

21 de Diciembre de 2004



AUFOP

Asociación

Estatuto

Órganos colegiados

Hacerse socio

XI CONGRESOREVISTA
INTERUNIVERSITARIA

Consejo de Redacción

Último Número

Números publicados

Normas de publicación

REVISTA ELECTRÓNICA

Consejo de Redacción

Último Número

Números publicados

Normas de publicación

RECURSOS

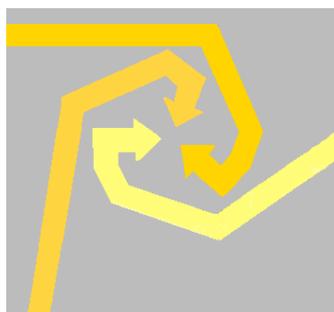
ENLACES

Revistas

Webmaster

Navegadores 4.0 y superiores
Resolución 800 x 600

» AUFOP » R.E.I.F.P. » números » revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado, 5(5) » artículo



D.L. VA-369-99

Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado

Continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales

ISSN 1575-0965

**Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 5(5),
(2002)**

Conflictividad en la Educación Secundaria. Breve historia de una experiencia

Ballarín Tarrés, Alberto
Universidad de Zaragoza**Resumen:**

La evidente conflictividad que se vive en la Enseñanza Secundaria Obligatoria, tiene diversos orígenes y causas, pero es indudable que está afectando la convivencia en estos centros de una forma totalmente negativa. En uno de esos Institutos, ensayamos algunas pautas de actuación en cuatro años consecutivos, llegando a la conclusión de que la mejor medida para reducir la conducta disruptiva en el alumnado es la puesta en marcha de talleres de iniciación profesional.

Abstract:

The evident conflictivity that is growing in Secondary School, has several origins and causes, but there is no doubt it is affecting the coexistence among students and teachers in a negative way. In a high school, we essay some guidelines during four consecutive years, reaching the conclusion that the best measure to have the students disruptive behaviour decreased, is to start pre professional workshops.

Descriptores (o palabras clave):

conflictividad; educación secundaria; soluciones; taller de iniciación profesional.

I. INTRODUCCIÓN

Cuando en octubre de 1990 la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo fue puesta en vigor, se abrió una nueva época en la concepción de la escolarización de la población, al prolongar la permanencia del alumnado hasta los 16 años en el marco de las enseñanzas regladas.

Indudablemente, desde el punto de vista social este incremento de años escolares fue todo un avance, pues mejorar el nivel de estudios ha sido y ser siempre un buen predictor de la calidad de vida de los individuos, y por lo tanto, una positiva consecuencia del llamado "estado del bienestar" de la sociedad.

Además, se cubría de forma muy positiva el vacío que quedaba hasta la edad legal de acceso al mundo laboral, que también son los 16 años, y que anteriormente dejaba a los alumnos que hubiesen terminado la Educación General Básica y no desearan seguir estudiando, en la incómoda situación de quedarse en casa esperando cumplir la edad legal, o bien (y era lo más frecuente) que se empezase a trabajar de forma ilegal en subempleos con malas condiciones de trabajo y peores retribuciones.

Por ello, y con la certeza de la existencia de una gran diversidad en todo el alumnado matriculado en la enseñanza obligatoria (Primaria y Secundaria), se puso en marcha un importante entramado de Reales Decretos, Ordenes, Resoluciones y Circulares, que previeron la necesidad de crear un currículo abierto, flexible y adaptable, de modo que cada alumno recibiese una educación acorde a sus capacidades y limitaciones, y en la que se incluía una formación profesional de base ligada a las diferentes áreas de conocimiento en las que el alumno debía ir formándose.

Inclusive, la división de la enseñanza Obligatoria en Primaria y Secundaria, y las edades de los alumnos asignados a esas etapas seguía un criterio coherente bajo el que se observaba la clara

influencia de las aportaciones de la Escuela de Ginebra en el tema del desarrollo cognitivo humano, lo que hacía de esta reforma educativa una herramienta que *a priori* permitiría mejorar de manera ostensible la calidad de la enseñanza en España.

No hay que olvidar que la implantación de los estudios obligatorios diseñados por la LOGSE, comenzó por la sustitución de la vieja EGB, y si bien trajo consigo una mayor atención a la diversidad, este concepto no era nuevo en esa etapa educativa ni para los maestros, quienes ya venían desde hace tiempo recibiendo una formación pedagógica al respecto, y llevaban acumulada una experiencia profesional muy válida para este nuevo reto que se presentó.

La implantación de la Enseñanza Primaria trajo dos problemas: por un lado, la necesidad de mayores recursos económicos destinados a mejorar la atención a la diversidad, algo ampliamente compensado ya durante la EGB por los maestros de apoyo, y que pudo ser la causa del reajuste de los calendarios de implantación; y en segundo lugar, una manifiesta burocratización de la tarea docente por la imperiosa necesidad legal de crear desde la nada documentos básicos como el Proyecto Educativo de Centro, el Proyecto Curricular, el Plan de Acción Tutorial, las Programaciones de Aula, o las Adaptaciones Curriculares de los Alumnos con Necesidades Educativas Especiales.

Estas circunstancias crearon tensiones en los equipos docentes, al constatar la montaña burocrática que se les había venido encima y la necesidad de recursos materiales y personales para atender su trabajo con una mínima calidad. Sin embargo, dos factores permitieron que estas dificultades se pudiesen capear: por una parte la caída de la natalidad en las edades de Primaria, que hizo que en esos momentos bajase la ratio de alumnos por aula, y por otra parte la desaparición de los dos cursos más altos de la antigua EGB, cuyos alumnos se desplazaban a cursar el primer ciclo de la Enseñanza Secundaria Obligatoria en los institutos.

De hecho, entre estos alumnos del antiguo 7º y 8º de EGB se encontraban los más conflictivos de los Colegios, y los que más amenazaban la armonía de la convivencia escolar, pues eran los más mayores, y habían dejado atrás la inocencia propia de la niñez.

Su desplazamiento a los Institutos ha permitido que en la actualidad los Colegios de Primaria se hayan librado en gran medida de una de las principales preocupaciones que atenazaban nuestra escuela: la posibilidad de la aparición de brotes de conflictividad en las aulas originados por los alumnos de más de 12 años.

Pero lejos de solucionarse, este problema se ha desplazado a la Enseñanza Secundaria Obligatoria desde el primer momento en que ésta se comenzó a implantar.

Los institutos que hasta ese momento habían impartido enseñanzas no obligatorias, dirigidas por docentes sin apenas formación específica en el campo educativo, se vieron obligados a enfrentarse de manera imprevista al gravísimo problema de conseguir que la convivencia en el centro permitiese el acceso a los objetivos educativos programados.

Cuando se planteó la reforma educativa, uno de los conceptos básicos, fundamentales, e incluso inopinables, era el respeto y la atención a la diversidad. Desde luego el concepto de diversidad en Secundaria no es diferente al de Primaria, pero en la ESO (siglas que por sí mismas ya sugieren algo lejano, o incluso despectivo) apareció una diversidad de alumnos imprevista, y que ha sido la que ha marcado, e incluso dañado la posible consecución de los objetivos de esta etapa educativa.

Esta inesperada diversidad es la de los alumnos que en otro lugar han sido bautizados como los "objetores del sistema educativo". Se trata de personas de 12, 13, 14, 15, ó 16 años que por circunstancias sociales han acumulado una experiencia vital que les ha alejado de lo escolar, y que, sin embargo, se ven obligados a permanecer en el instituto seis horas cada día, contra su voluntad, sin motivación alguna hacia los estudios, sin que ninguno de los reforzadores que los docentes utilizan pueda tener efecto positivo sobre esa motivación, e incluso con valores que convierten a los castigos escolares en el refuerzo y la meta deseada.

Los esfuerzos que se pueden hacer por conseguir canalizar a estos alumnos hacia lo escolar son en muchas veces infructuosos, y pese a la existencia de Departamentos de Orientación especializados en la diversidad, éstos se enfrentan al problema que deben conjugar la solución de los problemas de esos alumnos en un marco que de entrada rechazan, con unas normas que no aceptan, y con una variedad de profesores que a lo largo del día tienen su propia forma de mantener el respeto y la disciplina en el aula.

Si hay algo que se reclama con insistencia desde al punto de vista del docente hacia las personas que desempeñan funciones de orientación educativa, es el que se les proporcionen ideas, sugerencias, y principios básicos de aplicabilidad inmediata en su trabajo con el alumnado, que sirvan para mejorar tanto el aprovechamiento del alumno de la educación que se le da, como la propia acción docente, pero la respuesta a estas demandas pasa por un análisis de las relaciones que estos profesores mantienen con el grupo y con el alumno conflictivo en concreto, y en muy pocos casos tienen un efecto positivo inmediato.

En cuanto a los factores que desencadenan la aparición de alumnos con conductas conflictivas tanto verbales como físicas, existe una larga serie de circunstancias que de acuerdo con la propia experiencia, podemos separar entre los propios del alumno y su entorno, de su interacción con los profesores, y de las características generales del centro. Si bien no todos se suelen dar a la vez, el problema ser más grave en tanto en cuanto, más factores se den al mismo tiempo en el alumno.

II. INTENTOS PARA SOLUCIONAR LA CONFLICTIVIDAD

En este contexto, en el instituto donde prestamos servicios como orientador durante cinco años, se intentaron cuatro alternativas para atajar el problema, condicionadas todas ellas por los recursos disponibles en cada momento. Las describimos a continuación.

1. La solución de urgencia

Con un Departamento de Orientación compuesto tan sólo por el profesor de Psicología y Pedagogía y la maestra de Pedagogía Terapéutica, y con ambos profesionales totalmente saturados por la atención a los alumnos con necesidades educativas especiales permanentes, surge el problema de la existencia de un grupo de alumnos altamente conflictivos en 2º de ESO. Dado que éste era al primer año en que se impartía este curso, y que estos alumnos procedían de 7º de EGB o eran repetidores de 8º, no se tenía conocimiento alguno de su potencial conducta disruptiva, y sólo el azar (o la optatividad) hizo que casi todos fuesen a parar al mismo grupo, con el evidente perjuicio para los alumnos no conflictivos con los que compartían aula.

Evaluado el problema, se decidió sacar del grupo a los alumnos no conflictivos (sólo eran ocho) y poner en marcha un sistema de apoyos al alumnado conflictivo por parte del profesorado de los departamentos didácticos, reforzados por el Departamento de Orientación, de forma que con estos alumnos se siguieran trabajando las diferentes reas con las correspondientes adaptaciones curriculares. El grupo sería flexible, de modo que si un alumno progresaba adecuadamente promocionaría al grupo de niños no conflictivos, y a la inversa, llevándose a cabo una junta de evaluación con carácter mensual, como mínimo.

Si bien se sabía que no era la mejor solución, era la única que se podía dar con los recursos de que se disponía, habida cuenta de la imposibilidad de reorganizar la dinámica general del ciclo. Los resultados obtenidos permitieron evitar que la conflictividad fuese a más y perjudicase a otros alumnos, si bien el aula donde se les escolarizó quedó totalmente destrozada, al igual que la buena voluntad del profesorado que se había implicado.

2. Los grupos flexibles

El curso siguiente ya se tenía constancia de los posibles alumnos conflictivos, y se decidió, de entrada, ubicarlos en grupos distintos, de modo que no se aglutinasen todos en las mismas aulas. Además se coordinaron los horarios del ciclo, de modo que se pudiesen flexibilizar los grupos en Lengua y Matemáticas, haciendo que de cada dos grupos surgieran tres niveles de trabajo: uno de acuerdo con los objetivos, otro con adaptaciones curriculares no significativas, y un tercero con adaptaciones curriculares significativas. En este tercer grupo intervendría el escaso profesorado del Departamento de Orientación del que se disponía.

La experiencia fue bastante positiva en las reas de Lengua y Matemáticas, si bien la flexibilidad entre los grupos fue más teórica que real, pues se realizaron escasas modificaciones en los alumnos que los componían. Además, el problema de la mala conducta no quedó resuelto en las demás áreas.

3. El incremento de los apoyos de orientación

Tras dos cursos con un Departamento de Orientación en absoluta precariedad, y tras reiteradas peticiones, la administración educativa decidió destinar otra plaza de maestro de pedagogía terapéutica y una de trabajador social. Estos profesionales permitieron mejorar notablemente la cantidad de horas de apoyo prestadas durante el curso, incidiendo especialmente en el alumnado de conducta más conflictiva. En algunos casos, se consiguió reconducir su conducta conflictiva, y en los demás, el hecho de ubicarse durante varias horas a la semana en grupos especiales de apoyo, hizo que su mala conducta no afectase negativamente la buena marcha de sus compañeros, que por otra parte, seguían trabajando en los grupos flexibles diseñados el curso anterior.

Además, es de destacar que otros profesores de diferentes departamentos didácticos se integraron en los apoyos, sin incluirlos en su horario personal, pues oficialmente, ya estaban al máximo de horas lectivas. Esta situación de trabajo, y las aportaciones de los distintos profesionales implicados, permitieron la creación de un proyecto que se llevaría a cabo el curso siguiente, y que fue la solución final.

4. El aula taller

Tras numerosas deliberaciones en el Departamento de Orientación y con el Equipo Directivo, y estudiando caso por caso a los alumnos conflictivos, se llegó a la conclusión que su mala conducta disminuía en pequeño grupo, y que además habían mostrado un cierto interés hacia el aprendizaje de los rudimentos de diversos oficios. Contando con que se iba a habilitar una plaza de profesor de apoyo al área práctica, se puso en marcha la programación de diversos talleres profesionales que se ubicarían en la abandonada casa del conserje. Estos talleres fueron de electricidad, carpintería, pintura, agricultura y servicios. Se hizo la oportuna programación, y se recibió el visado de la inspección.

Conscientes de la importancia del profesor de área práctica, también se integraron en el desarrollo real del taller una maestra de pedagogía terapéutica, la trabajadora social y el profesor de psicología y pedagogía, si bien este último no llegó a intervenir finalmente por otras cuestiones laborales.

El taller, al que se integraron los 12 alumnos más conflictivos con el beneplácito de sus padres, fue todo un éxito. Se redujo la conflictividad a mínimos, se mejoraron las actitudes de los alumnos, y se consiguió su inmediata inserción laboral a los 16 años.

Ellos mismos reconocieron al final de su escolarización que el taller era lo mejor de su paso por el instituto, y que desde que accedieron a él por fin vieron un sentido a su escolarización. De hecho, otros alumnos no conflictivos solicitaban reiteradamente su incorporación al taller porque "eso sí que era útil"

En sucesivos años, el taller ha seguido funcionando, pero su éxito ha dependido en gran medida de las habilidades del profesorado que lo ha mantenido para tratar la conflictiva conducta

de estos alumnos.

Sin ser una panacea, esta medida puede permitirnos concluir que parte de la conflictividad viene dada por la escasa formación profesional básica que se imparte en la ESO, pues se da muchísimo más peso a lo académico que a lo pre-profesional, y cuando los términos se invierten, también se modifican las actitudes de los alumnos más conflictivos. Tal vez, la creación de estos talleres antes de la implantación completa de la ESO, hubiese servido para mejorar la inserción escolar y laboral de muchos alumnos, y hubiese evitado el mal concepto que la sociedad tiene en la actualidad de esta etapa educativa.

III. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANGUERA, M¹ T. (1986). Investigación cualitativa. *Educator*, 10,23-51.
- ARNAL, J. DEL RINCON, D. & LATORRE A. (1992). *Investigación Educativa: Fundamentos y Metodología*. Barcelona: Labor.
- ARY, D., JACOBS, L. C. & RAZAVIEH, A. (1987). *Introducción a la investigación pedagógica*. México: Interamericana.
- BALLARIN, A (1998 a). *Sociedad, educación e individuo en la Comarca del Cinca Medio: Estudio de las interacciones actuales entre estas variables y su proyección en el ámbito laboral*. [CD - ROM]. Monzón: CEHIMO.
- BALLARIN, A. (1998 b). *Aproximación psicoeducativa a la escuela rural en el Alto Aragón: Análisis de la influencia de las variables psicológicas y sociales en el rendimiento académico del alumnado que acude a las enseñanzas medias en la comarca del Cinca Medio*. Tesis Doctoral. Universidad de Zaragoza.
- BALLARIN, A. (1998 c). Estrategias metacognitivas en alumnos de enseñanza secundaria. *Revista Argentina de Psicopedagogía*, 7-21.
- BALLARIN, A. (1998 d). Estudio comparativo de las tendencias curriculares del alumnado de COU en el Cinca Medio y La Litera. *Cuadernos*, 25, 231-259.
- BALLARIN, A. (1999). "Análisis de las variables influyentes en el rendimiento académico del alumnado escolarizado en la Comarca del Cinca Medio. *Cuadernos*, 26, 309-337.
- BALLARIN, A. (2000). Conclusiones finales sobre el rendimiento académico del alumnado escolarizado en la Comarca del Cinca Medio. *Cuadernos*, 27, 325-349.
- BALLARIN, A. (2000). La actividad profesional del psicólogo de la educación en el campo de la orientación educativa. *Flumen*, 5, 37 - 53.
- BALLARIN, A. (2001). Seguimiento longitudinal del alumnado del Cinca Medio desde 1993: Situación sociológica de la muestra en 1999. *Cuadernos*, 28, 71-94.
- BALLARIN, A. (2001). "Situación actual de la formación del profesorado en el contexto de la Escuela Universitaria de Magisterio de Huesca", *FLUMEN*, 6, 167 - 191. E. U. Profesorado de EGB Huesca, Universidad de Zaragoza.
- BELTRAN, M. (1985). Cinco vías de acceso a la realidad social. *REIS*, 29, 7-41.
- BISQUERRA, R. (1989). *Métodos de investigación educativa: Guía práctica*. Barcelona: CEAC.
- BLANCHET, A., GHIGIONE, R., MASSONNAT, J. & TROGNON, A. (1989). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Narcea.
- BLISS, J. MONK, M. & OGBORN, J. (1983). *Qualitative data Analysis for Educational Research*. Londres: Croom Helm.
- BOE. Ley Orgánica, 1/1990 de 3 de Octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.
- BURGESS, R. G. (Ed.) (1985). *Strategies of Educational Research: Qualitative Methods*. Lewes: Falmer Press.
- COHEN, L. & MANION, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- COLAS, P. & BUENDÍA, L. (1992). *Investigación Educativa*. Sevilla, Ediciones Alfar S. A.
- COLL, POZO, SARABIA & VALLS. (1992). *Los contenidos en la Reforma*. Madrid: Santillana.
- CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO. (1993) *Informe sobre el estado y situación del Sistema Educativo: Curso 1991/92.* Madrid: MEC.
- COOK, T. & REICHARDT, CH. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- DENZIN, N. (1970). *Sociological Methods*. Chicago: Aldine.
- DOBBERT, M. L. (1982). *Ethnography research Theory and Application for modern Schools and Societies*. New York: Praeger.
- GOETZ, J. & LeCOMPTE, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid, Morata.

- GOMEZ BAHILLO, C. (1997). La demanda de empleo en la Comarca del Cinca Medio. *Cuadernos*, 23, 209-226.
- HIRCHBERG, N. (1982). *Multivariate applications in the social sciences*. Hillsdale, NJ: LEA.
- KNAPP, M. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- MEC. (1995). *Datos Básicos de la Educación en España en el Curso 1993/94.*. Madrid: MEC.
- PALACIOS, J., MARCHESI, A.& COLL, C. (1990). *Desarrollo psicológico y educación*. Madrid: Alianza.
- ROMERO LARGO, L. et al. (1989). *Sociología: Técnicas de Investigación Social*. Madrid: Pirámide.
- SIERRA, R. (1983). *Técnicas de investigación social: Teoría y ejercicios*, 3ª ed. Madrid: Paraninfo.
- TESCH, R. (1990). *Qualitative Research: Analysis Types and Software Tools*. Londres: The Falmer Press.
- VAN MAANEN, J. (Ed.) (1983). *Qualitative Methodology*. Londres: Sage.
- WALKER, R. (1989). *Modelos de investigación para el profesorado*. Madrid, Morata.

Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 5(5), (2002)

Referencia bibliográfica de este documento:

Ballarín Tarrés, Alberto (2002). Conflictividad en la Educación Secundaria. Breve historia de una experiencia. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(5). Consultado el 21 de Diciembre de 2004 en <http://www.aufop.org/publica/reifp/02v5n5.asp>

Este artículo ha sido consultado 764 veces

Recibido el 9/4/02
Aceptado el 15/6/02



AUFOP



WWW

Translate

into english

Copyright © 1997-2004. Asociación Universitaria de Formación del Profesorado - Todos los derechos reservados