

# Bientratando

VI CAMPAÑA PARA LA MEJORA DE LA CONVIVENCIA  
EN LOS CENTROS ESCOLARES DE LA COMUNIDAD FORAL DE NAVARRA



## Normas de aula y proactividad

*Hacia la disciplina positiva*



Gobierno  
de Navarra



# Bientratando

VI CAMPAÑA PARA LA MEJORA DE LA CONVIVENCIA  
EN LOS CENTROS ESCOLARES DE LA COMUNIDAD FORAL DE NAVARRA

## **Normas de aula y proactividad**

*Hacia la disciplina positiva*



**Gobierno de Navarra**  
Departamento de Educación

Título:

NORMAS DE AULA Y PROACTIVIDAD. Hacia la disciplina positiva.

BIENTRATANDO. VI Campaña para la mejora de la convivencia en los centros escolares de la Comunidad Foral de Navarra.

Elaboración:

Leonor Pérez Casajús (Asesoría para la Convivencia)

© GOBIERNO DE NAVARRA

Departamento de Educación, 2012

Diseño y maquetación: proyectos@anacobo.com

# Presentación

*Estimado equipo de profesores y profesoras:*

*El Departamento de Educación está muy interesado en la mejora permanente de la convivencia en los centros educativos. Este curso escolar los centros han terminado la elaboración de sus planes de convivencia como desarrollo de lo ordenado en el DF 47/2010. Esto ha supuesto un gran trabajo en todos los centros. Es fundamental que este trabajo permanezca vivo, no se trata de convertir este plan en un “plan de cajón” sino que se trata de que sea el referente tanto en la gestión de la convivencia, como en la enseñanza y aprendizaje de la misma.*

*Aquí les presentamos “BIENTRATANDO / TRATU ONEZ” la VI Campaña para la mejora de la convivencia en los centros escolares de la Comunidad Foral de Navarra. Como las anteriores cinco campañas, solo es una pequeña contribución para ayudarles en su trabajo.*

*Esta VI campaña cuenta con dos textos, uno para el profesorado y otro para el alumnado:*

- 1. Normas de aula y proactividad, hacia la disciplina positiva.*
- 2. Agenda para la formación de delegados y delegadas.*

*Tienen en sus manos el documento para el profesorado. Como verán se aportan en él muchas y buenas ideas para la gestión del día a día en el aula, así como un anexo de materiales complementarios. Todos estos materiales son el resultado del trabajo docente en aula, principalmente de secundaria y han sido contrastados con muchos de los centros, en los que la Asesoría para la Convivencia ha impartido ya formación sobre el tema.*

*Evidentemente este material no sirve de mucho sin la acción profesional del profesorado, son ustedes quienes, conociendo la realidad de la convivencia de sus centros lo van a poner en práctica y lo van a insertar, si así lo consideran, dentro de sus planes de convivencia.*

*Muchas gracias por su labor.*

José Iribas Sánchez de Boado  
Consejero de Educación



# Índice

<b>1. Introducción</b> .....	7
<b>2. Fundamentación.</b> Por qué una normativa proactiva .....	9
2.1. Concepto de proactividad.....	9
2.2. Modelo de gestión de la convivencia y normativa.....	9
2.3. Función educativa .....	10
<b>3. Eficacia de la normativa</b> .....	11
3.1. Consenso del equipo docente .....	11
3.2. La participación en la elaboración de la normativa .....	12
3.2. Factores que disminuyen la eficacia de la normativa.....	13
3.3. Factores que la aumentan a eficacia de la normativa .....	14
<b>4. Prevención de conductas no deseadas</b> .....	15
4.1. Actitud del profesorado .....	16
4.2. La programación didáctica de aula.....	16
4.3. Diseño adecuado de la disposición de las mesas .....	18
4.4. El control del comienzo de la clase .....	19
<b>5. Por dónde empezar.</b> Descripción del proceso .....	21
5.1. Primer paso: Nos reunimos antes de comienzo de curso o tras la evaluación inicial.....	21
5.2. Segundo paso: Explicamos el proyecto al grupo	
5.3. Tercer paso: Empezamos a utilizar las normas y a aplicar las consecuencias .....	26

<b>6. Otras medidas y estrategias proactivas</b> .....	33
6.1. Registro de aula y calificación de la asignatura .....	33
6.2. Diálogo interno .....	34
<b>7. Anexos</b> .....	37
Anexo 1. ¿Cómo gestiono mi clase? .....	39
Anexo 2. Registro del trabajo en equipo.....	40
Anexo 3. Registro de conducta y actitud.....	41
Anexo 4. Normas y consecuencias.....	42
Anexo 5. Ficha de reflexión.....	45
Anexo 6. Necesidad de normas.....	46
Anexo 7. Registro de aula .....	47
Anexo 8. Diálogo interno: malas relaciones entre iguales.....	49
<b>8. Materiales complementarios</b> .....	53
<b>9. Bibliografía</b> .....	57

# A. Introducción

El presente trabajo tiene como finalidad ayudar al profesorado que intenta experimentar modelos educativos de gestión de aula. En el momento actual parece extenderse la sensación de que los modelos meramente sancionadores no nos permiten controlar fenómenos como la disrupción, la indisciplina o los distintos modos y grados de violencia que se producen en los centros en general y, en particular, en las aulas.

Me resulta complicado redactar en poco espacio un trabajo que persigue una finalidad ambiciosa como servir de ayuda; pero, después de varios años de trabajo con muchos centros en formación en convivencia, he constatado la capacidad de mis compañeros y compañeras para hacer mucho con poco, dando así muestra de su compromiso, dedicación y creatividad.

De cualquier manera, este trabajo puede servir como base para diseñar una formación autónoma en el centro (se puede considerar la modalidad formativa de grupo de trabajo o sesión informativa). Esta formación podría ser el punto de partida para la elaboración de un proyecto de normativa de aula en el marco del Plan de Convivencia.

El material está configurado en dos formatos, publicación y edición digital. El primero consta de seis apartados, ocho anexos, un listado de materiales complementarios y bibliografía.

Los seis primeros apartados fundamentan y describen la propuesta de elaboración de normas proactivas de aula. Los anexos, a los que se hace referencia en los apartados anteriores, son orientaciones que cada persona o equipo de trabajo puede y debe adaptar a su situación y necesidad. El listado de materiales complementarios expone brevemente el contenido de cada uno de ellos, pero los materiales propiamente dichos se incluyen exclusivamente en el CD que acompaña a la publicación. Igualmente, se pueden descargar en la página de la Asesoría para la Convivencia del Departamento de Educación.

La bibliografía, brevemente comentada, es la base de la fundamentación del proyecto y de algunos aspectos de su concreción. El resto del material proviene de varios años de trabajo por la convivencia en nuestros centros, trabajo de aula mío propio y de multitud de colegas que desde hace ya más de una década creyeron que la convivencia, además de ser un fin en sí mismo, es también contenido de enseñanza-aprendizaje.



## 2. Fundamentación.

### *Por qué una normativa proactiva*

#### 2.1. CONCEPTO DE PROACTIVIDAD

La proactividad es una actitud personal que nos impulsa a tomar decisiones e iniciativas y a responsabilizarnos de sus resultados. Se trata de decidir en cada momento qué queremos hacer y cómo vamos a actuar.

Hay personas que han desarrollado la proactividad a partir de una motivación interior; pero quienes no lo han hecho, o lo han hecho en escasa medida, necesitan motivaciones externas que fomenten esa actitud.

En el contexto de la normativa, el concepto de proactividad se opone al de reactividad. Reactiva es la actitud que impulsa a fijarse en lo negativo y pasado, a observarlo y analizarlo para ver –en el mejor de los casos– cuál es la sanción más proporcionada y justa a la falta cometida. No importa tanto la persona como el hecho.

La actitud proactiva, sin embargo, se centra en el pasado y en los hechos, pero solo como punto de partida para diagnosticar y analizar un hecho. Lo fundamental es proponerse como objetivo que la persona reflexione, repare, rectifique y aprenda de sus errores para mejorar en el futuro. Se trata de ayudar a interiorizar la necesidad de responsabilizarse de los actos y, por consiguiente, de progresar en el desarrollo personal.

Una normativa reactiva establece lo que se debe hacer y, si no se cumple, prevé la imposición de sanciones. Una normativa proactiva propone reflexionar sobre las conductas, explicar las razones de las normas, situar al alumnado ante nuevas oportunidades para elegir lo que quiere hacer, comprobar la relación entre elección y consecuencia de la elección, y entenderse mediante acuerdos y compromisos.

#### 2.2. MODELO DE GESTIÓN DE LA CONVIVENCIA Y NORMATIVA

Este proyecto de normativa se sustenta en el modelo integrado de gestión de la convivencia que recoge el DF 47/2010 de 23 de agosto y que se expone en algunos de los trabajos señalados en la bibliografía final.

Dicho modelo integra los aspectos más ventajosos del modelo punitivo-sancionador y los aspectos más educativos del modelo relacional; sin embargo, ambos se pueden entretener de diversas maneras. En esta normativa se prioriza el modelo relacional (reflexión, diálogo entre las partes, compromiso, colaboración, mediación...) en el caso de conflictos no relacionados con la gestión de la disciplina, como la interrupción no intencionada o las malas relaciones, por ejemplo. También se puede priorizar en el caso de producirse conductas contrarias a la convivencia (interrupción intencionada o conductas indisciplinadas que se puedan reconducir).

El modelo sancionador se usará, según se establezca en el Reglamento de Convivencia del centro, cuando las conductas contrarias a la convivencia persistan, a pesar de la intervención educativa anterior; o bien en situaciones de indisciplina grave o de violencia en cualquiera de sus manifestaciones.

En el caso de imponer una sanción establecida en el Reglamento, se intentará retomar con posterioridad la vía relacional, con la ayuda de la Comisión de Convivencia, si es preciso.

### 2.3. FUNCIÓN EDUCATIVA

Al mejorar el ambiente del aula, la normativa facilita que el alumnado adquiera con mayor rendimiento aprendizajes no solo relacionados con los contenidos de las materias, sino también con la convivencia y con las relaciones personales. Y es evidente que todos nos sentimos mejor cuando las cosas marchan bien.

El carácter proactivo de la normativa nos permite acompañar al alumnado en el aprendizaje de la convivencia; pero es educativa, además, porque trabaja distintos aspectos de la educación integral que permiten el desarrollo de diferentes competencias:

- ▶ Enseñamos a pensar sobre nuestras conductas, sus causas, consecuencias, alternativas, soluciones a problemas...
- ▶ Regulamos las emociones que generan los conflictos, controlando respuestas impulsivas o agresivas, fomentando la empatía, gestionando el aburrimiento o desarrollando la paciencia, por poner algunos ejemplos.
- ▶ Educamos en valores como el de la libertad unida a la responsabilidad, la actitud crítica, el respeto, la colaboración, el esfuerzo...
- ▶ Desarrollamos habilidades socio-comunicativas positivas como la escucha y la comunicación no violenta, para llegar a acuerdos y compromisos.

# 3. Eficacia de la normativa

Los beneficios de este sistema se perciben con claridad desde el principio y se tarda aproximadamente dos semanas en conseguir un clima de aula favorable al trabajo y a las buenas relaciones. En grupos más resistentes respecto a conductas disruptivas y/o indisciplinadas, cuesta más tiempo, pero merece la pena. Los beneficios perduran hasta final de curso, aunque se produzca algún momento de retroceso, como sucede en cualquier proceso de aprendizaje. Los periodos vacacionales, la temporada de exámenes o la relajación del profesor respecto a la aplicación de la normativa son factores que provocan con frecuencia retrocesos en el proceso.

Para el profesorado, trabajar sin obstáculos y sentirse respetado es un derecho que no siempre se ve reconocido. Si, además de hacer efectivo ese derecho, el clima de aula es agradable y positivo aumentan nuestra motivación y satisfacción, lo cual se transmite y se contagia. También es necesario para el alumnado experimentar que una clase trabajadora y bien avenida genera bienestar e invita a trabajar a gusto. Algunos chicos y chicas se dan cuenta por primera vez de que les gusta trabajar y de que todos tenemos nuestro espacio cuando el grupo se ha ordenado y se ha cohesionado.

## 3.1. CONSENSO DEL EQUIPO DOCENTE

La implantación de una normativa proactiva de aula debería ser preferentemente un proyecto colectivo de todo un equipo docente. Pero muchas veces la realidad y las dinámicas de los centros lo ponen complicado. Que todo un equipo docente comparta un mismo modelo de elaboración de normas ya es en sí mismo un empeño difícil; pero incluso si se produjera esta situación, sería poco probable que todas las personas del equipo actuaran de una manera coherente con el proyecto, así como que se mantuvieran constantes y rigurosas en su aplicación.

Por ello, en este sentido, me sumo a la propuesta de Juan Vaello (2007) de trabajar en *microequipos* formados por solo una parte del equipo docente completo y por el orientador u orientadora del centro. Aquí los llamaremos *equipos de normativa*.

La puesta en marcha de esta forma de trabajo en varios centros durante una década ha demostrado lo siguiente: es más fácil que un grupo de tres o cuatro profesores y profesoras llegue a un consenso real y asumido sobre normas de aula, que el equipo docente completo. Es cierto que cuantos más, mejor; sin embargo, el proyecto re-

quiere que solo participen aquellas personas que confíen en él, que estén dispuestas a ser consecuentes con el planteamiento acordado y que se sientan capaces de mantenerse constantes en su aplicación.

Cuando falta coherencia o perseverancia en algún miembro del equipo o cuando no se respetan los acuerdos, el resto puede quedar seriamente perjudicado porque deja de ser fiable para el alumnado, al menos en ese momento. Para recuperar la fiabilidad del grupo, el respeto y la autoridad moral, quienes permanecen fieles a los acuerdos tomados deben esforzarse más para demostrarlo. Por eso es tan importante que quien participe *se lo crea*.

De cualquier modo, cuando no se consigue formar un equipo de normativa, es incluso posible hacer un uso individual del sistema; es decir, un miembro de un equipo docente explica el plan a sus grupos y lo implanta solo en su asignatura. Como se puede suponer, cuesta más tiempo y esfuerzo personal trabajar la disciplina positiva en una sola asignatura que cuando se hace en varias, puesto que es más fácil para el alumnado generar rutinas positivas cuando tiene oportunidad de desarrollarlas en un mayor número de horas por semana.

En mi experiencia he comprobado que, a pesar de ser más costoso, la normativa es más fácil de aplicar cuando depende de una sola persona muy implicada en el proyecto. Evidentemente, esto salva de la quema el ambiente en una asignatura y el trabajo de esa persona; pero desde el punto de vista del desarrollo integral del alumnado, perdemos una oportunidad importante para acompañarlo en su proceso educativo, que tiene mayor fuerza e impulso trabajando de manera colectiva.

### **3.2. LA PARTICIPACIÓN EN LA ELABORACIÓN DE LA NORMATIVA**

Por otra parte, en la mayor parte de la bibliografía consultada se considera requisito para la eficacia de las normas el que estas se elaboren con la colaboración del alumnado. Sin negar de nuevo que eso sea lo ideal, conviene considerar las limitaciones que presenta esta opción.

Muchas veces esta tarea se convierte en una sucesión de actividades que culminan, con nuestra ayuda, en lo que ya teníamos previsto desde el principio. Además, cuantas más conductas disruptivas se acumulan en un grupo, más difícil es que el alumnado se implique en profundidad y con seriedad en la elaboración de normas.

Por ello, propongo un modelo explicado, razonado ante el alumnado y posteriormente sometido a una revisión por parte del grupo. En esa revisión pedimos que se propongan alternativas que mejoren la propuesta inicial y que no perjudiquen a nadie; es decir, que sean beneficiosas para todas las personas del grupo, incluido el profesorado.

### 3.3. FACTORES QUE DISMINUYEN LA EFICACIA DE LA NORMATIVA

Además de los aspectos mencionados, el éxito de la normativa está condicionado por una serie de factores sin cuya existencia, el proyecto disminuye su eficacia, incluso puede llegar a perderla totalmente. En distintas ocasiones, al analizar las causas del fracaso de una determinada experiencia, hemos observado la presencia de algunos de los siguientes factores:

→ **Contradicción entre la proactividad de la propuesta y la actitud reactiva de quien la aplica:** *lo haré, pero lo que se merece es...*

Imaginemos que una profesora entrega a un alumno una ficha de reflexión (anexo 5). Según el proyecto, la ficha es una herramienta proactiva puesto que pretende que el alumno, tras una reflexión dirigida, decida qué quiere hacer en el futuro y qué medios debe poner para conseguir su propósito. Se indica también que, más tarde, la profesora se reunirá brevemente con el alumno para cambiar impresiones, ayudarle a pensar, aclarar lo sucedido y llegar a entenderse. Si la profesora entrega de mala gana la ficha al alumno y no lo cita para hablar, se ha hecho un uso inadecuado, incluso contraindicado, del recurso.

Usado de este modo, el instrumento pierde su valor.

→ **Falta de coherencia y de firmeza en la aplicación:** *digo pero no hago.*

Si alumnos y alumnas saben que una determinada actividad se realiza con gestos, no con palabras, y que quien hable dejará de participar en esa actividad, hay que hacer lo que se ha anunciado, incluso aunque se trate de alguien que habitualmente respeta las normas.

Quien no hace lo que dice pierde autoridad.

→ **Disminución de la perseverancia:** *digo pero no hago siempre.*

Si observamos conductas que hemos seleccionado para extinguir, hemos de aplicar las consecuencias siempre. De lo contrario algunos alumnos y alumnas suelen provocar situaciones de juego o de prueba para ver si hoy se aplica o no la normativa.

Quien no es persistente pierde fortaleza, rigor y fiabilidad.

→ **Falta de rigor** –que no rigidez– **a la hora de aplicar la propuesta.** A veces esta no se sigue globalmente, sino que se toman de ella algunos detalles de especial interés para cada miembro del equipo de normativa. Aunque todos los materiales se deben adaptar a un contexto (no son patrones ni recetas), es importante que se asuma el esquema completo del proyecto.

Si se picotea, se pierde la sinergia de cada uno de los elementos que componen el todo, por lo que el proyecto pierde el poder transformador que tiene.

### 3.4. FACTORES QUE AUMENTAN LA EFICACIA DE LA NORMATIVA

→ **Las razones de la decisión de crear el equipo de normativa.** Es más probable el éxito del plan si se decide aplicar porque un grupo presenta problemas de conducta severos, para nosotros inasumibles, tanto desde el punto de vista personal y profesional. En este caso, el equipo tiene una motivación añadida a la propiamente preventiva o educativa: la finalidad práctica; es decir, poder dar las clases con menos obstáculos.

Cuando se propone la normativa como medio para el desarrollo personal y social del alumnado o como forma de aprender el funcionamiento democrático, cuesta más mantener la motivación suficiente.

Por tanto, es bueno sumar causas: porque es necesario y positivo para mí, y porque lo es para mis alumnos y alumnas.

→ **Un nivel bajo de conflictividad del grupo.** Cuanto menor es el nivel de conflictividad más fácil y rápido resulta obtener resultados positivos. Es evidente. Pero debemos pensar, entonces, en optimizar los resultados en otros grupos más difíciles de llevar. En ellos, es cuestión de introducir más estrategias y medidas. Tanto unas como otras deben ser proactivas, de lo contrario convertiremos la normativa de aula en un reglamento paralelo.

El modelo que aquí se propone es básico y según el grado de conductas conflictivas, adoptaremos otras medidas proactivas de mayor calado (Véase *Materiales complementarios. Gestión de grupos especiales*).

→ **La aplicación desde el comienzo de curso.** Es preferible que el equipo se constituya y tome las decisiones necesarias antes de comenzar las clases, porque así podemos generar desde el principio rutinas positivas, antes de que el grupo tenga tiempo de mantener inercias de su experiencia anterior. Además, en este momento, nadie en un grupo se siente señalado o marcado. Cuando se implanta el proyecto una vez comenzado el curso, algunos alumnos o alumnas creen que con él se les quiere *poner en orden* y es difícil que perciban el valor educativo que tiene, así como el beneficio que proporciona a todas las personas.

Sin embargo, también se han observado en algunas ocasiones experiencias positivas cuando la normativa se ha aplicado tras la detección de la necesidad en la evaluación inicial. A partir de ese momento, cuanto más tarde intervengamos, menos tiempo y posibilidades tenemos de desarrollar el proceso educativo que la normativa supone.

Por último, cuando mejora el clima del aula, aumenta claramente el rendimiento de todos los estudiantes. Así lo demuestran las estadísticas de resultados de evaluación, no solo nuestra percepción subjetiva.

# 4. Prevención de conductas y actitudes no deseadas

Además de ser proactiva y educativa, este tipo de normativa tiene un valor importante en la prevención de conflictos, que se concreta en características como las siguientes:

- ▶ Es inclusiva porque todas las personas tienen oportunidad de aprender a convivir sin que se las excluya. No divide a la clase en buenos y malos, sino que cohesiona al grupo, produciéndose un coaprendizaje de la convivencia. Si al final del proceso se diera el caso de que alguien debe abandonar el aula, será porque ha renunciado a las distintas oportunidades de inclusión que ha tenido.
- ▶ Concreta las conductas no deseadas con claridad. Todo el mundo sabe cómo vamos a funcionar y qué va a pasar, lo cual aporta al proyecto consistencia y fiabilidad. El hecho de saber exactamente cómo vamos a funcionar y cuáles son tanto las razones como las consecuencias disuade a algunos alumnos de practicar determinadas conductas. En otros casos, la disuasión proviene de la constatación de que una conducta que perjudica a otras personas siempre tiene una consecuencia. También se constata que una actitud colaboradora reporta consecuencias positivas.
- ▶ La concreción y la claridad en el saber qué vamos a hacer en caso de que algo no funcione aporta seguridad al profesorado. Apenas dejamos margen a la improvisación y, como consecuencia de ello, el alumnado se siente también más seguro.

Las formas de prevención son muy variadas y de distinto grado de dificultad para su consecución. Van desde cuestiones tan difíciles de modificar, como las creencias y actitudes del profesorado respecto a la educación para la convivencia, hasta cuestiones tan concretas como la colocación de las mesas y la distribución del espacio en el aula.

## 4.1. ACTITUD DEL PROFESORADO

*El Maestro podía ser enormemente crítico cuando pensaba que la crítica era necesaria. Pero, por sorprendente que pueda parecer, nadie tomaba a mal sus reprimendas. Cuando alguien le preguntó la razón de ello, el Maestro respondió: «Todo depende de cómo lo haga uno. Los seres humanos son como las flores: abiertas y receptivas al manso rocío, pero cerradas y reacias al violento aguacero».*

(Tony de Melo)

Cuando sentimos una especial dificultad para trabajar en un grupo, tendemos a culpar o buscar responsabilidades en la otra parte (el alumnado, las familias, la administración, la sociedad). Es lo que coloquialmente llamamos *echar balones fuera*. Si nos instalamos definitivamente en ese primer juicio instintivo y no lo elaboramos, tendremos pocas posibilidades de encontrar la oportunidad de mejorar las cosas.

Debemos asumir que somos parte del problema; que no buscamos culpables, sino soluciones; que nos debemos aliar con la otra parte en lugar de convertirla en enemiga; que no es posible crear buen clima sin empatía sin intentar comprender a la otra persona. Todas estas palabras, muy extendidas hoy en día, no son fáciles de transformar en actitudes reales. Sin embargo, la actitud del profesorado genera directamente buen ambiente de clase o lo contrario y promueve el reconocimiento de la autoridad por parte del grupo.

Un buen ambiente no es aquel en el que no hay problemas; esa situación no se produce sino en apariencia. Un grupo en el que la convivencia es positiva es aquel en el que los problemas se resuelven sin traumas para nadie y con beneficio para todas las personas.

En el anexo 1 se propone un ejercicio para que el profesorado piense sobre la actitud que mantiene ante su propia gestión del aula.

## 4.2. LA PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA DE AULA

☑ **Planificar minuciosamente cada actividad de las dos primeras semanas de clase.** Normalmente ya lo hacemos durante todo el curso, pero a veces nos centramos más en los contenidos de la enseñanza que en la gestión que el alumnado realiza del aprendizaje. La planificación ha de tener en cuenta, además de los elementos prescriptivos de cualquier programación, otros como los posibles momentos de aburrimiento, dificultad, cansancio, excesiva exigencia de conceptualización, monotonía en la metodología y materiales, etc. Todo ello se puede prever –tenemos experiencia suficiente para hacerlo– y planificar momentos

de distensión, interacción, dinamismo, alternancia metodológica, variedad de materiales...

Si demostramos un gran dominio tanto de la materia como de la didáctica de la materia, junto con nuestra actitud, tenemos una gran parte de autoridad reconocida.

- ❑ **Cambiar la metodología de una determinada actividad, aplazarla o incluso suspenderla** (si ello es coherente con la programación). Algunas actividades son difíciles de manejar, unas veces porque la clase está alborotada, otras por la frecuente falta de costumbre de aprender de forma dinámica y participativa, otras por el exceso de motivación que genera en el alumnado esta forma de trabajar.

Siempre que se advierta antes, la actividad se puede transformar de colectiva y oral a individual y escrita, dejarla para otro momento más tranquilo o incluso eliminarla. En este último caso, para que la medida sea realmente proactiva y generadora de responsabilidad, se ha de comunicar la suspensión de una forma calmada, sin que se genere sensación de castigo. Como ejemplo, puede servir el siguiente mensaje: *Debemos suspender la actividad porque en esta ocasión no hemos sido capaces de respetar las reglas del juego. Lo volveremos a intentar en una próxima actividad de este tipo.*

- ❑ **Formar grupos y trabajar en equipo con frecuencia.** Si planificamos de forma cooperativa el trabajo, contamos con un magnífico medio de integración, inclusión, motivación y de desarrollo de valores. Pero, como sucede con toda actividad participativa, cuesta mantener el control del aula. María José Díaz Aguado, entre otros estudiosos del tema, explica las ventajas de este tipo de trabajo y propone estrategias para optimizar su rendimiento educativo. Aquí me limitaré a apuntar dos sugerencias:

1. Formar los grupos considerando el factor actitudinal, no solo el nivel académico. En muchas ocasiones se da el caso de que quien lidera y motiva al equipo no es quien más sabe, sino quien más interés muestra y consigue contagiar a los demás. Otras veces, quien *tira del carro* es la persona más solidaria, que se preocupa por quienes quedan atrás o se rinden.
2. Utilizar registros de autoevaluación del trabajo en equipo (anexo 2), independientemente de que nosotros anotemos las observaciones de lo que sucede en clase. Un alumno o alumna, se responsabiliza de rellenar el impreso con la supervisión del resto del equipo. La calificación será única para cada trabajo entregado pero, al anotarse la aportación e implicación de cada miembro en la tarea colectiva, este mantendrá, subirá o bajará la calificación común del trabajo.

### 4.3. DISEÑO ADECUADO DE LA DISPOSICIÓN DE LAS MESAS

Al margen de tendencias de época y de gustos personales, el tipo de trabajo que se programa en una determinada asignatura determina, entre otras muchas cuestiones, la distribución del espacio físico.

La colocación circular de las mesas es una fórmula adecuada porque facilita la comunicación e interacción; además es muy práctica, en el sentido de que permite pasar con gran facilidad del trabajo individual a la formación de parejas, tríos o grupos.

Sin embargo, en clases en las que se acumulan conductas disruptivas, el contacto visual permanente y sin barreras invita a la distracción, y es fácil que pronto se extienda una dispersión general.

Si la gestión de una determinada clase es complicada, se trata de ir probando, porque una decisión, eficaz en algunos casos, no lo es en otros. De cualquier manera, siempre hemos de transmitir al alumnado de un grupo que, con naturalidad y según las necesidades que vayan surgiendo, se van a producir frecuentes movimientos de las personas en el aula.

Todo ello sin perder de vista el concepto de proactividad en las decisiones que tomemos. Como ejemplo, veamos dos situaciones que han funcionado habitualmente bien en mi experiencia:

- Si el grupo funciona bien (trabaja con atención suficiente, el clima es relajado, respeta las normas y las relaciones interpersonales son aceptables), se puede pedir al alumnado que se coloque en clase con libertad, aceptando de antemano que el profesor revocará cualquier decisión de parejas, tríos o aislamientos que no funcionen.

Respecto a las personas que eligen aislarse, hay que distinguir entre quienes no se sienten bien en esa situación y quienes se aíslan porque tienen razones para hacerlo. No siempre se siente mal un chico o una chica que trabaja de esta manera mientras otros trabajan en pareja. A veces, lo piden a iniciativa propia porque tienen problemas de concentración.

Es evidente que esto no se puede plantear en un aula en la que el trabajo se realiza casi siempre en pareja o en grupo. Solo es positiva esta opción cuando en una clase se producen movimientos e interacciones diversas que permiten en determinados momentos un aislamiento para evitar distracciones en el trabajo, pero que de ningún modo supone una dificultad en las relaciones sociales de la persona.

- Si es difícil gestionar el ambiente de trabajo y de relaciones, la propuesta es la contraria: se plantea al grupo la colocación en filas individuales en las que cada alumno o alumna podrá ganarse el trabajar en pareja o en trío, si demuestra una actitud positiva y un interés claro por el trabajo. Se respetarán las decisiones de los alumnos si el agrupamiento funciona.

#### **4.4. EL CONTROL DEL COMIENZO DE LA CLASE**

El comienzo de la clase es un momento especialmente importante para su desarrollo, sobre todo porque, si no hay control sobre la actitud y conducta del alumnado, todos empezamos con una disposición como mínimo inadecuada para trabajar juntos. Es importante tomar decisiones al respecto, incluso en grupos que trabajan bien el resto de la hora de clase.

En los *Materiales Complementarios* se aportan diversas ideas para generar hábitos y rutinas que favorecen un comienzo de clase ordenado y sereno.



# 5. Por dónde empezar: descripción del **proceso**

Cuando un profesor decide intentar este tipo de trabajo, ha de pensar en la propuesta y en el grupo en el que quiere ponerla en práctica, para después hacer una adaptación de los materiales a sus necesidades y presentarla al grupo. Pero si es un equipo de normativa quien desea iniciar la tarea, deberá dar una serie de pasos:

## 5.1. PRIMER PASO:

### **Nos reunimos antes de comienzo de curso o tras la evaluación inicial**

Cada situación requiere un análisis y una intervención particulares. Las sugerencias que aquí se presentan están basadas en experiencias cuyo resultado ha sido positivo. Eso no significa que no haya otro modo de hacer las cosas. La creatividad del profesorado permitirá tomar las decisiones más adecuadas a las necesidades concretas.

En principio, quienes tengan interés en la implantación de este tipo de normativa necesitan una reunión que pueden convocar de manera informal y espontánea. Sin embargo, el proyecto tiene mayor consistencia si es la Comisión de Convivencia o el Equipo Directivo quien convoca una reunión de equipos docentes completos, a los que se expone la propuesta de trabajo. Tras una breve exposición, permanecerán reunidas solo las personas dispuestas a llevar a la práctica el proyecto, es decir, las que luego serán los equipos de normativa.

En esta reunión se toman una serie de decisiones como la elección de un alumno o alumna por parte de cada participante para ayudarle a mejorar la actitud y la conducta, o la adaptación de los materiales a la realidad del centro y de cada grupo.

## TUTORIZAR A LOS ALUMNOS CON CONDUCTAS MÁS DISRUPTIVAS

### **1. Selección de alumnos o alumnas.**

El equipo de normativa decide qué alumnos pueden responder a una ayuda personalizada, que consiste en acompañarlos en un proceso de reflexión conjunta y objetiva del conflicto: diagnóstico, consecuencias, posibilidades, solu-

ciones, expectativas... No se trata de decirles qué deben hacer, sino de ayudarles a que reflexionen con nuestra ayuda para decidir qué quieren hacer y cuáles son los medios adecuados para conseguirlo.

## **2. Adjudicación de las tutorías de conducta.**

Normalmente, el profesorado del equipo de normativa tutoriza al sector del alumnado desmotivado y pasivo, así como a quienes apoyan e imitan las conductas de los líderes negativos. El tutor o tutora "oficial" del grupo acompaña al sector indisciplinado, puesto que trabaja en clase de tutoría el Reglamento de Convivencia. Orientación tutoriza al tipo de alumnado más complejo: el desmotivado e indisciplinado.

**3. Documentación sobre el caso.** El tutor de conducta recopila información de tutoría, orientación, jefatura de estudios... Con ella, se abre un informe confidencial sobre el caso, al que se irán añadiendo los contenidos de las sucesivas entrevistas.

**4. Las entrevistas.** Es preferible que el tutor de conducta haya participado en formación en convivencia, pero si no es así, puede recurrir a la Comisión de Convivencia, al documento *La entrevista de Materiales complementarios* o al material citado en el apartado de *Bibliografía*.

Para la realización de las entrevistas, las dos partes fijan el lugar y los tiempos de atención (recreos, guardias, estudio de la tarde...). Tener estos aspectos decididos con antelación hace menos probables los olvidos y evita la incómoda necesidad de irnos buscando mutuamente para concertar una cita.

Periódicamente revisamos el registro de conducta (anexo 3) para obtener información sobre el progreso, retroceso o estancamiento de la persona tutorizada. Esto permite introducir nuevos contenidos en las siguientes entrevistas.

**5. Fin de la intervención.** Cuando, el equipo de normativa decide que se ha producido un cambio positivo de conducta prolongado en el tiempo, se cierra la intervención. También se debe hacer si constatamos que la persistencia de la conducta inicial se debe a una falta de sintonía entre tutor/a y alumno/a. En este caso, otro miembro del equipo puede intentar reanudar la ayuda.

En el momento en que se considere oportuno, pero necesariamente al final del proceso, se redacta un resumen de los acuerdos y compromisos a los que hayamos llegado, sin recoger asuntos privados. Normalmente es el tutor o tutora de normativa quien decide a dónde traslada esa información, aunque este aspecto puede quedar previsto en nuestro proyecto desde el principio.

## ADAPTAR EL MODELO DE NORMATIVA A LAS NECESIDADES DE CADA GRUPO

---

Quien convoca la reunión entrega el material sobre el que se van a tomar las decisiones necesarias para su contextualización. Para ello conviene realizar las siguientes acciones:

- ◆ Seleccionar las conductas que queremos transformar (anexo 4), revisar su explicación razonada y las consecuencias que se derivan de no respetar la norma. Cuando se introduzcan o sustituyan ideas del material entregado, recordemos que las nuevas decisiones han de tener carácter proactivo.
- ◆ Adaptar el registro de conducta (anexo 3) y anotar los nombres de los alumnos y alumnas objeto de seguimiento, así como las asignaturas participantes. Registrar diariamente la conducta cuesta unos segundos y aporta mucha información sobre lo observado y sobre quien observa. Imaginemos que yo, profesora de Lengua y participante del proyecto veo en el registro que los cinco chicos tutorizados están mejorando su conducta en todas las materias excepto en la mía. Me corresponde a mí revisar la situación y, si procede, entrevistar al alumno. Al tutor o tutora le permite observar los progresos o los estancamientos para poder hablar con el interesado y con la familia, y al profesorado que atiende los casos individuales, le aporta una información clara y concisa que ayude a orientar las entrevistas.

Por razones de discreción, el registro se guarda en un lugar de fácil acceso para el profesorado del equipo, garantizando en todo caso la confidencialidad.

Con la periodicidad que se determine, el tutor o tutora de normativa comunica la situación a la familia por teléfono o a través de una entrevista en la que se explica la intervención efectuada y el siguiente paso en el proceso de trabajo.

- ◆ Pensar en las posibilidades espaciales del aula para crear una zona de espacio personal. Este lugar sirve para múltiples funciones: serenarse, concentrarse, reflexionar, observar cómo trabaja el grupo... Se enviará a la zona de espacio personal a quienes interrumpen la clase sin motivo, provoquen distracciones o necesiten reflexionar sobre alguna conducta.

Normalmente no es preciso usar la zona en muchas ocasiones, quizás sí al principio. Pronto alumnas y alumnos deciden permanecer en su sitio manteniendo una actitud positiva para el grupo. Por ello suele ser suficiente con una mesa sobrante. El lugar más adecuado para la observación es el fondo de la clase.

Cuando se hace necesario utilizar con frecuencia la zona, se puede habilitar, si el espacio lo permite, una fila de mesas individuales. Nuestra mesa es también un recurso, dependiendo de las situaciones.

En cualquier caso, quien ocupa la zona de espacio personal regresa a su mesa una vez terminada la explicación o la actividad que ha interrumpido. Si debe volver a la zona en una misma clase o en clases muy próximas, permanecerá en ella el resto de la hora rellenando una ficha de reflexión (anexo 5), la cual será el punto de partida para una posterior entrevista breve, para dialogar y buscar acuerdos que mejoren las cosas.

- ◆ Decidir quién coordina el proceso en el caso de que el tutor o tutora oficial no participe en el proyecto. Esta persona (tutora de normativa) comunica periódicamente a la familia la evolución del alumno y recopila información para transmitirla al resto del equipo.
- ◆ Decidir espacios y tiempos para las reuniones necesarias. En las sesiones de evaluación se dedican unos minutos a revisar alguna cuestión. Normalmente no hacen falta más reuniones porque el registro de conducta es un instrumento eficaz de intercambio de información y de seguimiento. Si se diera la necesidad de revisar alguna cuestión, se pueden convocar reuniones extraordinarias en un recreo o una tarde.
- ◆ Valorar si se informa del proyecto a las familias y el modo de hacerlo (reuniones de comienzo de curso, circular...). La información tiene por objeto pedirles coherencia y colaboración con nuestro proyecto o, al menos, manifestar en casa una actitud de apoyo.

Al terminar el diseño del plan, las decisiones tomadas se comunican al resto del equipo docente por si alguien más quiere formar parte del equipo de normativa, tras conocer la concreción de la propuesta.

## 5.2. SEGUNDO PASO:

### Explicamos el proyecto al grupo

En las primeras clases de tutoría del curso o tras la evaluación inicial, el tutor/a de normativa o la persona de mayor influencia positiva sobre el grupo presenta las intenciones y las características del plan de intervención, pidiendo al alumnado que exprese su visión al respecto.

Proponemos como actividades de las primeras clases las siguientes:

**1. Comenzar con una actividad de sensibilización hacia la necesidad de normas.** Para conseguir la sensibilización se suelen utilizar diferentes fórmulas eficaces y motivadoras. Unas veces se lleva a clase un juego de mesa y se pide al grupo que juegue sin normas. Otras veces se programan dinámicas de reflexión en grupos para responder a preguntas como ¿por qué son necesarias las normas?, ¿qué normas?, ¿qué haremos si no se cumplen? Pero existe una opción más rápida y ordenada que las anteriores: la lectura de un texto breve y sencillo, similar al del anexo 6, seguida de una conversación o debate en gran grupo.

**2. Comunicar a la clase las intenciones y características del plan e informar de cuestiones concretas** (normas y consecuencias, zona de espacio personal, asignaturas que participan en el proyecto...).

**3. Pedir que, por grupos, se propongan cambios razonados.** Aceptaremos aquellos que mejoren la normativa y que sean coherentes con sus principios.

**4. Cuando demos por definitivo el planteamiento, entregar una copia de las normas a cada alumno/a y dejar un ejemplar ampliado en el corcho del aula.** Cada profesor o profesora añadirá a las comunes otras necesidades particulares, si así lo requiere la naturaleza o las circunstancias de su materia.

Si la situación de un determinado grupo es especialmente compleja y difícil de transformar, serán necesarias dos o más sesiones (véase *Materiales Complementarios, Gestión de grupos especiales y Escuela japonesa*).

### 5.3. TERCER PASO:

#### Empezamos a utilizar las normas y a aplicar las consecuencias

##### ESTRUCTURA DE LA NORMATIVA

La normativa refleja visualmente los elementos que, a mi juicio, son fundamentales para que sea eficaz. En el anexo 4 se proponen ejemplos de normas y consecuencias para las situaciones que mayor número de conflictos suelen generar dentro del aula.

Veamos aquí una de ellas:

NECESIDAD	RAZONES	CONSECUENCIAS
<p><b>Hablar con respeto al profesor/a</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Si no estamos de acuerdo con alguna actitud o decisión del profesor/a, esperamos el momento adecuado para expresar nuestro desacuerdo.</li> <li>• Lo expresamos con calma y sin ofender, como nos gustaría que nos hicieran a nosotros.</li> <li>• Si el profesor/a considera que en ese momento la clase debe continuar, aceptaremos hablarlo en otro momento.</li> </ul>	<p>Es importante porque toda persona merece respeto.</p> <p>Aunque nos parezca normal dar ciertas contestaciones, estas pueden ofender, y a nadie le gusta ser ofendido.</p> <p>Además, una actitud agresiva u ofensiva suele provocar una respuesta parecida, por lo que las dos partes quedan mal y el conflicto se puede agravar.</p>	<p>Ante un comentario en mal tono, pedir a la persona que repita lo que quiere decir pero de forma respetuosa y calmada.</p> <p>Posibilidades ante una negativa: escribir el mensaje y luego leerlo al grupo, rellenar la ficha de reflexión y hablar después, esperar 5 minutos y dar nueva oportunidad de rectificar...</p> <p>Si se trata de insultos u ofensas graves, quien las hace saldrá de clase y se aplicará el Reglamento. Más tarde se buscará un compromiso.</p>

- ◆ Las normas expresadas, en lo posible, en positivo y en términos de **necesidades**, así como acompañadas de su correspondiente **justificación**. Tendemos a dar por supuesto que nuestros alumnos y alumnas entienden por sí solos la necesidad de regular determinados aspectos de la vida del aula y no siempre es así. Facilitamos este aprendizaje si explicitamos las razones que sustentan las normas.

No se deben someter a norma conductas que nos molestan personalmente o que se producen de manera aislada, sino solo aquellas que dificultan dar la clase, puesto que nuestro objetivo es generar un buen ambiente de trabajo y

de relaciones, o mejorarlo. Por ejemplo, no es necesaria una norma para establecer una forma correcta de sentarse en la silla porque hay tres personas que no lo hacen. Al final de la clase o en un breve aparte, podemos pedir a estas tres personas, sin cortar la actividad, que mantengan una postura correcta.

Empezaremos a trabajar con dos o tres conductas, y seremos estrictos en su seguimiento y control. Cuando se consigan superar, podemos añadir alguna otra norma; aunque habitualmente, una vez que un grupo asume el planteamiento básico de convivencia en el aula, es fácil entenderse en otras cuestiones de manera espontánea.

- ◆ Siempre hemos de explicitar qué haremos en los casos en los que no se respeten las normas. Si no establecemos **consecuencias**, para muchas personas (tanto adolescentes como adultas) resulta difícil asumir un funcionamiento ordenado y respetuoso, que además se produce en libertad. Las consecuencias contribuyen a desarrollar la responsabilidad. No son castigos o venganzas sino derivaciones lógicas de una determinada conducta, que un alumno o alumna ha decidido tener, aun conociendo de antemano las necesidades del grupo. Suponen oportunidades para aprender a ser una persona colaboradora y comprometida con el grupo.

Las consecuencias se han de aplicar, siempre que sea posible, antes de imponer cualquier sanción, y tendrán un carácter reparador, corrector, educativo y proactivo.

#### PASOS Y OPORTUNIDADES PREVIOS A UNA SANCIÓN. UN SUPUESTO

Antes de utilizar el reglamento del centro, el alumnado cuenta con una serie de oportunidades para ir asumiendo e interiorizando el respeto a las normas. Se trata de siete pasos que van desde el recuerdo de la norma hasta la salida del aula. El proceso puede durar entre quince días, y mes y medio. Si el ambiente del grupo no se ha modificado en los dos primeros meses como máximo, debemos revisar el proyecto y reajustarlo.

Veamos uno de los posibles recorridos por esos pasos en el siguiente supuesto de interrupción moderada, pero persistente: Amaia, una alumna de 2º de ESO habla a gritos cuando quiere con sus amigas dentro de la clase y siempre está peleando con los chicos. Cuando le llamo la atención, responde con miradas, sonidos y palabras insolentes o desafiantes.

La respuesta que aquí se da a este supuesto no es única, ni posiblemente la mejor; se trata solo de un ejemplo que pretende aclarar e ilustrar el sentido de las fases con algún detalle.

**1. Recuerdo de la norma y/o advertencia.** Recuerdos y advertencias han de ser breves, con el fin de no parar la clase. Si es posible, basta con una palabra, gestos, silencios, miradas... Conviene cuidar el tono y la intención de las advertencias porque es fácil que, con la tensión diaria, se conviertan en amenazas. Incluso una advertencia puede convertirse en una amenaza vacía si no actuamos según habíamos advertido.

Si no hacemos lo que decimos, la normativa pierde su eficacia desde el primer paso.

Otras intervenciones muy eficaces y educativas en este primer momento son los mensajes exprés (comentarios educativos breves) y los mensajes en primera persona; pero ambos requieren formación y entrenamiento (Véase *Materiales Complementarios, La disrupción*). En la práctica totalidad de los centros trabajan hoy en día personas que han participado en formación en convivencia y que se pueden animar a formar en habilidades socio-comunicativas de este tipo a una parte voluntaria del claustro.

*Amaia habla con su compañera y no parece estar dispuesta a dejar de hacerlo. La nombro con tono amable y le pido con un gesto que guarde silencio. Como persiste en su conducta, hago lo mismo pero con un tono más contundente. Responde bien, pero a los diez minutos le grita a un compañero que la está mirando. Entonces, digo con tono sereno pero firme: "Amaia, creo que voy a empezar a molestarme porque no me gusta que me interrumpas; necesito tu colaboración".*

*He expresado cómo me siento yo cuando ella sigue interrumpiendo y le comento qué necesito o necesitamos todos. Amaia pasa unos días moderándose, pero vuelve a las andadas y entonces, tras alguna mirada firme a la que no hace caso, le digo con firmeza: "Amaia, debes respetar las normas como los demás, si te consiento privilegios, soy injusta con ellos". En esta ocasión ya no hablo de mí, sino de valores compartidos. Amaia calla y se centra en la tarea con cara agria y molesta. Y es que, a quien no respeta los límites, no le suele gustar que se los pongan, aunque se haga con total asertividad, sin brusquedades y sin tonos agresivos; "de buenas maneras", como solemos decir.*

**2. Zona de espacio personal temporal** durante una actividad. También se puede separar la mesa sin interrumpir la clase.

*En la clase siguiente un alumno está interviniendo y Amaia suelta una carcajada que nada tiene que ver con lo que se estaba escuchando; es más, ella no prestaba atención a su compañero. Miro a Amaia, le señalo la mesa vacía del fondo y continuo escuchando la intervención del alumno. Se dirige de mala gana a la zona de espacio personal cuya finalidad ya co-*

*noce. Cuando el grupo ha terminado de hacer preguntas al compañero que hablaba, Amaia vuelve a su mesa sin necesidad de que yo la invite a volver. Con tono estimulante le digo: “venga, Amaia, seguro que en la siguiente actividad lo consigues”.*

*No tengo razón para enfadarme con ella: hace lo que está previsto; ni ella conmigo: hago lo que habíamos aceptado que iba a pasar. Consigue estar bien una semana, pero a los días repite un incidente del tipo de los anteriores y mi intervención es la misma.*

- 3. Zona de espacio personal definitiva** (el resto del periodo lectivo) con ficha de reflexión, que llevaremos siempre a clase.

*Creo que Amaia decide echarme un pulso y, al día siguiente, se pone a hablar animadamente con su compañera mientras yo doy las instrucciones para la siguiente actividad. Me acerco a su mesa, le entrego una ficha de reflexión, señalo la zona de espacio personal y le digo: “Amaia, creo que ya es el momento de pensar y hablar. Luego nos vemos en el recreo”. Está claro que el mensaje lo expreso con calma; en realidad, yo estoy tranquila porque si falla este paso, sé qué voy a hacer en el siguiente.*

- 4. Entrevista** breve en el recreo más próximo a la hora de clase para comentar la ficha de reflexión, que guardaremos como justificación para jefatura de estudios, en caso de que alguien llegue al último paso.

*En el recreo Amaia se queda en su aula esperándome con su ficha de reflexión. Hablamos sobre lo que ha escrito y con amabilidad le voy tirando del hilo en cada pregunta para que elabore y desarrolle sus respuestas. Mi intención no es que se sienta culpable, que pida perdón o que diga lo que cree que un adulto desea escuchar. Quiero ayudarle a reflexionar y a que saque sus propias conclusiones sobre lo sucedido. Vamos a hacer de un conflicto una oportunidad para aprender y para mejorar nuestra relación. Tras la conversación, veo que se ha abierto a mí. Creo que ahora ya, sí, que se va a incorporar en la dinámica del grupo.*

- 5. Búsqueda de acuerdos o compromisos** en una nueva entrevista individual, en este caso más extensa. El texto del compromiso se firma y se entrega a la parte comprometida una copia que guardará en su carpeta. Podemos adaptar modelos de impreso del documento *Acuerdos y compromisos* en *Materiales Complementarios*.

*No sé qué le pasa a Amaia; yo creía que todo estaba bien, pero ha pasado unos días muy tranquila y..., de nuevo a armarla. Ahora ya no está reticente conmigo, me acepta los límites, pero sigue en sus trece. Eso significa que no va contra mí, no está desafiando mi autoridad, sino que algo le pasa de cara a la galería.*

*La saco de la asignatura en la que peor se porta (casualidad que yo no tengo clase a esa hora), le pregunto por las razones de su actitud, la dejo hablar, muestro interés por lo que dice, solo la interrumpo cuando no entiendo algo o cuando quiero extraer más información relevante, y al final le pregunto qué necesita. Luego le explico cómo veo yo las cosas y también le expreso mi necesidad. Llegamos a un acuerdo con unos compromisos concretos.*

**6. Comunicación a la familia** a través de la agenda, del teléfono o de una entrevista. Informamos de este paso al tutor o tutora oficial.

*Después de entrevistarme con la familia de Amaia, no he sacado nada en claro, porque en casa andan peor que aquí y no saben qué hacer con ella.*

*Si no cumple nuestro compromiso, debe salir del aula. Para echarle una mano, si la veo un poco revuelta, y antes de que eche todo a perder, le pido que saque la copia y que vuelva a leer el compromiso. Eso le ayuda. Pero por si acaso, otro día llevo dos escritos que le doy para que lea, un comunicado de expulsión para llevar al jefe de estudios y una carta de felicitación para entregar a su familia. Después le digo: “espero de ti que elijas bien”.*

*Le encantó la carta que envié a su familia y estuvo un tiempo bastante cercana y tranquila. Pero no fue suficiente para que mantuviera su actitud positiva definitivamente.*

**7. Derivación.** La derivación es una expulsión del aula en la que se envía al alumno o alumna al lugar que el centro determine para que se le atienda. Lo ideal sería disponer de profesorado formado en convivencia que pueda establecer un diálogo de manera técnica el mayor tiempo posible (ver Materiales Complementarios, Aula de Convivencia). Según la situación, valoraremos la conveniencia de enviar el caso a la Comisión de Convivencia, a Orientación o a Jefatura de Estudios. En cualquier caso, se aplicarán las sanciones establecidas en el reglamento del centro.

*Mientras el grupo trabaja, le pido a Amaia que salga un momento al pasillo conmigo y le digo: “Como no hemos podido resolver el problema reflexionando y hablando entre nosotras, debes pasar a jefatura de estudios para hablar de normas y sanciones del centro. Si alguna vez quieres retomar la vía anterior y empezar de nuevo, aquí me tienes”.*

*Hablaré con la orientadora para que haga una valoración del caso y nos ayude a introducir nuevas estrategias en la intervención.*

El tono de nuestro mensaje de expulsión ha de ser un modelo de contención y de respeto, y, si quedan ganas, también de disponibilidad.

## CONCLUSIONES DEL SUPUESTO

---

Doy el paso de la expulsión con Amaia porque con el anterior no ha tenido tiempo todavía de incorporarse a la convivencia positiva en el aula. Amaia, como el resto de sus compañeros y compañeras, trae a clase sus propias historias y algunas de ellas son difíciles de digerir, sobre todo en edad adolescente. Pero ella ha iniciado un proceso de inclusión aunque necesite más tiempo y, quizás, también una sanción.

En este momento, compañero o compañera, posiblemente estarás pensando, que tanta oportunidad es una tomadura de pelo; o que soy demasiado estricta. Si es así, yo estoy de acuerdo con las dos posibles valoraciones, porque falta un elemento fundamental en todo lo que venimos tratando hasta ahora y es la relación que yo tengo con Amaia, y la evolución que esta relación ha experimentado en el proceso.

¿Cuántas veces o cada cuánto repetimos una advertencia? ¿Cuántas veces enviamos a alguien a la zona de espacio personal? Por este tipo de preguntas que tantas veces me habéis planteando en seminarios de formación, presento el supuesto de Amaia (vivido, por cierto, unas cuantas veces). Espero que hagáis el ejercicio de suponeros en la situación, ver qué hubierais hecho en mi lugar y cuáles hubieran sido las consecuencias de vuestras decisiones.

Aunque al final haya sido expulsada de clase, Amaia ha tenido las mismas oportunidades que sus compañeros y no las ha aprovechado. Sin embargo, ha sido tratada con corrección y respeto, solo que se han tomado las medidas establecidas para cualquier otro miembro del grupo. Por tanto experimenta que las decisiones que una toma respecto a su conducta tiene consecuencias, al menos en clase. Puede atribuir la expulsión a que soy injusta o a que la he tomado con ella; pero, en el fondo, tanto Amaia como el resto del la clase saben que es ella la responsable de su expulsión por haber hecho una serie de elecciones sucesivas que la han llevado a esa situación. Esta percepción está lejos de la que suele tener el alumnado ante una expulsión convencional.

El grupo espectador se siente seguro porque ha confirmado que llegamos hasta el final del proceso sin excesivas tensiones y aprende que se puede conseguir un buen ambiente de trabajo y, a la vez, estar a gusto en clase. Igualmente comprueba, como Amaia, que las decisiones que una persona toma respecto a su conducta las elige solo ella misma, pero tienen consecuencias que debe asumir también ella misma.

Por mi parte, yo me he sentido segura y tranquila a lo largo del proceso porque en todo momento sabía qué iba a hacer si una medida no tenía el efecto deseado. Además, al saberlo también el grupo, me he evitado muchas explicaciones, con las que perdemos mucho tiempo y que normalmente nos suelen inquietar

o alterar. Todo está tratado desde el principio en las sesiones iniciales de tutoría. Al final, aunque no me gusta expulsar a nadie de clase, la decisión de hacerlo me ha dejado tranquila porque es parte del proceso educativo. Cuando Amaia vuelva de la semana de expulsión del centro –no era mi asignatura la única en la que ella presentaba conductas disruptivas–, veré cómo está. Si no lo hace ella antes, le propondré reanudar el diálogo para buscar un nuevo compromiso. Depende de su disposición, lo volveremos a intentar o le informaré de que voy a aplicar directamente el reglamento. Para entonces, ya habré hablado con la orientadora.

Para terminar, es positivo para el profesorado que quiera trabajar de esta manera aprender a hacerlo en grupos que no planteen excesivas dificultades. Si dominamos la mecánica y los materiales, es decir, si los hacemos nuestros, solo nos queda algo más difícil: aprender a elaborar nuestras propias emociones para conseguir la actitud adecuada. Si lo hacemos, no solo habremos conseguido optimizar la eficacia del proyecto sino mejorar nuestro bienestar personal.

# 6. Otras medidas y estrategias proactivas

Para completar el repertorio de estrategias y medidas de gestión de aula, véase el apartado *Materiales Complementarios*.

Aquí me limitaré a exponer algunas fórmulas proactivas que, en mi experiencia, han resultado más útiles: el registro de aula, la repercusión de la actitud en la calificación de las materias y el diálogo interno.

## 6.1. REGISTRO DE AULA Y CALIFICACIÓN DE LA ASIGNATURA

El registro de aula es una herramienta que ordena al grupo en muy poco tiempo si se usa desde el principio de curso. Se trata de una plantilla (anexo 7), en la que cada semana un alumno o alumna anota las incidencias de clase. El responsable de semana marca la casilla de quien nombremos. Si creemos que puede quedar alguna duda, le pedimos explícitamente que anote alguna cuestión. Nuestra comunicación con el responsable de semana ha de ser rápida, con el fin de cortar lo menos posible la tarea.

En la plantilla se registran las advertencias, los espacios personales y cuantas cuestiones consideremos necesarias sobre el funcionamiento de la clase. En general, alumnos y alumnas admiten con naturalidad el registro y este funciona claramente como un elemento de contención en despistes (olvidos de material, de tarea...) o en conductas disruptivas.

Periódicamente informamos a quienes tienen anotaciones, animándoles a que intenten reducirlas o incluso eliminarlas. Al final de cada evaluación, quienes no tienen anotaciones o las han eliminado, obtendrán la nota máxima de actitud establecida en la programación de la materia. A partir de ahí, se irán descontando décimas según la cantidad y las características de las anotaciones.

El registro de aula no solo sirve para motivar a la responsabilidad y a la colaboración, sino también para tener información y poderla transmitir a quien consideremos (jefatura de estudios, familia, equipo docente, orientación...).

## 6.2. DIÁLOGO INTERNO

El diálogo interno es un medio para fomentar la introspección y la reflexión. Normalmente somos nosotros, personas adultas y formadas, quienes pensamos y damos el producto ya elaborado. Se trata de pautar o guiar un pensamiento que ayude al alumnado a reflexionar de un manera progresivamente más autónoma.

Pensar sobre uno mismo y sobre las relaciones con el entorno es un ejercicio poco frecuente entre nuestros adolescentes, dada la edad, el momento evolutivo y la cultura digital en la que han nacido. Como ya afirmaba en 2000 Joan Ferrés, trabajamos con los hijos de la cultura del espectáculo y navegamos con vientos adversos. Uno de ellos es la hiperestimulación sensorial, que produce este tipo de cultura y que dificulta seriamente la reflexión. Precisamente porque, en este sentido, navegamos con vientos adversos, hemos de remar más fuerte.

El diálogo interno pretende, por otra parte, ser un sustituto del sermón o de la regañina. Por muy bien elaborado que esté un discurso de este tipo y por mucha asertividad con que nos expresemos, el mensaje es interiorizado por pocos receptores, normalmente por quienes menos lo necesitan. Si, por el contrario, el discurso no es coherente y/o lo teñimos de acusaciones, descalificaciones, desprecio, etc., estamos utilizando un estilo comunicativo desagradable y pesado para algunos, e ineficaz para la mayoría.

Los asuntos más frecuentes objeto de reflexión en los diálogos internos suelen ser conductas disruptivas, malas relaciones entre compañeros, desmotivación en el trabajo o mala relación con algún profesor o profesora. También el terreno curricular permite diálogos internos en relación con el contenido de una película, de un texto o de la propia marcha de la asignatura.

En el anexo 8 se puede observar un ejemplo de diálogo interno que pretende hacer reflexionar al alumnado de un grupo sobre las malas relaciones y abusos que se están produciendo entre las personas del grupo. El repertorio de preguntas se organiza en bloques relacionados con diversas situaciones, de modo que podamos tomar de él lo que necesitemos.

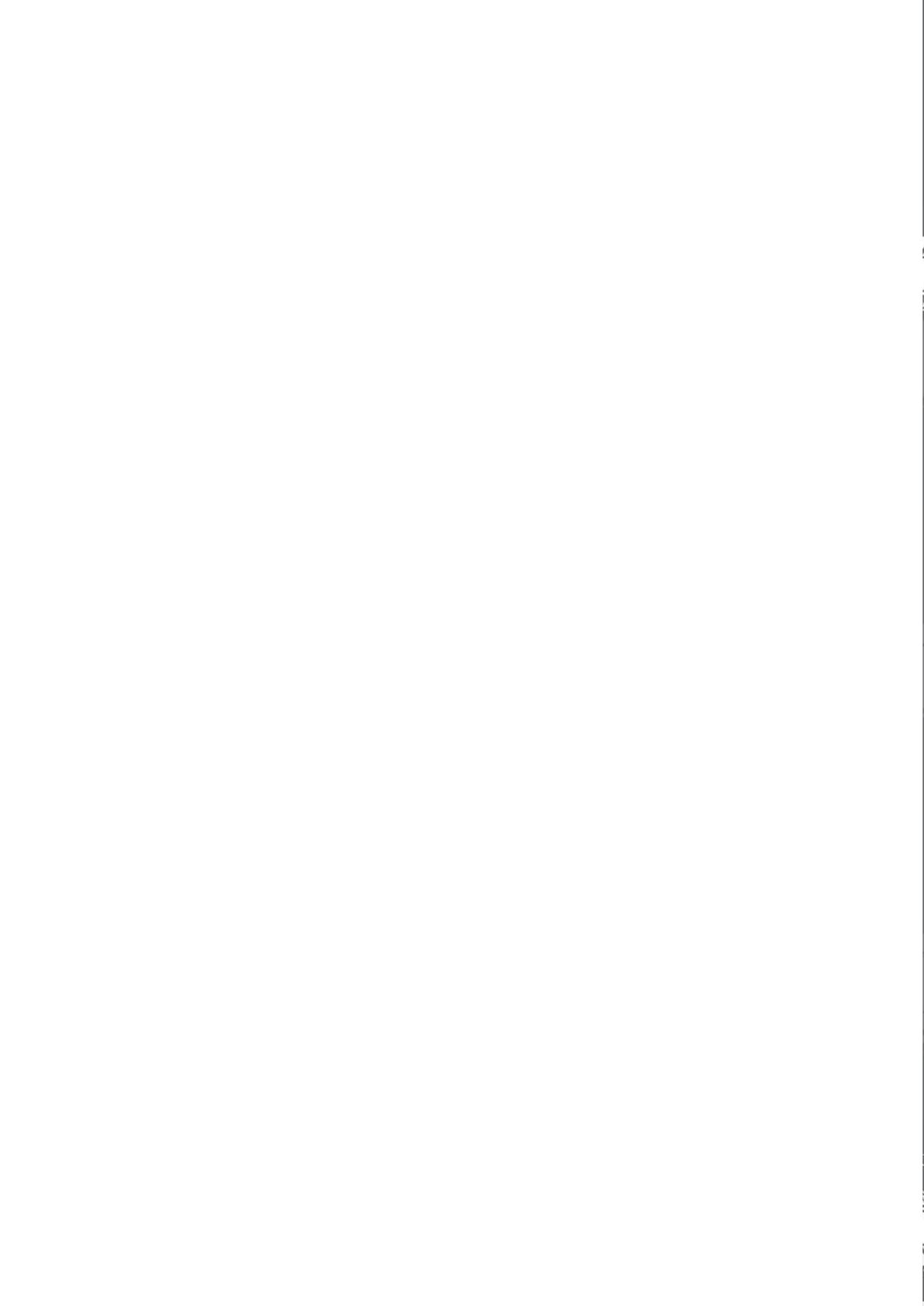
### ¿CÓMO DIRIGIR UN DIÁLOGO INTERNO?

- 1º. Precisamos al máximo el tipo de reflexión que queremos fomentar y escribimos las preguntas que permitan guiar esa reflexión. Puede servir una ficha de reflexión adaptada a la situación concreta.
- 2º. En clase, comentamos al grupo que vamos a pensar en silencio: *Hoy os propongo reflexionar sobre lo que está pasando últimamente en clase con...* Anticipamos que, en ningún momento, van a tener que expresar el pensamiento que

van generando, ni oralmente ni por escrito: el objetivo es que cada persona hable consigo misma para aclararse con lo que sucede.

- 3º. Con la reflexión personal podemos terminar. En este caso no es posible evaluar resultados más que de forma intuitiva. La experiencia me permite asegurar que se consigue un ambiente de silencio y concentración muy poco frecuente en las clases. Y, aunque no conozcamos el grado o la profundidad del pensamiento generado, con este ejercicio practicamos algo muy valioso en un mundo en que da la impresión de que lo que no se controla, no vale. Estamos poniendo condiciones pero sin querer apropiarnos de los resultados.

Sin embargo, el ejercicio puede tener una segunda parte a modo de encuesta en la que preguntemos por las mismas cuestiones. De ese modo, tendremos información completa de la percepción de un problema y así podremos elaborar una intervención más ajustada a las necesidades de todas las personas. Además si un diálogo interno precede a una encuesta, aumenta el compromiso y la profundidad de las respuestas.



# 7. Anexos



## Anexo 1.

### ¿Cómo gestiono mi clase?

Visualiza los siguientes escenarios de clase y sitúate. Probablemente, dependiendo de distintos momentos y situaciones, te reconozcas en más de uno, incluso en todos ellos:

#### Tu clase es una corte de justicia: tú eres el juez y los alumnos, los reos

LO QUE SE TRANSMITE AL ALUMNADO	MODELO
<i>La haces, la pagas.</i>	Convivencia a la fuerza

#### En tu clase funciona la ley de la selva: tú eres un ciervo y los alumnos, leones

LO QUE SE TRANSMITE AL ALUMNADO	MODELO
<i>La haces, no pasa nada.</i>	Supervivencia: estás rodeado

#### Tu clase es una selva sin ley: a veces eres el ciervo; a veces, el león

LO QUE SE TRANSMITE AL ALUMNADO	MODELO
<i>La haces y la haces y aguanto... y, cuando no puedo más, exploto. Unas veces la pagas y otras no.</i>	Supervivencia incierta: a ver qué toca hoy

#### Tu clase es un espacio educativo: tú eres educador y los alumnos, aprendices

LO QUE SE TRANSMITE AL ALUMNADO	MODELO
<i>Tú eliges colaborar o no y tu decisión tendrá consecuencias que te ayudarán a aprender. Yo te acompaño en ese aprendizaje.</i>	Enseñanza-aprendizaje de la convivencia

Probablemente, te hayas reconocido un poco en todos ellos, pero ¿a qué tiendes? ¿Hacia dónde quieres ir? ¿Qué puedes empezar a hacer para conseguirlo?

## Anexo 2.

# Registro del trabajo en equipo

### TRABAJO EN EQUIPO

Fecha: 10-10-2013

Tarea: <i>Inventar recursos estilísticos</i>	1	2	3	4	5	Observaciones	Cal. indiv.
1. <b>Coordinadora:</b> <i>Maialen</i>	+	+	+	+	+		10
2. <b>Secretario:</b> <i>Pedro</i>	+	+	+	+	+		10
3. <i>Mikel</i>			+	+	<i>i</i>	<i>Pierde el tiempo, se enfada y se distrae a veces</i>	6
4. <i>María</i>	+	+	+	+	+		9,5
5. <i>Silvia</i>	+				+	<i>Aporta poco pero participa atendiendo siempre</i>	7
<b>Calificación común del trabajo</b>							<b>8</b>

1. Colabora para que el trabajo comience puntualmente (no pierde tiempo).
2. Muestra su desacuerdo expresando sus razones y sin enfadarse (no riñe).
3. Contribuye a que no se eleve el volumen de la voz (no grita).
4. Contribuye al trabajo con aportaciones propias (no pasa).
5. Escucha las aportaciones del resto de miembros del equipo (atiende).

### NOTAS:

- Las funciones de coordinación y de secretaría se turnarán entre los miembros del grupo por orden alfabético.
- El coordinador/a controla los tiempos de trabajo y observa las actitudes de los miembros del grupo para rellenar el registro. Antes de entregarlo deberá contar con la aprobación de la mayoría.
- El secretario/a recoge por escrito las aportaciones del grupo y se ocupa de revisar su redacción, de pasar a limpio y de entregar la tarea en el plazo establecido. Puede contar con la ayuda de otros miembros del equipo. Quien menos haya colaborado queda comprometido a la ayuda.
- Si dos personas se enzarzan en una discusión, se anotará a las dos, independientemente de quién haya comenzado.
- La calificación del trabajo será única, pero cada miembro tendrá una nota distinta según nuestro propio registro y el del grupo.

## Anexo 3.

### Registro de conducta y actitud

Tutor/a \_\_\_\_\_

Octubre	LENG	SOCI	MÚSICA	TECNO
1.				
2.				
3.				
4.				
5.				
...				

#### CÓDIGOS:

Trabaja. No trabaja (T. NT)

Actitud Bastante Buena, Buena, Regular, Mala, Bastante Mala (BB, B, R, M, BM)

Mejora. Empeora. Se mantiene ( ↑ ↓ → )

## Anexo 4.

# Normas y consecuencias

NECESIDAD	RAZONES	CONSECUENCIAS
<p><b>Permanecer sentados.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Tener en la mesa todo el material que se indique y guardar el resto.</li> <li>- Mantener en la mesa lo que haya que tirar a la papelera y hacerlo al final de la clase. Guardar la agenda en la parrilla y sacarla solo si se indica.</li> <li>- Abrir las ventanas durante el recreo o cuando el aula quede vacía. Cerrar al volver.</li> <li>- Bajar las persianas solo cuando dé el sol directamente y encender la luz imprescindible.</li> </ul> <p>(Designar responsables y turnos para estas dos últimas acciones).</p>	<p>Levantarse para ir al baño, bajar persianas, tirar cosas a la papelera, coger material de la mochila... distrae la propia atención, la de los demás y genera conflictos.</p> <p>Cuando sea preciso moverse, se indicará.</p>	<p>Recordar la norma con un gesto sin parar la clase.</p>
<p><b>Respetar el turno de palabra.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- No interrumpir a quien hable.</li> <li>- Esperar a que el profesor/a termine la explicación para preguntar dudas.</li> <li>- Pedir el turno levantando la mano y esperar con calma a obtenerlo.</li> </ul>	<p>Somos muchas personas en clase y, para que todas tengamos nuestro sitio, debemos respetar el de las demás. Interrumpir a alguien supone "robarle" la palabra e invadir un espacio que no nos corresponde.</p> <p>Es una falta de respeto y la persona interrumpida se suele sentir molesta.</p>	<p>Si alguien corta levemente sin darse cuenta, gesto de advertencia y solicitud de turno.</p> <p>Si interrumpe a sabiendas, perder turno en esa actividad. Podrá intervenir debidamente en la siguiente.</p> <p>Perder turno durante toda la clase. Puede expresar por escrito lo que quería decir y entregarlo.</p>



NECESIDAD	RAZONES	CONSECUENCIAS
<p><b>Mantener la atención a la explicación o en la tarea.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- No despistarse ni despistar a nadie hablando, haciendo gestos o jugando.</li> <li>- La persona a la que se intenta despistar no debe atender a quien lo incite. Si lo hace, será también responsable.</li> </ul>	<p>Cuando dos compañeros/as hablan (aunque lo hagan en voz baja), o juegan (aunque parezca que no se nota), no se enteran de lo que se está aprendiendo en clase.</p> <p>Además, distrae a quienes están a su alrededor. Esto no es justo porque quienes atienden están haciendo un esfuerzo y el murmullo les obliga a hacer un esfuerzo mayor.</p>	<p>Si no se atiende a una explicación, no interrumpir para preguntar, sino esperar al turno de dudas o a que se le pueda atender. Si la falta de atención es frecuente, no atender, pero hablar para valorar si hay algún problema.</p> <p>Si dos compañeros/as se distraen, advertir con un gesto.</p> <p>Separar la mesa a cualquiera de las dos personas, sin importar quién haya empezado.</p>
<p><b>Llevar a clase el material necesario para cada materia.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Revisar cada día, antes de ir al instituto los materiales necesarios y tomarlo como costumbre.</li> </ul>	<p>Es una obligación de cada alumno/a. Quien no lo trae, pierde el tiempo, se distrae y distrae a los demás, porque se aburre y se dedica a "jugar". Esto se comprende, pero no queremos que suceda.</p>	<p>Si se olvida alguna vez:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Darle el material, si es posible, o compartirlo.</li> <li>- En cualquier caso, pasar al cuaderno en casa el trabajo realizado.</li> </ul> <p>Si se olvida frecuentemente:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Preguntarle la razón.</li> <li>- Hacer la tarea que se le ponga. Si no es posible otra tarea, escuchar sin molestar.</li> <li>- Comunicar a la familia para que le ayuden a organizarse.</li> </ul>



NECESIDAD	RAZONES	CONSECUENCIAS
<p><b>Realizar bien el trabajo.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Leer bien las instrucciones del ejercicio.</li> <li>- Intentar resolverlo sin ayuda.</li> <li>- Revisar la tarea una vez realizada.</li> <li>- Se puede consultar dudas al compañero/a, pero sin desviarse del tema y sin perder el tiempo.</li> </ul>	<p>Es importante intentar hacer bien los trabajos, no de cualquier manera. A veces el trabajo se hace con rapidez para terminar pronto y descansar o hablar, pero eso impide aprender bien: los demás avanzan y quien trabaja sin reflexión, posiblemente no.</p>	<p>Ante una duda de un alumno/a, pedirle que vuelva a leer las instrucciones.</p> <p>Si alguien termina antes del tiempo previsto, debe revisar el trabajo. Si no lo hace y distrae a otra persona, separar su mesa.</p> <p>Si en la ayuda mutua en una tarea se pasa a hablar de otros temas, recordar con una señal. Si persiste, la pareja o el grupo trabajará de manera individual.</p>
<p><b>Tratar con respeto a compañeros y compañeras.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- No insultar ni ofender</li> <li>- No burlarse</li> <li>- No jugar si la otra persona no quiere hacerlo.</li> </ul>	<p>A veces usamos expresiones de confianza que no suelen molestar, aunque sean de dudoso gusto. Pero si alguien se ofende, suele creerse con derecho a responder de la misma manera.</p> <p>Cuando una persona informa al profesor/a de que se ha sentido ofendida, no es chivata, sino que defiende sus derechos.</p> <p>Si tenemos dudas sobre si una conducta es o no respetuosa, pensaremos si nos gustaría que nos trataran de esa manera.</p>	<p>Si presenciamos una ofensa, aunque la persona receptora no se sienta ofendida, pedir a la primera que comunique de otra manera lo que le quería decir.</p> <p>Si un alumno/a nos informa de que le están perjudicando, pedir rectificación o reparación de la ofensa.</p> <p>Si no se resuelve o se trata de insultos u ofensas graves, salir de clase y aplicar el Reglamento. Más tarde buscar un compromiso.</p>



## Anexo 5.

### Ficha de reflexión

ALUMNO/A.....GRUPO.....

FECHA.....HORA.....PROFESOR/A.....

1. ¿Qué ha pasado? Cuenta los hechos de manera objetiva, sin valoraciones ni críticas.  
¿Qué, cómo, cuándo y con quién ha pasado? .....

.....  
.....

2. ¿Por qué has actuado así? Causas de tu actuación. ....

.....  
.....

3. ¿Cómo te has sentido? .....

.....  
.....

4. ¿Cómo crees que se han sentido los demás? .....

.....  
.....

5. ¿Qué consecuencias ha tenido lo sucedido para ti y para otras personas? .....

.....  
.....

6. ¿De qué otra manera podías haber actuado tú? .....

.....  
.....

7. ¿Puedes hacer alguna cosa para arreglar el asunto o para evitar que vuelva a pasar?

.....  
.....

## Anexo 6.

# Necesidad de normas

Para que la clase funcione bien y haya un buen ambiente de trabajo y de aprendizaje, es importante respetar unas normas básicas de funcionamiento. Si lo hacemos, no solo aprenderéis la asignatura, sino que lo haréis en un buen ambiente y sin tensiones.

Las normas son necesarias en cualquier espacio en el que conviven personas: las hay en vuestra casa, en vuestra cuadrilla, en vuestra comunidad vecinal, en un equipo de fútbol. Y aquí ¿por qué no? La clase es un grupo, como los anteriores, y lo es porque se trata de una reunión de personas que persigue un fin común, que es el de estudiar y formarse.

A quienes respetan habitualmente las normas, estas les sirven para asegurar el derecho que tienen a que haya un ambiente de calma y de tranquilidad en clase, para que todos podamos trabajar y sentirnos bien. Sin embargo, algunas personas tienen dificultades para centrarse en el trabajo y ello provoca que se despisten y que despisten a las demás. A estas personas las normas les sirven para ayudar a regular su conducta, y así no tener problemas ni causarlos.

Con esta reflexión esperamos que veáis que las normas benefician a todos y que, por tanto, colaboréis en el buen funcionamiento de la clase respetándolas. Pero debemos pensar cómo actuar en el caso de que alguien no quiera colaborar. Por ello, es importante aclarar cuáles son las necesidades, por qué son importantes y qué hacer cuando hay problemas.

## Anexo 7.

### Registro de aula

1ª Evaluación	Inicio	Material	Advertencias	Espacio personal	Tareas	Total 1.5 máx
1. Aitor		↓	↓↓↓↑↑		↓	
2. Amaia	↓↓→	↓↓	↓→	↓	↓↓	
3.						
4.						
5.						
...						

#### EJEMPLO DE USO DEL REGISTRO EN LA CALIFICACIÓN

Supongamos que en Lengua de 2º de ESO la programación didáctica del departamento establece que un 15% de la calificación se destina a la actitud. El registro de aula sirve para objetivar en la medida de lo posible esa calificación; pero también para motivar al alumnado a que regule su propia actitud.

Los factores de control que en este ejemplo se registran corresponden a un grupo que solemos considerar normal en segundo curso. La mayoría de las personas del grupo es disciplinada y respetuosa, pero poco autónoma respecto al control de los materiales y de su trabajo. Las advertencias se hacen fundamentalmente por acumulación de intervenciones sin respeto del turno de palabra, por preguntas sobre explicaciones ya dadas y por conversaciones que distraen de la tarea o de una explicación. Es lo que llamamos con frecuencia *un buen grupo*, aunque bastante infantil, juguetón, distraído...; pero, en general, responsables y *majos*.

En principio, está muy lejos de ser un grupo difícil, por lo que normalmente improvisamos el control del aula o simplemente no lo ejercemos. Esta gente maja pronto se da cuenta de que no pasa nada por jugar, hablar de otras cosas, distraerse, gastar bromas inocentes pero a destiempo. En algunos casos, el profesor/a se enfada, pero no consigue parar esas conductas que, probablemente, comiencen a presentarse de forma más habitual, con mayor intensidad o con más descaro. Además, no hay que olvidar que siempre hay unas pocas personas que pasan de todo, dos o tres que enredan demasiado, y algunas que, sin llegar a provocar o a enfrentarse de forma agresiva, se expresan de forma insolente.

Si no intervenimos para controlar una dinámica de grupo que podíamos calificar de interrupción leve, vamos a propiciar el paso a otro nivel de interrupción más complicado

de controlar en el futuro. Por ello merece la pena utilizar la normativa incluso en grupos que, en principio, funcionan bien.

### **Inicio de la clase**

---

Se cuenta medio minuto (al principio podemos dejar un minuto) para sacar el material necesario y comenzar el silencio de comienzo de clase. Todo material innecesario se guarda. Cuando termina el tiempo, nombramos a quien sigue hablando; a quien no ha sacado el material; a quien le falta algún tipo de material imprescindible que no se pueda prestar, y a quien no tiene hecha la tarea, si la hubiera.

La tarea se incluye en la actitud, en el sentido de número de tareas no hechas. La calidad de esas tareas se valora en el 25 % de la calificación destinado al trabajo.

El responsable semanal del registro anota un signo (barra, palito, negativo, flecha hacia abajo...) en la casilla correspondiente a las personas citadas.

Cuesta uno o dos minutos por clase hacer una revisión general de todos estos aspectos y registrarlos.

### **Advertencias para recordar cualquiera de las normas**

---

También se registran marcas cuando nombramos a alguien para recordarle una norma o advertirle de que no la está respetando.

### **Envíos a la zona de espacio personal**

---

Las anotaciones en la columna de espacio personal tienen mayor repercusión negativa en la calificación. Al principio es necesario utilizar este recurso, pero pronto se asume que nos sentimos mejor respetando las normas y atendiendo a las advertencias.

Periódicamente (cada dos o tres semanas), en cualquiera de las columnas, tachamos marcas a quienes mantengan durante un tiempo una actitud y conducta adecuadas. También informaremos al grupo de las anotaciones cuando lo creamos conveniente.

Este es precisamente el valor proactivo del registro de aula: rectificar trae consecuencias positivas y es una decisión que el alumno o alumna toma para mejorar la calificación con su esfuerzo.

### **Calificación del porcentaje de actitud en la evaluación**

---

Obtendrán el 1.5 máximo quienes no tengan marcas o se las hayamos tachado. Tendrán 0 quienes acumulen el número de barras que determinemos como suficientes para perder el porcentaje de actitud. El resto de la escala se ajustará a la evolución positiva, estancamiento o retroceso.

Cuando no hay normas claras y el alumnado no conoce los criterios con los que decidimos la nota de actitud, tiende a pensar que ponemos lo que nos da la gana, que nos movemos por manías y favoritismos..., sea o no sea así en realidad. Por el contrario, si lo tienen claro, la nota de actitud se convierte en un medio proactivo de motivación que ayuda a mejorar.

## Anexo 8.

# Diálogo interno: malas relaciones entre iguales

### 1. ¿Alguien abusa de ti?

*¿De qué manera?*

- Malas miradas o gestos.
- Burlas. Motes. Provocaciones. Insultos. Agobios. Te ridiculiza.
- Amenazas. Intimidaciones.
- Inventa chismes. Habla mal de ti. Te aísla.
- Empujones, zancadillas, collejas, pellizcos, tirones de pelo, puñetazos, patadas.
- Otras cosas: .....

*¿Qué haces tú con la persona que abusa de ti?*

- Paso, no me importa
- No le hablo
- No quiero trabajar o ir con ella
- No cuento con ella para nada
- La miro mal
- Le hago yo algo parecido a lo que me hace
- Me he acercado a ella para hablarle del asunto y solucionarlo
- Le digo que me deje en paz
- Se lo he contado a la tutora para que ella trate el problema
- Busco gente para sentirme acompañado
- Hablo mal de ella
- Otras cosas: .....

*¿Por qué reaccionas así? .....*

.....

.....

*¿Cómo te sientes con lo que te sucede? .....*

.....

.....

*¿Por qué crees que abusa de ti?.....*

.....  
.....

*¿Hacen algo los compañeros que lo ven? ¿Por qué?.....*

.....  
.....

**2. ¿Abusas tú de alguna persona?**

*¿De qué manera?*

- Malas miradas o gestos.
- Burlas. Motes. Provocaciones. Insultos. La agobias. La ridiculizas.
- Amenazas. Intimidaciones.
- Inventas chismes. Hablas mal de ella. La aíslas.
- Empujones, zancadillas, collejas, pellizcos, tirones de pelo, puñetazos, patadas.
- Otras cosas: .....

*¿Por qué actúas así?.....*

.....  
.....

*¿Cómo te sientes con lo que haces?.....*

.....  
.....

*¿Cómo crees que se siente la persona de la que abusas?.....*

.....  
.....

*¿Hacen algo los espectadores? ¿Por qué?.....*

.....  
.....

### 3. ¿Ves que alguien abusa de otra persona?

¿De qué manera?

- Malas miradas o gestos.
- Burlas. Motes. Provocaciones. Insultos. La agobia. La ridiculiza.
- Amenazas. Intimidaciones.
- Inventar chismes. Habla mal de ella. La aísla.
- Empujones, zancadillas, collejas, pellizcos, tirones de pelo, puñetazos, patadas.
- Otras cosas: .....

¿Qué haces tú cuando lo ves y cómo te sientes?

- No es asunto mío
- Creo que se lo merece
- Incito a que sigan abusando
- Me da pena pero no sé qué hacer
- Me da pena pero tengo miedo de hacer algo
- Me enfrento al abusón
- Digo que no me gusta lo que veo
- Acompaño y apoyo a la persona de la que abusan
- Lo cuento a adultos de confianza
- Otras cosas: .....

¿Cómo crees que se siente la víctima del abuso?.....

.....

.....

¿Qué crees que le va a pasar? .....

.....

.....

### 4. En general, piensa y respóndete a ti mismo/a:

¿Qué consecuencias crees que tiene el abuso de unas personas sobre otras, tanto para la víctima como para quien abusa o para quien lo ve? .....

.....

.....

.....

.....  
.....  
.....

¿Qué puedes hacer tú para evitar el abuso?.....

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

**5. ¿A qué conclusiones has llegado tras la reflexión?**

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

# 8. Materiales complementarios

## *(incluidos en CD)*

### **ACUERDOS Y COMPROMISOS**

Modelos e impresos de distintos tipos de compromisos. El documento está pensado en el marco del Plan de Convivencia para la mejora de las relaciones personales, pero también para reconducir problemas de disciplina. Puede servir como base de trabajo en el espacio de coordinación tutorial.

### **AULA DE CONVIVENCIA**

Experiencia del IES Portada Alta de Málaga, primer premio en el concurso de buenas prácticas en convivencia (MEC, 2006).

Se trata de una estructura muy meditada y funcional para que los alumnos y alumnas expulsados de clase tengan una atención que les permita aprender a convivir. En este caso, el nombre del proyecto no es un eufemismo de aula de expulsión.

### **EL COMIENZO DE LA CLASE**

Ideas para grupos en los que empezar la clase es dificultoso, aunque su desarrollo sea positivo en general. En el caso de grupos disruptivos, es imprescindible generar rutinas positivas de inicio, porque ello determina en buena medida el desarrollo posterior de la clase.

### **ESCUELA JAPONESA: UN EJEMPLO DE PROPUESTA DIDÁCTICA PARA EL AULA**

Dos planteamientos didácticos (uno para primaria y otro para secundaria) para dos o tres sesiones de trabajo, tras el visionado de un mismo vídeo.

Se propone trabajar distintas situaciones de gran intensidad emocional que se viven en un aula de niños de diez años. El vídeo es una magnífica oportunidad para meditar sobre las actitudes que favorecen un buen clima y las que lo dificultan.

## **GESTIÓN DE GRUPOS ESPECIALES**

Propuesta orientativa de intervención en grupos que presentan dificultades en la gestión de aula más complejas de solventar que los que consideramos de dificultad media. Se trata de grupos de disrupción severa, indisciplina y desmotivación ante el aprendizaje.

En algunos aspectos, el material propone medidas similares a las de la normativa proactiva, pero presenta diferencias sustanciales en su planteamiento general.

## **LA CONVIVENCIA EN EL PATIO**

Ejemplo sencillo de normas proactivas de patio, unido a una propuesta de actividades que pretenden mejorar la integración y las relaciones personales. Se dirige especialmente al profesorado de Infantil y Primaria.

## **LA DISRUPCIÓN**

Apuntes elaborados a partir de la mayoría de los libros citados en la bibliografía y de mi experiencia personal en el aula y en los centros. Se trata de un documento pensado para una lectura autónoma individual o bien para trabajarlo conjuntamente en espacios formativos del centro.

## **LA ENTREVISTA**

Apuntes recopilados de diversos materiales, tanto bibliográficos como de formación, y de mi experiencia personal en el aula y en el centro. Se puede utilizar para la formación de tutores en el espacio de coordinación tutorial, junto con el material de la bibliografía De Miguel y otros (libro y vídeo).

## **NEGATIVA A SALIR DE CLASE**

Documento que pretende orientar la intervención para regular una situación difícil que, aunque no acostumbramos a hacerla pública, ocurre cada vez con más frecuencia en las aulas.

## **RELAJACIÓN**

Diversas formas para conseguir remansos que propicien el trabajo en calma. Se incluyen dos tipos de material:

- ▶ Dos presentaciones muy breves en PowerPoint que, a través de la percepción sensorial, provocan serenidad.
- ▶ Dos CD en inglés y en castellano que dirigen relajaciones bastante elaboradas para distintas edades en doce minutos aproximadamente.

Existen otras fórmulas de relajación, posiblemente más eficaces que las que aquí se proponen. La principal ventaja de estas es que no es preciso formación previa para utilizar los materiales.

## **RINCONES, MENSAJES EXPRES Y EXTENSIÓN DE FÓRMULAS (PRIMARIA)**

Apuntes recopilados de distintos materiales y de la experiencia en centros. El documento recoge estrategias y herramientas muy concretas para mejorar la relación personal y la comunicación.



# 9. Bibliografía

**Carbó, J. M.**, *“Dieciséis tesis sobre la disciplina”*, Cuadernos de Pedagogía nº 284.

Se entiende la disciplina como una habilidad básica de la socialización. Para conseguir desarrollar esta habilidad en el alumnado, propone al profesorado dieciséis enunciados para la reflexión, que va explicando.

**Casamayor, G.** (coord.), *Cómo dar respuesta a los conflictos. La disciplina en la enseñanza secundaria*, Graó, Barcelona 2004.

Los conflictos en los centros educativos son el reflejo de las tensiones sociales; de este planteamiento parten los distintos artículos que forman el volumen y ofrecen tanto maneras de afrontar conflictos en la escuela (participación, normas de convivencia, desarrollo de la autoestima, negociación y mediación), como exposiciones de carácter más general (qué es la convivencia, tipología de conflictos...).

**De Miguel, C. y otros**, *La entrevista: un instrumento de trabajo para el profesorado*, Consejería de Educación y Cultura de la CAM, Madrid 1996.

La publicación va acompañada de un vídeo y de una guía didáctica en el que se observan distintas formas de entrevista, para mostrar a continuación las características de la entrevista orientadora, tanto para utilizar con el alumnado como con las familias. Muy útil para cualquier profesor, pero especialmente para los tutores.

La guía ofrece sugerencias metodológicas y una transcripción comentada del vídeo que permiten analizar distintas actitudes y procedimientos en una entrevista.

**Díaz Aguado, M. J.**, [mariajosediaz-aguado.blogspot.com/.../aprendizaje-cooperativo](http://mariajosediaz-aguado.blogspot.com/.../aprendizaje-cooperativo)

El aprendizaje cooperativo como vehículo para mejorar la convivencia, fomentar la integración y prevenir la violencia.

**Fernández, I.**, *Guía para la convivencia en el aula*, Praxis 2002.

Combinación de una exposición muy clara sobre interrupción, normativa y motivación, con orientaciones prácticas para trabajarlas antes de la tarea, al comienzo de la clase, en el desarrollo y en el final.

**Ferrés, J.**, *Educación en una cultura del espectáculo*, Paidós, Barcelona 2007.

Libro fundamental para comprender a un alumnado que ha recibido en su formación todos los estímulos de la cultura del espectáculo frente a la cultura escrita.

\_\_\_\_\_, *La educación como industria del deseo. Un nuevo estilo comunicativo*, Gedisa, Barcelona 2008.

Para enseñar hoy, hay que generar deseo, como hacen los publicistas: vender las ganas de comprar. Para ello es preciso un nuevo estilo comunicativo del profesorado y el trabajo en la frontera, es decir, en la línea divisoria entre la cultura escrita (cada vez más alejada de nuestro alumnado) y la cultura multimedia (aquella en la que se han educado los alumnos).

En la segunda parte del libro, se refieren experiencias de algunos profesores y profesoras que utilizan medios audiovisuales con originalidad didáctica para enseñar contenidos de distintas materias, incluidas las matemáticas.

**Gotzens, C.**, *La disciplina escolar*, Horsori, Barcelona 1997.

El libro ofrece modelos disciplinarios, basados en teorías psico-sociológicas. Define la disciplina y la contempla desde un planteamiento global de centro y de aula, tanto preventivo como de intervención. Al final, aporta un proyecto de tratamiento de la disciplina en un centro.

**Marchena, R.**, *Mejorar el ambiente en las clases de secundaria. Un enfoque práctico para responder a la diversidad en el aula*, Aljibe, Málaga 2005.

Estudio de investigación en las aulas de secundaria de cómo responden los alumnos ante las distintas prácticas del profesorado. Reproduce situaciones de aula reales.

**Torrego, J. C.**, "Modelos de regulación de la convivencia", *Cuadernos de Pedagogía* nº 304.

El autor, tras presentar información sobre los modos de abordar conflictos en la vida cotidiana, analiza los tres modelos fundamentales de gestión de la convivencia en centros educativos, valorando las ventajas e inconvenientes de cada uno de ellos: punitivo, relacional e integrado.

**Torrego, J. C. y Fernández, I.**, *Protocolo de actuación urgente ante conflictos: violencia grave, acoso escolar, interrupción*, Proyecto Atlántida, Gobierno de Canarias 2009. (PDF)

**Uruñuela, P.**, "La disrupción en las aulas: problemas y soluciones", Portal de convivencia del MEC, Congreso sobre disrupción, Madrid 2006.

La metáfora del iceberg: lo que subyace a la disrupción son los valores y creencias, tanto del alumnado como del profesorado.

**Vaello, J.**, *Resolución de conflictos en el aula*, Santillana, Madrid 2003.

Orientaciones concretas para resolver conflictos relacionados con en el clima y el control de clase.

\_\_\_\_\_, *Las habilidades sociales en el aula*, Santillana, Madrid 2005.

En la primera parte, el libro presenta sugerencias para potenciar el autocontrol, la autoestima, la resiliencia, la empatía, y la asertividad. Todo ello dirigido al profesorado, pero aplicable al alumnado. El resto del libro se centra en la relación profesor-alumno, en las relaciones entre el profesorado y en las de éste con la Dirección.

\_\_\_\_\_, *Cómo dar clase a los que no quieren*, Santillana, Madrid 2007.

Estrategias muy concretas para la gestión del clima de aula en el caso de grupos disruptivos. Recoge las principales orientaciones de sus libros anteriores.

\_\_\_\_\_, *El profesor emocionalmente competente. Un puente sobre "aulas" turbulentas*, Graó, Barcelona 2009.

Conviene conocer y regular el flujo emocional que se produce en las aulas y en el trabajo de un centro educativo. A partir de la exposición de las competencias básicas necesarias en el profesorado, el autor va creando espacios de reflexión y autoconocimiento a partir de actividades de tipo cuestionario. Dichas actividades se refieren a contenidos como la actitud del profesor, la resiliencia, la coherencia, el autocontrol, la autoestima y la integración en equipos de centro.

