

**EDUCACIÓN Y FUTURO**  
Revista de investigación aplicada y experiencias educativas



Nº 41

Octubre  
2019

**LA CONVIVENCIA EN ENTORNOS EDUCATIVOS.  
UN ENFOQUE POSITIVO**

# DON BOSCO

CENTRO UNIVERSITARIO

ESCUELA PROFESIONAL



## GRADOS



### ■ MAESTRO EN EDUCACIÓN INFANTIL

■ Modalidad normal

■ Modalidad bilingüe en inglés con certificado de Cambridge

### ■ MAESTRO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

■ Modalidad normal

■ Modalidad bilingüe en inglés con certificado de Cambridge

#### ■ MENCIONES

■ Mención Musical, Mención Educación Física, Mención Lengua Extranjera (inglés),

■ Mención Pedagogía Terapéutica y Mención Audición y Lenguaje

### ■ EDUCACIÓN SOCIAL

### ■ PEDAGOGÍA

## FORMACIÓN PROFESIONAL



### ■ TÉCNICO SUPERIOR EN ANIMACIÓN DE ACTIVIDADES FÍSICAS Y DEPORTIVAS (TAFAD)

### ■ TÉCNICO SUPERIOR EN EDUCACIÓN INFANTIL

### ■ TÉCNICO SUPERIOR EN INTEGRACIÓN SOCIAL

[www.cesdonbosco.com](http://www.cesdonbosco.com)



**EDUCACIÓN Y FUTURO**  
**nº 41**



EDUCACIÓN Y FUTURO  
Revista de investigación aplicada  
y experiencias educativas

nº 41, octubre 2019

EDITA: Centro de Enseñanza Superior en Humanidades  
y Ciencias de la Educación Don Bosco  
C/ María Auxiliadora 9, 28040 - Madrid

EDITORES ASOCIADOS: Grupo Edebé.  
Banco Santander.

Edición digital en  
[cesdonbosco.com/numeros-publicados/educacion-y-futuro.html](http://cesdonbosco.com/numeros-publicados/educacion-y-futuro.html)

Queda prohibida la reproducción total o parcial sin autorización escrita de E y F. La revista E y F no se identifica necesariamente con los contenidos de los artículos publicados, que son responsabilidad exclusiva de sus autores.

Fecha de edición: octubre de 2019

ISSN: 1576-5199  
Depósito Legal: B4384-99

Impreso en España / Printed in Spain

IMPRIME: Cucumber, S. L.



## **CONSEJO DE DIRECCIÓN / MANAGING BOARD**

**PRESIDENTA DE LA ENTIDAD TITULAR:** M<sup>a</sup> del Rosario García Ribas (FMA).

**DIRECTORA CES DON BOSCO:** M<sup>a</sup> José Arenal Jorquera (FMA).

**VOCALES:** Juan Carlos Pérez Godoy (SDB – Santiago El Mayor), Antonio Bautista García-Vera (UCM), Benjamín Fernández Ruiz (UCM), Laura Gutiérrez Notario (CES Don Bosco), Rubén Iduriaga Carbonero (CES Don Bosco).

## **CONSEJO EDITORIAL / EDITORIAL BOARD**

**DIRECTOR:** José Luis Guzón Nestar (CES Don Bosco).

**JEFA DE REDACCIÓN:** Rebeca Fernández Mellado (CES Don Bosco).

**CONSEJO DE REDACCIÓN:** Santiago Atrio Cerezo (Universidad Autónoma de Madrid), Manuel Borrego Rivas (Universidad de Salamanca), M<sup>a</sup> Isabel Fernández Blanco (CES Don Bosco), Raquel L. Valdeita (CES Don Bosco), Juan José García Arnao (CES Don Bosco), José Carlos Gibaja (Consejería Educación - Comunidad de Madrid), Juan A. Lorenzo Vicente (Universidad Complutense de Madrid), Ana Romeo Martín-Maestro (Grupo Edebé), Leonor Sierra Macarrón (CES Don Bosco).

**SECRETARIA:** Raquel L. Valdeita (CES Don Bosco).

**CORRECCIÓN LINGÜÍSTICA:** M<sup>a</sup> Isabel Fernández Blanco.

**TRADUCCIÓN:** Santiago Bautista Martín.

**DISEÑO:** Juan J. García Arnao.

## **COORDINADORAS DEL NÚMERO / ISSUE COORDINATOR**

Alejandra Alexia Díaz Pino y M<sup>a</sup> del Rosario González Córcoles.

## **CONSEJO ASESOR / EDITORIAL ADVISORY BOARD**

**INTERNACIONAL:** Roberto Albarea (Università Degli di Udine - Italia), Carmela de Agresti (Università SS. Maria Assunta - Italia), Sandra Chistolini (Università di Roma - Italia), Robert Cowen (University of London - Reino Unido), Fábio José García dos Reis (Unisal-São Paulo. Brasil), Eva Lovquist (Växjö University - Suecia), Guglielmo Malizia (Università Pontificia Salesiana - Italia), Marcos T. Masetto (Pontificia Universidade Católica de São Paulo - Brasil), José Morán (Universidade de São Paulo e Anhanguera-Uniderp - Brasil), Wolfgang Müller-Commichau (RheinMain University of Applied Science - Germany), José Manuel Prelezo (Università Pontificia Salesiana - Italia), Michel Soëtard (Université Catholique de l'ouest - Francia), Daniel Velázquez (Universidad Nacional Autónoma de México).

**NACIONAL:** Rafael Bisquerra Alzina (Universidad de Barcelona), Natividad Carpintero Santamaría (Universidad Politécnica de Madrid), María José Fernández Díaz (Universidad Complutense de Madrid), José Luis García Garrido (Universidad Nacional de Educación a Distancia), Agustín de la Herrán Gascón (Universidad Autónoma de Madrid), José Antonio Marina (Universidad Politécnica de Valencia), José Ortega Esteban (Universidad de Salamanca), Marta Ruiz Corbella (Universidad Nacional de Educación a Distancia), Fernando Sánchez Bañuelos (Universidad de Castilla-La Mancha), Alfredo Tiemblo Ramos (Consejo Superior de Investigaciones Científicas), Javier M. Valle (Universidad Autónoma de Madrid), Benilde Vázquez Gómez (Universidad Politécnica de Madrid), Javier Vergara Ciordia (Universidad Nacional de Educación de Distancia), Aurelio Villa Sánchez (Universidad de Deusto - Bilbao).

## CONSEJO EVALUADOR EXTERNO / EXTERNAL ASSESSOR BOARD

José Ignacio Aguaded Gómez (Universidad de Huelva), Francisco Alonso Blázquez (Universidad Autónoma de Madrid), Nivia Álvarez Aguilar (Universidad de Camagüey - Cuba), Javier Barraca Mairal (Universidad Rey Juan Carlos - Madrid), María Antonia Casanova (Ministerio de Educación, Madrid), José Luis Carbonell Fernández (Consejería de Educación, Comunidad de Madrid), Dionisio de Castro Cardoso (Universidad de Salamanca), Héctor Concha (Universidad Católica Silva Henríquez), M<sup>a</sup> Teresa Domínguez Pérez (Universidad de Vigo), M<sup>a</sup> de los Milagros Esteban García (Universidad Complutense de Madrid), Abraham Esteve Núñez (Universidad de Alcalá), Abraham Esteve Serrano (Universidad de Murcia), Manuel Fandos Igado (Universidad de Huelva), Miriam Fernández de Caleyá Dalmáu (IE University), Arturo Galán González (Universidad Nacional de Educación a Distancia), Alfonso García de la Vega (Universidad Autónoma de Madrid), M<sup>a</sup> Luisa García Rodríguez (Universidad de Salamanca), Clemente Herrero Fábregat (Universidad Autónoma de Madrid), Leda Gonçalves de Freitas (Universidade Católica de Brasília), Pedro Jesús Jiménez Martín (Universidad Politécnica de Madrid), Concepción Herrero Matesanz (Universidad Complutense de Madrid), Dolores Izuzquiza Gasset (Universidad Autónoma de Madrid), Diego Jordano Barbudo (Universidad de Córdoba), Escolástica Macías Gómez (Universidad Complutense de Madrid), Antonio López Molina (Universidad Complutense de Madrid), Emilio Miraflores Gómez (Universidad Complutense de Madrid), Guadalupe Moro García (Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid), María F. Núñez Muñoz (Universidad de La Laguna - Tenerife), Irene Ortiz Bernad (Universidad de Alcalá), Joaquín Paredes Labra (Universidad Autónoma de Madrid), Elvira Palma (Universidad Silva Henríquez - Chile), Gloria Pérez Serrano (Universidad Nacional de Educación a Distancia), Margarita R. Pino Juste (Universidad de Vigo), José Ignacio Piñuel (Universidad de Alcalá), Araceli Quiñones (Universidad Francisco José de Caldas - Colombia), Cristina Rodríguez Agudín (Agudín & Nistal Management - Madrid), Rosa M<sup>a</sup> Rodríguez Izquierdo (Universidad Pablo Olavide - Sevilla), Xabier Sarasola (Columbia University of New York), Mario Silva Sthandier (Universidad Cardenal Silva Henríquez - Chile), Arturo Torres Bugdud (Universidad Autónoma de Nuevo León - México), Luis Fernando Vilchez (Universidad Complutense de Madrid).

La revista *Educación y Futuro* es una publicación del Centro de Enseñanza Superior en Humanidades y Ciencias de la Educación Don Bosco, fundada en 1999, que pretende impulsar el aprendizaje y la enseñanza de calidad mediante la difusión de investigaciones aplicadas y experiencias educativas innovadoras. La versión impresa (ISSN: 1576-5199) tiene una periodicidad semestral (abril y octubre).

*Educación y futuro* se incluye en las distintas bases de datos / *Articles appearing in Educación y Futuro are abstracted and/or index in:* ISOC-CSIC, IN-RECS, Catálogo LATINDEX, IRESIE, PHI, DICE, DIALNET, WORLDCAT, COMPLUDOC, REBIUN, CIRBIC, REDINED (MEC).

## ÍNDICE

### **Presentación** ..... 9

ALEJANDRA ALEXIA DÍAZ PINO Y MARÍA DEL ROSARIO  
GONZÁLEZ CÓRCOLES

### **TEMA CENTRAL**

Concepciones del docente sobre la convivencia  
en su centro educativo ..... 13

*Teachers' Perceptions of Coexistence in Their Educational Centres*  
ALEJANDRA ALEXIA DÍAZ PINO, MARÍA DEL ROSARIO GONZÁLEZ CÓRCOLES,  
MARIAN GARCÍA DE RIVERA HURTADO Y LOURDES PÉREZ GONZÁLEZ

Una mirada positiva de los conflictos. Resolución de conflictos  
escolares del alumnado, una oportunidad de aprendizaje  
socioemocional ..... 41

*A Positive View on Conflicts. Conflict Resolution at School,  
an Opportunity to Enhance Socio-emotional Learning*  
LORENA SILVA BALAGUERA

La sociometría como técnica de análisis para el buen  
clima del aula ..... 67

*The Use of Sociometry as an Analysis Technique to Promote  
a Positive Classroom Atmosphere*  
JUAN CARLOS SÁNCHEZ HUETE

Claves para mejorar la convivencia en contextos socioeducativos ..... 107

*Keys to Improve Coexistence in Socio-educational Contexts.*  
FERNANDO GONZÁLEZ- ALONSO, JOSÉ LUIS GUZÓN NESTAR,  
ROSA MARÍA DE CASTRO-HERNÁNDEZ Y NOA MARÍA CARBALLA-RIVAS

## **MATERIALES**

Métodos para fomentar una convivencia positiva en la escuela ..... 135

*Methods, Strategies, Techniques and Materials to Foster a Positive Coexistence in Schools*

ALEJANDRA ALEXIA DÍAZ PINO Y MARÍA DEL ROSARIO GONZÁLEZ CÓRCOLES

## **EXPERIENCIA**

El aprendizaje cooperativo y sus dimensiones.

Experiencias prácticas ..... 161

*Dimensions of Cooperative Learning: Practical Experiences*

JULIO FUENTESAL GARCÍA Y DANIEL PASTOR LÓPEZ-BELTRÁN

## **ARTÍCULO**

El reto de la escuela inclusiva: ninguna oportunidad al descarte ..... 185

*The Challenge of Inclusive Schools: No One to Be Discarded*

JUAN CARLOS SÁNCHEZ HUETE Y ANDREA SÁNCHEZ GADEA

**RESEÑAS** ..... 211

**ELENCO DE AUTORES** ..... 235

# PRESENTACIÓN

## LA CONVIVENCIA EN ENTORNOS EDUCATIVOS. UN ENFOQUE POSITIVO

La convivencia positiva en la escuela es un proceso dinámico que implica el fomento diario de relaciones satisfactorias para todos los agentes implicados en educación, los cuales deben contribuir de manera activa al desarrollo de este tipo de convivencia a través del respeto y valoración de la diversidad y la búsqueda de cohesión en la comunidad educativa, así como mediante un posicionamiento crítico con aquellas actitudes que la dificulten, especialmente, cuando parten de uno mismo.

Para ello, es importante contar con monográficos, como el presente, cuyos objetivos sean analizar ideas y comportamientos que puedan tener un gran impacto en la convivencia y mostrar claves, métodos y experiencias que permitan promover el desarrollo de una convivencia positiva en la escuela, tanto desde un punto de vista reactivo como proactivo.

El artículo de investigación de este monográfico, *Concepciones del docente sobre la convivencia en su centro educativo*, corresponde a una investigación destinada a identificar las ideas más frecuentes de profesores y profesoras en activo sobre convivencia y a discutir en qué medida estas pueden facilitar o dificultar la convivencia. Resulta fundamental tener en cuenta que las concepciones del docente pueden tener un gran impacto en su práctica y en el pensamiento del propio estudiante, principalmente cuando se trata de alumnos o alumnas de Educación Infantil o Educación Primaria.

Es importante destacar que, entre las ideas más frecuentes de dicho artículo, se encuentra la visión del conflicto como un fenómeno a evitar en la escuela. La aportación del primer estudio, *Una mirada positiva de los conflictos. resolución de conflictos escolares del alumnado, una oportunidad de aprendizaje socioemocional*, resulta de gran valor, ya que su objetivo es subrayar su carácter intrínseco a cualquier organización y contribuir a superar esta visión negativa del mismo.

No obstante, es innegable que determinados conflictos derivan en escenarios de violencia explícita y, sustancialmente, en situaciones de violencia implícita difícilmente detectables. El segundo estudio, *La sociometría como técnica*

*de análisis para el buen clima del aula*, parece especialmente útil en este sentido, puesto que conceptualiza y describe en profundidad el procedimiento de uso y análisis de dos técnicas sociométricas que permiten identificar y medir las relaciones de los estudiantes en el aula: la *técnica de las flores* y la *técnica de las tres preguntas*.

En efecto, este tipo de técnicas son importantes para detectar y poder intervenir en casos de violencia poco visible o implícita. Pero también es necesario contar con estudios, como el cuarto de este monográfico: *Claves para mejorar la convivencia en contextos socioeducativos*, cuya meta sea mostrar claves que ayuden a la mejora de la convivencia a través de un enfoque proactivo y basado en la educación en valores, la educación socioemocional, la toma de decisiones o la interioridad.

Además, resulta esencial que este monográfico incluya entre sus páginas estudios que permitan poner en práctica estas claves a través de métodos, técnicas y materiales relevantes en el fomento de una convivencia positiva y experiencias que posibiliten conocer el impacto de la utilización del aprendizaje cooperativo en el aula, siendo el método más idóneo y recomendado para promover la convivencia. Para ello se cuenta con el estudio *Métodos para fomentar una convivencia positiva en la escuela* y la experiencia educativa *El aprendizaje y sus dimensiones. Experiencias prácticas*.

Finalmente, solo resta dar las gracias a todos los autores y autoras que han participado en este monográfico y a la revista *Educación y Futuro* por su encomiable labor a lo largo de tantos años en la visualización de la investigación aplicada y de las experiencias educativas.

**Alejandra Alexia Díaz Pino y  
María del Rosario González Córcoles**  
Coordinadoras del nº 41 de *Educación y Futuro*



**Tema cenTral**

MÁSTER  
**INEAE**

Intervención en  
Necesidades Específicas  
de Apoyo Educativo

Modalidad Online  
Talleres prácticos presenciales  
un sábado al mes

EXPERTO Y MÁSTER  
**METODOLOGÍA  
DIDÁCTICA  
PARA LA ENSEÑANZA  
DE LA MATEMÁTICA**  
*\*EDUCACIÓN INFANTIL*  
*\*EDUCACIÓN PRIMARIA*

Sábados: 9:30 a 14:00  
y 16.00 a 20:30

Domingos: 9:30 a 14:00  
1 fin de semana al mes

EXPERTO Y MÁSTER  
**DIVERSIDAD  
SOCIOEDUCATIVA**

**Viernes** 9:00 a 14:00  
y 15:30 a 20:30

**Sábados** 9:00 a 14:00  
1 fin de semana al mes

EXPERTO Y MÁSTER  
**SISTEMA  
PREVENTIVO**

**Martes y Jueves**  
18:00 a 21:00



## **c oncepciones del docente sobre la convivencia en su centro educativo**

### ***Teachers' Perceptions of Coexistence in Their Educational Centres***

ALEJANDRA ALEXIA DÍAZ PINO

DOCTORA EN EDUCACIÓN. PROFESORA DE PEDAGOGÍA

MARÍA DEL ROSARIO GONZÁLEZ CÓRCOLES

DOCTORA EN EDUCACIÓN. PROFESORA DE PEDAGOGÍA

MARIAN GARCÍA DE RIVERA HURTADO

DOCTORA EN EDUCACIÓN. PROFESORA DE PEDAGOGÍA

LOURDES PÉREZ GONZÁLEZ

DOCTORA EN EDUCACIÓN. PROFESORA DE PEDAGOGÍA

---

#### **resumen**

El presente artículo forma parte de las líneas de investigación en convivencia del grupo PREVyCON del Centro Universitario Don Bosco y, de forma concreta, del proyecto (HELP), una propuesta de actuación pedagógica para la mejora de la convivencia y del clima escolar. El fomento de una convivencia positiva en la escuela hace necesario contar con docentes dispuestos a trabajar en la misma. Una preparación que, en ocasiones, puede estar altamente limitada por sus propias concepciones acerca de los elementos que constituyen la convivencia. Consecuentemente, parece importante llevar a cabo estudios, como el que se presenta a través de estas líneas, cuya meta sea identificar las concepciones de maestros y maestras en activo y analizar en qué medida pueden facilitar o dificultar la convivencia. Así pues, la presente investigación, a través de un estudio descriptivo, tiene como objetivo identificar y discutir las ideas de docentes sobre la convivencia en sus centros educativos. Los resultados revelan que el clima profesional en dichos centros es uno de los aspectos mejor valorados junto con la percepción del conflicto como un fenómeno a evitar, conjuntamente con la necesidad de promover un aumento de habilidades socioemocionales en el estudiante y en el docente o la premura de contar con periodos dedicados al establecimiento de normas de convivencia y propuestas de mejora.

**Palabras clave:** convivencia, profesorado, Educación Primaria.

#### **ab stract**

This paper deals with one of the research lines on coexistence carried out by the group PREVyCON in collaboration with CES Don Bosco College. More specifically, it focuses on the HELP Project, a pedagogical proposal for the improvement of coexistence and school atmosphere. The promotion of a positive coexistence in school requires teachers who are genuinely willing to work on it. However, their training might be sometimes greatly limited by their perceptions about the key components of coexistence. Consequently, it seems to be necessary to carry out projects like the one presented here, in order to identify the ideas of in-service teachers and analyse to what extent can these perceptions facilitate or hinder coexistence. Thus the main objective of this descriptive research study is to identify and discuss teacher's ideas on the role of coexistence in their educational centres. The results reveal that 1-the professional atmosphere is one of the most valued aspects, 2- the conflict should be avoided, 3-there is a need to promote the development of socio-emotional skills both on students and teachers, 4-the urgency to rely on moments to set clear coexistence rules and make proposals for improvement.

**Key words:** coexistence, teachers, Primary Education.

## **1. Introducción**

Tal y como indica Uruñuela (2016), mientras que el progreso del ámbito científico y técnico es evidente, parece que el avance en la convivencia de las personas ha evolucionado a un ritmo pausado a lo largo de los años. Afortunadamente, hoy se sabe que se puede aprender a convivir y que este debe ser uno de los pilares de la educación (Delors, 1996; Nail, Gajardo y Muñoz, 2012) ya que la escuela, dado su carácter educativo y socializador, ostenta una posición privilegiada para fomentar una convivencia positiva.

La convivencia positiva se basa en la paz positiva, los derechos humanos y la dignidad de todos los ciudadanos y procura la búsqueda activa y constante de relaciones satisfactorias con el entorno más cercano, con organismos, con instituciones, con el medio ambiente y, por supuesto, con uno mismo (Trianes, Fernández y Escobar, 2013; Ortega-Ruiz y Zych, 2016; Uruñuela, 2016). Esta forma de entender la convivencia, por tanto, representa un enfoque en el que todos los agentes educativos han de estar comprometidos, especialmente el docente, puesto que la estrecha relación de colaboración que este debe mantener con las familias y resto de profesionales, así como la función de orientación y apoyo al desarrollo integral del estudiante que supone su labor profesional, hacen del mismo una pieza fundamental en la promoción de la convivencia positiva, por lo que parece necesario contar con mecanismos que hagan posible dicho compromiso.

En lo que respecta al maestro, resulta fundamental tener en cuenta que su implicación comprometida puede estar altamente influenciada por el conocimiento y las creencias que conforman sus propias concepciones y la relación de las mismas con sus emociones y motivaciones (Shulman, 2005). Baste, como ejemplo, la complejidad que supondría llevar a cabo iniciativas que procuren el desarrollo de aulas inclusivas si el profesor o profesora considera que su desarrollo es una utopía, no se siente capaz y/o motivado para hacerlo y, lo que es más importante, no es consciente de la repercusión que podrían tener este tipo de concepciones en la convivencia escolar. De forma concreta, la acción docente puede estar influida por teorías profundamente asumidas y, probablemente, nunca discutidas que, en gran medida, ha ido adquiriendo a lo largo de su formación como estudiante (Balli, 2014). Estas teorías pueden constituir un currículo oculto que ejerza una gran influencia en el pensamiento del estudian-

te, imponiendo a través de sus acciones pedagógicas, representaciones y significados (Angrist y Lavy, 2001; Vargas, 2006; Echeita, 2013; García, 2005; Giné, 2009; González-Gil y Martín, 2014; Hawley, Crowe y Brooks, 2012; Pozo, 2006; Spillane, Reiser y Reimer, 2002).

Así pues, por una parte, es importante saber aquello que el profesor o profesora conoce, puesto que esto permite identificar qué elementos de su conocimiento necesitan ser desarrollados o completados y, por otra, resulta fundamental identificar sus creencias, ya que estas actúan como intérpretes del conocimiento entrante y sirven como filtro para la práctica del profesor, guiando su acción (Buehl y Beck, 2015; Rubie-Davies, 2015; Spillane, Reiser y Reimer, 2002; van Driel, Beijjaard y Verloop, 2001; Zembylas y Chubbuck, 2015). Por ejemplo, la falta de una formación teórica y aplicada sobre las variables que constituyen la convivencia escolar, el profesorado puede basarse en sus creencias personales para gestionar el orden en sus aulas, de manera que sus decisiones, al respecto, no se basan tanto en los principios de la enseñanza-aprendizaje cuanto en los de la convivencia general (Gotzens, Badia, Genovard y Dezcallar, 2010). Consecuentemente, resulta pertinente desarrollar estudios, como el que se presenta a través de estas líneas, cuyo objetivo sea la identificación y discusión de las concepciones del docente sobre las fortalezas y aspectos susceptible de mejora de su centro en convivencia, así como acerca de las variables más importantes de la misma: el ambiente escolar, la visión del conflicto, el papel, naturaleza y gestión de las normas, el rol y participación de los agentes implicados, la violencia y las medidas educativas a desarrollar.

## **2. método**

Se realiza un estudio descriptivo cuyo objetivo es analizar las concepciones del profesorado sobre la convivencia en su escuela. La muestra, de tipo incidental, está conformada por 23 docentes de 6 centros concertados de Educación Primaria de la Comunidad de Madrid, siendo el 56,5 % mujeres y el 43,5 % hombres. Más de la mitad de ellos (52,1 %) tienen entre 6 y 20 años de experiencia docente. En la *tabla 1* se recoge la frecuencia absoluta de la distribución de los sujetos por género y años de experiencia docente.

**Tabla 1.** Distribución de los sujetos (género y experiencia).

Fuente: elaboración propia.

Años de experiencia	Mujeres	Hombres	Total
1-10	6	6	12
11-20	3	3	6
21-30	2	1	3
+ de 30	1	1	2

Para realizar este estudio, se utiliza el instrumento dirigido a docentes: *Cuestionario sobre convivencia, conflictos y violencia escolar* de Ortega, Rey, Mora-Merchán, Sánchez y Ortega-Rivera (2003). Este instrumento permite analizar algunas de las variables más importantes en convivencia escolar señaladas por estudios como el Rey, Casas y Ortega Ruiz (2017), a saber: el rol y participación de los agentes implicados, la visión del conflicto, la naturaleza y gestión de las normas, la violencia y las medidas educativas a desarrollar.

Con el ánimo de profundizar en las respuestas de los participantes, se propone al docente explicar «los aspectos de su centro educativo que consideran una fortaleza, en términos de convivencia, y aquellos que son susceptibles de mejora».

Las respuestas de los sujetos son analizadas a través de *ATLAS.ti*: un recurso informático que permite manejar un alto volumen de información asignando categorías a fragmentos de información significativa de la investigación, así como identificar relaciones entre las mismas.

Este análisis cuenta con dos etapas principales:

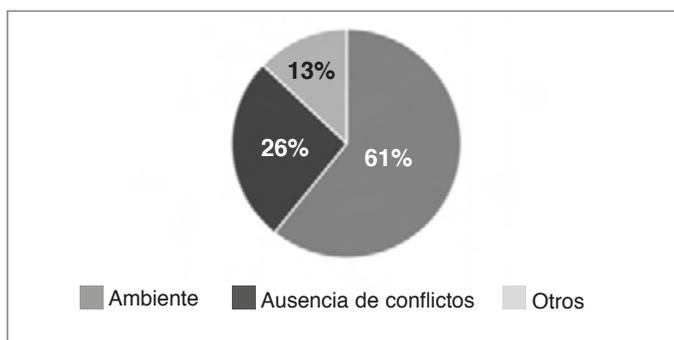
1. Primera etapa, dedicada a la identificación de las unidades principales de análisis: fortalezas y aspectos susceptibles de mejora.
2. Segunda etapa, enfocada a la identificación de subcategorías: el ambiente escolar, la visión del conflicto, la naturaleza y gestión de las normas, el rol y participación de los agentes implicados, la violencia y las medidas educativas a desarrollar.

### 3. Resultados y discusión

A continuación, con el objetivo de facilitar la triangulación de los resultados del cuestionario y las respuestas a las preguntas abiertas, así como para presentar los hallazgos encontrados de la forma más ilustrativa posible, se presentan los resultados y la discusión de forma conjunta. Así pues, en primer lugar, en lo que respecta al análisis de las fortalezas percibidas por el docente, tal y como puede observarse en el gráfico 1, el ambiente positivo y la ausencia de conflictos, son percibidas como las mayores fortalezas del centro.

**Gráfico 1.** Fortalezas percibidas por el profesorado

Fuente: elaboración propia.



Entre las afirmaciones representativas de la mayor fortaleza para la convivencia percibidas por los sujetos: ambiente o clima, se pueden destacar las siguientes citas<sup>1</sup>:

El buen ambiente y el sentirme parte de esta comunidad educativa desde el primer día. Es una gran familia y me siento parte de ella.

El buen ambiente que hay entre todos y a todos los niveles: profesorado, alumnos, personal no docente y familias.

La familiaridad y el sentido de colaboración entre miembros.

Valoro el carisma salesiano muy propio del ideario del centro. El clima del centro es bueno ya que existe muy buena relación entre profesores y alumnos y viceversa.

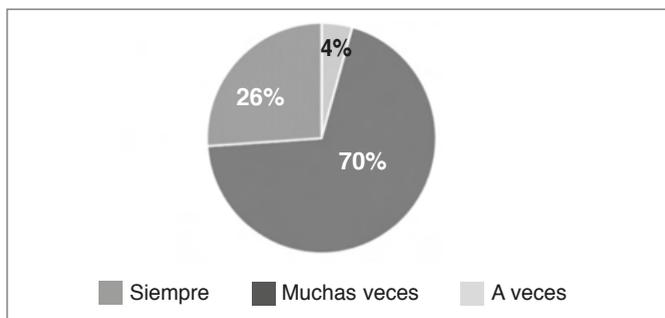
La percepción de una buena convivencia en el centro, de acuerdo con los gráficos 2 y 3, también se pone de manifiesto en los resultados del cuestionario,

<sup>1</sup> Se muestran las citas textuales de los sujetos entrevistados.

coincidiendo, además, con los hallazgos de investigaciones similares (véase Amate, Ruiz-García, Pérez-Fuentes, Carrión y Gázquez, 2009).

**Gráfico 2.** Grado de acuerdo: «hay buena convivencia».

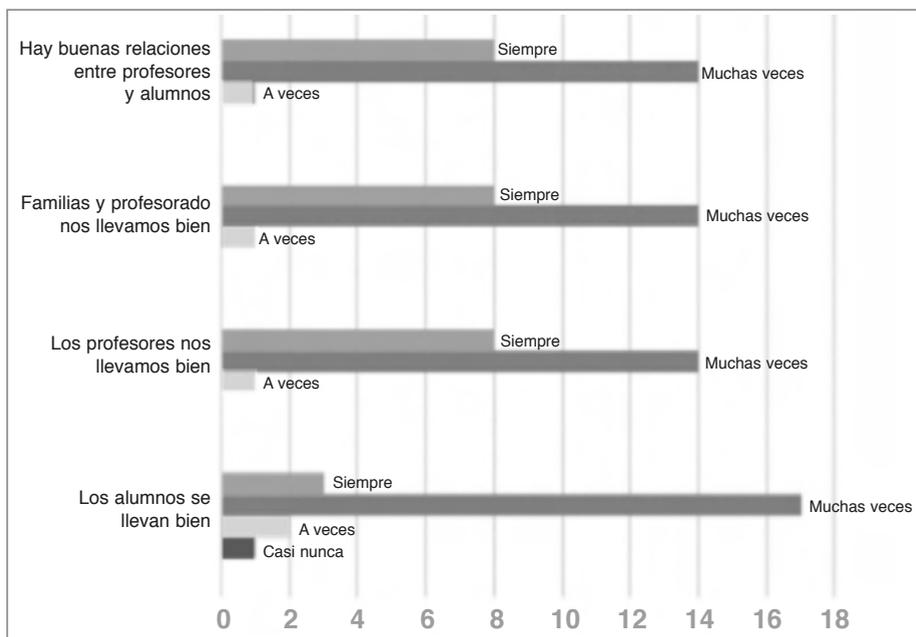
Fuente: elaboración propia.



De acuerdo con el gráfico 3, los mejores resultados corresponden a la relación entre los estudiantes, aunque estos no se distancian mucho de la percepción de una buena relación entre el resto de agentes implicados en Educación.

**Gráfico 3.** Grado de acuerdo: «relaciones entre sujetos».

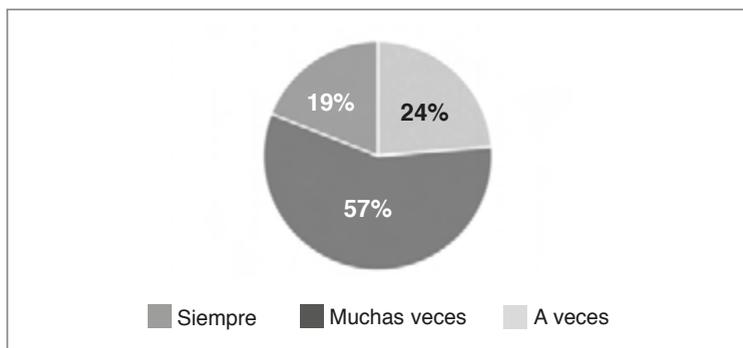
Fuente: elaboración propia.



Del mismo modo, la mayoría de los sujetos considera que el estudiante comparte con el docente la concepción de una buena convivencia en el centro. Asimismo, el mismo porcentaje de sujetos están de acuerdo con que la convivencia es un objetivo importante en el currículo escolar (véanse *gráficos 4 y 5*).

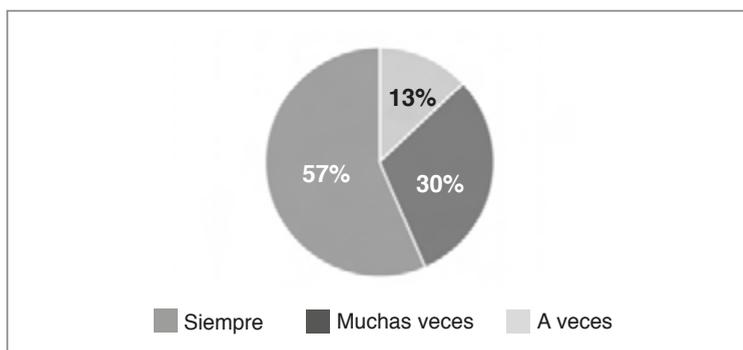
**Gráfico 4.** Grado de acuerdo: «los alumnos creen que la convivencia es buena».

Fuente: elaboración propia.



**Gráfico 5.** Grado de acuerdo: «objetivo importante en el Currículo».

Fuente: elaboración propia.



Así pues, la percepción de un buen ambiente en el centro y la identificación de su importancia, *a priori*, podrían ser reflejo de una convivencia positiva. Sin embargo, la ausencia de conflicto se entiende como una fortaleza, siendo una concepción que señalan gran parte de los profesores y profesoras.

Como puede observarse, el docente concibe el conflicto como un fenómeno a evitar y considera que su aparición es fuente de problemas y sufrimiento.

Valoro el respeto entre alumnos y la ausencia de grandes conflictos que puedan llevar a problemas de clase.

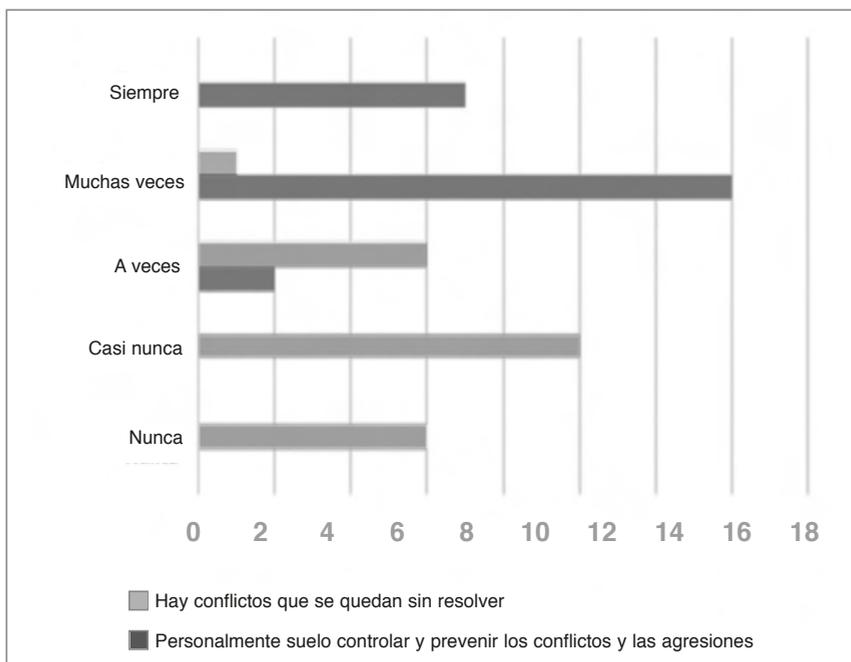
Todo lo relacionado con prevención, porque creo que una vez que se ha desencadenado un conflicto, todas las partes van a sufrir por muy pronto que se actúe.

Que el clima de trabajo es bueno y no hay conflictos graves en él porque hace más fácil nuestra tarea.

Esta visión también se pone de manifiesto mediante los resultados del cuestionario: los conflictos se controlan y previenen «muchas veces» o los conflictos se quedan sin resolver «casi nunca» (véase *gráfico 6*). En este sentido, sería interesante llevar a cabo investigaciones en las que se analizase qué entiende el docente por «resolver un problema», qué métodos considera útiles para hacerlo, así como qué papel deben tener el resto de agentes educativos en dicha resolución, ya que este tipo de investigaciones permitirían realizar análisis más profundos de las concepciones del maestro o maestra sobre el conflicto y la forma de abordarlo.

**Gráfico 6.** Grado de acuerdo: «percepción del conflicto».

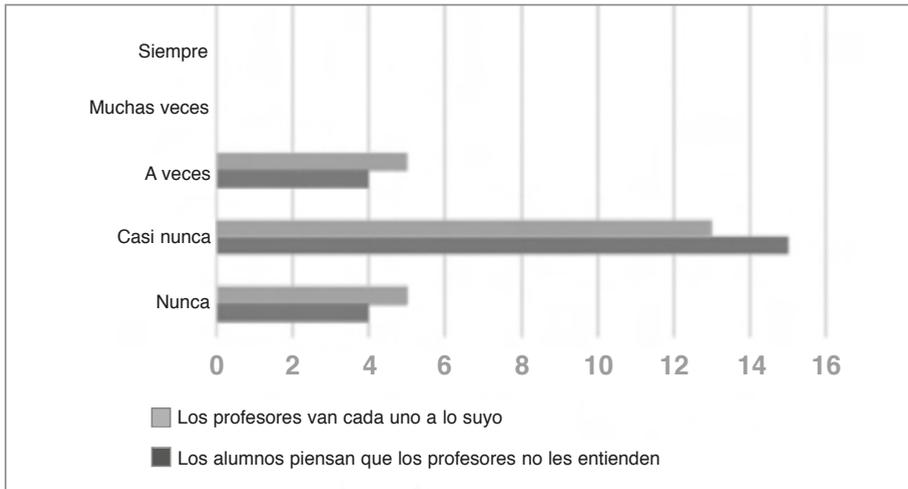
Fuente: elaboración propia.



De forma concreta, de acuerdo con los *gráficos 7 y 8*, los sujetos no perciben la existencia de conflictos que deriven de una escasa comprensión o implicación por su parte hacia de las necesidades de los alumnos o alumnas. El profesorado indica que se encuentra involucrado en promover una buena convivencia, para lo que motiva al estudiante y fomenta su participación mediante actividades que se realizan dentro y fuera del aula.

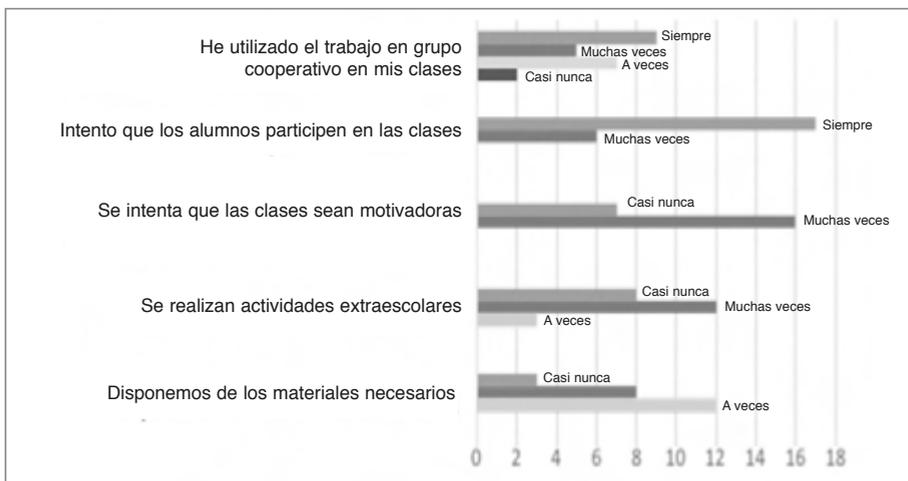
**Gráfico 7.** Grado de acuerdo: «implicación del profesorado».

Fuente: elaboración propia.



**Gráfico 8.** Grado de acuerdo: «realización de actividades preventivas».

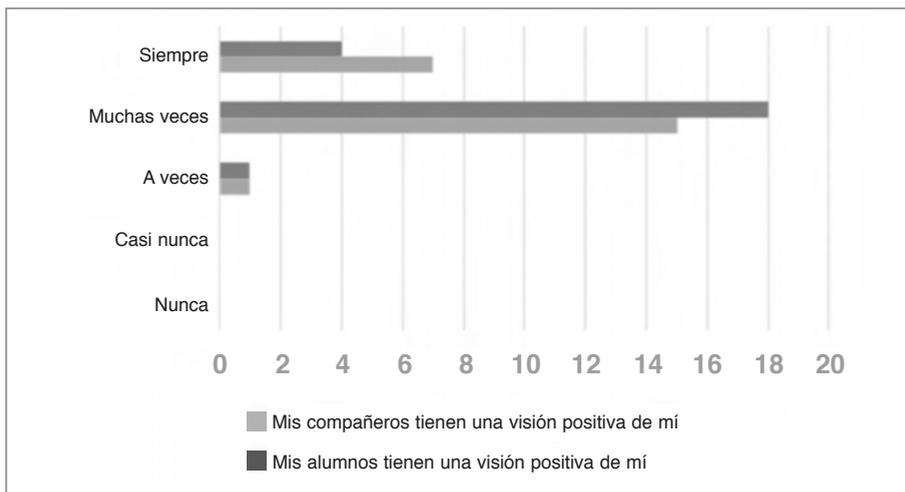
Fuente: elaboración propia.



Del mismo modo, los sujetos consideran que tanto el estudiante como el resto de docentes tienen una visión positiva de su propio trabajo, así como perciben que la relación entre el profesorado es buena y que está basada en el respeto, colaboración y trabajo en equipo; siendo un ejemplo de buenas relaciones (véanse *gráficos 9 y 10*).

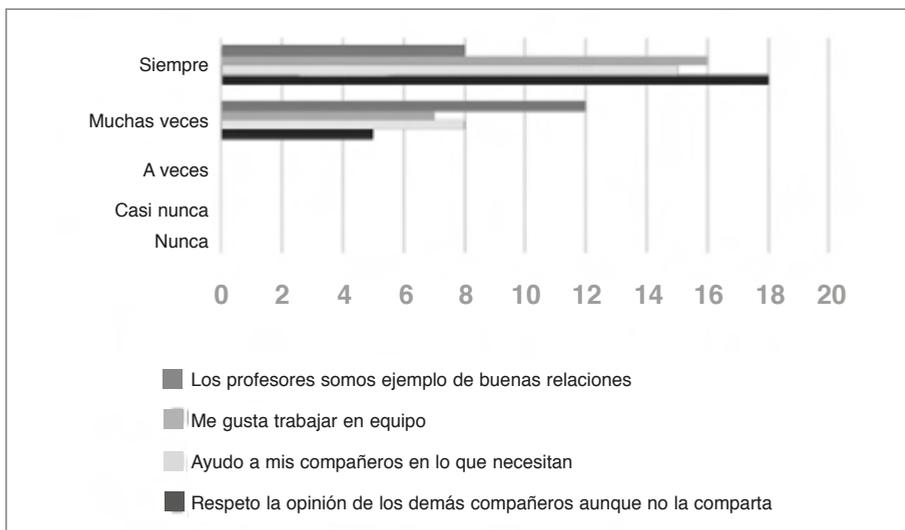
**Gráfico 9.** Grado de acuerdo: «percepción del profesorado».

Fuente: elaboración propia.



**Gráfico 10.** Grado de acuerdo: «relación entre profesores».

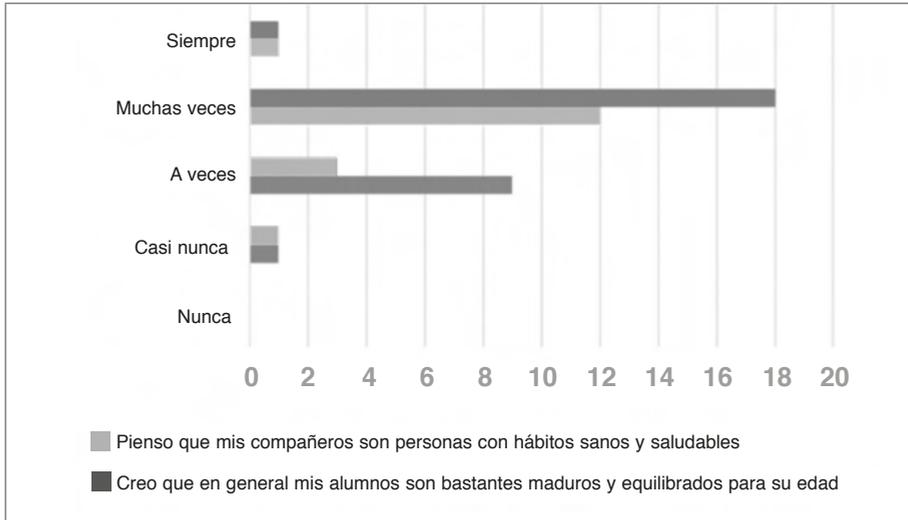
Fuente: elaboración propia.



De acuerdo con el *gráfico 11*, las características del alumnado tampoco resultan un problema, puesto que son concebidos como estudiantes maduros, equilibrados y con hábitos saludables.

**Gráfico 11.** Grado de acuerdo: «percepción del alumno».

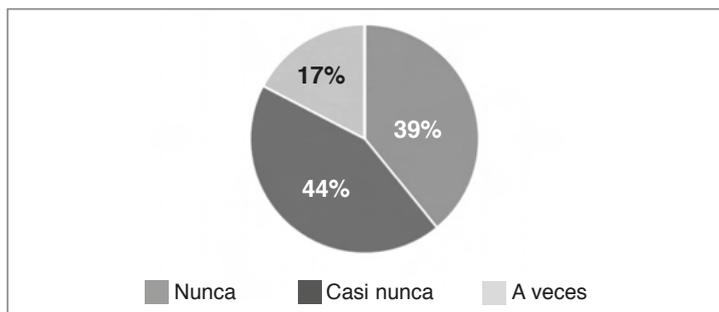
Fuente: elaboración propia.



Asimismo, de acuerdo con los resultados del *gráfico 12*, los sujetos consideran que el centro no tiene mala fama «nunca» o «casi nunca», por lo que la percepción de «centro con buen ambiente y sin demasiados conflictos» podría ser compartida por gran parte de la comunidad.

**Gráfico 12.** Grado de acuerdo: «mi centro tiene mala fama, a la gente no le gusta».

Fuente: elaboración propia.

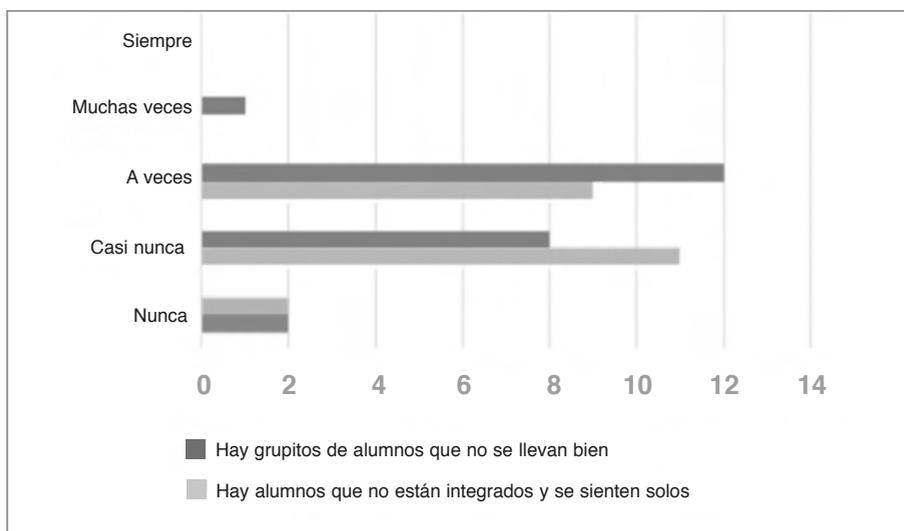


Sin embargo, los sujetos perciben la existencia de estudiantes que no están incluidos (véase *gráfico 13*), por lo que se está haciendo referencia a proble-

mas de convivencia que podrían no ser percibidos como tal y que es importante tener en cuenta.

**Gráfico 13.** Grado de acuerdo: «inclusión del estudiante».

Fuente: elaboración propia.



De igual modo, es necesario prestar atención a las siguientes afirmaciones por parte de los sujetos:

A veces los procedimientos para velar por el cumplimiento de las normas son diferentes entre profesores.

Sería bueno un acuerdo entre todos para actuar todos de la misma manera y saber qué hacer en caso de duda.

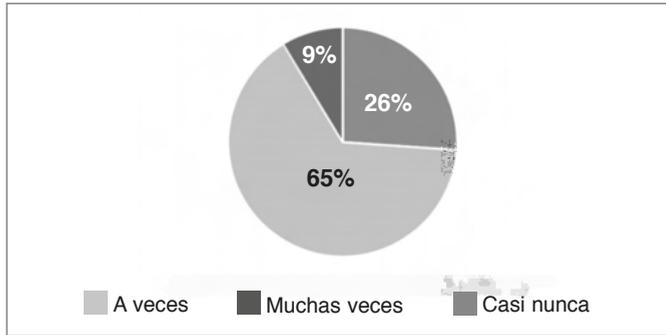
Los alumnos deben conocer qué se espera de ellos y a qué se enfrentan si no respetan las normas de convivencia.

Afianzar ciertas normas generales de maneras que estén claras y organizadas.

Estas declaraciones resultan muy similares a los resultados del *gráfico 14*, ya que el profesorado tiene la percepción de que el estudiante no siempre participa en el diseño de las normas y que estas pueden variar entre el profesorado. Consecuentemente, se está haciendo referencia, nuevamente, a la existencia de conflictos en el centro que se relacionan con la organización de las normas y esto es algo que, de acuerdo con sus respuestas, puede no haber sido percibido por el docente.

**Gráfico 14.** Grado de acuerdo: «los profesores no estamos bien preparados para los problemas de convivencia».

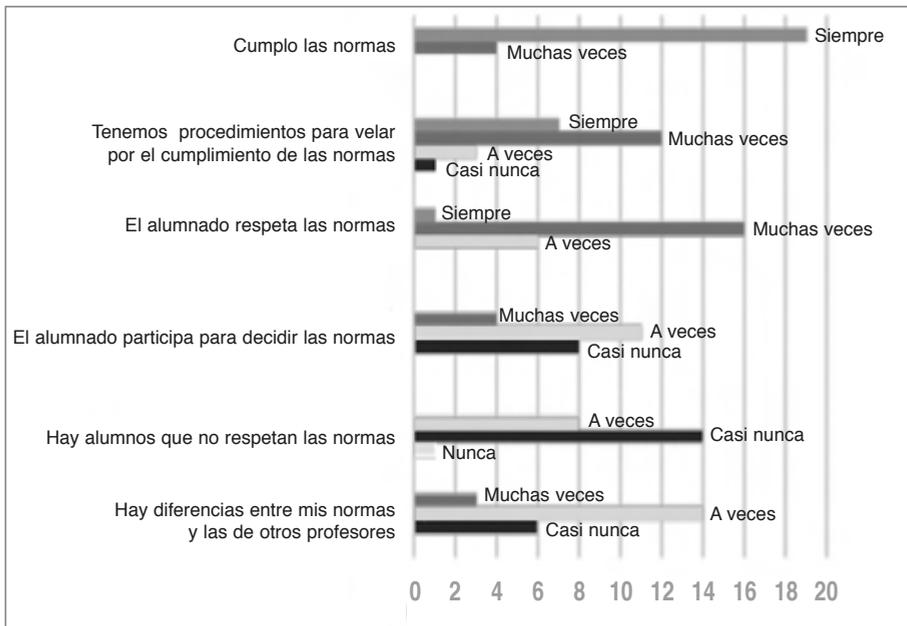
Fuente: elaboración propia.



Esto último, por una parte, podría estar relacionado con que algunos profesores o profesoras asociasen –indisolublemente– el conflicto con la conducta disruptiva y/o violenta o, por otra, podría estar relacionado con que los docentes no se encontraran preparados para determinados problemas de convivencia (véase gráfico 15), concibiendo la gestión de conflictos como algo que excede sus competencias.

**Gráfico 15.** Grado de acuerdo: «percepción de las normas».

Fuente: elaboración propia.



Este tipo de concepciones resultan muy reveladoras y apoyan una visión que tiende a perpetuar la mala fama que parece seguir conservando el concepto «conflicto» (Uruñuela, 2016). Se trata de una forma de entender el mismo que, además de obviar su carácter intrínseco a cualquier tipo de organización, desaprovecha la oportunidad de construir relaciones renovadas y enriquecedoras; ya que el conflicto no siempre encierra violencia y puede ser el motor de cambio (Caballero, 2010) hacia el desarrollo de una convivencia positiva.

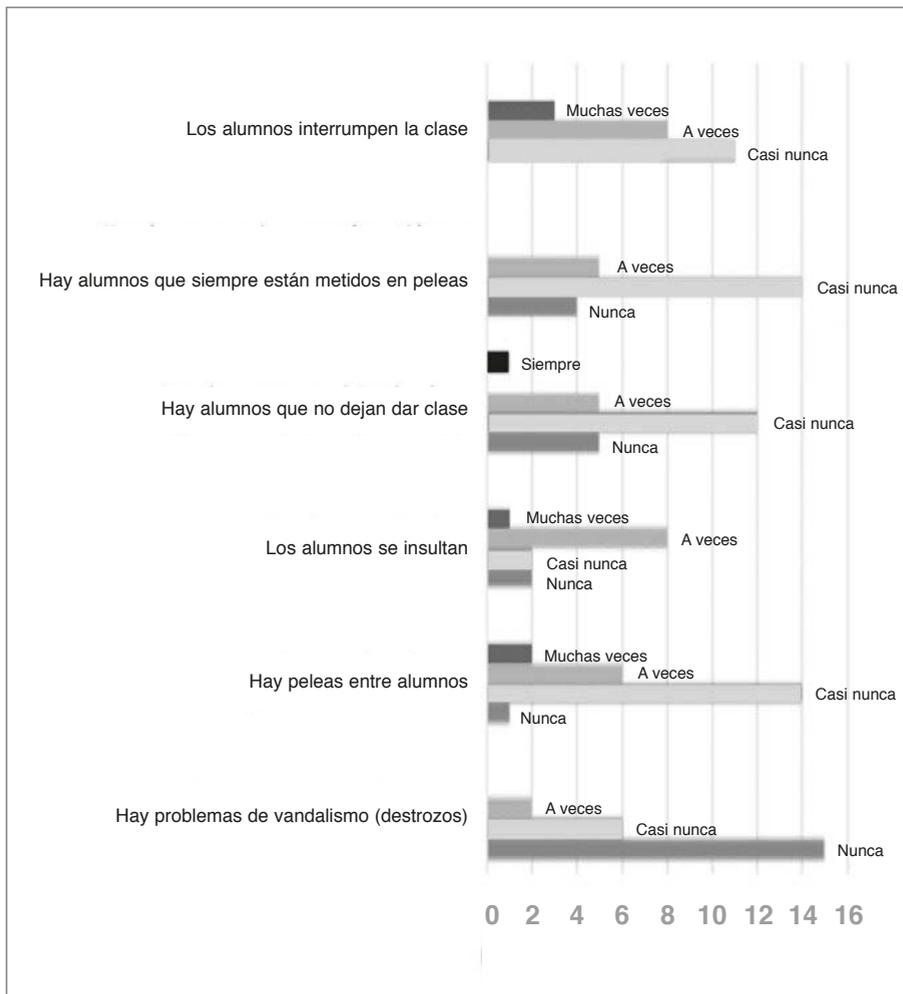
En consecuencia, cualquier centro debe entender que el conflicto es un aspecto más del aprendizaje, de la socialización y de la sociabilidad, por lo que es necesario estar preparados para afrontarlo (Ibarrola-García y Iriarte, 2012); sortear un conflicto no hace que el mismo desaparezca ni le resta importancia, de hecho, en muchos casos, puede desencadenar el efecto contrario.

No es lo mismo procurar resolver un conflicto de manera satisfactoria para todos los implicados, que resolver un conflicto beneficiando solo a unos pocos o, lo que es peor, evitar que el mismo se ponga de manifiesto y se dialogue, dejando, por tanto, insatisfechas a todas las partes interesadas. En efecto, para resolver un conflicto es necesario contar con una preparación acorde que, a tenor de las respuestas que se muestran en el *gráfico 14*, parece ser percibida como una necesidad de mejora por muchos de los sujetos.

En lo que respecta a las conductas disruptivas, tal y como puede observarse en el gráfico 16, ninguna de ellas es percibida como muy común. Tampoco lo son las situaciones de maltrato, acoso, exclusión o intimidación entre agentes implicados en educación (véanse *gráficos 17, 18 y 19*). No obstante, resulta necesario prestar atención a las más frecuentes: insultos o motes entre alumnado y entender que estas, también, son conductas violentas muy dañinas, de igual manera que no dejar participar o interrumpir la clase (Gómez y Barrios, 2009; Latorre y Teruel, 2014).

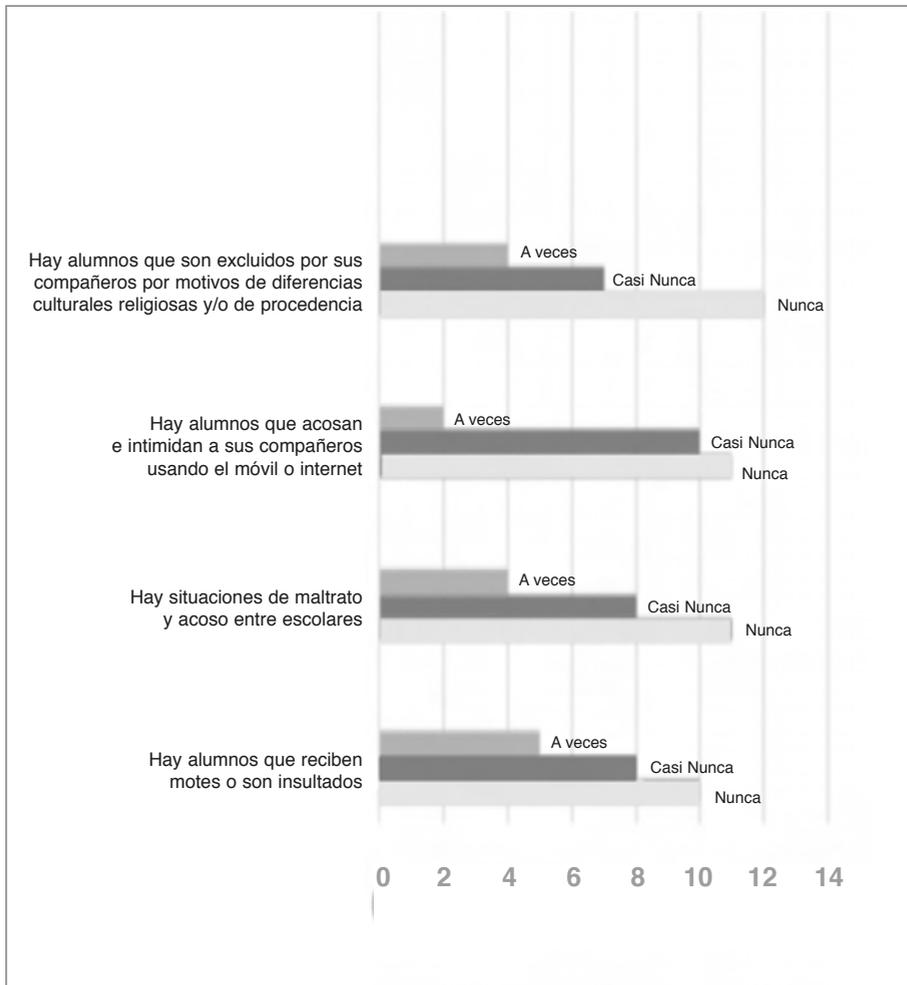
**Gráfico 16.** Grado de acuerdo: «conductas disruptivas».

Fuente: elaboración propia.



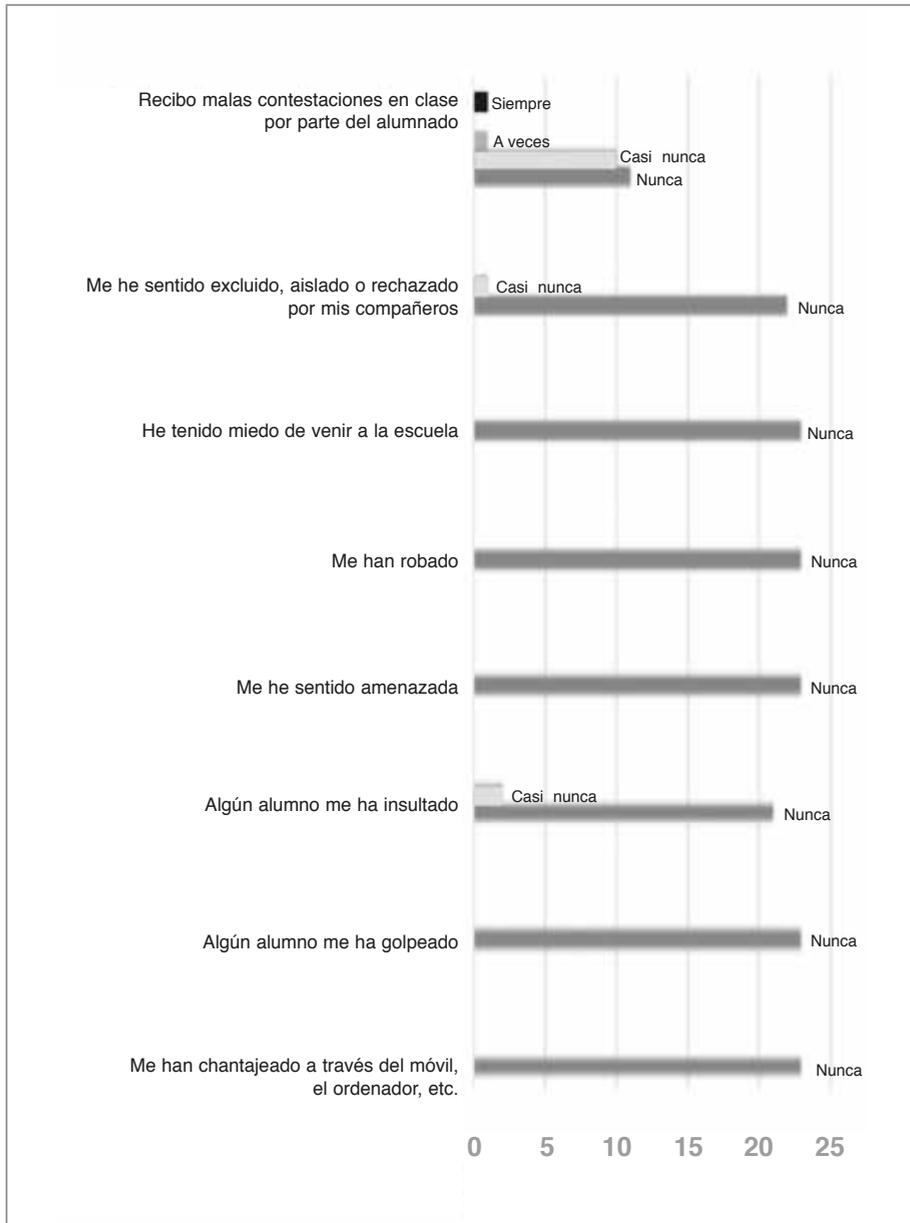
**Gráfico 17.** Grado de acuerdo: «maltrato, acoso, exclusión o intimidación entre estudiantes».

Fuente: elaboración propia.



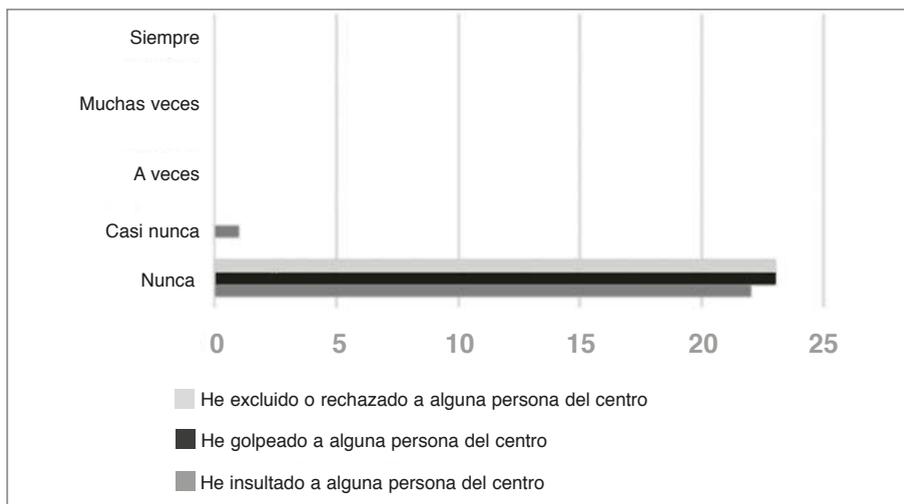
**Gráfico 18.** Grado de acuerdo: «maltrato, acoso, exclusión o intimidación entre profesores».

Fuente: elaboración propia.



**Gráfico 19.** Grado de acuerdo: «maltrato, acoso, exclusión o intimidación hacia otros profesionales del centro».

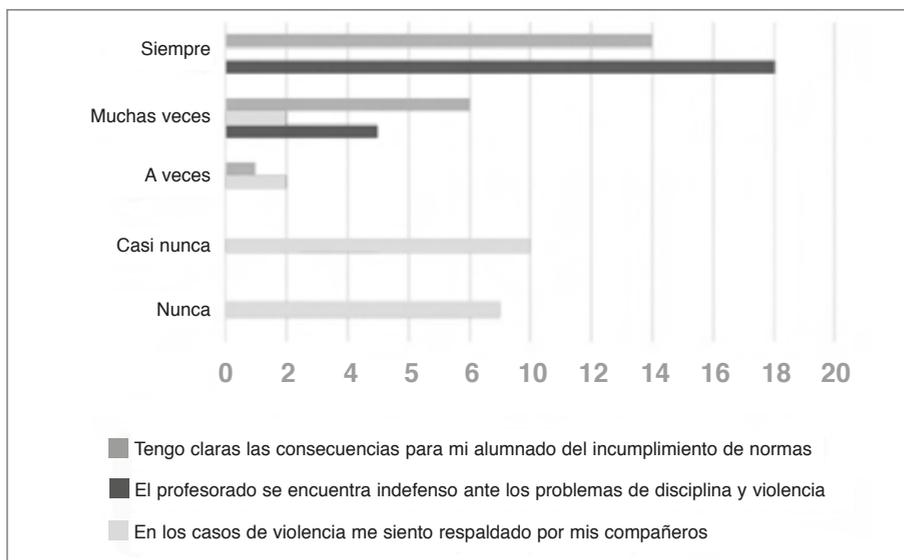
Fuente: elaboración propia.



Contrariamente a la percepción de la gestión del conflicto y, de acuerdo con los resultados del *gráfico 20*, los profesores se encuentran bastante seguros sobre cómo responder ante la falta de disciplina o violencia y consideran que están bastante respaldados por sus compañeros y compañeras.

**Gráfico 20.** Grado de acuerdo: «medidas reactivas».

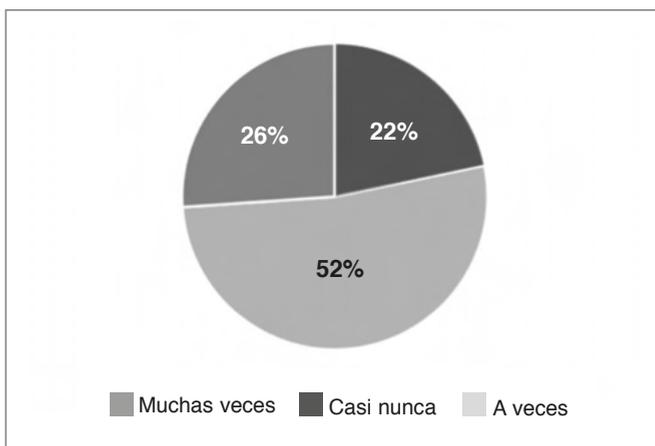
Fuente: elaboración propia.



De forma concreta, resulta importante prestar atención a que gran parte de los sujetos considera que los problemas de violencia se deben al contexto social y familiar, así como a la falta de implicación por parte de la familia (véanse *gráficos 21 y 22*).

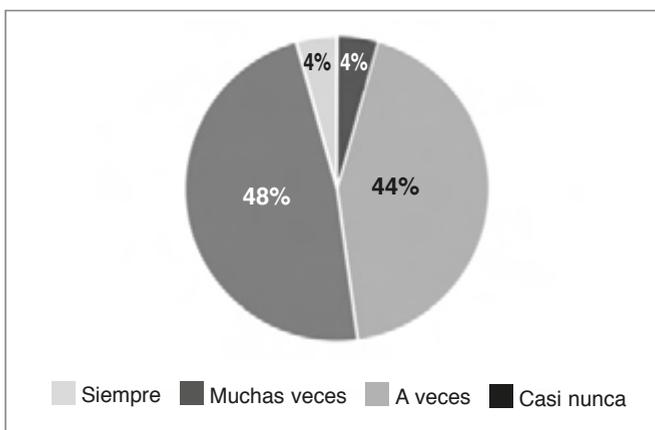
**Gráfico 21.** Grado de acuerdo: «los problemas de violencia se deben al contexto social y familiar de los alumnos».

Fuente: elaboración propia.



**Gráfico 22.** Grado de acuerdo: «las familias del alumnado se implican en las actividades».

Fuente: elaboración propia.



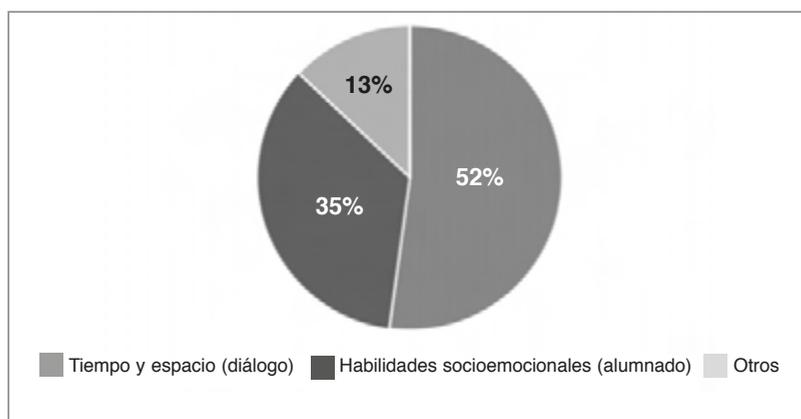
En efecto, la implicación de los familiares es fundamental para una convivencia positiva, puesto que sus prácticas o estrategias educativas pueden

ser predictores de posteriores relaciones entre iguales (Trianes, Fernández y Escobar, 2013), pero no hay que olvidar que la misma tiene un carácter multidimensional muy complejo (Colombo, 2011; Gotzens, Badia, Genovard y Dezcallar, 2010; Nail, Gajardo y Muñoz, 2012; Tirado y Conde, 2016), en el que la actuación de todos los agentes implicados en educación tiene relevancia. En este sentido, resulta importante realizar otros estudios que hagan posible identificar las concepciones del docente acerca de otras posibles causas de la violencia.

Con respecto al segundo objetivo de investigación «identificación de necesidades para mejorar la convivencia» es importante subrayar que, de acuerdo con el *gráfico 23*, la primera demanda del docente se basa en la necesidad de contar con momentos de encuentro en que toda la comunidad educativa pueda compartir ideas, analizar situaciones de conflicto, proponer acciones de mejora y llegar a acuerdos. Para ello, es necesario desarrollar estructuras que potencien la reflexión y el diálogo, favorecer las relaciones personales y potenciar un ambiente más pacífico y seguro, lo cual implica, además, abordar el tratamiento de conflictos para aprender a comprenderlos, evidenciarlos y enfrentarlos de manera positiva.

**Gráfico 23.** Aspectos susceptibles de mejora percibidos por el profesorado.

Fuente: elaboración propia.



A continuación, se presentan algunas citas representativas de este hallazgo:

Más comunicación entre los miembros de la comunidad educativa.

Necesitamos parar, analizar y centrarnos; hacemos demasiadas cosas a la vez.

Considero que siempre hay algo en lo que mejorar. En nuestro caso, sería la comunicación interna.

Algo más de comunicación y resolución de conflictos en conjunto.

Asimismo, tal y como puede observarse mediante el *gráfico 23* y las citas que se señalan a continuación, los sujetos conceden una especial importancia al fomento de habilidades de todos los agentes implicados en educación, especialmente del estudiante.

Los problemas fundamentales son de falta de estrategias para relacionarse, para ponerse en el lugar del otro, el YO está por encima de todo.

Que los alumnos sepan gestionar y poner nombre a sus emociones y que les enseñemos desde infantil a solucionar de forma eficaz sus conflictos.

Trabajar la empatía.

Servicio de orientación para todos.

Este tipo de afirmaciones resultan positivas ya que, efectivamente, las competencias posibilitan establecer mejores relaciones con los demás y, por tanto, revierten en la mejora de la convivencia (Retuert y Castro, 2017; Ruvalcaba-Romero, Gallegos-Guajardo y Fuerte, 2017). Además, se trata de afirmaciones muy significativas, puesto que reflejan la importancia que el docente otorga al desarrollo propio de competencias sociales y emocionales, siendo una visión que cuenta con un gran apoyo dentro de la literatura científica (Trianes, Fernández y Escobar, 2013). El profesor o profesora es uno de los modelos más importantes para el estudiante (Gómez-Ortiz, Romera y Ortega-Ruiz, 2017) y las respuestas del mismo a situaciones complejas no solo están relacionadas con sus concepciones sino también con sus emociones (Garayzábal y Codesio, 2015; Schwarz y Skurnik, 2003; Finucane, Peters y Slavic, 2003; Smith y Kirby, 2001; Svenson, 2003).

No obstante, resulta fundamental tener en cuenta que las cogniciones y emociones no son suficientes para explicar el comportamiento docente. En algunos casos, el sujeto tiene el conocimiento y las habilidades necesarias para enfrentarse a tareas complejas, pero no utiliza lo que sabe porque no se encuentra motivado para hacerlo (Hartman, 2001). Así pues, aunque la ciencia motivacional no se ha articulado de una forma totalmente accesible para la investigación científica (Higgins y Kruglanski, 2000) resulta oportuno que

el maestro o maestra comience a valorar el papel de la motivación en su profesión; especialmente, en este caso, la importancia de la automotivación para promover una convivencia positiva en la escuela.

#### **4. Conclusiones**

A través del presente estudio, se analizan las concepciones sobre convivencia de veintitrés docentes de Educación Primaria acerca de las fortalezas y aspectos susceptibles de mejora en su centro. Asimismo, de forma concreta, se identifican y discuten sus concepciones sobre las variables que constituyen la misma: ambiente escolar, conflicto, normas, rol y participación de los agentes implicados, violencia y medidas educativas a desarrollar.

Las respuestas al primer grupo de preguntas muestran una noción compartida de «buena convivencia» que se apoya en la percepción de un ambiente agradable y en la ausencia de conflictos. Sin embargo, las respuestas a cuestiones posteriores reflejan la existencia de «problemáticas» relacionadas con la poca participación de los estudiantes en el diseño de las normas de la escuela o la falta de criterios comunes que posibiliten la unificación entre dichas normas por parte de los profesores y profesoras.

Este hallazgo refleja una concepción negativa del conflicto que, además de obviar su naturaleza intrínseca a cualquier organización, prescinde de la oportunidad que el mismo representa para la evolución del centro. Así como una visión reduccionista, ya que los sujetos parecen no ser conscientes de que las dificultades relacionadas con las normas que referencian son un reflejo de la existencia de conflictos, aunque estos no encierren violencia.

Por otra parte, a tenor de las respuestas de los sujetos, cabe la posibilidad de que el docente no identifique la magnitud de las consecuencias de determinadas situaciones cotidianas que referencia, como los casos de insultos entre el alumnado o la existencia de estudiantes excluidos. Estas son situaciones con un carácter violento, aunque menos evidente, en que la implicación activa del profesorado es fundamental (Gómez y Barrios, 2009; Latorre y Teruel, 2014).

Razonablemente, sería interesante realizar estudios enfocados a identificar qué entienden los maestros y maestras sobre el concepto *conflicto* e investigaciones que permitieran analizar hasta qué punto el profesorado identifica

qué tipo de situaciones pueden encerrar «violencia», así como el papel que todos los agentes educativos tienen en su resolución. Un ejemplo de ello sería la realización de estudios con un enfoque cualitativo a través de técnicas que permitan obtener una información más rica sobre las concepciones del docente, como la entrevista.

Con respecto a las demandas expuestas por el profesorado, destaca la necesidad de contar con momentos dedicados a debatir y tomar decisiones, especialmente para llegar a acuerdos en el establecimiento de normas y resolver conflictos de forma conjunta. Se trata, por tanto, de unos resultados muy positivos y acordes al paradigma que confía en el potencial de cada uno para fomentar una convivencia positiva (Ossa, Figueroa y Rodríguez, 2016).

Del mismo modo, en lo que respecta a las medidas educativas a desarrollar, el docente subraya la importancia de que todo el centro reciba una formación en habilidades que posibilite lidiar con dificultades derivadas de la convivencia en la escuela. Estos resultados son muy alentadores, ya que muestran una predisposición por parte del docente para recibir formación de este tipo; convertirse en docentes emocionalmente inteligentes es un reto y para ello resulta indispensable dar el primer paso (Buitrón y Navarrete, 2015).

Estos resultados, aunque han de considerarse teniendo en cuenta las limitaciones de esta investigación con respecto al tamaño y tipo de la muestra, remarcan la importancia de llevar a cabo propuestas que permitan que el propio docente, ya desde su formación inicial, analice sus ideas (Sandoval, 2014), especialmente aquellas que se basan en creencias y reconozca la importancia de las emociones y motivaciones que subyacen a su pensamiento y comportamiento (Shulman, 2005).

En este sentido, es importante subrayar que cambiar determinadas creencias es una tarea larga, altamente compleja, difícil de medir y que, además, no garantiza un cambio en la práctica (Aksoy, 2015; Assen, Meijers, Otting y Poell, 2016; Furlong, 2002; Mihaela y Alina-Oana, 2015; Van der Schaaf, Stokking y Verloop 2008) por lo que parece más realista orientarse al desarrollo meta-cognitivo del docente (Hoekstra, Brekelmans, Beijaard y Korthagen, 2009; Oliver, 2009; Saçkes y Trundle, 2017).

El objetivo inicial de la formación meta-cognitiva no es la modificación de elementos del pensamiento como las creencias, sino la reflexión sobre el

mismo y sobre su relación intrínseca con las motivaciones y emociones propias Efklikes, 2011; Flavell (1979; Papeleontiou-Louca, 2003), así como, lo que es más importante: su relación. Una formación que, tal y como indican autores como (Álvarez-García, Rodríguez, González-Castro, Núñez y Álvarez, 2015, García, 2009, Gómez, 2015), debería desarrollarse ya desde la formación inicial del profesorado.

## **r eferencias      BIBLIOGráficas**

- Aksoy, K. (2015). What you Think is not what you do in the Classroom: Investigating Teacher's Beliefs for Classroom Management in an EFL Classroom. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 199, 675-683 doi: 10.1016/j.sbspro.2015.07.597.
- Álvarez-García, D., Rodríguez, C., González-Castro, P., Núñez, J. C., y Álvarez, L. (2015). La formación inicial de los futuros maestros en recursos para la convivencia escolar y el manejo del aula. *European Journal of Education and Psychology*, 3(2), 187-198.
- Amate, R., Ruiz-García, M. I., Pérez-Fuentes, M. C., Carrión, J. J., y Gázquez, J. J. (2009). La convivencia escolar desde una perspectiva docente. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 287-292.
- Angrist J. D., y Lavy V. (2001). Does Teacher Training Act Pupil Learning? Evidence from Matched Comparisons in Jerusalem Public Schools. *Journal of Labor Economics*, 19(2), 343-369.
- Assen, J. H., Meijers, F., Otting, H., y Poell, R. F. (2016). Explaining discrepancies between teacher beliefs and teacher interventions in a problem-based learning environment: A mixed methods study. *Teaching and Teacher Education*, 60, 12-23. doi: 10.1016/j.tate.2016.07.022.
- Balli, S. J. (2014). Pre-service teachers' juxtaposed memories: Implications for teacher education. *Teacher Education Quarterly*, 41(3), 105-120.
- Buehl, M. M., y Beck, J. S. (2015). The Relationship Between Teachers' Belief and Teachers' Practices. En F. Fives y M. Gregorie (Eds.). *International handbook of research on teachers' beliefs* (pp. 66-87). Nueva York: Routledge.
- Buitrón, S., y Navarrete, P. (2015). El docente en el desarrollo de la inteligencia emocional: reflexiones y estrategias. *Docencia Universitaria*, 4, 1-8.
- Caballero, M. J. (2010). Convivencia escolar. Un estudio sobre buenas prácticas. *Revista de paz y conflictos*, 3, 154-170.
- Colombo, G. B. (2011). Violencia Escolar y Convivencia Escolar: Descubriendo estrategias en la vida cotidiana escolar. *Revista Argentina de Sociología*, 8-9(15-16), 81-104.

- Delors, J. (1996). *La Educación Encierra un Tesoro*. Santillana, UNESCO.
- Echeita, G. (2013). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- Efklides, A. (2011). Interactions of metacognition with motivation and affect in self-regulated learning: The MASRL model. *Educational Psychologist*, 46(1), 6-25.
- Finucane, M. L., Peters, E., y Slavic, P. (2003). 10 Judgment and Decision Making: The Dance of Affect and Reason. En S. L. Schneider y J. Shanteau (Eds.), *Emerging Perspectives on Judgment and Decision Research* (pp. 327-363). Cambridge University Press.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906-911.
- Furlong, J. (2002). La intuición y la crisis de la profesionalidad entre los docentes. En G. Claxton y T. Atkinson (Eds.), *El profesor intuitivo* (pp. 29-49). Barcelona: Octaedro.
- Garayzábal, E., y Codesio, A. I. (2015). *Fundamentos de psicolingüística*. Madrid: Editorial Síntesis.
- García, C. (2005). *Educación y diversidad*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- García, F. (2009). Formación inicial del profesorado y de los psicopedagogos en educación de la convivencia. *Educación*, 43, 43-60.
- Giné, C. (2009). Aportaciones al concepto de inclusión. La posición de los organismos internacionales. En C. Giné (Ed.), *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado* (pp. 13-24). Barcelona: ICE, Universitat de Barcelona.
- Gómez, I. (2015). Situación actual y propuestas sobre la formación del profesorado para la convivencia. *Opción*, 31(1), 878-894.
- Gómez, S. A., y Barrios, Á. (2009). De la violencia a la convivencia en la escuela: El camino que muestran los estudios más recientes. *Revista complutense de educación*, 20(1), 205.
- Gómez-Ortiz, O., Romera, E. M., y Ortega-Ruiz, R. (2017). La competencia para gestionar las emociones y la vida social, y su relación con el fenómeno del acoso y la convivencia escolar. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 31(1), 27-38.
- González-Gil, F., y Martín-Pastor, E. (2014). Educación para todos: formación docente, género y atención a la diversidad. *Cuestiones de género: de la igualdad y la diferencia*, 9, 11-28.
- Gotzens, C., Badia M., Genovard, C., y Dezcallar, T. (2010). Estudio comparativo de la gravedad atribuida a las conductas disruptivas en el aula. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(1), 33-58.

- Hartman, H. J. (2001). Developing students' metacognitive knowledge and skills. En H. J. Hartman, (Ed.), *Metacognition in learning and instruction* (pp. 33-68). Dordrecht, NL: Kluwer Academic Publishers.
- Hawley, T. S., Crowe, A. R., y Brooks, E. W. (2012). Where do we go from here? Making sense of prospective social studies teachers' memories, conceptions, and visions of social studies teaching and learning. *Teacher Education Quarterly*, 39(3), 63-83.
- Higgins, E. T., y Kruglanski, A. W. (2000). Motivational science: The nature and functions of wanting. En E. T. Higgins y A. W. Kruglanski (Eds.), *Motivational science: Social and personality perspectives* (pp. 1-20). Philadelphia: Psychology Press.
- Hoekstra, A., Brekelmans, M., Beijaard, D., y Korthagen, F. (2009). Experienced teachers' informal learning: Learning activities and changes in behavior and cognition. *Teaching and Teacher Education*, 25(5), 663-673.
- Ibarrola-García, S., y Iriarte, C. (2012). *La convivencia escolar en positivo. Mediación y resolución de conflictos*. Madrid: Pirámide.
- Latorre, Á., y Teruel, J. (2014). Protocolo de actuación ante conductas disruptivas. *Información psicológica*, 95, 62-74.
- Mihaela, V., y Alina-Oana, B. (2015). (When) Teachers' Pedagogical Beliefs are Changing? *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 180, 1001-1006. doi: 10.1016/j.sbspro.2015.02.191.
- Nail, O., Gajardo, J., y Muñoz, M. (2012). La técnica de análisis de incidentes críticos: Una herramienta para la reflexión sobre prácticas docentes en convivencia escolar. *Psicoperspectivas*, 11(2), 56-76.
- Oliver, C. (2009). El valor formativo y las ataduras de las creencias en la formación del profesorado. Aquello que no se ve, pero se percibe en el aula. *REIFOP*, 12(1), 63-75.
- Ortega-Ruiz, R., y Zych, I. (2016). La convivencia escolar y su gestión. En R. Ortega-Ruiz y I. Zych, *Convivencia escolar. Manual para docentes* (pp. 17-25). Madrid: Grupo 5.
- Ortega, R., Rey, R. del, Mora-Merchán J. A., Sánchez, V., y Ortega-Rivera, F. J. (2003). *Cuestionario sobre Convivencia, Conflictos y Violencia Escolar (Docentes)*. Barcelona: Graó.
- Ossa, C., Figueroa, I., y Rodríguez, F. (2016). La metacognición institucional como herramienta para la mejora de la gestión de la convivencia escolar. *Revista Electrónica «Actualidades Investigativas en Educación»*, 16(3), 1-18. Recuperado de <https://www.redalyc.org/html/447/44746861019/> [Consulta: 03/05/2019].
- Papleontiou-Louca, E. (2003). The concept and instruction of metacognition. *Teacher Development*, 7(1), 9-30.

- Pozo, J. I. (2006). La nueva cultura del aprendizaje en la sociedad del conocimiento. En J. I. Pozo, N. Scheuer, M. P. Pérez., M. Mateos, E. Martín, y M. De la Cruz (Eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 29-53). Barcelona: Graó.
- Retuert, G., y Castro, P. J. (2017). Teorías subjetivas de profesores acerca de su rol en la construcción de la convivencia escolar. *Polis Revista Latinoamericana*, 46, 321-345.
- Rey, R. del, Casas, J. A., y Ortega Ruiz, R. (2017). Desarrollo y validación de la Escala de Convivencia Escolar (ECE). *Universitas Psychologica*, 16(1), 1-11. <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.upsy16-1.dvec>
- Rubie-Davies, C. (2015). Teachers' Instructional Beliefs and the Classroom Climate: Connections and Classroom. En F. Fives y M. Gregorie (Eds.), *International handbook of research on teachers' beliefs* (pp. 266-283). Nueva York: Routledge.
- Ruvalcaba-Romero, N. A., Gallegos-Guajardo, J., y Fuerte, J. M. (2017). Competencias socioemocionales como predictoras de conductas prosociales y clima escolar positivo en adolescentes. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 88, 77-90.
- Saçkes, M., y Trundle, K. C. (2017). Change or durability? the contribution of meta-conceptual awareness in preservice early childhood teachers' learning of science concepts. *Research in Science Education*, 47(3), 655-671. doi:10.1007/s11165-016-9522-1
- Sandoval, M. (2014). Convivencia y clima escolar: claves de la gestión del conocimiento. *Última Década*, 41, 153-178.
- Schwarz, N., y Skurnik, I. (2003). Feeling and Thinking: Implications for Problem Solving. En J. E. Davison., y R. J. Sternberg (Eds.), *The psychology of problem solving* (pp. 263-290). Cambridge University Press.
- Shulman, L. S. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 9(2), 1-30.
- Smith, C. A., y Kirby, L. D. (2001). Consequences require antecedents. En F. F. Forgas (Ed.), *Feeling and Thinking: The Role of Affect in Social Cognition. Studies in Emotion and Social Interaction* (pp. 83-106). Nueva York: Cambridge University Press.
- Spillane, J. P., Reiser, B. J., y Reimer, T. (2002). Policy implementation and cognition: Reframing and refocusing implementation research. *Review of educational research*, 72(3), 387-431.
- Svenson, O. (2003). Values, affect, and processes in human decision-making: a differentiation and consolidation theory perspective. En S.L Schneider y J. Shanteau (Eds.), *Emerging Perspectives on Judgment and Decision Research* (pp. 287-326). Cambridge University Press.

- Tirado, R., y Conde, S. (2016). Análisis estructural de la gestión de la convivencia escolar en centros de buenas prácticas de Andalucía (España). *Educación XXI*, 19(2), 153-178. doi: 10.5944/educXX1.16459
- Trianes, M. V. (coord.), Fernández, F. J., y Escobar, M. (2013). *Convivencia escolar: Evaluación e intervención para su mejora*. Madrid: Síntesis.
- Uruñuela, P. M. (2016). *Trabajar la convivencia en los centros educativos. Una mirada al bosque de la convivencia*. Madrid: Narcea.
- Van der Schaaf, M. F., Stokking, K. M., y Verloop, N. (2008). Teacher beliefs and teacher behaviour in portfolio assessment. *Teaching and Teacher Education*, 24(7), 1691-1704. doi: 10.1016/j.tate.2008.02.021.
- Van Driel, J. H., Beijaard, D., y Verloop, N. (2001). Professional development and reform in science education: The role of teachers' practical knowledge. *Journal of research in science teaching*, 38(2), 137-158.
- Vargas, E. de. (2006). La situación de enseñanza y aprendizaje como sistema de actividad: el alumno, el espacio de interacción y el profesor. *Revista iberoamericana de Educación*, 39(4), 1-10.
- Zembylas, M., y Chubbuck, S. M. (2015). The Intersection of Identity, Beliefs, and Politics in Conceptualizing «Teacher Identity». En F. Fives y M. Gregorie (Eds.), *International handbook of research on teachers' beliefs* (173-189). New York: Routledge.

**CITA de este artículo (APA, 6ª ed.):**

Díaz, A. A., González, M. R., García, M., y Pérez, L. (2019). Concepciones del docente sobre la convivencia en su centro educativo. *Educación y Futuro: Revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, 41, 13-40.

# **Una mirada positiva de los conflictos. Resolución de conflictos escolares del alumnado, una oportunidad de aprendizaje socioemocional**

## ***A Positive View on Conflicts. Conflict Resolution at School, an Opportunity to Enhance Socio-emotional Learning***

LORENA SILVA

LICENCIADA EN PSICOLOGÍA. PSICÓLOGA GENERAL SANITARIA. ESPECIALISTA EN PSICOTERAPIA.  
ESCUELA DE PSICOTERAPIA Y PSICODRAMA. ESPECIALISTA EN NIÑOS Y ADOLESCENTES.  
PROFESORA EN EL CES DON BOSCO

---

### **Resumen**

Los conflictos forman parte de nuestra vida, de nuestro desarrollo personal y social. El presente artículo pretende reflexionar acerca de la importancia de superar la visión negativa atribuida a los conflictos escolares, y aportar una visión positiva, considerándolos como una oportunidad real de aprendizaje socioemocional. Se analizan los aspectos ligados al conflicto y a la educación emocional, y la función real del profesorado, en el impacto emocional del alumnado ante los conflictos y en el aprendizaje socioemocional en el proceso de resolución.

**Palabras clave:** conflicto, resolución de conflictos, educación emocional, bienestar emocional.

### **Abstract**

Conflicts are part of our daily lives; moreover, they are essential in our personal and social development. This paper aims to reflect on the need to overcome the negative view on school conflicts, thus proposing a positive view considering them as a true chance to promote socio-emotional learning. Diverse aspects related to conflict and emotional education are analysed, like the true role of teachers, the emotional impact of conflicts on students and the socio-emotional learning during the conflict resolution process.

**Key words:** conflict, conflict resolution, emotional education, emotional well-being.

## **1. IntRodUcción**

Muchas son las definiciones que nos ofrecen diferentes autores de los conflictos, pero si nos paramos a pensar, la connotación que le solemos dar es negativa. Si te pido antes de profundizar en la lectura de este artículo que cierres los ojos y pienses en un conflicto, el primero que te venga a la cabeza, posiblemente lo que aparezca sea un sentimiento desagradable unido al enfado con el que reaccionamos, o el malestar que supuso la discusión o, incluso, la reacción de la otra persona que pudo terminar con la ruptura o debilitamiento de la relación. Es decir, probablemente, definamos el conflicto como una experiencia negativa, como *un mal rato*.

Esa posición, de partida, es muy relevante, porque, como veremos en profundidad más adelante, los conflictos son inherentes al ser humano, son propios de las relaciones interpersonales (también tenemos conflictos con nosotros mismos, pero no vamos a profundizar en ellos en este artículo). Lo importante no es conflicto, todos los seres humanos vamos a tener conflictos, lo importante será el modo de solucionarlos, convirtiéndolo en un problema o en una oportunidad.

Los conflictos, por tanto, no son negativos, pero si su inadecuada resolución, por ejemplo, la aparición de la violencia en un conflicto es una respuesta inapropiada, resultado de un fracaso de las estrategias y habilidades que logran resolver todos los conflictos sin violencia.

Además, veremos la importancia de tener en cuenta los dos componentes ligados al conflicto, el componente cognitivo y afectivo. Es este último el que tiene gran peso en la propuesta que hacemos de una resolución emocional de los conflictos, para ello recogeremos todo lo relacionado con la educación emocional en este ámbito, así como la importancia del papel que el profesorado tiene. Un rol activo y de ayuda conseguirá apoyar al alumnado a gestionar las situaciones con las que se va a encontrar, para que los conflictos se conviertan en una oportunidad de aprendizaje, de aprendizaje socioemocional.

## **2. Conflictos . Conceptualización y Perspectivas**

### **2.1 definiciones**

Después de la introducción, lo primero es poder acercarnos a las diferentes definiciones que nos muestran algunos autores que han investigado sobre la temática del conflicto.

Torrego (2000, p. 37) define el conflicto como:

Situaciones en las que dos o más personas entran en oposición o desacuerdo porque sus posiciones, intereses, necesidades, deseos o valores son incompatibles, o son percibidos como incompatibles, donde juegan un papel muy importante las emociones y los sentimientos, y donde la relación entre las partes en conflicto puede salir robustecida o deteriorada en función de cómo sea el proceso de resolución de conflictos. (p. 37).

Pérez y Pérez (2011) definen que:

El conflicto ocurre cuando dos o más valores, perspectivas u opiniones son contradictorias y se persiguen diferentes objetivos incompatibles para diferentes personas o grupos. Es una situación que produce falta de unidad... El conflicto en sí no es positivo ni negativo, depende de cómo se afronte. (p. 19).

Ambas definiciones ponen el foco en la resolución o afrontamiento del conflicto, es justo ese aspecto el que lo puede convertir en un acontecimiento negativo. Señalan Etxeberria, Esteve y Jordán (citado en Ortega, Mínguez y Saura, 2003, p. 22) por lo tanto, no es legítimo asociar el conflicto con la violencia, porque mientras el conflicto responde a situaciones cotidianas de la vida social y escolar, en la que se dan enfrentamientos de intereses, discusión y necesidad de abordar el problema, la violencia es una de las maneras de enfrentarse a esa situación, es una manera agresiva que pretende someter o acabar con la otra parte.

Además, es necesario señalar, igual que hemos visto, hasta ahora, la idea de que los conflictos son inherentes al ser humano, es decir, siempre va a haber conflictos. Asimismo, todos los autores comparten la idea de que todos los conflictos tienen dos componentes: el componente cognitivo y el componente afectivo. Es decir, tenemos que tener en cuenta el plano de las

ideas, ¿qué piensas de esto que acaba de ocurrir?, pero, también, el plano de los afectos ¿cómo te sientes con lo que ha ocurrido?, porque el conflicto supone un choque, una ruptura de la situación previa en ambos aspectos. Pero, como veremos en los apartados siguientes, es importante tener en cuenta además otra variable. Cuando el conflicto es sufrido por menores, es necesario tener en cuenta que disponen de menos recursos para expresar lo que piensan y sienten. Necesitan a los adultos para poder gestionar estas situaciones, por lo tanto, son dependientes de la interpretación de los adultos y, también, de la propia reacción del adulto ante el conflicto que ha tenido el niño, podríamos decir que es una concatenación de conflictos.

También, es necesario conocer los componentes de los conflictos. Para poder hablar de la gestión de los conflictos, tenemos que aclarar los elementos básicos. Redorta, en 2009 (citado en Sánchez y Villajos, 2018, pp. 19-20), define los elementos básicos que aparecen en el conflicto, basándose en diferentes autores.

- *Poder*: en el conflicto se contempla desde las tácticas y estrategias para el impacto, el control o la influencia sobre el otro a fin de conseguir un objetivo planteado relacionado con maximizar las ganancias frente a la otra parte.
- *Necesidades*: la vinculación entre conflicto y necesidades se fundamenta en la satisfacción de las últimas, desde carencias, fines y/o funciones objetivamente vitales para la supervivencia y el desarrollo físico y psíquico de la persona. De ahí, que sean innegociables y, con ello, que aparezcan prácticamente todos los conflictos.
- *Valores*: son el conjunto de elementos culturales e ideológicos que justifican y sirven para argumentar los comportamientos.
- *Intereses*: entendidos como los beneficios que se desean obtener a través del conflicto.
- *Percepción y comunicación*: la respuesta, es decir, conducta que una persona tiene ante un conflicto, está condicionada tanto por su percepción como por las habilidades sociales que posee. A su vez, la percepción está íntimamente ligada al estado de ánimo influenciado por las emociones.

Resulta importante tener en cuenta la complejidad que entrañan estas situaciones, pero el último elemento es el que más tiene que ver con todo lo que vamos a analizar y que se relaciona, directamente, con todos los aspectos emocionales, sin olvidar el resto de variables que influyen.

## 2.2 Actitudes y respuestas ante los conflictos

Es interesante conocer las actitudes que generan los conflictos, así como las respuestas o posturas prototípicas que suelen aparecer. Es decir, tenemos en cuenta todos los factores implicados en la vivencia y en la resolución.

Las actitudes con las que nos posicionemos ante un conflicto, guiarán nuestra manera de intentar solucionarlos. Podemos considerar que muchas son las variables que pueden influir en estas actitudes, por ejemplo, rasgos de personalidad, las experiencias previas de conflictos que hayamos tenido, situaciones del momento presente, el apoyo con el que no sintamos en nuestro grupo de referencia. Tenemos que tener en cuenta que, en caso de los menores, los adultos también influyen en gran medida en la actitud que tienen ante un conflicto.

Numerosos autores nos hablan de estas actitudes o posturas y respuestas en función de las estrategias, pero recogemos dos.

Pérez y Pérez (2011, pp. 27 y 28) resumen las más frecuentes:

- **competiti va:** Implica que consideramos que una de las partes tiene que ganar y la otra perder.
- **Acomodaticia:** Consiste en ajustarnos a la situación sin plantear nuestro punto de vista, acomodándonos al de los demás por temor a las represalias.
- **evasi va:** Se piensa que los conflictos se resuelven por sí solos, nos evadimos, metemos la cabeza debajo del ala. En muchas ocasiones, simplemente, se posponen.
- **cooperati va:** Implica que cada parte exponga sus propios puntos de vista e intentar que todos salgan ganando.

- **negociación:** La cooperación total es muy difícil de alcanzar, por lo que, a veces, se acude a la negociación. Todas las partes ganan en lo fundamental.
- **compromiso:** Una vez llegado a un acuerdo, en el que ambas partes renuncian parcialmente a su toma de posición, se comprometen a cumplir los acuerdos adoptados.

Ureña (2016, p. 50), también se detiene en este aspecto y define que existen cinco posibles respuestas ante el conflicto: enumeran 5 posturas ante los conflictos basándose en las tres estrategias posibles, ganar-perder, perder-perder y ganar-ganar, y las respuestas posibles:

- **competición:** tiene lugar cuando, para las partes, son muy importantes los objetivos y no la relación. Importan las metas y no las relaciones, y no preocupa la situación en la que queda la otra parte... Suele estar asociada a la estrategia de ganar-perder.
- **Acomodación:** cuando los objetivos son poco importantes para las partes y sí lo es la relación. No importan las metas, importan las relaciones y, por ello, se intenta satisfacer los intereses de la otra persona aun teniendo que renunciar a los propios... Muy próxima a la estrategia de perder-ganar.
- **evitación:** los objetivos no son importantes para las partes y tampoco lo es la relación. Tampoco se quiere el enfrentamiento... Aunque aparentemente es una estrategia en la que ambas partes pierden, a corto plazo ambas salen ganando al evitar el conflicto sin ningún interés.
- **colaboración:** tanto los objetivos como la relación son muy importantes para ambos, y para ello, se busca una solución creativa que satisfaga a ambas partes... Esta alternativa se corresponde con la estrategia de ganar-ganar.
- **compromiso:** para ambas partes, siguen siendo muy importantes los objetivos y la relación, pero, antes las dificultades existentes, se llega a un acuerdo parcial, todavía imperfecto, buscando la mayor satisfacción de las dos partes en cuanto a los objetivos y en cuanto a la relación. Siguen la misma estrategia de ganar-ganar, pero sabiendo que se trata de una solución temporal.

Como vemos las dos clasificaciones comparten 5 actitudes o posturas, Pérez y Pérez (2011), desglosan en dos, cooperativa y negociación la que Ureña (2016), define como de colaboración.

En este mismo sentido, Sánchez y Villajos (2018, p. 70) hablan de las 5 posturas en la gestión de los conflictos, en una situación de desencuentro. Señalan que «aparecen en función de los elementos básicos que aparecen en el conflicto poder, necesidad, valores, intereses, percepción y comunicación y las capacidades de las partes implicadas». Sánchez y Villajos (2018, pp. 70-71) enumeran 5 estilos:

- **estilo competitivo (yo gano-tu pierdes)**. Lo importante es la satisfacción de los deseos propios a costa de cualquier precio... Esta postura relativa al conflicto tiene muchas posibilidades de ser traumática en corto o largo plazo, pues el egoísmo y la oposición malintencionada puede provocar graves fricciones en las relaciones interpersonales.
- Si ambas partes rehúyen del conflicto o se conforman con situaciones de insatisfacción, se gestiona el conflicto desde el **estilo evitativo (yo pierdo-tu pierdes)**, en la que el objetivo principal es comportarse de tal manera que no haya que enfrentarse al problema, ignorándolo... Es obvio que esta postura no soluciona el problema; de una u otra manera permanece y ello generará sentimientos de impotencia, de frustración, pues no se consigue la superación personal que tanto beneficia en la propia autoestima y la del otro. Sin embargo, la sensación en lo relacional queda equilibrada, pues las dos partes enfrentadas quedan empatadas, las dos perdieron.
- Cuando tenemos un máximo interés en la satisfacción de nuestros intereses, pero existe una consideración hacia los de la otra parte, eso sí, teniendo siempre presente que algo de lo mío debe quedar satisfecho, nos encontramos ante el **estilo de compromiso (yo gano y pierdo algo-tú ganas y pierdes algo)**. Es una opción delicada, pues el objetivo es obtener el mayor beneficio perdiendo lo mínimo, con lo que este estilo incluye la competición a la par que rasgos de cooperación.
- Si ante el conflicto renunciamos a nuestros intereses o a nuestra necesidad con el objeto de satisfacer a la otra parte, actuamos según el **estilo de acomodación (yo pierdo-tú ganas)**. Rebajar la tensión de una situación conflictiva, una alta consideración hacia el otro,

hastío ante lo que conlleva un conflicto, son ejemplos por los que, en ocasiones, se recurre a este tipo de gestión que, si bien puede evitar una tensión, el origen del conflicto no se resuelve, con lo que existe un riesgo de aparición en un futuro.

- Cuando la consideración de mis intereses y mis necesidades me parecen tan importantes como los del otro, cuando se consigue una satisfacción plena en ambas partes, se gestiona según el **estilo de colaboración/cooperación (yo gano-tú ganas)**. En la balanza está equilibrada la importancia que se le da tanto al resultado como a la relación. El conflicto se percibe como algo natural propio de las relaciones interpersonales y no como algo negativo.

Uniendo todo lo expuesto, podemos sintetizar las posturas, actitudes o respuestas en las siguientes:

- **competitiva:** una de las partes tiene que ganar y la otra perder. Desde esta actitud, la respuesta es de lucha, porque solo uno puede ganar.
- **Acomodatia:** considera que se asume la situación sin plantear nuestro punto de vista, acomodándonos al de los demás sobre todo por temor a las represalias. Desde esta actitud, la respuesta es pasiva, donde no me tengo en cuenta ni a mí, ni mis intereses, ni mis sentimientos, por el miedo que me provoca el conflicto.
- **evasiva:** se piensa que los conflictos se resuelven por sí solos. Desde esta actitud, nos evadimos y el conflicto queda sin resolver, pero desde la negación del conflicto, intentamos pensar que no hay conflicto. Normalmente, la resolución del conflicto, solo se pospone.
- **cooperativa:** implica que cada parte exponga sus propios puntos de vista e intentar que haya una ganancia para todos. Desde esta actitud, la respuesta es de colaboración: el sentimiento es que todos han ganado. Podemos decir que, desde esta actitud, se piensa que el otro es parte del problema, pero, también, de la solución.
- **negociación:** supone que todas las partes ganan en lo fundamental. Parte, también, de la respuesta que definíamos antes, considerar que el otro es parte del problema, pero también, de la solución y buscar que todas las partes ganen en lo importante. Se considera que alcanzar la negociación es bastante difícil.

- **compromiso:** esta actitud tiene que ver con que, alcanzado el acuerdo, en el que ambas partes han ganado, pero también han renunciado parcialmente, se comprometen a cumplirlo. Esta actitud se basa en la respuesta de aceptación y de creencia que el acuerdo tomado ha sido suficientemente bueno, para poder considerar que puedo dar el conflicto por resuelto.

Es importante señalar que estas definiciones no tienen una perspectiva evolutiva que en el caso de los niños y niñas ha de ser tenida en cuenta ya que muchas respuestas, necesitan de habilidades que se irán estructurando en el desarrollo evolutivo, en función de todas las variables que intervienen en el mismo y justo es desde ese aspecto en el que recogeremos la importancia de la gestión por parte del profesorado.

### 2.3 Perspectivas pedagógicas del conflicto

El conflicto forma parte del proceso de interacción social en el que los intereses de los individuos y grupos se interaccionan, se regulan, transforman o resuelven en ocasiones (Muñoz, 2001).

Avanzando con las definiciones del conflicto, y después de conocer las actitudes y posturas que pueden generar, entramos ahora en los trabajos de los autores que incorporan una perspectiva pedagógica tanto en la definición y el abordaje de los mismos. Esta perspectiva recoge de manera más específica el enfoque de los conflictos escolares, dentro de todos los conflictos, los que más nos interesan, tanto por la vivencia del alumnado, como por la gestión y abordaje por parte del profesorado.

Desde esta idea, como señala Cascón (2000), es necesario descubrir que los conflictos son una oportunidad educativa. Señala que todos sabemos que el conflicto forma parte de la vida, y afecta a muchos ámbitos; entonces, si desde la escuela se aprovecha esa oportunidad, se podrán aprender a construir otro tipo de relaciones y, también, a valorar y respetar nuestros derechos y los de los demás de una manera no violenta.

García y López (2011) señalan que los conflictos pueden llegar a ser positivos o negativos, dependiendo de su gestión. «Si ante el conflicto no se actúa adecuadamente, puede llegar a transformarse en violencia; por el contrario, si lo

gestionamos de forma pacífica y democrática llega a convertirse en un recurso de aprendizaje» (p. 549).

En esta línea, Francisco Cascón (2000), en su artículo «Educar en y para el conflicto», de la Cátedra UNESCO sobre Paz y Derechos Humanos, define que considera que el conflicto es positivo, y señala varios motivos. Recogemos el que más tiene que ver con la idea que planteamos:

Consideramos el conflicto como una oportunidad para aprender. Si el conflicto es algo connatural a las relaciones humanas, aprender a intervenir en él será algo fundamental. Si en lugar de evitar o luchar con los conflictos, los abordamos con los chicos y las chicas podemos convertirlos en una oportunidad para que aprendan a analizarlos y enfrentarlos. Resolver un conflicto por sí mismos, además de hacerles sentir más a gusto con el acuerdo, les dará más capacidades para resolver otros en el futuro. (p. 7).

En el ámbito escolar, tendremos en cuenta que la gestión del conflicto no es exclusivamente la del alumnado, sino, también, la de todo el profesorado y la de los equipos de dirección de los centros. Los conflictos serán una oportunidad si todo el colectivo educativo se implica de una forma adecuada. Pero esa creencia de considerar el conflicto como un elemento positivo, incluso posible dinamizador de procesos de socialización y de relaciones interpersonales, topa con la visión generalizada del ámbito escolar, donde existe una visión del conflicto como algo negativo y no deseable, algo que se debe corregir, o simplemente sancionar.

Todo esto tiene que ver con lo que expone Ureña (2016):

Es cierto que los conflictos pueden ser experiencias desagradables que consumen mucha energía personal y grupal. Apenas hemos sido preparados para su adecuada gestión y muchas veces los conflictos son interpelaciones que nos exigen cambios en la forma de actuar, algo a lo que somos reacios. Pero esta forma de definirlos implica confundir lo que son los conflictos con una forma de tratamiento de los mismos, a través de la violencia; olvida que hay formas pacíficas y positivas de gestionarlos y tomar la parte por el todo; es insuficiente. (p. 43).

En esta preparación, justo es, por tanto, donde podemos intervenir; si disponemos de más recursos, el impacto que generan los conflictos será diferente, y si hablamos de los adultos en la relación de asimetría que tenemos con los menores, esa formación nos ayudará a gestionar los conflictos propios, pero

sobre todo los de nuestro alumnado, con recursos y habilidades más allá de las que hayamos adquirido por los conflictos de nuestra propia historia. Es necesario profesionalizar la ayuda, para tener más recursos que los adquiridos desde la experiencia, para huir de esa falsa creencia de que lo que me ha servido a mí le servirá a todos, o aquello que a mí no me generó sufrimiento, no le generará sufrimiento a nadie, haciendo invisible al resto de personas.

Ortega, Mínguez y Saura (2003, p. 22) señalan que «habría que ir pensando en utilizar el conflicto como una situación normal de enseñanza-aprendizaje, y, entonces, educar desde el conflicto». Esta idea sería, por tanto, el punto sobre el que se basa el cambio en la educación emocional, también, dentro de la gestión de los conflictos.

Pero tal y como señalan estos mismos autores, las percepciones que solemos tener sobre el conflicto no suelen ser adecuadas. Existen numerosas percepciones del conflicto (*tabla 1*). Y como veíamos en la introducción de este artículo, la percepción que tenemos va a condicionar la disponibilidad personal en la gestión de los conflictos y las respuestas que vamos a dar. Estos aspectos son fundamentales en la gestión de los conflictos escolares.

**tab la 1.** Percepciones que se suelen tener del conflicto.

*Fuente:* Ortega, Mínguez y Saura (2003, p. 26).

El conflicto siempre es malo: es sinónimo de violencia.	El conflicto es parte de la vida y de las relaciones humanas.
La palabra conflicto tiene una connotación negativa, suscita un sentimiento desagradable.	El conflicto puede ser una oportunidad para desarrollar nuestra capacidad de diálogo, de cooperación, de solución de problemas.
Lo mejor es evitar el conflicto, con ello logramos que no aparezca la amenaza, la negación, la pérdida de autoridad.	Con el conflicto descubrimos problemas que están ocultos y nos invitan a buscar soluciones.
El conflicto aísla y separa a las personas. Se recurre al conflicto siempre para ganar o imponer la voluntad del vencedor.	El conflicto facilita la aceptación y el reconocimiento del otro, favorece la integración de las personas en un espacio común.
El conflicto es destructivo de las relaciones interpersonales: perturba el estado afectivo de las personas porque son tomadas como enemigos.	El conflicto es constructivo de las relaciones interpersonales: contribuye al esfuerzo por mejorar las relaciones, a aumentar el sentimiento de complementariedad entre las personas implicadas.

En esta perspectiva pedagógica del conflicto, por tanto, es fundamental considerar que el conflicto es una oportunidad, y desechar percepciones negativas, de destrucción, de ganadores y perdedores, de conductas violentas o de respuestas de evitación, para así considerar que el conflicto supone un aprendizaje para poder seguir relacionándonos con los demás, aunque existan desacuerdos.

## **2.4 conflictos escolares**

Desde la perspectiva pedagógica que acabamos de definir, tiene sentido explicar el conflicto escolar. Todos tenemos presente que el colegio, la escuela es un lugar de aprendizaje y de relaciones. Por tanto, van a surgir conflictos, en un espacio donde la función básica que ha de ser cubierta es que exista un aprendizaje, no solo de contenidos, sino también de competencias.

Ibarrola-García e Iriarte (2012, p. 32), señalan que los conflictos interpersonales presentan distintas formas y grados. Relacionado con los conflictos escolares describen que Viña (2004), distingue cuatro tipos de conflictos frecuentes en las aulas:

- **conflictos de relación:** referidos a actuaciones desarrolladas en un grupo o entre grupos en los que hay un importante componente de afectividad, ya sea entre alumnado, profesorado o padres.
- **conflictos de rendimiento:** las formas que adquiere el conflicto están en relación con cuestiones como el esfuerzo del alumnado, la motivación e interés, la competencia y la satisfacción del profesor, etc.
- **conflictos de poder:** aquellos relacionados con los roles adoptados en la institución, profesor, alumno, dirección.
- **conflictos de identidad:** cuando el conflicto se sitúa en el ámbito personal y de identidad del alumnado y del profesorado.

Siguiendo con las definiciones de conflicto encuadradas en el ámbito escolar, son interesantes las conclusiones que obtienen Torrecilla, Olmos, Rodríguez y Martínez, en 2016. Después de analizar la confusión que se puede dar en este ámbito de considerar conflictos y violencia como sinónimos, e introducir estudios para esclarecer ese error, dan un salto y concluyen «por tanto, la

base de una 'buena' convivencia escolar se sustenta en la correcta resolución de conflictos, que impulsará la disminución de la violencia en las aulas» (p. 204). Por tanto, vuelven a introducir la idea de la utilidad real que tienen los conflictos, en un contexto escolar dedicado a la dinámica de enseñanza-aprendizaje.

Por lo tanto, ampliar la información que tenemos sobre los conflictos escolares nos ayudará como docentes en su gestión. Es necesario introducir las ideas que nos ofrecen Ibarrola-García e Iriarte (2012), cuando nos hablan de que los conflictos interpersonales en la vida escolar tienen dos aspectos a tener en cuenta, son complejos y dinámicos. Por lo tanto, desde este enfoque, tenemos que huir muchas veces de las explicaciones simplistas y causales de los conflictos y entender que hay múltiples variables a tener en cuenta en la gestión. También introducir que los conflictos escolares son dinámicos nos ayudará a entender cómo un proceso donde las intervenciones funcionarán o no, dependiendo de la fase del conflicto en la que se encuentre.

Así, siguiendo a estas autoras, vuelven a señalar la importancia de tener una perspectiva positiva ante el conflicto, donde el centro educativo asuma un planteamiento diferente:

Esta perspectiva positiva del conflicto es la que ha de impulsar en el centro educativo las actividades, los procesos estructurados y los medios para resolver los conflictos de modo que comporten un efecto educativo en la vida de los alumnos y en el entorno. Por tanto, el aprendizaje de la resolución de conflictos no es una tarea añadida a la educación de la convivencia, sino que es en realidad un aspecto más en el aprendizaje de la socialización y la sociabilidad. (Ibarrola-García e Iriarte, 2012, p. 37).

La idea es poder transmitir que los conflictos son inevitables y que desde un enfoque más positivo son una verdadera oportunidad, aprender recursos y habilidades necesarias para el día a día, también para adquirir un sentimiento de capacidad frente a las diferentes situaciones relacionales, pero, sobre todo, podríamos decir para construir otro tipo de relaciones donde la gestión y resolución de los conflictos se aleje de posiciones de violencia y de desigualdad.

En este cambio, será importante tener en cuenta el rol activo del profesorado en ese abordaje. Como hemos ido introduciendo en diferentes puntos de este artículo, el rol de los adultos es fundamental en el aprendizaje de estos aspec-

tos para los niños y las niñas. Así avanzando en la resolución de conflictos y su gestión tendremos muy en cuenta la formación del propio profesorado para ser maestros y guías para el alumnado en este importante aprendizaje.

### **3. Resolución de conflictos y educación emocional**

#### **3.1 Resolución de conflictos**

Las ideas que vamos a plantear a lo largo de este apartado sobre la resolución de conflictos están enmarcadas en una idea amplia de educación emocional. Veremos cómo muchos son los autores que han contribuido al avance de esta materia, pero, antes, es necesario partir de las técnicas de resolución de conflictos más utilizadas para, después, poner el foco en los aspectos centrales del aprendizaje emocional.

Desde numerosas disciplinas se han definido las diferentes técnicas de resolución de conflictos que sintetizamos en la siguiente tabla (*tabla 2*):

**tabla 2.** Principales técnicas de resolución de conflictos.

*Fuente:* elaboración propia.

<b>TÉCNICA</b>	<b>PRINCIPIOS BÁSICOS</b>	<b>NECESIDAD DE UN TERCERO</b>
MEDIACIÓN	Se basa en la intervención de un tercero, imparcial y neutral que facilite el logro de acuerdos concretos. Tiene un carácter voluntario.	Sí, para facilitar el logro de acuerdos.
CONCILIACIÓN	Se basa en la intervención de un tercero, que promueve el acuerdo de las partes, con medidas de conciliación.	Sí, para promover el diálogo y proponer opciones de solución.
ARBITRAJE	Se basa en la aceptación voluntaria de la decisión de un tercero neutral, donde en función de las ofertas de las partes toma una decisión y resuelve el conflicto. No es un proceso cooperativo, ni restable la confianza entre las partes en conflicto.	Sí, para tomar la decisión que las partes han de acatar.
NEGOCIACIÓN	Se basa en la discusión, de las partes para encontrar un acuerdo.	No, las partes son las que mantienen el control sobre el proceso.

Como vemos, las técnicas tienen matices diferentes. Observamos cómo algunas técnicas serán imposibles en función de las posturas y actitudes anteriormente descritas. Pero existe un aspecto fundamental, considerar el aspecto relacional y la capacitación o no que tienen las partes para poder resolver el conflicto. Es importante resaltar, cuando estamos hablando de menores, para qué sirve cada una de las diferentes técnicas, y qué recursos son necesarios para llevarlo a cabo. Pero, además, tenemos que tener en cuenta las condiciones básicas para la resolución de conflictos. Pérez y Pérez señalan que es necesario tener en cuenta que existen aspectos que favorecen y otros que no favorecen la resolución de conflictos. Lo sintetizan en la siguiente tabla.

**tab la 3.** Aspectos que favorecen y que no favorecen la resolución de conflictos.

Fuente: Pérez y Pérez (2011, p. 17).

ASPECTOS QUE FAVORECEN	ASPECTOS QUE NO FAVORECEN
<i>Humildad.</i> Respeto al punto de vista de los demás, aunque no coincida con el propio.	<i>Amonestar.</i> Molestar a una persona en público.
<i>Tolerancia</i> y ayuda para los miembros con dificultad de comunicación.	<i>Intolerancia.</i> No respetar la opinión de los demás.
<i>Autocontrol.</i> Paciencia y buena voluntad para escuchar el punto de vista ajeno. Control de la emociones.	<i>No controlar</i> las emociones y los sentimientos. Provocar a los demás generando violencia. Alterarse.
<i>Confianza.</i> Presuponer la honestidad y la sinceridad en los otros.	<i>Desconfiar</i> de los otros.
<i>Honestidad.</i> Ser francos al exponer las opiniones.	<i>Falta de veracidad</i> o sinceridad. Insultar hiriendo a los demás.

Podríamos señalar que los aspectos señalados por esos autores son fundamentales y está dentro de la perspectiva general de la resolución de conflictos, pero, como se ha descrito en el punto anterior, adoptaremos en la resolución de conflictos una perspectiva pedagógica del mismo, con todos los matices que se han incorporado de los conflictos escolares. Así, nos centraremos sobre todo en la educación emocional y su implicación directa en la propuesta de una resolución emocional de los conflictos.

### **3.2 educación emocional**

Partimos de una idea amplia de educación emocional, en la que incluiremos aspectos que tienen que ver con las habilidades socioemocionales. Nos centraremos en las aportaciones de Bisquerra (2000, 2003, 2007), pero muchos son los autores que han ido construyendo este gran concepto que podemos asegurar ha conseguido cambiar la idea clásica de educación. Goleman, en 1995, con el libro titulado *Inteligencia Emocional*, sirvió para propagar ese gran conocimiento que habían sugerido años antes, Salovey y Mayer (1990). También Gardner, en 1995, con su teoría de las inteligencias múltiples, aportó a este constructo, en especial, con la definición de las inteligencia intrapersonal e interpersonal. Por tanto, podemos decir que estos autores suponen un hito, al comenzar a hablar de emociones dentro de la educación.

Bisquerra (2003, p. 8) nos señala:

La palabra clave de la educación emocional es emoción. Por tanto, es procedente una fundamentación en base al marco conceptual de las emociones y las teorías de las emociones. Lo cual nos lleva al constructo de la inteligencia emocional en un marco de inteligencias múltiples. De ahí se pasa al constructo de competencia emocional como factor esencial para la prevención y el desarrollo personal y social.

Desde esta idea, de que lo importante de la educación emocional es la emoción y no la educación, que es un término mucho más conocido y definido, el propio Bisquerra 2003, señala:

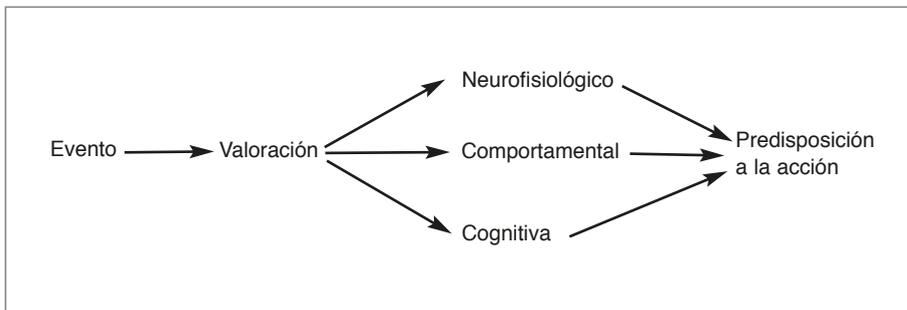
Necesitamos saber qué es una emoción y qué implicaciones para la práctica se derivan de este concepto. Una emoción se produce de la siguiente forma: 1) Unas informaciones sensoriales llegan a los centros emocionales del cerebro. 2) Como consecuencia, se produce una respuesta neurofisiológica. 3) El neocórtex interpreta la información. De acuerdo con este mecanismo, en general hay bastante acuerdo en considerar que una emoción es un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada. Las emociones se generan como respuesta a un acontecimiento externo o interno. En síntesis, el proceso de la vivencia emocional se puede. (p. 12).

De este modo, este autor, junto con otros muchos, comenzaron a estructurar la importancia de conocer todos los aspectos implicados en las emociones (ver *figura 1*). Sabemos, por tanto, que existen tres componentes en una emoción:

neurofisiológico, conductual y cognitiva. En el marco de nuestro artículo, nos centraremos en la última, pero sintetizando a Bisquerra (2003), podemos resumir la componente neurofisiológica engloba las respuestas involuntarias que el sujeto no puede controlar, pero sus manifestaciones si se pueden prevenir con alguna técnica como la relajación. La componente conductual de la emoción es la manifestación de la emoción, nos indica que se puede disimular, es difícil de controlar, pero se puede gestionar. Y, por último, la componente cognitiva o vivencia subjetiva, lo que se puede denominar sentimiento, es decir, la sensación consciente de lo que sentimos, donde interviene el lenguaje.

**fi gura 1.** Concepto de emoción.

*Fuente:* Bisquerra (2003).



Es importante señalar lo que hemos iniciado en puntos anteriores, la dependencia que tienen los niños y las niñas en este aspecto, de que el adulto le vaya enseñando a poner palabras a lo que siente. En el contexto escolar los docentes son los referentes, y serán quienes tengan que ayudar al alumnado a esa gestión emocional.

Así, Bisquerra (2003, p. 14) nos indica en cuanto a la componente cognitiva:

La componente cognitiva hace que califiquemos un estado emocional y le demos un nombre. El etiquetado de las emociones está limitado por el dominio del lenguaje. Dado que la introspección a veces es el único método para llegar al conocimiento de las emociones de los demás, las limitaciones del lenguaje imponen serias restricciones a este conocimiento. Pero al mismo tiempo dificulta la toma de conciencia de las propias emociones. Estos déficits provocan la sensación de «no sé qué me pasa». Lo cual puede tener efectos negativos sobre la persona. De ahí la importancia de una educación emocional encaminada, entre otros aspectos, a un mejor conocimiento de las propias emociones y del dominio del vocabulario emocional.

Por tanto, es fundamental para la educación emocional, denominar lo que sentimos. De nuevo, tal y como hemos señalado para este aprendizaje, necesitamos a otro que nos ayude a aprender a denominar lo que sentimos; en el tema que nos ocupa, el profesorado ayudará al alumnado a aprender a denominar lo que les ocurre, por eso, la importancia de no quitar importancia valga la redundancia, a lo que sienten los niños y niñas cuando tienen algún conflicto en el colegio. Ese tan utilizado «son cosas de niños», «no es para tanto», que se queda en explicar el hecho, pero no en dotar de los recursos necesarios para expresar la emoción que he sentido ante ese acontecimiento, dificulta el aprendizaje de la expresión emocional, pero, también, condicionará la vivencia acerca de lo que sí es importante o no de lo que acaban de sentir.

### **3.2.1 Competencias Socioemocionales**

El término central en el que nos vamos a basar, dentro de la educación emocional, es el de habilidades y/o competencias socioemocionales:

- Las habilidades socioemocionales constituyen un conjunto de competencias que facilitan las relaciones interpersonales. Las relaciones sociales están entrelazadas de emociones (Bisquerra 2000, p. 31).
- Bisquerra y Pérez (2007 p. 69) señalan que, tras la revisión de las propuestas anteriores, «entendemos las competencias emocionales como el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales».

A partir de estas definiciones, basamos la idea de unir a la resolución de conflictos al de competencias. Veremos cómo los propios autores describen, dentro de estas competencias, aspectos relacionados con la resolución de conflictos. Además, en las diferentes revisiones han ido adquiriendo mayor relevancia, siempre teniendo en cuenta el aspecto emocional presente en todos los conflictos.

En la clasificación inicial de competencias, enumera y describe Bisquerra (ver *tabla 4*), analizaremos las últimas, ya que son las que tienen que ver con los conflictos. Dentro de las habilidades de vida y bienestar, define la solución de conflictos como «la capacidad para afrontar conflictos sociales y problemas interpersonales, aportando soluciones positivas e informadas a los problemas» (Bisquerra, 2000, p. 31).

Por tanto, sin esta capacidad, no podremos tener un bienestar personal, ya que los conflictos son inherentes al ser humano, y para el bienestar, y podríamos decir que, para la vida, es necesario disponer de las habilidades para lograr solucionar los conflictos que aparezcan y, cuanto antes dispongan de estas estrategias, menos problemas emocionales tendremos y más capacidades para un bienestar emocional real.

**tab la 4.** Competencias emocionales.

*Fuente:* elaboración propia a partir de Bisquerra (2000).

COMPETENCIAS Y DEFINICIÓN	CAPACIDADES QUE LA COMPONEN
<p>CONCIENCIA EMOCIONAL: capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás, incluyendo la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Tomar conciencia de las propias emociones.</li> <li>2. Dar nombre a las propias emociones.</li> <li>3. Comprensión de las emociones de los demás.</li> </ol>
<p>REGULACIÓN EMOCIONAL: capacidad de manejar las emociones de forma apropiada. Supone tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento.</li> <li>2. Expresión emocional.</li> <li>3. Capacidad para la regulación emocional.</li> <li>4. Habilidades de afrontamiento.</li> <li>5. Competencia para auto-generar emociones positivas.</li> </ol>
<p>AUTONOMÍA PERSONAL (AUTOGESTIÓN): características relacionadas con la autogestión personal.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Autoestima.</li> <li>2. Automotivación.</li> <li>3. Actitud positiva.</li> <li>4. Responsabilidad.</li> <li>5. Análisis crítico de normas sociales.</li> <li>6. Buscar ayuda y recursos.</li> <li>7. Auto-eficacia emocional.</li> </ol>
<p>INTELIGENCIA INTERPERSONAL: capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Dominar las habilidades sociales básicas.</li> <li>2. Respeto por los demás.</li> <li>3. Comunicación receptiva.</li> <li>4. Comunicación expresiva.</li> <li>5. Compartir emociones.</li> <li>6. Comportamiento pro-social y cooperación.</li> <li>7. Asertividad.</li> </ol>
<p>HABILIDADES DE VIDA Y BIENESTAR: capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables de solución de problemas personales, familiares, profesionales y sociales. Todo de ella de cara a potenciar el bienestar personal y social.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Identificación de problemas.</li> <li>2. Fijar objetivos adaptativos.</li> <li>3. Solución de conflictos.</li> <li>4. Negociación.</li> <li>5. Bienestar subjetivo.</li> <li>6. Fluir.</li> </ol>

Años más tarde, Bisquerra y Pérez (2007), revisan su propia clasificación de competencias y señalan, mucho más ampliamente, la importancia de los conflictos que en las clasificaciones anteriores (Bisquerra, 2000, 2003). Reajustan esta distribución en:

1. Conciencia emocional.
2. Regulación emocional.
3. Autonomía emocional.
4. Competencia social.
5. Competencias para la vida y el bienestar.

Recogemos lo que afecta directamente a los aspectos relativos a la resolución de conflictos que adquieren, en esta última revisión, mucho más protagonismo. En la anterior clasificación (Bisquerra, 2000, 2003), lo relativo a la resolución de conflictos estaba dentro de las competencias para la vida y el bienestar. En esta nueva sistematización, aparece el concepto de Competencia social que definen y estructuran como la capacidad para mantener buenas relaciones con las otras personas. E implica:

- Dominar las habilidades sociales básicas.
- Respeto a los demás.
- Practicar la comunicación receptiva.
- Practicar la comunicación expresiva.
- Compartir emociones.
- Comportamiento pro-social y cooperación.
- Asertividad.
- Prevención y solución de conflictos: capacidad para identificar, anticiparse o afrontar resolutivamente los conflictos sociales y problemas interpersonales. Implica la capacidad para identificar situaciones que requieren una solución o decisión preventiva y evaluar riesgos, barreras y recursos. Cuando inevitablemente se producen los conflictos, afrontarlos de forma positiva, aportando soluciones informadas y constructivas. La capacidad de negociación es un aspecto importante,

que contempla una resolución pacífica, considerando la perspectiva y los sentimientos de los demás (Bisquerra, Pérez, 2007, p. 73).

- Capacidad de gestionar situaciones emocionales.

Como puede verse, podríamos decir que es necesario para adquirir esas competencias socioemocionales, poder solucionar los conflictos y prevenir aquellos que se puedan prevenir, ya hemos visto que los conflictos son intrínsecos al ser humano, con una gestión diferente ante estas situaciones, serán por tanto oportunidades para tener más recursos y para promocionar el bienestar emocional de los menores, por la buena gestión de estas situaciones. Pero el aspecto más importante para que esto sea posible es el lugar del profesorado en este aprendizaje.

#### **4. Rol Activo del PRofesoRAdo en IA Resol Ución EMOCIONAL de l os confl Ictos**

Durante todo el artículo, se ha referenciado la necesidad de ayuda que tienen los niños y las niñas en el aprendizaje de la resolución de conflictos. Además, ya hemos visto cómo en ocasiones los conflictos escolares pueden suponer un conflicto para el profesorado, es decir, se unen varios conflictos al mismo tiempo, el conflicto que presenta el alumnado, y el conflicto que para el profesorado suponen esos conflictos, por tanto. tenemos que detenernos y poder profundizar en estos aspectos.

El aprendizaje que tendrán los menores está mediado por la primera intervención del profesorado. Frases que hagan invisible, minimicen o cuestionen el sufrimiento ante estas situaciones no es la posición adecuada en la gestión emocional de los conflictos. Si lo que pretendemos es que los menores puedan adquirir competencias, nuestra respuesta no puede ser negar, minimizar o justificar la situación que acaba de ocurrir, ya que, si eso es lo primero que hacemos, ya estamos cerrando las puertas a esa identificación necesaria, de la situación y de la vivencia que ha generado.

Por tanto, como docentes, tenemos que pararnos a pensar en qué actitud ante estas situaciones, supondrá un aprendizaje para nuestros alumnos. Además, ahora más que nunca, en las escuelas, con la progresiva incorporación de las metodologías activas, generamos mucha más interacción en el alumnado.

Proyectos basados en el aprendizaje cooperativo, con la utilización de numerosas técnicas basadas en la relación, funcionarán mejor si la dinámica del grupo es positiva. Además, el aprendizaje será posible si se favorece un clima de seguridad y confianza donde el alumnado pueda resolver las diferentes situaciones que aparezcan.

Me gustaría ilustrar este apartado con la vivencia de dos niños, que en el contexto de tratamiento psicológico comparten sus conflictos que surgen cuando están en el colegio. Los llamaremos Javier de 11 años, y Martina de 9 años, y me sirven de ejemplo para mostrar el impacto que puede aparecer en función de la respuesta del profesor o profesora, ante los conflictos que aparecen en un lugar que ha de ser vivido como un lugar seguro.

- a) Javier** tiene 11 años está en el último curso de primaria. Sin profundizar mucho en su historia, es necesario compartir que, en el momento actual, pide a sus padres que le cambien de colegio, porque no se siente integrado, aunque lleva toda su vida escolar en el mismo centro. Entre otras muchas, refiere una situación donde la profesora de sociales, hace los grupos para realizar un trabajo acerca de inventos relevantes del siglo xx. Cuando forman el grupo, Javier recibe comentarios del tipo «no queremos hacer el trabajo contigo», «vaya mala suerte hemos tenido», por parte de sus compañeros. Podríamos definir esta situación como un conflicto. Javier pide ayuda a la profesora, con poca esperanza según cuenta, y recibe esta respuesta, «yo no voy a hacer nada, es vuestro problema, y lo tenéis que solucionar vosotros». Podría utilizar este ejemplo para definir diferentes respuestas del conflicto y las actitudes, pero solo me quiero centrar en el aspecto emocional, Javier se queda solo frente a 3 compañeros para solucionar un conflicto sin las estrategias y habilidades necesarias para hacerlo. Es un conflicto en el que, además, en la intervención la profesora, define que es un problema y que ella no va a intervenir. No les aporta la ayuda necesaria, facilitadora para su conflicto. No les ayuda a identificar la situación, describir las emociones, poder expresarse de un modo más adecuado y buscar soluciones. Lo importante en esta situación no es el resultado que obtendrán en el trabajo sino el aprendizaje en este proceso. El final de esta viñeta, fue que Javier tuvo que aceptar, buscar él toda la información, no poder escribir porque su letra era más fea, y poner

su nombre el último, porque estaba en un grupo donde, no era aceptado, pero el grupo era el que era y no se podía cambiar, y donde el conflicto que se había generado no se resolvió, pero entregaron un trabajo en una cartulina, que la profesora puntuó con un 7, y donde Javier aprendió, lleno de rabia, que pedir ayuda no sirvió para nada, y que cuando tienes un conflicto en el que eres minoría tendrá que aceptar todo, según sus palabras «hay que aguantarse y rezar para que no vuelva a pasar».

- b) martina** cursa 4º de primaria. Recibe tratamiento por su miedo generalizado en muchos ámbitos de la vida. A nivel curricular, es brillante, salvo en matemáticas que las tiene un poco atragantadas. La situación es la siguiente: junto a su mejor amiga, tiene que hacer un trabajo en clase, explicar el tiempo como si fueran presentadoras de un telediario. Repartieron las tareas, y una dibujaba el mapa y la otra los símbolos meteorológicos. Martina, como dibujaba muy bien, dibuja el mapa, pero como la sobra tiempo, sin decir nada a su amiga, y con toda su buena intención, dibuja también los símbolos de la nieve, los soles, con sonrisa y todo, y la lluvia, en lugar de las típicas nubes con gotas de agua, decide dibujar unos paraguas de colores que darán un toque divertido al mapa. Cuando lo ponen en común, su amiga se enfada porque no tenía que haber dibujado todo eso, y Martina, se intenta explicar, pero no puede, porque ella no quería que su amiga se enfadara, su intención era ayudar. Este conflicto aparece en clase, y la profesora se acerca a ellas y las expresa su deseo de conocer lo que ha pasado por si las pueda ayudar a resolverlo. La vivencia de Martina al expresarlo en sesión se sintetiza en esta frase «no me dio la razón, pero la profe nos ayudó a explicarnos y escucharnos. Gema, al final, no se enfadó conmigo y entendió que no lo hice a malas, y Gema quiso poner en el mapa los paraguas de colores porque a ella, después del enfado, también le parecieron muy bonitos». Martina y su amiga Gema, pudieron aprender en esta situación, pasaron del enfado y el desconcierto inicial, a un acuerdo que mejoró el proyecto, pero sobre todo donde las dos se sintieron bien y reconocidas.

El aprendizaje para Martina y Javier ante un conflicto fue diferente. Teniendo en cuenta todos los matices de cada situación, sería imposible

abarcar todas las variables que influyen, por ello, es esencial saber la importancia que tiene para los niños y las niñas nuestra intervención docente, para que puedan realmente experimentar que en los conflictos también se puede aprender.

Por tanto, es necesario poder tener una visión positiva de los conflictos como docentes, para que nuestra intervención transmita la importancia de esta situación a nuestro alumnado, y para que desde nuestro saber hacer, y desde el reconocimiento de las dificultades (que las hay, y muchas), podamos contribuir de manera crucial al desarrollo socioemocional en el colegio, dado que es un escenario privilegiado para hacerlo.

## **5. Conclusiones**

Considero que la mejor manera de concluir este artículo es poner el foco en los aprendizajes que la gran mayoría hemos tenido gracias a las situaciones de conflicto, todos los aprendizajes que de forma gradual y progresiva hemos ido adquiriendo y que nos han capacitado para la vida. Con las ideas más claras, y con la unión de lo expuesto en este artículo, me gustaría poder transmitir la importancia de formación en este ámbito y de tener un rol activo frente a los conflictos de nuestro alumnado. No me refiero a ser modelos, que también, sobre todo a ser posibilitadores y capacitadores del aprendizaje de competencias y habilidades que nos ayudará a alcanzar un mayor bienestar emocional. La idea es encontrar ese lugar tan complicado que está en no resolver sus conflictos, incapacitando, y no ignorar la situación y mirar a otro lado desprotegiendo. Ese lugar tan difícil de definir y, en ocasiones de encontrar, a mí me lo explicó Lucía con 4 años. Después de unos meses de tratamiento consiguió superar el miedo que la aislaba y la desprotegía porque no se atrevía a pedir ayuda. Nunca contaba lo que la pasaba. Lucía me enseñó la importancia de sentirse acompañada por su profesora en los conflictos, desde su vivencia: «Pilar no lo va a hacer por mí porque lo tengo que hacer solita, pero Pilar está cerca para ayudarme y darme pistas».

Esta es la disposición emocional. Sobre ella se podrán pegar las habilidades y competencias socioemocionales, para que puedan sentir, en realidad, que los conflictos son y serán una oportunidad de aprendizaje e incluso de crecimiento.

## Referencias bibliográficas

- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *RIE: Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43.
- Bisquerra Alzina, R., y Pérez Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Cascón, P. (2000). *Educar en y para el Conflicto*. Universidad Autónoma de Barcelona, UNESCO.
- García, L., y López, R. (2011). Convivir en la escuela. Una propuesta para su aprendizaje por competencias. *Revista de Educación*, 356, 531-555. doi: 10-4438/1988592X-RE-2010-356-050.
- Ibarrola-García, S., e Iriarte, C. (2012). *La convivencia escolar en positivo: Mediación y resolución de conflictos*. Madrid: Pirámide.
- Muñoz, F. (2001). *La paz imperfecta*. Instituto de la Paz y los Conflictos de la Universidad de Granada.
- Ortega, P., Mínguez, R., y Saura, P. (2003) *Conflicto en las aulas: Propuestas educativas*. Barcelona. Ariel Educación.
- Pérez, G., y Pérez, M. V. (2011). *Aprender a convivir: El conflicto como oportunidad de crecimiento*. Madrid: Narcea.
- Sánchez, A., y Villajos, L. (2018). *Resolución de conflictos: habilidades y técnicas para educadores*. Madrid: Editorial CCS.
- Torrecilla, E., Olmos, S., Rodríguez, M., y Martínez, F. (2016). Eficacia de un programa de formación de profesorado de Educación Secundaria sobre resolución de conflictos, con apoyo tecnológico. *Digital Education Review*, 29, 193-226.
- Torrego, J. C. (coord.). (2000). *Mediación de conflictos en instituciones educativas: manual para formación de mediadores*. Madrid: Narcea.
- Ureña, P. M. (2016). *Trabajar la convivencia en los centros educativos: Una mirada al bosque de la convivencia*. Madrid: Narcea.

**Cita de este artículo (APA, 6ª ed.):**

Silva, L. (2019). Una mirada positiva de los conflictos. Resolución de conflictos escolares del alumnado, una oportunidad de aprendizaje socioemocional. *Educación y Futuro: Revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, 41, 41-65.



# Metodología Didáctica para la Enseñanza de la Matemática

\*Educación Infantil

\*Educación Primaria

*“Enseñar desde el cerebro  
del que aprende”*



Dirigido por  
**José Antonio Fernández Bravo**



CESdonbosco  
Centro Universitario Salesiano

C/ María Auxiliadora, 9  
28040 Madrid  
+34 91 450 04 72  
cesdonbosco.com

# La sociometría como técnica de análisis para el buen clima del aula

## *The Use of Sociometry as an Analysis Technique to Promote a Positive Classroom Atmosphere*

JUAN CARLOS SÁNCHEZ HUETE

DOCTOR EN FILOSOFÍA Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN. PROFESOR UNIVERSITARIO

---

### Resumen

La sociometría es un método que trata de situar, en el escenario educativo, las relaciones sociales que se dan en un grupo específico de sujetos. Es una herramienta para conocer y medir las relaciones entre los sujetos, las posibilidades que ofrece al docente para favorecer el buen clima del aula, tanto a nivel de competencia social como en los procesos de enseñanza y aprendizaje que acontecen. Su técnica de desarrollo es el sociograma, gráfico donde se recogen esas relaciones y que se genera desde la matriz sociométrica, parrilla donde se van consignando.

Se ofrece una definición conceptual de la sociometría, además de explicar con detalle el proceso para la aplicación de la técnica con los sujetos del aula (en dos variantes: «técnica de la flores» y «técnica de las tres preguntas»), la recogida de los datos, su tratamiento y su análisis, para lo cual se explica desde como diseñar una matriz sociométrica, o parrilla de datos, hasta el sociograma o gráfico sociométrico, resultado final de todo el proceso.

**Palabras clave:** sociometría, matriz sociométrica, sociograma, clima de aula, competencia social.

### Abstract

Sociometry is a method that aims to articulate the social relationships established in a particular group of subjects within the educational scene. It is a tool that allows us to know and measure the relationships amongst subjects. Sociometry unfolds great potentials for teachers when attempting to promote a positive classroom atmosphere, thus developing the social competence and enhancing the teaching-learning processes in which those relationships occur. The developmental technique of sociometry is the sociogram that shows these relationships, a graph generated from the sociometric matrix where they are recorded.

First, the concept of sociometry is defined. Secondly, the process to apply this technique with the classroom subjects is explained using two variants: the «technique of flowers» and the «technique of the three questions». Thirdly, the tools for data collection are presented together with the treatment and analysis of the data collected. It is also explained how to design tools like a sociometric matrix, a data grid and a sociogram or sociometric graph, which displays the final results.

**Key words:** sociometry, sociometric matrix, sociogram, classroom atmosphere, social competence.

## **1. Introducción**

Para lograr una satisfactoria convivencia escolar, favorecer el aprendizaje cooperativo según grupos de cohesión y evitar el acoso escolar, es conveniente conocer la estructura social de la clase, con los conjuntos de alumnos<sup>1</sup> que se forman, los líderes y los que son rechazados.

Todos los maestros tienen un conocimiento intuitivo de estas realidades, pero la aplicación del sociograma puede dar mucha luz sobre relaciones no observadas y, sobre todo, para poder integrar en la clase a los alumnos rechazados.

La finalidad de esta actividad, fundamentalmente, es mejorar las relaciones entre todos los miembros del aula, pues la función del socio-grama es descubrir y poner de manifiesto las relaciones sociales, afectivas y emotivas, que tienen lugar dentro de un grupo.

No obstante, los grupos son cambiantes por las dinámicas que suceden a diario en su seno, por lo tanto, no es menos cierto que también tiene ciertos condicionantes, pues es como una fotografía: se saca en ese instante y recoge justo lo que en ese momento dado ha ocurrido.

Si comparáramos los resultados a través del tiempo, dado que todo grupo es dinámico y, por tanto, está en continua transformación, podríamos observar esa evolución. De ahí la recomendación de aplicar, al menos, dos veces la técnica, una al comienzo del curso académico y otra segunda aplicación a mediados de curso.

## **2. Qué es LA sociometría**

El origen de la sociometría va unida al nombre de Jacob Levy Moreno, que en 1933 da a conocer su método sociométrico en la Medical Society de Nueva York, tras un estudio que realiza durante el año anterior en una cárcel neo-

---

<sup>1</sup> En el texto que sigue se entenderá que «en los sustantivos que designan seres animados, el masculino gramatical no solo se emplea para referirse a los individuos de sexo masculino, sino también para designar la clase, esto es, a todos los individuos de la especie, sin distinción de sexos» (*Diccionario Panhispánico de Dudas*, Real Academia de la Lengua, 2005).

yorkina (Sing Sing). En 1934, publica su principal obra, *Who shall survive?* (¿Quién sobrevivirá?), que se constituirá, sin duda, en los fundamentos de la sociometría.

En 1936, aparece la revista *Sociometric Review* que, posteriormente, pasará a ser un órgano de la American Sociological Association, llamándose desde entonces *Sociometry: A Journal of Research in Social Psychology*.

Bezanillas (2011) considera que:

Un acelerador importante para el desarrollo de investigaciones sociométricas, fue la segunda guerra mundial, ya que el ejército norteamericano necesitaba respuestas rápidas y confiables para la conformación y entrenamiento de unidades militares, en éste momento sus métodos cruzaron el Atlántico ya que fueron aplicados en el ejército británico. (p. 14).

En plena II Guerra Mundial (1942) se funda en Nueva York el Sociometric Institute<sup>2</sup>, destinado sobre todo a la enseñanza de las técnicas sociométricas a profesionales como sociólogos, psicólogos, profesores de universidad, etc.

La sociometría se preocupa de estudiar las relaciones humanas dentro de los grupos. Fue definida por Brohenfrenner (1945), basándose en los trabajos de Moreno, como «el método para descubrir, describir y evaluar la estructura, desarrollo y estatus social en los grupos mediante la medición de grado de aceptaciones y rechazos de los individuos» (citado en González Álvarez y García-Bacete, 2010, p. 5).

Cornejo Álvarez define la sociometría como «el estudio de los rasgos psicológicos de los grupos sociales mediante el análisis matemático de las preferencias y rechazos entre los miembros de un grupo, para deducir modelos de interrelación» (p. 8). Sí es cierto que, como avisa este mismo autor, «estamos ante una nueva realidad sociológica caracterizada por un sentimiento gregario, un deseo inespecífico de grupalidad, un gusto por la camaradería, por el contacto físico, la efervescencia y la multiplicidad de redes sociales informales» (p. 6).

---

<sup>2</sup> Luego cambiaría su nombre: Institute Moreno.

Nuestra intención es llevar al aula esta técnica para profundizar en aspectos de la evaluación de la competencia social entre iguales. El estudio de las relaciones entre iguales es un tema de relevancia en la investigación educativa, pues ya desde la etapa de educación infantil, los niños pasan cada vez más tiempo con otros niños de su edad; estas relaciones tienen una gran importancia en el desarrollo socioemocional y en la socialización del niño, pues conforma su personalidad y su ajuste y su forma de comportarse con los demás. En este sentido, González Álvarez y García-Bacete (2010) apuntan que «desde una perspectiva evolutiva, las relaciones que los niños mantienen con sus iguales se consideran una expresión de su competencia social» (p. 7).

Y eso es lo que nos interesa como educadores, tutores, profesores...: conocer el entramado social del contexto de aula y la competencia social que los individuos que lo componen desarrollan en él.

### **3. LAS RELACIONES en el AuLA**

A partir de esta fundamentación, concebimos como algo imprescindible el estudio de la competencia social entre iguales, pues desde una perspectiva educativa, cuando un niño ingresa en el aula no solo entra en un ambiente de aprendizaje, también se incorpora a un entorno social. Es por ello que la dimensión social no puede ser desconocida; más bien investigada, analizada y evaluada como un apéndice del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La influencia de las relaciones, en positivo o en negativo, se manifiesta dentro del aula, y por eso la importancia en determinar el grado de aceptación y/o rechazo entre los miembros del grupo, y de qué forma afecta a cada alumno, bien de modo individual, o bien al grupo-clase en conjunto. No olvidemos que así es como el grupo-clase se convierte en referente, pues buena parte de la experiencia social infantil sucede en la escuela, entre iguales y con los mismos intereses, roles, preferencias, etc.

Entonces, es cuando el sociograma resulta de gran utilidad en educación, pues proyecta aspectos importantes del desarrollo de la competencia social que pasan inadvertidos por los docentes. Así, el análisis sociométrico, además de apreciar el nivel de cohesión social, contribuye con datos relevantes sobre ciertos desajustes en los niños.

Analícemos un ejemplo: sabemos que los niños con dificultades para relacionarse con sus compañeros tienen un mayor riesgo de sufrir trastornos en conductas de carácter emocional o caer en conductas antisociales.

Es el caso de los sujetos hiperactivos que, rechazados por sus iguales, presentan más déficit de atención y desajustes emocionales que aquellos otros que sí son aceptados por sus compañeros. Cabanyes Truffino (2016) hace mención a las manifestaciones nucleares que definen el TDAH: distraibilidad e hiperactividad-impulsividad. En ellas, podemos hallar la causa de un posible rechazo.

Sánchez Huete (2016) señala la necesidad de apuntalar, con la evaluación sociométrica, algo que a los maestros se nos escapa, como son las dificultades en las técnicas instrumentales básicas:

Entre las consideraciones para subrayar las necesidades de los niños con TDAH se incluye, además de las propias dificultades del propio perfil, asociado a inatención, impulsividad e inquietud motora, también, la propia comorbilidad con las dificultades de aprendizaje. Si bien el propio concepto resulta algo frágil, habitualmente se considera que la naturaleza de las Dificultades de Aprendizaje (DA) representa un grupo heterogéneo de alteraciones que se expresan en dificultades de lectura, escritura, razonamiento o matemáticas. (p. 80).

«También es frecuente encontrar asociadas dificultades de aprendizaje, incluyendo la dislexia, problemas con las matemáticas, así como carencias importantes en las habilidades sociales» (Pérez Bonet, 2016, p. 118).

Estos sujetos terminan jugando solos, apenas participan en clase, pueden desarrollar actitudes agresivas, e incluso crear subgrupos entre los rechazados, lo cual provoca sentimiento de inferioridad y aumento de conductas negativas.

Las relaciones básicas que acontecen en el aula podrían cifrarse sobre tres aspectos fundamentales:

- *Con quién nos gustaría estar en clase para hacer las actividades y los trabajos.*

Se pretende averiguar la atracción para el **trabajo** y saber los alumnos que tienen cierto prestigio por ser trabajadores, inteligentes y con

capacidad de coordinar las actividades escolares del grupo. Con esta información, el maestro puede apoyarse en los líderes de grupos para organizar equipos de trabajo.

A veces, es necesario dar pistas a los alumnos sobre aquellos indicadores que podrían ser el motivo de su elección:

- a) Porque es lista y con ella aprendería muchas más cosas.
  - b) Porque es trabajador, constante y responsable.
  - c) Porque ayuda a los demás y podría ayudarme a mí.
  - d) Porque podría ayudarme en el estudio.
- *Qué compañero de la clase nos gustaría tener como amigo.*

En este caso, se procura conocer la atracción por la **amistad** y saber quiénes poseen simpatía y buen carácter.

De la misma forma que en el aspecto anterior, podemos señalar algunas de las causas:

- a) Porque somos amigas y sus aficiones son parecidas a las mías.
  - b) Porque es simpático, de buen carácter y está siempre contento.
  - c) Porque es estudiosa y puedo tomar ejemplo de ella.
  - d) Porque nos comprenderíamos muy bien.
  - e) Porque es animada y divertida.
- *Con quién no queremos estar en clase ni ser su amigo.*

Esta es la cuestión más interesante pues con ella se averiguan los rechazos en el grupo y las causas de esta situación. Conociendo a los alumnos rechazados, e identificadas las causas que provocan ese rechazo, podemos trabajar estrategias que permitan su integración en el grupo. Y, sobre todo, apoyarnos en compañeros de clase en los que se puede iniciar esa integración, pues en los sociogramas, podemos ver si han recibido alguna elección y quién se la ha dado.

Cuáles son las causas de los rechazos:

- a) Porque abusa de los compañeros.
- b) Porque es poco estudiosa.
- c) Porque es algo «chuleta» y orgulloso.
- d) Porque dice palabrotas y cosas de mal gusto.
- e) Porque suele mentir.
- f) Porque viene al cole desaseado y sucio.

Siempre el maestro puede hacer varias cosas con los alumnos relacionados con los rechazados: hablar con ellos para animarles a acoger a ese rechazado en el trabajo y en los juegos; ponerlos en el mismo equipo de trabajo; organizar juegos entre ellos; etc.

Es aconsejable realizar un sociograma al comienzo de cada curso escolar, hacia el segundo mes; si lo hacemos antes probablemente no se hayan formado los grupos sociales. Y otro, preferiblemente, en el quinto mes del curso<sup>3</sup>. Lo importante es que siempre contemos con tiempo para integrar a los rechazados. También se sugiere se haga cuando estén presentes todos los alumnos del grupo clase. Pero, si falta alguien, se puede verbalizar al resto de la clase que ese sujeto, también, puede ser elegido.

#### **4. EL SocIOGRAMA como técnica**

La autora González Carmona (2009) define el sociograma como:

Una de las técnicas utilizadas por la sociometría que consiste, a través de la observación y la contextualización, en la representación en un gráfico de las distintas relaciones entre los sujetos que forman un grupo. De esta manera, se logra representan (sic) los lazos de influencia y de preferencia que existen en dicho conjunto, ya sea de un grupo grande o pequeño. (p. 4).

Puig Rovira, Martín García, Escardíbul Tejera y Novella Cámara (1999) cifran:

---

<sup>3</sup> En España, meses de octubre y de enero, respectivamente.

El sociograma como una de las técnicas posiblemente más utilizadas en el aula para conocer el sistema de relaciones existente en el grupo y el lugar que ocupa cada sujeto en ese sistema ... aporta información altamente significativa sobre la red de interrelaciones, de aceptación y de rechazo que unen o separan a los alumnos y alumnas. Su elaboración final refleja con claridad la existencia de los distintos subgrupos espontáneos de la clase. Asimismo, el sociograma permite reconocer qué sujetos son los más ignorados y los más integrados en el grupo. (p. 52).

El objetivo de su aplicación «consiste en pedir a cada miembro del grupo que escriba con quién o quiénes (por orden de preferencia) quiere asociarse para una acción determinada (estudio y ocio diferenciadamente; Uría Rodríguez, 2001, p. 56).

Los objetivos de utilidad que persigue el sociograma para quien lo aplica son:

- Conocer las relaciones sociales existentes en el grupo-clase entre los alumnos.
- Medir el clima social del aula.
- Alcanzar una adecuada caracterización sociométrica de cada alumno.
- Analizar el grado de aceptación y/o rechazo de cada alumno.
- Observar si existe algún posible rechazo de determinados alumnos dentro del grupo.
- Analizar si este posible rechazo provoca la escasa participación de los niños rechazados en las actividades de aula, o es causa de bajo rendimiento escolar.

#### **4.1 sociograma con la técnica de las flores**

De nuestra experiencia como maestro en Educación Primaria con los sociogramas, recomendaríamos una fórmula bondadosa, sobre todo, cuando tratamos de evitar que el tema del rechazo se convierta en algo delicado y que, incluso, pueda generar conflicto entre los alumnos. También depende la edad de los sujetos del grupo a quien apliquemos. Por eso, proponemos la *Técnica de las flores* para cursos iniciales de Primaria, incluso, en tercero y hasta cuarto.

El material y los recursos necesarios son:

- 1 sesión (recomendaría realizar la tarea durante una clase de Educación Artística).
- Folios: divididos en cuatro partes iguales. Se entregan 5 a cada alumno para dibujar otras tantas flores.
- 1/2 folio (para escribir los nombres de quienes se cree les han dado su flor).
- Lápiz, borrador y lápices de colores.
- 5 sobres.

Para iniciar la actividad, proponemos a los alumnos la realización de unos dibujos: cinco flores, una en cada parte de folio entregada.

Motivamos a los alumnos para que lo hagan *bonito* y que no tengan prisa: que dibujen lo mejor que puedan y colorean bien.

Y que una vez acabada la flor, escriban su nombre y apellidos debajo de la flor.

**Figura 1.** Dibujo de una flor realizada por un alumno.

*Fuente:* elaboración propia.



Una vez acabadas todas las flores (totalmente coloreadas), les indicamos que las ordenen según crean sean más bonitas, o les hayan quedado mejor, y que escriban por detrás: a la flor más bonita, el número 1; a la segunda flor más bonita, el 2; y así sucesivamente con el resto, hasta escribir el 5 en la que consideran la menos bonita.

A continuación, al lado del número, escribirán el nombre y primer apellido del compañero de clase a quien le darían esa flor. Insistimos que la mejor flor irá a la persona que más apreciamos, con la que nos gustaría siempre hacer trabajos, o jugar en el recreo. Y así sucesivamente hasta completar los nombres en las cinco hojas.

**Figura 2.** Hojas ordenadas según preferencias de quien ha dibujado las flores en el anverso y nombres de alumnas a quienes se dedica la flor.

*Fuente:* elaboración propia.

1 Andrea Sánchez	2 Rocío Mateos	3 Alba Sánchez	4 Sandra Gadea	5 Blanca Sánchez
------------------	----------------	----------------	----------------	------------------

Cada alumno deberá contestar privadamente y cuidando que otros compañeros no miren o conozcan sus contestaciones. Después de la aplicación, tampoco deben comentar con los demás sus preferencias.

Es evidente la dificultad de controlar algunos gestos o miradas de complicidad. No pasa nada; es normal. Debe crearse un clima distendido y evitar que parezca una situación de control o de examen, para que las respuestas dadas no estén condicionadas a pensar si son correctas o no.

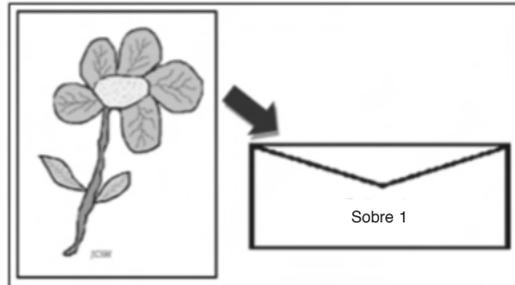
Conviene que nos preguntemos si todos han entendido la tarea y dar tiempo suficiente para contestar. Además, les indicaremos que sus respuestas son muy importantes para el buen funcionamiento de la clase y que, los datos obtenidos, servirán para organizar las actividades que realicemos de manera que todos nos pudiéramos encontrar más a gusto.

Una vez cerciorados que todos han finalizado, pedimos vayan entregando sus flores, que iremos introduciendo en su sobre correspondiente.

Las flores de primera elección en el sobre de 1ª elección; las flores de la segunda elección en el sobre de la 2ª elección y así hasta las flores de quinta elección, que se recogerán en el sobre de la 5ª elección.

**Figura 3.** Recogida en los sobres de las hojas con las flores dibujadas, según elección correspondiente.

*Fuente:* elaboración propia.



A continuación, pedimos que en el medio folio en blanco escriban su nombre y dos apellidos; después, nombres y primeros apellidos de quienes creen les han dado sus flores y el orden (se lo verbalizamos de la siguiente forma: «La 1ª flor me la ha dado...»; «la 2ª flor me la ha dado...»; etc.).

**Figura 4.** Medio folio en blanco de la alumna donde escribirá quién cree les ha dado sus flores y el orden.

*Fuente:* elaboración propia.



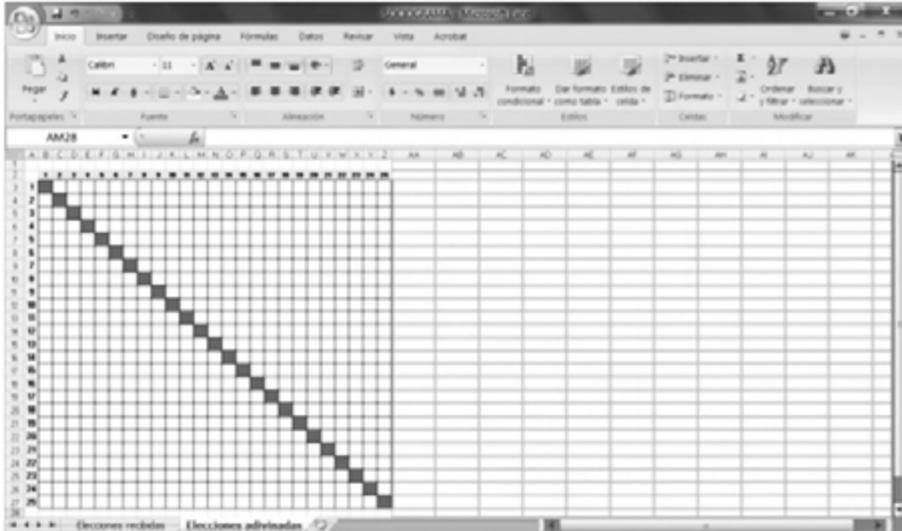
#### **4.1.1 Recogida de datos**

Construimos una matriz sociométrica (puede ser una hoja Excel), que es una tabla de doble entrada, donde numeramos la primera fila y la primera colum-

na hasta completar el número de alumnos que componen el grupo-clase. La columna corresponde a los electores y la fila a los elegidos.

**Figura 5.** Hoja Excel para configurar la matriz sociométrica para la recogida de datos.

Fuente: elaboración propia.



Para identificar el sexo del sujeto en la hoja Excel podemos hacerlo sombreando la celda de un color distinto; por ejemplo, de color rojo si es chico y de color verde si es chica.

Para rellenar la matriz sociométrica (*figura 6*), colocamos el número correspondiente a la flor recibida. En este ejemplo se ha decidido identificar a las alumnas de la clase, donde se aplica el sociograma, rodeándolas con un círculo.

Lo hacemos con los siguientes ejemplos:

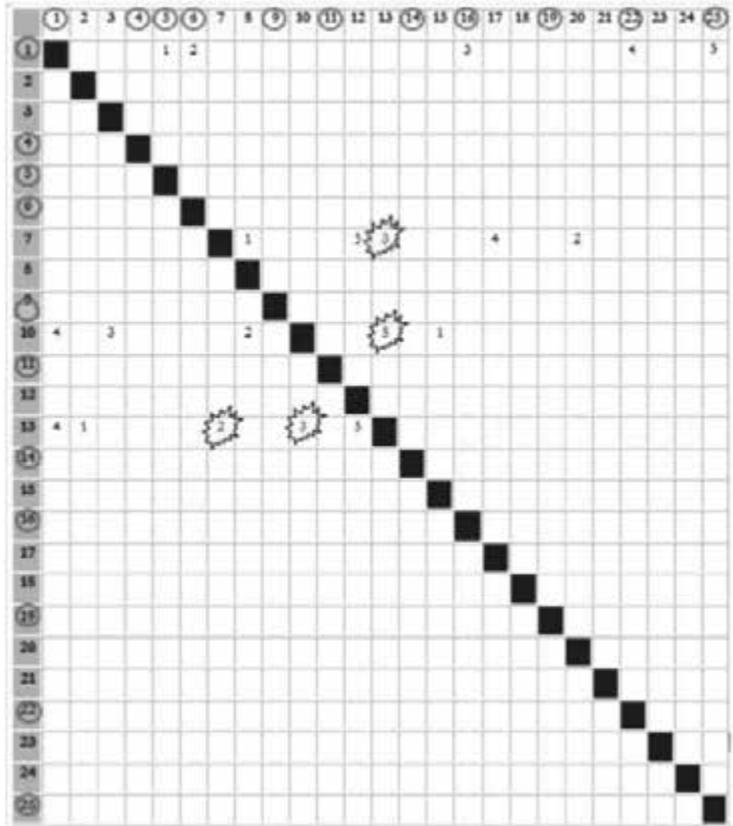
- *Por ejemplo:* la alumna 1 ha dado: 1ª flor a 5; 2ª flor a 6; 3ª flor a 16; 4ª flor a 22; 5ª flor a 25.
- *Por ejemplo:* el alumno 7 ha dado: 1ª flor al 8; 2ª flor al 20; 3ª flor al 13; 4ª flor al 17; 5ª flor al 12.
- *Por ejemplo:* el alumno 10 ha dado: 1ª flor al 15; 2ª flor al 8; 3ª flor al 3; 4ª flor al 1; 5ª flor al 13.

- *Por ejemplo:* el alumno 13 ha dado: 1ª flor al 2; 2ª flor al 7; 3ª flor al 10; 4ª flor al 1; 5ª flor al 12.

Las elecciones recíprocas es interesante consignarlas. Por eso, aparecen en la matriz rodeadas por una figura, para destacarlas.

**Figura 6.** Matriz sociométrica de elecciones recibidas.

*Fuente:* elaboración propia.



Imagínense hace años cómo se tenían que hacer estas parrillas o matrices sociométricas sin ayuda de la informática. La primera versión de Excel data de 1985 (para Macintosh). La primera versión para Windows, denominada Microsoft Excel 2.0, se lanzó en 1987. Para Office se introdujo en 1993. En la siguiente tabla se observa una clase de 3º de E.G.B. con 42 alumnos, del curso académico 1986-87 (sistema educativo: Ley General de Educación, de 1970).





Es probable que el lector no pueda apreciar los distintos colores de las líneas, que denotaban cuál era la elección, si primera, segunda, tercera, cuarta o quinta, coloreadas en verde, rojo, azul, negro y amarillo, respectivamente. Tampoco que los chicos están rodeados por un círculo azul y las chicas por uno de color rojo. Dentro de las figuras geométricas, las tres primera letras del nombre; cuando hay cuatro letras es por coincidencia del nombre; entonces la cuarta letra es la del primer apellido.

El sociograma, como se puede observar, es una herramienta muy visual, con información gráfica de la estructura del grupo-clase y de los roles que cada alumno presenta como elemento dentro del grupo (líderes, aislados...).

Comenzamos por el sociograma de elecciones recibidas.

En los sociogramas que realicemos han de colocarse a los alumnos según las elecciones recibidas:

- Círculos concéntricos, donde se sitúan los sujetos representados con un símbolo (figura geométrica) en función de las elecciones recibidas.
- Dentro del símbolo, el número que identifique al sujeto.

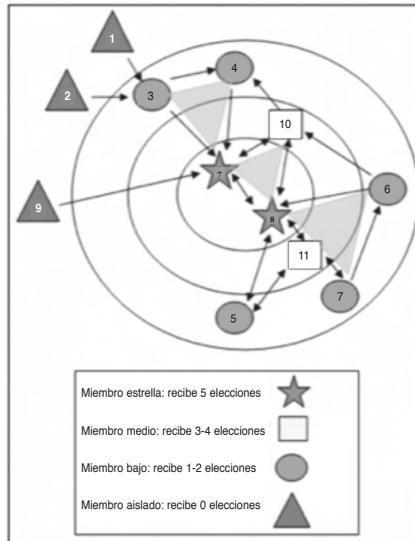
Puede darse la situación que alguien obtenga más de cinco elecciones; en ese caso, reconsidera los criterios.

Puede resultar interesante sombrear aquellos grupos de interacción.

En el siguiente gráfico se cambia el criterio para visualizar mejor a los sujetos. Así, según el rango de elecciones recibidas, se representa a cada sujeto por una figura geométrica. Las zonas de interacción pueden sombreadarse.

**gráfico 2.** Sociograma de elecciones recibidas.

Fuente: elaboración propia.

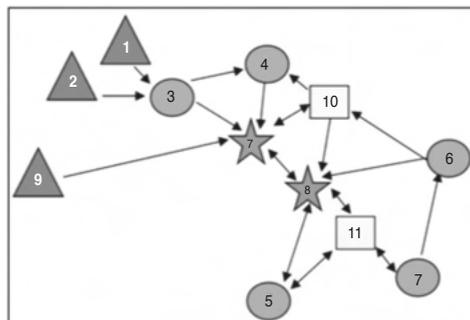


A continuación, seguimos con el sociograma de elecciones adivinadas y, de igual modo que en el anterior caso, sociograma de elecciones recibidas, se colocan los alumnos según las elecciones adivinadas: círculos concéntricos donde se situar los sujetos representados con un símbolo (dentro de él, el número que le identifique).

En caso que los círculos concéntricos compliquen el diseño del sociograma, podemos hacerlo sin los mencionados círculos, como se observa en el siguiente gráfico.

**gráfico 3.** Sociograma de elecciones adivinadas.

Fuente: elaboración propia.



Lo importante es que seamos capaces de observar las relaciones entre los miembros de la clase, por un lado, y las interacciones entre los grupos que se forman, por otro.

En la década de los 90 del siglo xx, con la irrupción de la informática y los procesadores de texto (aún muy rudimentarios), y la disminución considerable de la *ratio* en las aulas con la LOGSE (en el ejemplo mostrado son 23 sujetos), los progresos en el diseño de matrices sociométricas y sociograma son evidentes, como se puede ver en la siguiente tabla y su correspondiente gráfico.

**Tabla 2.** Matriz sociométrica de las elecciones efectivas.

Fuente: elaboración propia (Juan Carlos Sánchez Huete, curso 1995-96).

R→	S	S	M	A	L	B	L	F	S	G	S	A	E	T	I	J	V	A	C	M	J	A	R	
E↓	E	H	I	N	U	E	A	C	U	S	R	A	G	S	A	S	A	I	S	A	A	E	N	O
	R	E	G	A	C	A	U	O	S	R	R	U	T	M	V	O	C	R	R	S	T	C		
SER	*			1							3	4									2	5		
SHE	*		2	1									5					4	3					
MIG	4	*							2		1		3								5			
ANA			*		2							4					1	5	3					
LUC		2		*		4											1	3					5	
BEA		5	1	*						2							3	4						
LAU	5				*							4				1	3				2			
FCO	2					*	5						3			4							1	
SUS			5	2	1		*					3				4								
GER	4							*			3			5			1					2		
SAR			4		3	2		*								1	5							
AGU	4		3			1			5	*				2										
EST			1	5	4	3		2		*														
TAM			1			4			5		*							3	2					
ISM	5		2										*						3	1	4			
JAV					5		3		1		*										4	2		
VIO			3	1	4			2					*		5									
ASC		3	4	2			5						1	*										
CAR			3					4	5					1	*							2		
MAR		5										4	2		1	*					3			
JES	4		5					3				1							*		2			
ANT		5						3				4			1				2	*				
ROC				3		1					4						2	5				*		
Nº Clases. Vot.	6	2	6	10	6	5	6	1	3	6	4	5	3	3	3	4	9	7	7	5	5	6	2	
Nº Clases. Vot.	2	2	3	5	4	3	1	1	1	3	4	2	1	3	3	5	4	3	2	2	4	2		
Nº Clases. Vot.	4	0	3	5	2	2	5	0	2	2	2	1	1	2	0	1	4	3	4	3	2	2	0	

**Gráfico 4.** Sociograma de las elecciones efectivas recíprocas.

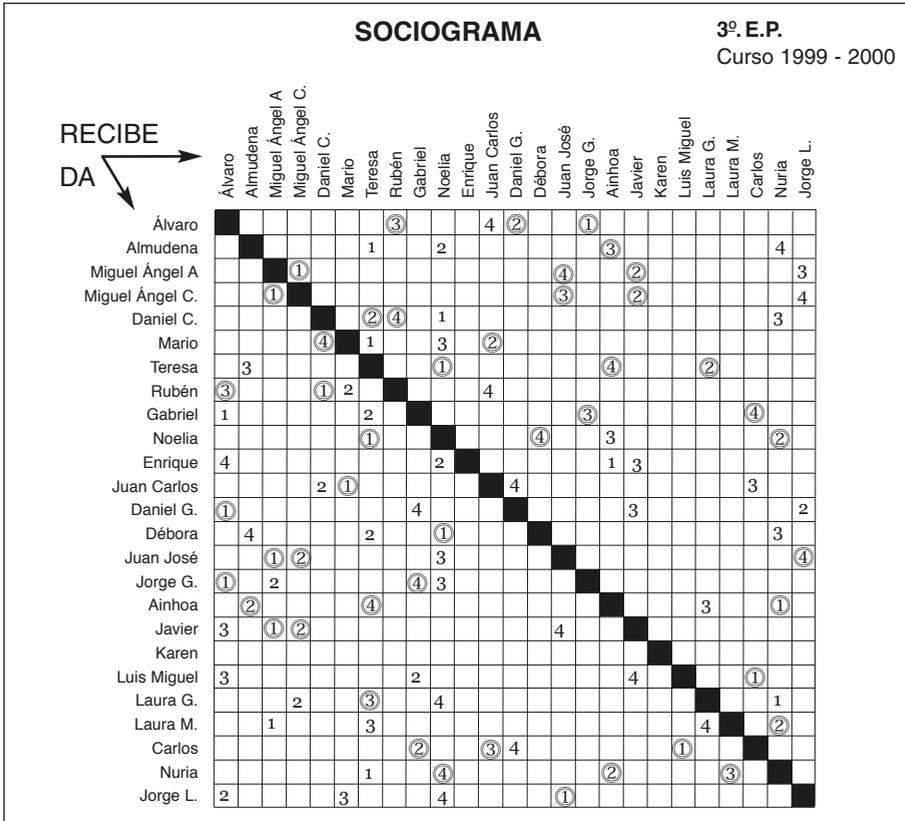
Fuente: elaboración propia (Juan Carlos Sánchez Huete, curso 1995-96).



Un ejemplo más: de nuestro último curso como maestro, con un número moderado de sujetos y, a pesar de la informática, *todo a mano*. El tipo de elección: números escritos en rojo para la primera; en azul, para la segunda; en negro, para la tercera; y, en verde, para la cuarta. Los números rodeados por un círculo significan una elección recíproca. Acá observamos que aparecen los nombres de los sujetos; nos podemos permitir esta licencia desde la consideración que son únicamente nombres propios, que apenas arrojan información sobre los sujetos. No obstante, subrayamos la importancia que esta información es confidencial: esta parrilla no se mostraría en una tutoría, por ejemplo.

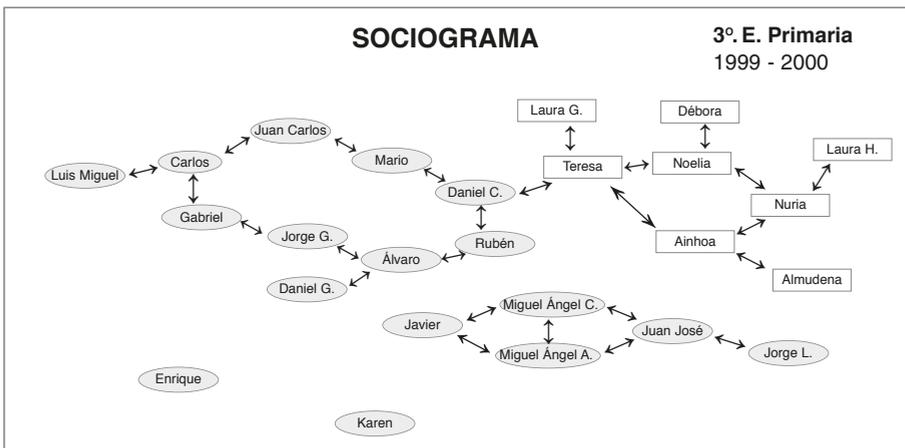
**Tabla 3.** Matriz sociométrica para la asignación de «elecciones recibidas».

Fuente: elaboración propia (Juan Carlos Sánchez Huete, curso 1999-2000).



**Gráfico 5.** Sociograma de las elecciones efectivas recíprocas.

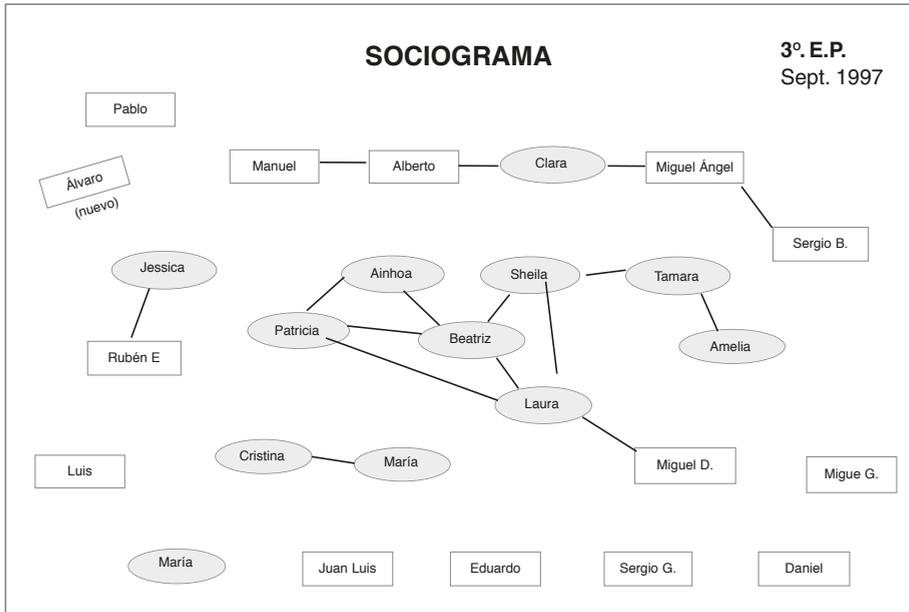
Fuente: elaboración propia (Juan Carlos Sánchez Huete, curso 1999-2009).



Antes de regresar a nuestro tiempo, mostremos un sociograma muy peculiar. Un curso donde un número bastante grande de sujetos se encontraba en proceso de separación de sus padres.

**Gráfico 6.** Sociograma de 3º de Educación Primaria al inicio de curso.

Fuente: elaboración propia (Juan Carlos Sánchez Huete, curso 1997-1998).



Es interesante comprobar cómo situaciones personales pueden puntualmente incidir en el entramado social del grupo, de sus malas relaciones o simplemente ausencia de las mismas.

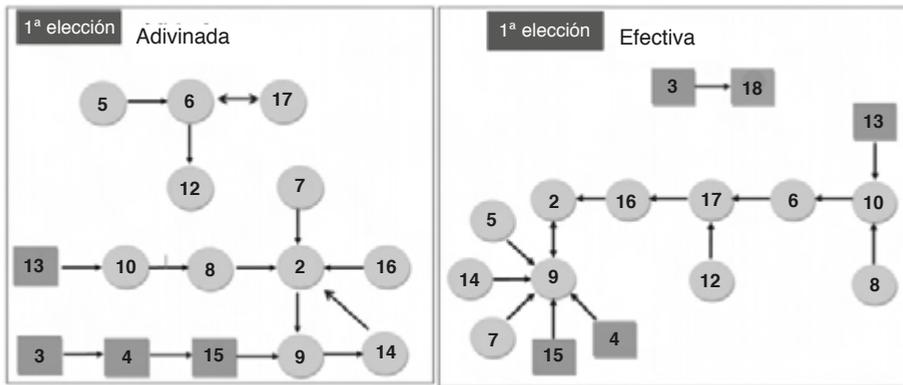
Lo que a continuación se presenta son los sociogramas correspondientes a las elecciones adivinadas (cinco elecciones) en un curso de 2º de Educación Primaria, prácticamente a finales de curso (mayo de 2016). Esta aplicación se realizó en un colegio de Madrid, aprovechando un proyecto de Aprendizaje-Servicio de estudiantes universitarios en dicho centro; de ahí que la fecha de realización no sea la que hemos recomendado anteriormente. Pero era una oportunidad inmejorable, tanto para la maestra que se prestó con su grupo, como para las futuras pedagogas que se implicaron en la intervención. Cabe señalar que el día que se aplica la técnica, faltan tres alumnos (numerados como 1, 11 y 18 y que aparecerán en algunos sociogramas coloreados de forma diferente para su identificación).

Con la recopilación de la información aportada, que se ha registrado en una hoja Excel, y una vez dibujado el sociograma, vamos a confeccionarlo en un procesador de textos (en este caso, Word).

Por último, una vez hechos los sociogramas, se realizan los análisis de los datos con las posiciones y las configuraciones sociométricas.

**gráfico 7.** Sociogramas de la 1ª elección, adivinada y efectiva, respectivamente. Grupo de 2º de Educación Primaria al final de curso.

Fuente: elaboración propia.



• *Análisis de los datos elección adivinada:*

Existe una reciprocidad entre 6 y 17: las dos piensan que se han dado mutuamente las flores.

Hay 4 alumnas que piensan que el 2 les ha dado la primera elección.

Nadie cree que 3, 5, 7, 12, 13, 16 les ha dado la flor.

Observamos varias cadenas<sup>4</sup>:

- 5→6→12
- 5→6→17→6
- 7→2→9→14→2
- 16→2→9→14→2
- 13→10→8→2→9→14→2
- 3→4→15→9→14→2→9

<sup>4</sup> El sujeto A elige al sujeto B; el sujeto B elige al sujeto C; el sujeto C elige al sujeto D, etc.

- *Análisis de los datos elección efectiva:*

La alumna 9 se constituye en líder, pues es quien más elecciones recibe (6). Goza de mayor índice de popularidad y su influencia en el grupo es muy grande. Con la alumna 2 hay reciprocidad en la elección, lo que les convierte en una relación diádica (dos sujetos se eligen mutuamente).

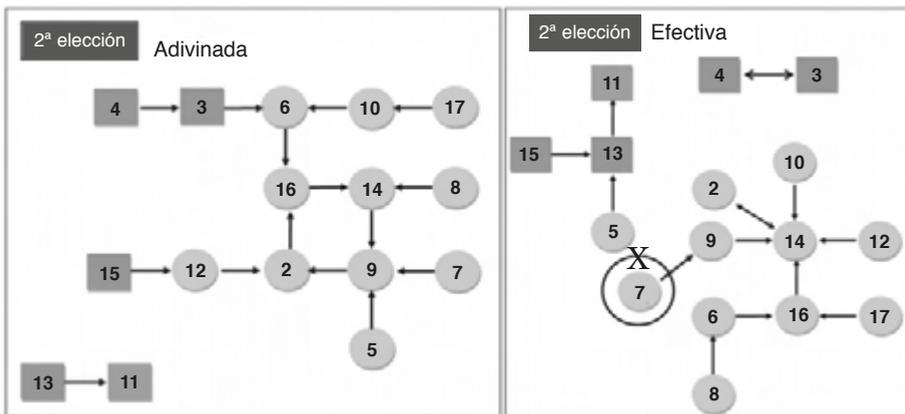
Hay varias cadenas:

- 13→10→6→17→16→2→9
- 8→10→6→17→16→2→9
- 12→17→16→2→9

Son interesantes estas cadenas pues, en ellas, aparece la alumna 9, y cuanto más próximo esté un sujeto al líder, mayor será su status sociométrico.

**gráfico 8.** Sociogramas de la 2ª elección, adivinada y efectiva, respectivamente. Grupo de 2º de Educación Primaria. al final de curso.

Fuente: elaboración propia.



- *Análisis de los datos elección adivinada:*

Para entender el sentido de la flecha, ha de interpretarse de la siguiente forma: por ejemplo, 4→3 significa que el alumno 4 cree que el alumno 3 le ha dado su flor; 15→12, que el alumno 15 cree que la alumna 12 le ha dado su flor; y así sucesivamente.

En este sociograma se observa que casi todos los alumnos quedan relacionados a través de la elección que creen que otro va a hacer de ellos. No hay relaciones diádicas.

Hay tres alumnas que creen van a ser elegidas por la misma alumna (9): 5, 7 y 14. Esta alumna (9) cree va a ser elegida por otra alumna diferente (2).

En el centro de las elecciones, se forma una tétroda (2, 9, 14 y 16), que, en los datos de la elección efectiva, aparece como nexo de unión entre las chicas. Esta es núcleo relacional entre casi todos los alumnos, llegando a enganchar a tres de los chicos (3, 4 y 15) que no son elegidos por las chicas en esta opción.

Solo dos chicos (3 y 15) creen que serán elegidos por una niña.

El 13 cree ser elegido por el 11, que ese día estuvo ausente, por lo que quedaría por ver la elección del 11. Aun así, los dos alumnos aparecen marginados del grupo. Habría que contrastar con las demás opciones adivinadas.

• *Análisis de los datos elección efectiva:*

En el sociograma de las elecciones efectivas, para entender el sentido de la flecha, la interpretación es otra: por ejemplo,  $12 \rightarrow 14$  significa que la alumna 12 le ha dado su flor a la alumna 14;  $15 \rightarrow 13$ , que el alumno 15 le ha dado su flor al alumno 13; y así sucesivamente.

La alumna 14 ha sido elegida por 5 compañeras. Una de esas elecciones es de la alumna 16 que, a su vez, guarda relación con otras dos compañeras (6 y 17).

Los alumnos permanecen al margen del gran grupo y tan solo una alumna (5), desplazada del grupo de las demás alumnas, se relaciona con uno de los chicos (13).

Cadenas:

- $8 \rightarrow 6 \rightarrow 16 \rightarrow 14 \rightarrow 2$
- $17 \rightarrow 16 \rightarrow 14 \rightarrow 2$
- $12 \rightarrow 14 \rightarrow 2$
- $10 \rightarrow 14 \rightarrow 2$
- $9 \rightarrow 14 \rightarrow 2$
- $7 \rightarrow 9 \rightarrow 14$
- $5 \rightarrow 13 \rightarrow 11$ .
- $15 \rightarrow 13 \rightarrow 11$ .

Parejas o relaciones diádicas: Dos sujetos se eligen mutuamente en los casos 2 y 14, por un lado, y 3 y 4 por otra.

La alumna 7 aparece tachada, porque entiende mal la tarea y dirige todas sus flores a la alumna 9: se toma la decisión de que solo aparezca en el sociograma de 1ª elección.

Los sociogramas correspondientes a las elecciones 3ª, 4ª y 5ª, tanto adivinadas como efectivas, se hallan en los anexos 1, 2 y 3, respectivamente.

### 4.1.3 Interpretación de datos

Una vez realizado el sociograma desde los datos de la matriz sociométrica, el siguiente paso es la interpretación o análisis de los datos, que consiste en explicar los resultados, determinar la posición sociométrica de los alumnos y establecer relaciones. En el anterior apartado se ha introducido como «análisis de los datos» después de cada gráfico, para conservar el hilo conductor del proceso.

Este análisis puede realizarse según dos criterios:

- *Posiciones sociométricas*: Son individuales y vienen expresadas por el número de elecciones y rechazos obtenidos por un individuo.
- *Configuraciones sociométricas*: Son supraindividuales y relacionan entre sí, por lo menos, a dos sujetos.

#### **Posiciones sociométricas:**

- **Líder**: Alumno que recibe muchas elecciones. Goza del mayor índice de popularidad y su influencia en el grupo es muy alta.
- **normal**: Persona que recibe algunas aceptaciones y algunos rechazos. Suele ser la mayoría.
- **eminentia gris**: Persona prácticamente aislada, que casi solo posee una relación con algún sujeto del grupo; su popularidad es muy baja.
- **Polémico**: Sujeto que recibe bastantes aceptaciones y bastantes rechazos. Presenta a la vez características positivas y negativas. Suele dividir al grupo y se presenta dentro del grupo, normalmente, como la antítesis del líder. Su influencia y prestigio social es bastante elevado.

- **marginado:** Alumno que elige a otros, pero que no es elegido por nadie.
- **Aislado:** Alumno que no recibe elecciones ni rechazos y es ignorado por el grupo.

Tanto los aislados como los marginados no suelen presentar problemas para el maestro, sin embargo, tienen una especial problemática psicológica. Es necesario estudiarlos con más detenimiento y tratar de integrarlos en el grupo, asignándole tareas, al principio fáciles, que les hagan triunfar ante los demás, para que poco a poco sean tenidos en cuenta por todos

Entre estos sujetos se encuentran aquellos cuya presencia suele notarse en el grupo, ya que, normalmente, son bastantes bulliciosos y suelen hacerse el gracioso.

También, están aquellos otros que son rechazados totalmente: sujetos cuya presencia suele resultar pesada para el resto de compañeros (y para el maestro). Presenta un elevado número de características negativas para el grupo. Las causas suelen encontrarse en problemáticas familiares y sociales de su entorno. Presentan graves problemas de disciplina y fracasan fácilmente en cualquier actividad.

#### **configuraciones sociométricas:**

- **Pareja o relación diádica:** Dos sujetos se eligen mutuamente.
- **triángulo o relación triádica:** Tres sujetos se eligen entre sí. Suelen formar un subgrupo muy unido y compacto. Su influencia en la dinámica del grupo-clase suele ser grande si uno de ellos sirve de individuo puente. La existencia de muchos subgrupos nos permite ver si el grupo está disgregado, poco cohesionado, y si están enfrentados entre sí, al no entenderse sus líderes.
- **cadena :** A elige a B; B a C; C a D, etc. Cuanto más próximo esté un sujeto al líder, mayor será su estatus sociométrico.
- **estrella :** Cuando un sujeto recibe muchas flechas. Refleja la figura del líder y sirve de eje al grupo y, por tanto, su influencia en la dinámica del grupo es muy fuerte. Es necesario encomendarle tareas de cierta dificultad. Puede ayudar a llevar bien una clase.

## 4.2 sociograma con la técnica de las tres preguntas

Otra técnica que en ocasiones es recomendable emplear, cuando la situación requiere profundizar en problemas latentes como, por ejemplo, el acoso escolar, es la técnica de las tres preguntas, basadas en lo explicado en el punto 3 y que hacía referencia a las relaciones básicas que acontecen en el aula cifradas en tres aspectos fundamentales: trabajo, amistad y rechazo.

Este cuestionario sociométrico es un modelo de nominación directa y limitada (una respuesta única por pregunta) donde cada sujeto elige a un compañero, según un criterio positivo o negativo, a través de tres cuestiones:

- Si preguntamos con quién nos gustaría estar en clase para trabajar es para averiguar la atracción hacia el **trabajo**, con la finalidad de saber qué alumnos son trabajadores y con capacidad de coordinar las actividades escolares del grupo.
- Cuando la pregunta trata de indagar a quién nos gustaría tener como amigo o amiga es para conocer la atracción por la **amistad** y saber quiénes poseen simpatía y buen carácter.
- Si la cuestión trata de identificar con quién no queremos estar en clase ni ser su amigo, lo que deseamos es examinar los **rechazos** en el grupo y las causas que provocan esta realidad, porque es el asunto más interesante del sociograma, pues puede situarnos ante los indicios de problemas de mayor calado.

### 4.2.1 Procedimiento

En la técnica de las tres preguntas estos son los materiales a emplear:

- Hoja de respuestas que han de rellenar los alumnos (ver anexo 4).
- Instrucciones de aplicación:
  1. Repartir las hojas de respuesta.
  2. Que los alumnos escriban su nombre y apellidos, el curso y la fecha.
  3. Explicar que van a contestar a tres preguntas y que las contestaciones no se publicarán ni se darán a conocer, y que la finali-

dad de este ejercicio es mejorar las relaciones entre todos los de la clase.

4. Cada alumno deberá contestar privadamente y cuidando para que otros compañeros no miren ni conozcan sus contestaciones. Después de la aplicación, tampoco deben comentar con los otros chicos las respuestas a cada pregunta.
  5. Leer la primera pregunta y las causas de la elección. Preguntar si todos han entendido todo y dar tiempo para contestar.
  6. Hacer lo mismo con la segunda pregunta.
  7. La tercera pregunta puede ser la más molesta de contestar. Leer las causas y dejar tiempo para contestar.
  8. Recoger las hojas de respuesta.
- Hojas de recogida de datos a partir de las hojas de respuestas, que son las denominadas matrices sociométricas (*anexo 5*). Hay tres: una para los datos de «elección para el **trabajo**»; otra para la «elección por la **amistad**»; y la tercera para los «rechazos». Estas hojas consisten en una cuadrícula, en la que en la parte izquierda están los electores y arriba los elegidos. En la intersección, se pone simplemente la letra de la causa de la elección. En la parte inferior, se calculan los totales sumando las letras de cada columna.
  - Gráficos de las elecciones del trabajo, la amistad y los rechazos, que son los sociogramas. Se dibujan a partir de las hojas de respuestas. A partir de él se pueden localizar los líderes en los que poder apoyarse en las actividades, generando así un primer sociograma del trabajo. Lo mismo podemos hacer con el para conseguir el sociograma de la amistad. De él se puede sacar consecuencias para poder integrar a los rechazados, consiguiendo el sociograma del rechazo. Es importante observar en los gráficos de trabajo y de amistad si los rechazados han recibido alguna elección, pues si alguien los ha elegido, estos alumnos pueden tener un papel para la integración. Después habrá que observar en los gráficos anteriores a quién han elegido los rechazados. Estos chicos también pueden contribuir a su integración.

#### 4.2.2. Análisis de la información

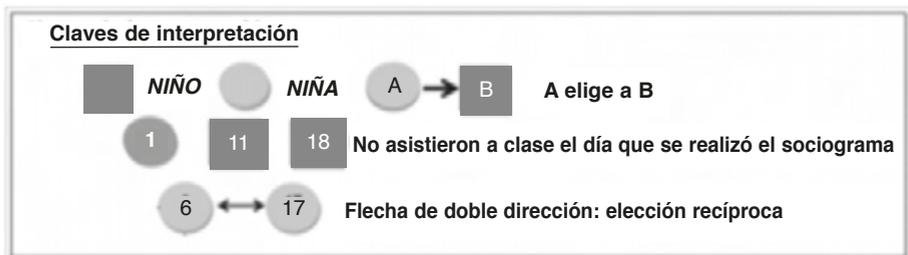
Una vez realizado el cuestionario sociométrico por los alumnos, procedemos a generar las matrices sociométricas, donde aparecerán los datos relativos a todas las nominaciones de los componentes del grupo-clase, y que servirán para su posterior análisis.

Es importante fijar, en primer lugar, una clave de interpretación, donde asignaremos figuras geométricas, colores y números de identificación a los distintos sujetos que componen al aula.

En nuestro ejemplo, las niñas son círculos coloreados de amarillo; los niños son cuadrados coloreados de verde. Dentro de la figura geométrica, aparecerá un número de identificación, único para cada sujeto de la clase. Si alguien no asiste a clase, se recomienda aparezcan en los sociogramas coloreados de otro color distinto a los mencionados, pues pueden ser elegidos. Una flecha de doble dirección significa una elección recíproca.

**Figura 7.** Clave de interpretación del sociograma.

*Fuente:* elaboración propia.



A continuación, en una hoja Excel, crearemos dos tablas o parrillas, llamadas matrices sociométrica, una para las elecciones recibidas y otra para las elecciones adivinadas.

Se presenta una matriz sociométrica de doble entrada, con una numeración que permitirá identificar a todos los sujetos de la clase: la primera columna corresponderá a quien elige; la primera fila a quien es elegido.

**Tabla 4.** Matriz sociométrica para la asignación de elecciones recibidas y adivinadas.

Fuente: elaboración propia.

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T
1																				
2																				
3		1																		
4			2																	
5				3																
6					4															
7						5														
8							6													
9								7												
10									8											
11										9										
12											10									
13												11								
14													12							
15														13						
16															14					
17																15				
18																	16			
19																		17		
20																			18	

Después, como podemos ver en la *tabla 4*, procedemos a «rellenar» con información la parrilla o matriz sociométrica de doble entrada. En primer lugar, han sido identificados los dieciocho sujetos que componen la clase. Podemos identificar con celdas resaltadas de negro a las niñas y de blanco a los niños (ver *tabla 5*).

Las celdas grises, que como se observa cuadran con los mismos sujetos, lo están para evitar que demos una elección de un sujeto a sí mismo.

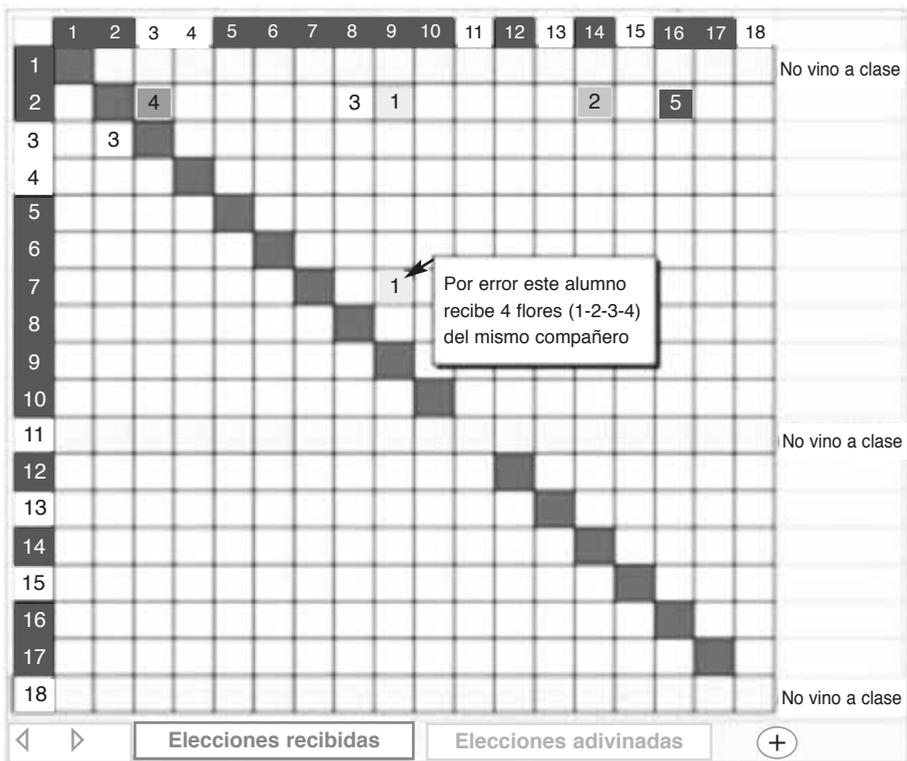
Hay tres sujetos (1, 11 y 18) que no asistieron a clase el día que se realizó la técnica, por lo que les marcaremos de forma distinta.

Una vez que hemos identificado a quiénes van dirigidas las elecciones, se marcan en la casilla correspondiente, como aparecen para el sujeto 2, que es una niña y que ha dado sus elecciones a los sujetos 3, 8, 9, 14 y 16. En las celdas aparecen los números 4, 3, 1, 2 y 5. Esto significa que al alumno 3 se le elige como 4ª elección; a la alumna 8, como 3ª elección; a la alumna 9, 1ª elección; a la alumna 14, como 2ª elección; y a la alumna 16, como 5ª elección. Es aconsejable colorear estas celdas de distinta forma; o los números de diferente color, para que ayude a visualizar los datos.

Podemos insertar un comentario para resaltar alguna incidencia (ver *tabla 5*), como es el caso de la celda del sujeto 7, que se confunde y dibuja cuatro flores al mismo sujeto (9).

**Tabla 5.** Matriz sociométrica para la asignación de «elecciones recibidas».

Fuente: elaboración propia.



## 5. Conclusiones

¿Qué ocurre cuando en un aula nos encontramos con un problema de acoso escolar?

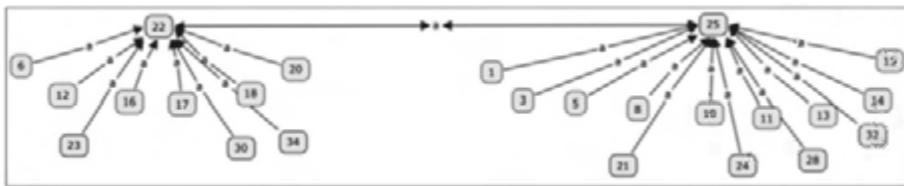
¿Qué ha pasado antes, qué no hemos detectado para que alguien, desde el abuso y el menosprecio consiga que otra persona llegue a suicidarse?

¿Qué hacemos los educadores? ¿Hacemos algo?

Estos son ejemplos de sociogramas de rechazo, reales, donde algunos alumnos son rechazados mayoritariamente por sus compañeros.

**gráfico 9.** Sociograma del rechazo en un grupo de 2º de Educación Primaria.

*Fuente:* elaboración propia.

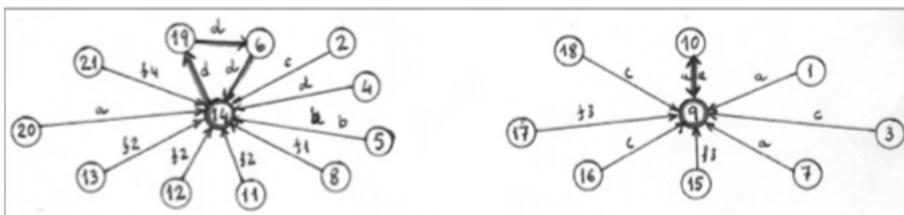


Este sociograma es muy ilustrativo. Quien lo realizó constata que dos alumnos del grupo son los que, mayoritariamente, reciben las nominaciones negativas de sus compañeros. Estos dos alumnos son disruptivos y molestan constantemente en clase. Además, es muy significativo que entre ellos se nominen, fruto de cierta rivalidad y competencia que se aprecia entre ellos, tanto en el aula como en el patio. Curiosamente en todas las flechas aparece la letra «a», que identifica la causa de la elección: «porque abusa de sus compañeros».

Otro ejemplo para un grupo de alumnos de 3º de educación primaria, con mayoría de edad de 8 años.

**gráfico 10.** Sociograma del rechazo en un grupo de 3º de Educación Primaria.

*Fuente:* elaboración propia.



En la tríada 6, 19 y 14, entre ellos se acusan de «decir palabrotas y cosas de mal gusto» (d). Y la reciprocidad 9 y 10, donde se culpan de «abusar de los compañeros» (a), es necesaria afrontarla y trabajarla en clase y en tutoría. Hay tres compañeros que al 9 le atribuyen ser «algo chuleta y orgulloso» (c).

Aquí las letras significan lo siguiente:

- a) Porque abusa de los compañeros.
- b) Porque es poco estudioso.
- c) Porque es algo «chuleta» y orgulloso.
- d) Porque dice palabrotas y cosas de mal gusto.
- e) Porque suele mentir.
- f1) Porque se burla de otros.
- f2) Porque habla mucho.
- f3) Porque pega mucho.
- f4) Porque no me cae bien.

Desde luego, estamos ante los *caldos de cultivo* que, años después, pueden provocar esas situaciones tan desagradables. donde, por desgracia, la mayoría no somos conscientes de qué ocurre entre los alumnos. Creemos desde la convicción de la práctica docente, que el sociograma es una herramienta que detecta estas problemáticas, las radiografía y las proyecta para la consideración en las tutorías de aula, bien con alumnos, bien con familias.

Lo importante, no cabe duda, es actuar inmediatamente, para atajar cualquier situación que se pueda evitar.

## **ReFeRencIAs bIbL IogRÁFicAs**

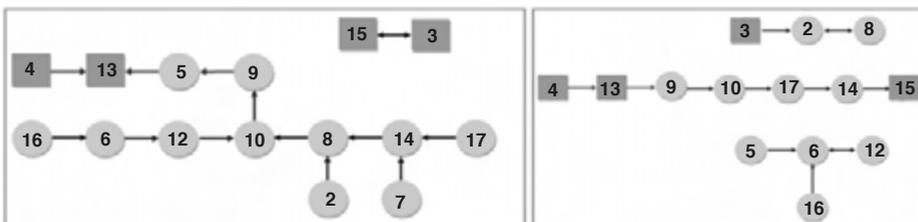
Bezanilla Sánchez-Hidalgo, J. M. (2011). *Sociometría: Un método de investigación psicosocial*. México D.F.: PEI Editorial. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/299526834\\_Socimetria\\_Un\\_metodo\\_de\\_investigacion\\_psicosocial](https://www.researchgate.net/publication/299526834_Socimetria_Un_metodo_de_investigacion_psicosocial) [Consulta: 27/12/2018].

Cabanyes Truffino, J. (2016). Manifestaciones clínicas del Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad. *Educación y Futuro: Revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, 34, 17-32.

- Cornejo Álvarez, J. M. *Anàlisi Sociomètrica. Guia de la assignatura*. Departament de Psicologia Social. Universitat de Barcelona. Recuperado de <https://www.ub.edu/dppss/lps/docu/asoc.pdf> [Consulta: 27/12/2018].
- González Álvarez, J., y García-Bacete, F. J. (2010). *Sociomet. Programa para la realización de estudios sociométricos*. Madrid: TEA Ediciones.
- González Carmona, A. (2009). Cómo propiciar un ambiente de trabajo en el aula: segunda parte. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*, 20, 1-8.
- Pérez Bonet, G. (2016). Mindfulness: Un complemento esperanzador para la intervención con TDAH. *Educación y Futuro: Revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, 34, 109-131.
- Sánchez Huete, J. C. (2016). Propuesta de resolución de problemas matemáticos para alumnos con TDAH. *Educación y Futuro: Revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, 34, 77-108.
- Puig Rovira, J. M<sup>a</sup>., Martín García, X., Escardíbul Tejera, S., y Novella Cámara, A. M<sup>a</sup>. (1999). *Cómo fomentar la participación en la escuela. Propuesta de actividades*. Barcelona: Graó.
- Uría Rodríguez, M<sup>a</sup>. E. (2001). *Estrategias didáctico-organizativas para mejorar los centros educativos*. Madrid: Narcea.

## Anexo 1

Sociogramas de la 3<sup>a</sup> elección, adivinada y efectiva, respectivamente. 2<sup>o</sup> de Educación Primaria al final de curso.



## Análisis de los datos

- *Sociograma elecciones adivinadas:*

Los sujetos 2, 4, 7, 16 y 17 eligen a otros compañeros, pero no reciben.

Por otro lado, existe una relación diádica (reciprocidad): alumnos 3 y 15.

Observamos varias cadenas muy interesantes para actuar en la conformación de los grupos de clase:

- 16→6→12→10→9→5→13.
- 17→14→8→10→9→5→13.
- 7→14→8→10→9→5→13.
- 2→8→1→9→5→130.

Los sujetos que poseen más elecciones (2) son las alumnas 8, 10, 14 y el alumno 13.

• *Sociograma elecciones efectivas:*

Podemos observar varias cadenas:

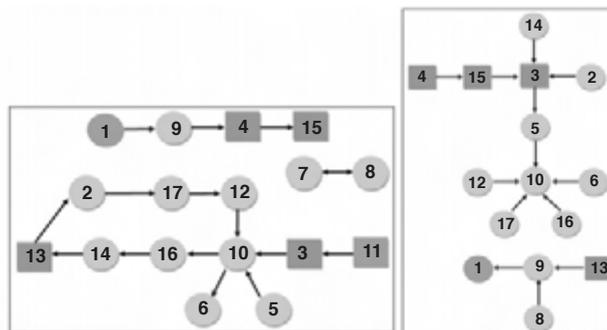
- 3→2→8.
- 4→13→9→10→17→14→15.
- 5→6→12.
- 16→6→12.

Hay un grupo cohesionado en torno a la alumna 6, con las alumnas 5, 12 y 16, donde además hay una relación diádica (6 y 12).

Los alumnos 3, 4, 5, 8, 12, 15 y 16 eligen, pero no reciben.

## Anexo 2

Sociogramas de la 4ª elección, adivinada y efectiva, respectivamente. 2º de Educación Primaria al final de curso.



## **Análisis de los datos**

- *Sociograma elecciones adivinadas:*

Los sujetos 1, 5 y 11 eligen a otros compañeros, pero no reciben.

Por otro lado, existe una relación diádica (reciprocidad): 7 y 8.

Observamos varias cadenas:

- 1→9→4→15.
- 11→3→10→16→14→13→2→17→12→6.
- 11→3→10→6.
- 5→10→16→14→13→2→17→12→10→6.

El sujeto que posee más elecciones es la alumna 10 (3 elecciones), que a su vez es la que más elecciones da (2).

- *Sociograma elecciones efectivas:*

Quien más elecciones recibe es la alumna 10 (5 elecciones). En este sociograma, no cabe duda, es una de las líderes de la clase. El alumno 3 recibe 3 elecciones.

Cadenas:

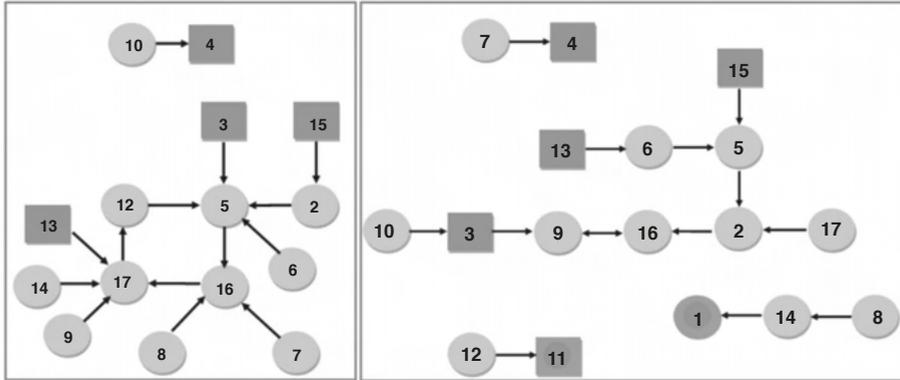
- 4→15→3→5→10.
- 14→3→5→10.
- 2→3→5→10.
- 13→9→1.
- 8→9→1.

Hay un buen número de sujetos que no reciben elección: 2, 4, 6, 8, 12, 13, 14, 16 y 17.

La alumna 7 por lo ya comentado: dio todas sus flores a la misma alumna (9).

### Anexo 3

Sociogramas de la 5ª elección, adivinada y efectiva, respectivamente. 2º de Educación Primaria al final de curso.



### Análisis de los datos

- *Sociograma elecciones adivinadas:*

Se observa que las alumnas 5, 16 y 17 son quienes creen han recibido más flores de sus compañeros: 4 elecciones las alumnas 5 y 17, y 3 elecciones la alumna 16.

La alumna 5 cree que recibe flores de cuatro de sus compañeros, pero no es así; recibe una flor de una de esas compañeras que ella cree, la 6, como puede observarse en el sociograma de las elecciones efectivas.

Aunque la alumna 17 cree que recibe cuatro flores, no se constata de esa forma en el sociograma de las elecciones efectivas: ninguna de estas alumnas recibe flores.

- *Sociograma elecciones efectivas:*

Las alumnas 2, 5, 9 y 16 son las que más flores reciben (2 elecciones).

Observamos que el grupo tiene un eje central, pues se observan las relaciones entre 3, 9, 16 y 2.

El alumno 18 no ha recibido ninguna elección. Recordemos que ni vino a clase el día de la aplicación.

Cadenas:

- 13→6→5→2→16→9.
- 15→5→2→16→9.
- 17→2→16→9.
- 10→3→9→16.
- 8→14→1.

No reciben elección: 7, 8, 10, 12, 13, 15 y 17.

Aunque 1 y 11 no estuvieron presentes el día de la realización del sociograma, ambos reciben elección.

La alumna 7 si aparece en este sociograma porque le entrega su flor al alumno 4 (las cuatro primeras elecciones, como ya comentamos, se las hizo a la misma alumna).

## **Anexo 4**

Hoja de respuestas.

### **HOJA de Respuestas deL sociograma**

Nombre: \_\_\_\_\_ Apellidos: \_\_\_\_\_

Curso: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_

1.- ¿Con qué alumno te gustaría estar en clase para hacer los deberes y trabajos?

\_\_\_\_\_

¿Por qué? Rodea con un círculo una de las letras.

a) Porque es listo y con él aprendería muchas más cosas.

- b) Porque es trabajador, constante y responsable.
- c) Porque ayuda a los demás y podría ayudarme a mí.
- d) Porque podría ayudarle a él en el estudio.
- e) Porque sabe organizar actividades y coordinar el grupo.

2.- ¿Qué compañero de la clase te gustaría tener como amigo?

---

¿Por qué? Rodea con un círculo la letra de tu respuesta.

- a) Porque somos amigos y sus aficiones son parecidas a las mías.
- b) Porque es simpático, de buen carácter y está siempre contento.
- c) Porque es estudioso y puedo tomar ejemplo de él.
- d) Porque nos comprenderíamos muy bien.
- e) Porque es animado y divertido.

3.- ¿Con quién no querrías estar en clase ni ser su amigo?

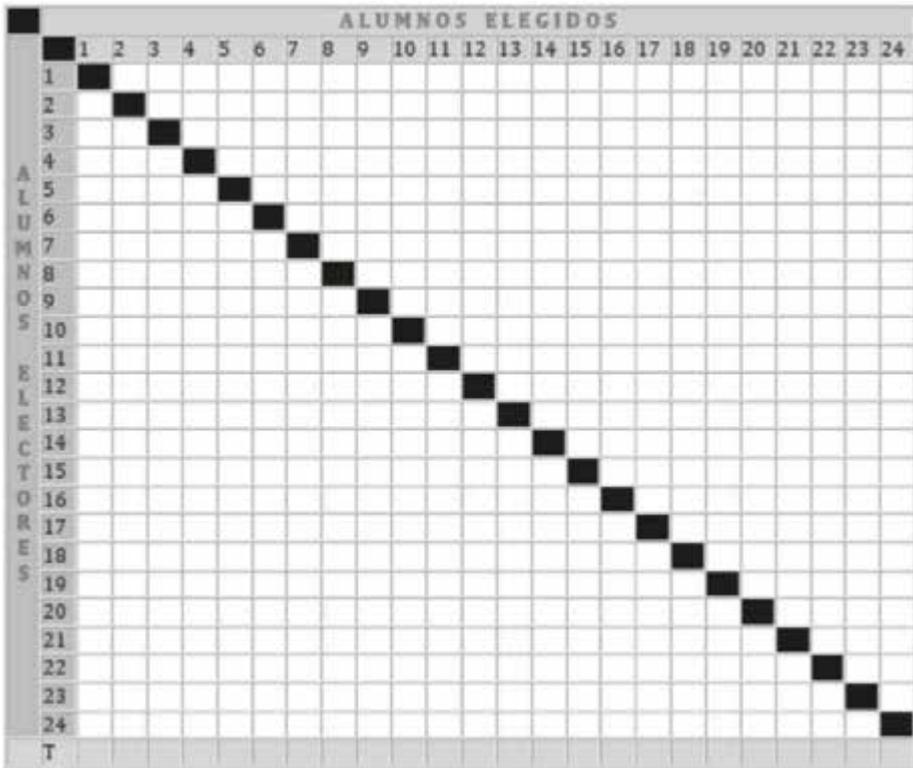
---

¿Por qué? Rodea con un círculo la letra que desees.

- a) Porque abusa de los compañeros.
- b) Porque es poco estudioso.
- c) Porque es algo «chuleta» y orgulloso.
- d) Porque dice palabrotas y cosas de mal gusto.
- e) Porque suele mentir.

## Anexo 5

Matriz sociométrica.



**Cita de este artículo (APA, 6ª ed.):**

Sánchez Huete, J. C. (2019). La sociometría como técnica de análisis para el buen clima del aula. *Educación y Futuro: Revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, 41, 67-106.

## **Claves para mejorar la convivencia en contextos socioeducativos**

### ***Keys to Improve Coexistence in Socio-educational Contexts***

FERNANDO GONZÁLEZ-ALONSO

DOCTOR POR LA USAL. PROFESOR FACULTAD DE EDUCACIÓN,  
UNIVERSIDAD PONTIFICIA DE SALAMANCA

JOSÉ LUIS GUZÓN NESTAR

DOCTOR EN FILOSOFÍA. CES DON BOSCO UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

ROSA MARÍA DE CASTRO-HERNÁNDEZ

DOCTORA POR LA USAL. PROFESORA FACULTAD DE EDUCACIÓN,  
UNIVERSIDAD PONTIFICIA DE SALAMANCA

NOA MARÍA CARBALLA-RIVAS

DOCTORA EN COMUNICACIÓN. UNIVERSIDAD PONTIFICIA DE SALAMANCA

---

#### **Resumen**

Las instituciones socioeducativas, pueden ser espacios de vida y trabajo, donde la mejora de la convivencia y la paz se perciban con transparencia. Esto se puede lograr a través de un proyecto común materializado en unas claves debidamente planificadas para vivirlas en la comunidad educativa: la educación en valores, la colaboración, la comunicación, el clima institucional, la toma de decisiones, la participación, la educación emocional, de la paciencia y de la interioridad.

**Palabras clave:** clima institucional, participación, toma de decisiones, convivencia, valores.

#### **Abstract**

Socio-educational institutions might become spaces of life and work, where the improvement of coexistence and peace are perceived with transparency. This can be achieved through a common project that crystallises in a set of keys properly planned, to be lived within the educational community: education in values, collaboration, communication, institutional atmosphere, decision-making, participation, emotional education, patience and interiority.

**Key words:** institutional atmosphere, participation, decision-making, coexistence, values.

## 1. IntRoduCCIón

Para disminuir la conflictividad y violencia en los centros escolares y socioeducativos y mejorar la *convivencia escolar*, es necesario tomar en cuenta unas claves de actuación y aplicar las medidas correspondientes. Se plantean y desarrollan en este artículo las claves y medidas que han de ser acogidas en la *escuela* o espacio socioeducativo, donde se ha de percibir un entorno de *vida y de trabajo*, donde las interrelaciones pueden llevar a la convivencia mejorada.

Se explicita la importancia que tiene la educación en *valores* en la formación de los menores y su presencia en el currículo escolar. En concreto, se señalan cuáles pueden ser los valores más relacionados con la convivencia institucional en relación con las necesidades humanas que Maslow (1983) puntualiza en su pirámide, también conocida como *jerarquía de necesidades*.

Se destaca la importancia que tiene la *colaboración* desinteresada y la *comunicación* entre los miembros de la comunidad educativa y cómo si se articula correctamente, son poderosas herramientas para mejorar la convivencia del entorno. Si la colaboración y comunicación se produce entre las *familias*, el *centro* y los *menores* –como hijos y alumnos– conseguirán buenos modelos, alcanzarán la educación necesaria y aprenderán con mayor eficacia, todo ello en un entorno más tranquilo y pacífico. Es lo que se conoce como el *triángulo de la colaboración* ineludible. Se subrayan algunas pautas y criterios a tomar en cuenta entre familias y profesorado para que la comunicación sea mejor y, por consiguiente, los procesos formativos.

**Figura 1.** Claves para la convivencia escolar.

Fuente: elaboración propia.



De igual forma, se indica que el *clima de una institución* hay que cuidarlo y trabajarlo adecuadamente, pues, desde la colaboración y la serenidad activa y solidaria, las tareas a realizar y la convivencia se desarrollan mejor. Sucede lo mismo con la *toma de decisiones*, el proceso a seguir y las técnicas a desarrollar, para que se construya y mejore la convivencia. Se explicita qué es la participación, qué condicionantes tiene y cuáles son sus niveles. Al ser tomados en cuenta y planificados en un proyecto común institucional, entre otros aspectos, la convivencia se ve favorecida. Como claves a trabajar en proyecto, se suman la educación emocional, de la interioridad y de la paciencia, como elementos esenciales para mejorar la convivencia en el contexto educativo, tal y como se resalta también en las conclusiones.

## **2. LA esCueLA , esPACIo vItAL de tRABAJO y ConvIvenCIA**

La escuela es un espacio de convivencia entre miembros de una misma comunidad educativa, que comparten un proyecto común, una formación para la vida, con diálogo, valores y contexto participativo, desde una visión democrática, solidaria, basada en el respeto, la libertad y la colaboración desinteresada. La escuela es el ecosistema social y humano de entendimiento y cooperación (Lorenzo, 2001).

La escuela ha de ser creativa en ecosistemas pacíficos e inclusivos, donde la diversidad y la convivencia se respeten desde el diseño creativo de una cultura escolar, a partir del análisis de la realidad del centro, respetando el pensamiento diferente, las situaciones personales y las visiones culturales, para responder a las necesidades personales y educativas de su población escolar, debidamente reflejada en el Proyecto Educativo.

La red de comunicación escolar y social favorecerá, en la escuela y en los ámbitos socioeducativos, entornos de comunicación que favorezcan el trabajo diario y la disminución de conflictividad y generación de espacios de paz y de convivencia, presentes tanto en el aula como en el deporte escolar (González-Alonso y Cachazo, 2016). La escuela necesita trasladar los valores de sus maestros y agentes deportivos vacacionados, a la vida diaria escolar, a la actividad física y al deporte y viceversa (Sánchez y González-Alonso, 2014).

La escuela podrá ser un espacio vital si el diálogo, la ilusión, el esfuerzo y la dedicación constante se dan a través de la reflexión, la complacencia en el

trabajo, el esfuerzo, la interrelación y los pensamientos creativos, envolviendo con el estilo de cultura propia, un espacio compartido y solidario con ganas de vivirlo, donde la institución socioeducativa se forma como un ecosistema que genera ilusiones, imágenes y estilos creadores y críticos (Medina y Sevillano, 1994).

Si la escuela y demás espacios socioeducativos, sean de ámbito formal o no, educan desde los valores, incorporando importantes experiencias al currículo, favoreciendo el diálogo, la paz y la convivencia, y propiciando, según González-Alonso y Guzón (2018), la motivación necesaria, se impulsarán mejores personas para la vida y para el desarrollo laboral, siendo sin duda, mucho más felices (González-Alonso y Castro-Hernández, 2015).

### **3. Los VALoRes de LA ConvIvenCIA InstItuCIonal**

Entre los valores humanos, hay muchos que promueven la convivencia en la escuela y en los entornos educativos no formales.

La conocida pirámide de Abraham Maslow (1983) puede ayudar a la comprensión, si se ha alcanzado la *autorrealización*, la utopía, el ideal, a través de una actitud de sacrificio y formación personal o grupal. El ideal o ideales desarrollados por la persona, para conseguir sus objetivos y lograr su fin, han sido los valores por los que ha luchado y esforzado, como metas atrayentes en sí mismas. Una vez cubiertas las necesidades básicas, las personas tendemos con nuestro esfuerzo personal a otros ideales superiores, que nos hacen más felices.

Como se puede observar en la figura, en cada una de las necesidades básicas, se han asociado algunos valores que juegan un papel protagonista en el logro de estas y en la consecución de necesidades, ideales y valores más elevados. Solo desde el sacrificio, la abnegación y la voluntad personal, se los pueden alcanzar.

Quien pretenda cubrir las necesidades básicas, se conformará con los valores que se apuntan. Quienes buscan la *autorrealización*, pasando por los valores asociados a necesidades como la seguridad, la afiliación y el reconocimiento, optan por valores de la parte superior (Arellano y Cámara, 2017) como aceptación, autoestima, autonomía, autenticidad, compromiso, creatividad, esfuer-

zo, espontaneidad, generosidad, innovación, madurez, moralidad, organización, paciencia, paz, responsabilidad, sacrificio, superación, trabajo en equipo, vitalidad, etc. (Carrillo et al., 2009).

**Figura 2.** Los valores hacia la convivencia a partir de pirámide de Maslow.

Fuente: elaboración propia a partir de <https://psicologiaymente.com/psicologia/piramide-de-maslow>



Si lo que deseamos es satisfacer la necesidad humana de la convivencia escolar o mejorarla en sus planteamientos y resultados, optaremos desde la *auto-realización*, por trabajar en determinadas actuaciones, valores como la aceptación, el compromiso, la creatividad, el esfuerzo, la paz, el sacrificio,

la superación y el trabajo en equipo. La inclusión de estos en proyectos específicos con actividades coherentes en *planes de convivencia escolar* será fundamental para lograr la convivencia deseada y planificada.

#### **4. EL TRIÁNGULO DE COLABORACIÓN PARA LA CONVIVENCIA**

Escuela y familia tienen el reto ineludible de la colaboración, donde aúnen esfuerzos que redunden en beneficios educativos a través de las diversas maneras colaborativas (García-Bacete, 2003), donde se perciba una productiva interrelación, que aclare los desconciertos que en ocasiones surgen (Segovia, et al., 2016).

Según Lorenzo (2001), para fomentar dentro de la cultura escolar la convivencia, habría que promover una serie de actuaciones, donde la colaboración desde la delegación y la corresponsabilidad de todos generarían un aprendizaje cooperativo de toda la comunidad escolar. Por ejemplo, colaborar en:

- La creación de un clima de apertura y de confianza; identificación de las implicaciones de la cultura de colaboración para desarrollo profesional propio y para la institución educativa.
- La propuesta de espacios y tiempos para la reflexión desde los seminarios, los departamentos, las comisiones, delegaciones, coordinaciones o tutorías prescritas, o en grupos específicos creados para tal fin.
- La integración de padres, madres, profesorado y alumnado en la colaboración desinteresada en un proyecto formativo común.
- Las actuaciones y actividades concretas donde todos tienen su participación corresponsable en trabajo de equipo.
- El control y apoyo solidario de la tarea encomendada.

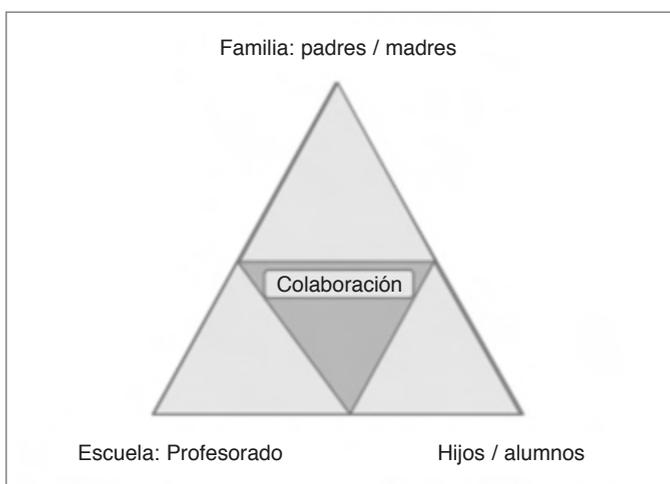
Se trata de crear una cultura colaborativa, donde se asuma responsablemente la actitud generosa y desinteresada como modo de vida frente a las actividades que forman parte del proyecto escolar, de la interrelación con todos, de la cooperación y participación en el bien común, especialmente en el aprendizaje y desarrollo de los menores, los hijos de las familias, los alumnos y alumnas en las aulas. El ser ejemplo y modelo para ellos y ellas, es funda-

mental por parte de los educadores, ya sean padres, madres, maestros o maestras, guardando siempre la coherencia tan anhelada entre lo que piensan, dicen y hacen.

Se trata de encontrar y vivir un valor añadido en la comunidad educativa: la colaboración con un estilo propio que une en compromiso lo personal con lo profesional, lo familiar con lo escolar, lo filial con lo académico, para transformar progresivamente el centro escolar mejorando la convivencia como tarea de todos. Es el triángulo de la colaboración por la convivencia entre la familia, la escuela y los menores.

**Figura 3.** Triángulo de colaboración para la convivencia entre familia, escuela y menores.

*Fuente:* elaboración propia.



Esta cultura colaborativa orientada no solo hacia la consecución de la paz y convivencia, sino también a la formación y adquisición de los aprendizajes, es tarea participativa y compartida entre todos, desde la responsabilidad y el cargo de cada uno o de los equipos a que pertenezca. La comunidad educativa y la colaboración desinteresada entre los miembros de sus estamentos, constituyen una excelente herramienta para la formación de los niños y el logro de los objetivos que se propongan, como puede ser la paz escolar.

La cultura de la colaboración para el aprendizaje y la convivencia se consolida en las aulas contando con la ilusión, dedicación y participación personal y

de los organismos a los que se pertenezca en el centro. La capacidad de trabajo en equipo, con los métodos, técnicas y recursos necesarios, marca el sentido de la experiencia colaborativa.

Como indica Lorenzo (2001), para conseguir la innovación educativa y el desarrollo, la escuela requiere de espacios de *convivencia* y cultura de *colaboración*, sino no serán viables, ya que, al trabajar para educar juntos a personas, se requiere la actitud de compromiso y responsabilidad de todos.

## **5. LA COMUNICACIÓN PARA LA CONVIVENCIA**

El análisis etimológico de *comunicación* (Lorenzo, 2001) nos sitúa en la voz latina *communis*, con el sentido de lo común y compartido. La comunicación entre personas se da cuando comparten experiencias afines y mensajes, que producen entendimiento y comprensión. Los mensajes cuentan con el proceso clásico del emisor, codificación, canal y receptor con la precisión y calidad necesarias para que la comunicación sea efectiva (Evans y Russel, 1989). Si esta no se produce, se ha de utilizar un proceso de *decodificación* y de *retroalimentación* o *feedback* para repetir la comunicación del mensaje y situar cada elemento en el esquema prescrito.

Harding (1986) es quien asegura que el 70% de nuestro día lo dedicamos a comunicarnos. Si entonces hubiera conocido de la existencia y el uso de internet, con sus redes sociales, foros y chat, estaríamos en un porcentaje más elevado. Si la comunicación se da en el ámbito familiar se ha de cuidar mucho los tiempos, los lugares, las formas y se ha de cuidar mucho los tiempos, los lugares, las formas y como señala Guzón Nestar, Castaño-Calle e Iglesias-Martín (2018):

Los miembros de familias fuertes trabajan para desarrollar buenas habilidades de comunicación y pasan mucho tiempo hablando entre ellos. Hablan de las cosas pequeñas y triviales, así como de los asuntos profundos e importantes de la vida. La comunicación es el alma de sus relaciones. Es la forma en que se expresan el amor y otras emociones. Las relaciones se desarrollan en el contexto de la comunicación. No podemos evitar comunicarnos, y depende en gran medida de nosotros que la comunicación en nuestras familias sea efectiva o ineficaz. Una comunicación efectiva significa: ser abierto y honesto, amable; escu-

char atentamente, sin distracciones; verificar el significado de los mensajes que no están claros; evitar «leer la mente»; caminar una milla en los zapatos de la otra persona; confiar el uno en el otro; evitar criticar, evaluar y actuar con altanería; lidiar con un problema a la vez; tratar con detalles en lugar de generalidades: atacar el problema, no el uno al otro y tener una actitud comprensiva. (p. 183).

Por eso, en palabras de los mismos autores Guzón Nestar, Castaño-Calle e Iglesias-Martín (2018):

La comunicación es la clave para las buenas relaciones familiares. Sin poder hablar ni escuchar, tu hijo adolescente no puede decirte lo que necesita, no puede ofrecerte apoyo y no puede negociar contigo sobre los límites y el comportamiento aceptable. (p. 179).

Esta es parte de la importancia que tiene la comunicación en el entorno familiar, que es la base para la comunicación entre amigos y en el centro escolar, siendo fundamental para el desarrollo de la convivencia, pues cuando la comunicación se rompe o resquebraja entre miembros del centro, surgen conflictos que pueden escalar progresivamente. Restablecer la comunicación con técnicas adecuadas, como la mediación, la negociación o el arbitraje, disponen a las personas hacia actitudes pacíficas.

Si en el centro educativo se cuida y potencia la comunicación sana, frecuente y eficaz entre todos los miembros y a diferentes niveles, será más sencillo lograr las finalidades educativas, el aprendizaje y la convivencia escolar. De ahí que la comunicación entre los órganos unipersonales y colegiados, entre los miembros del consejo escolar, del claustro, tutores, departamentos, padres y alumnado, sea tan vehicular como instrumental, tan necesaria como importante, por lo que hay que mantener una actitud positiva de atención, cuidado, análisis y promoción, para contar todos con mayores y mejores habilidades y capacidades comunicativas.

La comunicativa en espacios socioeducativos ha de guardar una coherencia en todos los sentidos, tanto en ámbitos formales como no, donde se pueden utilizar diferentes redes de comunicación ya conocidas como la cuadrangular, circular, arracimada y centralizada, dependiendo de dónde parta la información y si llega directa y simultáneamente a todos los interesados o se transmite procesualmente de unos a otros a través de los canales establecidos.

De ahí que según González-Alonso (2019):

La buena comunicación es una parte importante de todas las relaciones y es una parte esencial de cualquier asociación vigorosa. Todas las relaciones tienen altibajos, pero un estilo de comunicación saludable puede facilitar el manejo del conflicto y construir una sociedad más fuerte y saludable. A menudo escuchamos lo importante que es la comunicación, pero no lo que es y cómo podemos utilizar una buena comunicación en nuestras relaciones. (p. 7).

Más allá de la fría comunicación administrativa, cuidarla entre los miembros de la comunidad educativa, y de esta con otras instituciones afines con las que se comparte proyectos comunes, será favorecedora de los objetivos planificados y de la deseada convivencia escolar, como clima envolvente y necesario.

Las familias, las pandillas de amigos, el colegio, la universidad, las empresas y ámbitos laborales requieren cada vez más a personas que, además de contar con la formación de calidad necesaria, muestren habilidades comunicativas y sociales, donde los valores de la cultura de la paz y la convivencia han de ser visibilizados.

### **5.1 La comunicación de familias y profesorado para la convivencia**

Según Guzón Nestar (2018), las familias han de realizar una comunicación fluida y eficaz con el centro, construyendo puentes de comunicación, donde se ponga de manifiesto una actitud abierta y participativa.

Asegura el mismo autor que existen unas *pautas* que han de atender las *familias* para que la *comunicación* con el entorno escolar sea beneficiosa para la convivencia, entre ellas, cuidar las tutorías y entrevistas como herramientas importantes de comunicación y prevención; implicarse y participar en las tareas escolares; informar de los problemas y alteraciones significativas del hogar; escuchar, no imponer y respetar a los docentes, fomentar la formación con los padres y madres a través de encuentros de convivencia familiar, escuela de padres, etc.

Entre las *pautas* que el *profesorado* ha de cuidar para que con la comunicación se favorezca la convivencia, se encuentran el interés por la situación

familiar y sus inquietudes; la escucha activa y el uso de un lenguaje adecuado y claro; hablar con las familias, mostrar interés y usar, correctamente, la información recibida; llegar a acuerdos y estrategias conjuntas y asesorar y compartir en el consejo escolar, en el servicio de orientación y de mediación.

Al tomar en cuenta estos criterios basados en el fomento de la comunicación entre las familias y los centros educativos, necesariamente, se va a ver favorecida la convivencia y el clima escolar, puesto que suscitar y mantener una comunicación sencilla y a la vez vigorosa es destacable como veremos a continuación.

## **6. EL CLIMA INSTITUCIONAL PARA LA CONVIVENCIA**

El clima institucional es otra *base* fundamental para sostener y potenciar la convivencia escolar. Lorenzo (2001) la define como:

El *ecosistema* resultante de los procesos de comunicación y de las relaciones configuradas en el centro y aula. La coherencia y el intercambio creativo entre los miembros de una institución es la base de la mejora y del logro de los principales proyectos que le caracterizan. (p. 319).

El mismo autor afirma que la obtención de

...un *clima escolar* adecuado, de una toma de decisiones participativa y dialogante, y de una participación equilibrada entre los miembros de un equipo, comisión o claustro docente, favorecen la mejora de la cultura de paz y la convivencia en el centro... En consecuencia, un centro que se esfuerza por llevar adelante un proyecto de convivencia se transforma en un centro innovador, pues busca las mejores respuestas a sus dificultades, con la aportación de la comunidad escolar y mejora la calidad educativa. (p. 319).

Por tanto, un centro que quiera resolver pacíficamente sus conflictos y alcanzar una convivencia mejorada, ha de trabajar conscientemente la mejora de su propio clima institucional, hasta alcanzar el modelo que desea. El clima institucional es el resultado, como vemos, de una colaboración desinteresada, de una comunicación y red de relaciones eficaz, de unos valores atrayentes vividos con esfuerzo, respeto y consciencia por toda la

comunidad educativa. Se trata en definitiva de un paradigma en cascada, donde unos elementos derivan los siguientes, y donde estos, requieren a los anteriores.

¿De qué depende que una institución escolar disponga de mejor clima institucional? Según Gento (1994) de la capacidad cooperadora del profesorado, el tipo de toma de decisiones y la participación que realicen, estos últimos los veremos a continuación; depende también del estilo de trabajo docente y Proyecto Educativo (Becerra Peña, 2006); el tipo de currículo escolar diseñado y desarrollado de manera consensuada (Antúnez y Sallán, 1996).

La manera en la que cada institución escolar incorpore al profesorado en la vida activa del centro, para acreditar su estilo docente, su formación y capacidades; la forma en la que organicen en el centro la toma de decisiones y la participación; y la manera de diseñar el Proyecto Educativo del centro, el currículo y la cultura escolar, tendrá que ver con su propio modelo de gestión, de toma de decisiones y participación, con el uso de las técnicas que consideren más adecuadas, evidenciando el principio de autonomía organizativa del centro. Esta metodología responderá al clima institucional y a la convivencia que perciban y que quieran construir entre toda la comunidad educativa.

## **7. LA toma de deCIsIones PARA LA ConvIvenCIA**

Por toma de decisiones (Lorenzo, 2001) se entiende la resolución o acuerdo al que se llega de forma individual o participativa, después de optar por alguna alternativa, una vez que se ha realizado un proceso de análisis de las mismas para conseguir un valor u objetivo: viendo la conveniencia o no, las expectativas que plantean, la viabilidad y adecuación de las mismas y las consecuencias no deseadas que pudieran surgir.

Favorece mucho en el proceso, que las alternativas propuestas estén orientadas claramente hacia la finalidad buscada, siendo lo más concretas posibles. Si las alternativas tienen que ver con actuaciones posibles a realizar dentro de un plan de convivencia escolar para favorecer la paz en el centro, estas han de estar bien seleccionadas para favorecer el proceso de análisis y reflexión que lleve a decidir las más convenientes.

Si al término toma de decisiones, le añadimos participativa, se refuerza y completa con la colaboración y cooperación de más personas, integradas en una comisión o delegación, que decide las alternativas más adecuadas, aunque el proceso pudiera ralentizarse, cuenta con más garantía de éxito compartido, reforzando aspectos ya conocidos como la comunicación, la colaboración y el clima institucional.

González-Alonso y Castro-Hernández (2017) indican sobre las características que:

*La toma de decisiones participativa* ha de reunir una serie de características para que la toma de decisiones sea *dialogante, abierta, con reflexión y responsabilidad compartida* y donde se pueda promover un *equilibrio* entre los *procedimientos* y las *decisiones* que se toman, con las *necesidades* educativas del centro y del equipo docente implicado. (p. 24).

*Dialogante* por la actitud de interrelación entre las personas y órganos que buscan la mejor alternativa según el objetivo pretendido; *abierta* a nuevas propuestas, a personas, al uso de técnicas y espacios; con *reflexión* y *responsabilidad compartida* entre todos los miembros que participan del proceso decisorio; dando respuesta a las *necesidades educativas* de los menores, según sus características, etapas, contextos, o la misma mejora de la convivencia... y con el *equilibrio* incuestionable entre los procedimientos que se aplican y las decisiones tomadas.

El equipo docente o educativo que toma las decisiones ha de entrar en un proceso de corresponsabilidad a partir de la delegación recibida, poniendo en marcha una correflexión, codecisión, cogestión, etc., por nombrar algunos de los niveles participativos que se aplican en la toma de decisiones y que veremos después. Cada institución ha de lograr, por el entrenamiento y ensayo error, su propio método y estilo de toma de decisiones a partir de la experiencia acumulada. Los elementos para tomar en cuenta en dicho proceso han de ser sistematizados en cada ámbito educativo como buenas prácticas con sentido innovador de éxito.

Es destacable el *sentido de pertenencia* que un miembro o equipo puede experimentar en su propio organismo socio educativo, en la participación de la toma de decisiones de la vida educativa. La experiencia nos dice que, en términos de convivencia escolar, esta es más consistente cuanto mayor y

mejor es la participación de los miembros implicados en la toma de decisiones, en la atención a sus actuaciones y en el sentimiento de felicidad que experimentan y comparten. Según Harding (1988), la eficacia de la toma de decisiones está directamente relacionada con la reflexión y resolución en el mismo lugar donde se produce y por los implicados.

Hay que considerar que la toma de decisiones en el centro ha recibido influjos desde que las TIC se han integrado progresivamente en las aulas (Berrocoso, 2015), en ocasiones tecnificando el proceso, en otras recreándolo o como distracción. Algunos estudios apuntan a la desigualdad de la mujer en los procesos de toma de decisiones respecto de los hombres, especialmente en los órganos superiores (Flores y Cuahquentzi, 2018).

### **7.1 Pasos y técnicas para la toma de decisiones para la convivencia**

Supongamos que se está dialogando en el claustro de profesores sobre la selección de una alternativa de las propuestas en el *plan de convivencia* para fomentar la convivencia escolar de manera especial en el trimestre actual, a partir del análisis y necesidades descubiertas. Estas actuaciones podrían ser: a) Realización de encuentros de convivencia frecuentes por clases en el colegio; b) la puesta en marcha del servicio de negociación escolar y c) salidas a la playa cercana al centro para realizar actividades lúdicas.

El proceso de *toma de decisiones participativa* (Gento, 1994) requiere de la definición del asunto que se debate, la elección de la opción más correcta según el fin buscado, la articulación de la decisión entre quienes tengan que aplicarla y la ejecución y valoración de la decisión tomada. En nuestro ejemplo, clarificar en el claustro qué es lo que se busca y debate; resaltar y definir las opciones propuestas, siempre y cuando respondan a la finalidad de mejorar la convivencia en el centro; cómo se articularía la decisión que se tome en cuanto a la forma, el lugar, las personas y los recursos necesarios para su ejecución y puesta en práctica y para la valoración y el seguimiento de la opción tomada.

En este caso, la experiencia, el entendimiento, la reflexión, la comunicación y el funcionamiento del claustro de profesores que debate y decide es punto de partida imprescindible. De ahí la necesidad de *entrenar* a los órganos

socioescolares en dinámicas grupales que faciliten el manejo de estas, el conocimiento de los participantes y la satisfacción de los implicados, hasta poder llegar a un modelo propio consolidado.

Para ello, según Lorenzo (2001) se pueden aplicar algunas de estas técnicas que seleccionamos:

- *La técnica matricial*: Se centra en conocer las preferencias de los participantes y los posicionamientos que subgrupos pueden mostrar ante unas opciones u otras y sus causas. La elección de la alternativa adecuada puede ser de manera *automática o normativa*, por *consenso* o por *votación*.
- *La técnica del torbellino de ideas*: Modelo también conocido como *brainstorming* o *tormenta de ideas*. A partir de que el grupo exponga todas las ideas o razones a favor de una alternativa de las propuestas y durante un tiempo limitado, permitirá descartar las no viables o inadecuadas, para optar con la ayuda de un dinamizador por la idea o ideas que, en este caso y momento, mejor responden a la convivencia escolar.
- *La técnica del análisis del campo de fuerzas*: Trata de descubrir aquellas fuerzas que tienen paralizado el debate y las decisiones del grupo o subgrupos. Depurar los factores a favor o en contra, lo favorable o inapropiado, las distintas direcciones y orientaciones de los grupos, son, entre otras, tareas iniciales de este modelo. Dejar por escrito, por ejemplo, lo que está a favor o en contra en cada uno de los campos de fuerzas, puede ayudar al grupo a decidir la inclinación de su balanza, pudiendo lograr el consenso y la identificación de las fuerzas negativas a superar.

Los árboles de decisión, la negociación, la resolución de problemas pueden ser otras técnicas utilizables.

Si la técnica utilizada por el claustro para mejorar la convivencia en el centro, según nuestro ejemplo, hubiera sido la *técnica matricial* por *consenso* y la toma de decisiones hubiera desembocado en la opción de las «salidas a la playa cercana al centro para realizar actividades grupales festivas y lúdicas,» se trataría ahora de articular un proceso de *participación* de la comunidad educativa.

## **8. LA PARTICIPACIÓN y eL PRoyeCto Común PARA LA ConvIvenCIA**

Tomando en cuenta los términos colaboración, comunicación, clima escolar, toma de decisiones y participación, González-Alonso y Castro-Hernández (2017) señalan que el proceso de consecución de estos que pueden concluir en una mejora de la convivencia,

... requiere de una *escuela* democratizada, con un *perfil docente* innovador, actualizado en su formación y poseedor de un liderazgo que dinamice grupos, modere técnicas, estrategias y procedimientos, y facilite la reflexión, la comunicación, el análisis y los acuerdos conducentes a la mejora de la cultura de paz y convivencia escolar, y por lo mismo, a la innovación y calidad educativa. (pp. 31-32).

Las disposiciones educativas nos han ido desarrollando *la participación educativa* desde diferentes ámbitos. La Ley Orgánica para la Participación, Evaluación y el Gobierno (LOPEG, 1995) de los centros escolares fue una de las más explícitas en este punto. En menor medida, la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE, 2001), la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) y la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013). Está por verse en el Proyecto de Ley de Educación LOMLOE (2019).

La participación en un entorno socioeducativo debe entenderse en el proceso por el cual personas o equipos debaten en un proceso de toma de decisiones hasta alcanzar la opción que van a ejecutar, para lo que requieren clarificación de objetivos y de actuaciones a realizar dentro de un proyecto común donde todos avancen en el mismo sentido. La colaboración en la tarea asumida o recibida por delegación, la comunicación entre los miembros del grupo y el clima institucional que viven, suman a la toma de decisiones para que la participación se produzca con éxito. Por tanto, participar es tomar parte activa en la realización conjunta de actividades dentro del espacio educativo, asumiendo la corresponsabilidad recibida. Si la realización de las actividades se lleva a cabo por quienes tomaron las decisiones la participación es completa (Lowin, 1968).

Entre los requisitos necesarios para que se produzca la participación para la mejora de la convivencia escolar, se requiere que a) el equipo de personas disponga de intereses afines, proyecto común con objetivos compartidos; b) haya un clima institucional donde la actitud participativa, espontánea y soli-

daria sea un hecho; c) se de una delegación de tareas con la colaboración y gestión de todos; d) el reconocimiento positivo se evidencie personal y públicamente para reconocer las tareas realizadas.

La participación en la vida del centro parte de la oferta y posibilidades que el centro proponga a las familias, otorgando a los participantes un importante sentimiento de pertenencia al mismo, de accesibilidad al profesorado y autoridades, de mejora de los resultados académicos de los menores (Estado, 2014) y, desde otra perspectiva, de las carencias, limitaciones y necesidades del centro (Gómez, 2009). La participación en el espacio socioeducativo, según Reparaz (2014) no surge de la improvisación, ni de la casualidad, ni si quiera del voluntarismo de padres y profesores. Participar requiere querer, saber y poder, en este caso, mejorar la convivencia.

Trabajar en un proyecto común, con los mismos ideales, fines y objetivos educativos, permitirá a una institución escolar o socioeducativa avanzar en la misma dirección, con entusiasmo renovado para lograr los fines, la mejora de la paz y la convivencia tan deseada.

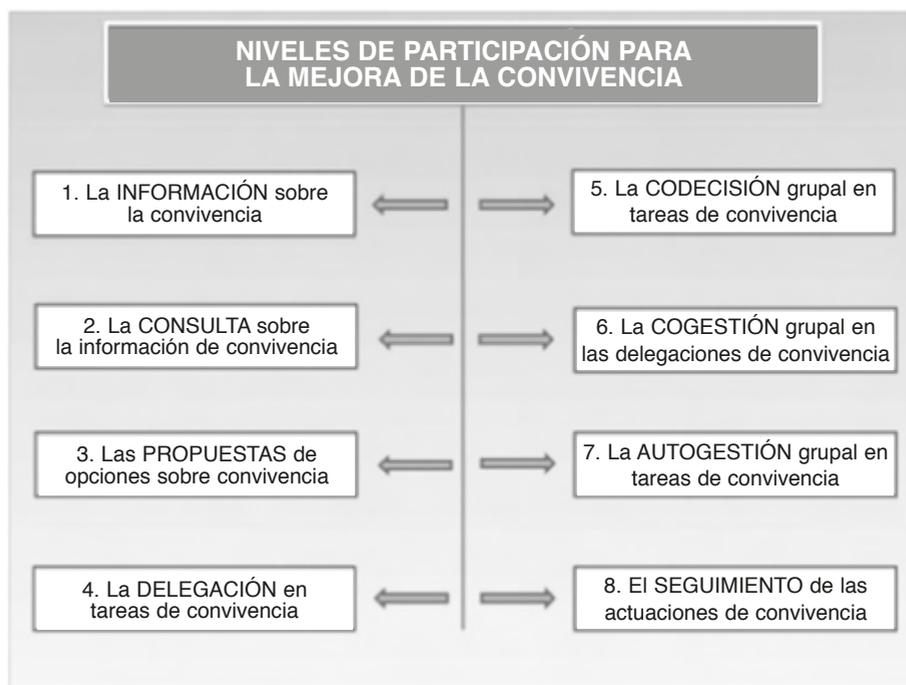
La participación (Lorenzo, 2001) puede desarrollarse siguiendo unos determinados niveles que se pueden aplicar en todo ámbito. En un centro socio educativo que desea mejorar su convivencia podrían ser los siguientes según texto y figura:

- La *información* sobre la convivencia. El equipo Directivo comunica a educadores o profesorado la decisión concreta de querer mejorar la convivencia durante un período de tiempo en el propio centro. Se les hace partícipes de esa información.
- La *consulta* para mejorar la convivencia. A educadores y profesores se les pide opinión sobre la información recibida. En nuestro ejemplo, opinión sobre la mejora de la convivencia en un tiempo y espacio determinado. Lo que no obliga al cumplimiento de lo que se opine.
- Las *propuestas* de opciones de convivencia. Después de opinar, los profesores o educadores presenta al equipo Directivo o a quien corresponda algunas alternativas para mejorar la convivencia, acompañadas de las razones que las justifican. Quienes reciben las propuestas pueden aceptarlas o no, o bien, proponer otras.

- La *delegación* en tareas de convivencia. Los educadores o el profesorado, de forma voluntaria o por indicación de los superiores, reciben la responsabilidad de realizar alguna función concreta en la alternativa propuesta. En el ámbito de la convivencia, si la opción fue participar en actividades en la playa cercana al centro, a los profesores se les puede encargar de la preparación de esas actividades, a los padres de familia de la logística de estas y al alumnado de la organización de juegos y deportes, por ejemplo. Se trata de una corresponsabilidad en las funciones de la opción elegida.
- La *codecisión* grupal en tareas de convivencia. Cada grupo de participantes deciden juntos qué hacer y cómo hacerlo. Profesores, padres y alumnos respecto de la delegación recibida o asumida voluntariamente.

**Figura 4.** Niveles de participación para la mejora de la convivencia.

Fuente: elaboración propia.



- La *cogestión* grupal en las delegaciones recibidas sobre convivencia. Los grupos participantes de la institución aplican y gestionan juntos aquello que decidieron. En nuestro ejemplo, la gestión de los profes-

res en la organización de actividades, los padres en la logística de esta y el alumnado en la ejecución de juegos y deporte, con la clara finalidad de mejorar la convivencia de los participantes mediante la colaboración desinteresada, la comunicación, la toma de decisiones y el clima institucional creado.

- La *autogestión* en las tareas de convivencia. La autogestión se entiende como la capacidad de decisión plena y exclusiva de cada subgrupo que ha asumido una responsabilidad en la ejecución de una tarea. Profesores, padres y alumnos pueden decidir por ellos mismos qué hacer y cómo hacerlo, realizarlo, valorar el proceso y los resultados, ratificándose o modificando en un momento dado, alguna decisión tomada. La gestión y decisión de cada grupo en cada momento y circunstancia dada determina este nivel. Cambiar la decisión sobre la actividad, o ratificarse en la ejecución de esta respecto de la tarea asumida para mejorar la convivencia forma parte de este nivel, que no siempre se alcanza.
- El *seguimiento* de las actuaciones de convivencia. Es conveniente realizar grupalmente una evaluación del proceso de participación realizado sobre las decisiones y gestiones llevadas a cabo en tareas que potencian la convivencia en el centro con la finalidad de comprobar lo realizado y reforzarlo hasta su finalización, así como volver sobre el nivel que sea necesario retroalimentar para mejorar la participación en las actividades sobre las que el grupo es responsable

Con seguridad, la puesta en marcha de estos niveles de participación, de manera progresiva y sistemática, favorecen la convivencia en el centro, al concurrir varios elementos que hemos denominado *claves* para lograrla: la colaboración, comunicación, clima institucional, toma de decisiones y la propia participación. Si estos no se dan en actuaciones concretas dentro de una planificación, difícilmente se logrará la deseada convivencia.

Los grupos protagonistas, ya conocidos, en las acciones participativas, son los profesores o educadores, los padres y madres de familia y el alumnado.

Los primeros, porque forman parte activa de órganos unipersonales: director, jefe de estudios, secretario; de órganos colegiados: equipo directivo, consejo escolar, claustro de profesores; y de coordinación docente: tutores,

coordinadores, delegados, comisiones, etc. En ellos desarrollan competencias directivas, de coordinación, orientación o de información determinadas en la ley educativa.

Los padres o madres, al participar diligentemente como representantes en el aula, en el consejo escolar, en alguna comisión orientada hacia nuestra finalidad: la convivencia, o en la asociación de madres y padres (AMPA) del centro que colaboran con el equipo directivo y con el resto de los padres de familia.

Finalmente, el alumnado, que participa en acciones que representan a su propio grupo o a la totalidad como delegados, también como representantes en el consejo escolar, o como miembros dinámicos en una asociación de alumnos. En cualquier caso, las Normas de Organización, Funcionamiento y Convivencia, recogerán las normas y funciones de su actuación, evidenciando para unos y otros, sus derechos y deberes.

La colaboración añadida del Centro de Formación e Innovación Educativa (CFIE) o centro de recursos del profesorado, de la Administración, a través de funcionarios específicos como los inspectores, el municipio y sus representantes, los centros cívicos y bibliotecas públicas o municipales, son otros organismos colaboradores en acciones concretas que pretendan los centros, para lograr la participación de todos racionalmente para la mejora de la convivencia.

## **9. e duCACIÓN emoCIonAL y de LA InteRIoRIdAd PARA LA ConvIvenCIA**

Dos recursos educativos con peso específico, actualidad e influjo en la convivencia son la *educación emocional* y la *educación de la interioridad*. Consideramos que ambos son elementos formativos para personas y grupos que, además de prevenir la posible conflictividad que surja, les robustecen para garantizar y asegurar un buen clima institucional y una buena convivencia.

### **9.1 educación emocional y de la paciencia para la mejora de la convivencia**

La *educación emocional* según Arruabarrena, Zalduegi y Flores (2018) tiene que ver con la inteligencia emocional y, por tanto, con la educación en valores y para la paz. Nos indican que «en la base de todos los conflictos hay una

mala gestión emocional, o, aun no habiendo una mala gestión, en su origen siempre existe una emoción» (pp. 178-179). Por lo dicho, si se aprende a controlar y gestionar las emociones, habrá menos conflictos, o estos serán menores y, por consiguiente, la paz y la convivencia serán más visibles.

Asociadas a la *inteligencia emocional* están la identificación, la expresión, la comprensión, la aceptación y la regulación que conviene diferenciar para tratar y educar apropiadamente.

Los autores señalan que la *identificación emocional* trata de poner nombres a las distintas emociones, tarea que no es sencilla. Si esto se entrena desde pequeños en la familia y en el aula, resultará más factible, por lo que padres y educadores han de contar con esta educación; la *expresión emocional* muestra en nuestro entorno lo que sentimos. Sabemos que hay personas que tienen dificultad en expresar lo que sienten, pues fueron formados en no expresar los sentimientos, o al menos, algunos de ellos, resultando también una tarea compleja; la *comprensión emocional* tiene que ver con la capacidad de entender las emociones propias y ajenas. Se trata de hacer consciente la emoción de la tristeza o de la alegría y comprender por qué nos sentimos de esa forma; la *aceptación emocional* está referida a la aprobación y conformidad de nuestros sentimientos y los de los demás; mientras que la *regulación emocional* es la que puede realizar una persona al reaccionar equilibradamente ante sentimientos de enfado, disgusto o de arrebato.

Las emociones no son ni positivas ni negativas. Hay que *reconocerlas* por su propio nombre, *expresarlas* sin complejo, *comprenderlas* conscientemente, *aceptarlas*, aunque resulten incómodas y *regularlas* con actitud compensada, porque todas son necesarias y forman parte de nuestra experiencia vital.

La *educación de la inteligencia emocional* de forma sistemática y gradual en agentes educadores y sus educandos, además de disminuir y prevenir la conflictividad y la violencia, favorecerá la comunicación, la colaboración, el clima institucional, la toma de decisiones, y, por ende, la convivencia en el centro.

A este, se le suma la atención que se está dando a la *educación de la paciencia* como virtud humana y valor ligado a la cultura de paz y a la inteligencia emocional. Nos enseña a saber esperar y perseverar en las acciones de nuestro día a día, planteando un cambio educativo (Carvajal-Escobar, 2010), que siempre es lento y difícil, por lo que se requiere de la paciencia y perseveran-

cia (López-Pastor, 2007) y una planificación del proceso a seguir. Se reconoce la limitación que algunos educadores y profesores tienen para atender al alumnado diverso (Vázquez, 2000), que muestra dificultades de comportamiento, o cierta conflictividad. Aquí se ha de hacer fuerte la virtud de la paciencia y la tolerancia. Necesariamente, esto va a redundar en una paz personal y en una convivencia institucional más arraigada.

## **9.2 educar la interioridad para la convivencia**

Para García-Rodríguez (2018):

Educar la interioridad es aprender a conocer el cómo y el porqué de la realidad que nos rodea, de nuestro hacer en el día a día, y de nuestros sentimientos y emociones, permitiéndonos tomar consciencia de las relaciones que establecemos con los otros y con nosotros mismos. (pp. 237-238).

Por ello, resulta fundamental realizar un análisis pormenorizado a tres niveles: el personal, el institucional y el social. En lo *personal*, podremos determinar el análisis de nuestra realidad, autonomía personal, mundo interior y nuestro desarrollo y crecimiento, como alternativa al ruido, superficialidad y frivolidad. Si el análisis *institucional* lo enfocamos a la escuela, se puede centrar en el currículo diseñado y que se transmite, en los aprendizajes del mundo exterior como fuente de contenidos, en la formación para la vida y el mundo laboral, sin descuidar el conocimiento de la riqueza interior de las personas diversas que forman la comunidad educativa, dinamizadora de la educación y del sistema educativo. El análisis de la dimensión *social* nos puede llevar a descubrir ciertas modas o tendencias donde parece que el aparentar y el tener es lo fundamental, descuidando los valores que nos acercan a los más vulnerables y marginados sociales.

En síntesis, se requiere de una educación de la interioridad personal contra la ligereza y los ruidos, para lograr más autonomía y control personal; de un currículo escolar que muestre el mundo con sus realidades y lo interiorice; de la interioridad no solo como moda aplicada con técnicas de relajación, sino que ofrezca el conocimiento de la realidad, del quehacer, sentimientos y emociones; de la inversión en interioridad en tiempos, recursos y espacios para la formación y el encuentro personal e institucional, para que, encontrándose sanas y bien las personas y las instituciones, se desarrolle mejor la convivencia y la paz.

## **10. ConCLusiones**

Las instituciones socioeducativas formales o no, como el resto de las organizaciones, requieren de un clima institucional adecuado, pensado y concebido coherentemente entre todos, desde la reflexión compartida y la toma de decisiones participativa, con el apoyo de técnicas y niveles adecuados de participación.

El fomento de la comunicación asertiva, del pensamiento crítico, de valores como el respeto, la tolerancia, el interés, la alegría, la cercanía, la presencia, etc., acercan un clima sano y satisfactorio, donde se desea estar y vivir, apoyado en la colaboración y cooperación grupal.

Los centros educativos y organismos socioeducativos no están exentos de problemas y conflictos surgidos de las incompatibilidades de intereses, necesidades, creencias, diversidad, cultura, etc., solventados racionalmente desde la aplicación de programas específicos con actuaciones concretas que buscan promover el encuentro, el diálogo y la cultura de paz entre todos.

La escuela ha de ser un entorno de vida y trabajo compartido. Ha de ser un espacio de convivencia entre todos/as los que forman la comunidad escolar. Para ello, han de diseñar un proyecto común, con objetivos, actuaciones, recursos y responsables articulados coherentemente, para que la escuela sea el entorno de entendimiento y cultura deseado.

La escuela y los espacios socioeducativos han de ser entornos pacíficos e inclusivos, donde la diversidad y la convivencia sean garantizadas desde el respeto y la aportación desinteresada de todos a través del propio Proyecto Educativo.

La educación en valores, la colaboración, la comunicación, el clima institucional, la toma de decisiones, la participación y la educación emocional, para la paciencia y la educación de la interioridad son claves destacables que hay que tomar en cuenta en instituciones que quieren mejorar su convivencia. Todas y cada una de ellas, requieren de una planificación para ser desarrolladas con coherencia y lograr paulatinamente la cultura de paz.

Trabajar en un proyecto común, con los mismos ideales, fines y objetivos educativos, articulando las claves conocidas, permitirá a una institución escolar o socioeducativa, avanzar en la misma dirección, con entusiasmo renovado para lograr los fines educativos, la mejora de la paz y la convivencia tan deseada.

Resulta conveniente continuar estudios que midan las claves apuntadas, como variables de referencia fundamental, para conocer los niveles alcanzados en estas y los grados de convivencia conseguida. Establecer comparativas entre instituciones, formales o no, puede arrojar luz al informe.

## Referencias bibliográficas :

- Alonso, F. G., y Guzón Nestar, J. L. (2018). La educación en valores: Axiología, naturaleza y Derecho Educativo. *Revista de Ciências Humanas*, 18(02,31), 90-120.
- Antúnez, S., y Sallán, J. G. (1996). *La organización escolar: práctica y fundamentos*. Graó.
- Arellano, A., y Cámara, N. (2017). *La importancia de las TIC en las necesidades de la sociedad: una aproximación a través de la óptica de Maslow*. Recuperado de [https://www.bbvaesearch.com/wp-content/uploads/2017/09/maslow\\_piramide.pdf](https://www.bbvaesearch.com/wp-content/uploads/2017/09/maslow_piramide.pdf) [Consulta: 01/06/2019].
- Arribarrena, A., Zalduegi, A., y Flores, J. (2018). Recursos para la paz y la convivencia escolar. En F. González-Alonso y J. Escudero Vidal, *El acoso escolar, bullying y cyberbullying. Formación, prevención y seguridad*. Valencia: Tirant Humanidades.
- Becerra Peña, S. (2006). ¿Cómo podemos intervenir para fortalecer el clima educativo en tiempos de innovación? *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 32(2), 47-71.
- Berrocoso, J. V. (2015). Políticas educativas en tecnología educativa: el papel de la investigación y la autonomía del centro en la toma de decisiones. *Campus Virtuales*, 1(1), 43-50.
- Carrillo, M., Padilla, J., Rosero, T., y Villagómez, M. S. (2009). La motivación y el aprendizaje. *Alteridad*, 4(1), 20-33.
- Carvajal Escobar, Y. (2010). Interdisciplinariedad: desafío para la educación superior y la investigación. *Revista Luna Azul*, 31.
- Estado, C. E. del (2014). *La participación de las familias en la educación escolar*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Evans, R., y Russel, P. (1989): *The creative Manager*. London. Unwin Perbacks.
- Flores, E. H., y Cuahquentzi, M. P. (2018). Análisis de la participación de la mujer como integrante de la empresa familiar en la toma de decisiones en La Región Centro Sur De Tlaxcala. *Revista Mexicana de Agronegocios*, 42.
- García-Bacete, F. J. (2003). *Las relaciones escuela-familia: un reto educativo. Infancia y aprendizaje*, 26(4), 425-437.

- García-Rodríguez, C. (2018). Educación e Interioridad. Enseñar lo que somos para la prevención y resolución de conflictos. En F. González-Alonso y J. Escudero Vidal, *El acoso escolar, bullying y cyberbullying. Formación, prevención y seguridad*. Valencia: Tirant Humanidades.
- Gento, S. (1994). *Participación en la gestión educativa*. Madrid: Santillana.
- Gómez, C. J. (2009). La familia y su participación en la comunidad educativa. *Revista digital innovación y experiencias educativas*, 23, 7-8.
- González-Alonso, F. (2019). *Actitudes y comunicación en la relación de pareja*. En *Derecho Educativo: Reflexiones sobre la cultura de paz en contexto globalizado*. Editorial de Universidad de Costa Rica.
- González-Alonso, F., y Cachazo-Vasallo, A. (2016). *Deporte, valores y escuela de paz*, 20, 11-131.
- González-Alonso, F., y Castro-Hernández, R. M. de. (2015). *Convivencia y paz en la escuela. Entre los valores y el Derecho Educativo*. Almería: Círculo Rojo.
- González-Alonso, F., y Castro-Hernández, R. M. de. (2015). Solidaridad y voluntariado: un modelo universitario de educación en valores. En F. González-Alonso y J. Escudero-Vidal, *Solidaridad y voluntariado Universitario* (pp. 33-53).
- Guzón Nestar, J. L. (2018). La comunicación familia-escuela. En F. González-Alonso y J. Escudero Vidal, *El acoso escolar, bullying y cyberbullying. Formación, prevención y seguridad*. Valencia: Tirant Humanidades.
- Guzón Nestar, J. L., Castaño-Calle, R., y Iglesias-Martín, C. (2018). La comunicación padres e hijos en las relaciones familiares. En L. M. Duso Pacheco, J. Wruck Timm y D. Pulcherio Fensterseifer (orgs.). *Anais VI Congresso Internacional e I Congresso Nacional de Investigaçao em Direito Investigativo e o XIII Ciclo de Estudos Jurídicos*. Brasil: URI, Frederico Westphalen.
- Harding, H. (1988). *Management Appreciation*. Londres: Pitman.
- Ley Orgánica de Calidad de la Educación, LOCE. (2002). Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2002/12/24/pdfs/A45188-45220.pdf> [Consulta: 01/06/2019].
- Ley Orgánica de Educación, LOE. (2006). Disponible en <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf> [Consulta: 01/06/2019].
- Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa, LOMCE. (2013). Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf> [Consulta: 01/06/2019].
- Ley Orgánica para la Participación, Evaluación y el Gobierno, LOPEG. (1995). Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/1995/11/21/pdfs/A33651-33665.pdf> [Consulta: 01/06/2019].
- López Pastor, V. M., Barba Martín, J. J., Monjas Aguado, R., Manrique Arribas, J. C., Heras Bernardino, C., González Pascual, M., y Gómez García, J. M. (2007). *Trece años de evaluación compartida en Educación Física*.

- Lorenzo, M., (2001). *La organización y gestión del centro educativo. Análisis de Casos Prácticos*. Madrid: Editorial Universitaria.
- Lowin, A. (1968). Participative decision making. *Organizational Behaviour in Human Performance*, 3, 68-106.
- Maslow, A. (1983). *The Developing Person through the Life Span*. Madrid: Ediciones Díaz de Santos.
- Medina, A., y Sevillano, M. L. (1994). *El clima socio-relacional del centro*. Madrid: UNED.
- Proyecto de Ley de Educación, LOMLOE. (2019). Recuperado de <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:38d6e7ae-6f25-4f0f-8c2b-42f6d0046334/3-web-loe-completa-con-lomloe.pdf> [Consulta: 01/06/2019].
- Reparaz, C., y Naval, C. (2014). *Bases conceptuales de la participación de las familias*. Madrid: Secretaría General Técnica Subdirección General de Documentación y Publicaciones-Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Sánchez, J., y González-Alonso, F. (2014). El deporte en edad escolar: claves para su contribución a la educación integral. *Papeles salmantinos de educación*, 18, 43-55.
- Segovia, J. D., Titos, M. A. M., y Martos, L. D. (2016). Colaboración familia–escuela en España: retos y realidades. *REXE-Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 9(18), 111-133.
- Vázquez, F. J. H. (2000). La educación física, el deporte y la diversidad en Secundaria. Apuntes. *Educación física y deportes*, 2(60), 6-12.

**Cita de este ARTÍCULO o (APA, 6ª ed.):**

González-Alonso, F., Guzón Nestar, J. L., Castro-Hernández, R. M. de, y Carballa-Rivas, N. M. (2019). Claves para mejorar la convivencia en contextos socioeducativos. *Educación y Futuro: Revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, 41, 107-132.



## **MATERIALES**

**Colabora**  
grupo  
**edebé**



**edebé**

la educación hoy  
el valor de mañana

# **Métodos para fomentar una convivencia positiva en la escuela**

## ***Methodos, Strategies, Techniques and Materials to Foster a Positive Coexistence in Schools***

ALEJANDRA ALEXIA DÍAZ PINO

DOCTORA EN EDUCACIÓN. PROFESORA DE PEDAGOGÍA

MARÍA DEL ROSARIO GONZÁLEZ CÓRCOLES

LICENCIADO EN PSICOPEDAGOGÍA.

DOCTORA EN EDUCACIÓN. PROFESORA DE PEDAGOGÍA

---

### **Resumen**

El presente artículo forma parte de las líneas de investigación en convivencia del grupo PREVyCON del Centro Universitario Don Bosco y, de forma concreta, del proyecto (HELP) una propuesta de actuación pedagógica para la mejora de la convivencia y del clima escolar. A través de este estudio se analizan las metodologías más relevantes para el fomento de una convivencia positiva en la escuela, se describen técnicas acordes, así como materiales que posibiliten su implementación en la formación de estudiantes.

**Palabras clave:** convivencia, metodologías, aprendizaje cooperativo, aprendizaje basado en problemas, aprendizaje basado en proyectos.

### **Abstract**

This paper deals with one of the research lines on coexistence carried out by the group PREVyCON in collaboration with CES Don Bosco College. More specifically, it focuses on the HELP Project, a pedagogical proposal for the improvement of coexistence and school atmosphere. This study analyses the most relevant methodologies for promoting a positive coexistence in school, describes suitable techniques and materials that make possible their implementation in the students' training.

**Key words:** coexistence, methodologies, cooperative learning, problem-based learning, project-based learning.

## **1. InTRoducción**

El fomento de una convivencia positiva en la escuela es un proceso constante de búsqueda de relaciones dignas y satisfactorias con el entorno y con uno mismo (Trianes, Fernández y Escobar, 2013; Uruñuela, 2016) que involucra activamente a todos los agentes implicados en educación en su trabajo diario, incluido el alumnado, superando la mera intervención del profesional en situaciones de violencia explícita.

Para promover el desarrollo de una convivencia escolar positiva es necesario que los estudiantes reciban una formación competencial que lo posibilite, la cual debe incluir el desarrollo de habilidades sociales como la empatía, la asertividad, el sentido crítico, la resolución democrática de problemas y el desarrollo de habilidades cognitivas y emocionales, entre las que se encuentran el desarrollo de un autoconcepto ajustado que permita la autorregulación eficaz (Ortega-Ruiz y Zych, 2016), de las emociones y conductas propias.

Además del desarrollo de habilidades o procedimientos, este enfoque competencial también debe incluir una formación en valores intrínsecos a este tipo de convivencia, puesto que no hay que olvidar que el estudiante puede conocer distintos métodos para fomentar una convivencia positiva y no estar suficientemente motivado para ponerlos en práctica, entre otras cosas, porque no encajan con sus valores. Así pues, de acuerdo con el modelo que se defiende a través de estas líneas, parece especialmente importante formar en valores como el respeto y la solidaridad ya que facilitan la valoración de la diversidad que encierran la convivencia como una oportunidad de crecimiento.

Todo ello con el objetivo final de fomentar el sentido crítico y autocrítico de todos los alumnos y alumnas y promover su implicación decidida en el fomento de una convivencia positiva en la escuela y en la lucha contra cualquier forma de violencia, incluidas aquellas que pasan más desapercibidas como cualquier tipo de exclusión, vulneración de derechos o elusión de responsabilidades.

Sin embargo, la formación en convivencia no es una tarea fácil, ya que, también, conlleva que el docente esté dispuesto a asumir la responsabilidad que implica, para lo que es necesario que, además de ser consciente de la

importancia de este tipo de trabajo, este cuenta con guías y recursos claros que faciliten la introducción o enriquecimiento de este tipo de formación en el complejo tramado de tareas diarias que implica el ejercicio de su profesión.

Para ello, a continuación, se describen brevemente metodologías potencialmente adecuadas para fomentar una convivencia positiva, como el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje basado en problemas y el aprendizaje basado en proyectos sociales. Así como técnicas acordes, entre las que destacan el debate, los estudios de caso o dilemas, el juego de roles o dramatizaciones que posibiliten la toma de decisiones y el análisis por parte del estudiante de las acciones propias en el fomento de una convivencia positiva, además de dinámicas y recursos que faciliten esta tarea, especialmente, en estadios formativos iniciales.

## **2. EL APREndIZAJE cooPERATIVO**

La evidencia empírica disponible sobre los beneficios y las características del aprendizaje cooperativo es suficiente para animar al empleo de la misma (Goikoetxea y Pascual, 2002), especialmente en la formación en convivencia ya que, contrariamente al aprendizaje competitivo, conlleva que los estudiantes cuenten los unos con los otros y se ayuden en la consecución de objetivos de una actividad (Lago, Pujolás, Riera y Vilarrasa, 2015), obteniendo beneficios tanto para uno mismo como para los demás miembros del grupo (Ramos, 2010).

En otras palabras, el aprendizaje cooperativo implica convivir de forma positiva y funciona especialmente en las clases homogéneas donde los estudiantes presentan una gran diversidad en su nivel de desempeño y distintas destrezas importantes para realizar una actividad (Slavin y Johnson, 1999), puesto que hace posible alcanzar resultados que son producto del conjunto de actuaciones de todos los alumnos y alumnas, algo muy beneficioso para el autoconcepto académico del estudiante y para el desarrollo de habilidades socioemocionales imprescindibles para trabajar juntos y cooperar como la autorregulación, la comunicación asertiva y la toma de decisiones reflexiva, crítica y compartida. Además, el aprendizaje cooperativo resulta, especialmente, recomendable en la lucha contra las problemáticas

que pueden derivan de la convivencia, como el acoso entre iguales (León del Barco, Polo del Río, Gozalo y Mendo, 2016), incorporando valores ligados intrínsecamente a la lucha contra este tipo de violencia como la libertad, la igualdad, la solidaridad, el respeto hacia la diferencia (Gonzálvez, Traver y García, 2011).

Aunque es posible encontrar información muy valiosa sobre recursos o formas de organización cooperativa (véase Kagan, 2003) que pueden facilitar el trabajo del maestro o maestra cuando implementa al aprendizaje cooperativo –es necesario tener presente que el docente cuando emplea este tipo de aprendizaje debe realizar muchas actividades simultáneas que oscilan entre la formación, la supervisión y la evaluación continua, así como la motivación constante de la responsabilidad individual y la interdependencia positiva (Johnson, Johnson y Holubec, 1999)– estudios como el presente, que ofrezcan orientaciones sobre cuándo utilizar cada agrupación cooperativa, así como metodologías complementarias o técnicas, estrategias y dinámicas compatibles con cada una de ellas para formar en convivencia positiva no son tan frecuentes.

En lo que respecta a la existencia de metodologías complementarias, es importante subrayar que el aprendizaje basado en problemas y el aprendizaje basado en proyectos sociales pueden enriquecer y dar significado al uso del aprendizaje cooperativo en convivencia. Concretamente, a través de *grupos formales* que funcionan durante un periodo que va de una hora a varias semanas de clase y *grupos base* que lo hacen a lo largo de, al menos, un año. En epígrafes posteriores, se ofrecerá información sobre dichos métodos y agrupaciones.

Estos dos tipos de agrupaciones cooperativas han sido propuestos por Johnson, Johnson y Holubec (1999) junto con los *grupos informales*, los cuales funcionan durante un periodo breve que no supera la hora de duración y resultan propicios para fomentar la motivación y comprensión de un contenido o método, como bien puede ser del propio aprendizaje cooperativo cuando se comienza a utilizar en el aula. La multitud de dinámicas disponibles que facilitan la identificación inicial de la importancia de cooperar en convivencia se pueden ejemplificar a través de las siguientes dos propuestas (véanse *tablas 1 y 2*).

**Tabla 1.** Cartas clasificadas.

Fuente: elaboración propia a partir de [www.educarueca.org](http://www.educarueca.org)

<p><i>Objetivo:</i> Analizar la predisposición a competir o cooperar.</p>
<p><i>Desarrollo:</i> Se divide el grupo en 4 grupos. Cada grupo recibe un paquete de cartas de la baraja completo. 40 en total. Los grupos tienen un problema que resolver: conseguir clasificar todas las cartas de un solo palo. Reunir en un solo montón todos los oros, otro todas las copas, otro...</p>
<p><i>Normas:</i> Es conveniente dar por escrito a cada grupo la definición del problema a resolver: «Reunir cada palo en un solo montón». La única condición es que la negociación solo puede llevarse a cabo por medio de una persona que va a negociar los cambios y para ello tendrá que visitar a los distintos grupos. La persona que ejerce de mediadora puede cambiarse a lo largo del juego.</p>
<p><i>Tiempo:</i> Máximo 30 minutos.</p>
<p><i>Evaluación:</i> Al final del tiempo, tanto si se ha conseguido como si no, se reúnen para evaluar la negociación.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>– ¿Ha sido fácil o difícil la tarea? ¿Por qué ha sido lo uno o lo otro?</li><li>– ¿Podemos imaginarnos otras situaciones en las que la gente no puede intervenir para resolver sus propios conflictos? ¿Qué falla? ¿Qué tipo de comunicación se ha dado durante la negociación?</li><li>– ¿Algún grupo ha decidido dar más cartas de las que estaba recibiendo?</li><li>– ¿Algún grupo ha entendido el mensaje de otra forma? ¿Se podrían haber hecho todos los montones en un solo grupo? ¿Alguien pensó en esta opción? ¿Era un juego de cooperación o de competición? Podemos profundizar en este tema y ver aspectos relacionados con la vida real. Nuestra predisposición a competir o a cooperar.</li></ul>

**Tabla 2.** Mural cooperativo.

Fuente: elaboración propia a partir de [www.jugamos.jimdo.com](http://www.jugamos.jimdo.com)

<p><i>Objetivos:</i> Fomentar la cooperación y la colaboración. Desarrollar estrategias de comunicación no verbal y estimular la creatividad, imaginación y oído musical.</p>
<p><i>Metodología:</i> La actividad constará de 4 partes:</p> <p>1ª Parte: La persona dinamizadora de la actividad pedirá al resto del grupo que se sienten en el suelo formando un círculo en forma de «U». A continuación, se les dirá que cierren los ojos y que presten mucha atención a la historia que se va a contar: «En una lejana ciudad del País Persa, nos encontramos en un mercado, repleto de paradas de verduras, fruta,</p>

dulces, telas, zapatos y bisutería. De repente, invaden el mercado unos intrépidos camellos que, con su ágil paso, cruzan todo el mercado.

Caminando por el mercado, nos encontramos con un grupo de mendigos, que piden limosna sin cesar, ¡atención! Aparece la bellísima princesa con todo su séquito, se dirigen al mercado en busca de bellas telas, para poder coserse un precioso vestido para la fiesta de palacio. Seguimos caminando, y nos encontramos a un grupo de malabaristas, que felices y contentos nos hacen reír con sus actuaciones y números, justo al lado de ellos vemos al encantador de serpientes que, con el sonido de su flauta, hace que las serpientes se muevan sin parar. ¡Atención!, ¡atención!, aparece el gran califa, va en busca de la bellísima princesa y aprovecha también, con un gesto de generosidad, para ofrecer a los mendigos comida y monedas».

2ª Parte: A continuación, se formarán 4 grupos aprovechando que están colocados en círculo. Una vez formados, se les pide que guarden silencio y que escuchen atentamente la música que se va a poner porque cada fragmento musical representa un personaje. Se le reparte a cada grupo un trozo de papel continuo en el que deberán crear una historia basándose en la música que van a escuchar. Cada miembro del grupo deberá participar en la creación de dicha historia y la única consigna será que la hagan en silencio. Por tanto, deberán usar diferentes estrategias de comunicación no verbal.

3ª Parte: Cada grupo visualizará todas las historias creadas por todos los grupos. Los cuatro grupos se fusionarán en uno y tendrán que ponerse de acuerdo, todo ello sin poder hablar, para crear una historia final basándose en el resto de las historias.

4ª Parte: Se comprobará el resultado final y se hará una rueda en la que se analice la actividad a partir de los criterios de evaluación.

*Tiempo:* La duración de este juego es de aproximadamente 40 minutos.

*Materiales y recursos:* Papel continuo, ceras de diferentes colores, CD música: «En un Mercado Persa», Albert W. Ketelbey, radiocasete.

*Evaluación:* En esta dinámica, es importante observar el proceso y el resultado. Las pausas que seguiremos para evaluar dicha actividad serán las siguientes:

- ¿Cómo os habéis sentido?
- ¿Desde qué lugar habéis participado?
- ¿Os ha costado mucho manteneros en silencio?
- ¿Os habéis sentido cómodos en el grupo? ¿Útiles? ¿Valorados?
- ¿Qué estrategias habéis utilizado para comunicaros entre sí?
- ¿Qué diferencia habéis encontrado al formar primero parte de un pequeño grupo y después de formar parte de un grupo grande?
- ¿Qué os ha parecido el resultado final?
- ¿La experiencia os ha sido satisfactoria?
- ¿Todos los miembros habéis participado con la misma frecuencia?
- ¿Habéis utilizado recursos propios o ajenos para comunicaros? ¿O de los dos?

### **3. LoS gRuPoS foRMALES dE APREndIZAJE cooPERATIvo y EL APREndIZAJE bASAdo En PROBlEMAS**

En los grupos formales de aprendizaje, los estudiantes trabajan juntos para lograr objetivos comunes, asegurándose de que ellos mismos y sus compañeros de grupo completen diferentes tareas asignadas, como bien puede ser la resolución conjunta de problemas relacionados con la convivencia escolar o con los conflictos que pueden derivar de la misma, primordialmente aquellos que encierran violencia. Así pues, aunque el uso del aprendizaje basado en problemas, entendido como el método en que el estudiante se involucra de forma activa en la resolución de un problema relacionado con la disciplina de estudio, se haya utilizado principalmente en la formación de profesionales en el campo de la salud (Fernández, García, Caso, Fidalgo y Arias, 2006), puede ser una opción muy interesante en la formación en convivencia positiva si se combina con el aprendizaje cooperativo, ya que ambos suelen funcionar muy bien de forma conjunta (Kim y Hannafin, 2011).

La utilización de ambos métodos, además de potenciar el desarrollo de valores y habilidades intrínsecas al aprendizaje cooperativo como el respeto por la diferencia, la comunicación asertiva, el pensamiento crítico, la toma de decisiones o la autorregulación, presenta una gran oportunidad de aprender significativamente a través de la resolución de situaciones relacionadas con la convivencia que se pueden dar en aula, no se puede pasar por alto que la contextualización y familiaridad son ingredientes de la motivación (Font, 2004). Entre las técnicas que posibilitan esta propuesta conjunta se encuentra el debate, los estudios de casos o dilemas y el juego de roles. Veamos, a continuación, algunas orientaciones y materiales para su uso.

#### **3.1 Técnicas, dinámicas y recursos**

##### **3.1.1 *El debate***

Un buen modo de trabajar en la resolución de problemas a través de grupos formales de aprendizaje cooperativo es identificar las ideas del estudiante antes y después de analizar y tratar de resolver distintos tipos de problemas. El uso de técnicas como el debate presenta una buena ocasión para verbali-

zar las concepciones propias y contrastarlas con aquellas ideas de otros compañeros o compañeras. Así pues, las dinámicas presentadas en las *tablas 3 y 4* pueden resultar muy interesantes para identificar concepciones que se repiten entre los estudiantes y problemáticas de interés común que posibiliten el trabajo posterior en la resolución de las mismas. No obstante, es fundamental tener presente que para que este tipo de dinámicas funcionen, el docente debe encargarse de motivar al grupo, reconducir el debate cuando se desvíe del objetivo o los estudiantes con más influencia impongan sus ideas (Pozo, 2006).

**Tabla 3.** Reciclando problemas.

*Fuente:* elaboración propia a partir de [www.dinamicasgrupales.com.ar](http://www.dinamicasgrupales.com.ar)

<p><i>Objetivo:</i></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Hacernos conscientes de los problemas que existen en el grupo que, a veces, se manifiestan o no.</li><li>- Buscar respuestas a los problemas de la dinámica grupal.</li><li>- Encontrar soluciones superadoras volviendo a trabajar los problemas.</li></ul>
<p><i>Desarrollo:</i></p> <p>Para esta actividad es necesario que el grupo haya alcanzado un punto de maduración de manera en que se puedan manifestar los problemas.</p> <p>El coordinador/a invitará a todos los participantes a que se sienten formando un círculo. En el centro se debe colocar un recipiente que representará un cubo de basura para reciclar.</p> <p>Se otorgan unos minutos para que cada participante escriba, en una hoja, un problema que suele vivenciar en el grupo y que el mismo obstaculiza la tarea. Luego, cada uno deberá pronunciarlo en voz alta y tirarlo al tacho de basura.</p> <p>El coordinador/a deberá ir tomando nota de todos los problemas que aparecen. Al finalizar, se abre un tiempo de reflexión.</p>
<p><i>Para la reflexión y debate:</i></p> <p>En esta etapa, se deben trabajar los problemas que se repitieron en varios integrantes utilizando la técnica que cada coordinador/a desee. Es importante que cada persona dé su opinión y, en conjunto busquen soluciones para que los problemas se reciclen y dejen de ser un obstáculo.</p>

**Tabla 4.** Causas y consecuencias.

Fuente: www.dinamicasgrupales.com.ar

<p><i>Objetivos:</i></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Pensar y debatir los aspectos involucrados en un problema.</li><li>- Identificar los elementos más significativos y críticos de un problema.</li><li>- Pensar soluciones.</li><li>- Promover la participación de todos.</li></ul>
<p><i>Desarrollo:</i></p> <p>Para realizar esta dinámica es necesario tener identificado un problema, el coordinador o la coordinadora propondrá a los integrantes del grupo pensar las causas y consecuencias del problema elegido.</p> <p>Se formarán dos subgrupos, uno de los equipos deberá anotar las causas (internas y externas) por las que emerge el problema; el otro grupo deberá hacer una lista de las consecuencias generadas por el problema.</p> <p>Después de unos minutos, los grupos deberán intercambiarse las hojas con anotaciones para pensar soluciones. Quien reciba las causas deberá pensar qué hacer para que no provoquen el problema, y quienes reciban las consecuencias tendrán que pensar cómo evitarlas.</p>
<p><i>Para la reflexión y debate:</i></p> <p>En grupo grande, se contarán las soluciones encontradas y la viabilidad de llevarlas a cabo, también, con la participación de todos y todas se podrán mejorar dichas soluciones.</p>

### **3.1.2 Estudios de caso o dilemas**

El aprendizaje basado en problemas a través de grupos formales cooperativos requiere la utilización de estudios de caso o dilemas sobre temáticas controvertidas que viabilicen su desarrollo. Para resolver los problemas que se presentan, el grupo debe llegar a un acuerdo, sintetizar todas las aportaciones en una decisión aprobada por todos los integrantes y evitar que algún estudiante considere que su contribución no ha sido tomada suficientemente en cuenta. Este es un modo de fomentar el sentido de pertenencia a una comunidad educativa que se basa en el respeto y la confianza.

Es importante considerar que, contrariamente a la resolución de problemas que se pueden realizar en otras áreas como las matemáticas o la física en que los problemas están bien definidos y tienen una única solución posible; los relacionados con convivencia no suelen tener respuestas únicas, su resolución puede involucrar un gran periodo de tiempo y requiere la colaboración de distintos agentes implicados en educación, por lo que lo verdaderamente

valioso de este tipo de aprendizaje es reflexionar y aprender los unos de los otros. A continuación, se presentan dos recursos útiles (véanse *tablas 5 y 6*) para iniciarse en el estudio de caso o dilema.

**Tabla 5.** La gran mansión.

Fuente: elaboración propia a partir de [www.educarueca.com](http://www.educarueca.com)

<p><i>Objetivos:</i></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Ejercitar el análisis de la mejor estrategia a seguir, dada las estrategias de los otros.</li><li>- Experimentar los resultados de una cooperación.</li><li>- Practicar habilidades de negociación.</li><li>- Favorecer, entre los integrantes, el posicionamiento sobre diversos contenidos.</li><li>- Crear condiciones para el debate grupal sobre la temática.</li></ul>
<p><i>Desarrollo:</i></p> <p>Se inicia contando una historia:</p> <p>Había una vez un campesino que, con gran esfuerzo y mucho tiempo, construyó una grande y confortable mansión. Cierta día, salió para un largo viaje y se la dio a sus cuatro hijos para que vivieran en ella.</p> <p>El primer hermano que entró en la casa ocupó todas las habitaciones del piso de arriba para él mismo. La primera hermana que entró tomó todas las habitaciones de abajo para ella. Los dos tuvieron largas discusiones y argumentaciones porque cada uno quería toda la casa para sí mismo. Cuando el segundo hermano y la segunda hermana llegaron, ya no quedaban habitaciones libres para ellos.</p> <p>«Como soy muy amable», dijo el primer hermano al más joven, «te dejaré una de mis habitaciones si realizas todo el trabajo en el campo y cultivas todos los alimentos».</p> <p>«Yo también soy muy amable», dijo la primera hermana a la más joven, «así que yo te daré una de mis habitaciones si cocinas siempre, limpias la casa y lavas la ropa».</p> <p>Por supuesto, las habitaciones eran las más pequeñas entre muchas de la gran mansión, pero el hermano y la hermana más pequeños no tenían otra opción si querían un tejado sobre sus cabezas. Por eso, trabajaban todo el día cultivando el campo, cocinando, limpiando y lavando. Ellos sabían que esto no era lo que su padre hubiera querido para ellos cuando construyó la gran y confortable mansión, porque él quería a sus cuatro hijos de la misma manera. Pero el trabajo era tan duro que estaban demasiado cansados para quejarse a su hermana y a su hermano mayores.</p> <p>Cuando el hermano mayor vio que el más joven se ponía enfermo de tanto trabajar le dijo: «Te daré alguna medicina para que te pongas mejor. Seguro que mi padre estará satisfecho de mi amabilidad».</p> <p>Cuando la hermana mayor vio que la más joven cogió catarro porque su ropa era fina y estaba gastada, ella le dijo: «Te daré mi abrigo negro que se me ha quedado pequeño. Seguro que mi padre estará satisfecho de mi amabilidad».</p> <p>Después de muchos meses, un día, cuando nadie le esperaba, el campesino llegó a la mansión.</p>

*Pautas para el análisis:*

Esta historia está sin terminar. Hay dos posibles formas de completarla:

1º Pregunta a las personas participantes cómo piensan que terminó. ¿El campesino se puso contento con la forma como habían repartido la mansión sus hijas? ¿Cómo explicaron la hermana y el hermano mayor su comportamiento al padre? ¿Cómo reaccionó el padre?

2º El grupo puede inventar diferentes terminaciones y dramatizarlas o leerlas en voz alta a todo el grupo. Se puede ilustrar y hacer viñetas de dibujos por secuencias proyectándolas con un retroproyector sobre acetato.

3º Se puede debatir cuál debiera haber sido el comportamiento justo. ¿Los hermanos mayores fueron caritativos? ¿Crees que ellos eran conscientes? ¿Quiénes son en realidad los personajes de esta historia? ¿Qué representa la mansión encantada?

Si fueses el hermano y la hermana jóvenes ¿qué harías para que cambiasen las cosas a mejor? ¿Qué papel deben jugar los padres y profesores para prevenir comportamientos injustos?

4º Busca ejemplos en los que alguien te ha tratado injustamente. ¿Conoces a alguien a quien se trata injustamente? En nuestro país, en otras partes del mundo. ¿Por qué sucede eso? ¿Cómo se puede arreglar?

**Tabla 6.** Girando sobre un dilema.

*Fuente:* elaboración propia a partir de [www.dinamicasgrupales.com.ar](http://www.dinamicasgrupales.com.ar)

*Objetivos:*

- Ejercitar la argumentación.
- Trabajar sobre la toma de decisiones negativas.

*Introducción:*

Si es necesario, el coordinador/a puede realizar una introducción acerca de qué son los problemas dilemáticos. A continuación, se les informa que se realizará una actividad en el que deberán resolver un dilema, en el que no se puede no tomar una decisión, al concluir el ejercicio deben tener resuelto el dilema, aunque no compartan del todo la solución propuesta.

*Desarrollo:*

El coordinador/a formará subgrupos de cuatro personas aproximadamente. Cada equipo elegirá a un representante quien rotará en los grupos retransmitiendo sus argumentos, pudiéndolos modificar a medida que avanza la actividad.

A cada equipo se le presenta el siguiente dilema:

«Su país es invadido por un ejército extranjero y usted con sus dos hijos, un niño de 10 años y una niña de 12 años, quedan prisioneros en un campo de concentración. Quien está al mando le dice que uno de sus hijos se salvará y el otro será ejecutado. Si usted no elige, los dos serán ejecutados. ¿Qué haría en esa situación?

A cada equipo se le dan diez minutos para que debatan y escriban una solución con un argumento. Es importante que se cuestionen todas las decisiones antes de llegar a una

respuesta. La solución y el argumento deberán ser escritos en una hoja que se trasladará junto con el representante.

Transcurrido el plazo, la persona elegida de cada equipo rota a otro grupo con la hoja escrita y tienen 5 minutos para debatir. Es una buena oportunidad para que los participantes que se cambian de grupo compartan lo discutido en su grupo original y viceversa. Concluido el plazo, se deja por escrito (en la hoja del representante) la solución y el argumento que encuentren (no importa si la solución es diferente a la anterior). Esta acción se debe llevar adelante hasta que las personas que rotan hayan pasado por todos los grupos y vuelvan a su equipo original.

Para finalizar, se dejan los últimos 5 minutos para que cada representante lea todas las posibles soluciones y el equipo elija una (puede ser la que escogieron por primera vez u otra). Después, cada subgrupo expondrá la solución final.

*Pautas para reflexión y debate:*

- ¿Cómo se sienten al tener que elegir entre dos opciones que nunca elegirían? ¿se les suele presentar en la vida cotidiana tener que tomar una decisión, aunque no les guste? ¿qué hacen? ¿cómo lo resuelven?
- Tener la oportunidad de debatir con varias personas el dilema, ¿les ayudó un poco a tomar la decisión? ¿es bueno consultar los diferentes puntos de vista? ¿cómo se sintieron al tener que argumentar sobre una acción que no desean realizar?

### **3.1.3 Juegos de rol o dramatizaciones**

En las técnicas basadas en el juego de rol o dramatizaciones, los participantes asumen un papel establecido con anterioridad y tratan de pensar y actuar como él lo haría en una situación concreta, por lo que presentan una gran ocasión para vivir en primera persona la resolución de conflictos relacionados con la convivencia que pueden surgir en la escuela. Los conflictos son intrínsecos a una organización educativa y son necesarios para el crecimiento y maduración personal, pero no es cuestión de buscarlos, crearlos, eliminarlos o evitarlos sistemáticamente, sino de saber encauzarlos y gestionarlos de modo positivo, una práctica que se puede poner en funcionamiento a través de estas técnicas y ayudar al estudiante a adquirir y desarrollar nuevas competencias prácticas.

A continuación, en la *tabla número 7*, se ofrece una primera dinámica que, como las presentadas en epígrafes anteriores, resulta importante para que el estudiante aprenda a utilizar este tipo de técnica y a vivir el conflicto de forma constructiva, siempre teniendo en cuenta que su resolución no siempre es posible, especialmente de modo inmediato y que es necesario ofrecer una serie de consignas al estudiante que le ayuden a representar el papel que le ha sido asignado.

Del mismo modo, se presenta una segunda dinámica (véase *tabla 8*) que se basa en la inversión de roles entre protagonistas, lo cual ayuda a comprender el punto de vista contrario y así facilitar la introspección, comprensión, flexibilidad en la resolución de los conflictos. En este sentido, conviene ofrecer al estudiante recursos y dinámicas alternativas que ayuden al alumno o alumna a aplicar lo aprendido a otros contextos y áreas.

**Tabla 7.** Silencio.

*Fuente:* elaboración propia a partir de [www.grupotortuga.com](http://www.grupotortuga.com)

<p><i>Preparación:</i></p> <ul style="list-style-type: none"><li>– Se pide a dos personas voluntarias. Una hará de profesor y la otra de alumno. El profesor sale del lugar donde se está impartiendo el taller y se le da la hoja con su rol para que la pueda leer sin oír las instrucciones que se da a los demás participantes. Se coloca un pupitre adelantado al resto de la clase, y se le da la hoja con su rol a quien hace de alumno.</li></ul>
<p><i>Realización:</i></p> <ul style="list-style-type: none"><li>– El escenario es una clase. El maestro llama al alumno a la pizarra para hacer un ejercicio o algo similar. El alumno no responde. A partir de ahí el juego continuará desde las consignas propias de cada rol.</li><li>– Después de unos 10 minutos, se procede a la evaluación. Tras ésta, se puede volver a repetir una o dos veces solo con una pareja y el resto del grupo, como observador, para intentar posibles soluciones u otras formas de enfrentar el conflicto.</li></ul>
<p><i>Evaluación:</i> ¿Cómo nos hemos sentido? ¿Sabes qué sentía la otra persona? ¿Cuál es el/los conflicto/s? ¿Qué actitudes se han dado? Torbellino de ideas sobre posibles actitudes a adoptar. Selección de ellas.</p> <p>Una conclusión importante de esta dinámica, que, si aflora, sería importante remarcar, es que muchos conflictos no se resuelven por falta de información sobre las circunstancias de la otra parte, es decir, por la dificultad de ponerse «en el lugar del otro».</p>
<p><b>ROLES:</b></p> <p><i>Maestro/a:</i> Llamas un alumno a la pizarra para que resuelva una división. Tus alumnos nunca te han dado «problemas». En caso de que no salga a la primera, tendrás que esforzarte en que salga, o bien, en que te responda de alguna manera, ya que tu situación es incómoda ante la clase.</p> <p><i>Alumno/a:</i> La noche anterior ha habido una fuerte disputa familiar en tu casa. La situación es muy tensa y solo tienes ganas de llorar, pero no has tenido otro remedio que asistir a clase. Has oído tu nombre, pero sabes que si sales a la pizarra no podrás seguir aguantando las lágrimas. Solo darás explicaciones si alguien sabe ser cercano, inspirarte confianza y llegar a ti.</p>

**Tabla 8.** Alumno y profesor.

Fuente: elaboración propia a partir de [www.habilidadesro.blogspot.com](http://www.habilidadesro.blogspot.com)

<p><i>Objetivos:</i></p> <p>Fomentar la empatía.</p> <p>Desarrollar e intercambiar los papeles del profesor y del alumno.</p> <p>Conocer la situación desde otros puntos de vista.</p>
<p><i>Edad:</i> a partir de 12 años.</p>
<p><i>Tiempo:</i> 15 minutos aproximadamente.</p>
<p><i>Desarrollo:</i></p> <p>La educadora elegirá a dos alumnos para que realicen una situación entre un alumno y un profesor, para así trabajar los diferentes roles.</p> <p>La primera vez el que haga de profesor tendrá un rol democrático y comunicativo con el alumno, el cual será un pasota, maleducado y grosero, que ha sido llamado por el profesor por pelearse, escaparse de clase y robar a un alumno.</p> <p>Al acabar, se intercambiarán los papeles, pero, en este caso, el profesor tiene un rol agresivo, busca cualquier excusa para castigar a un alumno el cual tendrá un rol pasivo.</p> <p>Ambas situaciones deberán acabar por resolverse de la mejor manera para que el resto vea cómo resolver conflictos, aunque se presenten de distintas formas.</p>

Asimismo, no se pueden obviar las posibilidades que la tecnología educativa presenta para el desarrollo de métodos de aprendizaje basados en la resolución de problemas cooperativos. Así pues, parece razonable que después de enfrentarse a un problema, los estudiantes analicen sus actuaciones y las pongan en común, para ello se pueden utilizar técnicas como el debate presentado previamente, pero este es un trabajo que, también, se puede hacer en casa.

Entre los recursos que facilitan este trabajo, se encuentra el *portfolio*, el cual se sirve de un soporte virtual que permite el almacenamiento, organización y utilización de diferentes producciones, entre ellos, vídeos o audios (Klenowski, 2002, 2005) y cuenta con un apartado dedicado a la reflexión individual (Jimoyiannis, 2012) o conjunta, resultando una opción muy útil cuando se promueve el aprendizaje de competencias transversales, como aquellas que posibilitan la convivencia, puesto que, en ocasiones, su desarrollo puede requerir más tiempo del que se dispone dentro del horario escolar.

La simulación virtual de situaciones reales (Franky, 2009) a través de vídeos interactivos ofrece una gran oportunidad para representar problemáticas relacionadas con convivencia. Mediante este recurso, el estudiante deja de tener una posición pasiva a cambio de poder tomar decisiones sobre lo que sucederá en la narrativa que le es presentada (Petan, Mocofan y Vasiu, 2014; Roncero y Sardá, 2014; Schwan y Riempp, 2004), lo cual resulta especialmente interesante para promover la toma de decisiones reflexivas.

Aunque su diseño puede resultar complejo en función de su dificultad, actualmente, existen recursos que pueden facilitar mucho su diseño como Vyond (véase que permite crear vídeos educativos animados a través de la narración de historias visualmente atractivas y útiles para representar situaciones que generalmente se pueden dar en el aula o *H5P* (véase que ofrece la posibilidad de añadir interactividad a dichos vídeos. Un ejemplo del mismo puede visualizarse en la *figura 1*, en la que, a través de estrategias de etiquetado, el sujeto puede decidir qué estrategia utilizar para ayudar a incluir a una alumna con diversidad funcional que es rechazada por sus compañeros de clase.

**figura 1.** Vídeo interactivo.

*Fuente:* elaboración propia.



Del mismo modo, existen opciones que permiten el desarrollo de entornos de aprendizaje más realistas, como los videojuegos, la realidad virtual o la realidad aumentada, aunque el número de recursos dedicados a este tipo de

formación son escasos y su desarrollo resulta muy complejo, siendo necesaria una formación especializada y un mayor número de investigaciones empíricas dedicadas a su análisis.

En cualquier caso, resulta fundamental reflexionar sobre los motivos que llevan a utilizar este tipo de recursos (Ertmer, 2005), puesto que para que el uso de los mismos tenga sentido –más allá de la motivación inicial que algunas herramientas pueden suscitar– su utilidad debe estar justificada y su implementación no puede basarse en la repetición de modelos de enseñanza tradicional.

#### **4. LoS gRuPoS dE bASE cooPERATivo y EL APREndIZAJE bASAdo En PRoyEcToS**

Los grupos de base cooperativos están conformados por estudiantes que permanecen juntos, al menos, un año y desarrollan relaciones responsables proporcionándose mutuamente el respaldo y apoyo necesario para la realización de las tareas escolares (Johnson, Johnson y Holubec, 1999). Este tipo de agrupación cooperativa presenta una gran oportunidad para implementar el aprendizaje basado en proyectos, un método que proporciona un enfoque de actuación más amplio que el basado en problemas (Martí, Heydrich, Rojas y Hernández, 2010).

Este método se enfoca en el desarrollo de proyectos relevantes para el estudiante, quien debe percibirlos como algo que personalmente le interesa hacer y que deben ser coherentes con los objetivos de las áreas en que se desarrolla (Trujillo, 2015). Los proyectos parten de una pregunta inicial que puede surgir del propio profesor, aunque lo ideal es que parta del interés espontáneo del alumno (Vergara, 2016).

Para responder a esta pregunta se realiza un plan definido que requiere la realización distintas tareas complejas grupales que involucran la resolución de problemas, la toma de decisiones, la negociación continua y la realización de actividades de investigación, todo ello con el objetivo de obtener un producto final importante para el grupo y para la comunidad educativa (García-Varcácel, Basilotta, 2017; Thomas, 2000).

Lo ideal es que estos proyectos se desarrollen transversalmente en varias áreas y que involucren la colaboración de distintas instituciones o asociacio-

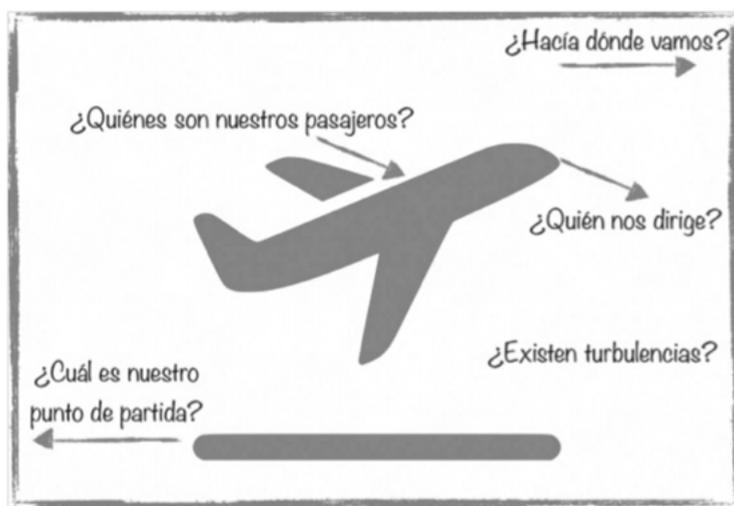
nes, rompiendo la hoy desgastada barrera entre la educación formal, no formal e informal. Del mismo modo, aunque la actitud autónoma y responsable por parte del estudiante –tan importante para el fomento de una convivencia positiva– es muy importante; el docente debe motivar a los alumnos y alumnas a lo largo del proceso, supervisando cada paso, aunando esfuerzos mediante líneas de actuación similares en grupos cooperativos y propiciar que cada estudiante se involucre en lo que realmente le interesa (Bell, 2010).

Los estudiantes deciden cómo abordar el problema y qué actividad realizar, pero el docente debe ayudar al estudiante a diseñar y desarrollarlo (Krajcik, y Blumenfeld, 2006) y a asegurarse que el planteamiento de los mismos está funcionando, reconduciéndolo en el caso de que sea necesario (Salomon, 2003). Asimismo, es fundamental tener en cuenta que, para desarrollar este tipo de proyectos, es necesario contar con una organización de los espacios y materiales que posibiliten el trabajo cooperativo, la investigación o la toma de decisiones entre otros (Cascales y Carrillo-García, 2018).

Finalmente, es importante contar con herramientas que faciliten la labor docente y el trabajo del estudiante. Juan José Vergara ofrece multitud de recursos que ayudan a desarrollar un primer planteamiento del proyecto, diseñar los itinerarios de trabajo y evaluar el proceso y los resultados de aprendizaje (véanse *figuras 2, 3 y 4*).

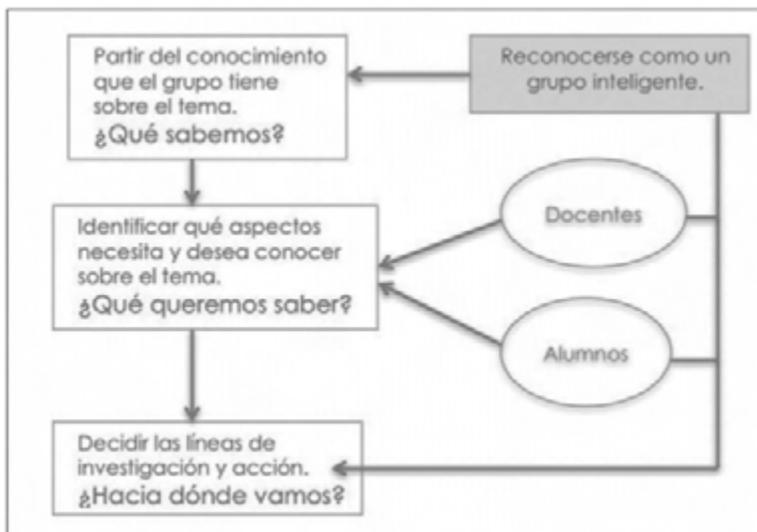
**Figura 2.** Metáfora visual.

Fuente: Vergara, 2016.



fi gura 3. Itinerarios e investigación

Fuente: Vergara, 2016.



fi gura 4. Diana de evaluación.

Fuente: Vergara, 2016.



## 5. Conclusiones

La formación en convivencia positiva resulta fundamental para promover el desarrollo de escuelas reflexivas, democráticas e inclusivas, capaces de responder eficazmente a las necesidades cambiantes del mundo actual. Para promover este tipo de formación, es necesario contar con métodos, técnicas y recursos que lo posibiliten, así como conocer las posibles relaciones entre métodos complementarios que den significado al aprendizaje y lo enriquezcan, siendo este el objetivo final del presente estudio.

Como ha podido observarse, el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje basado en problemas y el aprendizaje basado en proyectos resultan métodos compatibles que se pueden utilizar en la formación en convivencia, ya sea de forma progresiva, en función de la experiencia del alumno; o de forma integrada, a través de propuestas que involucren la consecución de objetivos a largo plazo interconectados entre sí.

Del mismo modo, no se deben desaprovechar las potencialidades que ofrecen el uso de técnicas como el debate, el estudio de caso y los dilemas para formar en convivencia positiva en la escuela, ya que fomentan el diálogo, contextualizan el aprendizaje, hacen posible que el estudiante tome decisiones y, en algunos casos, como con la utilización del *role play*, pueda ver los resultados de las mismas.

También, resulta importante establecer cauces de formación en el que las fronteras entre el aprendizaje reglado y no reglado se desdibujen. El uso de la tecnología educativa parece ser una opción a considerar en este sentido, siempre y cuando se tenga en cuenta que su uso eficaz requiere que el docente esté dispuesto a utilizar recursos virtuales eficazmente (Aguaded, 2002; García, 2016).

Para ello, debe creer en su utilidad (Keller, 2005), contar con competencias mínimas sobre su uso que le permitan proporcionar ayudas ajustadas al alumnado (Mauri y Onrubia, 2008; Nieto, 2008; Rozenhauz, 2009) y, lo que es más importante, tener un motivo para su utilización mucho más amplio que fomentar la motivación del estudiante y emocionarle, como bien puede ser contar con la oportunidad de simular entornos reales complejos que permitan que el estudiante interactúe con los mismos de forma significativa y segura.

Una buena forma de llevar a cabo esta propuesta integradora es a partir de la creación de comunidades de aprendizaje cuyo objetivo sea dar respuesta a necesidades y problemáticas del centro, como las derivadas de la convivencia, a través de proyectos cooperativos. Desde este enfoque, la búsqueda de la calidad es un proceso continuo de búsqueda activa y compartida por todos los agentes implicados en educación y para su consecución, urge una transformación de los centros educativos y de sus contextos socio-culturales fundada en la interacción entre todos los agentes de la comunidad educativa (Flecha y García, 2007), para lo cual es necesario procesos formativos que posibiliten este cambio de perspectiva además de la realización de investigaciones empíricas que pongan a prueba el impacto de esta propuesta en el desarrollo de una convivencia positiva.

## **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- Aguaded, J. I. (2002). Internet, una red para la formación, la comunicación y la educación. En J. I. Aguaded y J. Cabero (Eds.), *Educación en red. Internet como recurso para la educación* (pp. 17-32). Málaga: Aljibe.
- Bell, S. (2010). Project-based learning for the 21st century: Skills for the future. *The Clearing House*, 83(2), 39-43.
- Cascales, A., y Carrillo-García, M. E. (2018). Aprendizaje basado en proyectos en educación infantil: cambio pedagógico y social. *Revista iberoamericana de educación*, 76, 79-98.
- De Backer, L., Van Keer, H., y Valcke, M. (2015). Exploring evolutions in reciprocal peer tutoring groups' socially shared metacognitive regulation and identifying its metacognitive correlates. *Learning and Instruction*, 38, 63-78.
- Ertmer, P. A. (2005). Teacher pedagogical beliefs: The final frontier in our quest for technology integration? *Educational Technology Research and Development*, 53(4), 25-39.
- Fernández, M., García, J. N., Caso, A. de, Fidalgo R., y Arias, O. (2006). El aprendizaje basado en problemas: revisión de estudios empíricos internacionales. *Revista de educación*, 341, 397-418.
- Flecha R., y García, C. (2007). Prevención de conflictos en las comunidades de aprendizaje. *Idea La Mancha: Revista de Educación de Castilla-La Mancha*, 4, 72-76.

- Font, A. (2004). Líneas maestras en el Aprendizaje por Problemas. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 49, 79-96.
- Franky, G. A. (2009). Potencialidades pedagógicas de los entornos de simulación, desde la perspectiva de la cognición situada. *TED: Tecné, Episteme y Didaxis*, 25, 62-71.
- García, P. (2016). Competencias digitales del profesorado: necesidades de formación para el uso del vídeo digital. En J. Gijón (Ed.), *Formación por competencias y competencias para la formación* (pp. 143-153). Madrid: Síntesis.
- García-Varcácel, A., y Basilotta, V. (2017). Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP): evaluación desde la perspectiva de alumnos de Educación Primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 35(1), 113-131.
- Goikoetxea, E., y Pascual, G. (2002). Aprendizaje cooperativo: bases teóricas y hallazgos empíricos que explican su eficacia. *Educación XXI*, 5(1), 227-247.
- González, V., Traver, J. A., y García, R. (2011). El aprendizaje cooperativo desde una perspectiva ética. *Estudios sobre educación*, 21, 181-197.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., y Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós SAICF.
- Kagan, S. (2003). Breve historia de las Estructuras Kagan. *Kagan Online Magazine*, 1(800), 3-20.
- Keller, C. (2005). Virtual learning environments: three implementation perspectives. *Learning, media and technology*, 30(3), 299-311. Recuperado de: <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/17439880500250527?scroll=top&needAccess=true> [Consulta: 01/06/2019].
- Kim, M. C., y Hannafin, M. J. (2011). Scaffolding problem solving in technology-enhanced learning environments (TELEs): Bridging research and theory with practice. *Computers & Education*, 56(2), 403-417.
- Klenowski, V. (2002). *Developing portfolios for learning and assessment: Processes and principles*. London: Routledge-Falmer.
- Klenowski, V. (2005). *Desarrollo de portfolios para el aprendizaje y la calidad*. Madrid: Narcea.
- Krajcik, J. S., y Blumenfeld, P. C. (2006). Project-based learning. En R. K. Sawyer (Ed.), *Cambridge handbook of the learning sciences*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Lago, J. R., Pujolás, P. P., Riera, G., y Vilarrasa, A. (2015). El aprendizaje cooperativo y cómo introducirlo en los centros escolares. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 9(2), 73-90.

- León del Barco, B., Polo del Río, M. I., Gozalo, M., y Mendo, S. (2016). Relevancia del aprendizaje cooperativo sobre los diferentes perfiles de la dinámica bullying. Un análisis mediante pruebas de tamaño del efecto. *Anales de Psicología*, 32(1), 80-88.
- Martí, J. A., Heydrich, M., Rojas, M., y Hernández, A. (2010). Aprendizaje basado en proyectos. *Revista Universidad EAFIT*, 46(158), 11-21.
- Mauri, T., y Onrubia, J. (2008). El profesor en entornos virtuales: Condiciones, perfil y competencias. En C. Coll, y C. Monereo (Eds), *Psicología de la educación virtual* (pp.132-152). Madrid: Morata.
- Nieto, M. J. (2008). *Aprovechamiento didáctico de Internet*. Madrid: CCS.
- Ortega-Ruiz, R., y Zych, I. (2016). La convivencia escolar y su gestión. En R. Ortega-Ruiz y I. Zych, *Convivencia escolar. Manual para docentes* (pp. 17-25). Madrid: Grupo 5.
- Petan, S., Mocofan, M., y Vasiu, R. (2014). Enhancing learning in massive open online courses through interactive video. *eLearning & Software for Education*, 1, 291-297.
- Pozo, J. I. (2006). La nueva cultura del aprendizaje en la sociedad del conocimiento. En J. I. Pozo, N. Scheuer, M. P. Pérez., M. Mateos, E. Martín, y M. de la Cruz (Eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 29-53). Barcelona: Graó.
- Ramos, M. J. (2010). La convivencia en un centro educativo: claves organizativas para su potenciación. *Avances en Supervisión Educativa*, 12, 1-10.
- Roncero, R., y Sardá, R. (2014). El vídeo musical interactivo, nuevas prácticas de representación músico-visual en la red. *Revista Icono* 14, 2, 230-261. doi:10.7195/ri14.v12i2.710
- Schwan, S., y Riempp, R. (2004). The cognitive benefits of interactive videos: Learning to tie nautical knots. *Learning and Instruction*, 14(3), 293-305. doi:10.1016/j.learninstruc.2004.06.005
- Slavin, R. E., y Johnson, R. T. (1999). *Aprendizaje cooperativo: teoría, investigación y práctica*. Buenos Aires: Aique.
- Solomon, G. (2003). Project-based learning: A primer. *Technology and learning-dayton*, 23(6), 20-20.
- Thomas, J. W. (2000). *A review of research on project-based learning*. San Rafael, CA: Autodesk Foundation.
- Trianes, M. V. (coord.), Fernández, F. J., y Escobar, M. (2013). *Convivencia escolar: Evaluación e intervención para su mejora*. Madrid: Síntesis.

Trujillo, F. (2015). *Aprendizaje basado en proyectos. Infantil, Primaria y Secundaria*. Madrid: Ministerio de Educación.

Uruñuela, P. M. (2016). *Trabajar la convivencia en los centros educativos. Una mirada al bosque de la convivencia*. Madrid: Narcea.

Vergara, J. J. (2016). *Herramientas para el aprendizaje en educación formal y no formal: El enfoque de proyectos*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

**CITA DE ESTE ARTÍCULO (APA, 6ª Ed.):**

Díaz Pino, A. A., y González Córcoles, M. R. (2014). Métodos para fomentar una convivencia positiva en el aula. *Educación y Futuro: Revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, 41, 135-157.





**EXPERIENCIA**

# Intervención en Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (I.N.E.A.E.) Online

Con talleres prácticos  
presenciales un sábado  
al mes

*Inclusión educativa  
Educación especial*

C/ María Auxiliadora, 9

28040 Madrid

+34 91 450 04 72

[cesdonbosco.com](http://cesdonbosco.com)



# El aprendizaje cooperativo y sus dimensiones. Experiencias prácticas

## *Dimensions of Cooperative Learning: Practical Experiences*

JULIO FUENTESAL GARCÍA

DOCTOR EN CIENCIAS DE LA ACTIVIDAD FÍSICA Y DEPORTE

DANIEL PASTOR LÓPEZ-BELTRÁN

GRADUADO EN CIENCIAS DE LA ACTIVIDAD FÍSICA Y DEPORTE (INEF)

---

### Resumen

Este artículo muestra una propuesta metodológica de innovación educativa a través de ocho actividades realizadas en la Escuela Profesional Don Bosco con el alumnado de Técnico Superior en Enseñanza y Animación Sociodeportiva así como para el de Técnico Superior de Educación Infantil. En primer lugar, se describe el trabajo cooperativo y sus dimensiones, dedicando especial atención al juego como medio para llevar a cabo las actividades cooperativas en el proceso de enseñanza-aprendizaje y como herramienta para fomentar la convivencia. En segundo lugar, se expone un uso diferente de los materiales en el aula para estimular el interés del estudiante desde el inicio de la sesión hasta su finalización. En tercer lugar, se muestran las diferentes actividades que se han realizado en esta experiencia práctica, las cuales pueden ser adaptadas a las necesidades de la formación universitaria o de otras etapas educativas como Educación Primaria y Educación Secundaria.

**Palabras clave:** aprendizaje cooperativo, juego, convivencia.

### Abstract

This paper presents a methodological proposal to promote educational innovation through eight activities carried out at Don Bosco Vocational School with the students from both the Higher Level Education Cycle in Teaching and Socio-physical Animation and the Higher Level Education Cycle in Early Childhood Education.

Firstly, cooperative work and its dimensions are described, with a special focus on the game as a means to carry out cooperative activities during the teaching-learning process and as a tool to promote coexistence. Secondly, in order to motivate the students from the beginning of the session until its completion, it is proposed a different use of the resources inside the classroom. Thirdly, different activities that have been carried out in this practical experience are displayed, since they can be adapted to the needs of the different educational stages from primary education to university levels.

**Key words:** cooperative learning, games, coexistence.

## **1. APRENDIZAJE y JUEGO COOPERATIVO**

El aprendizaje cooperativo, tal y como indican Narváez, Padilla y Villagómez (2011), consiste en un método de aprendizaje que se caracteriza por el trabajo conjunto y se fundamenta en el socio-constructivismo. Este tipo de aprendizaje hace posible experimentar una serie de experiencias lúdicas y emociones grupales que fomentan el buen funcionamiento y la confianza interpersonal entre los participantes, por lo que su utilización parece pertinente en distintas etapas y áreas, como la formación en convivencia, siempre que se tengan en cuenta una serie de recomendaciones. Así pues, requiere un trabajo en equipo real, es decir, un trabajo colectivo, recíproco y redistributivo realizado como un *nosotros*, en el que cada uno tiene un rol específico e imprescindible para alcanzar los objetivos deseados. Además, tal y como indica Lledó y Perandones (2011), conlleva el cumplimiento de unas normas éticas como son: la iniciativa y el esfuerzo individual, el respeto a las ideas de los demás miembros del equipo, el desarrollo de estrategias, técnicas de comunicación, intercambio y aceptación de ideas, la interdependencia positiva entre los miembros o la igualdad de oportunidades de intervención y liderazgo.

Dentro del aprendizaje cooperativo el juego tiene un papel fundamental, ya que forma parte del comportamiento social y de la cultura de cada comunidad, se ha manifestado a lo largo de toda la historia y siempre ha sido considerado una herramienta importante para el crecimiento motor del ser humano. Por ello, muchos han sido los autores que se han encargado de definir al juego, como López y García (2011), quienes definen el juego una actividad física o pasiva, libre o voluntaria, pura, improvisada, intrínseca o espontánea y placentera, practicada durante el ocio que se lleva a cabo con el propósito principal de divertirse/entretenerse, y de las cuales se deriva placer, expresión personal y satisfacción, de manera que la participación en el propio juego provee la gratificación deseada. Como puede observarse, este autor destaca el carácter lúdico del juego, así como también lo hace Payà (2007), quien define al juego como una actividad lúdica y placentera que no necesita entrenamiento, con un fin en sí misma y cuyas reglas son flexibles y modificables; o López (2010) quien asocia el juego con la diversión, satisfacción, ocio y con la actividad contraria a la actividad laboral, que normalmente es evaluada positivamente por quien la realiza. Sin embargo, el juego, dentro del aprendizaje cooperativo, tiene otras muchas utilidades.

López y García (2011) indican que el juego puede ser utilizado no solo de forma lúdica, sino también con un fin pedagógico y consideran que para que el juego posea un valor educativo, es necesario que tenga unos objetivos que lleven a los alumnos y alumnas a obtener una serie de conocimientos, desarrollar unas habilidades físicas y unas facultades morales. La trascendencia del juego en el aprendizaje cooperativo es mucho mayor que la mera diversión que el mismo implica, puesto que, a través del mismo, se transmiten valores, normas de conducta, se resuelven conflictos, se educa a sus miembros jóvenes y se desarrollan muchas facetas de su personalidad. Además de que el juego, desde el punto de vista motriz, contribuye al desarrollo psicomotriz de los alumnos y alumnas y, lo que es más importante es una actividad natural que utilizan las personas para divertirse y socializarse, por lo que será en este último campo donde se prestará especial atención en este artículo, observando cómo estas actividades estimulan la participación de las personas, motivan y generan un especial sentimiento de grupo.

## **2. CLASIFICACIONES DEL JUEGO**

Diferentes autores, a lo largo de la evolución del concepto de Educación Física, han querido hacer una taxonomía de los juegos. Este tipo de clasificaciones ha ido evolucionando con el paso de los años, por lo que existen diferentes propuestas para dividir los juegos en función de su enfoque. Veamos, a continuación, dos propuestas relevantes y actuales con una perspectiva distinta a la par que complementaria:

Bedoya (2002), clasifica los juegos de la siguiente manera:

1. Juegos de presentación: son actividades dinámicas y lúdicas utilizadas para conocer los nombres de las personas del grupo.
2. Juegos para conocerse: son actividades lúdicas para conocerse a sí mismo y conocer a las demás personas. De esta manera, se les invita a tener en cuenta las características de los otros alumnos y alumnas.
3. Juegos de distensión: la distensión es común a la esencia del juego no competitivo, estas actividades sirven para que los miembros del grupo estén juntos de forma divertida deshaciendo cualquier posible tensión existente.

4. Juegos de confianza: son unos juegos cooperativos que, además, sirven para tomar confianza en uno mismo y en los demás compañeros del grupo.
5. Juegos de contacto: el objetivo es fomentar la estima, la colaboración y la confianza a través del contacto físico.
6. Juegos de autoestima: son actividades para que cada persona observe cualidades positivas que tiene en sí misma y se encuentre a gusto con su manera de ser.
7. Juegos cooperativos: Son juegos en los que la colaboración entre los participantes es un elemento esencial, se experimentan las ventajas del trabajo común y se desarrolla la capacidad de compartir.
8. Juegos de relajación: estas dinámicas ayudan a apaciguar las tensiones internas mediante la conciencia de uno mismo, llevando la energía hacia objetivos positivos.

Magalhães (2010) clasifica los diferentes tipos de juegos en cuatro:

1. Juegos sensoriales: con ellos se refiere a las actividades relacionadas con la facultad de sentir.
2. Juegos motores: incluye todos los juegos que requieren la intervención del aparato locomotor, desde los juegos que desarrollan la coordinación hasta los juegos de fuerza, pasando por los juegos de habilidad o destreza y los juegos de pelota.
3. Intelectuales: son aquellos que precisan de la atención, el razonamiento, la reflexión y la imaginación.
4. Juegos sociales: estos juegos tienen como finalidad la cooperación, la agrupación y el sentido de responsabilidad grupal.

### **3. j uEgo CooPERAtIvo**

Afortunadamente, en los últimos años, el mundo de la educación ha percibido que el juego tiene un papel fundamental en el desarrollo de las personas, convirtiéndose en una adecuada herramienta de educación. Una de las for-

mas que tiene el docente de formar al alumnado es a través del juego cooperativo, un instrumento indispensable en nuestro sistema educativo ya que potencian la unión del esfuerzo para conseguir un objetivo común. (Paredes y Carrió, 2015) e impulsan la convivencia en el grupo.

### **3.1 ¿Qué se entiende por juego cooperativo?**

En la historia más reciente, se han propuesto algunas definiciones:

- Garaigordobil (2003) define los juegos cooperativos como aquellos en los que todos los participantes del grupo dan y reciben ayuda para lograr metas comunes. Estos juegos tienen como finalidad la comunicación, la cohesión y la confianza entre los participantes; les enseña a aceptarse, cooperar y compartir.
- Taberero (2003) describe este tipo de juego como aquella actividad lúdica en la que la cooperación es la única forma de interrelación de sus participantes y en la que intentan alcanzar un objetivo común mediante la acción coordinada de todos, sin que nadie quede discriminado, eliminado o derrotado.
- Velázquez (2004) lo define como un tipo de actividad en que la gente juega con, y no contra los demás, para superar uno o varios desafíos colectivos que en ningún caso supongan pasar por alto las necesidades y características de otras personas; favoreciendo así el desarrollo de habilidades sociales y de actitudes de empatía, cooperación, solidaridad y diálogo.
- Mejía (2006) indica que los juegos cooperativos no son juegos diferentes a otros, solo que su esencia radica en relegar a un segundo lugar el sentido competitivo (el ser ganador o perdedor), lo que induce a los niños a competir de una forma sana.
- Ruiz y Omeñaca (2007) los definen como aquel juego en el que se consigue un objetivo o resultado, cuando es todo el grupo el que se coordina y se organiza.
- Rojas (2009) señala que los juegos cooperativos son actividades placenteras en las que se disfruta de una forma lúdica, recreativa y buscando el placer por jugar.

- Paredes y Carrió (2015) indican que el juego cooperativo busca que el alumnado plantee diversas soluciones a los diferentes retos que se les propone, mediante el disfrute en grupo, con la finalidad de conseguir su desarrollo integral a partir de sus capacidades, intereses, motivaciones y necesidades.

### **3.2 Características del juego cooperativo**

Diversos autores presentan las características de los juegos cooperativos. Como Rojas (2009), quien destaca cinco características de los juegos cooperativos: libres, voluntarios, placenteros, comunicativos y participativos.

Bedoya (2002) destaca las siguientes características:

- Implica una finalidad común.
- Todas las personas ganan si se consigue la finalidad y todas pierden en caso contrario.
- No se elimina a ninguna jugadora o jugador.
- Cada jugador o jugadora es responsable de la seguridad y del bienestar de los otros y otros jugadores.
- Todo jugador o jugadora tendrá la posibilidad de participar o no en cualquier momento.
- Cada persona participa según sus capacidades.
- Se pone más énfasis en disfrutar que en el esfuerzo.

Gutiérrez (2009), basándose en diferentes autores, subraya el mayor número de características para una buena definición del juego cooperativo:

- Su fin no es la competición, sino que todas las personas participen ayudándose entre sí para alcanzar una meta común.
- Las metas son compatibles para todos los jugadores y estas se alcanzan por la unión de esfuerzos.
- Se busca la participación de todos, no tienen cabida la eliminación ni la exclusión.

- No existen competidores, sino compañeros y compañeras. Tampoco hay ganadores o perdedores.
- La evaluación del proceso prima sobre el resultado y existe un gran componente lúdico, por lo que no se limitan al desarrollo de la técnica y la táctica.
- Se participa por el mero placer de jugar y no por el hecho de lograr un premio, por lo que prima la superación personal, por encima de la superación de los otros.
- El juego se percibe como una actividad conjunta, no individualizada.

Consecuentemente, el juego cooperativo se puede definir como aquella actividad lúdica que exige la unión e implicación activa de todos los participantes para la consecución de un objetivo común y que, gracias a esa unión, refuerza diferentes habilidades sociales y emocionales como la comunicación, la confianza en uno mismo y el respeto hacia la diversidad. Así pues, resulta un recurso muy útil para introducir en la enseñanza y, de forma concreta, en la formación en convivencia, especialmente, en lo que respecta a la resolución de conflictos.

### **3.3 El juego y el desarrollo de habilidades sociales y emocionales**

La realización de distintas investigaciones empíricas sobre el impacto del aprendizaje cooperativo en la enseñanza, como la realizada por Goudas y Magotsiou (2009) sobre el efecto de un programa de Educación Física en las habilidades sociales del alumnado, muestran la mejora general en las habilidades sociales de los estudiantes y la disposición hacia el trabajo grupal en el alumnado. Se destacó, en el grupo experimental, de manera específica, un incremento en las habilidades sociales, aumentando la empatía mostrada hacia los demás y disminuyendo la tendencia hacia conductas desadaptativas. Asimismo, Ruiz, Bueno y Bueno (2015) analizan la influencia de un programa de cooperación en Educación Física sobre las competencias sociales y cívicas y concluyen en que las actividades cooperativas influyeron positivamente en gran parte de las competencias analizadas y que apenas se manifestaron rechazos de tipos sociales, sexistas, etc.

Cerdas (2013) describe que los juegos cooperativos generan oportunidades para el desarrollo de las relaciones humanas, las responsabilidades indivi-

duales y colectivas, la creatividad, la resolución alternativa de conflictos, la comunicación, el trabajo en equipo, etc. Una de las características de los juegos cooperativos, es que buscan desestructurar las actitudes que bloquean los elementos positivos, que son los que permiten una mejor convivencia en la sociedad y un desarrollo más pleno de la personalidad humana. Consecuentemente, Gutiérrez (2009) subraya la importancia de introducir el juego en el aprendizaje cooperativo, quien hace un compendio de diferentes autores y de sus visiones sobre el juego cooperativo, para así afirmar que este tipo de juego es un excelente medio para estimular el desarrollo de objetivos relacionados con los siguientes aspectos:

- El aprendizaje específico de un área determinada de manera significativa.
- Las actitudes democráticas y de solidaridad y aspectos afectivos hacia los compañeros y compañeras.
- El trabajo en equipo basado en la reciprocidad junto con el conocimiento mutuo de los miembros del grupo.
- Las relaciones intragrupales de amistad y habilidades de comunicación verbal y no verbal.
- Emociones positivas con respecto a los otros, favoreciendo la empatía.
- Búsqueda de soluciones múltiples a los problemas que se les plantean y habilidades sociales para regular los conflictos de forma constructiva.
- Motivación hacia el aprendizaje.
- La autonomía personal, la responsabilidad y la capacidad de trabajo en equipo.
- La valoración positiva del éxito ajeno.

Como puede observarse, la utilización del juego cooperativo está justificada, ya que fomenta el desarrollo de habilidades sociales muy importantes para la convivencia, como la comunicación entre los participantes (Ruíz, Bueno y Bueno, 2015), así como habilidades emocionales, entre las que se cuentan el

autoconocimiento de las posibilidades y las limitaciones de uno mismo, incitando, de este modo, a la motivación y al progreso para mejorar sus propias habilidades, la superación personal y el disfrute durante el esfuerzo de la actividad. No obstante, es fundamental tener en cuenta que su utilización puede implicar dar un uso diferente a los materiales en Educación Física, tal y como se explica a través del siguiente epígrafe.

#### **4. MATERIALES EN EDUCACIÓN FÍSICA**

A lo largo del tiempo, el profesorado de Educación Física ha utilizado fundamentalmente el material deportivo convencional, es decir, el distribuido en tiendas especializadas para desarrollar los contenidos relativos a la iniciación deportiva (Méndez, Fernández, y Méndez, 2012). Pero, tal y como dicen (Méndez-Giménez y Fernández-Río, 2013) en las últimas décadas se han incrementado las publicaciones que pretenden fomentar entre el profesorado el uso de los materiales reciclados y de bajo coste como valiosas herramientas pedagógicas, lo que supone una fuente inagotable de recursos que permite desarrollar la motricidad en cualquiera de las etapas educativas.

Méndez-Giménez (2005) sugirió que el uso de materiales alternativos puede ir más allá del aprovechamiento de materiales de desecho ante presupuestos limitados, y constituir un medio eficaz para impulsar un aprendizaje más activo y de calidad en el contexto de la Educación Física. En la línea de Fernández (2010), debe quedar patente que no se pretende sustituir los elementos materiales cotidianos, sino abrir más si cabe el amplio abanico de posibilidades que nos ofrece el trabajo en el patio con los alumnos de un centro escolar. Siguiendo las tres líneas que plantea Fernández (2010), el material que se le presenta al alumnado puede evolucionar, ya sea gracias al reciclado o al tipo de uso que reciba. Hay que tener en cuenta que estas líneas no son excluyentes unas de otras, si no que se pueden complementar para enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje:

- **Línea revisionista.**

Nuevo uso del material utilizado convencionalmente para superar un reto evaluativo, A continuación, se muestran ejemplos de este tipo de material y el nuevo uso que se le puede dar.

- *Espalderas*: antiguamente usado para trabajar la fuerza, ahora se puede utilizar como material para trabajar la trepa y la escalada. Incluso, se puede añadir más material, como cuerdas o banco suecos generando así nuevos ejercicios de trepa. (Baena, Serrano, Fernández y Fuentesal, 2013).
- *Bancos suecos*: tradicionalmente usado para trabajar la fuerza y el equilibrio, se puede replantear de modo que se trabajen las mismas habilidades. Esta podría ser utilizada como una superficie estrecha por la que conducir un móvil.
- *Plinto y/o Potro de salto*: normalmente usado para trabajar habilidades gimnásticas, se puede utilizar como superficie de caída tras un salto, un desplazamiento, etc., ya que se puede regular la altura del mismo.

- **1 línea de autoconstrucción.**

Busca crear, a partir de materias primas que no generen grandes costes, material novedoso con el que desarrollar las sesiones de Educación Física. Para ello se puede contar con la ayuda del propio alumnado, de forma que sirva para la propia evaluación. De este modo el alumnado, aparte de ayudar al profesorado a tener nuevos materiales, estará motivado en la construcción de esta nueva herramienta.

- **1 línea ecológica.**

Se entiende como una mezcla de las dos líneas anteriores, ya que plantea reutilizar materiales que ya no se usan y modificarlos para convertirlos en materiales novedosos y atractivos para la utilización por parte del alumnado. Para ello, se puede utilizar nuestro material del día a día o incluso material estropeado que no cumple con su función principal. La creación de nuevos materiales depende de la creatividad de la persona que los realice. Algunos ejemplos pueden ser:

- *Zancos*: realizados con latas y cuerdas. Nos sirven para trabajar el equilibrio y la coordinación óculo-pie.

- *Bolas de malabares*: hechas con globos y arroz.
- *Indiacas*: contruidos a partir de papel y bolsas de plástico.
- *Cartones*: permiten la creación de multitud de material; desde dados gigantes a diferentes objetos para trabajar lanzamientos pasando por carteles de información.
- *Botellas de plástico*: de nuevo otro material que nos da la posibilidad para crear multitud de materiales. Por ejemplo, bolos, recipientes o mancuernas.
- *Perchas*: se pueden utilizar para crear raquetas ligeras con las que jugar una especie de tenis adaptado.
- *Periódicos*: usados como hojas de papel sueltas o reforzados con cinta aislante, permiten trabajar el equilibrio, la expresión corporal, la locomoción, el deslizamiento o la respiración (soplar).

## **5. fICHAs DE sESIoNEs**

Tras describir y justificar el uso del aprendizaje y juego cooperativo en educación, así como el distinto uso que se puede dar a los materiales que posibiliten su desarrollo se muestra el trabajo práctico en esta línea realizado en la Escuela Profesional Don Bosco para alumnos del Técnico Superior de Enseñanza de Animación Socio-deportiva y Técnico Superior de Educación Infantil. El lugar elegido fue un salón de usos múltiples que cumplía con los requisitos necesarios para realizar las diferentes tareas, su iluminación, seguridad, equilibrio del espacio y el ambiente invitan a que los alumnos no puedan contener el deseo de actuar y tengan a su alcance multitud de posibilidades de acción con todos los recursos a su disposición (Castro Hernández y Flecha López, 2018).

**Tabla 1.** Rueda de Hámster.

*Fuente:* elaboración propia.

<b>NOMBRE DE LA ACTIVIDAD</b>	<b>Rueda de Hámster.</b>
<b>CLASIFICACIÓN</b>	Cooperativo.
<b>MATERIAL E INSTALACIONES</b>	Papel de periódico y celo. Salón de usos múltiples.
<b>PARTE CENTRAL</b> El grupo de alumnos se dividirá en dos sub-grupos. Cada uno de ellos deberá formar una línea juntando hojas recicladas de periódicos. Esta recta tendrá que ser lo suficientemente larga para que los integrantes de cada grupo puedan situarse encima de ella. Una vez subidos encima, tratarán de cerrar esa recta juntando los dos extremos y formando, de ese modo, una rueda. Una vez formada la rueda, tendrán que avanzar con cuidado, desde un cono hasta otro, sin que la rueda se rompa. Ganará el primer equipo que consiga dicho desafío sin romper la rueda de hámster.	
<b>AYUDA VISUAL</b> 	
<b>VARIANTES DE LA ACTIVIDAD</b> – Colocar obstáculos (conos, cuerdas, etc.) a modo de circuito con cambios de dirección para dificultar el avance del grupo.	

**tab la 2.** Bancos interminables.

Fuente: elaboración propia.

<b>NOMBRE DE LA ACTIVIDAD</b>	<b>Bancos interminables.</b>
<b>CLASIFICACIÓN</b>	Cooperativo.
<b>MATERIAL E INSTALACIONES</b>	Pelotas de ping-pong y bancos suecos. Salón de usos múltiples.
<p><b>PARTE CENTRAL</b></p> <p>Se colocarán de cuatro a seis bancos suecos en fila de modo que en el medio de ellos se encuentre un cubo. Por lo que quedarán dos o tres bancos, el cubo y de nuevo otros dos o tres bancos.</p> <p>Se harán dos grupos de tal forma que cada grupo se sitúe en sus tres bancos correspondientes. La colocación tendrá que ser a modo de zigzag, es decir, que se cubra todo el banco con equidad de componentes en ambos lados del banco. A cada grupo, se le dará una pelota de ping-pong y, desde el extremo contrario a donde está situado el cubo, tendrán que guiar a la pelota por medio de soplidos sin utilizar ninguna otra parte del cuerpo.</p> <p>Ganará el equipo que introduzca antes la pelota en el cubo sin que esta caiga por el camino.</p>	
<p><b>AYUDA VISUAL</b></p> 	
<p><b>VARIANTES DE LA ACTIVIDAD</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Introducir un mayor número de pelotas consecutivas.</li> <li>- Reducir el grupo únicamente a un banco colocado en estrella.</li> </ul>	

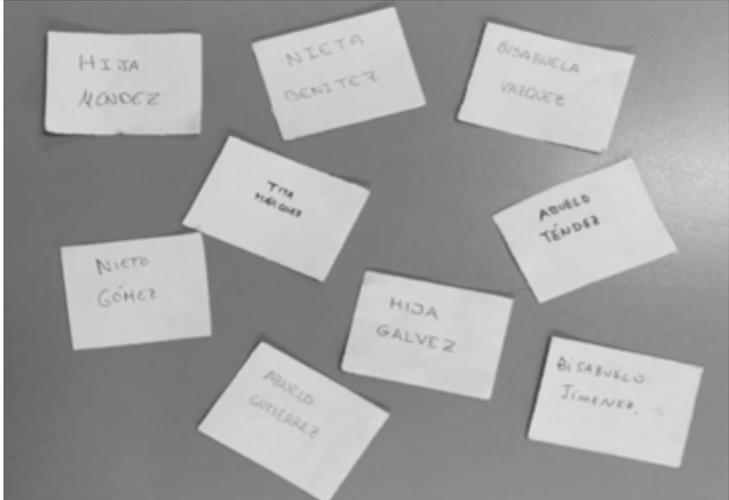
**tab la 3.** Palo Palito.

Fuente: elaboración propia.

<b>NOMBRE DE LA ACTIVIDAD</b>	<b>Palo, Palito, Ahh!!</b>
<b>CLASIFICACIÓN</b>	Cooperativo.
<b>MATERIAL E INSTALACIONES</b>	No es necesario material ni instalaciones específicas.
<b>PARTE CENTRAL</b> Se dividirán a los participantes en tres grupos diferentes y se distribuirán de forma que ocupen todo el espacio pero sin llegar a estar mezclados. A cada grupo, se le asignará una palabra que tendrán que decir en alto cuando el profesor les señale. Esta palabra puede ser: Palo, A y/o Palito. El profesor, a modo de director de una orquesta, tendrá que decir qué grupo es el que tendrá que gritar en alto su palabra designada, formando así una melodía única y divertida.	
<b>AYUDA VISUAL</b> 	
<b>VARIANTES DE LA ACTIVIDAD</b> <ul style="list-style-type: none"><li>- Usar otras palabras.</li><li>- Hacer más grupos y añadir más palabras para cada grupo, por ejemplo, To-Ma-Te.</li></ul>	

**tab la 4.** Las Familias.

Fuente: elaboración propia.

<b>NOMBRE DE LA ACTIVIDAD</b>	<b>Las Familias.</b>
<b>CLASIFICACIÓN</b>	Cooperativo.
<b>MATERIAL E INSTALACIONES</b>	Tantas sillas como familias existan. Pequeños trozos de papeles en los que pongan el apellido de la familia y la posición jerárquica a la que pertenece (p. ej. Abuelo Martínez, madre Martínez, hija Martínez, etc.). Pabellón o pista exterior.
<p><b>PARTE CENTRAL</b></p> <p>Se deja en el suelo un número determinado de papeles que se han preparado previamente con la posición familiar y el nombre de la familia a la que pertenece. Colocamos el mismo número de papeles que jugadores y se separaran los alumnos de los papeles unos veinte metros de distancia. Una vez se da la orden, a la voz de “ya”, el alumnado cogerá un papel del suelo y tendrán que juntarse por familias y ver en qué posición jerárquica familiar se encuentran. Una vez se haya juntado el grupo y se hayan adivinado las posiciones tendrán que coordinarse con sus compañeros y sentarse en las sillas por orden (ascendente o descendente) familiar. Ganará el equipo que antes forme la familia.</p>	
<p><b>AYUDA VISUAL</b></p> 	
<p><b>VARIANTES DE LA ACTIVIDAD</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Los jugadores que consigan formar la familia pasarán a la siguiente fase.</li> <li>- En vez de formar familias se formarán otro tipo de grupos. Por ejemplo: alimentos, países, etc.</li> </ul>	

**tab la 5.** Mago, ogro, duende.

*Fuente:* elaboración propia.

<b>NOMBRE DE LA ACTIVIDAD</b>	<b>Mago, Ogro, Duende.</b>
<b>CLASIFICACIÓN</b>	Cooperativo.
<b>MATERIAL E INSTALACIONES</b>	Salón de usos múltiples o pista exterior.
<b>PARTE CENTRAL</b> <p>Se dividirá al grupo en dos equipos, cada uno a un lado de una línea, imitando el conocido juego de “piedra, papel y tijera”. Cada equipo tendrá que coordinarse y realizar tres posibles movimientos que corresponderán a tres personajes, estos serán, los magos, los ogros y los duendes y cada uno tendrá un gesto que les caracterizará.</p> <p>Los magos ganan a los ogros, los ogros ganan a los duendes y los duendes ganan a los magos. Por lo tanto, cada equipo elige un personaje sin que el equipo contrario lo sepa.</p> <p>Mientras se aproximan a la línea de combate, tienen que ir diciendo ¿Qué vamos a ser? Y de la forma más intimidante y creativa que se les ocurra, cuando el monitor diga: "1, 2 y 3" los dos equipos tendrán que hacer el gesto que caracterice a su personaje.</p> <p>Ganará aquel equipo que llegue antes a los tres puntos consecutivos.</p>	
<b>AYUDA VISUAL</b> 	
<b>VARIANTES DE LA ACTIVIDAD</b> <ul style="list-style-type: none"><li>– Cambiar los personajes para que se hagan diferentes gestos.</li></ul>	

**tab la 6.** Fútbolín Humano.

Fuente: elaboración propia.

<b>NOMBRE DE LA ACTIVIDAD</b>	<b>Fútbolín Humano.</b>
<b>CLASIFICACIÓN</b>	Cooperativo.
<b>MATERIAL E INSTALACIONES</b>	Gimnasio o instalación con varias posibilidades de atar una cuerda. Cuerdas, aros y una pelota que no sea dura (ej.: pelota de <i>foam</i> ).
<p><b>PARTE CENTRAL</b></p> <p>Con la ayuda de espalderas, cuerdas y aros se montarán las líneas donde se situarán los jugadores, rodeados de colchonetas que servirán de límites del campo. Una línea por posición: portero, defensa, medio centro y delanteros. Se colocarán tantos aros como se considere oportuno en cada línea de modo que no quede muy poblado para que el balón pueda llegar de una zona a otra.</p>	
<p><b>AYUDA VISUAL</b></p> 	
<p><b>VARIANTES DE LA ACTIVIDAD</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Los aros se pueden colocar de modo que sean deslizantes para que el jugador se pueda mover por la línea que tiene asignada, o se pueden colocar fijos para que el jugador no se pueda mover.</li> <li>– Permitir jugar con diferentes partes del cuerpo (ej.: manos, cabeza, etc.).</li> </ul>	

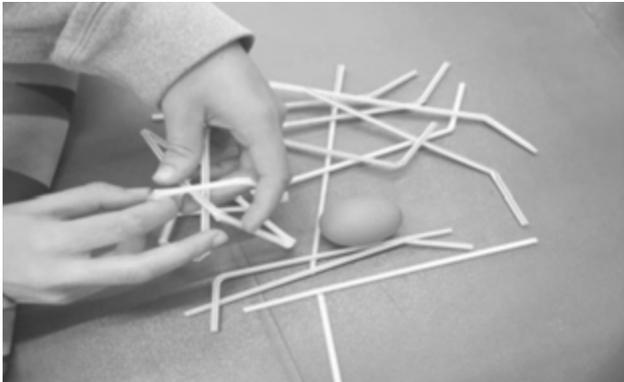
**Tabla 7.** Media Indoor.

Fuente: Elaboración propia.

<b>NOMBRE DE LA ACTIVIDAD</b>	<b>Media Indoor.</b>
<b>CLASIFICACIÓN</b>	Cooperativo.
<b>MATERIAL E INSTALACIONES</b>	Salón de usos múltiples. Media, pelota de tenis y diferentes materiales alargados con base estrecha para poder tirar.
<p><b>PARTE CENTRAL</b></p> <p>Se formarán grupos de 3-4 personas y cada persona tendrá que colocar una pelota de tenis dentro de unas medias antiguas. Una vez colocado, cada participante se colocará la media en la cabeza de modo que la pelota de tenis quede colgando por delante de su cuerpo. En este momento los jugadores colocarán las manos entrelazadas detrás de la espalda y flexionará el tronco para acercar la pelota al suelo. Ya están listos para empezar el juego.</p> <p>A la voz del profesor, se dará inicio a la actividad, donde los jugadores con medias tendrán que hacer diferentes movimientos de la cabeza y del tronco para tirar tantos objetos que estén colocados por la pista de juego como puedan, en este caso, utilizaremos bolos. Ganará el equipo que consiga derribar el mayor número de bolos en un tiempo determinado.</p>	
<p><b>AYUDA VISUAL</b></p> 	
<p><b>VARIANTES DE LA ACTIVIDAD</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Jugar con el tipo de material a derribar de modo que unos cuesten más que otros.</li> <li>- Utilizar medias más largas o medias más cortas.</li> </ul>	

**tabla 8.** Huevo, pajita y celo.

Fuente: elaboración propia.

<b>NOMBRE DE LA ACTIVIDAD</b>	<b>Huevo, pajita y celo.</b>
<b>CLASIFICACIÓN</b>	Cooperativo.
<b>MATERIAL E INSTALACIONES</b>	Pajitas de refresco en abundancia, celo transparente, un huevo y una cartulina donde tirar el huevo a modo de diana. Salón de usos múltiples.
<b>PARTE CENTRAL</b> <p>Se formarán grupos de 4-5 personas y a cada grupo se le facilitará 20 pajitas, un metro de celo y un huevo. De modo opcional, se le podría facilitar unas tijeras.</p> <p>El reto consiste en fabricar una protección para el huevo con los materiales que tienen y no otros en un tiempo máximo de 10 o 15 min.</p> <p>Una vez pasado el tiempo, los huevos se lanzarán en caída libre a la altura de su brazo extendido, formando un ángulo de noventa grados con su cadera. Se presentará “Al Huevo” como un proyectil con unas características únicas y diferentes al resto, aquí se valorará la creatividad de cada grupo.</p> <p>El equipo que logre no romper su huevo desde el punto indicado pasará a la siguiente ronda y así progresivamente. Serán finalistas aquellos que vayan pasando diferentes fases sin que su proyectil llegue a romperse, ganará el equipo cuyo huevo no haya sido destruido. Quien supere esta altura inicial seguirá aumentando de altura.</p>	
<b>AYUDA VISUAL</b> 	
<b>VARIANTES DE LA ACTIVIDAD</b> <ul style="list-style-type: none"><li>– Hacer equipos un poco más grandes, darles el doble de material y decirles que tienen que hacer dos prototipos con dos huevos.</li><li>– Añadir otro tipo de material, con cartulinas, folios, etc.</li></ul>	

## **6. CoNClusIoNEs**

En este artículo, se ha tratado de dar visibilidad al uso del aprendizaje cooperativo como método potencialmente adecuado para la mejora de habilidades fundamentales para el fomento de la convivencia en la escuela. De forma específica, se presentan y se ponen en práctica diferentes propuestas ideadas para suponer un reto al alcance del alumnado basadas en dicho método. A través de la observación directa, se ha comprobado que este enfoque ha permitido estimular el compañerismo, la afectividad y, por ende, la mejora de las relaciones sociales y emocionales de los alumnos y alumnas. El juego cooperativo ha estado presente en todo el proceso y ha sido el vehículo para obtener una experiencia exitosa.

De acuerdo con los resultados de estudios como el de Goudas y Magotsiou (2009), esta experiencia ha hecho visible el desarrollo de distintas habilidades en los participantes como son el diálogo, la empatía, la capacidad de liderazgo, la toma de decisiones compartida, la diferencia de roles democráticos, la mejora del autoconcepto, la desinhibición y comunicación motriz positiva con el resto de participantes, consiguiendo así alcanzar los objetivos propuestos. Del mismo modo, se ha apreciado un aumento en la motivación y satisfacción del estudiante, puesto que el grupo ha puesto de manifiesto la experimentación de sensaciones positivas y alentadoras.

Por otra parte, es importante destacar que, aunque las situaciones de exclusión y discriminación por cuestiones de género, nivel socioeconómico, afinidad, etc., han sido poco frecuentes, la utilización del aprendizaje y juego cooperativo ha resultado una buena oportunidad para abordar el conflicto y la importancia de la inclusión mediante el diálogo, la creación de grupos, el compromiso en las actuaciones tanto personales como grupales y los procesos reflexivos que este tipo de sesiones consiguen despertar en los alumnos.

Finalmente, se espera que el uso de alternativas metodológicas, como la presentada en este artículo, evoquen en los profesores nuevas inquietudes para alcanzar una mayor calidad en su labor diaria como docentes. Sin embargo, a pesar del gran apoyo por parte de la comunidad científica con que cuenta la utilización del aprendizaje cooperativo a través del juego y de la experiencia tan gratificante que ha supuesto la realización de esta propuesta tanto para el alumnado, como para el profesorado, es imprescindible una reflexión crítica, profunda y fundamentada sobre el uso de este método y de las actividades y

materiales que lo acompañen, puesto que no debe ser la falta de conocimiento, creatividad o recursos didácticos, los que primen sobre la decisión de implementar el aprendizaje cooperativo.

## REFERENCIAS bibliográficas

- Baena Extremera, A., Serrano Pérez, J. M., Fernández Baños, R., y Fuentesal García, J. (2013). Adaptación de nuevos deportes de aventura a la educación física escolar: las vías ferratas. *Apuntes: Educación Física y Deportes*, 114, 36-44.
- Bedoya, C. (2002). *Los juegos cooperativos. Una nueva vieja manera de aprender disfrutando*. Cooperante acción.
- Cerdas, E. (2013). Experiencias y aprendizajes con juegos cooperativos. *Revista paz y conflictos*, 6, 107-123.
- Fernández, J. (2010). Viejos y nuevos materiales y espacios en Educación Física: aprovechamiento y posibilidades. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 32, 64-72.
- Fernández, R. F. (2010). Juegos innovadores con material alternativo en el área de Educación Física. *EmásF: revista digital de educación física*, 4, 5-18.
- Garaigordobil, M. (2003). *Intervención psicológica para desarrollar la personalidad infantil: Juego, conducta prosocial y creatividad*. Madrid: Pirámide.
- Goudas, M., y Magotsiou, E. (2009). The Effects of a Cooperative Physical Education Program on Students Social Skills. *Journal of applied sport psychology*, 21, 356-364. doi: 10.1080/10413200903026058.
- Gutiérrez, P. (2009). *Juegos cooperativos para la enseñanza de la natación: Una experiencia con alumnos y alumnas de las etapas Primaria y Secundaria*. Sevilla: Wanceulen.
- López, A. B., y García, A. (2011). Juegos educativos en Educación Física. *EFDeportes.com, Revista Digital*, 15(152). Recuperado de <http://www.efdeportes.com> [Consulta: 15/02/2019].
- López, I. (2010). El juego en la educación infantil y primaria. *Autodidacta*, 1(3), 19-37.
- Lledó, A., y Perandones, T. M. (2011). Hacia una cultura colaborativa entre el profesorado universitario. Revisión y fundamentación teórica del trabajo colaborativo. En M. C. Gómez y J. D. Álvarez (Eds.) *El trabajo colaborativo como indicador de calidad del Espacio Europeo de la Educación Superior. Vol. I* (pp. 125-139). Alcoy: Marfil.
- Magalhaes, R. W. S. (2010). La Educación Física y el juego. *Investigación Educativa*, 14(26), 105-112.
- Mejía, E. (2006). *El juego cooperativo. Estrategia para reducir la agresión en los estudiantes escolares. Informe de práctica*. Medellín, Colombia: Instituto Universitario de Educación Física y Deporte, Universidad de Antioquia.

- Méndez Giménez, A. (2005). Una iniciación deportiva de calidad con materiales autoconstruidos. El ejemplo del ringo en el marco de un modelo comprensivo-estructural. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 18, 61-69.
- Méndez, A. Fernández, J., y Méndez, D. (2012). Valoración de los adolescentes del uso de materiales autoconstruidos en educación física. *Retos: Nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 22, 24-28.
- Méndez-Giménez, A., y Fernández-Río, J. (2013). Materiales alternativos en la formación del profesorado: análisis comparativo de creencias y actitudes *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte vol. 13(51)* pp. 453-470.
- Narváez, A.M., Padilla, J., y Villagómez, M. S. (2011). Experiencias de trabajo cooperativo en la Universidad Politécnica Salesiana. *Alteridad: Revista De Educación*, 6(2) 148-156.
- Paredes, J. P., y Carrió, P. C. (2015). Los juegos cooperativos en educación física: el hundir la flota. *EmásF: revista digital de educación física*, 37, 95-105.
- Payà, A. (2007). Consideraciones pedagógicas sobre los valores y posibilidades educativas del juego en la España contemporánea (1876-1936). *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, 26, 299-325. Recuperado de: [http://viref.udea.edu.co/contenido/pdf/07\\_el\\_juego\\_cooperativo.pdf](http://viref.udea.edu.co/contenido/pdf/07_el_juego_cooperativo.pdf) [Consulta: 15/02/2019].
- Rojas, P. (2009). *Juegos cooperativos para el kin-ball*. Sevilla: Wanceulen.
- Ruiz, J. V., Bueno, D., y Bueno, I. (2015). Influencia de un programa de cooperación en educación física sobre las competencias sociales y cívicas. *La Peonza: Revista de Educación Física para la paz*, 10, 45-64.
- Ruiz, J. V., y Omeñaca, R. (2007). *Juegos cooperativos y educación física*. Badalona: Paidotribo.
- Taberner, B. (2003). Las actividades y juegos cooperativos. En C. Llanos (Eds.), *Educación Física. Propuestas para el cambio* (pp. 13-16). Barcelona: Paidotribo.
- Velázquez, C. (2004). Las actividades físicas cooperativas. *Una propuesta para la formación de valores a través de la educación física en las escuelas de educación básica*. México, DF: Secretaría de Educación Pública.

**Cita de este artículo (APA, 6ª Ed.):**

Fuentesal García, J., y Pastor López-Beltrán, D. (2019). El aprendizaje cooperativo y sus dimensiones. Ideas prácticas. *Educación y Futuro: Revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, 41, 161-182.



**ARTÍCULO**



# El reto de la escuela inclusiva: ninguna oportunidad al descarte

## *The Challenge of Inclusive Schools: No One to Be Discarded*

JUAN CARLOS SÁNCHEZ HUETE

DOCTOR EN FILOSOFÍA Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN, PROFESOR UNIVERSITARIO

ANDREA SÁNCHEZ GADEA

ESTUDIANTE DE MAGISTERIO DE EDUCACIÓN PRIMARIA, CENTRO UNIVERSITARIO VILLANUEVA

---

### Resumen

El reto de la escuela inclusiva supone formarnos en una nueva realidad, compleja por culpa de una aplicación inadecuada de la normativa. Recibir una buena educación, que es un derecho de cualquier ciudadano, es un imperativo moral cuando hablamos de educación inclusiva.

El Derecho a la Educación posee tres referentes: la Declaración Universal de los Derechos Humanos, la Convención sobre los Derechos del Niño y la Constitución Española.

La Educación Inclusiva garantiza el aprendizaje de todos los alumnos a través de un conjunto de acciones orientadas a eliminar, o minimizar, las barreras que limitan el aprendizaje.

**Palabras clave:** Educación Inclusiva, Equidad, Igualdad, Diversidad funcional.

### Abstract

The challenge of the inclusive school implies a specific training so that we approach a new reality that turns to be complex because of an inadequate application of regulations. Receiving a good education, which is a citizens right, is a moral duty in inclusive education.

The right to education lies on three keystones: the Universal Declaration of Human Rights, the Convention of the Rights of the Child, and the Spanish Constitution.

Inclusive Education guarantees the learning of all students through a set of actions aimed at eliminating, or minimizing, the barriers that limit learning.

**Keywords:** Inclusive Education, Equity, Equality, Functional Diversity.

## 1. Introducción

En el artículo de García-Rubio (2017) se añade un apellido a la exclusión: *oculta*. Y es así porque no interesa hablar de cómo se gesta la privación al derecho a la educación que sufren algunos jóvenes.

Si buscamos en Google conceptos como *escuela exclusiva* y *colegio exclusivo*, encontramos en las primeras entradas los *niños y niñas sjs en una muy buena escuela de Kabul*; o un chiste de 2009 que revierte una tradicional situación donde padres y *seño* son autoridad 40 años antes, a la situación de ese año donde contemplamos una familia al completo pidiendo explicaciones a la *seño* de las notas del niño.

En *colegio exclusivo* las entradas hacen referencia a:

- una autosegregación del colectivo LGTB en Reino Unido;
- un colegio de Brasil donde si ocultamos la parte de la foto donde sale el nombre nos quedaría un muro de ladrillo coronado por una alambrada, que podría parecer una cárcel...;
- una modista con su *Total Look Preppy* (que quiere decir *pijo*).

Pero, por supuesto, hallamos a famosos y sus *exclusivos colegios*, donde se invierten miles de euros para que los alumnos «sean amables», «conozcan y se inspiren» o «aspiren a lo más alto».

Cuando leemos las palabras del director del colegio inglés, donde estudia el príncipe inglés, da la impresión que esas ideas también se recogen en el preámbulo de la LOMCE. Esas palabras para recibir una buena educación, que es un derecho de cualquier ciudadano, son un imperativo moral cuando hablamos de educación inclusiva: «formar parte de la sociedad sin riesgo de ser excluido».

Y es entonces cuando los medios de comunicación nos refieren los «riesgos de exclusión», «la oportunidad al descarte», «los prejuicios que limitan», etc.

Los padres actúan... la administración, ¡no actúa! Y, entre tanto, acabamos en los tribunales. Y los jueces se pronuncian, tarde a veces... o las más de las veces; pero se pronuncian. Y surge la pregunta clave: ¿qué está fallando en la

integración de alumnos con discapacidad, con diversidad funcional? (con terminología actual). ¿Nuestros prejuicios?

## 2. MARCO LEGISLATIVO

Lo que NO falla es el marco legislativo, que recoge el Derecho a la Educación, con mayúsculas, pero que en muchas ocasiones es una educación indigna. Por eso la educación inclusiva, asemeja a la *rueda de repuesto de juguete* que llevan algunos modelos de coches, de la que nos recomienda el fabricante usemos durante pocos kilómetros, a velocidad reducida y cambiemos cuanto antes.

El Derecho a la Educación, con mayúsculas, posee tres referentes esenciales: la *Declaración Universal de los Derechos Humanos* (1948), la *Convención sobre los Derechos del Niño* (1989), y la *Constitución Española* (1978). Y una intención: la igualdad en la educación.

Este tipo de declaraciones incorporan un principio fundamental (olvidado con facilidad): la doctrina de la protección integral *como eje clave de cualquier proceso de reflexión, sea esta educativa, social, jurídica...*

En el artículo 26 de la *Declaración Universal* leemos:

- Toda persona tiene derecho a la educación.
- La educación tiene que apuntar a un pleno desarrollo de la personalidad...

Para este artículo 26 de la *Declaración Universal de los Derechos Humanos*, y para otros, las evidencias son que se conculcan sistemáticamente por muchos gobiernos, en contextos desfavorecidos, pero también en sociedades más desarrolladas con marcos legales perfectamente constituidos.

La *Convención sobre los Derechos del Niño* reconoce el mismo derecho fundamental con el objetivo del desarrollo máximo de niños y niñas. En su artículo 28, punto 1: «Los Estados Partes reconocen el derecho del niño a la educación...»; En el artículo 29, punto 1, apartado a: «... la educación del niño deberá estar encaminada a desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño al máximo de sus posibilidades...».

La *Constitución Española* de 1978 coincide en el artículo 27 con la *Declaración Universal de los Derechos Humanos* y, además, garantiza el derecho de todos a la educación de todos!

- 1. Todos tienen el derecho a la educación.
- 2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad...
- 5. Los poderes públicos garantizan el derecho de todos a la educación...

La interpretación del artículo 27 de la *Constitución Española* desde la jurisprudencia precisa con claridad lo que significa este derecho:

- Derecho a recibir una enseñanza asequible: con dotación presupuestaria suficiente, escuelas y maestros necesarios, infraestructura y dotaciones pertinentes.
- Enseñanza accesible: derecho a elegir centro, derecho de acceso y admisión, derecho de acceso al sistema de becas y ayudas.
- Derecho a una enseñanza de calidad, derecho a la información y orientación escolar y laboral.
- Derecho a no ser discriminado.
- Derecho a una educación inclusiva para los discapacitados (personas con diversidad funcional).
- Derecho a no ser sancionado arbitrariamente y con garantías.

*La igualdad en la educación* es un concepto propio del ser humano que no podemos ignorar. En la *Declaración Universal de los Derechos Humanos* aparecen las palabras igual e igualdad en varias ocasiones:

- Art. 1.- Todos los seres humanos nacen libres e iguales...
- Art. 7.- Todos son iguales ante la ley y tienen derecho a igual protección de la ley.
- Art. 10.- Toda persona tiene derecho, en condiciones de plena igualdad, a ser oída públicamente y con justicia.

- Art. 25.- Todos los niños tienen derecho a igual protección social.
- Art. 26.- El acceso a los estudios superiores será igual para todos.

La *Carta de las Naciones Unidas* establece que «Ninguna persona es ni más ni menos humana que otra, *todos somos iguales* en esencia y tenemos los mismos derechos humanos». Con ello podríamos sentar la siguiente premisa: «Educar para la igualdad entendiendo la educación para la diversidad y evitando la exclusión» (Sánchez Huete, 2016, p. 11). Lo que nos lleva a una cuestión: ¿Necesidades Educativas o Necesidades Educativas Especiales?

La *Noción de Necesidad Educativa* supone hablar de un currículo básico, el mismo para todos, lo cual cuestiona partir de diseños curriculares diferentes para unos y otros alumnos. Con este currículo se trata de erradicar las prácticas basadas en la identificación de determinados sujetos como *especiales*.

Esta Noción de Necesidad Educativa conduce a definir una estrategia didáctica individualizada, la de *adaptación curricular*, con la finalidad de promover el acceso a los objetivos generales de la educación, en los entornos menos restrictivos y a través de los instrumentos más normalizados posibles.

La teoría curricular no se ha quedado en el concepto de *Necesidades Educativas* y ha ido al de *Necesidades Educativas Especiales* (N. E. E.), que surge en 1978 con el *Informe Warnock* en Reino Unido. Este informe fundamenta, por vez primera, el principio de *normalización*. A una persona con N. E. E. aceptarla tal como es, con los mismos derechos que los demás y ofreciendo los servicios para que pueda desarrollar al máximo sus posibilidades. La autora del informe, Helen Mary Warnock, manifiesta que: «Un niño tiene una dificultad de aprendizaje si tiene una dificultad para aprender significativamente mayor que los niños de su edad».

El *Informe Warnock* establece:

- Propuestas para la integración escolar y social.
- Abolición de la clasificación de las minusvalías (hasta ese momento vigente).

- Promovía el concepto de Necesidades Educativas Especiales.

La finalidad es mejorar la autoestima y el desarrollo de las capacidades de las personas con diversidad funcional con unos aprendizajes más reales para su desempeño laboral y su autonomía personal en la sociedad.

En 1994, en la ciudad de Salamanca, se celebra la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas. Allí se habla de Acceso y Calidad y, sobre todo, comienza el Movimiento de la Educación Inclusiva, con una declaración de principios muy definidos:

- Cada niño tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje que le son propios.
- Los sistemas educativos deben ser diseñados y los programas aplicados de modo que tengan en cuenta toda la gama de esas diferentes características y necesidades.
- Las personas con necesidades educativas especiales deben tener acceso a las escuelas ordinarias que deberán integrarlos en una pedagogía centrada en el niño, capaz de satisfacer esas necesidades.

### **3. PRINCIPIOS DE NORMALIZACIÓN E INCLUSIÓN**

La mejor forma de evitar lesiones en el deporte es el uso de unas buenas zapatillas deportivas. ¿Cuál dirían es la original y cuál la de imitación?

**Figura 1.** Hacia modelos de normalización e inclusión.

*Fuente:* elaboración propia.



Ocurre lo mismo en educación. La mejor forma para impedir dificultades es contar con un sistema educativo que cumple con lo que establece, tanto a nivel normativo como estructural.

Es por eso que estos dos principios, el de normalización y el de inclusión, pretenden dar perspectiva a situaciones donde se han de tomar decisiones, a veces, controvertidas:

- **Normalización:** principio que **plantea** que un alumno no debe usar o recibir un recurso o medida excepcional salvo haber agotado las de carácter usual o éstas resultar insuficientes.

**Figura 2.** Mejor que una zapatilla de imitación, ¡la original!

Fuente: elaboración propia.



- **Inclusión:** principio que **garantiza** la atención educativa de calidad de cualquier alumno, independientemente de sus diferencias, en cualquier centro formativo gracias a la modificación de la práctica educativa.

**Figura 3.** Utilicemos desde un principio la zapatilla original.

Fuente: elaboración propia.

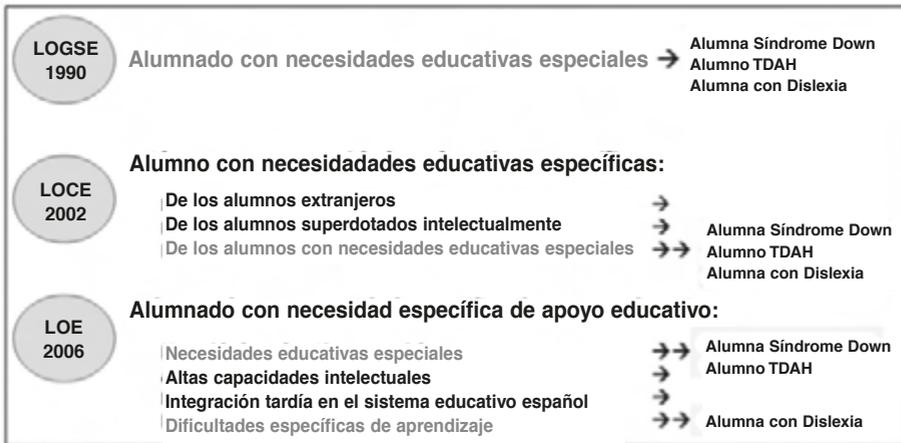


Esta *modificación de la práctica educativa*, de la que se habla en la inclusión, nos hace preguntarnos si ciertos alumnos y alumnas pueden estar en mi clase. Y, ¿qué dice la legislación vigente al respecto? Imaginemos una alumna síndrome Down, un alumno TDAH y una alumna con dislexia. ¿Qué sería de ellos en el sistema educativo español según la ley vigente?

En un recorrido por las diferentes leyes educativas que se han dado en España desde 1990, el panorama ha ido evolucionando, como podemos ver en la *figura 4*.

**Figura 4.** Evolución de la denominación «Alumnado con necesidades educativas especiales» en la legislación educativa

Fuente: elaboración propia.



Con la LOMCE, desde 2013, se habla de un alumnado que requiere una atención educativa diferente a la ordinaria por:

1. Presentar necesidades educativas especiales, en el caso de la alumna síndrome Down.
2. Dificultades específicas de aprendizaje, en la alumna con dislexia.
3. Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad, para el alumno TDAH, colectivo (digámoslo así) que ha conseguido nombrarse en una ley educativa.

La legislación vigente dice sobre la «escolarización del alumnado que presenta necesidades educativas especiales que se registrará por los principios ya mencionados de normalización e inclusión y que asegurará su no discriminación (luego haré referencia a este concepto) y la igualdad efectiva».

A este concepto inherente a la condición humana, el de la igualdad, se le añade el de la equidad. ¿Qué desafíos supone la equidad en educación?

La LOMCE (2013) dice que «la equidad garantiza la igualdad de oportunidades para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación».

La OCDE (2007) describe dos dimensiones de la equidad en educación:

1. La equidad entendida como justicia, que implica que las circunstancias personales y sociales no deben ser un obstáculo para el éxito en educación.
2. La inclusión, que implica un nivel mínimo de educación para todos, por ejemplo, que todos sean capaces de leer, escribir y realizar operaciones aritméticas simples.

Esas circunstancias personales y sociales nos conducen de nuevo al concepto de necesidades educativas especiales. En su definición hallamos otro principio educativo insoslayable, el de atención a la diversidad.

La diversidad lo es de motivaciones, intereses, estilos cognitivos, niveles de competencia curricular, desarrollo de capacidades, aptitudes, experiencias vitales, realidades circunstanciales, expectativas, procesos de desarrollo personal, creencias, manifestaciones culturales.

En nuestra labor docente, el trabajo más importante (quizás el más difícil) es brindar atención personalizada a los alumnos.

#### **4. ¿CÓMO DAR RESPUESTA A LA DIVERSIDAD REAL EXISTENTE con un currícul o común ?**

Desde esta consideración, el modelo educativo pasa por una escuela comprensiva que procure una educación inclusiva.

La *Escuela Comprensiva* ofrece a todos los alumnos una *misma forma de enseñanza*; desarrolla un *currículo básico común*; con la finalidad esencial de lograr una *educación integradora*, que dé respuesta a la *igualdad de oportunidades* para todos los alumnos y sin que ello suponga que se excluya la *atención a la diversidad*. Esto es, acceso de todo el alumnado a la educación común.

La educación inclusiva supone un nivel mínimo de educación para todos.

Anteriormente mencionamos el concepto *discriminación*. Cuando la administración educativa plantea las medidas de apoyo a la integración, con programas de intervención educativa para alumnos con necesidades educativas especiales, lo hace pensando en aquellos que presentan dificultades de aprendizaje asocia-

das a un déficit psíquico, sensorial, psicomotriz o conductual. Estos programas suelen ser los verdaderos patrones de actuación para estos casos, pero, ¿en aula ordinaria? Este ha sido el caso de alumnos Síndrome Down, TEA, etc., que han sido apartados de la normalización escolar. Y eso es discriminación.

En el ámbito de la discriminación destaca la Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza<sup>1</sup> (1960).

«Por DISCRIMINACIÓN se entiende toda distinción, exclusión, limitación o preferencia... que tenga por finalidad o por efecto destruir o alterar la igualdad de trato en la esfera de la enseñanza».

Las situaciones donde se considera de mayor gravedad esta segregación son:  
a) Excluir a una persona del acceso a los diversos grados y tipos de enseñanza;  
b) Limitar a un nivel inferior la educación de una persona; c) Colocar a una persona en una situación incompatible con la dignidad humana.

Y es por ello que la Educación Inclusiva garantiza el aprendizaje de todos los alumnos a través de la puesta en práctica de un conjunto de acciones orientadas a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje. Supone la intervención de políticas y de instituciones con un alto grado de compromiso, tanto en la cultura de llevarlo a cabo, como en la práctica de su ejecución y así asegurar la *no discriminación*.

Ejes sobre los que se apoya la educación inclusiva:

- Primer eje: derecho universal a la educación, que toda persona tiene y que apuesta porque sea entendida y *desarrollada desde la diversidad y la diferencia*. Este eje es el que garantiza el aprendizaje de todos los alumnos.
- Segundo eje: formación del profesorado, que oriente en *nuevas prácticas docentes*, adecuadas a la educación inclusiva. Este otro eje implica la intervención de políticas y de instituciones con un alto grado de compromiso.

---

<sup>1</sup> Convención ratificada el 30 de marzo de 2007. Se encuentra en vigor desde 2008 (BOE, de 21 de abril de 2008), en razón de superar las 20 ratificaciones, aunque son pocas más con las que cuenta (28 ratificaciones a fecha 25 de enero de 2017). Puede comprobarse el estado de ratificaciones en <http://goo.gl/r30Qt>

«Lo que se cuestiona es la garantía de que cualquier alumno, todos los alumnos, tendrán derecho de acceso, permanencia y participación en la educación».

«La inclusión educativa es, sin duda, el mayor desafío de cualquier sistema educativo, de todos los sistemas educativos, pues se trata de ofrecer una educación digna a todos los niños y jóvenes del mundo» (Sánchez Huete, 2014).

¿Cuál es el desafío de la educación inclusiva? Creemos que el reconocimiento a la diversidad humana, a la singularidad de cada individuo y su pertenencia a una cultura. En materia de formación, quizás los Derechos Humanos sea asignatura pendiente de los sistemas educativos.

En cuanto a legislación sobre inclusión es en 2006 cuando la LOE, por primera vez, hace visible el término inclusión. Pero queda difuminado cuando la propia ley formula que la escolarización de este alumnado en unidades o centros de educación especial se producirá cuando sus necesidades no puedan ser atendidas en el marco de las medidas de atención a la diversidad de los centros ordinarios. Lo que supone el concepto antagonista: exclusión.

En 2013 la LOMCE *amplió el espectro de este alumnado*.

La conclusión es que las leyes educativas pueden convertirse en una colección de buenas intenciones si no existe la voluntad de políticos, de técnicos en educación y de profesionales de la educación implicados en su desarrollo y cumplimiento.

No puede discutirse el derecho a la educación inclusiva para las personas con diversidad funcional. Ya en 2006, la Asamblea General de Naciones Unidas (resolución 61/106) aprueba la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.

Aunque muy pocos países del mundo la han ratificado, sí que lo hizo España y está en vigor<sup>2</sup>. Y lo importante es que «ahí no se garantiza cualquier educación, sino una educación inclusiva».

---

<sup>2</sup> Convención ratificada el 30 de marzo de 2007. Se encuentra en vigor desde 2008 (BOE, de 21 de abril de 2008), en razón de superar las 20 ratificaciones, aunque son pocas más con las que cuenta (28 ratificaciones a fecha 25 de enero de 2017). Puede comprobarse el estado de ratificaciones en <http://goo.gl/r30Qt>

Un hecho emergente más sobre el derecho a una educación inclusiva ocurre en 2007, con la publicación del *Informe sobre el derecho a la educación de las personas con discapacidades*, del Relator de educación para el Consejo de Naciones Unidas. En este documento se apoya de manera decidida «la posibilidad de que todos los niños, niñas y adolescentes, independientemente de sus condiciones o diferencias, aprendan juntos» (Naciones Unidas y Muñoz Villalobos, 9 de febrero, 2007, p. 2).

En el informe citado, se dan una serie de recomendaciones, cuando menos interesantes, y que debieran despertar algunas conciencias: a) Preparación de profesionales competentes; b) Trasladar a alumnos de educación especial a clases ordinarias con apoyo; c) Animar a las mismas personas con discapacidad a formarse como futuros maestros; d) Modificar la ratio en las aulas donde estén presentes alumnos con discapacidad para alcanzar clases más reducidas; e) Revisar los planes de estudios para conseguir una mejor práctica profesional.

Sobre el aspecto de animar a las mismas personas con discapacidad a formarse como futuros maestros, recomendamos se vea el video en Youtube *¿Cómo reaccionarías si te entrevistase una persona con síndrome de Down?* Y después de verlo, volvamos a la reflexión con la que comenzamos: «limita más un prejuicio que un cromosoma».

## **5. dIctáMEEnEs Escol AREs y cAsos judIcIAl Es**

Es muy interesante introducir algunos dictámenes escolares y casos judiciales. Lo que se puede leer en una sentencia pionera (SOLCOM, Sentencia de 27 de enero de 2014)<sup>3</sup>:

La educación inclusiva es un derecho fundamental constitucionalmente reconocido. La educación debe ser inclusiva, es decir, se debe promover la escolarización de los menores en un centro de educación ordinaria, proporcionándoles los apoyos necesarios en el sistema educativo si padecen algún tipo de discapacidad.

---

<sup>3</sup> Este alumno, según refiere la sentencia, sufre un «trastorno grave del espectro autista», una «discapacidad psíquica grave», «un retraso grave del lenguaje» y «un trastorno de déficit de atención con hiperactividad».

Narramos la historia de un niño, síndrome Down (Rubén), que comenzó a ir a un colegio público con dos años, que estaba perfectamente escolarizado e integrado con sus compañeros. Con apoyo iba aprendiendo y avanzando. En cuarto de primaria, comenzó su odisea con la llegada al centro de un nuevo *profesor* que atacaba al pequeño, le insultaba y agredía, según otros padres contaban por lo que sus hijos les decían. Con el apoyo de muchos padres consiguieron que la Dirección Provincial de Educación cambiase al profesor. Y aunque la familia le denunció por malos tratos, vejaciones y discriminación, ninguna instancia judicial ratificó ese acoso.

Curioso salto en el tiempo: la sentencia judicial mencionada era de 2014 y, un año antes, en 2013 salta la siguiente noticia: «Imputan por abandono a los padres de un niño con síndrome de Down por educarle en casa». Los padres querían fuera a un colegio normal. Argumentaban, con todas las de la ley, y nunca mejor dicho, que es el derecho de su hijo. Lo sorprendente es que son imputados a instancias de la Fiscalía y por una denuncia de absentismo escolar.

Repetimos lo que decía la sentencia:

La educación inclusiva es un derecho fundamental constitucionalmente reconocido. La educación debe ser inclusiva, es decir, se debe promover la escolarización de los menores en un centro de educación ordinaria, proporcionándoles los apoyos necesarios en el sistema educativo si padecen algún tipo de discapacidad.

Pero también incomprensible que la fiscalía actuara de oficio, en defensa de los derechos del menor y ante la denuncia de la comisión local de absentismo escolar. Surge una pregunta: ¿Cuál es el conocimiento que, sobre legislación educativa nacional e internacional, tienen la fiscalía y la mencionada comisión?

El ejercicio de ese derecho fundamental de esta familia es considerado, como reza la sentencia contra los padres, absentismo, y son condenados a ocho meses de multa de 10 € por día (que supone 30 días x 8 meses x 10 € = 2400 €).

Tras el recurso a la sentencia, fueron absueltos del delito de abandono de familia.

La odisea de esta familia continua pues la justicia es lenta. Hasta el punto que el Tribunal Constitucional no admitió este caso, cuando tiempo atrás falló de forma favorable en el caso de un niño autista, pues en el caso de Rubén, no se había violado ningún derecho fundamental, según el Tribunal Constitucional.

Alejandro Calleja, padre de Rubén, nos relata que:

La fiscalía de menores de León nunca actuó en defensa del menor, siendo parte exclusivamente de la administración. Esta actuación fue reprochada por la Fiscalía General de Estado en un informe muy duro que reprueba al fiscal de menores por su actuación en este asunto<sup>4</sup>.

En este punto se antoja necesario un análisis de la ley y los hechos:

- **Ley Educativa:** *la ley educativa vigente (por aquel entonces la LOE) establecía que los niños con discapacidad pueden ser trasladados a centros especiales cuando sus necesidades no puedan ser atendidas.*
- **consecuencias:** *los padres se oponen frontalmente al modelo educativo del centro especial para discapacitados, pues creen que su hijo perderá autonomía e independencia, estará más inhibido, apartado y segregado.*
- **Realidad:** *por eso se decantaron por el modelo de educación en casa, sin dejar la lucha judicial por la admisión en un colegio público normal.*
- **Ley penal:** *la batalla en los tribunales se libra con sucesivas sentencias que se pronuncian por el cambio a un centro especial.*

Una de esas sentencias cita que se «había llegado a un punto en el que la evolución educativa, de aprendizaje y conductual del menor no puede ser abordado con garantías por los medios de los que dispone la Administración que son los que son y no otros». ¿Cómo se pueda argumentar a unos padres que «los medios son los que son y no otros»? Quizás lo que se reconoce explícitamente es que algo no funciona. Y por eso resultan

---

<sup>4</sup> Calleja Lucas, A. (1 de julio de 2017). Comunicación personal.

significativas las cifras de diferentes ministerios en los *Presupuestos Generales del Estado* de 2016, por ejemplo: Defensa, 5.962 millones de euros; Sanidad, 4.001 millones de euros; Educación, 2.483 millones de euros; Justicia, 1.577 millones de euros.

Asociaciones como SOLCOM, «organización no gubernamental, independiente y orientada a dar asistencia legal con la que hacer efectivos los derechos de las personas con diversidad funcional» (SOLCOM, 2017) apoyan a las familias en estos trances tan duros. La Lucha principal de la asociación SOLCOM es la defensa del derecho a que el 100% de los niños estén escolarizados en escuelas ordinarias, con los apoyos especiales que requieran, tal y como recomienda Naciones Unidas y obliga la Convención de los Derechos de la Personas con Discapacidad (CDPD) al ser ratificada por España en el año 2008.

Lo más doloroso de esta situación es que quien está ejerciendo un derecho, no puede estar cometiendo un delito. Lo que conduce a una flagrante disconformidad entre las convenciones internacionales, que se han pronunciado sobre casos similares, y la ley educativa de nuestro país.

El tiempo, siempre pasa. Leída la sentencia, donde efectivamente se les absuelve, reflexionamos en torno a estas preguntas: ¿repara los daños morales que ha supuesto todo este proceso? El alumno, su hijo, ¿está en el modelo que deseaban los padres? ¿Y los años de sufrimiento y desescolarización sufridos?

Y esta sigue siendo la realidad, lo referimos antes: quien está ejerciendo un derecho no puede estar cometiendo un delito. No se puede criminalizar a unos padres que ejercen un derecho (art. 24 de la *Convención Internacional de Derechos de las Personas con Discapacidad*) donde se postula por la educación inclusiva.

La ley educativa vigente en España, impone una limitación a ese derecho al consentir que, «cuando las necesidades de los niños no puedan ser atendidas en los centros públicos ordinarios, se permita su transferencia a un centro de educación especial». ¿Dónde está la responsabilidad de la administración educativa?

Evidentemente la sentencia no repara los daños sufridos durante todo este proceso y al final el gran perdedor siempre es el menor. Actual-

mente la escolarización de Rubén no es la que nosotros deseáramos, pero dadas las circunstancias es la mejor para él. Queremos seguir educando a Rubén para la vida y que esté, participe en una sociedad inclusiva; por eso seguimos y seguiremos...

Siempre tendremos que agradecer a Rubén por quitarnos el miedo que nos esclaviza como sociedad y hacer que no nos importe el qué dirán. Nos hace mejores como padres y como personas<sup>5</sup>.

El tiempo, siempre pasa... Y en abril de 2016, un año después desde la celebración del juicio por la acusación que la fiscalía de menores hace contra los padres de Rubén, la sentencia les absuelve de los cargos presentados por abandono.

A la espera de «que se pronuncie el Tribunal Europeo de DD. HH. de Estrasburgo por la discriminación que supone para nuestros hijos la segregación y exclusión de su derecho a la educación inclusiva y de nuestro derecho como padres para elegir el modelo de escolarización».

Rubén continúa con sus estudios. En 2015 cursó la FP Básica Adaptada (Auxiliar Administrativo). En el curso 2016-2017, realiza «el módulo de Nuevas Tecnologías, que terminará satisfactoriamente la próxima semana con sus prácticas incluidas»<sup>6</sup>. En julio de 2017 el padre nos comenta: «... que estamos pendientes del informe que haga público el Comité de la ONU respecto al estado actual de la educación inclusiva en España»<sup>7</sup>.

El tiempo, siempre pasa... y ha de pasar para la sentencia de Estrasburgo (recurso presentado al Tribunal Europeo de Derechos Humanos) todavía tres años (2019), pues suelen tardar 5 años, aunque es muy probable que el caso de Rubén se supedite a otro que se presentó dos meses antes por parte de SOLCOM, y que trata igualmente sobre discriminación educativa. Actualmente, los padres están pendientes de una reunión con el Comité de la ONU de Educación Inclusiva, con sede en Ginebra.

---

<sup>5</sup> Calleja Lucas, A. (3 de mayo de 2016). Comunicación personal.

<sup>6</sup> Calleja Lucas, A. (14 de junio de 2017). Comunicación personal.

<sup>7</sup> Calleja Lucas, A. (1 de julio de 2017). Comunicación personal.

Por fortuna, o por desgracia, el tiempo siempre pasa como una ley vital inexorable. Hace apenas un mes (5 de enero de 2018), el padre nos escribía:

Comentarte que respecto al frente internacional de Estrasburgo y Ginebra seguimos a la espera. Rubén ya tiene 18 años y está haciendo este curso 2017/2018 un módulo concertado oficial de FP básica adaptada: auxiliar administrativo, la matrícula está abierta a todo tipo de alumnado y se realiza en Amidown León. La pelea la tendremos cuando al terminar el módulo haya que certificar estos estudios... La norma en principio al ser adaptado no lo asegura. En ello estoy para que sea sí o sí. Es un derecho que se vulnera como otros muchos. *Hay que seguir luchando*. La particularidad de este módulo respecto a los anteriores es que este es oficial y pionero, con profesorado nuevo, acceso a becas...<sup>8</sup>

Actualmente los padres de alumnos con diversidad funcional piden la opción educativa que prefieren, pero al final es la comisión de escolarización la que, con las opiniones de los equipos de evaluación psicopedagógica, resuelven a qué centro debe acudir cada niño. Y estos son los datos contundentes:

- 75% de los menores con diversidad funcional: acuden a centros ordinarios;
- 25% los que siguen asistiendo a centros educativos especiales.

Es evidente que la conciencia social y pública existe. Y por eso caben estas preguntas, que quizás con osadía y atrevimiento, contestamos:

- ¿Realmente nuestros políticos se preocupan de algunos de los propósitos que han venido apareciendo en las leyes? *No*. Rotundamente no.
- ¿Cuáles son los temas de preocupación en el debate público sobre educación? Pues lo son los siguientes: fracaso escolar, descenso del nivel de conocimientos, bullying, poco esfuerzo del alumnado, falta de respeto al profesorado... Ojo, temas y problemas, tan importantes y graves como el que nos ocupa, o más en algunos casos.

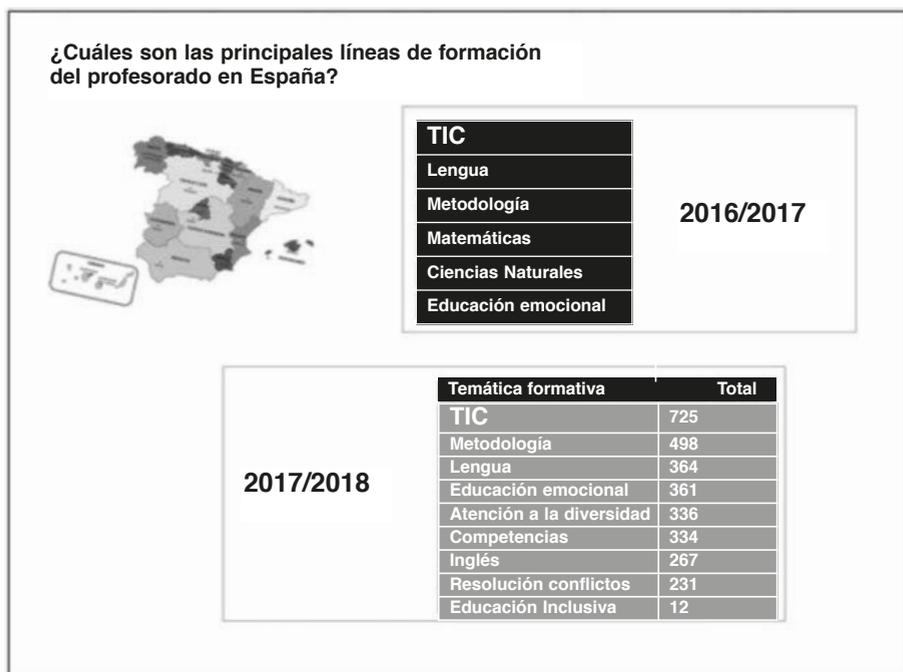
---

<sup>8</sup> Calleja Lucas, A. (5 de enero de 2018). Comunicación personal.

Si revisamos las principales líneas de formación en las que desempeña el profesorado en España en los últimos años, observamos que las temáticas son bien distintas, en general, a las que hemos mencionado. Bien es cierto que en este último curso destaca la aparición de la Educación Inclusiva, pero con muy pocas actividades con respecto a otras temáticas.

**Figura 5.** Principales líneas de formación en las que desempeña el profesorado en España en los últimos años.

*Fuente:* elaboración propia.



Y, ¿cuáles son las soluciones? La asociación SOLCOM publicó en 2015 el Decálogo por el derecho a la educación inclusiva, del que destacamos los siguientes puntos (la numeración corresponde a la que aparece en el decálogo):

- 4. Derogación de los artículos 74 de la LOE y 18.3 de la Ley General de los Derechos de las Personas con Discapacidad<sup>9</sup> y de su inclusión

<sup>9</sup> En la actualidad: diversidad funcional.

social. En todo caso y de manera inmediata, deben adaptarse las Leyes educativas a la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad, cuyo Artículo 24, punto 2, es bien concluyente:

- a) Las personas con discapacidad no queden excluidas del sistema general de educación por motivos de discapacidad, y que los niños y niñas con discapacidad no queden excluidos de la enseñanza primaria gratuita y obligatoria ni de la enseñanza secundaria por motivos de discapacidad.
  - b) Las personas con discapacidad puedan acceder a una educación primaria y secundaria inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con las demás, en la comunidad en la que vivan.
- 7. Deben modificarse procedimientos y orientación de los informes psicopedagógicos.

Los dictámenes de escolarización han de suprimirse, pues suponen una desigualdad de trato discriminatoria para los menores con diversidad funcional con respecto a los demás alumnos. Revisar protocolos y procedimientos de las personas con necesidades educativas especiales. Los informes han de ser educativos, centrados en señalar los apoyos y los ajustes razonables que resulten necesarios y en ningún caso en aspectos psicológicos y sobre la diversidad funcional.

- 8. Ha de ponerse fin a actuaciones represivas contra los padres que ejercen el derecho a la educación inclusiva de sus hijos.

Así lo ha dicho la Fiscalía General del Tribunal Supremo y la sentencia que absuelve a los padres de un niño con Síndrome de Down, acusados de abandono de familia. No puede ser tratado como delito o falta, ejercer un derecho fundamental y reclamar su efectividad. Las comisiones de absentismo escolar no pueden ser instrumentos para denuncias contra padres y madres que ejercen el derecho a la educación inclusiva de sus hijos.

- 9. Los poderes públicos están obligados a poner todos los medios personales y materiales para educar a cualquier persona en centros ordinarios, al menos hasta la finalización de la enseñanza obligatoria.

La Defensora del Pueblo, en su informe anual de 2014, relata:

Los centros ordinarios han de contar con todos los medios precisos para la efectiva escolarización de alumnos con necesidades educativas. Esos medios hacen referencia tanto a personales (de formación del profesorado) y materiales, para que el derecho a la educación inclusiva de calidad sea posible durante toda la vida de la persona.

- 10. El Poder Judicial y la Fiscalía han de tener un papel activo para la protección efectiva del derecho de la educación inclusiva.

Para tal fin se sugiere el establecimiento de un observatorio sobre la aplicación efectiva del derecho a la educación inclusiva. También recomienda que las Fiscalías Provinciales sean quienes establezcan protocolos de actuación en esta materia.

## **6. Conclusiones**

Todos debemos contar con los mismos derechos y las mismas obligaciones. Pero entendiendo que: si no somos iguales porque nuestra genética, nuestra inclusión social y nuestras posibilidades en la vida nos hacen de una manera, entonces nuestro destino y la forma de ser percibidos por los demás estará marcado por la desigualdad.

*La igualdad debe aprenderse y enseñarse estudiando actitudes y prejuicios estereotipados y proporcionando información adecuada y correcta.*

La educación inclusiva hace referencia al término contrapuesto: que nadie sea excluido. Bajo esta nueva perspectiva: «es el sistema educativo el que se adapta al alumnado y a sus necesidades y no al contrario: se cuestiona el currículum, se revisa la relación pedagógica, los procesos de enseñanza-aprendizaje, la evaluación...» (Sánchez Huete, 2014).

**Figura 6.** Inclusión-Exclusión. Las dos caras de una misma moneda.

Fuente: elaboración propia.



Cuando decimos que «es el sistema educativo el que se adapta al alumnado...» es porque el 9 de diciembre de 2013, la LOMCE establecía que «todos los estudiantes poseen talento, pero la naturaleza de este talento difiere entre ellos. En consecuencia, el sistema educativo debe contar con los mecanismos necesarios para reconocerlo y potenciarlo».

Y, entre tanto, asistimos a lo último en diciembre de 2017: una sentencia del Supremo supone el punto final de un caso ocurrido en La Rioja, donde el Gobierno de la región envió a un centro específico a un alumno que estaba en un aula TEA (Trastorno del Espectro Autista) a un centro ordinario. El alto tribunal recuerda que lo habitual debe ser escolarizar en centros ordinarios excepto en casos muy especiales, una práctica que, aunque ya contempla la normativa española, no se cumple. Los gobiernos deben realizar *las modificaciones necesarias y adecuadas*, agotar todas las medidas posibles y justificar muy bien enviar un alumno a un centro especial.

El derecho a la educación... inclusiva, presenta un *último referente*: la *Declaración de Incheon*, hacia una educación inclusiva, equitativa y de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos (2015); Y con una *intención*: la equidad en la educación.

*Ninguna meta educativa debería considerarse lograda a menos que se haya alcanzado por todos.*

## **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- Constitución Española. (29 de diciembre de 1978). *Boletín Oficial del Estado: Gaceta de Madrid*, 311, 29315-29424. Recuperado de <http://www.boe.es/boe/dias/1978/12/29/pdfs/A29313-29424.pdf> [Consulta: 03/06/2018].
- Defensor del Pueblo. (2014). *Informe anual 2014 y debates en las Cortes Generales*. Recuperado de <https://www.defensordelpueblo.es/informe-anual/informe-anual-2014/> [Consulta: 03/06/2018].
- García-Rubio, J. (2017). Inclusión y exclusión oculta en la escolarización obligatoria española. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 21(1), 119-138.
- Instrumento de ratificación de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, hecho en Nueva York el 13 de diciembre de 2006. (21 de abril de 2008). *Boletín Oficial del Estado*, 96, 20.648-20.659. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2008/04/21/pdfs/A20648-20659.pdf> [Consulta: 03/06/2018].
- Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo de 2006. (4 de mayo de 2006). LOE, Ley Orgánica de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 106. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf> [Consulta: 03/06/2018].
- Ley Orgánica 8/2013 de 9 de diciembre de 2013. (10 de diciembre de 2013). LOMCE, Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 295, 97858-97921. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf> [Consulta: 03/06/2018].
- Naciones Unidas, y Muñoz Villalobos, V. (9 de febrero de 2007). *Informe sobre el derecho a la educación de las personas con discapacidades (Relator de educación para el Consejo de Naciones Unidas, Vernor Muñoz Villalobos)*. Documento A/HRC/4/29.
- Naciones Unidas. (2018). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Recuperado de [http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR\\_Translations/spn.pdf](http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/spn.pdf) [Consulta: 03/06/2018].
- OCDE. (2007). *Síntesis: diez pasos hacia la equidad en la educación*. Recuperado de <http://www.oecd.org/education/school/40043349.pdf> [Consulta: 03/06/2018].
- Sánchez Huete, J. C. (2014). El desarrollo de una educación de competencias básicas a través de la escuela inclusiva. En A. Medina Rivilla, C. Rodríguez Serna y D. A. Ansoleaga San Antonio (coords.), *Desarrollo de las instituciones y su incidencia en la innovación de la docencia* (pp. 139-153). Madrid: UNED-Editorial Universitaria.

- Sánchez Huete, J. C. (2016). Educar para la igualdad. *En la Calle: Revista sobre situaciones de riesgo social*, 33, 11-15.
- SOLCOM (2015). Decálogo por el derecho a la educación inclusiva. Recuperado <https://asociacionsolcom.org/decalogo-por-el-derecho-a-la-educacion-inclusiva/> [Consulta: 03/06/2018].
- SOLCOM. (2014). *Sentencia de 27 de enero de 2014*. Recuperado de <https://asociacionsolcom.org/decalogo-por-el-derecho-a-la-educacion-inclusiva/> [Consulta: 03/06/2018].
- UNESCO. (2015). *Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656S.pdf> [Consulta: 03/06/2018].
- UNICEF. (2018). *Convención sobre los Derechos del Niño*. Recuperado de <https://www.unicef.es/sites/unicef.es/files/comunicacion/ConvencionsobrelosDerechosdelNino.pdf> [Consulta: 03/06/2018].

**CItA dE EstE ARtículo (APA, 6ª Ed.):**

Sánchez Huete, J. C., y Sánchez Gadea, A. (2019). El reto de la escuela inclusiva: ninguna oportunidad al descarte. *Educación y Futuro: Revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, 41, 185-207.





**RESEÑAS**



# LIBROS

## ***Elogio de la literatura***

BAUMAN, Z.-MAZZEO, R. (2019).

BARCELONA: GEDISA. 174 PÁGS.



Zygmunt Bauman (1925-2017) fue un sociólogo, filósofo y ensayista que marcó la dirección del pensamiento moderno. Profesor durante muchos años en Leeds (Reino Unido), más que un profesional de la Sociología o la Filosofía, Bauman ha sido un pensador con nacionalidad polaca, pero ciudadanía universal, pues sus análisis llegaron hasta el más pequeño rincón del mundo.

Desde 1950 su obra analiza la modernidad y posmodernidad, el socialismo, las clases sociales, el consumismo y a la sociedad misma. Con un punto de vista crítico e incisivo, Bauman se ganó todos los elogios de la élite mundial con su con-

cepto de *modernidad líquida* con el que caracteriza a las actuales sociedades globales.

En 2010 le fue concedido, junto con Alain Touraine, el Premio Príncipe de Asturias de Comunicación y Humanidades. No en vano estamos ante uno de los más destacados estudiosos de la sociedad postmoderna. Otros títulos en esta misma editorial: *Los retos de la educación en la modernidad líquida* (2007) y *Trabajo, consumismo y nuevos pobres* (2017).

Por su parte Riccardo Mazzeo, es un editor y traductor de obras de filosofía para la editorial italiana Erickson desde 1989. En 2014 decide dedicarse exclusivamente a la escritura. Entre sus libros destacan *C'è una vita prima della morte?*, con Miguel Benasayag (2015); *Il vento e il vortice*, con Ágnes Heller (2016); *Parlare di Isis ai bambini*, con Edgar Morin et al. (2016) e *Il musulmano e l'agnostico*, con Tariq Ramadan (2017).

La obra examina la controvertida cuestión de la relación entre la literatura (y las artes en general) y la sociología (o la rama de las ciencias humanas que afirman tener un *status científico*). Mientras que mu-

chos ven la literatura y la sociología como vocaciones radicalmente diferentes, Bauman y Mazzeo argumentan que están conectados por un objetivo común y comparten el mismo campo de investigación. Bauman había dicho que si se hubiera visto obligado a mudarse a una isla desierta con un solo libro, habría elegido una novela de Robert Musil o de Italo Calvino. Y él había sido testigo de su deuda con Freud. Por lo tanto, el libro entrelaza la literatura con la sociología, el psicoanálisis con la cultura pop, Franzen, Musil, Littell y Proust con la cultura del karaoke (pp. 123 y ss). A pesar de las muchas diferencias en los métodos y la forma de presentar los resultados, las novelas y los textos de sociología no tienen propósitos diferentes. Para ser honestos, son precisamente sus diferencias las que las hacen mutuamente indispensables y complementarias.

A este propósito leemos en el Prólogo:

«Los escritores de novelas y los de textos sociológicos comparten hogar: es lo que los alemanes llaman *die Lebenswelt*, el ‘mundo vivido’, el mundo percibido y reciclado por sus residentes (sus *auctores*, es decir, sus actores y autores al mismo tiempo) para formar la sabiduría

del ‘sentido común’, re-moldeado en el arte de la vida que se refleja en sus prácticas. A sabiendas o no, voluntariamente o solo *de facto*, ambas están inmersas en una suerte de ‘hermenéutica secundaria o derivativa’: una reinterpretación de entidades que son resultado de interpretaciones precedentes; realidades formadas por esfuerzos interpretativos de los *hoi polloi* y almacenadas en su *doxa* (sentido común: ideas con las que uno piensa, pero piensa poco –o nada– sobre ellas)» (p. 16).

Concluyen un poco más adelante corroborando esta tesis de la mutua interdependencia y estrecha colaboración:

«Para concluir el mensaje que hemos intentado transmitir en esta conversación: los novelistas y los escritores de textos sociológicos quizás exploren este mundo desde puntos de vista distintos, buscando y produciendo tipos distintos de *datos* pero, sin embargo, sus productos llevan las marcas de un origen, sin duda, común. Se alimentan mutuamente, y dependen los unos de los otros para sus proyectos y descubrimientos, así como en los contenidos de sus mensajes; revelan la verdad, toda la verdad y nada más que la verdad de la condición humana tan solo cuando

están una en compañía de la otra, atenta cada una a los descubrimientos de la otra, en un diálogo continuo. Sólo juntas, pueden elevarse para superar la difícil tarea de desenredar el complejo tejido de la biografía y la historia, así como de la sociedad y del individuo: esta totalidad a la que cada día damos forma mientras ella, a su vez, nos da forma a nosotros» (p. 18).

Lo bonito del libro está en la excursión por el mundo de ambas disciplinas donde vemos desfilar un sinnúmero de autores, corrientes y tendencias, que nos permiten repasar muchas cuestiones acerca de ellos, pero veo fuera de alcance en esta reseña descender a los pormenores abordados a lo largo de la obra.

Concluyen los autores, Mazzeo que es el autor del diálogo con las obras de Bauman, reafirmando la intuición inicial: «Hacerse estas y otras preguntas existenciales fundamentales y ponerlas otra vez en el centro de la discusión pública, estas son las vocaciones compartidas de la literatura y de la sociología. La búsqueda en torno a estas cuestiones une a ambos caminos creativos: los hace complementarios y los sentencia a una interacción perpetua y a una inspiración mutua» (p. 173). **José Luis Guzón Nestar.**

### ***Equipos docentes innovadores. Formar y formarse colaborativamente***

BLANCHARD, M.; MUZÁS, M.D. (2018).

MADRID: NARCEA. 107 PÁGS.



Esta publicación recoge la experiencia vivida durante casi dos años, en los procesos de trabajo con profesorado en ejercicio, contrastando teoría y práctica, en tres contextos diferentes. El equipo de la Universidad de Córdoba (Argentina) a través de la estrategia metodológica de talleres, como modalidad de construcción de conocimientos. El equipo de la Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, en Vitória da Conquista (Brasil), por medio del uso de una metodología colaborativa. Y el equipo de la Universidad Autónoma de Madrid (España), que trabaja con profesorado de todas las etapas educativas en la modalidad de formación en centros e incorpora

la Investigación-Acción como metodología. Teniendo en común que todas las personas implicadas buscan la cooperación entre iguales y la construcción colectiva del conocimiento.

El primer capítulo recoge el desarrollo del trabajo realizado por el equipo de la Universidad de Córdoba (Argentina). Los talleres que plantea se entienden como «modalidad de construcción del conocimiento, donde se combina una estrategia grupal de investigación y un modo de perfeccionamiento docente centrado en la objetivación de los cotidianos escolares» (Achilli, 2000, p. 19). Lo que implica la apertura de un espacio donde los educadores «puedas elaborar y argumentar autónomamente propuestas de cambios pedagógicos» (Achilli, 2010, p. 106). Y en este marco se incorporó la escritura como una estrategia de formación docente. Este programa se desarrolla en doce Centros Tutorías que funcionan en dependencias municipales y otros espacios institucionales distribuidos en diferentes barrios de la ciudad, con la intención de generar alternativas educativas para acompañar a jóvenes y adultos que no han finalizado los estudios obligatorios.

El proyecto de Vitòria da Conquista (Brasil) ha sido desarrollado por el

Grupo de Colaboración denominado «Estudios e Investigaciones en Educación de Personas Jóvenes, Adultas y de Edad» del Departamento de Filosofía y Ciencias Humanas de la Universidade Estadual del Sur de Bahía, experiencia que se recoge en el segundo capítulo. El objetivo central de la investigación ha sido analizar la formación continua llevada a cabo desde la perspectiva colaborativa, identificando y reflexionando, sobre los retos y aprendizajes del referido proceso. La investigación colaborativa permite a los profesores desarrollar reflexiones sobre sus prácticas y participar activamente en la construcción del conocimiento, además los datos son producidos de manera colectiva y los participantes en la investigación se transforman en colaboradores del mismo. Los requisitos de este tipo de investigación cualitativa son la reflexión crítica, la escucha sensible como procedimiento integrador y totalizante, la negociación, la capacidad de diálogo como fenómeno capaz de desencadenar procesos que promueven la movilización y la reflexión, como ratifica Freire (1987, p. 45), la movilización de saberes y el rigor científico. Las acciones desarrolladas en esta experiencia impregnaron las cuatro líneas de investigación de colaboración, sis-

tematizadas por Smyth (1991). Estas acciones son describir, informar, confrontar y reconstruir, cada una con su propia organización discursiva, que varía en función de los objetivos que se proponen. Los autores de esta publicación describen el proceso, las sesiones de trabajo y las atribuciones de los implicados. Las sesiones de diálogo colectivas han permitido la construcción de espacios para la reflexión en relación a las prácticas de enseñanza y aprendizaje, de modo que estas sean descritas, informadas, desafiadas y reconstruidas.

El tercer capítulo aborda la investigación-acción en la modalidad de «Formación en Centros» llevada a cabo por el equipo investigador del Universidad Autónoma de Madrid. Tienen en cuenta las condiciones que facilitan el cambio en los centros educativos según Gairín (2013) e identifican los factores clave en los procesos de innovación según Parrilla (2000, pp. 67-83). Hablan de la implicación de un «centro docente como eje de los procesos de cambio» (Murillo, 2011), de la decisión de un claustro de caminar hacia el cambio, reflexionando, dialogando y decidiendo en torno a los elementos que deben cambiar y en qué dirección deben hacerlo. El enfoque del trabajo se mueve en la integración de teoría y práctica, y adopta

como principios básicos el aprendizaje continuo, el trabajo reflexivo a partir de la experiencia y de la historia, la participación y la experimentación continua, la búsqueda de una visión compartida y el trabajo en equipo. Esta investigación se fundamenta en las características de la investigación-acción según Kemmis y McTaggart (1988). Los investigadores describen las fases del proceso de investigación-acción llevado a cabo en el Claustro de un colegio del centro histórico de Madrid.

El libro finaliza con las conclusiones del trabajo realizado por los equipos de las tres universidades. En todos los casos, la formación parte de la propia práctica y se trata de una formación contextualizada que busca tener incidencia social y compromiso con el entorno. Y aunque la formación se desarrolla con distintas modalidades, existen las siguientes coincidencias: la formación del profesorado está enfocada desde un paradigma de aprendizaje, desde un planteamiento inclusivo, hacia un profesor reflexivo e investigador, como reflexión sobre la propia práctica, una formación como proceso en espiral de diálogo teoría-práctica, una formación contextualizada y un enfoque dialógico, desde un análisis crítico que lleva al enriquecimiento mutuo.

Es pues una lectura recomendada para quienes están en un proceso de innovación educativa desde un enfoque colaborativo o pretenden estarlo. **M<sup>a</sup> José Arenal Jorquera.**

### ***Enfurecidas. Reivindicar el poder de la ira femenina***

CHEMALY, S. (2019).

BARCELONA: PAIDÓS. 448 PÁGS.



Soraya Chemaly es directora de Women`s Media Center Speech Project, conferenciante y escritora de artículos publicados en *Time*, *The Guardian*, *The Nation*, *HuffPost*, etc. Su labor como defensora de la libertad de expresión y de la participación de las mujeres, en la esfera política y cívica, ha merecido varios galardones.

La autora, siguiendo los pasos de los manifiestos feministas más clásicos,

presenta en *Enfurecidas* las herramientas para reinterpretar la furia, como fuerza capaz de liberar energía y poner en marcha un cambio positivo y duradero en la sociedad a partir de un mayor protagonismo social femenino.

La obra está compuesta de una introducción, diez capítulos y una conclusión. Además, consta de una extensa documentación compuesta por las notas sobre las fuentes y un doble índice, analítico y de nombres.

En la introducción S. Chemaly presenta la furia como una expresión de sentimientos aceptada socialmente para los varones, pero incompatible con los roles que se asignan generalmente a las mujeres como cuidadoras, educadas para agradar y para dar prioridad a las necesidades de los demás, incluso anteponiéndolas a las suyas propias. Educada así, la mujer se esfuerza por parecer racional y calmada, de este modo minimiza su ira. Ésta habitualmente se llamará impaciencia, enfado, frustración, etc. palabras que debilitan la fuerza que transmite la palabra furia. La ira, según la autora, tiene mala fama, sin embargo, en realidad es una de las emociones más esperanzadas que poseemos las personas, engendra transformación, pone de manifiesto nuestro apasionamiento

y nos mantiene comprometidas con el mundo.

A lo largo de los diez capítulos va desgranando algunas de sus propuestas para la gestión de la ira. El análisis que realiza parte de la sociedad americana en la que se mueve, una realidad aplicable a toda la cultura occidental. La autora parte de la propia situación vital y sigue una narración experiencial, redactada en primera persona. Todos estos aspectos hacen que la obra sea fácil de leer y también oportuna para conocer y profundizar un análisis feminista con el deseo de provocar la necesaria transformación social desde la equidad entre hombres y mujeres. A continuación, se presentan alguno de los aspectos y emociones que se desarrollan en el libro.

Se comienza por la tristeza que va de la mano de la aceptación, frente a la ira, que evoca la posibilidad de cambio y oposición desde la resistencia. Por eso, propone enseñar a las niñas que el enfado es sano y conmina a los adultos a ejercitarse para prestar atención a sus enfados.

Interiorizar y desviar la furia convierte la mente y el cuerpo en objetos materiales de la propia rabia. Expresiones como «me duele el cuerpo», «estoy agotada», etc. recogen esta experiencia. Guardarse la

ira es rendirse y sentirse socialmente impotente. Para Chemaly las emociones no son unas mejores que otras, lo que le interesa y le urge es saber gestionarlas.

La autora analiza el estereotipo de una buena chica, que se convierte en una buena esposa y después en una buena madre de quien se espera que nunca exija nada, ni se enfade... Supone trabajar muchas horas todos los días, sin recibir dinero, reconocimiento, apoyo y sufriendo las presiones normales de llevar un hogar. Para todo esto la mujer a invertir una gran cantidad de energía en estar tranquila, ser agradable y ofrecer apoyo.

También afirma que cada mujer se enfrenta al reto de racionalizar la ira, la culpabilidad y la vergüenza que a menudo siente, para construir una cultura en la que no se fusione la palabra mujer con la palabra madre, y la palabra madre con la palabra sacrificio.

Ante esto Chemaly invita a tomar conciencia de la furia, para no vivir secuestradas emocionalmente. La furia es la emoción que mejor nos protege contra el peligro, el abuso y la injusticia. Comprender la ira, y aprender a pensar en cómo usarla metodológicamente como respuesta a las amenazas de abuso, peligro o injusticia, permite a las mujeres

pasar de la pasividad, el miedo y el retraimiento, a la toma de conciencia, la actividad y el cambio.

La autora se pregunta ¿y si se utilizara la frustración, la irritación, la humillación y otras emociones consideradas *negativas* para ser metódicas y exigentes? Primero en la casa, luego en la escuela y a continuación en el trabajo. Esto implica salir del confort y evaluar críticamente los cómodos espacios que defendemos por nostalgia y tradición y que no nos requieren esfuerzo alguno.

Se necesitan historias diversas que se escuchen en los medios, en las aulas, en las mesas compartidas con familias y amigos. Se necesita compartir los obstáculos que afrontan las mujeres y las normas sociales que les perjudican. Es necesario hacerlo en espacios comunes a los hombres para comprometerse conjuntamente con voluntad y confianza, y traer luz al cambio que se propone.

Este libro busca ayudar a la cada mujer a diseñar buenas estrategias que le permitan saber acerca de las propias emociones y también pensar con claridad, no con el calor del momento cómo resolver los problemas o decidir cuando tiene sentido hablar y cuando callar. Chemaly

presenta la ira como un recurso y contrariamente a la idea de que la furia enturbia el pensamiento, si se aborda con lucidez, resulta una emoción asombrosamente esclarecedora. Desde esta perspectiva puede decir: «Mi esperanza es que *Enfurecidas* cambie nuestra forma de pensar sobre la ira y la vida emocional porque la ira es nuestro camino».

Auguro a la autora la difusión y comprensión de la obra en nuestro idioma para un conocimiento profundo de la emoción y su gestión para el enriquecimiento cívico y la participación ciudadana de varones y mujeres en un mundo que se va transformando desde la equidad.

Una sociedad que interactúa sin barreras, integrando el valor de cada persona, mujer o varón, este es el feminismo que se necesita. Porque la presencia y aportación femenina en la esfera cívica y política, es necesaria e imprescindible para generar una transformación social en la que se implique la sociedad entera, hombres y mujeres. En el siglo XXI feminismos hay muchos y es muy oportuno conocer diferentes puntos de vista para seguir avanzando en igualdad, generando una sociedad de pleno derecho para todas las personas.

**Carmen Villora Sánchez.**

## ***Las muertes de Dios. Ateísmo y espiritualidad***

ESTRADA, J.-A. (2019).

MADRID: TROTTA. 214 PÁGS.



Las obras de Juan Antonio Estrada dan siempre que pensar. Son un extraño y al mismo atractivo concentrado de filosofía y teología que a los que andamos caminando por esas veredas nos resultan sugerentes, llenas de contenido y muy respetables.

Es el caso de *Las muertes de Dios. Ateísmo y espiritualidad*. Una obra de síntesis sobre este tema tan importante desde el punto de vista de la filosofía y de la teología como es la *muerte de Dios*.

A mediados de los 60 el radicalismo contracultural apareció también en la teología al amparo de un eslogan de Friedrich Nietzsche (1844-1900): «Dios ha muerto». Thomas J.J. Altizer (1927-2018) argumentó que Dios se había vuelto completa-

mente humano en Cristo, para perder sus atributos divinos y, por lo tanto, su existencia divina (una especie de *kénosis* extrema). William H. Hamilton (1924-2012), por su parte, con menor profundidad teológica quizás, sostenía que el hombre moderno ya no podía creer en Dios, y que la iglesia, por lo tanto, debía tratar de prescindir de él también. Paul M. van Buren (1924-1998) siguió a los filósofos del lenguaje al argumentar que el concepto de Dios era «cognitivamente sin sentido», ya que la existencia y la naturaleza de Dios no eran verificables ni falsificables por los métodos de la ciencia. También podríamos citar las aportaciones de Gabriel Vahanian, John Robinson, Mark C. Taylor, John D. Caputo, Peter Rollins y el rabino Richard L. Rubenstein.

La teología de la muerte de Dios fue un movimiento menor (aunque trajo gran notoriedad, brevemente, a sus autores), pero instructivo, porque subrayaba el fin del liberalismo y la neo-ortodoxia teológicas. Detrás de sus afirmaciones podemos encontrar a K. Barth, P. Tillich o a D. Bonhöffer, entre otros. Esta teología conducía de un modo sutil a una aporía: o bien Dios es demasiado trascendente para ser descrito con palabras, o demasiado inmanente para que sus actos puedan ser

distinguidos de los de la naturaleza y los realizados por los hombres. Si es así, es claro que lo que nos queda por afirmar es o bien un Dios muerto o bien inexistente, que prácticamente serían sinónimos.

Juan Antonio Estrada, a lo largo de cinco capítulos se plantea desgranar el problema de fondo que subyace a la teología de la muerte de Dios y que nos hace descubrir en la historia de las ideas otras «muertes de Dios».

Entiende por «muertes de Dios» las diversas etapas ideológicas que han generado la crisis actual de la fe en Dios. Por un lado, la filosofía ha resaltado la incapacidad humana para hablar de una divinidad trascendente sin falsearla, y en esto Nietzsche ha sido el referente fundamental, pero la crisis de Dios tiene raíces internas que hay que buscar tanto en el Antiguo Testamento como en el Nuevo. No se pueden soslayar algunas imágenes terribles de Dios que aparecen en el Antiguo Testamento así como la ambigüedad del Dios bíblico y el carácter mítico del imaginario que lo representa. Tampoco se pueden dejar a un lado algunos aspectos del Nuevo Testamento que son generadores de este desapego hacia lo divino: el silencio de Dios y la no intervención de Dios como

manifestación de un Dios misericordioso.

En el capítulo primero se plantea Estrada el horizonte filosófico de esta *muerte de Dios*, que él retrotrae a la Ilustración y a la filosofía de Friedrich Nietzsche y M. Heidegger.

En el segundo, nos hace caer en la cuenta de la pérdida de fundamentos racionales en la Biblia, consecuencia de la falta de hilazón entre las interpretaciones teológicas que ofrece y los hechos históricos a los que se refiere (cf. p. 83).

El tercer capítulo afronta la muerte de Dios en el horizonte cristiano: «La respuesta de la cruz ante el problema del mal en la historia es que hay que replantear el sentido de la omnipotencia divina» (p. 96).

El cuarto capítulo nos explica en qué medida la muerte y resurrección de Jesús nos hablan de una nueva *muerte de Dios*: «Pablo se situó entre Jesús y las representaciones judías, y fue el instaurador de una nueva teología de la muerte de Dios, cuya influencia se ha impuesto hasta nuestra época. La resurrección, que confirmó al Jesús de la historia que hizo de toda su vida una entrega y un sacrificio, Pablo la vio como sancionadora expiatoria de su muerte. Se puede

hablar de una nueva ‘muerte de Dios’, en la que la teología que impulsó supuso una regresión y en parte una vuelta al Antiguo Testamento» (p. 165).

Finalmente, el capítulo quinto, hace referencia al subtítulo *Ateísmo y espiritualidad* y apunta a una pregunta permanente de la filosofía y teología: ¿Es posible creer después de la muerte de Dios, de las «muertes de Dios»? ¿Es posible creer después de Friedrich Nietzsche y sus secuaces? El ateísmo humanista sirve paradójicamente de alternativa a la fe religiosa. De ahí surgen espiritualidades sin Dios y desde las que se opta por un absoluto impersonal en contraposición a la creencia monoteísta de un Dios personal. Pero la muerte de Dios en una sociedad secularizada como la nuestra puede ser una oportunidad histórica para replantear la fe en Dios. Ateísmo humanista y la espiritualidad cristiana pueden converger en proyectos de sentido, aunque tengan diferencias sustanciales en la visión global del ser humano y de la vida.

El autor, como hemos señalado, es Juan Antonio Estrada (1945). Jesuíta, catedrático de Filosofía, profesor emérito de la Universidad de Granada, es especialista en filosofía de la religión, teodicea, teolo-

gía natural y teología filosófica. Autor, entre otras, de las obras: *La teoría crítica de Max Horkheimer* (1990), *La imposible teodicea* (2003), *La pregunta por Dios* (2005), *Pensar la nada* (2007) e *Itinerarios del nihilismo* (2009).

Al concluir la lectura de la obra, no obstante el argumentario de la misma, vuelven a surgir las eternas y permanentes preguntas de la filosofía y la teología: ¿Es posible creer después de la muerte de Dios, de las muertes de Dios? ¿Es posible creer después de Friedrich Nietzsche y sus secuaces? **José Luis Guzón Nestar.**

### ***Animales en peligro***

FRENCH, J. (2019).

MADRID: EDICIONES SM. 64 PÁGS.



Con esta obra, Jess French, su autora, quiere recordar a los niños, y no

tan niños, que numerosas especies de animales están en peligro de extinción. Pero también quiere recordarnos que esto depende, en gran medida, de nosotros y que, de la misma manera, nosotros podemos ser quienes cambiemos este escenario. Para ello, nos hará viajar por muchos continentes y bucear en múltiples océanos, haciéndonos posar la mirada en algunos de los animales amenazados de cada uno de esos lugares.

Es por lo anterior que la obra la abre un mapamundi que se ofrece al lector para guiarle en este periplo. Y, ya con el mapa en nuestro poder, comenzamos nuestro viaje: French nos presenta treinta y ocho especies en peligro, en las que se va deteniendo para analizarlas atendiendo a tres aspectos. En primer lugar, describe la especie a tratar, llamando nuestra atención con algunas curiosidades y descubriéndonos, asimismo, algunas de las razones que las han llevado hasta esta situación de amenaza, y que van desde el tráfico de animales a la consideración de la carne de algunos animales «un manjar», pasando por el cambio climático, o incluso por el coleccionismo en el caso de los corales. Al mismo tiempo, nos alerta de algunos de los graves daños colaterales como son, por ejemplo, los asesinatos de los

guardas que custodian ciertos codiciados animales (como es el caso del gorila de montaña o del rinoceronte negro). En segundo lugar, encontramos un cuadro que informa de la ubicación, amenazas y el estado de nivel de peligro en el que se encuentra la especie (vulnerable, en peligro o en peligro crítico). En tercer y último lugar, para cerrar con datos positivos, la autora revela qué medidas se están llevando a cabo para proteger a estos animales: nuevas legislaciones, ayuda de la población local, famosos que se niegan a comer en restaurantes que sirven, entre otros productos, aleta de tiburón, etc. Además, nos incita a participar plantando flores en nuestros jardines o evitando productos nocivos para los insectos.

Finalizado el análisis de estas treinta y ocho especies que, sin serlo, funcionan a modo de capítulos, French añade una lista de otros animales en peligro, seguramente con la intención de hacer notar que, desafortunadamente, la lista no acaba aquí. Seguidamente, la autora realiza unas reflexiones finales que acompaña de una «llamada a la acción» en la que ofrece consejos para que, a través de actos sencillos en nuestro día a día, colaboremos directamente en la protección de nuestro medio am-

biente y de nuestros animales. Como un paso más en su afán por convertirnos en los protagonistas del cambio, se despide French con su mensaje «futuro de esperanza», en el que nos recuerda algunos de los grandes logros ya conseguidos y, también, los pasos que aún nos quedan, a nosotros, por dar, porque está en nuestras manos (o en nuestros pies) avanzar en este camino.

¿Y quién es Jess French? Es una joven veterinaria y presentadora británica que tiene muy presente, como demuestra tanto a través de sus libros como de sus programas de TV, que los niños son el futuro y que hacerlos «ecologistas de corazón», siguiendo sus propias palabras, puede ser la clave del cambio. La acompaña en esta tarea James Gilleard, cuya labor de ilustración no es menos importante, ya que sus imágenes se convierten en grandes responsables del viaje en el que nos sumergimos: los colores fríos que emplea para trasladarnos al Ártico, o los cerúleos con los que surcaremos diversos mares, son solo algunos ejemplos.

En definitiva, son muchos los atractivos que animarán a los más pequeños a adentrarse en el mundo animal, de la mano del mundo de la lectura. ¿Los principales objetivos?

Enseñar conceptos medioambientales y, sobre todo, sensibilizar y concienciar a nuestros niños para convertirlos en héroes de la mayor aventura: salvar a nuestros animales. **Rocío Ortega.**

### ***Impulsar la participación infantil. Los consejos de infancia y adolescencia***

LLENA BERNÉ, A. Y NOVELLA, A.M.(COORDS.) (2005).

BARCELONA: GRAÓ. 224 PÁGS.



La participación ciudadana constituye un derecho de carácter democrático en beneficio de la comunidad en el que las personas realizan sus diferentes actividades como miembros activos de la misma. Para que esta pueda hacerse efectiva debe ser potenciada en todas las etapas de la vida, así la toma de decisiones se realizará de forma colaborativa.

Este libro, que trata sobre la participación ciudadana, se centra en la necesidad de potenciar en la infancia y en la juventud la acción social, política y comunitaria, para que puedan ejercer su derecho a ser escuchados, expresando sus ideas y desarrollando propuestas, siempre desde el acompañamiento y la guía de dinamizadores, expertos en desarrollo comunitario.

Para hacer factible este compromiso como ciudadanos, sus autores presentan «los consejos de la infancia y de la adolescencia», basados en las experiencias de carácter político y cívico que se vienen desarrollando desde hace un tiempo en diferentes municipios de Cataluña, a partir de las ideas planteadas en los años noventa por Francesco Tonucci en «la ciudad de los niños».

El análisis y estudio desde el ámbito pedagógico de estas experiencias que fomentan la participación, ha dado como resultado una serie de reflexiones ampliamente desarrolladas y argumentadas por sus autores a lo largo de las páginas que constituyen este libro y desde las que se nos invita a profundizar en el conocimiento de los consejos de infancia y adolescencia, para impulsar su actuación social, a través de la constitución efectiva de los mismos.

Este doble cometido se encuentra estructurado en dos partes, a través de las que se puede apreciar el gran dominio que muestran los autores sobre el tema, así como su preocupación por conseguir plasmar todas sus ideas mediante un lenguaje sencillo, pero a la vez preciso, intentando establecer un continuo contacto con el lector a través de las diversas preguntas abiertas de carácter reflexivo que se aparecen a lo largo de todo el texto.

La primera parte del libro que consta de cinco capítulos y lleva por título «desafíos y retos de la participación infantil y adolescente», supone una invitación al lector para adentrarse en su lectura con una visión receptiva, desde la que poder comprender y valorar los beneficios que conlleva una auténtica participación en estas etapas de la vida. Para ello, plantean una fundamentación teórica, muy bien elaborada, donde añadan el estudio de distintos autores, junto con los datos prácticos sobre la participación en la infancia y en la adolescencia, basados en el análisis de las distintas experiencias sobre las que han investigado.

La segunda parte del libro se podría definir como una guía para diseñar consejos de infancia y adolescencia. En cada uno de sus seis capítulos se van exponiendo los requisitos nece-

sarios para que la participación se realice de forma que sea útil y cumpla su cometido dentro de la sociedad y de forma más concreta, en cada comunidad.

Las últimas páginas del libro son para un apéndice que cumple su cometido de completar la información sobre el tema, aportando ideas, sugerencias y orientaciones, para que los expertos en el ámbito educativo promuevan estas acciones y colaboren en su puesta en práctica; pero sobre todo para que los políticos interesados en estas propuestas comunitarias las hagan efectivas en cada uno de sus municipios.

**Lourdes Pérez.**

### ***Ana está furiosa***

NÖSTLINGER, C. (2005).

MADRID: EDICIONES SM. 64 PÁGS.



*Ana está furiosa* ya empieza a ser una lectura recomendable desde que ves la portada. Cuando, junto al título, encuentras el nombre Christine Nöstlinger, sabes que la historia te va a llegar al corazón. Cuando yo era niña, tuve la suerte de leer «Diario secreto de Susi. Diario secreto de Paul», de esta misma autora. En él refleja la vida de un niño en una familia rota y las dificultades con las que se enfrenta. En lugar de hacerlo cayendo en el drama o los estereotipos, Nöstlinger narra con naturalidad y humor las vivencias de Paul y de manera paralela, las de su amiga Susi. Con esta técnica tan innovadora en literatura infantil (la primera edición es de 1986) los niños podían ver una misma historia contada desde dos perspectivas. Esto les enseñaba que no hay una sola manera de percibir la realidad.

La autora de nuevo se aleja de ideas superficiales y aborda un tema complejo pero fundamental en la vida de un niño: las emociones. En este caso, la protagonista, Ana, enfurece con pequeños acontecimientos de la vida cotidiana. Las descripciones de esas rabietas se construyen con numerosos verbos relacionados con la ira; *gritar, berrear, morder, escupir, pisotear...* También hay un símil, fácil de entender para la etapa infantil, pero enri-

quecedor por su ingenio; «sus ojos grises claro brillaban negros como cuervos». Esta variedad amplía el vocabulario de los pequeños lectores sin dejar de adaptarse a su nivel lingüístico.

Nöstlinger muestra con habilidad que la falta de control de las emociones tiene consecuencias en el entorno familiar y escolar. Los compañeros e incluso otros niños mayores se burlan de Ana por sus continuos exabruptos, y puede verse que ella no es feliz así. A lo largo de la historia entendemos que la pequeña se esfuerza por solucionarlo, una idea fundamental en la etapa infantil; podemos ser mejores y superarnos, aunque no sea fácil lograrlo.

Finalmente, la autora muestra cómo el cariño de su abuelo y la confianza que la niña tiene en él le abren una puerta para solucionar lo que parecía imposible. ¿Quizás toda esa rabia interior puede canalizarse de una manera que no hiera a nadie, ni a sí misma, y por el contrario mejore sus relaciones con los demás?

Las ilustraciones son una parte fundamental de este libro. Están llenos de expresividad, ya que Mar Villar, la diseñadora, trabaja para que el lector pueda entender mejor el texto con la ayuda del apoyo

visual en cada página. Desde el ceño fruncido de Ana hasta el gato huyendo por la ventana aportan sentido del humor y dinamismo a la historia.

Una lectura deliciosa y, sobre todo, inteligente. **Marina Tornero Tarragó.**

### ***El arte de recomenzar. Los seis días de la Creación y el inicio del discernimiento.***

ROSINI, F. (2018)

MADRID: RIALP. 270 PÁGS.



En *El arte de recomenzar* Fabio Rosini ofrece una reflexión teológica sobre lo que realmente es el discernimiento, un término que se usa a menudo en la teología pastoral y en el magisterio de la Iglesia, especialmente en el pontificado del Papa Francisco.

Por discernimiento entendemos la dinámica que guía internamente a quien vive en la presencia del Señor, como el Señor Jesús está en la presencia del Padre. Es la profunda orientación del ser. No es una elección única, subsiste en todas las elecciones. Es la forma de la nueva vida que Jesús inauguró en carne humana.

Pertenece a la identidad del cristiano. Un hijo/a de Dios no tiene discernimiento sobre la voluntad de Dios porque ha leído un libro o porque ha escuchado cientos de catequesis, sino porque «huele» al Padre en las cosas, ya que lo conoce. El discernimiento no es una habilidad. Es una identidad redimida puesta en acción, es la relación entre los hijos y el Padre que se convierte en sensibilidad, en ojo atento y oído afinado.

El discernimiento, incluso el inicial, se hace en diálogo con el Señor, porque el discernimiento no es una habilidad, es una relación. Y una relación que no termina en una etapa de la vida, no concluye con la juventud, sino que hay que afrontar toda la vida. Cada día debemos intentar comprender a lo que Dios nos llama. Es cuestión de permanecer en la realidad y en obediencia a la vida.

Todos los días debemos entender a lo que Dios nos llama. Entender la vocación de la vejez, de la madurez, de la vocación del trabajo, de la amistad. Y es una cuestión de no estar en un proyecto estéril, en utopías pequeñas y grandes, sino en realidad, en obediencia a la vida.

¿Quién es Fabio Rosini? Es sacerdote y licenciado en Sagrada Escritura por el Pontificio Instituto Bíblico. Actualmente dirige la pastoral para las vocaciones en la Diócesis de Roma. Ha sido capellán de la RAI e iniciador de un proyecto de catequesis sobre los Diez Mandamientos, de amplia difusión. Desde hace más de diez años comenta ordinariamente el Evangelio en la Radio Vaticana. Es también autor de *Solo el amor crea*, traducido en esta misma editorial.

Los primeros capítulos de la Biblia, dice Fabio Rosini, fueron escritos «por un pueblo que quería comenzar de nuevo»: por esta razón, el final está contenido en el principio. En el principio hay de todo y al principio hay que volver.

El análisis del Génesis es un pretexto para contarnos el acercamiento (el suyo, el nuestro) a Dios. El viaje espiritual emprendido por el autor atraviesa los seis días de la creación y se centra en particular en el pri-

mer día porque «la vida es una serie infinita de comienzos». Durante la lectura, advertimos varias veces la necesidad de volver a empezar, o al menos de volver. En cualquier caso, queremos retrasar el tiempo del fin, porque queremos entender mejor el comienzo.

El libro cuenta con seis capítulos (*Hexameron*), un postfacio (*Hacia el día séptimo. El don del alimento*) y un prefacio del artista jesuita Marko Ivan Rupnik, en el que se nos hace ya de algún modo una reseña-presentación de la obra. Dice Rupnik: «La exegesis de Rosini no es clásica, ni tampoco una homilética convencional o de alto nivel. La suya es una lectura de la creación, según el relato de los primeros capítulos del Génesis, que resulta sorprendente por su modo de abrirnos a la sabiduría. Además de conocimiento bíblico, aflora en estos capítulos un conocimiento poco común de la teología espiritual. Y todo está empapado por su experiencia personal o extraída de su labor pastoral» (p. 11).

Y concluye: «Y así Rosini, después de años de experiencia y de lectu-

ras, nos ofrece un horizonte abierto para todo aquel que busca salir de una vida destinada a perecer y quiere encaminarse a la Esperanza» (p. 12).

Rosini nos recuerda con razón que debemos dar espacio a nuestras prioridades del momento, incluso a expensas de quienes nos rodean. Él dice esto, pero también afirma que el amor es renunciar a las necesidades de uno por el bien de los que están cerca de nosotros.

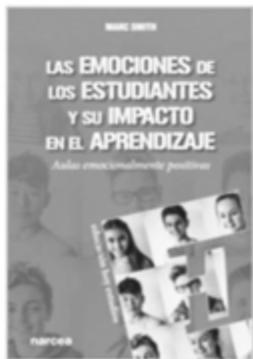
En una época en que los manuales de autoayuda se ajustan y cambian constantemente, este manual también parece ser un mantra para comenzar de nuevo, una de esas guías de orientación en el marasmo digital actual. El catolicismo siempre ha servido de guía, pero sobre todo de guía grupal, de ayuda relacional.

En este sentido, como dice el autor, esta lectura podría ser una oportunidad desperdiciada, o una manera de comenzar de nuevo. Ojalá prevalezca esta segunda posibilidad u oportunidad. **José Luis Guzón Nestar.**

## ***Las emociones de los estudiantes y su impacto en el aprendizaje***

SMITH, M. (2019)

MADRID: NARCEA. 208 PÁGS.



He de reconocer que, aunque la relevancia de las emociones en el aprendizaje está fuera de duda, la multitud de obras publicadas en los últimos años sobre esta temática ha hecho que aceptase reseñar el libro de Marc Smith con cierto recelo. Afortunadamente, su lectura ha resultado tremendamente útil, tal y como auguro que puede serlo para docentes e investigadores interesados en psicología educativa general y, concretamente, en el estudio de las emociones.

*Las emociones de los estudiantes y su impacto en el aprendizaje* es una obra con un objetivo claro: reivindicar que la mayoría de las emociones pueden impulsar el aprendizaje. Una emoción aparentemente negativa como la ansiedad puede activar la curiosidad o el

interés del estudiante, del mismo modo que el aburrimiento puede activar su creatividad.

Por supuesto, el autor pone de manifiesto la importancia de ofrecer una formación emocional al estudiante, pero también subraya la necesidad de que el docente regule sus emociones, no solo por su salud y satisfacción, tal y como se ha hablado largo y tendido a lo largo de la última década, sino por la influencia que las mismas pueden tener en el desarrollo emocional del estudiante, siendo esta relación una variable del proceso de enseñanza-aprendizaje que quizás no se ha tomado suficientemente en cuenta.

Sin embargo, el punto fuerte de este libro reside en las distintas aplicaciones prácticas que ofrece el autor sobre cómo utilizar lo que se conoce sobre emociones para mejorar el aprovechamiento académico del estudiante. Todas ellas sustentadas en hallazgos de la investigación actual, lo cual, además, resulta muy beneficioso para conocer en qué punto se encuentra el estudio de la relación entre emoción y aprendizaje, desterrar mitos que nos han acompañado a lo largo de los años o poner «en cuarentena» ideas que no cuentan con suficiente apoyo científico.

Conjuntamente, Smith consigue que la lectura resulte muy amena gracias

a la cantidad de ejemplos personales que ilustran sus ideas y que son fruto de su desarrollo como estudiante, como profesor y como padre, amén del gran acierto que supone comenzar su discurso aludiendo a una figura tan carismática como la del capitán *Spock* en *Star Trek* y su obsesión con la racionalidad.

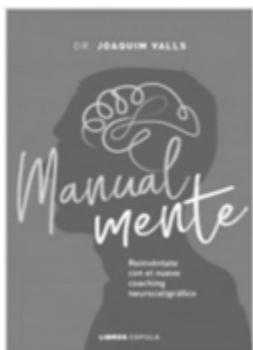
En definitiva, esta es una obra esencial para el docente crítico y comprometido con la formación integral del estudiante y que reconoce la importancia de su papel en cambiar la historia de muchos alumnos y alumnas; una historia que está por escribir y en la que aspectos tan aparentemente «poco trascendentes» como utilizar el sentido del humor en el aula pueden cambiarlo todo.

**Alejandra Alexia Díaz Pino.**

### ***Manual mente***

VALLS, J. (2019)

BARCELONA: PLANETA. 259 PÁGS.



El doctor Joaquim Valls (Barcelona, 1959), presenta en esta obra el producto de sus estudios en neurocaligrafía. El libro del doctor Valls, pretende ser un documento de referencia para el usuario del método grafotransformador; el objetivo de dicho método es transformar la escritura con unos procesos constructivos para el individuo, los cuales persiguen mejorar la realidad personal del sujeto siguiendo los pasos establecidos en lo que el doctor Valls ha denominado manual de coaching neurocaligráfico.

En los primeros compases del libro se traslada al lector hacia las primeras inquietudes que surgieron para poder contrastar y verificar el método, a través de esta primera toma de contacto, el autor, hace referencia a una serie de personalidades que conforman un marco teórico basado en los principales defensores de la psicología positiva.

Durante los primeros capítulos también se insta al lector a conocer algunas de las premisas que fundamentan la programación que el ser humano recibe durante sus primeros años de vida. El método grafotransformador se inicia desde la perspectiva de que la programación implantada en el individuo durante los primeros años de su existencia, que acaba conformando su personalidad, puede ser desprogramada

a través de su proceso basado en la neurocaligrafía.

En la segunda parte del libro, el doctor Valls, traslada posible usuario a su laboratorio de análisis grafológico, y explica los métodos que se deben seguir para analizar la firma de un individuo, esta situación inicial es el primer paso para que el usuario o el psicólogo que ponga en práctica su método, pueda reconocer en primera persona, aquellos aspectos reconocibles sobre la personalidad, en una representación artística tan individual como es una firma. A través de estos primeros pasos, en el análisis grafológico, en el libro se insta a reconocer firmas de personalidades famosas y a leer el análisis que el doctor Valls realiza de estos, al ser personalidades de carácter público, el lector puede identificar aspectos muy concretos de dichos individuos.

El siguiente paso en el manual, es analizar los márgenes en la escritura del usuario del método, y también la presión que se ejerce al escribir. Finalmente, también se analizan los tipos de escritura más común, y se dan las nociones básicas para poder analizar e interpretar la gran mayoría de signos

característicos en la escritura occidental.

En el último tercio del libro, se explican las premisas básicas para seguir el método grafotransformador; desde elementos teóricos como son la temporalización o los objetivos que el usuario, o bien el profesional de la psicología, decida marcarse; hasta otros elementos más prácticos, como mantras nocturnos, poses de escritura o ejercicios concretos para mejorar aspectos muy concretos de la personalidad de un individuo.

La disposición organizativa del libro permite que cualquier usuario lego en la materia, pueda realizar el seguimiento de la obra literaria de un modo sencillo, ya que, la estructura elegida por el doctor Valls, basada en capítulos cortos, de no más de dos páginas, que emplean un lenguaje coloquial y cercano; permite al lector entender las premisas básicas que se pretenden tratar en la obra.

La lectura de este libro como manual de autoayuda, puede generar algunas lagunas metodológicas, pero puede ser un libro de referencia para profesionales de la psicología que pretendan instaurar dicho método. **Albert Marquès Donoso.**



**ELENCO DE  
AUTORES**



## ELENCO DE AUTORES

### EDUCACIÓN y FUTURO Nº 41

#### **NOA MARÍA CARBALLA RIVAS**

Noa María Carballa Rivas, doctora en Comunicación (Premio Extraordinario de Doctorado, 2013), Licenciada en Publicidad y Relaciones Públicas y en Periodismo. Actualmente, trabaja en el Gabinete de Comunicación de la Universidad Pontificia de Salamanca, actividad que compagina con la docencia en másteres de comunicación y marketing en School Market y UDIMA. Sus líneas de investigación son la comunicación institucional y las redes sociales. Ha realizado estancias de investigación en Brasil, Italia y Guatemala. Asimismo, ha impartido conferencias sobre comunicación en congresos nacionales e internacionales.

#### **ROSA MARÍA DE CASTRO-HERNÁNDEZ**

Rosa María de Castro Hernández es doctora por la Universidad de Salamanca y profesora de la Facultad de Educación de la Universidad Pontificia de Salamanca en el Área Lingüística, y profesora de Educación Secundaria, en Lengua Castellana y Literatura en el Colegio Maristas de Salamanca. Forma, investiga y publica en temas de Lengua Castellana y Literatura, Lingüística, Desarrollo de Habilidades Lingüísticas, Convivencia y Competencia Comunicativa, aspectos en los que posee amplia formación y experiencia. Es miembro de RIIDE (España).

#### **ALEJANDRA ALEXIA DÍAZ PINO (COORDINADORA REVISTA Nº 41)**

Doctora en Educación, Licenciada en Psicopedagogía, Diplomada en Magisterio de Educación Primaria, Máster en Orientación Educativa y Máster en Estudios Avanzados en Pedagogía por la Universidad Complutense de Madrid. Ha colaborado en el desarrollo de programas nacionales e internacionales destinados a fomentar competencias emprendedoras, disminuir el abandono escolar temprano y en el diseño de materiales de formación abiertos (OER'S). Actualmente es profesora titular en los grados de Pedagogía, Educación Social, Educación Primaria e Infantil (bilingüe) en el Centro de Enseñanza Superior en Humanidades y Ciencias de la Educación Don Bosco, a la par que trabaja como tutora de cursos de formación permanente docente en el Ministerio de Educación Cultura y Deporte. Sus principales líneas de investigación se centran en la formación del profesorado en competencias transversales como la metacognición y el emprendimiento, el uso eficaz de la tecnología educativa, el fomento de la inclusión y el desarrollo de la convivencia positiva en la escuela.

## **JULIO FUENTESAL GARCÍA**

Estudió en la Universidad de Sevilla, donde se graduó como Maestro en Educación Física en 2002, posteriormente se Licenció en la Universidad Europea de Madrid donde cursó Ciencias de la Actividad Física y del deporte en el 2005. Cursó el Experto Universitario en Actividades Físicas de Turismo Activo en la Naturaleza en la Universidad de Granada (2008). En el 2010, realizó el Máster Oficial de Educación Física y Deportiva con orientación investigadora, en la Universidad de Huelva. En 2017 realizó su tesis doctoral en esta misma Universidad.

Durante años compagina su labor como docente con la de empresario, ya que es Gerente de varias empresas dedicadas al sector de la Educación Física, Formación y el Turismo Activo, dedicado al Ocio y formación en diferentes ámbitos, (Ándevalo Aventura y Granja Escuela DoñaDoñana). Ha trabajado como profesor de Educación Física en las etapas educativas de primaria, secundaria y ciclos de grado superior. Actualmente, es profesor en el Máster Oficial de Gestión y Dinamización de actividades de Turismo Activo en la Universidad Pablo de Olavide en Sevilla. Ha sido profesor en el Centro de Enseñanza Superior Don Bosco (Adscrito a la Universidad Complutense de Madrid), en el grado de Primaria e infantil. Coordinador del Técnico superior de Educación Física en la escuela Profesional Don Bosco.

Pertenece al grupo de investigación Didactic and innovation in education and physical sport activity (D-I-EPISA) HUM-979 de la Universidad de Granada. Ha realizado varias estancias de investigación en la que destacamos la llevada a cabo en la Universidad de Beja (Portugal). Como actividad investigadora, destacar la producción de artículos científicos, capítulos de libro y participación en más de 10 congresos internacionales como ponente invitado, comunicaciones y póster. Destacar la realizada en Coimbra Sport Tourism New Challenges in a Globalized world validation of questionnaire staff corporate quality active tourism in Portugal Congress Coimbra.

En la actualidad, es profesor en el Doble Grado de Ciencias de la Actividad Física y del deporte en la Universidad Pontificia de Comillas impartiendo la asignatura de Ocio y Recreación Deportiva en el Departamento de educación, Metodología de la investigación y evaluación.

## **MARIAN GARCÍA DE RIVERA HURTADO**

Es maestra, doctora en pedagogía y Master en Psicología Deportiva. En la actualidad es profesora del CES Don Bosco (UCM). Docencia universitaria que compagina con su trabajo como coach deportiva en fútbol y tenis.

### **FERNANDO GONZÁL Ez -ALONSO**

Fernando González Alonso es profesor de la Facultad de Educación y del Máster en Formación del Profesorado de la Universidad Pontificia de Salamanca (España) en el Área de Didáctica y Organización Escolar. También es Mediador. Investiga, publica y forma en temas sobre Didáctica y Organización Escolar, Educación en Valores, Convivencia, Interculturalidad, Mediación, Derecho Educativo, TIC y Educación y Practicum. Dirige el IEM de la UPSA. Ha sido Vicedecano de la Facultad, Jefe de Estudios, Secretario y Coordinador de Prácticas de la Facultad de Educación. Es miembro de varias Asociaciones, preside la Red de Investigación Internacional en Derecho Educativo (RIIDE) de España y el Comité Editorial internacional de la misma. Ha publicado varios libros, capítulos y artículos sobre las áreas mencionadas.

### **MARÍA DEL ROSARIO GONZÁL Ez CÓRCOLES (COORDINADORA REVISTA Nº 41)**

Doctora en Ciencias de la Educación. Licenciada en Filosofía y Ciencias de la Educación, Orientación Escolar. Diplomada en profesorado de Educación general Básica (especialidad Ciencias). Ha desarrollado su actividad profesional en diversos centros salesianos. En la actualidad es docente en el Centro de Enseñanza Superior Don Bosco, centro adscrito a la Universidad Complutense, en Madrid, en el área de Pedagogía. Ha impartido docencia en los grados de Educación Social y Pedagogía y en los grados de Maestro en Educación Infantil y Educación Primaria. Ha participado en diversos Congresos con presentación de comunicación. Ha publicado algún capítulo de libro y artículos en revistas. Es miembro del grupo de investigación sobre la convivencia en los centros educativos en el Centro Universitario Don Bosco.

### **JOSÉ LUIS GUZÓN NESTAR**

Doctor en filosofía por la Universidad Pontificia de Salamanca (2001), Doctor en Teología Dogmática por la Facultad de Teología del Norte de España-Sede de Burgos (2012). Otros estudios: Diplomado en Cinematografía por la UVA (1990); Master en Gestión Medio Ambiental por el Instituto de Investigaciones Ecológicas (The Open International University) (1994). Ha sido Director del Instituto Superior de Filosofía de Burgos (2006-2012), del Instituto de Pensamiento Iberoamericano (UPSA) (2013-2016) y del Instituto de la Familia (UPSA) (2013-2016). Ha dirigido numerosas revistas, entre las que destacan «Pensar y Educar», «Familia» y «Educación y Futuro». Su proyecto de investiga-

ción principal gira en torno al tema del tiempo en la filosofía y en la teología, aunque ha abordado numerosos temas educativos y filosófico-teológicos. En la actualidad ejerce su magisterio en el CES Don Bosco, centro afiliado a la Universidad Complutense de Madrid, y en el Instituto San Pío X, de la Universidad La Salle, de Aravaca.

**DANIEL PASTOR LÓPEZ -BELTRÁN**

Graduado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte en la Universidad Politécnica de Madrid (INEF). Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional en la Universidad Politécnica de Madrid (Especialidad Educación Física). Ha formado parte de la organización de las I Olimpiadas Europeas Inclusivas que se llevaron a cabo en la Escuela Profesional Don Bosco en el curso escolar 2018-2019. Ha cursado la formación de Pilates MAT, especialista en la preparación física de fútbol base. Actualmente centra su trabajo en la coordinación motriz y sus efectos en alumnos de primaria y secundaria.

**LOURDES PÉREZ GONZÁLEZ**

Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Pontificia de Salamanca. Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad Pontificia de Salamanca. Máster en Gerontología, por la Universidad de Salamanca. Posgrado en Educación de personas adultas, por la UNED. Profesora ayudante en Historia de la Educación, Universidad Pontificia de Salamanca, curso: 1999-2000. Profesora UNIR, curso 2014-2015. Profesora Titular del CES Don Bosco, Adscrito a la Universidad Complutense de Madrid: curso 1999 hasta la actualidad. Ha realizado diversas publicaciones y participado en varios congresos relacionados con diferentes temáticas del ámbito educativo, destacando principalmente en la educación de personas mayores. En el momento actual trabaja en un grupo de investigación del CES Don Bosco sobre la convivencia en centros educativos.

**JUAN CARLOS SÁNCHEZ HUETE**

Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación (UCM). Máster en Animación Telemática y Formación en Red (Universitat de Barcelona). Postgrado em ambiente virtual Aprendizagem Cooperativa e Tecnologia Educacional na Univesidade em Estilo Salesiano (Universidade Católica de Brasilia). Diplomado en Profesorado de E.G.B. Diplomado en Maestro de Ed. Física. Es profesor titular acreditado por ACAP y ANECA. Ha ejercido la docencia como profesor en varias instituciones

educativas, de educación primaria y enseñanza universitaria. Actualmente es profesor en el CES Don Bosco (adscrito UCM).

### **LORENA SILVA BALAGUERA**

Licenciada en Psicología, especialidad Psicología Clínica, por la Universidad Complutense de Madrid. Diploma de Estudios Avanzados en el programa de Investigación y Desarrollo en Psicología Clínica y de la Salud. Especialista en Psicoterapia por la Federación Europea de Asociaciones de Psicólogos (EFPA). Psicoterapeuta. Psicodramatista Especialista en Psicoterapia con Niños y Adolescentes. Psicólogo General Sanitario (Ley 33/2011 de 4 de octubre).

Psicóloga Sanitaria. Psicoterapeuta. Actualmente ejerce la psicología en la Escuela de Psicoterapia y Psicodrama, en la atención e intervención psicológica con niños y adolescentes y sus familias. Participa en la formación y docencia en diferentes entidades, en la Asociación para el Estudio de la Psicoterapia y el Psicodrama como coordinadora de Formación del Curso Experto en Psicoterapia Psicodramática con Niños y Adolescentes, en el Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid en el Curso de «Experto en Psicoterapia con Niños y Adolescentes», y en la Universidad Complutense de Madrid en el Curso Propio de Máster y Experto Terapia Familiar y de Pareja para profesionales de la Salud. También profesora universitaria en el CES Don Bosco de 2011 a 2015 y desde 2017 hasta la actualidad.

Ha trabajado en equipo de orientación en colegios, y también dentro de servicios sociales. Participa en numerosas charlas, conferencias y cursos, dirigidas a padres o profesionales educativos o profesionales de la salud.

Su interés se centra actualmente en la clínica, sobre todo en la psicoterapia infantil. Ha publicado el libro *Psicoterapia con Niños y Psicodrama: La cura por la alegría*. Otra fuente de interés es la importancia de las habilidades socioemocionales, y de dinámica grupal que inciden directamente en las competencias y destrezas de los maestros y educadores sociales, profesiones centradas en la relación humana.

# REVISTA EDUCACIÓN Y FUTURO

## SOLICITUD DE INTERCAMBIO

Las instituciones interesadas en realizar intercambios científicos con la *Revista Educación y Futuro* deberán remitir la presente solicitud cumplimentada a:

**bibLIOTECA – Servicio de intercambio**

Centro de Enseñanza Superior Don Bosco

C/ María Auxiliadora, 9

28040 Madrid

## PUBLICACIÓN QUE SOLICITA INTERCAMBIO

**Nombre** .....

**Centro y Departamento** .....

.....

**Domicilio** .....

**Población** ..... **Provincia** .....

**País** ..... **Código Postal** .....

**Dirección Web** .....

**RESPONSABLE DEL INTERCAMBIO:**

**Nombre y Apellidos** .....

**Cargo** .....

**E-mail** .....

**Teléfono** ..... **Fax** .....

**En** ..... **a** ..... **de** ..... **de**.....

**Firma:**



# REVISTA EDUCACIÓN Y FUTURO

## EXCHANGE REQUEST

To request an exchange of publications and receive the *Educación y Futuro* journal, please fill the form below and send it to:

**bibLIOTECA – Servicio de intercambio**

Centro de Enseñanza Superior Don Bosco  
C/ María Auxiliadora, 9  
28040 Madrid

## PyOUR PUBLiCATION DETaiLS

**Publication Name** .....

**Center and Department** .....

.....

**Street (Number, bldg, Unit)** .....

**City** ..... **State/Province** .....

**Country** ..... **zip Code** .....

**Web Address** .....

**POSTAL ADDRESS (if differs from physical address):**

.....

.....

**EXCHANGE RESPONSIBLE (point of contact):**

**Name** .....

**Position** .....

**E-mail** .....

**Phone #** ..... **Fax #** .....

**SIGNATURE:**

**Date (dd/mm/yyyy)** .....

Please sign here



# NORMAS PARA LA PRESENTACIÓN y PUBLICACIÓN DE ORIGINALES

*Educación y Futuro* es una publicación del CES Don Bosco al servicio de los profesionales de la educación. Las secciones de la revista son: a) Tema central; b) Artículos y Ensayos; c) Recensiones. Acepta trabajos originales de investigación, ensayos, experiencias educativas innovadoras y recensiones de publicaciones recientes y relevantes en español y en otros idiomas. Los trabajos que no se atengan a las normas recogidas a continuación serán desestimados.

## NORMAS GENERALES y ENVÍO DE LOS ARTÍCULOS

1. Los trabajos deberán ser **originales e inéditos** y no estar aprobados para su publicación en otra entidad.
2. **Extensión:** las *investigaciones* o estudios y los *materiales* tendrán una extensión entre 5000 y 8000 palabras; los *artículos, ensayos y experiencias* entre 5000 y 7000; las *Recensiones* entre 300 y 500.
3. El **título** deberá redactarse en español e inglés, reflejando con claridad y concisión la naturaleza del artículo.
4. El **resumen** se hará en español y en inglés (60-100 palabras), expresando de manera clara la intencionalidad y el desarrollo del artículo. Debajo se incluirán 4-6 **palabras clave** en español y en inglés.
5. Se recomienda que los artículos procedentes de **investigaciones** contemplen estos apartados numerados: introducción, planteamiento del problema, fundamentación teórica, metodología, resultados, conclusiones y prospectiva. Los demás **artículos** deben iniciarse con una introducción y cerrarse con unas conclusiones.
6. Los manuscritos se **enviarán a:** [efuturo@cesdonbosco.com](mailto:efuturo@cesdonbosco.com), adjuntando, en un único archivo, un breve **CV** de los autores, su dirección postal, e-mail y teléfono.

## FORMATO DEL TEXTO

7. La **redacción** se guiará por el *Manual de Estilo de la American Psychological Association* (APA), 6ª ed., 2010 ([www.apastyle.org](http://www.apastyle.org)).
8. El **texto** se presentará en letra Garamond, tamaño 11, con un interlineado de 1,5 líneas.
9. Los **gráficos y tablas** se incluirán dentro del texto. Se presentarán con el título en la parte superior, numerado, y detallando la fuente original. Si hubieran sido elaborados por el propio autor, se referenciará así: Fuente: elaboración propia. Además, los gráficos se enviarán en archivos adjuntos, a ser posible en formato modificable.
10. La **bibliografía** se presentará en orden alfabético, al final del texto. Ejemplos:
  - **Libros:** García, J., Pérez, S. y López, A. (1999). *Los días felices* (3ª ed.). Madrid: Narcea.
  - **Capítulos de libros:** Martínez, M. (2000). La educación tecnológica. En J. García, *La educación del siglo XXI*, (pp. 21-35). Madrid: Pirámide.
  - **Artículos de publicaciones periódicas:** Baca, V. (2011). Educación y mediación social. *Educación y Futuro*, 24, 236-251.
  - **biblioweb:** Pallarés, M. (2013). *La publicidad como instrumento de aprendizaje escolar*. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/5311Pallares.pdf> [Consulta: 17.01.2013].
  - **Cita interna:** (García, 1999) y **Cita Textual:** (González, 2000, p. 40).

## ACEPTACIÓN y PUBLICACIÓN

11. Los artículos serán **evaluados** por expertos del Consejo Evaluador Externo, mediante un proceso de revisión por pares ciegos. En el caso de juicios dispares, el trabajo será remitido a un tercer evaluador. Si fuese necesario hacer alguna modificación, el artículo se remitirá a los autores para que lo devuelvan en el plazo indicado.
12. Se acusará recibo y se notificará a los autores el resultado de la evaluación.
13. El Consejo de Redacción se reserva el derecho a publicar los artículos en la edición y fecha que estime más oportunos.

## RESPONSABILIDADES y COMPROMISOS

14. Los autores recibirán un ejemplar impreso y otro en formato digital.
15. La revista se reserva la facultad de introducir las modificaciones que estime pertinentes en la aplicación de estas normas.
16. Los autores ceden los derechos (copyright) a la Revista *Educación y Futuro*.



# La universidad será una de las mejores experiencias de **tu vida**

## ¡Disfrútala!

Conocer a los que serán tus amigos para siempre, viajar con ellos a lugares maravillosos, noches de estudio... y de diversión, mañanas de clases, biblioteca y cafetería... y mucho más.

Todo eso es lo que encontrarás cuando accedas a la universidad y la **Cuenta 1|2|3 SMART** estará a tu lado para que vivas todas esas experiencias de la forma más fácil y sencilla.

**Cuenta  
1|2|3  
Smart**

-  Sin requisitos ni compromisos
-  Contratación 100% online
-  Tarjeta de débito gratis
-  Pago por móvil
-  Transferencias online en euros gratuitas
-  App con información sobre empleo, ayudas al emprendimiento y formación.



Descárgate la App Santander



en



 **Santander**

**Cuenta 1|2|3 Smart** para clientes mayores de 18 años y hasta 31 años incluidos. Cuenta no remunerada. Tipo de interés nominal anual 0%. TAE 0%. Conoce sus características en tu oficina Santander o en [bancosantander.es](http://bancosantander.es)



Nº 41

## PRESENTACIÓN

*La convivencia en entornos educativos. Un enfoque positivo*

## TEMA CENTRAL

**Concepciones del docente sobre la convivencia en su centro educativo**

*Teachers' Perceptions of Coexistence in Their Educational Centres*

**Una mirada positiva de los conflictos. Resolución de conflictos escolares del alumnado, una oportunidad de aprendizaje socioemocional**

*A Positive View on Conflicts. Conflict Resolution at School, an Opportunity to Enhance Socio-emotional Learning*

**La sociometría como técnica de análisis para el buen clima del aula**

*The Use of Sociometry as an Analysis Technique to Promote a Positive Classroom Atmosphere*

**Claves para mejorar la convivencia en contextos socioeducativos**

*Keys to Improve Coexistence in Socio-educational Contexts*

## MATERIALES

**Métodos para fomentar una convivencia positiva en la escuela**

*Methods, Strategies, Techniques and Materials to Foster a Positive Coexistence in Schools*

## EXPERIENCIAS

**El aprendizaje cooperativo y sus dimensiones. Experiencias prácticas**

*Dimensions of Cooperative Learning: Practical Experiences*

## ARTÍCULOS

**El reto de la escuela inclusiva: ninguna oportunidad al descarte**

*The Challenge of Inclusive Schools: No One to Be Discarded*

## RESEÑAS