todo el mundo por igual. Sin embargo, las normas sí deben recibir un trato generalizado cuando están en juego los derechos fundamentales de las personas, en caso contrario, deberían individualizarse.

Es ésta una actividad que inicia un camino hacia la autorregulación de la conducta, hacia la autonomía moral, superando la heteronomía de fases infantiles premorales.

Como en clase vamos a seguir esta filosofía, esta actividad prepara la siguiente: necesidad de normas.

Necesidad de normas

Se lee el texto sobre la necesidad de regular la convivencia y un listado de normas y consecuencias de su incumplimiento. Tras la lectura conjunta, se valorará por grupos la conveniencia de la propuesta y se solicitarán modificaciones razonadas. La puesta en común de las aportaciones se puede hacer a través de la pecera (ver Programación, apartado de Metodología).

Las consecuencias o medidas que se tomarán en caso de incumplimiento de las normas suponen pasos graduales de atención a una determinada conducta no deseada, antes de aplicar cualquier tipo de

sanción. Esto fomenta la responsabilidad, la autonomía y la proactividad. Por tanto, se sustentan en un modelo educativo de disciplina positiva, basada en valores.

Además, este trabajo facilita la gestión del aula: si estamos de acuerdo desde el principio en cómo actuar, se previenen muchos conflictos y se pierde poco tiempo en explicaciones y sermones. En la mayoría de los casos, basta con breves advertencias.

Todo el alumnado sabrá desde este momento que las normas de aula sirven para favorecer la convivencia y el trabajo, aunque, si no consiguen su objetivo en algún caso, deberemos aplicar la normativa y las sanciones del centro. De este modo, los alumnos remisos a respetar las normas tienen la opción de elegir entre entrar en un grupo que funciona o salir del aula para entenderse con quien aplica las sanciones en el centro.

A continuación se propone la revisión de la propuesta, primero de forma individual, luego por grupos. Sólo se admitirán los cambios que estén en la línea educativa y proactiva, porque suelen proponer sanciones reglamentarias (aquellas que han conformado habitualmente su experiencia escolar). Explicaremos los conceptos de inclusión y de oportunidades: “aquí cabe todo el mundo. Sólo quien se niegue a estar, saldrá”

Para ilustrar esta idea de responsabilidad (el “tú eliges”) se contará la fábula de la mariposa, de la que, por más que sea poliédrica en su contenido, nos interesa, en este caso, una de las interpretaciones: Tú eliges si aplastas la mariposa entre tus manos (tendrás un cadáver) o si la dejas volar (disfrutarás de su vuelo y de sus colores). Nadie, sino tú es responsable de lo que tú eliges.

Comenzamos el diario de clase

Cuando haya pasado tiempo suficiente como para que los conflictos del aula hayan comenzado a surgir, se planteará registrarlos en un diario que llevará el profesor a clase.

Cada semana, por orden alfabético, un alumno o una alumna se ocupará de anotar en un cuaderno-diario su nombre y apellido, la fecha y lo que va sucediendo cada día. Al final de la semana entregará el diario al profesor, quien lo leerá en la primera clase de la semana siguiente. Deben elegir fundamentalmente dos aspectos del funcionamiento de clase: las relaciones entre las personas y el ambiente de trabajo, justificando por qué les parecen positivos o negativos. El diario permite que se acostumbren a observar las situaciones problemáticas que puedan aparecer en las relaciones y a buscar soluciones desde el modelo inteligente y pacífico de resolución de conflictos.

Se debe llevar a cabo hasta que todo el alumnado haya colaborado al menos una vez. A partir de ese momento, se puede utilizar para que escriban libremente en él cuando haya en clase algún problema que analizar o algún hecho especial o sorprendente que lo justifique.

La carta sin destinatario y su devolución

Aprovecharemos esta actividad para asegurar que los alumnos conocen el formato de la correspondencia por correo postal (carta y sobre). Van a dirigir su carta a la persona que más les incomode del grupo. En ningún momento pueden revelar su nombre. Sólo ellos la van a leer. Van a decir a esa persona

todo lo que se les ocurra: por qué no les gusta, qué cosas malas les ha hecho, cómo se sienten con ella, qué le desean, qué le piden...

Recordamos el formato de cartas y sobres.

Después de escribir, se les proporciona un sobre en el que no seguirán el formato convencional que hemos recordado, sino que escribirán el nombre y apellido de quien escribe. Lo cerrarán y entregarán al profesor, quien asegurará que nadie las va a leer en ningún momento.

Después de trabajar el conflicto, aproximadamente al mes, se devuelven para que la lean y piensen cómo está en este momento la relación con la persona sobre la que escribieron. Se romperán todas las cartas, pero guardarán el sobre porque servirá para anotar en él una palabra (escalado, enquistado, mejorado, solucionado) y explicarla por escrito en el mismo sobre. Luego se hará una ronda de lectura. Para que nadie se sienta herido, es importante recordar que una regla esencial del juego es el total anonimato de las personas sobre las que se habla.

Se trata de una nueva oportunidad para revisar un conflicto.

Dinámica de relación: Cosillas y música

Esta actividad tiene dos fases y supone un paso más en la relación entre las personas del grupo porque en su primera parte deben hablar por parejas, aunque los temas tratados sean intrascendentes, de forma que sigue sin haber compromiso personal en el contenido de la comunicación. Esta primera parte se retomará en la segunda fase de la actividad.

Con esta tarea perseguimos un doble objetivo. En primer lugar se pretende crear dentro del grupo un clima natural, fácil, cómodo, sin buscar aún relaciones más profundas. Además, en la segunda fase se pretende que buceen en sus sentimientos y se imaginen a sí mismos en la posibilidad de ayudar a personas que no les gustan especialmente o que incluso les producen cierto rechazo. Cuando se pide a los alumnos colaboración para ayudar a compañeros que lo están pasando mal, suelen comentar como inconveniente para hacerlo el hecho de que no conocen a esa persona, incluso que les “cae mal”.

1ª fase

Todo el grupo se sitúa de pie en un espacio central vacío.

- Cada persona busca a otra con quien comparta alguna afinidad: tipo de música, comida favorita, signo del zodiaco, forma de vestir, asignatura que más gusta, o que menos gusta...
- Cuando todos han encontrado pareja, conversan durante dos minutos sobre el tema que han elegido.
- Se repite dos veces más, de forma que cada uno pueda hablar de un tema con tres personas. Con el resto deben contactar mientras buscan la afinidad, es decir, cada miembro del grupo mantiene un grado u otro de contacto con todos los demás.
- Tras la actividad y sentados en un círculo, pueden comentar en voz alta los criterios que han seguido para buscar la afinidad en cada una de las tres ocasiones. Suele ser frecuente que, en lugar de buscar realmente algo en común, lo que hacen es hablar de cualquier cosa con la persona que más conocen, al menos la primera vez. Es interesante que ellos sean conscientes de que lo hacen y que analicen las razones.
- Cada persona piensa (se les advierte de que no lo expresarán en voz alta en ningún momento) en

alguien del grupo con quien se haya sentido mal, que le haya producido cierto rechazo o con quien, simplemente, haya conectado menos.

- Sobre la persona en la que han pensado, se les hacen preguntas con la instrucción previa de que no las respondan en voz alta, porque se trata de realizar una reflexión individual y privada. Es lo que llamaremos “diálogo interno” Se dará tiempo para pensar entre las preguntas:
 - ¿Por qué te gusta menos que las demás la persona en la que has pensado?
 - ¿Qué más no te gusta de esa persona?
 - ¿Crees que la conoces suficientemente?
 - Si la conocieras más, ¿crees que cambiaría tu opinión?
 - Si tuviera algún problema ¿la ayudarías en el caso de que supieras hacerlo?

2ª fase

La canción.

- Puede servir cualquier canción que supongamos que pueda provocar emociones a chicos y chicas de esta edad.
- Se anuncia que van a escuchar una música emotiva y que mientras la escuchan, más o menos hacia la mitad de la canción, irán oyendo instrucciones que deben seguir. Podemos hacer una introducción motivadora: por qué la hemos elegido, en quién hemos pensado, anécdotas o detalles curiosos en relación con la canción o con su autor...
- Mientras escuchan se les pide que recuerden un momento, malo o bueno, pero que hayan vivido con mucha emoción, que lo evoquen y terminen la canción concentrados en él. A mitad de la canción pediremos que piensen en la persona que habían elegido en la fase anterior de la actividad y que valoren si la ven del mismo modo que antes.

- No es preciso hacer una puesta en común, porque, a continuación, se leerán las conclusiones del texto del ejercicio 5; pero si alguien quiere comentar su experiencia en la actividad, lo puede hacer, porque suele resultar emotivo e interesante.

Dinámica de relación: En busca de cualidades positivas

Se trata de reconocer el valor del elogio y de distinguirlo de la adulación o el “peloteo”, lo cual se comentará en la puesta en común final.

Nuestra cultura es contraria al elogio y favorable a la crítica o al silencio. En la actividad van a comprobar cuánto cuesta elogiar a compañeros e incluso a amigos.

Los alumnos con menor autoestima salen beneficiados, pero hay que prestar especial atención a que no haya comentarios del tipo “si éste no tiene nada bueno”, porque pueden provocar el efecto contrario. Ésta será una regla fundamental de la actividad.

Dinámica de relación: Presento mi tesoro

La finalidad de la actividad es mostrar que todos tenemos nuestro sitio en el grupo y en la vida. Los chicos y chicas valoran que se les ayude a reflexionar sobre quiénes son y cómo son, por ello están abiertos a todo cuanto les facilite encontrar su sitio en la familia, en el grupo y en el mundo. La siguiente actividad persigue reforzar la autoestima de todo el alumnado que comparte con los demás algo de sí mismo. También se rompen estereotipos conociendo aspectos positivos de aquellos alumnos etiquetados o marginados en algún sentido.

Pedimos a cada chico o chica que lleve a clase un “tesoro” suyo: un objeto, una foto, una música o un libro. Cada uno hablará sobre el tesoro con un guión previo y el resto planteará preguntas que habrá ido anotando mientras escuchaba.

Las exposiciones se harán por orden alfabético, tres o cuatro intervenciones por día de clase.

El profesor anotará la calidad de las intervenciones y de la escucha.

El trabajo cooperativo

Este tipo de trabajo se inscribe en el marco de la convivencia porque fomenta la relación interpersonal en el aprendizaje y porque se basa en principios y valores como solidaridad, ayuda mutua, inclusión, atención a la diversidad, igualdad de oportunidades, responsabilidad, esfuerzo y respeto.

El profesor establecerá la constitución de cada grupo con el criterio de la mayor heterogeneidad posible: chicos y chicas, atentos y dispersos, motivados y desmotivados, responsables y compañeros con dificultad para asumir responsabilidades, etc.

Para preparar al grupo para que asuma estos principios y valores, comenzaremos con dos dinámicas: *nos agrupamos* y *el lazarillo*.

La dinámica “nos agrupamos” pretende sacar conclusiones sobre las razones por las que tendemos a agruparnos de manera espontánea, por afinidades, incluso cuando se trata de trabajar. De este modo, es fácil que dejemos de lado a algunos compañeros que nunca son elegidos. La idea final

debería ser: para trabajar debemos estar dispuestos a agruparnos con cualquier persona de la clase y a ayudarnos unos a otros en la tarea.

Los alumnos se colocan en círculo dándose la espalda (salvo unos pocos que actuarán como observadores). Cierran los ojos y se les coloca un gomet en la frente; a unas personas, rojo; a otras, azul, y a otras, amarillo. A un miembro del grupo no se le pone gomet. Les pediremos que, sin hablar, se giren hacia el interior del círculo, se miren y se agrupen (sin aclarar con qué criterio). Normalmente se agrupan por el color del gomet, pero no siempre. Cuando termine la actividad, los observadores comentarán lo que ha sucedido y después los participantes explicarán su punto de vista. Es muy interesante la reacción del grupo hacia el compañero sin gomet. Deberán explicarla. También a él mismo le preguntaremos cómo se ha sentido.

La dinámica de “el lazarillo” pretende generar confianza entre compañeros: Se ponen obstáculos por el suelo (mesas desordenadas, sillas, mochilas...) y se forman parejas que se colocan en una pared del aula. Un miembro de la pareja cierra los ojos (como si fuera un ciego) y el otro es su lazarillo. Cerca de él, le irá dando instrucciones orales para que llegue hasta la pared opuesta. Se repite la actividad cambiando los papeles.

En una segunda fase, se pide lo mismo que en la anterior, pero, en esta ocasión, el lazarillo llevará al ciego agarrado del brazo.

Concluiremos que una ayuda cálida y cercana es mucho más eficaz que la ayuda a distancia y sin mayor razón que el profesor lo solicite. Igualmente, veremos que para trabajar a gusto es necesario desarrollar la confianza en los compañeros.

A continuación, se leerán las normas que dirigirán a partir de este momento las actividades de trabajo cooperativo.

En la primera de ellas, la isla desierta, los alumnos deben elegir por consenso en cada grupo las tres cosas que llevarían a un supuesto viaje. Conseguirá el viaje el grupo que haya conseguido consenso en el tiempo establecido y sea capaz de explicar las razones de su elección. Al final leeremos las cosas elegidas por todos los grupos y también las rechazadas, de modo que podamos llegar a una conclusión semejante a ésta: cuando intentamos distinguir qué es importante para nosotros y qué lo es menos, tendemos a buscar lo que nos produce bienestar personal subjetivo (eso a lo que algunos llaman “felicidad”). En esa búsqueda tendemos a cubrir las necesidades básicas y a buscar emociones positivas y beneficiosas.

El conflicto

1. Ante las flechas que señalan hacia adentro y las que señalan hacia afuera, pedimos que, a mano alzada, el grupo manifieste cuál de las dos posibilidades refleja mejor una situación de conflicto. Se exponen las razones de la elección. La mayoría elige las flechas enfrentadas, porque no entiende que un conflicto es sólo un desencuentro, que no tiene por qué ser una confrontación y que, si lo es, es porque confundimos conflicto con la respuesta agresiva que le damos. Quienes eligen las flechas hacia fuera, asocian el conflicto a la inhibición, que tampoco es una solución adecuada.

2. Leemos el texto sobre los conflictos y escribimos situaciones conflictivas en la pizarra a modo

de lluvia de ideas. Pedimos a continuación que piensen en cuáles de esas situaciones estamos confundiendo el conflicto con la respuesta que se le da.

3. Se analiza un conflicto dado, aplicando el cuadro-modelo de análisis del conflicto, que se volverá a utilizar cada vez que surja una situación conflictiva. De esta manera, los alumnos podrán automatizar su aplicación y transferirla a la vida.

Estilos de resolución de conflictos

1. Para trabajar las formas de abordar los conflictos, partiremos de una dinámica vivencial para que el alumnado pueda experimentar que las situaciones de conflicto no tienen por qué ser negativas: formando un círculo, de pie, se les pide que quienes sean nombrados intercambien el puesto que ocupan. Sin embargo, existe entre esas dos personas un pasillo imaginario que mide lo mismo que sus hombros. Han de hacer lo que se les ocurra para conseguir su objetivo pero sin hablar; la comunicación será sólo gestual. Se pide lo mismo a varias parejas.

Se repite la actividad, pero en este caso se pone el profesor en medio del pasillo imaginario, impidiendo así el paso a los dos compañeros.

Al terminar la actividad, comentamos lo observado, que suele ser: una persona le pide a la otra que se cruce de espalda; una maneja físicamente a la otra, llegando a veces a empujarla; uno pide a otro que abra las piernas o que se agache para pasar por debajo o saltarlo; una persona despacha a la otra...

Cuando se pone el profesor como obstáculo, no se dejará manejar; solo se retirará si alguien se lo pide amablemente. Después explicará: si yo soy un obstáculo para ti, pide amablemente que me retire, que, si no me causa ningún perjuicio, lo haré. Sin embargo, no me gusta que me manejen, me empujen, me dirijan como a una marioneta, me obliguen, me retiren a la fuerza, me manden porque sí..., sin tenerme en cuenta.

2. Tras la lectura del poema de Gandhi sobre la sonrisa, se les pide que sonrían a una persona con la que no tengan amistad y que valoren los efectos.
3. Para terminar, pediremos que interpreten el dibujo de los burros, de modo que perciban el valor de la colaboración, es decir, que los dos ganan, lo cual ocurre después de pararse tranquilamente a pensar. Esta idea la ilustra la frase-guía del final de la página.

Para fomentar la responsabilidad en la elección del estilo, se puede recordar el mensaje de la fábula de la mariposa: "tú decides si aplastas la mariposa en tu mano o la dejas volar, sabiendo que en el segundo caso, disfrutarás de sus colores y de su vuelo; en el primero, tendrás un cadáver en la mano".

Frases para memorizar

En el cuaderno se intercalan frases que encierran ideas interesantes, curiosas, motivadoras o simplemente muy bien expresadas. Las iremos comentando conforme van apareciendo. El grupo sabrá que, a final de curso, pediremos que cada persona elija una y que explique las razones de su elección.

Pueden sugerir ideas para dar utilidad a las frases: colorear, recortar y hacer un mural para el dormitorio, para la clase; plastificar para confeccionar marcadores de página y regalarlos.

Compañeros solos

Se trata, por una parte, de establecer el perfil de un alumno rechazado por los demás, para que puedan reconocerlo y sensibilizarse respecto a esta situación; por otra parte, presentamos una lista de fórmulas para acercarse de una manera natural a un compañero aislado.

1. Primero en el cuaderno individualmente y luego por grupos, anotan las características de un compañero que se encuentre en situación de aislamiento.
2. Se forma la pecera. Los portavoces exponen el perfil de compañero aislado. Si discrepan, discutirán. Los demás escuchan en silencio en todo momento y, si tienen algo que añadir a lo que se dice en la pecera, lo harán sólo a través de una nota que pasarán a su portavoz. Encaminaremos las conclusiones hacia la idea de que rechazamos normalmente a las personas que, por cualquier razón, son diferentes porque las vemos como un peligro o una amenaza a la seguridad que nos da la "manada", aunque esas personas no nos hagan ningún daño.
3. Después de leer la lista de expresiones de aproximación a un compañero registradas en el cuaderno, pedimos que, también en grupo, las adapten al nivel de uso del lenguaje que ellos manejan o bien que redacten una alternativa. Tras la puesta en común, completarán el repertorio en el cuaderno, de modo que puedan recurrir a él cuando quieran acercarse a un compañero aislado.

Escucha activa

En la actividad anterior se proponía la escucha como una de las formas de ayudar a quien tenga un problema, pero para ponerla en práctica hay que aprender unas técnicas, por lo que merece tiempo y una atención especial.

1. La primera actividad será una dinámica vivencial: “la rueda de la escucha”. Se trata de que el alumnado experimente personalmente el hecho tan extendido de que cuando necesitamos que alguien nos escuche, esa persona no lo haga o lo haga mal. De este modo, pretendemos también que los alumnos eviten en lo posible los obstáculos de la comunicación cuando escuchan.

La mecánica de la actividad es la siguiente: el profesor fotocopiará la hoja del cuaderno llamada “Los obstáculos para la comunicación” y recortará cada una de las frases. Dividirá a la clase en dos grupos. Uno de ellos permanecerá en el aula y retirará las mesas hacia las paredes mientras piensa en un conflicto reciente, confesable, porque lo va a contar a sus compañeros. Este conflicto puede ser anecdótico o, incluso, inventado.

El profesor saldrá con la otra mitad de la clase al pasillo, repartirá una tira a cada alumno y explicará cómo tienen que interpretar el papel que se les ha encomendado. Cuando volvamos al aula, pediremos que formen dos círculos concéntricos; en el interior se colocarán quienes van a contar el conflicto y en exterior, quienes van a escucharlo. Quedarán, así, formando parejas que se miran cara a cara. Cada vez que suene una palmada, las personas del círculo exterior correrán un puesto en el sentido de las agujas del reloj. Así hasta que todos hayan sido escuchados por todos sus compañeros.

Al terminar, recogemos las experiencias de quienes han sido escuchados (que casi siempre son terriblemente negativas y suponen un impacto emocional que favorece el aprendizaje). Terminaremos leyendo la página del cuaderno en la que aparecen todos los obstáculos de la comunicación y sus efectos.

2. Se lee el texto informativo sobre las características, la finalidad y las fases de la escucha activa.
3. Antes de la primera práctica de escucha, y con el fin de que el alumnado comprenda la importancia de hacer preguntas abiertas, introduciremos el juego “adivinar el personaje”, cuya mecánica está descrita en el cuaderno.
4. Sobre una situación simulada que relata el profesor, y de manera colectiva, de modo que se apoyen entre todos, los miembros del grupo harán una escucha con la ayuda de la guía del cuaderno. Una persona organiza al grupo escuchador, moderándolo si es preciso.

Situación conflictiva: *suspendí a un alumno, se enfadó mucho y un día encontré en la pizarra un insulto grave contra mí. Creo que fue él quien lo escribió.*

5. Es el momento de que todos los alumnos hagan una práctica completa por parejas. Primero uno de ellos escuchará al compañero y después hará el papel de escuchado, porque las dos perspectivas enriquecen la práctica. El problema que cuente cada uno podrá ser real o inventado.

Alejadas las parejas entre sí para que no se molesten, una persona cuenta un problema a la otra, quien le hará una escucha activa con la ayuda de

la guía de preguntas. Mientras realizan la actividad, el profesor ayuda a las parejas que se desvían de las fases o que se “atascan”. Se repite la actividad cambiando los papeles.

Comentamos la experiencia de las parejas que quieran hacerlo: ¿cuáles han sido las mayores dificultades?, ¿cómo se han sentido en uno y otro papel?, ¿se han seguido las fases?, ¿se han encontrado vías de solución?

Al final repasamos las fases entre todos:

- ¿Qué pasó? ▶ Hechos.
- ¿Cómo se sintieron? ▶ Sentimientos.
- ¿Qué se necesita? ▶ Necesidades.
- ¿Qué se puede hacer? ▶ Búsqueda y análisis de soluciones (¿qué pasaría si...?).

6. El trasplante de corazón. Informaremos a los alumnos de que vamos a trabajar sobre las técnicas de parafraseo y de reflejo de la escucha activa, porque suelen ser más complicadas para asimilar.

Se forman siete grupos o parejas y escriben argumentos a favor de que uno de los pacientes reciba el corazón. A continuación se discutirá en la pecera, con la condición de que, antes de hablar, todo participante debe parafrasear y reflejar las ideas y sentimientos de la persona que ha hablado anteriormente (exceptuando naturalmente la primera intervención que se realiza en la pecera).

En caso de que no se cumplan las normas, se debe parar el juego y pedir que se respeten las reglas. Los observadores toman notas sobre las intervenciones de las personas del círculo.

El juego se interrumpe a los quince minutos aun- que los participantes no hayan llegado a ningún

acuerdo. El profesor puede animar a las siete personas a que hablen si es que a alguna le cuesta más.

Para evaluar la actividad, hablarán los observadores y los participantes.

Lectura de *La buena suerte de Álex Rovira y Fernando Trías* (Barcelona: Urano, 2004)

La lectura del libro permite observar las diferentes formas de resolver un conflicto: la dificultad de unos caballeros para encontrar el trébol de cuatro hojas. La empatía, la cortesía, la confianza en los demás y, sobre todo, la escucha serán las claves del éxito. Todo ello a través de una ficción fantástica (que tanto gusta a estas edades) con los seres imaginarios que habitan el bosque.

Se centrará el interés en los temas de la asignatura a través del trabajo propuesto en el cuaderno, que entregarán al profesor.

Su lectura está prevista para el primer trimestre. Se puede leer completa en clase (lo que llevaría varias semanas), o leer todo en casa (tiene el inconveniente de que no podemos hacer paradas conjuntas para la reflexión e incluso para la comprensión). La tercera posibilidad parece más adecuada, si encaja bien con el ritmo de la programación: leer una parte en clase antes de vacaciones de Navidad, continuar el trabajo en vacaciones y leer juntos en enero el último capítulo.

Dilemas morales

El dilema moral es una práctica de debate muy estructurada. A lo largo del cuaderno se intercalan diferentes situaciones de dilema. Cuando el grupo asimile el procedimiento de trabajo, con el fin de trabajar los mismos objetivos pero en menos tiempo, se proponen frases inacabadas del tipo “si encuentro dinero en un taxi...”, “si veo a un amigo robando...”, “si veo un accidente en la carretera...”.

Se trata de poner al alumnado en situaciones conflictivas en las que se produce un choque cognitivo y de valores morales. Ante ellas, se debe elegir qué se haría en esa situación. No se trata de un juicio teórico (qué se debería hacer), sino práctico (qué harías tú de verdad). El hecho de que contrasten sus decisiones con iguales estimula el desarrollo moral mucho más que cualquier charla de un adulto. Debemos dejar discutir libremente, aunque, al final, podemos aportar nuestra visión.

El primer dilema se presenta de manera oral. Se les advierte que, tras la discusión por grupos, van a debatir con micrófono mágico (ver Programación, apartado de Metodología).

La historia del abuelo es la siguiente:

“Soy una chica de quince años. Quiero mucho a mis padres, como todos vosotros, pero quiero más a mi abuelo, que vive con nosotros. Lo quiero tanto porque desde pequeña es quien más tiempo ha pasado conmigo y quien más cariño me ha dado. El mes pasado mi abuelo fue ingresado en el hospital por un ataque muy grave al corazón. Por poco muere. Ahora ha vuelto a

casa y soy yo la que lo cuida y la que más tiempo pasa con él. Pero hay un problema: el médico ha dicho que morirá si fuma o bebe, aunque sea poco. El caso es que el tabaco y el vino le alegraban la vida, eran su única ilusión (y estar conmigo, claro). Ahora dice que sin sus “caprichos” no desea vivir. Que siendo viejo es muy triste renunciar a los pocos placeres que le quedan. Me pide continuamente un cigarro y un vaso de vino y no sé qué hacer.”

Otra posible estructura de la discusión

1. Se presenta al grupo el dilema moral. Cada persona debe posicionarse (sólo “no”, “sí” o “dudo”). La respuesta se da a mano alzada y hay que procurar reducir el número de dudas, animando a decidir entre sí o no.
2. Se agrupan quienes piensan lo mismo. No hace falta que haya equilibrio numérico, basta con que disientan unos pocos. En el caso de que muchos alumnos se sitúen en una de las posturas, se harán varios grupos. Si hay acuerdo y nadie disiente, el profesor introducirá nuevos elementos que compliquen la decisión hasta que alguien cambie de opinión.
3. Durante unos minutos escriben las razones que justifican su postura.
4. Cada grupo lee sus razones. Cuando todos terminan, el profesor abre un turno libre de intervenciones, modera el debate y al final puede dar también su opinión, pero sin tratar de inculcar sus valores.

Dinámica de relación: La entrevista

Tiene como finalidad profundizar en el conocimiento mutuo, avanzando desde la superficialidad de las primeras dinámicas de relación.

Se presenta una breve información sobre la entrevista como género periodístico, para adaptar el género a nuestras necesidades: realizar entrevistas por parejas para ampliar el conocimiento entre compañeros y fomentar las relaciones positivas.

Algunas preguntas sirven para hacerse una idea de cómo valoran la convivencia en el centro, lo cual puede dar pie a un debate posterior.

Las emociones

Haremos entender al alumnado que controlar emociones no es reprimirlas, es decir, obligarse a no sentir o “tragarse”. Reprimir va en contra de la libertad, sin embargo manejar, regular o controlar nos hace libres porque actuamos según nuestra voluntad, o sea, no nos convertimos en prisioneros de nuestro impulso emotivo.

Una de las formas de trabajar las emociones es enseñar al alumnado a relajarse. El aprendizaje de la relajación ya es en sí mismo un objetivo didáctico: conseguir un estado físico y mental que permita identificar y regular las emociones. Pero de este aprendizaje se puede extraer otro beneficio: calmar al grupo cuando está muy alborotado, cansado o disperso. Existen muchas técnicas (algunas, incluso, se pueden poner grabadas: véase Lantieri en la bibliografía recogida en la programación), pero la más sencilla es la de respiración, tensión-distensión e imaginación.

Comienzan cerrando los ojos, ajustando la espalda a la silla, respirando y soltando los brazos a lo largo del cuerpo. Escuchan su propia respiración hasta que consiguen introducir el aire en el pecho y en el abdomen. Tocarán con las dos manos las dos zonas para comprobar que la respiración está equilibrada en las dos zonas. Hacen un recorrido dirigido (manos-brazos, cuello, espalda, piernas-pies) tensando y soltando tres veces la parte que se nombra. Cuando hay un nivel de concentración suficiente, se pide que imaginen una situación. Por ejemplo, que son muñecos de nieve que se van derritiendo desde la cabeza hasta los pies o que, con grandes alas, vuelan lanzándose desde un tejado por encima de los edificios de la ciudad o que se doran suavemente en la playa mientras escuchan el sonido del mar, lo huelen y sienten el sol y la brisa en la piel.

Con estas primeras actividades comenzamos un trabajo que continuará o se reforzará en otros momentos del curso.

1. Lectura guiada de la información sobre el control de emociones.
2. Diferencias en el control de emociones negativas (conviene aprender a manejarlas) y positivas (hay que aprender a fomentarlas). En el ejercicio 2 se plantea un trabajo de identificación de emociones y de las consecuencias de dejarse llevar por ellas. Concluiremos que, incluso las emociones consideradas positivas, nos pueden jugar malas pasadas si no hay control de la inteligencia racional.
3. Dominó de sentimientos y emociones.

El conocimiento del vocabulario ayuda a identificar las emociones. Este juego supone una alfabetización emocional básica, a la vez que un trabajo cooperativo en el que al alumnado no le queda más remedio que colaborar. Las fichas de dominó que

aporta el profesor (se pueden fotocopiar del libro de Manuel Segura *Relacionarnos bien*) describen, en una mitad, situaciones en las que uno se encuentra de una determinada manera y en la otra aparece un adjetivo que se refiere a la situación de cualquier otra ficha. El juego consiste en encajar las fichas hasta completar el dominó. Al estar los adjetivos repetidos, el grupo deberá ponerse de acuerdo en cómo salvar esa dificultad.

Aumenta así la precisión en el uso de un campo léxico, el de los sentimientos y las emociones, que resulta complicado dominar.

Al final un observador o dos comentarán cómo se ha organizado cada grupo y la relación entre la forma de organizarse y el éxito o el fracaso conseguido.

Enigmas

Los enigmas tienen un aprovechamiento cognitivo porque mejoran el pensamiento alternativo, la creatividad y la originalidad al pensar. Esto supone desarrollar la competencia para buscar el mayor número de soluciones a un conflicto, de modo que podamos elegir la mejor. Al entrañar un reto, estimulan, además, la participación y la motivación del alumnado. Finalmente, hay que considerar que es una práctica más del trabajo en equipo.

El procedimiento de trabajo es el siguiente:

1. Lectura comprensiva del enigma.
2. Memorización de la situación que plantea el enigma para que luego puedan retar a otras personas.
3. Organizados en grupos, los alumnos imaginan posibles soluciones. Ganará el grupo que antes consiga acertarlo y lo haya hecho sin refirir y sin

gritar. Se puede alternar el procedimiento con la respuesta individual escrita, sobre todo, cuando el enigma es muy simple, cuando el grupo es numeroso o cuando no hay tiempo suficiente.

4. Se valorará la lógica de cada solución y copiarán la mejor. Se dictará también la que aquí aparece.

Problema del paso del río: debe pasar primero a la cabra y dejarla en la otra orilla. A continuación, volver por el lobo y dejarlo también en la otra orilla, pero regresando a buscar el arbusto volviendo a traerse a la cabra, para que el lobo no la mate. Dejará la cabra en la orilla inicial y se llevará al arbusto, que dejará en la otra orilla junto al amigo lobo. No queda sino regresar a recoger de nuevo a la cabra.

En la pajarería: el loro puede repetir todo lo que oiga, pero no lo hace porque es sordo.

La botella de agua: presionando el corcho hacia el interior de la botella.

La camarera: el paciente tiene un hipo terrible y la camarera quiere quitárselo con un susto.

Problema con las patatas: haciendo puré.

Bartolo: es el hijo que esperaba.

El cántaro: de agujeros.

En el refugio: la cerilla.

La asertividad

En este momento del curso, el alumnado ya sabe que ante un conflicto podemos actuar de diferentes maneras; básicamente, de manera agresiva, evasiva o asertiva. Sin embargo, debemos prever qué consecuencias podría tener nuestro comportamiento con cada respuesta. Por eso, a partir de distintas situaciones pedimos que, en grupos de tres, cada alumno o alumna defienda una de las tres respuestas posibles, sus pros y sus contras. Para acabar,

realizamos una votación sobre qué haría realmente cada uno si se encontrara en una situación semejante.

Intentamos sacar conclusiones sobre a dónde lleva una respuesta pasiva, agresiva o asertiva. Dirigiremos las conclusiones hacia la idea de que la respuesta asertiva es la más complicada porque exige control emocional y mayor elaboración lingüística, pero es la más eficaz y la más justa.

El manejo de la ira

Las actividades de este apartado buscan informar sobre esta emoción tan difícil de controlar, sobre todo en los adolescentes. Para ello, se parte de una información inicial que habrá que ayudarles a comprender. Las actividades que siguen a la información permiten que los alumnos se pongan en situaciones concretas que suelen provocar ira para reflexionar sobre las causas de esa emoción y sobre las consecuencias que nos traería dejarnos llevar por ella.

En cuanto al texto *Respuesta orgánica ante el miedo*, necesita también una ayuda para su comprensión. La conclusión que se solicita es que, ante una situación que nos provoca ira, debemos esperar a que se reduzca o desaparezca la respuesta orgánica de defensa o ataque para poder responder pensando.

Cine-forum: El Señor de Greystoke

La película es una de las mejores versiones del mito de Tarzán. A través de ella se puede observar, entre otras muchas cuestiones, la ley de supervivencia en la selva: cómo los animales huyen o atacan para

sobrevivir. Ello contrasta con la sociedad de la civilización, en la que se huye o ataca respondiendo al pensamiento emocional o al criterio moral.

Como la película es muy larga, se puede ver en clase hasta la escena en la que se relata la muerte del abuelo y la reacción del nieto ante ella. El resto se puede contar, pero después de realizar la actividad en la que se pide al alumnado que invente un final.

¿Cómo lo ves tú? La subjetividad en la percepción del conflicto

Es importante hacer entender al alumnado los conceptos de objetividad y subjetividad, aprovechando los ejemplos que ofrece esta actividad.

Planteamos una batería de preguntas para responder individualmente (podemos incluir algunas que reflejen situaciones conflictivas que se dan en el grupo en lugar de las que se proponen). Luego pedimos a los alumnos que formen grupos, comparen las respuestas y comenten aquélla en la que haya más divergencia. Concluiremos que la manera de vivir una situación determinada es diferente para cada cual y que las personas siempre merecen respeto aunque piensen o sientan de manera muy diferente a la nuestra.

La actividad contribuye al desarrollo del pensamiento consecuencial y de perspectiva (empático).

Como ilustración de la importancia de la subjetividad en la percepción de los conflictos, se puede utilizar una presentación en power point de las pinturas de Ocampo o bien las imágenes clásicas de percepción visual. (Se puede acceder a la obra de Octavio Ocampo a través de la web: <http://www.octaviocampo.com.sux/galeria.htm>)

La diagonal del acuerdo

Realizaremos un mapa de clase sobre la percepción de los conflictos que tienen los chicos y chicas. Podemos comenzar planteando conflictos de orden mundial, luego escolar y quizás personal, con los enunciados propuestos en el cuaderno o con otros similares. Señalaremos un punto del aula como “estoy totalmente de acuerdo” y el punto opuesto como ‘no estoy de acuerdo en absoluto’. Ambos puntos se hallan unidos por una línea imaginaria que permite expresar diferentes grados de acuerdo y desacuerdo.

Formularemos distintas afirmaciones y pediremos que cada uno se sitúe en un punto de la diagonal, según sea su opinión. Los alumnos y las alumnas permanecerán en silencio, mientras el profesor comenta el mapa de opiniones de la clase. Concluiremos que todos tenemos nuestras razones y nuestros puntos de vista para crearnos opiniones y que no pasa nada malo por no coincidir; al contrario, podemos enriquecer nuestra perspectiva escuchando la de los demás y mostrar nuestro desacuerdo sin necesidad de “ganar”.

Luego, sobre el tema que elijan por mayoría, pediremos a personas situadas en diferentes puntos que justifiquen su posición. Se puede utilizar la técnica del micrófono mágico (ver Programación, apartado de Metodología).

Pensamiento positivo

Con esta actividad se pretende que el alumnado sea capaz de reconocer que, ante una situación que provoca emociones negativas, solemos responder

elaborando un pensamiento negativo que empeora la emoción inicial. A partir de ese reconocimiento, podemos transformar el pensamiento negativo instintivo en otro más elaborado y positivo que modificará la emoción, consiguiendo un estado de ánimo más sereno. De esta manera estaremos en mejores condiciones para resolver positivamente un problema.

¿Iguales o diferentes?

Es ésta otra dinámica de relación. Ayudadas por dos círculos con un espacio de intersección, se forman parejas que hablan de las cosas que les unen y de aquellas que les separan. Las anotan y al final se pide a las parejas que valoren qué cosas son importantes y cuáles lo son menos o no lo son en absoluto. Ello nos permitirá hablar de valores: distinguiremos el ser del tener, la búsqueda del bienestar personal unido al de los demás, etc. La actividad termina con un comentario sobre la frase-guía final en el que se pide la participación de todo el grupo.

Tabú de sentimientos y emociones

Poner palabras a los sentimientos es una de las cosas más complicadas a la hora de aclarar un conflicto y, sin embargo, es importante para ayudar a identificarlos. Para conocer mejor el vocabulario de los sentimientos y familiarizarse con él, haremos un ejercicio más complejo en cuanto a vocabulario que el del dominó. Vamos a jugar con las palabras al “tabú”, juego de fichas (en el anexo de esta guía) en las que aparece una palabra, su definición y uno o varios sinónimos. Se da una ficha del “diccionario de sentimientos” a un alumno, quien deberá explicar

la palabra sin nombrarla, ayudándose de la definición si lo necesita, y sólo como último recurso podrá nombrar los sinónimos. En el cuaderno aparecen las palabras de las fichas. Si algún alumno lo necesita, consultará esa lista.

1. Damos tiempo a un alumno (medio minuto) para que lea, para sí mismo, el contenido de la ficha que le entregamos. Mientras, los demás se sentarán en semicírculo a su alrededor.
2. Quien tiene la ficha debe explicar la palabra, ampliando la definición o inventando una situación en la que alguien se puede sentir de esa manera, sin decir la palabra: es tabú, o sea, está prohibida. Los demás deben identificarla.
3. Siguiendo el orden del semicírculo, se hará lo mismo con todas las fichas. Dependiendo de si tardan mucho tiempo o poco en adivinar la palabra, los alumnos se pueden aburrir o cansar. Si así lo percibimos, se cortan las intervenciones y recurrimos entonces a comentar entre todos los significados de algunas palabras de la lista del cuaderno.

Mensajes en primera persona

Es una habilidad muy útil para mejorar la comunicación y se debe usar para expresar algo que a uno le molesta, pero sin ofender, agredir o culpabilizar a quien nos ha molestado. Ejercitar este tipo de mensajes ayuda a expresarse de manera asertiva.

Un mensaje de este tipo presenta unas necesidades léxicas y una estructura sintáctica determinada, que enseñamos a los alumnos en un sencillo texto teórico.

En el cuaderno se presentan distintas situaciones

en las que deberán emitir este tipo de mensajes. Se piden transformaciones sintácticas para elaborar estructuras más naturales (la estructura que se utiliza en el aprendizaje es necesaria desde el punto de vista didáctico, pero en el uso hay que naturalizarla porque está muy alejada de la forma de expresión de los alumnos).

Como primera actividad para centrar el tema, partiremos de una situación habitual en las aulas, analizaremos las reacciones más frecuentes de los alumnos y propondremos como alternativa la emisión de mensajes en primera persona, como forma de expresión no agresiva. Se trata de una habilidad que exige práctica, por lo que la actividad terminará con ejercicios de entrenamiento. A partir de este momento, se intercalan más situaciones en el resto de actividades del cuaderno.

1. Se les expone la siguiente situación: un profesor llega a clase con los exámenes corregidos y comunica a los alumnos que sólo han aprobado tres de ellos, a pesar de que todos habían estudiado.
2. Hacemos una “lluvia” de ideas en la pizarra, en la que recogemos las respuestas que darían a esta situación. A continuación, analizamos las respuestas más frecuentes y esperables a través de las siguientes preguntas: ¿cómo os sentís vosotros?, ¿cómo se va a sentir el profesor?, ¿creéis que así vais a conseguir algo positivo?, ¿es justo?
3. Leemos y explicamos el texto informativo sobre los mensajes-yo.
4. Los alumnos y las alumnas realizan las prácticas agrupándose en parejas o tríos. Se les dan diez minutos y hacen la puesta en común corrigiendo lo que sea preciso. La transformación es importante porque, además de ampliar el repertorio de las estructuras sintácticas que maneja el alumnado, permite el uso de un lenguaje más familiar y natural.

Yo no me callo. El compromiso con el sufrimiento ajeno

El maltrato entre iguales es un problema que ha de ponerse al descubierto y rechazarse contundentemente. Para atajar una relación de maltrato es importante que todo el mundo tome cartas en el asunto, no sólo desde orientación o desde tutoría, ya que todos podemos y debemos influir para que nuestro alumnado se sensibilice ante este problema.

El tema se tratará más adelante de manera más exhaustiva y profunda. En esta ocasión se plantea una situación de maltrato “leve” pero frecuente, ante la que alumnas y alumnos deben explicar cómo actuarían, barajando distintas posibilidades: pasar, meterse con el agresor, hablar, proponer una mediación... En situaciones de este tipo es fundamental que el grupo no permanezca indiferente. Para la expresión de la opinión final se puede usar la técnica del dilema o del micrófono mágico.

Se propone una segunda actividad a partir del visionado del vídeo del defensor del menor de la Comunidad de Madrid titulado *Un día más*. Otro vídeo muy adecuado es *Reacciona*, elaborado en el IESO Elortzibar de Noáin (disponibles en la Asesoría de Convivencia del Departamento de Educación).

Acoso entre iguales

El objetivo es sensibilizar al grupo respecto al fenómeno del acoso y reflexionar sobre cómo puede actuar cada uno y sobre qué no se debe hacer.

Se trata de una sucesión de actividades que persiguen el mismo propósito:

A. Lectura y actividades sobre el cuento *La cárcel de los libros*:

A.1. El relato exige un trabajo de comprensión previo a la lectura, sobre todo en lo que se refiere a la situación insólita de que un adulto escriba una carta a una profesora de primaria. Este hecho tiene como fundamento poner de relieve la soledad y la incomunicación social del protagonista como consecuencia de un acoso sufrido en la infancia y la adolescencia. Sin embargo, esta ficción puede generar algún problema de comprensión al alumnado. Por ello, antes de la lectura podemos aclarar que Héctor escribe una carta a una antigua profesora (sin explicar la razón). Como elemento motivador, se les pedirá que descubran el porqué durante la lectura.

A.2. Antes de la redacción de la carta que se les ha solicitado, convendría que los alumnos y las alumnas estudiaran en grupo el conflicto con la ayuda de preguntas que exigen la aplicación de los distintos tipos de pensamiento al análisis de un conflicto:

- **Pensamiento causal: ¿Cuál es el problema?, ¿por qué sucede?**
Héctor tiene miedo de que el primer paciente que atiende como médico se ría de él y además no tiene nadie en quien confiar para contar su problema, salvo una antigua profesora. Esto le sucede porque el acoso que sufrió en el pasado le ha marcado.
- **Consecuencial: ¿Qué va a pasarle a Héctor en su vida y en su trabajo?**
Héctor va a trabajar con miedo a los pacientes. Es posible que ese miedo le influya en el éxito de su trabajo. Además no va a solucionar el problema de su incomunicación y su soledad, con lo que puede empeorar cada vez más su autoconcepto y autoestima.

- **Alternativo: ¿Cuántas soluciones se te ocurren?**
 - Esperar a ver si es verdad que los pacientes se ríen de él.
 - Pedir un cambio de centro de salud.
 - Pedir ayuda a algún compañero o compañera de trabajo como apoyo moral.
 - Intentar afrontar solo su problema.
 - Buscar la ayuda de un ser querido, como apoyo emocional.
 - Acudir a un psicólogo para superar lo que le sucedió.
 - Enfadarse y enfrentarse al paciente.
 - Denunciarlo por daños morales.
 - Explicarle al paciente, si se ríe, el daño emocional que le está causando y pedirle que lo trate con respeto.
 - Obligarse a hablar con diferentes personas para quitarse el miedo y poder trabajar con seguridad en sí mismo.
 - Otras.

- **De perspectiva: Ponte en el lugar de Héctor para valorar cuál es la mejor solución.**
Responderán a esta cuestión en la segunda actividad.

- **Medios-fin: ¿Qué crees que debe conseguir y que ha de hacer para conseguirlo?**
Enfrentarse con el origen de su problema y superarlo. Para ello, debería hacer un esfuerzo por relacionarse con otras personas y, si lo necesitase, buscar la ayuda de una persona experta.

Las respuestas que aquí se ofrecen son una referencia, sólo pretenden ser una ayuda para el profesorado. De cara a la formación del alumnado en la resolución de conflictos sería interesante la aplicación de este esquema de análisis a cualquier conflicto real que surja en clase, de modo que lo automaticen y puedan transferirlo a la vida.

- A.3.** Para la tarea de escritura se les puede orientar a través de un guión que les ayude a generar ideas y a dar coherencia al texto. Entre distintas posibilidades, se pueden plantear las siguientes opciones:
 - Escribe un encabezamiento que te parezca adecuado.
 - Di a Héctor que has conocido su situación a través de... (inventalo).
Explícale cómo te has sentido al conocer su caso. Coméntale si te ha pasado a ti algo parecido o si conoces un caso similar.
Dale tu opinión u ofrece un consejo que le pueda ayudar a superar su situación.
¿Se te ocurre alguna otra forma de ayudarlo?
 - Despidete de Héctor y firma la carta.

A.4. En cuanto a las cuestiones planteadas para el trabajo posterior a la lectura, algunas de ellas están relacionadas con la comprensión relevante para entender bien el caso; otras pretenden desarrollar la empatía, haciendo que el alumnado se ponga en lugar de otras personas. Algunas van también encaminadas a preparar el contenido de la redacción de la carta.

B. Lectura del comunicado del equipo de mediación de la Universidad de Alcalá sobre dos casos reales de suicidio relacionados con el acoso escolar, conocidos a través de los medios de comunicación. Conviene recordar estos dos casos antes de la lectura del comunicado.

C. “Lluvia” de ideas sobre qué podemos hacer como compañeros y qué no, para completar el cuadro “nuestra colaboración”. Conviene preguntar por la diferencia entre chivarse (transmitir información en beneficio propio aunque se pueda causar daño a otros) e informar (transmitir información para conseguir un beneficio ajeno, colectivo o propio sin perjuicio de nadie).

Perfil de agresores y agredidos

El objetivo del listado de características de agresores y agredidos tiene como finalidad informar y reflexionar para sensibilizar.

Dirigiremos las conclusiones hacia la idea repetida a lo largo del curso de que estamos ante las opciones de huida y ataque: no queremos cobardes, ni envalentonados en la manada; ni tiranos, ni sumisos; ni gente que se haga fuerte con los débiles ni débil con los fuertes. Se trata de humanizar a las personas por distintas que las veamos y de comprometernos con el sufrimiento ajeno.

La mediación

La mediación es un modo formal y elaborado de negociación que sirve en determinados casos para transformar positivamente un conflicto entre dos partes. Muchas veces es un sistema complementario a otras intervenciones. No hay que considerarla sólo en sentido finalista como un proceso que lleva a la resolución definitiva de un conflicto, sino como un proceso en el que, independientemente de la posible transformación o no del conflicto, cambia también la relación entre las partes. Además, quien participa en ella toma conciencia, ante todo, de que es útil para aclarar conflictos y llegar a acuerdos y de que lo aprendido se puede proyectar a situaciones nuevas.

Contribuye a fomentar el diálogo y la colaboración como estilos para resolver conflictos. Y eso ya es mucho. A la mediación no se le puede pedir que resuelva situaciones que no resuelve el método sancionador. Lo que se gana respecto de él es precisamente su valor educativo.

La formación en mediación tiene un potencial importante para crear un ambiente pacífico, desarrollar actitudes, así como aprender habilidades y técnicas que pueden favorecer el desarrollo personal y mejorar el clima escolar.

Para la formación de mediadores, proponemos el modelo de tres fases adaptado del manual de J.C. Torrego (2000): premediación o entrevista previa a cada una de las partes por separado, desarrollo de la sesión de mediación y revisión del cumplimiento de los acuerdos. Parte de los materiales utilizados en el cuaderno están extraídos o adaptados del mencionado manual.

Entraremos en el estudio detenido de las fases y técnicas de la mediación, que ejemplificaremos con el vídeo de la Mediación de la UNED de Madrid (disponible en la Asesoría de Convivencia del Departamento de Educación),

La primera práctica será la realización de una mediación simulada con la ayuda de la “guía para la mediación”. Conoceremos los principales errores de los mediadores, con el fin de evitarlos e imaginaremos situaciones difíciles para un mediador y cómo reaccionar ante ellas.

También se trabaja la mediación informal, espontánea y puntual que se puede realizar en determinadas situaciones que requieren inmediatez.

Al final del trabajo, se rellenará la hoja de compromiso con el Grupo de Mediación y, quien la firme, pasará a formar parte de él según el criterio de selección de mediadores establecido por el Equipo de Mediación y Resolución de Conflictos del centro. Es decir, en primer lugar se requiere voluntad y compromiso por parte del alumno o alumna, pero des-

pués se hará una selección de mediadores según el nivel de destreza adquirido en el curso.

Perfil del compañero ayudante

El alumnado puede contribuir a la mejora de la convivencia en el centro formando parte del Equipo de Mediación, pero también puede colaborar con él como ayudante dentro de su propia clase. En este sentido se propone una actividad que pretende establecer cómo debe ser un alumno que quiere ayudar a otros y cómo no debe actuar. Para ello, los participantes comentan en turno libre qué problemas pueden tener para colaborar y qué beneficios pueden obtener y ofrecer a los demás. El profesor anota las aportaciones en la pizarra y se analizan los resultados.

A continuación leemos el cuadro “perfil del ayudante” y pedimos opinión sobre él.

Formación de una red de alumnado ayudante

Intentaremos organizar una red de compañeros ayudantes formada por chicos y chicas de todos los grupos del curso. Una buena parte del alumnado descubre su predisposición para el compromiso social y la ayuda a los demás cuando recibe formación en convivencia.

En el cuaderno hay una encuesta de disponibilidad para determinadas tareas y funciones que los alumnos rellenarán, marcando aquello que están dispuestos a hacer.

Consideramos que el alumnado tiene una gran necesidad de proyección social; quiere ayudar, pero

no lo suele hacer porque no sabe cómo o porque teme la imagen que de ellos pueda tener el resto de compañeros. Ambos problemas se intentan prevenir durante el curso.

Etapas en el desarrollo ético

La adquisición del criterio moral de las personas, según Kohlberg, pasa a lo largo de la vida por seis estadios. Pero no todas llegan al sexto, sólo las más maduras y positivas para la sociedad. Las fronteras entre los estadios no son rígidas, hay fluctuaciones, retrocesos y avances. Además para unas cosas podemos estar en una fase y para otras en otra. La delimitación que sigue responde a los fines didácticos de la explicación.

Primer estadio

Heteronomía (hasta los 5-6 años)

No hay conciencia moral. El bien y el mal lo deciden otros y el sujeto actúa según el castigo o la recompensa que obtenga de sus actos. La mente del niño juzga según las consecuencias que le reportan sus actos. “Si no me paran, hago lo que quiero”. Es la mentalidad delincuente de adolescentes y adultos que no han superado el primer nivel.

Asociar a los niños con los delincuentes resulta desagradable, por ello es necesario aclarar que existen diferencias entre unos y otros: la heteronomía de los niños es premoral y posiblemente pasajera; la de los delincuentes es amoral y muchas veces definitiva.

Segundo estadio

Egoísmo mutuo (hasta los 11 años)

Algo está bien si me trae beneficios y, eventualmente, si los trae a otros. Lo correcto se aplica sólo a lo material: “tanto me das, tanto te doy”, “te trato como tú me tratas” (Ley del Talión). “Soy bueno sólo

si eres bueno conmigo, si no, no tengo criterio moral: veo justificado hacer daño”. Parece una mala forma de actuar, sin embargo no lo es tanto porque “sujeta”: “me quitas el lápiz, te quito la goma, pero no te pego, que es lo que deseo”.

Muchos adultos se quedan en esta frase (“si te hago un favor, me lo debes”). En este estadio se puede convivir; en el anterior no, si uno no tiene armas para defenderse.

Tercer estadio
Expectativas interpersonales
(12-20 años)

Lo bueno es lo que agrada a otros. “Hago bien para sentirme reconocido por los demás”. Se trata de una conducta valorada por sus intenciones. Surge el deseo de entrar en un círculo social. “Quiero ser maravilloso sólo en el grupo que elijo”. De ahí las distintas caras de la persona. Esto provoca conflictos en la familia y en la escuela porque no coinciden las expectativas de unos y otros. Por ejemplo, la familia de Luis le pide que no beba alcohol, pero sus amigos esperan que lo haga.

Este estadio facilita la relación al menos entre iguales. Quienes se quedan en él, de adultos suelen ser personas serviciales, amables, poco polémicas. Pero dependen en exceso de las alabanzas de los demás y les hunden las críticas. Son muy vulnerables a las modas y al consumismo. Se acomodan a lo establecido porque nunca quieren estar “fuera de onda”.

Cuarto estadio
Responsabilidad y compromiso

Surge la conciencia social, la autonomía, la adultez moral. Se valora el cumplimiento del deber, aceptando la autoridad y el orden moral, aunque esto se limita a círculos sociales próximos (familia, trabajo,

amigos). “Lo bueno es lo que me hace estar bien a mí y a los que me rodean”. Por tanto se comprometen con uno mismo y con los demás aun sin recompensa.

Quinto estadio
Contrato social

Se reconoce que todos tienen derechos y se actúa en consecuencia: que todos tengan vida y libertad. Es la superación del egoísmo y del entorno próximo. “Quiero actuar para que todo el mundo esté bien”. El criterio para actuar buscando el bien común surge de los valores consensuados por una sociedad.

Sexto estadio
Principios éticos universales

Lo recto es la decisión tomada en conciencia por cada persona, de acuerdo con principios universales: justicia, igualdad de derechos, reciprocidad, dignidad de las personas... El acto bueno lleva a buscar la felicidad propia y ajena. “Haré por los otros lo que quiero que hagan por mí, porque reconozco que los derechos de los demás son igual de respetables que los míos”.

Al final de la ESO, los alumnos suelen estar entre los estadios segundo y tercero, algunos están pasando al cuarto. La labor educativa debe pretender el ascenso de nivel y evitar el estancamiento en el primero.

Dar a conocer al alumnado estos estadios (sobre todo los cuatro primeros) es interesante didácticamente porque les permite situarse más o menos en un momento del proceso y comprender la adquisición de lo ético como algo mutable, en lo que cada ser humano puede avanzar. No es, sin embargo, imprescindible exponer la información sobre el desarrollo moral, lo más importante es poner al alumnado en situación de elegir a través de la práctica de dilemas morales.

La actividad presenta un pequeño juego en el que se ofrecen, desordenadas, las frases que siguen. Deben elegir aquéllas que reflejan más ajustadamente su modo de conducirse en la relación con las demás personas. Es muy importante insistir en que han de elegir lo que son y no lo que creen que deben ser.

Después se van leyendo los números correspondientes a las frases elegidas para que cada persona extraiga sus propias conclusiones. No se pedirán las conclusiones en voz alta, aunque podrá hacerlo quien lo desee.

1. ● **Si no me paras, hago lo que quiero.**
 - Sólo es bueno lo que a mí me trae beneficio o satisfacción.
2. ● **Si tú me haces daño, tengo derecho a hacerte un daño parecido.**
 - Te trato como tú me tratas.
3. ● **Soy encantador sólo con la gente que me gusta. Los demás no me interesan.**
 - Hago el bien sólo para que me acepten.
4. ● **Respeto los derechos de los demás y asumo responsablemente mis deberes.**
 - Los que me rodean tienen derechos, como yo.
5. ● **El bien es lo que me hace sentir bien a mí y a los demás.**
 - Entiendo que todo el mundo tiene derechos aunque sean desconocidos.
6. ● **Cumplo mis deberes y defiendo los derechos de los demás.**
 - Hago por los demás lo que me gusta que hagan por mí.

Evaluación del curso

Por favor, evalúa de 1 a 4 los diferentes apartados, de acuerdo con el siguiente baremo:

- 1 Mal-malo-poco-adecuado
- 2 Regular-algo
- 3 Bien-bueno-suficiente-adecuado
- 4 Muy bien-muy bueno-mucho

	1	2	3	4
1. Los contenidos del curso han sido...				
2. Las actividades te han parecido...				
3. Los materiales que se han utilizado son...				
4. Tu participación en las actividades ha sido...				
5. Las relaciones con los compañeros/as han sido...				
6. El profesor/a te ha parecido...				
7. Tu interés por trabajar en convivencia a partir de ahora es...				
8. Lo que has aprendido te capacita para intervenir en el centro				
9. El clima de convivencia en tu clase crees que ha mejorado				
10. La idea que tenías al comenzar el curso se ha cumplido				

Cita algo que cambiarías para el próximo curso:

Cita algo que no cambiarías:

Anexo para el juego del tabú. FICHAS

<p>ABURRIDO</p> <p>Me falta estímulo o diversión. Me canso de las cosas Desmotivado, cansado</p>	<p>VIOLENTO</p> <p>No me encuentro cómodo, ni en mi ambiente natural y espontáneo. Algo me incomoda y me tensa Tenso</p>
<p>AVERGONZADO</p> <p>Tengo la sensación de apuro y encogimiento por algo que me da pudor, porque los demás se pueden reír de mí Abochornado, ridículo</p>	<p>ALEGRE</p> <p>Me siento bien porque me ha sucedido algo agradable o bueno para mí Contento, eufórico</p>
<p>TRANQUILO</p> <p>Me siento sosegado, sin nervios ni agobios Sereno, pacífico, aliviado</p>	<p>ENVIDIOSO</p> <p>Deseo lo que tiene otro, o me molesta y me da rabia que a otro le vaya mejor que a mí Celoso</p>
<p>CONFUNDIDO</p> <p>No puedo reconocer o analizar las cosas porque se mezclan. No veo la realidad con claridad Confuso, inseguro, ofuscado, obcecado, indeciso, bloqueado</p>	<p>TRACIONADO</p> <p>Veo que alguien en quien confío ha roto la fidelidad y la confianza Engañado, decepcionado</p>
<p>PREOCUPADO</p> <p>Estoy intranquilo, tengo miedo porque creo que algo malo me va a ocurrir Angustiado, desesperado, deprimido</p>	<p>TÍMIDO</p> <p>Tengo miedo o vergüenza de mostrarme, de actuar o de hablar Retraído, introvertido, apurado</p>

PERJUDICADO

Me quedan efectos de un daño que se me ha hecho. He perdido algo a lo que tenía derecho

Dañado

ORGULLOSO

Estoy contento con mi comportamiento

Satisfecho

VALIENTE

Me siento fuerte moralmente, con decisión para afrontar problemas o peligros

Arriesgado, decidido

ENFADADO

Estoy molesto por algo que me han hecho o me ha sucedido

Molesto, furioso, rabioso

AGREDIDO

Alguien me ha hecho daño, sabiendo que lo está haciendo

Atacado

RECHAZADO

Siento que los demás no me quieren ni cuentan conmigo

**paranada
Aislado, incommunicado, marginado,
solo, abandonado, despreciado**

VENGATIVO

Necesito devolver un daño que me han hecho

Rencoroso, resentido

DESGRACIADO

No tengo suerte, las cosas me salen mal

Desafortunado

CARIÑOSO

Siento afecto por otros y lo muestro

Afectuoso, amoroso

ILUSIONADO

Tengo esperanzas atractivas

Fascinado, esperanzado

SORPRENDIDO

Algo o me cogí de espereñida o porque no lo preveía, porque no lo esperaba

Asonbrado, admirado, desconcertado

DOLIDO

Algo o alguien me ha hecho daño
Disgustado, herido, ofendido

IMPOTENTE

Soy incapaz de actuar porque no sé qué hacer, creo que no puedo

Paralizado

ASUSTADO

He sido cogido por sorpresa por algo desagradable o peligroso

Cobarde, miedoso

HUMILLADO

Me siento degradado, rebajado por otro, sin orgullo

Despreciado

CONMOVIDO

Me siento enternecido, tengo sentimientos de compasión o de ternura

Sensible, apenado, preocupado

COMPENSIVO

Tengo capacidad para entender a los demás y ponerme en su lugar

Tolerante





