



Una red de personas comprometidas con la convivencia positiva, la educación y los ddhh.

<http://convivenciaenlaescuela.es>
aconvives@gmail.com



CONVIVES

LAS DIRECCIONES Y LA GESTIÓN DE LA CONVIVENCIA

CONVIVES

núm. 8

Revista digital de la
Asociación CONVIVES
Madrid, Diciembre de 2014

COMITÉ CIENTÍFICO

M^a José Díaz-Aguado
Federico Mayor Zaragoza
Rosario Ortega
Alejandro Tiana
Amparo Tomé
Manuel Segura

CONSEJO DE REDACCIÓN

Carolina Alonso
José M^a Avilés
Josep Franco
Javier García
Cesc Notó
Dolors Oliver
Vicenç Rul-lan
Eloísa Teijeira

DIRECCIÓN

Nélida Zaitegi y
Àngels Grado

CONVIVES no comparte necesariamente los criterios y opiniones expresados por los autores y las autoras de los artículos ni se compromete a mantener correspondencia sobre los artículos no solicitados.

La revista se encuentra alojada en
<http://convivenciaenlaescuela.es/>

Se puede utilizar el contenido de esta publicación citando expresamente su procedencia.

ISSN 2254-7436

MOMENTOS DE CAMBIO: Relevo en la dirección
Nélida Zaitegi y Àngels Grado 3

PRESENTACIÓN

Las direcciones y la gestión de la convivencia

Alejandro Campo y Nélida Zaitegi 5

ARTÍCULOS

Convivencia en positivo y educación para la ciudadanía

Rosario Ortega 7

Dirección y liderazgo en la gestión de la convivencia

Antonio Bolívar 12

Enseñanza de calidad e implicación del alumnado.

El papel de la dirección escolar

Alejandro Campo 19

Gestionar y promover la convivencia positiva en el centro educativo

Iñaki Carnicero 28

EXPERIENCIAS

Por qué y cómo gestionamos la convivencia en el Instituto

Javier Santos Iglesias. IES Elisa y Luís Villamil 38

Los equipos directivos como motor. Hacia una senda de convivencia

Luis Felipe Crende, Susana Fernández, Carlos Ferreiro y Ovidio Villar. IES Carlos Casares 44

Crecer con la escuela

Anna Comas, Concepció Torras y Maria José Harto. Escola La Maquinista 49

ENTREVISTA a ...

Carol Dweck 56

MÁS... en la red

Actividad "Preguntas para reflexionar sobre el aprendizaje"

Alejandro Campo 63

Más experiencias

La importancia de la convivencia en los centros educativos

Cipriano Núñez y Adelino Pose. IES Xulián Magariños 63

Elaborando un proyecto en equipo. Historia y recorrido

Dolors Oliver. Escola Teresa Altet 63

Más Carol Dweck 63

Proyecto de mejora del aprendizaje del alumnado 64

Libros y recursos recomendados 66

Webgrafía 76

Convives en las Redes sociales 81

Próximo número 83

Participación en Convives 84

MOMENTOS DE CAMBIO: Paso el testigo...



Después de que un grupo de personas creáramos la Asociación Convives en el año 2009, ha llegado el momento de pasar el testigo a las personas más jóvenes de la Asociación.

En la asamblea de Convives, celebrada en Madrid el 27 de septiembre pasado, tanto Pedro Uruñuela, nuestro presidente, como yo misma, como vicepresidenta, planteamos la conveniencia de que los cargos pasasen a quienes están en activo e inmersos en la vida y problemas cotidianos en los centros. Gracias a la generosidad de las personas de la asociación y a su compromiso con la convivencia positiva resultó sencillo elegir un nuevo presidente: Javier García Barrios y un vicepresidente Juan de Vicente. (La carta de presentación a las socias y socios podéis encontrarla en la web <http://convivenciaenlaescuela.es>)

Igualmente, la dirección de la revista necesitaba un relevo, una persona más joven y con un mejor dominio de las nuevas tecnologías, de modo que le diesen un nuevo empuje para seguir avanzando y sirviendo mejor al profesorado, las familias y el alumnado en el proceso de construcción de una convivencia positiva, tanto en la escuela, como en la familia y en la sociedad. También en este caso, una persona, a propuesta de la dirección y del consejo de redacción en su conjunto, aceptó el reto y la responsabilidad de dirigir nuestra revista: Àngels Grado.

Àngels Grado es miembro de Convives y forma parte del Consejo de Redacción de la revista. Actualmente trabaja como técnica asesora docente en el Servicio Escuela y Familia del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya. Entre sus responsabilidades está el Proyecto de Convivencia y el Programa de Convivencia y Mediación, así como de la coordinación de la red de personas formadoras de convivencia y de la red de centros mediadores. Forma parte del equipo que encarga de la elaboración de protocolos para mejorar la convivencia que ofrecen orientaciones sobre la prevención, la detección y la intervención frente a situaciones de acoso, de ciberacoso, de malos tratos y abusos sexuales, de conflictos graves, de conductas de odio y discriminación y para dar respuesta a los nuevos grupos de jóvenes organizados y violentos (NGJOV).

Colabora en múltiples actividades de formación permanente del profesorado y participa en diversos grupos de trabajo, todo ello relacionado con la gestión de los conflictos y el bienestar docente: ICE-UAB, IDEC - Universitat Pompeu Fabra de Barcelona y ICE-UB.

Es miembro del comité asesor internacional del Programa de Valores para la Convivencia Armónica del Estado de México.

Pero, sobre todo y lo más importante, podremos aprender mucho de su ilusión, de sus ganas de aprender y capacidad de trabajo. Conozco su preferencia y competencia para el trabajo en equipo, su confianza en las personas y su creencia en la potencialidad de la red.

CONVIVES NO PUEDE QUEDAR EN MEJOR CABEZA, CORAZON Y MANOS.

Por mi parte, solo me queda agradecer a la estupenda gente de CONVIVES su buen hacer, su compromiso con la educación y la convivencia positiva.

A las personas que nos leen, difunden la revista y nos hacen llegar sus comentarios. Ellas nos hacen sentirnos útiles y nos devuelven mucho más de lo que damos.

A quienes han colaborado con sus artículos y sus experiencias, siempre de modo desinteresado, porque en Convives pensamos y sabemos que todas estas personas también lo hacen, que otro mundo es posible y que ya lo estamos construyendo.

Al Comité Científico que nos apoya y anima con sus aportaciones.

De modo especial agradezco al Consejo de Redacción su ayuda, tan valiosa que la revista no hubiera sido posible sin su colaboración.

Por todo ello, me siento muy orgullosa de pertenecer a la Asociación Convives y, ahora, desde el Consejo de Redacción seguiré colaborando en todo lo que sea necesario.

Nélida Zaitegi



Aceptar la dirección de la revista digital de la Asociación Convives es un reto que asumo con ilusión, también con respeto, responsabilidad y prudencia porque la revista es una de las caras visibles de Convives.

Desde que me incorporé al Consejo de Redacción de la revista he tenido el placer de compartir muchas horas de trabajo con Nélida, una profesional excepcional y aún mejor persona. Una persona sabia que me ha acompañado durante este tiempo y que me ha asegurado que seguirá ahí. Agradezco su apoyo y su confianza, también el de la nueva Junta Directiva de Convives y, cómo no, el de Pedro Uruñuela, ahora Presidente Honorífico, quien también ha contribuido a que aceptara este compromiso. Gracias también al Comité Científico.

La revista ha contado y cuenta con un Consejo de Redacción integrado por un grupo de personas muy valiosas, trabajadoras y entusiastas. Espero poder contar, además, con todas las personas que forman parte de Convives para seguir trabajando por la convivencia en positivo, para impulsar la reflexión y difundir las buenas prácticas que se llevan a cabo en los centros educativos.

Comparto con Neli el orgullo de pertenecer a la Asociación Convives.

Àngels Grado
[*tagrado@gmail.com*](mailto:tagrado@gmail.com)



Nélida Zaitegi

nzaitegi@gmail.com



Alejandro Campo

alejandrocampo60@gmail.com

Las direcciones y la gestión de la convivencia

Una de las funciones de la escuela, es, entre otras, educar para la democracia y el ejercicio responsable de la ciudadanía y se canaliza mediante el desarrollo de las capacidades, habilidades, actitudes y disposiciones para una convivencia, **“un vivir con otras personas”**, asentado en la solidaridad, la participación y el respeto, entre otros valores. Esta función democratizadora de la escuela cruza transversalmente y compromete todos y cada uno de los procesos escolares, incluyendo el sistema de relaciones que en ellos se teje, los procesos curriculares que se implementan y las estructuras de poder que se ponen en marcha. Por ello las direcciones escolares tienen la importante función de orquestar de modo coherente todo ese entramado de interacciones.

El entendimiento limitado de la convivencia escolar que insistía en la centralidad del control y la sanción se está abriendo a modos positivos de convivencia que influyen en el logro individual y colectivo. Este entendimiento más ajustado de la convivencia se articula a través de dimensiones claves, que se reflejan reiteradamente en **los artículos y experiencias de este número de CONVIVES**.

Dos de estas dimensiones, **las expectativas y la consistencia**, se relacionan con el modo en que el profesorado trabaja para construir y sostener un marco que guíe las conductas y los aprendizajes. Por una parte, la convivencia no puede separarse del resto de aspectos que afectan a la escolarización. Muchos problemas que se manifiestan como problemas de orden y disciplina tienen su raíz en el ciclo maligno que se perpetúa: bajas expectativas, escaso estímulo y motivación, falta de rendimiento crónico, bajas expectativas... Por otra, la importancia de hacer explícitos los valores que sustentan la actuación colectiva se materializa en que la comunidad escolar tiene referentes estables para su desarrollo. El éxito o fracaso a nivel escolar no se juega a título individual sino en la actuación conjuntada y coherente de todo el profesorado. Podemos verlo con detenimiento en **los artículos de A. Bolívar e Iñaki Carnicero**.

Otras dos dimensiones, **el diálogo y la implicación**, afectan al modo en que el profesorado intenta motivar al alumnado y establecer con ellos un sistema de relaciones diferente. El diálogo nos obliga permanentemente a ponernos en la piel de la otra persona, a apreciar sus puntos de vista, a reconocer sus intereses. Por otra parte, incrementar el sentido de pertenencia al centro y de propiedad de la actividad

escolar por parte del alumnado le permite ganar confianza en sus propias posibilidades, planificar mejor sus esfuerzos y alcanzar en definitiva un mejor rendimiento. A todos nos gusta tomar parte y tener algo que decir en aquello que ocupa nuestras vidas como queda recogido en **las aportaciones de R. Ortega y A. Campo**.

Por último la consideración positiva, **el respeto mutuo**, que cada uno de los actores - profesorado, alumnado, familias y el resto de la comunidad - tiene hacia sí mismo y hacia las demás personas. Construir relaciones estables de consideración mutua y colaboración es un esfuerzo que se extiende beneficiosamente a todos los ámbitos de la actividad escolar, como nos demuestran las experiencias del **IES Elisa y Luis Villamil de Vegadeo y el IEL Carlos Casares de Viana de Bolo, de la Escola La Maquinista de Barcelona y las del IES Xulián Magariño de Negreira y de la Escola Teresa Altet de Rubí**, estas últimas en la web.

Todas estas aportaciones se completan con reseñas de **libros de interés, una webgrafía y la entrevista con Carol Dweck**. Esperamos que tanto el conjunto como las aportaciones individuales sean de interés y de utilidad para los lectores de CONVIVES.

El progreso en la convivencia, como en otros aspectos de la escolarización, es dificultoso y está condicionado por el clima y el contexto en que actuamos. Pero el hecho de que muchas comunidades escolares estén haciendo progresos, aún en circunstancias difíciles, deja espacio para el optimismo.

Convivencia en positivo y educación para la ciudadanía

Rosario Ortega Ruiz
Universidad de Córdoba



[Rosario Ortega Ruiz](#), es catedrática de Psicología en la Universidad de Córdoba, e Investigadora Principal del Laboratorio de Estudios sobre Convivencia y Prevención de la Violencia <http://www.uco.es/laecovi/>. Ha investigado sobre relaciones interpersonales y psicología del desarrollo y el aprendizaje. Sus trabajos van desde estudios sobre el juego infantil y la construcción social del conocimiento hasta estudios sobre conflictos y violencia escolar y juvenil, considerándosele una experta europea en bullying y ciberbullying. En los últimos años sus investigaciones abordan igualmente los fenómenos de violencia interpersonal en las relaciones de cortejo adolescente. Ha publicado un buen número de artículos científicos sobre sus estudios así como libros y capítulos de libros nacionales e internacionales.

Contacto: ortegarui@uco.es

Breve resumen

El artículo es un breve ensayo de opinión educativa sobre la convivencia escolar y la importancia de comprender la dimensión ética y ciudadana de la misma para asumir de forma más natural y positiva la educación para la ciudadanía. Se hace un repaso de las distintas perspectivas desde las que se puede analizar el constructo “convivencia”, desde la dimensión socio-jurídica hasta la psicoeducativa, y se profundiza en la importancia de que la cultura educativa, en los centros y en las aulas, asuma que cuando cuidan la formación en convivencia, están poniendo las bases de la construcción de la identidad del ciudadano y la ciudadana del futuro.

Palabras clave

Convivencia escolar, educación ética y ciudadana, gestión de la convivencia, competencia docente, equipos directivos.

Potencialidad del concepto convivencia

Es interesante lo que pasa con el concepto convivencia: lo usamos tanto que a veces pienso que lo estamos gastando antes de haberle sacado toda la potencialidad semántica que tiene. Por su lado simbólico, o más propiamente, por el lado de los significados, lograr comprender la profundidad de este principio generatriz de formación para la ciudadanía, resulta todavía un reto educativo. Por su lado más concreto, aprender a considerar la convivencia una herramienta para la gestión de la vida escolar, para conseguir incardinar en ello la formación para que los niños y niñas, los adolescentes y jóvenes, vayan construyendo su personalidad de una forma equilibrada y sana, lo que supone sacarle todo el valor operativo que la convivencia tiene para la práctica educativa, es todavía una tarea inconclusa. Trataré de explicarme.

El Diccionario de la Real Academia (DRAE, 2012) es breve y conciso. La convivencia es la “*acción de vivir juntos*”. ¿Uff! qué alegría, que los sabios de la Lengua no sean tan complicados como somos los educadores. Con qué pocas y grandes palabras llenan de significado lo que nosotros, psicólogos, pedagogos, sociólogos, politólogos, y comentaristas públicos manoseamos concepto tan sencillo. Se trata de la vida en común. No me satisface del todo la primera palabra de la definición: “acción”; pero eso seguramente es porque cuando pienso en acción veo una unidad de comportamiento tan elemental que, siendo precisa y correcta, se me queda pequeña para albergar la dimensión de dicho concepto. Hay que explicar de forma más amplia y abarcativa el concepto de acción, para no ser reduccionista.

Hemos propuesto una definición algo más larga, pero igualmente sencilla: *La convivencia es la acción de vivir juntos compartiendo actividad, comunicación y valores morales positivos* (Ortega y Martín, 2004).

Más me gusta imaginar lo que estarían pensando los legisladores de la norma patria común cuando afirmaron, en el preámbulo de la Constitución, lo siguiente:

“La Nación española, deseando establecer la justicia, la libertad y la seguridad y promover el bien de cuantos la integran, en el uso de su soberanía, proclama su voluntad de garantizar la convivencia democrática dentro de la Constitución y de las leyes conforme a un orden económico y social” Preámbulo de la Constitución: (BOE: 29-12-1978).

Las palabras deseando, justicia, libertad, seguridad, promoción, voluntad, garantía, democrática, ley, orden económico y social forman un ramillete de rosas alrededor de mi querida palabra convivencia que sabiendo, como sabemos, que no estamos hablando de cosas triviales, sino muy importantes para el bien común, resalta no ya y no solo la palabra, sino su significado en la vida de las personas.

Lo que quiero decir es que la convivencia es una construcción social que expresa como, muy pocos conceptos, la magnitud que tiene la vida en común a todos los aspectos y a todos los niveles para el ser humano. La vida en común que puede ser observada, analizada desde diversas disciplinas tanto académicas como culturales. Lo cual enriquece aún más el concepto, porque pone a nuestra disposición perspectivas de otras miradas científicas o sociales.

Me gusta la dimensión socio-jurídica, antes reseñada, que le da su uso en ámbito tan relevante como son las grandes leyes nacionales (está en la española, pero también está en la chilena, por ejemplo) y sus elementos son la sustancia de una importante parte del Derecho Internacional Público, como son los que se refieren a los Derechos Humanos (Ortega y Martín, 2004; Ortega y Del Rey, 2003). Me gusta esa dimensión porque me tranquiliza respecto de lo que llamo el manoseo del concepto convivencia. Es como si saber que sus contenidos

forman parte de análisis tan sólidos desde el punto de vista ético-político, apoyara la perspectiva psicoeducativa al reforzar los valores universales que esta disciplina tiene. Me gusta la dimensión socio-política, porque, salvo excepciones perversas de gestiones poco rigurosas o simplemente negativas, recoge los elementos positivos que alberga su significado en términos de la vida comunitaria y sociocultural.

Me gusta la dimensión psicológica que algunos de nosotros, tras años investigando y trabajando en este campo hemos asumido, como expresión del valor social e individual de las relaciones interpersonales: *“convivencia, desde el punto de vista psicológico, es la acción de vivir, comunicarse y desplegar actividades comunes, bajo convenciones y normas auto elegidas y que producen el placer ético y emocional de compartir escenarios tiempo y valores. Y me gusta la dimensión educativa: la convivencia es el basamento de relaciones interpersonales sobre el cual se puede acometer la compleja e interesante actividad de aprender y enseñar de forma satisfactoria”* (Ortega, 2010).

No se me han colado los adjetivos positivos; han sido pensados, elegidos, porque la dimensión cultural nos permite afirmar que, en general, la gente corriente considera que la convivencia es algo positivo, algo que pertenece al bien común en su más sencilla expresión y la práctica educativa tiene que tender al bien común y hacia la formación para la ciudadanía o no tiene sentido social. El hecho de que las personas vivan juntas no es que estén una al lado de la otra, sino querer estar, sentir que estar con otras personas tiene sentido, comunicarse de forma razonablemente amable, tratar de entenderse llegando a acuerdos y resolviendo los conflictos de forma lo más positiva posible, antes de que sean verdaderos problemas de convivencia. Es decir, hay que incluir la palabra problema para que al significado de la expresión convivencia se connote de elementos poco positivos. En definitiva, la convivencia es un valor positivo ligado a la vida social.

La educación para la convivencia es la base de la educación para la ciudadanía

Todo lo anterior viene a cuento de algo que me está costando arrancar, pero que anuncié cuando afirmaba que estamos manoseando el concepto convivencia y que no me gustaría que lo deterioráramos. Y lo deterioramos de muchas formas, algunas muy refinadas y otras un poco más burdas. Lo deterioramos cuando hacemos artificios pedagógicos que oscurecen su uso como herramienta de calidad de la educación. Cuando, aun sabiendo que la convivencia puede alterarse por los problemas sociales, le damos más importancia a estos (que afectan siempre parcialmente) que a la potencialidad constructiva de la misma.

La convivencia es la primera forma que adquiere la educación para la ciudadanía. Llegar a ser un ciudadano o ciudadana instruida, solidaria y competente para ser un miembro activo y positivo en la comunidad y en los colectivos en los que se va integrando, no es algo que se improvise, sino que requiere haber aprendido, en la práctica directa de la actividad compartida, el valor de esta dimensión social de la identidad y la autoestima. Nos estimamos lo suficiente como para sentirnos seguros y buenos miembros del grupo, si en la vida cotidiana los otros miembros del grupo nos estiman, nos reconocen, nos valoran, nos escuchan y si aprendemos a estimarlos, a reconocerlos, a escucharlos. Es decir, llegar a ser un ciudadano y ciudadana solidaria que reconozca los valores compartidos, la importancia de la solidaridad, el reconocimiento mutuo y la toma de decisiones colectiva, se fundamenta en haber tenido estas experiencias desde el principio de la vida social, desde el principio de la escolaridad. Por eso, resulta absurdo separar la educación para la ciudadanía de la educación en la convivencia. Algo que paradójicamente ignoran las autoridades

educativas cada vez que separan, artificialmente, la una de la otra.

Y sin embargo, el discurso socio-político ha permitido que sean entidades ajenas a la vida escolar las que se impongan en asunto tan importante como es enseñar a niños y niñas, a adolescentes y jóvenes a aprender a vivir con plenitud todo lo que, practicado con plena conciencia de convivencia, lograrán construir, en cada uno de ellos y ellas, el respeto por lo común, el valor de la solidaridad, la importancia de la resolución pacífica y constructiva de los conflictos, la competencia para no dejarse llevar por la oscuridad de los fenómenos de violencia, a ningún nivel, desde la falta de respeto al ataque físico. Visualizar que es la educación para la convivencia plena y positiva lo que pone las bases de la comprensión compleja del concepto de ciudadanía, no es algo que parezca evidente en la cultura educativa a niveles de administraciones y de quienes las gestionan. Sin embargo, cuando gestionamos adecuadamente la educación para la convivencia estamos poniendo, en la mente y en el corazón de cada niño y niña, las bases de la construcción personal de la identidad ciudadana. Es la sustancia del mensaje educativo del gran John Dewey (1903) que sigue vivo cuando de aprender a comprender la dimensión pública y social de las prácticas educativas se trata.

El trabajo educativo sobre la convivencia no puede quedar relegado al trabajo de un sector del profesorado ni a un horario entre materia y materia, aunque se programen actividades concretas de particular calado formativo que merecen disponer de espacios y tiempos específicos. La educación para la convivencia debe tener un lugar prioritario en la gestión del centro, la gestión de la actividad formativa en general, en definitiva la gestión de la vida en común quienes son los protagonistas de la educación: escolares, docentes y familias. **Por eso pienso que la educación para la convivencia es materia y responsabilidad del equipo directivo del centro**

escolar. Equipos directivos que están exigiendo disponer de identidad profesional y recursos para asumir la complejidad de la educación para la convivencia y la ciudadanía.

No podemos vivir sin conflictos, no sabemos vivir en la contemplación amorosa mucho tiempo, ni es misión de la escuela la vida bucólica. La convivencia está llena de dificultades, de complejos procesos consecuencia del permanente ajuste entre los intereses, conocimientos, perspectivas y motivaciones de cada individuo, en relación a los del bien común y en relación a los que **exigen las demás personas**. Esta es una ecuación compleja que no se resuelve sola. ¿hay alguien en el centro educativo que tenga en cuenta que los pasillos, los patios de recreo, las amistades infantiles y juveniles, las redes sociales virtuales, los móviles y otros dispositivos digitales, están funcionando todo el día, produciendo conflictos, intereses encontrados, motivaciones diversas, etc.? ¿Hay alguien que hace de todos estos asuntos el foco central de su vida profesional? ¿Está entrenado para ello? ¿Puede el docente que tiene a su cargo tantas tareas, tener además esta visión global de la vida compartida de escolares, docentes y familias que constituye una comunidad escolar?.

Evidentemente todo docente, por el hecho de serlo, sabe que estos asuntos son importantes, que hay que ocuparse de estos asuntos, pero ¿quién gestiona esa ocupación? Cualquier docente sabe que vigilar el patio de recreo es algo más que mirar y tomar nota y reñir a aquellos que parece que se están peleando. Pero hay alguien que sabe describir las grandes metas educativas que puede lograr un patio de recreo diseñado, planificado, evaluado, en su dimensión de herramienta para la educación de la convivencia y la ciudadanía? ¿Quién puede describir los retos y los riesgos que tienen los escenarios del centro? ¿Y quién ha pensado en cómo es el camino de casa al centro de cada niño y niña? ¿Qué ve? ¿Con quién llega? ¿Con quién habla? ¿Cómo llega y como se va? Está

todo esto pensado, registrado, analizado en sus retos y sus potencialidades para objetivos educativos de convivencia y ciudadanía? Me consta que los buenos centros educativos, es decir, esos que han pensado en todo esto y en mucho más, esos cuyos docentes son capaces de explicar cómo y por qué pasan ciertas cosas en qué lugares de la escuela, y así sabemos que el plan formativo está no solo en los papeles sino en la cabeza y el corazón de cada docente, lo han registrado y forma parte de su competencia profesional. Pero desgraciadamente no todos los centros son de tal calidad. No en todas las aulas, se sabe darle significado al cotilleo que unos alumnos o alumnas hacen sobre sus compañeros y compañeras. No en todas las aulas se observa y registran los fenómenos de acoso y maltrato como un problema que hay que resolver con procedimientos claros, eficaces y positivos. No en todas las aulas se analizan los conflictos personales a la luz de las metas educativas de la educación para la convivencia y la ciudadanía. Por ello, la gestión de la convivencia debería ser, definitivamente, parte importante del dominio competencial profesional del profesorado y muy particularmente, de los equipos directivos.

Referencias

Dewey, John (1903). *“Democracy in education.”* En *Middle works of John Dewey*. Carbondale: Southern Illinois University Press, 1977, Vol. 3, págs. 229-39.

DRAE, *Diccionario de la lengua española*, 22ª edición, (en línea). Espasa-Calpe, Madrid, España (2012). www.rae.es/drae. Acceso: 10 de octubre (2012).

Ortega, R. (Coord.) (2010). *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar*. Madrid: Alianza.

Ortega R y Del Rey R (2003). *La violencia escolar. Estrategias de prevención*. Barcelona: Graó.

Ortega, R. y Martín, O. (2004). *Convivencia: aspectos conceptuales, sociales y educativos*. En Ortega y Del Rey /2004). *Construir la convivencia*. Barcelona. EDEBE

Preámbulo de la Constitución Española, de 29 de diciembre, (BOE núm. 311, 29 de diciembre de 1978)

Dirección y liderazgo en la gestión de la convivencia

Antonio Bolívar
Universidad de Granada



Catedrático de Didáctica y Organización Escolar en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. Ha trabajado en los campos de educación moral de la ciudadanía, asesoramiento curricular y formación del profesorado, innovación y desarrollo del currículum, desarrollo organizativo e investigación biográfico-narrativa, sobre los que ha publicado una veintena de libros y más de un centenar de artículos.

<http://www.ugr.es/~abolivar/Inicio.html>

Contacto: abolivar@ugr.es

Breve resumen

Este artículo aborda la importancia del equipo directivo en la gestión de la convivencia y cómo a través de la práctica del liderazgo pueden llevarse a cabo acciones para mejorar la convivencia en el centro. Así mismo, considera que es necesario un planteamiento global y holístico que lleve a los consensos necesarios que se concreten en el plan de Convivencia. Los procesos que todo ello implica hacen que los centros puedan avanzar hacia mayores cotas de reflexión compartida y seguir aprendiendo y dando pasos hacia una mejor educación y mejores centros.

Palabras clave

Equipo directivo, gestión de la convivencia, prácticas de liderazgo educativo, Plan de convivencia, reflexión compartida, planteamiento integrado de la convivencia, Proyecto de centro.

En gestión de convivencia, como en otros dominios de la acción educativa, no basta dirigir o gestionar mejor que peor; es preciso un liderazgo que comprometa a toda la escuela, incluida la comunidad. El *liderazgo educativo* se ha ido convirtiendo, de modo creciente, en un factor clave para dinamizar la mejora de la escuela. Asegurar una buena convivencia en cada escuela ya no creemos pueda depender de cambios legislativos (por ejemplo, las “ley de autoridad del profesor” que han proliferando en los últimos años), tampoco confiar en el compromiso individual de todo el profesorado; es preciso situarla a nivel de *cada escuela*, articulada o cohesionada por el liderazgo de los equipos directivos.

La comprensión actual del liderazgo poco tiene que ver con la habitual, que lo suele identificar con un individuo, que ocupa una posición formal de autoridad dentro de una organización. Lejos de una concepción jerárquica o de autoridad sobre otros, actualmente se entiende el liderazgo como un fenómeno más *complejo*, no dependiente sólo de un líder. Cuando una organización aprende a desarrollarse, a hacerlo mejor y a conseguir una buena convivencia para posibilitar mejores aprendizajes, sin duda, esto no puede deberse a una persona, tiene que ser algo *compartido o distribuido* entre todas. Al tiempo, para que una escuela “se mueva”, deben existir equipos directivos con capacidad para inducir e influir a otros en los objetivos de mejora deseados. El liderazgo se entiende por referencia a dos ejes: tener un *sentido de visión* que marca la dirección a la organización y, el segundo, ejercer una *influencia* en otras personas hacia ese fin. *Marcar una meta* común e influir para compartirla definen primariamente el liderazgo.

Al fin y al cabo, la capacidad de cambio de una escuela dependerá no de una cúspide, sino de que el liderazgo de la dirección se diluya, de modo que –como cualidad de la organización– genere el liderazgo múltiple de los miembros y grupos, siendo –por tanto– algo compartido. Si queremos

que el profesorado se implique y tenga un papel profesional en sus respectivas áreas y ámbitos, deben asumir dirección y autoridad en sus respectivos ámbitos. Por otra, se requiere configurar los centros escolares como comunidades profesionales de aprendizaje que puedan posibilitar el aprendizaje a través del trabajo conjunto. En este marco, se inscribe, como aconseja Torrego (2008: 117), hacer el Plan de Convivencia “de un modo compartido y coordinado”.

Prácticas de liderazgo y gestión de la convivencia

Las perspectivas actuales del liderazgo de la dirección son congruentes con las líneas más robustas sobre la gestión de la convivencia: compartir y distribuir las prácticas para la resolución de conflictos, no siendo una responsabilidad individual ni de un plan, sino de un *proyecto colectivo de escuela*. Como la convivencia no es algo sólo individual o formal, sino una práctica compartida o distribuida; en segundo lugar, el liderazgo pedagógico se centra en la mejora de los aprendizajes y, en tercer lugar, todo ello alcanza su pleno sentido en una escuela entendida como una organización que aprende o, mejor, como una comunidad profesional de aprendizaje. Al igual, y en paralelo, a la convivencia, el liderazgo es algo a construir, pues ejercer una influencia para trabajar en torno a un proyecto compartido, es fruto de un proceso para aprender conjuntamente a hacerlo mejor. En lugar de limitarse a la gestión, se centra en hacer del centro un *proyecto de acción colectiva* al servicio de incrementar los aprendizajes de todo el alumnado.

La investigación internacional (Leithwood, Day, Harris, Spillane, Hopkins) ha consensuado un conjunto de prácticas de liderazgo que tienen efectos exitosos en el aprendizaje del alumnado (Bolívar, 2012), que podemos hacer corresponder con prácticas de la dirección en el plano de la convivencia.

Prácticas de Liderazgo	Acciones en la convivencia del centro
<p>–Establecer una dirección (visión, expectativas, metas del grupo). Las direcciones efectivas proveen de una visión clara y un sentido a la escuela, desarrollando una comprensión compartida y misión común de la organización, focalizada en el progreso del alumnado.</p>	<p>– El Plan de Convivencia establece los objetivos, metas y acciones que se van a llevar a cabo, con acuerdo y compromiso de todos. En función de las normas y valores acordados, el equipo directivo supervisa alinear al profesorado y alumnado de acuerdo con ellos.</p>
<p>–Capacitar y desarrollar al personal. Potenciar aquellas capacidades de los miembros de la organización necesarias para movilizarse y actuar de manera productiva en función de dichas metas.</p>	<p>–Capacitar al profesorado para tratar adecuadamente los conflictos y promover la convivencia: desarrollo profesional, atención, incentivos o apoyo, procesos deliberativos que amplíen la capacidad de los miembros para responder mejor a las situaciones.</p>
<p>–Rediseñar la organización. Establecer condiciones de trabajo que posibiliten al personal un desarrollo de sus motivaciones y capacidades, con prácticas que construyen una cultura colaborativa, faciliten el trabajo en equipo, así como gestionar el entorno.</p>	<p>–Cambios curriculares y organizativos: Equipo de mediación y tratamiento de conflictos, Equipos docentes, aula y comisiones de convivencia, Ayuda entre iguales, aprendizaje cooperativo, procesos democráticos de elaboración de normas y de la convivencia, Equipo de mediación y de tratamiento de los conflictos, etc.</p>
<p>–Gestionar los programas de enseñanza y aprendizaje. Conjunto de tareas destinadas a supervisar y evaluar la enseñanza, coordinar el currículum, proveer los recursos necesarios y seguir el progreso de los alumnos y alumnas.</p>	<p>–Coordinación y evaluación de las prácticas desarrolladas: supervisión y control; mejora basada en datos, motivar, emocionalmente, al profesorado, con actitud de confianza hacia ellos y sus capacidades, promoviendo su iniciativa y apertura a nuevas ideas y prácticas.</p>

El equipo directivo debe crear entornos, disponer espacios y tiempos que faciliten y apoyen el aprendizaje del profesorado, de la organización y, en último extremo, del alumnado. Evidentemente que para ello se deben rediseñar aquellas estructuras que hacen posible la mejora a nivel de aula, apoyando y estimulando el trabajo del profesorado. En esta medida, los equipos directivos dirigen su acción a *rediseñar los contextos de trabajo* y relaciones profesionales, en la perspectiva de ser líderes pedagógicos de la escuela. Para eso, entre otros, se requiere autonomía para tomar decisiones propias, subordinada a una responsabilidad por la mejora

Una perspectiva de centro en la gestión de la convivencia

Las evidencias han mostrado el papel crucial que desempeña la dirección escolar en una escuela que funciona bien (Bolívar, 2012). Particularmente cuando, en lugar de limitarse a la gestión, se centra en hacer del centro un *proyecto de acción colectiva* al servicio de la mejora de la convivencia, como condición para incrementar los aprendizajes del alumnado. Por eso, un *enfoque integrado* supone adoptar una perspectiva de centro en un marco de intervención global que, necesariamente, no está dado sino que ha de ser construido progresivamente. Numerosas investigaciones constatan que una gestión participativa que favorezca una cultura de aprendizaje tiene un impacto muy positivo en la convivencia.

En coherencia con lo anterior, Juan Carlos Torrego (2006) ha propuesto (y desarrollado en experiencias) ir de los equipos de mediación aislados, como una estructura más en los centros educativos, en muchos casos marginal, a un *modelo integrado de gestión de la convivencia*. Su propuesta, que compartimos, se caracteriza por responder educativamente desde diversas vías: “en primer lugar la creación de nuevas estructuras organizativas (inserción del equipo de mediación y tratamiento de conflictos), en segundo lugar, replantear los procesos de elaboración democrática y participativa de las normas de convivencia y, en tercer lugar, revisar el marco curricular y organizativo del centro para potenciar su carácter inclusivo y democrático” (p. 15).

Por eso, un Plan de Convivencia se estructura en tres ejes: (1) normas (elaboradas y consensuadas en procesos participativos); (2) estructuras para la Mejora de la Convivencia; y (3) aspectos curriculares y organizativos. Como tal modelo exige un conjunto de planteamientos educativos que se adoptan de modo conjunto en torno a los

procesos de enseñanza y aprendizaje y, dentro de ellos, sobre los problemas de disciplina y de convivencia que puedan surgir. En ellos el papel de la dirección y del equipo directivo se torna irremplazable.

Se parte de la convicción, refrendada en las experiencias desarrolladas, de que el contar con un marco de intervención global sobre la convivencia, desde una perspectiva de centro, es la mejor respuesta a la convivencia en las aulas. Este “*modelo integrado*” de regulación de la convivencia supone un enfoque global de regulación y gestión de la convivencia en centros educativos a través de la actuación en diversos planos educativos: la elaboración democrática de normas desde una perspectiva de aula y centro, la inserción de una nueva unidad organizativa en el centro denominada equipo de mediación y tratamiento de conflictos, junto con la reflexión sobre un conjunto de propuestas de índole curricular y organizativa que están en la base de las buenas prácticas de gestión de la convivencia. Ahora bien, la potenciación de esta nueva estructura sólo tendrá sentido dentro de un cambio cultural y de la asunción de una reflexión a fondo sobre los modelos de regulación de la convivencia (Torrego, 2006).

Si queremos “proteger” la convivencia en el centro, se requerirán cambios en el currículum, para hacerlo más inclusivo y accesible; medidas organizativas que apoyen la mejora de la convivencia, colaboración con las familias, revisión del clima e interacciones en el aula, etc. Este planteamiento de proyecto integrado encaja en un marco de una cultura organizativa de comunidad profesional, en que la convivencia es una responsabilidad compartida, incluidas las familias. Juan Carlos Torrego lo llama “marco protector”, es decir reestructurar de modo acorde los procesos organizativos y el desarrollo curricular, de modo que todos funcionen al unísono o se apoyen mutuamente.

Un modelo de proceso para abordar el problema de la convivencia

La construcción del *Plan de Convivencia*, dentro del Proyecto Educativo de Centro, supone establecer vías, consensos y ulteriores compromisos para asumir un proyecto global de educación. Se trata de *hacer de la escuela un proyecto*, como acción educativa común en permanente revisión, más que un “proyecto para la escuela”, como documento. En este caso, se intenta dotar de un conjunto de criterios – construidos o consensuados – para llevar a cabo la convivencia (Bolívar, 2007).

La efectividad de este marco orientador dependerá – por tanto – de que se traduzca en decisiones en la vida diaria en el aula y en el centro escolar. La acción en el aula deberá precisamente potenciar e implementar aquellos aspectos decididos y asumidos colegiadamente previamente a nivel de escuela. Apostar por una acción educativa colegiada del centro escolar es una de las bases más firmes para una acción educativa integrada. Es función de cada centro educativo consensuar y llegar a un acuerdo, para determinar después, en su respectivo *Plan de Convivencia*, materializado en el Reglamento de Organización y Funcionamiento, qué valores, actitudes y normas van a ser los principios rectores de la educación, cómo se van a vivir o van a ser llevados en la práctica.

En suma, contribuir a crear las condiciones necesarias para capacitar a la escuela viene a concretarse en un proceso de autoevaluación y mejora que, en conjunto, consta de: diagnosticar dónde se está ahora y qué se ha hecho en el pasado inmediato, una visión de a dónde se quisiera llegar, planificar un curso de acción y qué se deba hacer para conseguirlo, y – finalmente – en una perspectiva estratégica a largo plazo, a dónde se irá después. Por eso se ha de *planificar el plan de trabajo* que se va a seguir. Esta

planificación se concibe como un proceso evolutivo o progresivo que se sitúa en la reconstrucción de la acción desde su pasado, presente y futuro por parte de los profesores; y que, a su vez, debe quedar abierto a otros desarrollos subsiguientes: puesta en práctica, seguimiento y evaluación, toma de decisiones encaminadas a su progresiva mejora.

Se han de *crear condiciones para abordar los conflictos de convivencia*, como describen Torrego y Moreno (2003: 31-65) y Torrego (2006: 56-65). En segundo lugar, la *revisión y diagnóstico general de la situación de la convivencia en el centro*. Autorrevisar lo que se ha hecho hasta ahora, repensar lo que se podría cambiar y consensuar planes pedagógicos de acción es un proceso que se sitúa en la reconstrucción de la acción desde su pasado (qué se ha hecho hasta ahora), presente (qué se hace actualmente) y futuro (qué se va a hacer) por parte del profesorado; y que, a su vez, debe quedar abierto a otros desarrollos subsiguientes: puesta en práctica, seguimiento y evaluación, toma de decisiones encaminadas a su progresiva sostenibilidad.

La revisión ha de abocar a la *Planificación de la convivencia*, como compromiso en los objetivos generales y específicos que se quieren alcanzar en el proceso de mediación, así como las estrategias y actividades que se van a hacer. Ello puede exigir, además de apoyo externo en forma de asesoramiento, acciones formativas tanto en el diseño del plan de mejora como en su capacitación para implementar las estrategias de mejora acordadas. Por su parte, el *Desarrollo y seguimiento del plan de acción* exige una serie de iniciativas para su puesta en práctica (materiales, planes estratégicos, tiempos y espacios, difusión de la información), que se verá proseguido, al tiempo, por la *Evaluación y propuestas de mejora*.

La autoevaluación es el marco para reflexionar sobre cómo van las cosas, qué conviene hacer y qué habría que corregir. Finalmente, conviene velar porque el plan de convivencia sea *sostenible en el tiempo*. Hay datos sobre cómo determinados

planes, puestos en marcha como innovaciones, al cabo de unos años se extinguen sin haber llegado a institucionalizarse, precisamente porque no formaban parte de un planteamiento integrado.

No solo prevenir sino aprender

La acción conjunta del *Proyecto educativo de escuela* es el *ámbito privilegiado*, donde se han de vivir los comportamientos y valores que han de “impregnar” una cultura democrática en la vida escolar. Como tal, debe promover *procesos* (diálogo, deliberación, toma de decisiones colegiadas) en el centro y en el aula, donde la participación activa, en la resolución de los problemas de la vida en común, contribuya a crear los correspondientes hábitos y virtudes cívicas. Aprender a convivir es un proceso, un modo de interacción entre compañeros. En ese espacio se inscribirá, por tanto, la regulación de convivencia, mediante el *Plan de Convivencia*.

En esta perspectiva, es preciso recuperar el Proyecto de Centro como referente para una acción coordinada, más allá del carácter de documento formal que ha adoptado, en muchos casos, especialmente en la escuela pública. Los requerimientos administrativos (regulación de formatos, contenidos y tiempos) dieron lugar a ser percibido – para una mayoría del profesorado – como una programación burocrática. En su lugar, un planteamiento institucional de la acción educativa es el proceso por el que los miembros, junto a las familias, explicitan, consensúan y determinan los principios, normas y valores propios que van a guiar de modo compartido la acción educativa de un centro escolar, que – luego – pueden plasmarse en determinados documentos. Como tal requiere un largo proceso, inmerso en el desarrollo institucional del centro, generando formas de trabajo para autorevisar los elementos subyacentes en las prácticas educativas cotidianas, repensar lo que se podría/debería cambiar y entenderse en los planes de acción. Si de lo que se trata es de tender a *hacer del centro un proyecto* de acción conjunta, los documentos

deben ser expresión de procesos anteriores que están en la base de la vertebración, continuidad y coherencia que deba tener la educación en un Centro.

La estructura institucional u organizativa de un centro escolar proporciona un conjunto de tareas, procesos y significados en la vida diaria que están promoviendo una determinada convivencia. El aprendizaje de valores y actitudes exige, entonces, experienciarlos en la *trama organizativa de la escuela*, por lo que hay formas de organización que institucionalizan mejor educar para una convivencia respetuosa y amable. El establecimiento escolar puede ser un ámbito de reflexión individual y colectiva que permita construir, de modo racional y autónomo, principios generales de valor y ejercitar normas de conducta contextualizadas, para ir capacitando al alumno a adoptar un tipo de conductas personales coherentes con esos principios. No obstante, los alumnos y alumnas no sólo aprenden la convivencia practicándola en la escuela y aulas, sino también observando los comportamientos y relaciones en el mundo adulto.

Una educación en unas competencias sociales y cívicas pretende habituar a las personas a actuar de modo consistente con las normas y valores que se estiman deseables promover, situar a los alumnos/as en situaciones en las que puedan sentir y vivir las normas acordes; en suma, acostumbrar en modos de conducta que realicen efectivamente una educación en valores y actitudes. Es preciso partir de unas normas, tras un largo proceso – ya de por sí educativo – para establecer un consenso acerca de su deseabilidad en la comunidad educativa, y hacerlas respetar, de tal modo que su repetición permita y posterior corrección permita ir generando los hábitos deseados y la educación verdaderamente contribuya a formar el carácter. Es la configuración del centro escolar como un grupo que comparte normas y valores la que provoca una genuina convivencia democrática, lo que exige una acción conjunta a través de un proyecto

educativo y de la práctica docente cotidiana, especialmente mediante la tutoría. Esto debiera seguir siendo una prioridad en los centros educativos (Uruñuela, 2013). La creación de un ambiente y de unas condiciones de trabajo que favorezcan a su vez un buen trabajo en las aulas y de convivencia en los centros es algo que depende de los equipos directivos. Por eso, si bien otros factores y variables tienen su incidencia, la función del equipo directivo se convierte en un “catalítico” en la mejora de los centros educativos, especialmente en la promoción y gestión de la convivencia. De hecho, no hay un proyecto de dinamización o de mejora en un centro que no esté el equipo directivo detrás, aunque no sea el protagonista directo.

Referencias

Bolívar, A. (2007). *Educación para la ciudadanía. Algo más que una asignatura*. Barcelona: Graó.

Bolívar, A. (2012). *Políticas actuales de mejora y liderazgo educativo*. Archidona: Edic- Aljibe.

Torrego, J.C. y Moreno, J.M. (2003). *Convivencia y disciplina en la escuela. El aprendizaje de la democracia*. Madrid: Alianza.

Torrego, J.C. (Coord.) (2006). *Mejora de la convivencia desde un modelo integrado: estrategias de mediación y resolución de conflictos*. Barcelona: Graó.

Enseñanza de calidad e implicación del alumnado

El papel de la dirección escolar

Alejandro Campo



Alejandro Campo ha sido docente en primaria y en secundaria durante años. Ha sido director del Programa de formación de los equipos directivos del Dpto. de Educación del Gobierno Vasco (1994-2001) y coordinador del Equipo de Organización Escolar en el ISEI-IVEI (Instituto Vasco de Investigación y Evaluación Educativa, 2001-2009).

En la actualidad, jubilado, colabora con distintas revistas profesionales de educación y trabaja para distintos centros e instituciones en los temas relativos a la dirección y el liderazgo educativo, la formación y el desarrollo profesional del profesorado, la gestión de los cambios e innovaciones.

Contacto: alejandrocampo60@gmail.com

Resumen

En el artículo se plantean las siguientes responsabilidades de la dirección escolar:

- Las direcciones de los centros entienden cómo aprenden sus alumnos y alumnas y acomodan las prácticas del profesorado para implicar al alumnado en las tareas de aprendizaje.
- Interpretan el currículo a las circunstancias de su centro y negocian un conjunto de experiencias que garantizan un aprendizaje profundo, valioso y duradero.
- Invierten tiempo en modelar las disposiciones apropiadas hacia el aprendizaje y crean un marco de relaciones que facilita la actividad relajada y productiva.

La convivencia en positivo se fortalece si se logra juntar todos los ingredientes necesarios para el aprendizaje: el contexto es propicio y seguro, el asunto tiene tirón y engancha y la tarea supone un reto asumible, ni muy sencillo ni demasiado difícil.

Palabras clave

Convivencia positiva, Dirección escolar, enseñanza de calidad, implicación del alumnado.

Cuenta Anne Murphy en su libro “The science of how we get smarter” (en prensa) esta curiosa anécdota:

*En 1936 reputados biólogos de Cambridge llegaron a la conclusión, después de innumerables observaciones y mediciones de que **es imposible que los delfines naden a la velocidad a la que lo hacen.** Sus músculos deberían ser 7 veces más potentes que los de otros animales para realizar tal hazaña. Cosa bastante improbable.*

Su afirmación publicada en revistas científicas quedó como una paradoja sin resolver.

Durante la guerra fría y con la intención de dotarse de submarinos y torpedos más veloces, se intentaron nuevos experimentos y explicaciones. Quizá su forma aerodinámica, o la estructura de su piel o la forma de sus aletas...

Al final, científicos del MIT llegaron a la solución. La respuesta no está ni en la morfología ni en la dinámica de los delfines ni en su adiestramiento. La respuesta está en el agua, cuya energía cinética es aprovechada por delfines y otras clases de peces para nadar más veloces de lo que les corresponde.

La diferencia está en el agua y no en los peces.

Pasa lo mismo en la escuela. Siempre nos hemos fijado en los alumnos y alumnas y no en las condiciones que creamos para que su inteligencia prospere. El caldo de cultivo establecido por las comunidades escolares es crucial para que se produzca aprendizaje. Esta es la tarea fundamental de las direcciones escolares para que el alumnado encuentre el bienestar físico y emocional que les permita implicarse en tareas productivas de aprendizaje. Por ello vamos a hablar tanto de las condiciones de calidad de la enseñanza como de la implicación que lleva aparejada. La convivencia queda asegurada cuando todo el mundo encuentra sentido a las actividades que realiza. Intentaremos responder, por tanto, con brevedad a la siguiente pregunta:

¿Qué tipo de enseñanza engancha al alumnado en el uso de su mente, de sus manos y de su corazón?

1. Características de los aprendizajes

El aprendizaje es un proceso complejo y multidimensional por naturaleza. Tiene una **dimensión cognitiva**. Es el proceso activo de dar sentido a la realidad, en el cual el alumno asimila, construye e integra el nuevo conocimiento para darle un significado y para conectarlo con los aprendizajes previos.

En segundo lugar tiene una **dimensión social**. Muchos aprendizajes se producen en entornos sociales, a través de la interacción o el intercambio de ideas y pensamientos con los demás. De esta manera el aprendizaje se construye conjuntamente. El entorno social también proporciona un marco esencial para el desarrollo de las relaciones interpersonales, para interpretar las historias personales y darles sentido acomodando pasado, presente y futuro.

Y, por último, tiene una **dimensión emocional**. Se vuelven conscientes de las personas que les rodean y son capaces de regular sus emociones y de mostrar empatía con los sentimientos de aquellas. La inteligencia emocional juega un papel importante en el desarrollo cognitivo y social. En la práctica se manifiesta como la habilidad de persistir en el esfuerzo, de acabar las tareas, de ejercer autocontrol y de desarrollar conciencia de los propios sentimientos y de las necesidades, sentimientos y preocupaciones de las demás personas. (Campo, A. y otros, 2012)

Muchas de las innovaciones educativas – la participación del alumnado en la toma de decisiones, el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje por proyectos, la evaluación con portafolios, la documentación de los procesos... - pueden ser implementadas de modo que limitan el aprendizaje significativo y no sirven para

mejorar la calidad de la enseñanza ni el aprendizaje del alumnado. Para que surtan efectos positivos tienen que estar guiadas por fines educativos serios y valiosos. Las innovaciones tienen que estar orientadas al aprendizaje del alumnado en sentido genuino y auténtico. Esto permite distinguir entre los resultados que son triviales e inútiles y los que son significativos y funcionales. Para comprobarlo se pueden utilizar tres criterios, que son consistentes con la mayoría de las propuestas de los movimientos de innovación:

- El alumnado cimienta nuevos significados y produce conocimiento.
- El alumnado utiliza la indagación personal y colectiva para dar sentido a la realidad.
- El alumnado elabora productos que tienen valor y sentido que trascienden el éxito escolar – construye discursos, hace diseños, realiza actuaciones y performances... -

2. La implicación del alumnado con la escuela

Las investigaciones y administraciones de la educación han enfocado tradicionalmente sus pesquisas y actividades en la lucha contra las conductas que reflejan desafección escolar, más que en promover la afección escolar, la implicación y la conexión con la escuela. Sin embargo, hoy en día se considera que la implicación escolar es la puerta para resolver el bajo rendimiento, los altos niveles de aburrimiento y desinterés y las altas tasas de abandono escolar. Una realidad constatada es que el distanciamiento de la escuela es progresivo, incrementándose en la medida que el alumnado avanza en el sistema educativo. Afecta de modo especial al alumnado de un entorno socioeconómico bajo.

El término es ambiguo en inglés, lengua donde se han llevado a cabo las más importantes investigaciones. Usan indistintamente “student engagement”, “school engagement”, “student engagement in school”, “academic engagement”...

Y es más impreciso aún en castellano donde se han utilizado distintas traducciones. Desafección escolar, desconexión, desinterés. Los términos positivos son variados como implicación, interés, motivación. En algunos casos sin mucha precisión en la expresión o haciendo equivalentes cosas dispares como motivación e implicación.

Podemos definir la implicación escolar, según de Fredericks y otros, 2012, como **“el metaconstructo que incluye la implicación de la conducta, de la emoción y de la cognición”**. A veces se usan implicación y motivación indistintamente, pero sus diferencias son importantes. La motivación se refiere a las razones subyacentes de un determinado comportamiento, en términos de dirección, intensidad, calidad y persistencia de las energías personales. Muchos constructos se han desarrollado (motivación intrínseca/motivación extrínseca, teoría de la finalidad, modelos de las expectativas de valor...) para responder a dos preguntas básicas:

¿Puedo hacer esta tarea?, ¿Quiero hacer esta tarea y por qué?

En la motivación se subrayan las diferencias individuales y los procesos psicológicos subyacentes. Por el contrario, la implicación se manifiesta en acciones o manifestaciones de conducta, emocionales y cognitivas de la motivación y suponen una interacción con el contexto. Es decir, que las personas están implicadas en algo (una tarea, una actividad, una relación...) y su implicación no puede separarse del entorno. Esto supone que la implicación se puede modelar y que las escuelas pueden planificar sus intervenciones.

- **La implicación cognitiva.** No está definida con claridad y por tanto es difícil de medir. Se puede definir como la inversión psicológica del alumnado en su propio aprendizaje. Es la más difícil de detectar solo por las conductas. No es solo que hagan cosas, sino que suceda algo en el interior de sus mentes. Cuando el

alumnado está implicado cognitivamente, se concentran, se esfuerzan en conseguir los objetivos de aprendizaje, muestran flexibilidad en su trabajo y son capaces de asumir y afrontar los fracasos. Esta es la diferencia con el rendimiento: un alumno o alumna puede tener resultados excelentes y mostrar falta de implicación cuando no están dispuestos a poner más esfuerzo y energía que el necesario para ir aprobando.

- **La implicación en las conductas.** Hace referencia a la participación del alumnado en las clases y en las actividades de aprendizaje. Incluye la adhesión a las normas establecidas, la asistencia a las clases y la puntualidad a las mismas. También incluye conductas necesarias para conseguir una buena actuación como la colaboración y la comunicación con los compañeros y compañeras. Del mismo modo supone la participación en la vida social de la escuela y en las actividades extracurriculares. La implicación en las conductas ayuda a la implicación cognitiva porque asegura la disponibilidad para el aprendizaje (preparados físicamente y deseosos de aprender). Es el aspecto más fácil de medir y, en consecuencia, el más medido. Es fácil decir si está en clase o no lo está. Más difícil es decir si está trabajando y aún más difícil asegurar que hay actividad cognitiva. De todos modos las evaluaciones cuantitativas se centran en medir la no implicación más que la implicación o los aspectos positivos del aprendizaje en las aulas.
- **La implicación emocional.** Hace referencia a las relaciones entre el alumnado, de éste con el profesorado y con la escuela. Se ha llamado identificación con la escuela y sus prácticas de aprendizaje. El alumnado está implicado cuando se siente incluido y aceptado y sienten un lazo emocional con la escuela, sus compañeros y compañeras y su profesorado.

Las evidencias de medida son irregulares, aunque se están incrementando las propuestas para hacerlo de modo continuado en los sistemas educativos. Las políticas tradicionales se han fijado más en las consecuencias de la falta de implicación del alumnado. De hecho la intervención temprana se centra en el alumnado con riesgo de desafección escolar que presentan las siguientes conductas:

- Inasistencia o asistencia irregular a la escuela
- Escaso desarrollo de la competencia lingüística
- Falta de interés por la escuela
- Relaciones negativas con los compañeros/as
- Conductas inapropiadas como agresiones, violencia o inhibición social
- Cambios significativos en el comportamiento, en las actitudes o en los resultados

Estas son conductas fáciles de identificar. Hay patrones comunes relativos a la falta de asistencia o absentismo. Con todo, la asistencia no suele ser un problema en la escuela primaria, se resiente en la secundaria y se incrementa el problema en la educación postobligatoria. Se resaltan las conductas negativas cuando realmente los problemas pueden surgir de la falta de implicación.

3. Estándares para trabajar la calidad de la enseñanza

Hay abundante discusión sobre este tema, pero casi siempre se centra en aspectos técnicos y procedimentales, sin llegar a prestar atención a los aspectos fundamentales de la calidad. ¿Se produce mayor y mejor aprendizaje, modificando la duración de las clases, cuando el profesorado enseña como grupo, cuando hacen actividades prácticas, cuando pasan tiempo en aprendizaje cooperativo, cuando visitan museos, cuando se les tutoriza como aprendices por artesanos...?

Debemos ser cautos y asumir que los procesos de innovación educativa no siempre producen experiencias de alta calidad intelectual. Actividades que dan más protagonismo al alumnado, que respetan su voz pueden llevarse a la práctica sin producir auténticos resultados de aprendizaje. El reto no es simplemente adoptar técnicas de enseñanza innovadoras o encontrar nuevos espacios para el aprendizaje, sino combatir dos enfermedades tradicionales del aprendizaje rutinario. Una es que el trabajo propuesto no moviliza bien su mente. Y otra, que el trabajo no tiene valor intrínseco para producir aprendizaje que trascienda las obligaciones académicas.

Para solucionar estos problemas, las direcciones de los centros pueden articular estándares e indicadores de la enseñanza (de la instrucción) que representen la calidad del trabajo intelectual y que no estén ligados a ninguna actividad específica de aprendizaje (la lección magistral, la discusión en pequeño grupo...). De hecho, la intención es valorar en qué medida cualquier actividad, sea tradicional o innovadora, se haga dentro o fuera de la escuela, consigue que el alumnado use bien su mente. Los indicadores pueden ser los siguientes:

Pensamiento simple/complejo: En el pensamiento simple se le pide al alumnado que incorpore o recite información de hechos o que emplee reglas y algoritmos en secuencias repetitivas. El conocimiento está preespecificado de antemano y va desde los datos informativos a conceptos más complejos. Los alumnos recitan lo aprendido respondiendo a preguntas que requieren respuestas básicas y precisas. En el pensamiento complejo se demanda de los alumnos que manipulen la información y las ideas de modo que transformen su sentido y sus implicaciones, por ejemplo al combinar hechos e ideas para sintetizar, generalizar, explicar, hacer hipótesis o llegar a alguna interpretación o conclusión. La manipulación de la información y de las ideas en estos procesos permite al

alumnado resolver problemas o descubrirlos. Así se introduce un elemento de incertidumbre y los resultados del aprendizaje no son siempre predecibles.

Aprendizaje superficial/profundo: Este indicador hace referencia al nivel en que se trabajan las ideas y al nivel de comprensión demostrado por el alumnado. El conocimiento es limitado o superficial cuando no aborda conceptos importantes del tema tratado, por ejemplo cuando los alumnos tienen un conocimiento trivial y una comprensión exigua del significado. La superficialidad puede ser debida, en parte, a las estrategias de instrucción que dan importancia a cubrir cantidades abundantes de información de modo fragmentario. Por el contrario el conocimiento es profundo cuando se dirige a las ideas centrales de un tema. El alumnado demuestra conocimiento profundo cuando hace distinciones, compara, elabora razonamientos, resuelve problemas, desarrolla explicaciones. O de otra manera cuando se maneja bien con cosas complejas de entender. El aprendizaje profundo se da, en parte, cuando se abordan temas en profundidad y de modo coherente y conectado.

Conocimiento sin uso/funcional: Este tercer elemento mide en qué grado el contenido de aprendizaje (lección, secuencia...) tiene valor y sentido más allá del entorno formal de aprendizaje. En una clase con poco valor, las actividades que se consideran importantes llevan aparejado solo el "éxito académico". El trabajo del alumnado no tiene ningún impacto en los demás y solo sirve para valorar el nivel de cumplimiento de las normas de la escolaridad formal. Una experiencia de aprendizaje gana en autenticidad cuanto mayor conexión hay con el mundo en el que los alumnos y alumnas viven. La instrucción gana conexión con la realidad cuando...

- El alumnado afronta problemas reales y públicos. Por ejemplo, clarificar un asunto actual aplicando el análisis estadístico (informe al ayuntamiento sobre la gente que

vive en la calle o sobre los parados del municipio).

- El alumnado usa sus experiencias personales como contexto para aplicar el conocimiento. Por ejemplo el uso de las técnicas de resolución de conflictos en la propia escuela.

Diálogo estereotipado/real: Este indicador analiza las conversaciones realizadas en el aula y que promueven la comprensión de la esencia de un tema. En las clases donde no hay diálogo importante predomina la exposición del profesor que se desvía muy poco del guion establecido en la información prevista y la serie de preguntas con las que comprueba la comprensión de lo que dice. El alumnado responde brevemente de modo rutinario. El conjunto de preguntas, hechos y conceptos suele estar poco conectado y ser poco coherente. Hay pocas preguntas de indagación por parte del alumnado. El discurso oral equivale en su brevedad a rellenar los huecos de determinadas pruebas escritas. Una conversación real, auténtica se caracteriza por:

- Una considerable interacción sobre las ideas y conceptos de un tema. La conversación se centra en asuntos de interés y el pensamiento incluye hacer distinciones, aplicar ideas, proponer interrogantes. No solo se refiere a los hechos, las definiciones y los procedimientos.
- Compartir ideas surge de intercambios espontáneos que no están controlados por el profesor. Los participantes exponen sus puntos de vista y suscitan cuestiones abiertas con frases completas.
- El diálogo se construye de modo coherente con las ideas de los participantes. Escuchar se convierte en algo tan importante como hablar y se promueve la comprensión colectiva de un tema o de un asunto.

Apoyo social negativo/positivo: El apoyo social incluye las altas expectativas, el respeto y la inclusión del alumnado en el proceso de aprendizaje. Este apoyo es bajo cuando los comentarios y las acciones del profesorado y de los compañeros/as impiden el esfuerzo o las ganas de expresar lo que uno piensa. Cuando el clima de clase es tenso, muchas veces el reconocimiento del trabajo y hasta el elogio no constituyen evidencia real de apoyo positivo. Se convierten en ritos de escasa verosimilitud. Por el contrario, el apoyo es alto cuando el profesorado mantiene las altas expectativas con todos y cada uno de los alumnos y alumnas, promueve la asunción de riesgos y no penaliza los errores. Se consideran fuente de aprendizaje. Se prima el esfuerzo sistemático para llegar a dominar los distintos retos académicos por encima de la capacidad intelectual. Se vive con la convicción de que todos son capaces de aprender importantes conocimientos y desarrollar importantes destrezas. El clima de aula es abierto y existe sosiego y mutuo respeto que implica que quienes tienen una menor destreza en algo concreto son motivados de modo constante y se valoran sus logros.

Orientación a los resultados/aprendizaje: Carol Dweck (2000) señala en la investigación realizada que las propias creencias sobre el aprendizaje son muy influyentes. La investigadora distingue dos tipos de aprendices. Un grupo tiene una orientación hacia el aprendizaje, busca retos y situaciones exigentes, cree en el poder del esfuerzo y de la constancia. Otro grupo busca los resultados de modo inmediato, achaca los fallos en el aprendizaje a su falta de capacidad. En consecuencia, el alumnado necesita que se le haga consciente de sus propias teorías del aprendizaje, de modo que puedan cambiar sus propias actitudes y reconocer la importancia del esfuerzo.

Orientación a los resultados	Orientación al aprendizaje
Creencia de que la capacidad conduce al éxito	Creencia de que el esfuerzo conduce al éxito
Preocupación por ser juzgados por los resultados y la necesidad de hacerlo bien	Creencia en la propia capacidad de aprender y mejorar
Preferencia por tareas dentro de sus posibilidades	Preferencia por tareas exigentes
Satisfacción por hacerlo mejor que las demás personas	Satisfacción con el éxito en la dificultad
Énfasis en la competición y en la evaluación pública	Empeño en completar las tareas por muy exigentes que sean
Autoevaluación negativa cuando la tarea es muy difícil. Echa la culpa de los fallos a la falta de inteligencia y de los éxitos a la suerte	Importancia para desarrollar nuevas estrategias de resolución de problemas cuando se afrontan dificultades
AZAR-SUERTE-CAPACIDAD	ESFUERZO

Regulación: aprendizaje dirigido/autónomo: La autorregulación es un concepto amplio que incluye un conjunto de aspectos relacionados. Incorpora tanto habilidades afectivas –estados de ánimo, sentimientos y emociones – como capacidades cognitivas –creencias, percepciones y conocimientos- El aprendizaje y el rendimiento académico se entienden mejor cuando se tienen en cuenta las interacciones entre los procesos afectivos y cognitivos. La autorregulación se ayuda también de las destrezas metacognitivas, es decir, la comprensión de las propias destrezas cognitivas como son la atención, la memoria y la resolución de problemas.

Para llegar a ser efectivos en el uso de las destrezas metacognitivas, los alumnos y alumnas deben mostrar deseo y ganas de aprender y de practicar con constancia y con rigor. Proponer objetivos realistas y hacer el seguimiento de las propias actuaciones implica la creencia en la propia capacidad para organizarse y para ejecutar

las acciones requeridas para conseguir los objetivos propuestos (autoeficacia).

La autorregulación es un concepto dinámico que sugiere actividades y procesos mentales que los aprendices ejercitan y que se pueden mejorar. No son condiciones o cualidades fijas que los individuos poseen o de las que carecen. Por ello, la autorregulación consiste en la capacidad de las personas para gestionar de modo activo sus sentimientos y motivaciones para aprender y para persistir en el esfuerzo hasta que se obtienen los resultados. La autorregulación mejora con la práctica de modo que va sacando consecuencias de su experiencia para construir un repertorio de creencias y estrategias que potencian el aprendizaje. La autorregulación se mejora con el asesoramiento adecuado, con el uso guiado de estrategias eficaces y creando contextos estimulantes. Las condiciones óptimas se dan cuando tienen oportunidad de fijar objetivos

personales, cuando seleccionan la actividad y toman iniciativas personales.

4. Conclusión: Desarrollar las actitudes básicas para el aprendizaje

Para aprender hay que estar dispuesto y preparado y contar luego con las condiciones que sustenten esa disposición inicial positiva y con experiencias valiosas de aprendizaje. Las direcciones escolares y el conjunto del profesorado tienen un campo de acción en ambos terrenos: crear buenas condiciones y promover buenas disposiciones. Por ejemplo, el marco para el aprendizaje profundo de la Alianza para una Educación de Calidad (<http://all4ed.org/>) incluía 5 competencias básicas: Dominar el contenido académico básico, pensar de modo crítico y resolver problemas complejos, trabajar en colaboración, comunicarse con eficacia y aprender a aprender.

Recientemente han añadido una sexta competencia: **Desarrollar una mentalidad académica positiva**. Quizá la oportunidad para mejorar los aprendizajes en nuestras escuelas sea ésta, porque tiene una influencia en la conducta y en los resultados de aprendizaje del alumnado, así como en su interés por aprender, de acuerdo a la revisión de la literatura científica: "Teaching adolescents to become learners" (Farrington et al, 2012) del CCSR de la Universidad de Chicago.

A lo mejor una mayor preocupación por los factores no-cognitivos del aprendizaje, nos depare al final el éxito para todo el alumnado, tan publicitado en las políticas oficiales, pero nunca conseguido. La tarea básica de la dirección es dirigir los aprendizajes y estos aprendizajes suponen una transformación radical para muchos alumnos y alumnas a la hora de afrontar su escolarización. Estas actitudes mentales a desarrollar serían las siguientes, de acuerdo al estudio:

Mi inteligencia y mis capacidades crecen con el esfuerzo. Como hemos visto con anterioridad se está prestando bastante atención a lo que C. Dweck llama mentalidad de crecimiento, que se relaciona con las ideas que cada uno tiene acerca de la naturaleza de su inteligencia. El alumnado con mentalidad de crecimiento cree que el cerebro es como un músculo que se fortalece con el ejercicio. Esta mentalidad condiciona los comportamientos de los que el profesorado es poco consciente y que menos se trabajan en la escuela, pero que tienen un gran impacto en las condiciones subyacentes del aprendizaje.

Puedo tener éxito. Relacionada con la anterior, esta creencia predice mejor el éxito académico que la capacidad intelectual de las personas. Todas se implican con mayor dedicación en aquellas tareas para las que anticipan el éxito. Para poner un empeño sostenido necesario para el aprendizaje, se debe creer que los esfuerzos conducirán al éxito. Esta actitud se deriva de la necesidad básica de cada persona de tener una evaluación positiva de sí misma. El alumnado que anticipa el fracaso o cree que es incapaz de hacer algo, reducirá sus esfuerzos o quitará importancia a la tarea para mantener el sentido personal de competencia.

Pertenezco a esta comunidad de aprendizaje. Maslow hace ya tiempo señaló la necesidad básica de los humanos de pertenencia y de encontrar un lugar en el grupo. En el entorno escolar, se refiere al sentido de conexión con los compañeros/as y los adultos en las aulas y en la escuela. La pertenencia es especialmente importante en los centros escolares porque el aprendizaje se construye socialmente, la juventud llega a entender el mundo que les rodea a través de las interacciones con las demás personas. Sentirse miembro de una comunidad de aprendices es una potente motivación. Los alumnos y alumnas con un fuerte sentido de pertenencia académica, se sienten no solo como miembros de una

comunidad social sino también como miembros de una comunidad intelectual.

Este trabajo es valioso y tiene sentido para mí. Las personas interpretan y dan sentido a sus experiencias de modo continuo, buscando conexiones para procesar nuevas ideas. El trabajo académico debe significar algo si queremos que los estudiantes sean conscientes de los procesos y presten atención. El alumnado valora el trabajo académico si conecta con sus vidas de alguna manera, o con su futuro o con sus intereses. Si perciben este valor estarán dispuestos a un mayor esfuerzo, asociado a una mayor persistencia y a mejores resultados.

Finalizamos con otra pequeña y divertida historia de Anne Murphy, oída al novelista David Foster Wallace.

Dos jóvenes peces se cruzan en el agua con un pez más viejo, que les dice:

- Hola. ¿Cómo está el agua hoy?

Los dos jóvenes prosiguen su camino sin responder. Al cabo de un rato, uno le dice al otro:

- ¿Qué diablos es el agua?

Que no nos pase lo que a este joven y atolondrado pez. El agua existe. La convivencia escolar mejora cuando existen

buenas condiciones ambientales para los aprendizajes profundos, funcionales y duraderos y cuando estos se abordan con buenas disposiciones, inculcadas de modo permanente como hábitos estables.

Bibliografía

Campo, A., Fernández, A., Grisaleña, J., y Zaitegi, N. (2012): Herramientas para directivos escolares II. Wolters-Klüwer, Madrid.

Dweck, C. (2007) "La actitud del éxito". Vergara, Barcelona.

Farrington, C. et al. (2012): "Teaching adolescents to become learners". CCSR, Univ. de Chicago.

Fredericks, J. y McCloskey, W. (2012): "The measurement of student engagement", in Handbook of Research on Student Engagement. Springer, London.

Hattie, J. (2009): "Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement". Routledge, New York

Murphy, A. (2014): "The science of how we get smarter" (in press)

En la web de CONVIVES <http://convivenciaenlaescuela.es> se puede ver una actividad para reflexionar sobre el aprendizaje

Gestionar y promover la convivencia positiva en el centro educativo

Iñaki Carnicero Urrea



Iñaki Carnicero Urrea lleva ocho años dirigiendo el IES Dolores Ibarruri (Abanto-Zierbena Bizkaia). Es ingeniero industrial y tiene una amplia experiencia en la educación no formal como educador y formador en el ámbito de la Educación para la Paz.

Contacto: zuzendaria@doloresibarruribhi.com

Síntesis

A través de las reflexiones de este director de instituto se van evidenciando las creencias y marcos conceptuales en que fundamentan todas las actividades, que son muchas, que se llevan a cabo en el centro.

El Proyecto Educativo de Centro, el Plan Anual de Convivencia, el Reglamento de Organización y Funcionamiento, las Normas de Convivencia... constituyen el núcleo duro de la institución. Cuando, como es el caso, se dotan de sentido para vivir y convivir, se convierten en herramientas potentes para transformar la vida del centro y dar pasos hacia una convivencia positiva.

Palabras clave

Equipo directivo, liderazgo educativo, Proyecto Educativo de Centro, Plan Anual de Convivencia, Reglamento de Organización y Funcionamiento, Normas de Convivencia, participación e implicación del alumnado.

Somos un instituto con más de 40 años de vida, de tamaño mediano, con unos 500 alumnos y alumnas y un claustro de 60 profesionales, que se localiza en el municipio de Abanto-Zierbena en la Zona Minera de Bizkaia en la Margen Izquierda del Nervión. Abanto es un municipio extenso con cerca de 10000 habitantes y nuestro centro se encuentra en el medio de su localidad principal, Gallarta, con unos 5000 habitantes y cuna del personaje histórico que nos da nombre: Dolores Ibarruri, la Pasionaria.

Es importante resaltar que la tipología del alumnado es variada ya que contamos con alrededor de 275 alumnos y alumnas en ESO, 100 aproximadamente en Bachillerato y unos 125 en dos Ciclos Formativos. Además, la extracción social es de tipo medio-bajo, hay un pequeño número de alumnado de etnia gitana y de otros países.

En el IES DOLORES IBARRURI¹ contamos con un **Plan Anual de Convivencia**², que actualizamos periódicamente, en que podemos leer:

"Entendemos la convivencia como el entramado de relaciones interpersonales que se dan en un entorno inclusivo, donde cada persona se sienta reconocida con posibilidades de participar y crecer. Relaciones basadas en la escucha, el respeto y la empatía, donde el diálogo sea el medio de afrontar el conflicto, entendido este como una posibilidad de aprendizaje".

No obstante, como institución que somos nos tenemos que regir por unas normas, el **Reglamento de Organización y Funcionamiento** y las **Normas de Convivencia**. En ambos, teniendo en cuenta los derechos y deberes del profesorado y del alumnado, recogemos un modelo normativo basado en la justicia, que diferencia las personas de los problemas, y especificamos las medidas

¹ <http://www.doloresibarruribhi.com>

² <http://www.doloresibarruribhi.hezkuntza.net/web/guest/antolamendua>

preventivas y las correcciones o medidas disciplinarias que se aplican en el caso de que se detecte el incumplimiento de las mismas.

De acuerdo con el planteamiento realizado en el mencionado Plan de Convivencia llevamos a cabo otra serie de actuaciones participativas para mejorar la convivencia:

- a) **Observatorio de la convivencia:** Es el órgano encargado de la gestión de la convivencia en el Instituto, formado por representantes de todos los sectores de la comunidad educativa. Su finalidad es promover el establecimiento de relaciones positivas y construir una convivencia saludable. Se reúne, como mínimo, cuatro veces a lo largo del curso con el objetivo de elaborar el Plan de Convivencia Anual, realizar su seguimiento y su evaluación final. Promueve acciones para la mejora de la convivencia como, por ejemplo, el "Plan de actuación para la mejora del respeto y de la buena educación en las relaciones entre iguales y con las personas adultas" que estamos desarrollando desde el curso pasado y que diseñamos ante la constatación de las cada vez mayores dificultades para el trato respetuoso entre el alumnado y de éste hacia las personas adultas.
- b) **Programa Ikasle Laguntzaile (Alumno Ayudante)**³: Este programa trata de capacitar a un grupo voluntario de alumnado de ESO y Bachillerato en habilidades sociales y resolución de conflictos para que detecten los problemas surgidos entre sus iguales y les faciliten la ayuda y el apoyo para solucionarlos.
- c) **Proyecto de Mediación Escolar:** Entendemos la mediación como una forma de resolver los conflictos entre dos o más personas, con la ayuda de un tercero imparcial, la persona

³

<http://www.doloresibarruribhi.hezkuntza.net/web/guest/bizikidetza>

mediadora, la cual regulará el proceso de comunicación, conduciéndolo, para llegar a una solución en la que todas las personas participantes ganen o, al menos, queden satisfechas. La mediación es voluntaria y confidencial. No es un fin en sí misma. Es, en definitiva, un instrumento más para mejorar la calidad de la convivencia en nuestro centro. El equipo de mediación del Instituto está formado por la orientadora, un representante del equipo directivo (jefe de estudios adjunto), la coordinadora de convivencia y los alumnos y alumnas mediadores (ikasle laguntzaileak⁴).

Estas actuaciones se complementan con una serie de potentes planes acordados entre todos y todas y que emanando de nuestro **Proyecto Educativo de Centro** intentan organizar y reglamentar factores muy relacionados con la convivencia: **Plan de Orientación y Acción Tutorial, Plan de Acogida, Plan de Igualdad y Plan de Atención a la Diversidad.**

Pero, lógicamente, todo este entramado de actuaciones no ha surgido de la nada.

A mediados de la década de 1990, después de los años de la transición, ricos en iniciativas participativas, llenos de ebullición social, se constataba un cierto deterioro en la convivencia, tanto desde el punto de vista normativo como en las situaciones de conflicto en la relación. El instituto mantenía un notable nivel de calidad que se reflejaba en los resultados académicos y se desarrollaban iniciativas pioneras como las relacionadas con la coeducación y la educación para la afectividad⁵. El paso de Instituto de Bachillerato a Instituto de Educación Secundaria con la llegada de la ESO y los Ciclos Formativos

⁴ <http://www.ikaslelaguntzaile.org/>

⁵ La colaboración con el Berritzegune (Centro de apoyo a la formación e innovación educativa) fue, en estos casos, muy importante. Posteriormente, estos centros también han desarrollado muchas iniciativas relacionadas con la resolución de conflictos en las que hemos participado.

supuso un descoloque añadido que tendría consecuencias en los años posteriores.

En 1997 la dirección del centro, apoyada en la importante labor previa realizada en torno a la coeducación, lideró un proceso de trabajo en la mejora de la convivencia que se inició fijando primeramente las “reglas del juego”, es decir, se empezaron a establecer los límites y el marco de actuación en la vida del centro. Fruto de ello fueron las primeras Normas de Convivencia y la aplicación del Decreto de Derechos y Deberes del alumnado de 1998⁶. Con ello se sentaron las bases para poder empezar a trabajar la educación en el conflicto.

Conviene hacer un paréntesis para aclarar que siempre hemos manejado el concepto de conflicto como algo positivo, necesario, inherente a la propia relación. Siempre hemos tenido claro en nuestro centro que el conflicto no es bueno ni malo en sí, lo que importa es cómo se maneja, cómo se trata, su resolución o su evolución. Ahí es donde tenemos que incidir y que aprender. Es más, pensamos que el conflicto es consustancial a la vida en comunidad y, por lo tanto, no lo rehuimos sino que lo afrontamos.

Está claro que un primer paso imprescindible para poder empezar a trabajar la educación en el conflicto es saber de qué hablamos y, aún más, aclarar bajo qué ideas nos cobijamos y a dónde queremos llegar. No podemos negar que para ello hay dos factores importantes.

Uno es **la necesidad de un liderazgo que en nuestro caso siempre ha estado ligado a la figura de la dirección** (de hecho, varias personas con labores de Coordinación de Convivencia en el centro han asumido tareas de dirección, una de ellas el que suscribe), es decir, dadas las características de todo centro educativo, la

⁶ El posterior cambio normativo, decreto 201/2008, fue un gran avance en regulación normativa de la convivencia al introducir las vías alternativas de resolución, abriendo la puerta a intervenciones más educativas como puede ser la mediación.

implicación de la dirección en el impulso de la mejora de la convivencia es imprescindible. Y el otro factor es la necesidad de la formación. Por suerte para nosotros y nosotras por nuestro Instituto han pasado personas y grupos señeros en este campo, como por ejemplo: Begoña Salas García (Pentacidad), Isabel Fernández García (IES Prodolongo, Madrid), Araceli Medrano (Universidad de Deusto), Mireia Uranga (Gernika Gogoratz), Ricardo Calle (Ahimsa Lan Taldea - EDE), Baketik, etc. ¡A pesar de llevar casi 20 años metidos en este lío aún tenemos algo que aprender y seguimos organizando o acudiendo a sesiones de formación!

Otro aspecto que se trabajó en profundidad, sobre todo como resultado de los cambios que trajo la aplicación de la LOGSE y la consecuente llegada de la ESO, y que cuidamos especialmente desde entonces, es la acogida al alumnado nuevo, al profesorado y a las familias. Pensamos que cuidar que todas las personas nos sintamos acogidas, queridas y apreciadas es muy importante como trampolín para el desarrollo personal y el aprendizaje, por eso cuidamos especialmente el recibimiento al nuevo alumnado, mantenemos fiestas y celebraciones (Navidad, eventos especiales, fin de curso, ...), etc. Y también entre el profesorado: cumpleaños, jubilaciones, etc. y las familias: participación en fiestas y celebraciones, facilitación del trabajo del AMPA, etc.

Al hilo de esto último desde dirección nos parece muy importante cuidar la rapidez en la intervención porque hemos comprobado que el profesorado en ocasiones se siente huérfano y necesita un apoyo casi inmediato en su labor, ya sea con el alumnado, con las familias o con sus propias compañeras y compañeros, es decir, procuramos “estar al quite” cuando un profesor o profesora solicita el apoyo de dirección y esto hace que la gente se sienta apreciada y reconocida en su trabajo.

Pero volvamos hacia atrás. Rápidamente nos dimos cuenta de que no se puede hablar de auténtica convivencia si el alumnado no participa directamente en su impulso y generación. Por eso, pasamos de una acogida centrada en el profesorado a una acogida con protagonismo central del propio alumnado, mediante la figura del Alumno Ayudante (en nuestro caso “Ikasle Laguntzailea”). Corría el año 2004 y con al ayuda del equipo de Bakeola⁷ (Fundación EDE), experto en el acompañamiento de procesos relacionados con la Educación para la Paz y el Conflicto, iniciamos curso a curso desde 1º de ESO un camino que nos ha llevado en la actualidad a disponer del siguiente entramado de actuaciones más relevantes:

- El alumnado de 1º de ESO es recibido en el centro y acompañado durante todo su primer año por los Ikasle Laguntzaileak de 2º de ESO.
- Al finalizar 1º de ESO se eligen los nuevos Ikasle Laguntzaileak que, ya estando en 2º participan en la formación que se desarrolla durante toda la ESO.
- El alumnado de 4º de ESO y Bachillerato, además, se convierten en formadores de sus compañeros y compañeras menores. También, reciben formación para iniciarse en la mediación y la ejercitan cuando se presenta la ocasión según los protocolos que tenemos establecidos.

La formación que trabajamos con el alumnado participante del programa se centra en el entrenamiento en habilidades sociales, reconocimiento de emociones y resolución de conflictos y, en especial, en el diálogo y la escucha activa. Una de las herramientas básicas de su aprendizaje son los juegos cooperativos y el enfoque socioafectivo con técnicas como los juegos de roles, juegos de simulación, etc.

⁷ <http://www.bakeola.org/>

La idea de que la mejora de la convivencia requiere de la implicación de todas las personas y que si aplicamos la idea del "yo gano, tu ganas" todos salimos beneficiados es otro eje central presente en la formación de los Ikasle Laguntzaileak y en sus intervenciones ante los conflictos en el centro.



Hay una vivencia que nos anima en este trabajo y que siempre procuramos que esté presente en las actividades que realizamos. Es el hecho de que el alumnado que ha pasado por el programa, que ha sido Ikasle Laguntzaile, ha formado a otros Ikasle Laguntzaile y ha intervenido en procesos de resolución de conflictos entre iguales, incluso realizando mediación, confiesa que le han sido experiencias muy válidas para su crecimiento personal y le han servido en su día a día. Se sienten "mejor persona". Se sienten satisfechas.

Hace cuatro años conseguimos una salita en el instituto para poder reunirnos y realizar discretamente la intervención en los conflictos y, aunque la compartimos con el AMPA, nos dota de espacio y visibilidad.

En los dos últimos años nos planteamos otro paso más de madurez en el que estamos ahora plenamente imbuidos: prescindir de la coordinación exterior que nos proporcionaba Bakeola. Soltar amarras nos está permitiendo vivir la "adolescencia" del proyecto. Ya no pedimos subvenciones en las convocatorias del Gobierno Vasco, ya no somos un programa de "innovación", aunque hay que reconocer que en su momento nos fue de ayuda. Sí mantenemos la colaboración con el Ayuntamiento. Entró subvencionando actividades de formación lateralmente a través de programas de ayuda del Gobierno Vasco y actualmente las dos partes valoramos muy positivamente esta colaboración: es una importante ayuda económica que esta institución entiende, acertadamente, que está revirtiendo en la formación de los futuros ciudadanos y ciudadanas.



Llegados aquí, cualquiera habrá notado que un concepto que aparece en el título no ha sido nombrado en todo el artículo. Nos referimos a "Educación para la paz". Efectivamente, en todos estos años no hemos celebrado nunca globadas, no hemos soltado palomas, no hemos puesto ningún cartel ni acudido a ninguna manifestación. Sin embargo, sí hemos estado educando para la paz. Hemos potenciado y trabajado por conseguir una convivencia de calidad, sana y basada en la justicia. Porque creemos que decir y hacer paz es decir y hacer justicia, entendida ésta como relaciones interpersonales y con el entorno igualitarias a todos los niveles. Relaciones que se basan en el respeto mutuo y en la cooperación en aras a la autorrealización.

El tiempo nos ha ido diciendo que algo de eso hemos conseguido y por ello seguimos trabajando.

De nuestra experiencia hemos aprendido que existen unos factores fundamentales y que se ha de trabajar en torno a unos ejes que señalamos a continuación.

FACTORES A TENER EN CUENTA
Formación para el profesorado, alumnado y familias
Implicación de toda la comunidad educativa
Intercambio de experiencias, trabajo en red
Persistencia en el tiempo, resiliencia ante los fallos y errores
Marco normativo consensuado, justo, ágil y claro.
Ideario definido. Metas claras.
Liderazgo. Estilo de dirección democrático.
Inmediatez en la respuesta
Espacios propios. Visibilidad. Darse a conocer.

EJES FUNDAMENTALES
Participación
Horizontalidad
Aclaración de conceptos. Lenguaje común.
Aprecio. Valorar a la persona por el hecho de serlo.
Comunicación, diálogo, escucha activa
Empatía. Caminar con tus mocasines.
Cooperación. "Yo gano tú ganas"
Resolución de conflictos: mediación
Diferenciar persona (lo que es) y problema (lo que hace)

Vamos construyendo nuestro propio camino, vamos aprendiendo: analizamos, reflexionamos, tratamos de mantener e incrementar nuestras luces y abordar las sombras para tratar de eliminarlas o minimizarlas.

LUCES	SOMBRAS
Mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje.	Dificultades "técnicas": tiempo, espacios, financiación, etc.
Mejora de los resultados escolares.	Apoyo insuficiente de las instituciones.
Alta resolución positiva de los conflictos.	Bajo índice de participación del alumnado por tener otras prioridades.
Satisfacción de las familias.	Dificultades de la interpretación y aprecio del entorno respecto al trabajo realizado.
Crecimiento personal del alumnado. Valoración personal muy positiva.	Dificultad para desarrollar todas las potencialidades del programa de Ikasle Laguntzailea y del servicio de mediación.
Realización personal y profesional del profesorado.	Falta de implicación del profesorado en las estructuras creadas para la mejora de la convivencia.
Implicación de las autoridades locales.	
Implicación del profesorado en los conflictos que surgen en la labor docente.	



Experiencias

Experiencia 1. **Por qué y cómo gestionamos la convivencia en el Instituto**

Javier Santos Iglesias

IES Elisa y Luís Villamil

Vegadeo, Asturias

IES elisa y luis villamil



Javier Santos Iglesias es actualmente director del IES "Elisa y Luís Villamil" de Vegadeo.

<http://web.educastur.princast.es/ies/elisaylu/joomla/>

Contacto: elisaylu@educastur.princast.es

*"A la tarde te examinarán en el amor"
(San Juan de la Cruz)*

Resumen

La intención es presentar en las páginas siguientes, de forma breve y sumaria, un recorrido por la experiencia del IES "Elisa y Luis Villamil" de Vegadeo un Instituto de Enseñanza Secundaria en materia de convivencia. El IES en cuestión es un centro público, de tamaño discreto (en torno a 400 alumnos), que incluye en su oferta educativa, además de la ESO, dos modalidades de bachillerato y dos ciclos formativos de grado medio. Ubicado en un entorno marcadamente rural en el extremo occidental de Asturias, sus condicionantes más importantes tal vez sean la dispersión geográfica del alumnado (procedente de siete concejos), la movilidad del profesorado (una tasa de renovación anual en torno al 35%) y la distancia a los núcleos urbanos de referencia (algo más de una hora).

ⁱ http://web.educastur.princast.es/ies/elisaylu/joomla/index.php?option=com_content&task=view&id=18&Itemid=28

Por qué convivencia

Con la aparición de la LOE y la entrada de un nuevo equipo directivo, el centro creyó llegado el momento para elaborar su Plan Integral de Convivencia, aprovechando así las circunstancias favorables que se derivaban por un lado de la cobertura legislativa y por otro de una práctica continuada de centro desde varios años atrás sobre esta materia, aunque no formalizada en documentos institucionales. **El centro se autoimpuso como condición irrenunciable de este proceso la participación de todos los sectores (familias, profesorado, alumnado) en su elaboración**, en el convencimiento de que este requisito democrático formal era la mejor garantía para la eficacia y coherencia de su contenido, asegurando una visión abierta, compleja y plural de un tema de tanta trascendencia educativa como era el de las relaciones sociales entre sus miembros.

Las razones que impulsaron de una forma tan decidida al centro al cuidado de la convivencia, convirtiéndola desde el principio en uno de los ejes estratégicos de su proyecto educativo (los otros dos eran la didáctica y la relación con el entorno), procedían de una doble consideración. En primer lugar, la conciencia de que la convivencia constituía por sí misma un objetivo educativo de primer orden, quedando dotada de un contenido curricular específico y siendo referente explícito de elementos legislativos capitales como las competencias básicas. En segundo lugar, la certeza del carácter ancilar de la convivencia como facilitador y agente coadyuvante de las situaciones de aprendizaje. Resultaba evidente que la conciencia de las capacidades personales, el control de las emociones, el desarrollo de las habilidades sociales o la formación en resolución de conflictos eran todos factores que facilitaban indudablemente la adquisición de conocimientos.

La preocupación por la convivencia como eje educativo básico de centro quedaba no solo fundamentada teóricamente, sino además explícitamente formulada en los documentos institucionales. Se trataba con ello de dar curso a un modelo educativo de carácter integral sensible no solo a los aspectos intelectuales del aprendizaje, sino también a sus implicaciones socio-emocionales, un sistema centrado en formar personas conscientes de su dignidad única e irrenunciable, capaces de una participación ciudadana crítica y responsable propia de una manera democrática del mundo, habilitados además para contribuir al desarrollo de la comunidad mediante su inserción en el entramado de las relaciones laborales. Se planteaba así una concepción holística de lo educativo en la que lo prioritario no es solamente el conocimiento como representación, sino sobre todo el conocimiento en acción.

Qué convivencia

El concepto de convivencia puede ser objeto de definiciones diversas que pongan en valor unos u otros aspectos de la misma. Tras la experiencia de varios cursos sobre esta materia, en el centro ha parecido finalmente más operativo recorrer el camino inverso y llegar a la definición de convivencia a partir de sus componentes previos, una lista básica de condiciones radicalmente inexcusables, de cuyo concurso simultáneo en la práctica educativa dependerá el alcance y la eficacia de las acciones institucionales sobre este particular. Por ello nuestro centro se ha propuesto finalmente como definición de convivencia un modelo de relaciones donde sucedan obligatoriamente, al menos, las siguientes premisas:

1. Coherencia.- Este principio trata de resaltar la necesidad de dotarse de un modelo determinado de convivencia que pueda convertirse en una señal de identidad del centro y orientar el desarrollo de

las acciones en esta materia, seleccionando aquellas que resulten más acordes con nuestros objetivos o necesidades y evitando la implantación mecánica de acciones inconexas, accidentales y poco pertinentes.

2. Participación.- Este principio parte del convencimiento de que la implicación de los componentes de una comunidad en una determinada acción o medida es tanto más comprometida cuanto mayor sea su grado de participación en la elaboración y gestión de la misma.

3. Flexibilidad.- Trata de garantizar la actualización y mejora de las medidas y acciones en curso en materia de convivencia, evitando así su anquilosamiento y pérdida de eficacia, al tiempo que facilita su adaptación armónica a nuevas circunstancias y necesidades.

4. Prevención.- Se trata de implementar toda una serie de medidas destinadas a crear un entorno favorable a las relaciones armónicas de convivencia. Parte de la convicción de que la forma es también una invitación al contenido y de que la construcción de un entorno agradable es un primer paso ineludible hacia la práctica civilizada de las relaciones interpersonales.

5.- Organización.- Este principio trata de poner en valor la necesidad de colocar todos los recursos del centro también al servicio de la convivencia. Se pretende así garantizar la existencia de espacios, tiempos y recursos personales específicamente predeterminados para el desarrollo adecuado de todos los proyectos y acciones en este ámbito.

6. Restauración.- Este principio trata de destacar la manifiesta insuficiencia de las medidas punitivas en el tratamiento de los problemas de convivencia. Pone la atención en las causas que provocan los comportamientos inadecuados a las normas, en la intención de identificarlas, analizarlas y elaborar estrategias de intervención sobre las mismas. Se pretende con ello fortalecer aquellas competencias socio-emocionales del

alumnado cuya carencia resulta potencialmente generadora de conflictos, en un intento no tanto de castigar el pasado como de arreglar el futuro.

7. Colaboración.- Con este principio se pretenden superar las limitaciones que condicionan la eficacia de las acciones de un centro en materia de convivencia. Se reafirma la necesidad de contar con otros componentes de la comunidad educativa (como las familias) y diferentes agentes del entorno a la hora de planificar acciones y proyectos eficaces. Se basa en la constatación de que la educación desborda los límites de un centro educativo y debe ser abordada integralmente, mediante la creación de sinergias que hagan de la acción educativa un proceso diacrónico (a lo largo del tiempo) y utópico (no limitado a un espacio).

8. Curricularidad.- Este principio trata de establecer de manera definitiva la integración de la convivencia como un componente natural e ineludible del currículo. Solo desde esta perspectiva será posible arbitrar procesos que valoren las competencias del alumnado en este ámbito y permitan su consideración objetiva y ponderada en los procesos de evaluación.

9. Didáctica.- Se trata de establecer mecanismos para facilitar la formación del profesorado en la gestión eficaz de las aulas y de los grupos. Se pretende con ello promover procesos de reflexión sobre la propia práctica docente, capaces de diagnosticar las causas de una mala dinámica educativa y de generar opciones pedagógicas versátiles favorecedoras de la convivencia.

10. Reconocimiento.- Este principio trata de poner en valor la importancia de la presencia de actividades en las que el alumnado tenga posibilidades de éxito. Se pretende con ello crear las condiciones para que las diversas aptitudes y capacidades del alumnado alcancen un reconocimiento institucionalizado, evitando con ello la búsqueda de protagonismo fuera de las normas.

Cómo convivencia

Dentro del marco teórico descrito, dos medidas básicas condicionan y aseguran el desarrollo del resto de acciones: a) una concepción dinámica del conflicto, considerado como una condición de la comunidad que no justifica la aparición de la violencia en las relaciones del grupo, sino que actúa como un instrumento natural para detectar aquellas zonas donde la estructura de lo social presenta más deficiencias y necesita de reajustes; desde esta perspectiva, el objetivo de un Plan Integral de Convivencia es civilizar el conflicto. b) una organización de la gestión de la convivencia a través de tres ámbitos diferenciados y complementarios, tres espacios operativos que disponen de acciones propias y canales formales internos para desarrollar sus cometidos: medidas preventivas, medidas activas, y medidas reactivas. Cada uno de estos ámbitos está dirigido por profesorado voluntario asociado a grupos de formación en el CPR, con reflejo en su horario, que son los encargados de supervisar y proponer mejoras en cada una de las acciones propias de su respectiva competencia.

1. Medidas Preventivas

Se entiende por tales aquellas que tratan de impulsar la existencia de un entorno promotor de relaciones armónicas de convivencia, creando ambientes favorables a relaciones grupales y evitando en lo posible las condiciones proclives a la aparición descontrolada de los conflictos.

Concurso Pásalo a Limpio, como programa voluntario para el mantenimiento del orden, la limpieza y la estética de las clases, y con vocación de extender su ámbito de actuación al recinto exterior del centro. Se basa en la consideración de que el cuidado del entorno en el que nos movemos es la mejor estrategia para sentirlo como propio y evitar así comportamientos que contribuyan a su deterioro. Sobre la premisa de

que la belleza es el principio de la dignidad, se invita a todos los grupos a personalizar los espacios en que desarrollan sus actividades educativas, contribuyendo así a su embellecimiento desde la diversidad y la creatividad.



Programa Recrearte o plan de actividades para el tiempo de recreo, siendo su objetivo facilitar la expresión de capacidades poco visibles en las actividades curriculares y permitir el reconocimiento e integración grupal positiva de aquellos alumnos con menor motivación hacia el aprendizaje.



2. Medidas Activas

Pretenden reflexionar sobre las estrategias educativas más compatibles con actitudes y comportamientos en el aula favorables a las actividades docentes, responsabilizando al alumnado de su propio aprendizaje y atendiendo a las distintas preferencias y condiciones socio-emocionales del mismo.

Promoción del aprendizaje cooperativo y la gestión emocionalmente eficaz de la práctica docente. Se han realizado diversas experiencias de aprendizaje cooperativo en grupos de distinto perfil y se ha elaborado una guía para implantar este tipo de metodología educativa en el aula. En la actualidad, un grupo de trabajo trata de analizar medidas para facilitar el aprendizaje mediante la toma en consideración de los componentes emocionales presentes en el mismo.

Procedimiento para la modificación de las Normas Internas por periodos de dos años, con participación de toda la comunidad educativa: profesorado, alumnado, familias. Permite ir adaptando las normas del centro a las nuevas necesidades de los diferentes sectores y

promueve espacios de reflexión común y consenso entre los diversos componentes de la comunidad, facilitando la adaptación de la realidad pedagógica de las aulas a potenciales nuevas necesidades y sugerencias.

Sistema experimental de evaluación colegiada de las competencias básicas. Consiste en un informe anexo a las notas en el que se hace una valoración numérica del grado de consecución de las competencias básicas a través de las distintas materias del curso y no de forma independiente por cada asignatura. Es elaborado y supervisado por la CCP y trata de incorporar de forma significativa y sistemática en la nota las capacidades del alumnado en materia de convivencia.

3. Medidas Reactivas

Se centra en el análisis de los sistemas y las medidas utilizadas para reorientar las conductas disruptivas y acomodarlas a las reglas que rigen la comunidad, partiendo de una perspectiva etiológica que atienda a las causas que las han motivado y trate de minimizar o eliminar su influencia.



Equipo de convivencia

Equipo de Convivencia como agente encargado de la resolución de los conflictos en el Centro, integrado por profesorado, alumnado y familias. Es el órgano competente para analizar las infracciones a las normas y para consensuar las medidas correctoras, permitiendo una valoración plural tanto del conflicto como de su posible solución. Se considera como el órgano principal de la convivencia en el centro y a él pertenecen Jefatura de Estudios, tutores/as, profesorado.

Programa de atención al alumnado reincidente (ARI) dotado de espacios y personal específicos, centrado en el tratamiento etiológico de las conductas contrarias a las normas y en la reducción de los componentes puramente punitivos. Basado en el presupuesto de que los comportamientos disruptivos obedecen a causas identificables de distinto origen, pretende realizar un diagnóstico de las mismas y aplicar medidas que minimicen o neutralicen su efecto. Su destinatario es alumnado que no ha mostrado respuestas positivas a otro tipo de medidas correctoras y que, tras una primera fase de diagnóstico, realiza varias sesiones de trabajo con el PTSC una hora a la semana, en las que se fomenta el desarrollo de aquellas competencias socio-emocionales cuya carencia resulta potencialmente causante de esta situación de desajuste con las normas del grupo.

En una categoría aparte deben considerarse aquellas medidas que tratan de interpretar el principio básico de la colaboración dentro de la definición de convivencia, y que se integran en el Proyecto Educativo de Comarca, la respuesta educativa sinérgica que el centro ha tejido con todos los agentes posibles del entorno para acordar medidas más allá del tiempo y el espacio escolares, en un intento de desarrollar desde la colaboración y la corresponsabilidad unos mismos objetivos educativos.

Acompañamiento en horario de tarde. Trata de facilitar al alumnado con dificultades socio-familiares su desarrollo académico mediante la

voluntario, y en torno al 25% del alumnado del centro. El resultado de esta medida es muy positivo ya que facilita una visión plural del conflicto y permite una actitud enormemente creativa ante su potencial solución. Así mismo minimiza los efectos negativos de la heterocomposición o solución a los conflictos por un órgano ajeno a los mismos, al asegurar la presencia en el órgano sancionador de todos los sectores de la comunidad educativa.

supervisión de tareas y la organización del trabajo. Realizado por profesorado voluntario en colaboración con los Servicios Sociales de la zona que financian el transporte, su destinatario es alumnado propuesto por las Juntas de Profesorado y por los propios Servicios Sociales Municipales.

Realización de talleres de habilidades sociales.

Son financiados por los Servicios Sociales Municipales y se destina a alumnado con carencias significativas en su capacidad de socialización. Los talleres son dirigidos por un psicólogo externo y los participantes son propuestos por los Servicios Sociales y las Juntas de Profesorado.

Grupo de Participación Juvenil de la Comarca.

Se trata de alumnado con formación en resolución de conflictos y dinámicas de grupo que actúa como representante de la juventud en los distintos ayuntamientos de referencia del centro. Su pretensión es elevar a los órganos municipales de decisión las inquietudes y preocupaciones de la adolescencia y juventud de la comarca, canalizando de una manera institucionalizada esta participación de los/as jóvenes de la zona en la toma de decisiones que les afecten. En la actualidad se han llevado a cabo dos audiencias públicas con los alcaldes de la comarca y se prevé establecer un órgano formal que institucionalice la presencia de este grupo en los procesos de toma de decisiones sobre temas relacionados con jóvenes y adolescentes. Esta actividad se realiza en colaboración con el CEDER Oscos-Eo, los

Servicios Sociales de los Ayuntamientos de los distintos municipios adscritos al centro, el Equipo Territorial de Servicios Sociales de Área, Unicef y el Observatorio de la Infancia y de la Adolescencia del Principado de Asturias.

Como conclusión, cabría decir que a pesar de los titubeos iniciales, en la actualidad el modelo de convivencia presentado se encuentra plenamente consolidado en el centro y ha ido generando una serie de inercias educativas acordes con él. Y si es cierto que la mayoría de los implicados en la gestión de las diferentes acciones interpretan adecuadamente el Plan Integral de Convivencia,

queda como reto lo que podríamos llamar la distalidad del aula, el hecho de que lo que suceda en la realidad de cada clase pueda estar demasiado alejado de los documentos reguladores de la convivencia. Por ello, es tarea de conjunto de toda la comunidad educativa seguir arbitrando medidas para inundar de manera irremediable la realidad docente de las características que definen el modo de convivencia que ha quedado descrito en estas páginas, un modelo dinámico, imperfecto, flexible, y quizás por eso con la honesta osadía de tratar de reflejar toda la complejidad y exuberancia de la vida.

Experiencia 2. Los equipos directivos como motor. Hacia una senda de convivencia

Luis Felipe Crende Foubelo, Susana Fernández Vázquez, Carlos Ferreiro González y Ovidio Villar Marcos
IES Carlos Casares
Viana do Bolo, Galicia



<http://www.edu.xunta.es/centros/iescarloscasaresviana/>

Como en cualquier proceso que afecte a la vida de un centro educativo, en los planes de convivencia, **el equipo directivo ha de ser un elemento motriz e integrador de las diversas sensibilidades que confluyen en una escuela.** En nuestro caso, el proyecto que más tarde cristalizó como “senda de la convivencia” arrancó en 2003 a partir de la inquietud de la Jefatura de Estudios por encontrar caminos alternativos que contribuyesen a una mejora del clima escolar más allá de la mera aplicación del Reglamento de Régimen Interno. Implicar al resto del equipo y a un grupo representativo de profesorado fue el primer paso para implantar un equipo de mediación que continúa funcionando en la actualidad.

Entendíamos que en tal equipo, además de alumnado, profesorado, y personal no docente era primordial la contribución de las familias, y fue desde ahí de donde fuimos ampliando nuestra senda hacia otros proyectos que se fueron incorporando en la misma filosofía educativa del centro.

Un año más tarde, comenzamos una serie de actividades conjuntas con el Instituto Galego de Consumo, con la intención de fomentar los hábitos de responsabilidad como consumidores y la defensa de los derechos de

los mismos, en un entorno como Viana do Bolo y su comarca, eminentemente rural y envejecido. Gracias al apoyo de alumnado y familias de diferentes aldeas se impartían pequeñas charlas formativas, de una hora aproximada de duración, en la que se tocaban ideas básicas sobre derechos y deberes del consumidor.

La participación de nuestro anterior director, Luis Fernández López como voluntario de la Asociación de Profesores de Ciencias de la Tierra, en un proyecto de formación de docentes bolivianos, en el Departamento de Santa Cruz de la Sierra, en verano de 2006, marcó el inicio de una serie de intercambios epistolares que derivaron en un Hermanamiento y un Proyecto de Cooperación al Desarrollo con la Unidad Educativa Timoteo Rondales de Bermejo. Este proyecto englobó a alumnado, profesorado, AMPA e incluso al Ayuntamiento y, podríamos decir que a una parte importante de la ciudadanía de Viana do Bolo, ya que acogieron a representantes de la delegación boliviana que nos visitó en noviembre-diciembre de 2007, con el fin de conocer el sistema educativo español.

Proyecto de cooperación



Hasta este momento, no habíamos caído en la cuenta de que estas tres actividades, mediación, consumo, y cooperación internacional para el desarrollo, aparentemente inconexas, coincidían en dos aspectos: todas precisaban de una participación voluntaria de la comunidad educativa y todas sacaban a la escuela de su espacio físico para proyectarse en su entorno más próximo.

Prácticamente todas las actividades académicas y de educación en valores requieren para lograr sus objetivos la participación de alumnado voluntario para que se puedan llevar a cabo con éxito. La función del equipo directivo ha de ser siempre, favorecer, canalizar y coordinar los esfuerzos del grupo docente para que los diferentes proyectos y tareas que impliquen voluntariado puedan engarzarse de modo coherente con el PEC y las Programaciones Anuales. Una clave de la buena respuesta en ese tipo de actividades estriba en que tengan relación con los contenidos curriculares y de algún modo repercuten en el proceso de aprendizaje y evaluación.

A día de hoy, este conjunto de actividades se enmarcan en lo que hemos dado en llamar “senda de la convivencia”, que integra todos los proyectos que necesiten colaboración voluntaria de alumnado o familias. Esquemáticamente, son los siguientes:

PROYECTO	ACCIÓN VOLUNTARIA
MEDIACIÓN ESCOLAR	Difusión del proyecto, realización de un curso de formación de alumnado mediador y participación en la resolución de conflictos.
EDUCACIÓN PARA EL CONSUMIDOR	Formación a cargo del Instituto Galego de Consumo, y realización de actividades de difusión, principalmente talleres de sensibilización en el entorno rural y en población de edad avanzada.
COOPERACIÓN INTERNACIONAL PARA EL DESARROLLO	Gestión de intercambio epistolar, ejecución de microproyectos de desarrollo, recaudación de fondos, organización de festivales solidarios,.
BIBLIOTECA ESCOLAR	Formación en el programa de gestión de fondos bibliográficos MEIGA, catalogación y préstamo de fondos.
AULAS ECOLÓGICAS	Supervisión de aulas en aspectos como: sostenibilidad, limpieza, ahorro energético (luz, calefacción), cuidado de material.
VOLUNTARIOS TIC	Formación previa en recursos TIC. Mantenimiento básico de los equipos informáticos y audiovisuales del centro; reparto de material, observación y resolución de pequeñas incidencias, directamente o con el apoyo de los responsables TIC del centro.
ACTIVIDADES DEPORTIVAS	Organización, supervisión y gestión de torneos deportivos en el centro o de actividades puntuales. Recuperación de juegos tradicionales.

Actividades deportivas



Voluntarios TIC



La principal dificultad que nos hemos encontrado en nuestro centro tiene relación con la propia idiosincrasia rural y aislada del centro. Nuestro profesorado no mantiene una alta estabilidad en el instituto (la permanencia de muchos definitivos no supera los 3-4 años), y abunda el profesorado interino. Para ello, **el equipo directivo debe suplir esa inseguridad con un proyecto educativo claro y bien definido, en el que el profesorado se integre de modo sencillo.** Con este motivo, en el Claustro inicial, el equipo directivo da unas directrices básicas de los proyectos en curso, convocando al personal que se incorpora a una reunión más exhaustiva, para que de modo voluntario, se vayan acoplando a cada uno de ellos, según sus intereses. Por otra parte, nuestra escuela padece una limitación más relevante de lo que se podría valorar: el 80 % del alumnado depende del transporte escolar, en un área altamente dispersa, y , por tanto a partir de las 16 horas es prácticamente imposible contar con alumnado para la realización de cualquier tipo de actividad. De tal modo, éstas han de ejecutarse en horario lectivo, o en recreos, con el correspondiente difícil equilibrio a la hora de utilizar periodos de clase en determinadas materias.

En general, **la palanca o el empuje** más fuerte que hemos sentido, procede del interés del alumnado, al carecer de infraestructuras u ofertas culturales en su entorno. Siempre nos hemos atribuido la responsabilidad de ser un “centro de dinamización cultural” de la comarca. Los chicos y chicas responden habitualmente de modo muy positivo a esta oferta, y especialmente el alumnado de menor edad (1º y 2º de ESO). Desde el instituto, el alumnado conoce por primera vez Madrid, Lisboa, visita museos científicos, centrales de producción hidroeléctrica, hechos a la vez tan nimios y tan importantes como dormir fuera de casa o ver el mar por primera vez.

Nuestra experiencia es, sin duda, positiva, y una prueba de ello es que gran parte del profesorado de nuestro centro, muchas de ellas y ellos, profesores que han permanecido sólo un año o dos con nosotros, han sido referente para los Centros de Formación y han acudido como relatores en actividades formativas sobre Mediación, Convivencia, Cooperación, Bibliotecas Escolares, etc. En el aspecto del debe, nos queda la idea de que, en muchos casos, el funcionamiento de los proyectos depende en demasía del voluntarismo de algunas personas, que actúan como motor, y por ello, esas tareas o programas sufren altibajos, parones, etc. Es un hecho al que debemos tratar de poner solución, buscando que de forma natural, cada persona se adapte al proyecto que más le atraiga en lo profesional o personal, para que se convierta más en una red colectiva que en un desafío particular.

Si hemos de dar un consejo (y dudo que tengamos autoridad para hacerlo) parece claro que en primer lugar, **no se debe abordar un proyecto de centro sin analizar el contexto peculiar del mismo**. En todo caso, si de algo puede servir nuestro ejemplo, diremos que **el equipo directivo ha de ser el eje o el impulsor de las líneas educativas del centro, y ha de funcionar de forma consensuada y unitaria, pese a las discrepancias naturales y puntuales que puedan surgir**. A partir de ahí, es **imprescindible contar con un pequeño grupo de profesorado que comparta los planteamientos didácticos del centro, que funcionarán como vectores de la ilusión por compartir sus logros**. No hay que obsesionarse con el entusiasmo unánime, porque es imposible, y tal vez, no deseable, pero es evidente que no se debe arrancar un proyecto si se percibe la oposición frontal de un grupo relevante de compañeras o compañeros. Si eso sucede, vale la pena plegar velas y esperar mejores ocasiones.

Para terminar con una idea optimista, **los mejores momentos que podemos vivir en nuestra profesión se obtienen cuando compartimos la esperanza en que es posible lograr cambios graduales en nuestro entorno**, siempre que nos embarquemos en un esfuerzo común, y veamos como nuestro trabajo entre las paredes de la escuela trasciende a la sociedad y permite vivenciar lo que hasta ahora era un discurso sólo teórico. La convivencia, la mediación, la cooperación, el voluntariado, es decir, la resolución de conflictos, la solidaridad y la justicia social sólo pueden enseñarse y aprenderse desde la práctica real, y crear ciudadanos, autónomos, comprometidos y responsables es un deber del sistema educativo, un deber legal, y, sobre todo ético, que nos proporciona las verdaderas satisfacciones profesionales y personales.

Experiencia 3. **Crece con la escuela**

Anna Comas, Concepció Torras y Maria José Harto

Equipo directivo de l'Escola La Maquinista

Barcelona



<http://www.escolalamaquinista.cat/>

El año 2008 se nos ofreció la oportunidad de empezar una escuela. El equipo pedagógico que iniciamos esta aventura, sabíamos que teníamos ante nosotras la posibilidad de construir un proyecto que respondiera al reto de educar para ser, para pensar, para aprender y para convivir.

Partiendo de este objetivo, trabajamos para fomentar un ambiente que favorezca las oportunidades de elegir, expresar nuestra opinión, compartir, respetar y cooperar.

Educar niños y niñas del siglo XXI en un mundo cambiante y diverso implica una dosis de investigación, reflexión y cierta valentía, pero, sobre todo, optimismo y confianza para llevar a cabo prácticas que permitan acompañar a cada niño y a cada niña en su proceso de desarrollo, que sean respetuosas con las necesidades de la etapa y con cada criatura en particular y que vayan fundamentando las bases para una ciudadanía ética con capacidad para vivir y convivir en el mundo, adaptándose a los cambios y aportando elementos para mejorarlo.

La visión sistémica y las prácticas de los Wild^{II} fundamentan la apuesta por la confianza en la capacidad de cada niño y de cada niña para aprender, favorecida por ambientes ricos en estímulos. También nos llevan a reflexionar sobre las relaciones y el respeto por el rol de cada cual.



Apostamos por el liderazgo del alumnado en su proceso de aprendizaje. El alumnado aprende a compartir y entender los objetivos educativos (¿Qué queremos saber? ¿Qué aprenderemos?), implicándose activamente en el proceso y en la evaluación. De esta forma, a partir del ciclo inicial de primaria (6 o 7 años), interviene también en el informe escolar trimestral, que se entrega a las familias. Las familias tienen la posibilidad, y la utilizan a menudo, de responder al informe, compartiendo su punto de vista desde casa.



Nuestro proyecto busca la complicidad de las familias y los maestros en la tarea de educar a los niños y niñas, basada en la participación, la colaboración y las buenas relaciones.

Sabemos que el hecho educativo será exitoso si se establece una relación de confianza entre la familia y la escuela, y para ello será necesario compartir espacios de formación, información y comunicación. Todos los esfuerzos hechos en este sentido con las familias, fortalecen el proyecto y constituyen el primer pilar para la participación. Entendemos la participación en un sentido amplio, que comprende desde la información (hacer partícipe a las otras personas) hasta formas de acción directa en ámbitos diferentes.

Partimos, pues, de un cambio de mirada basada en la cooperación, la formación y la reflexión sobre la práctica con el equipo pedagógico, que establece redes más allá de la propia institución docente y que implica a las familias en el proyecto de centro, respetando el rol de cada persona y los diferentes estilos de participación.

Conscientes de la importancia que tiene el entorno y el tiempo de ocio, planteamos un trabajo en red, más allá de la escuela, trabajando con las comunidades educativas de otros centros del entorno, con las universidades y con las entidades, equipamientos culturales y asociaciones cercanas. Sabemos que sumar esfuerzos multiplica resultados.

Nuestro objetivo es dotar a cada persona de las herramientas necesarias para progresar individual y colectivamente.

El ambiente de buena convivencia es un objetivo en sí mismo y un medio imprescindible para aprender.

Sabemos por experiencia que mantener un ambiente de relaciones cordiales, no es fácil, que la propia convivencia conlleva conflictos y que de la gestión de los conflictos depende el avance en las relaciones y los modelos de aprendizaje. En este sentido, y coherentes con nuestros planteamientos educativos, pretendemos dotar a los niños y niñas de recursos y modelos para la resolución positiva de los conflictos cotidianos, procurando no basar la resolución del conflicto en el sermón del adulto o el castigo.

El ambiente constructivo y de confianza favorece la búsqueda del consenso también entre las personas adultas, la búsqueda de tiempo y espacio para comunicarnos y entendernos, así como el crecimiento personal en la gestión de las emociones.

Nuestra idea de bienestar, no responde solo a la de “protección” y “amabilidad”, sino a la de coresponsabilidad en la construcción de un proyecto común. Entendemos que nos sentimos bien cuando aportamos algo, se nos valora y sentimos que se nos tiene en cuenta.

Liderar este proyecto desde la dirección del centro supone:

- Compartir no solo el “cómo” sino también el “porqué”, citando los referentes.
- Consolidar el proyecto, conforme va creciendo y van sumándose personas, haciéndolas partícipes.
- Estar abiertos a las propuestas de los distintos actores para mejorarlo, sin perder de vista los referentes y la identidad del proyecto.
- Confiar en las personas y distribuir los liderazgos, de manera que los proyectos consensuados los lideran familiares, profesorado y/o alumnado, que se responsabilizan de ellos.
- Estar atentos a las necesidades de los individuos de la comunidad, para acompañarlos cuando hace falta, siempre que podamos.

- Cuidar del equipo pedagógico es prioritario, porque de su bienestar depende mucho el ambiente que se genera y las relaciones con el alumnado y los familiares.
- Formar a las personas y acompañarlas en esta forma de convivencia: la estructura organizativa no es piramidal. Renunciamos a una parcela de poder, aunque a veces cuesta romper con la idea de control sobre todo lo que ocurre, para dejar paso a la confianza y el liderazgo compartido, o llegar al consenso anteponiendo los argumentos a las personas concretas.

Procesos

La escuela La Maquinista, de Barcelona, es de reciente creación. Empezamos el curso 2008-2009. 50 niños y niñas de 3 años, sus familias, 4 maestras y una técnica de educación infantil. Actualmente, los niños y niñas que empezaron en el 2008, ya cursan 4º de educación primaria. En este momento la escuela cuenta con 375 alumnos y alumnas de 3 a 10 años, sus familias y un equipo de profesionales que trabajamos en el centroⁱⁱⁱ. Acoger y acompañar a familias, alumnado y profesionales es básico para facilitar el bienestar personal que haga posible el vínculo positivo con la escuela.

Desde el primer momento nos propusimos trabajar como una comunidad de aprendizaje^{iv}, compartiendo objetivos que deben conseguirse a través de comisiones de trabajo formadas por familiares y por quienes trabajan en el centro. Una vez al mes se reúne la comisión gestora, formada por un representante de cada comisión, el equipo directivo del centro y del AMPA (asociación de padres y madres). La comisión gestora, coordina las acciones de las distintas comisiones y toma decisiones, cuando es necesario. Siempre se llega a los acuerdos por consenso.



Así pues, las familias, pueden participar desde la propia generación de las ideas, a través de las comisiones de trabajo, o como voluntarias, realizando actividades con el alumnado (un familiar puede ser voluntario de la escuela, pero no del grupo donde se encuentra su hijo o hija, de manera que siempre se beneficia el colectivo sin hacer diferencias), o participando a través de los blogs de la escuela, o asistiendo a reuniones y fiestas. Todas las formas de participación son válidas y nadie se debe sentir discriminado o discriminada debido a su estilo de participación. Al contrario, es un derecho que se promueve, porque cuántas más personas participan del proyecto, más rico es y es a través de la participación que sentimos que formamos parte de él. Ser docente hoy ofrece la posibilidad de crear y recrear nuestra profesión más allá de transmitir conocimientos. Acompañar a los niños y las niñas en un proceso educativo complejo dota nuestra labor de una dimensión extraordinaria. Al mismo tiempo, sin embargo, crea incertidumbre. Es por ello que hay que considerar el hecho educativo como una tarea de equipo. Reflexionar con los compañeros y las compañeras sobre la tarea diaria nos hace sentir más seguros y acompañados.

En septiembre de 2012, iniciamos un nuevo reto, proponiendo a otros centros educativos del entorno, con realidades diferentes, compartir ilusiones y proyectos para trabajar juntos para la mejora de la educación en mayúsculas, rompiendo los límites de cada centro. Trabajar con distintas comunidades educativas compartiendo objetivos y proyectos, a través de plenarios y comisiones, nos ha vinculado y dado más fuerza. Al proyecto lo llamamos **+educació** (más educación), debido a que sumamos fuerzas y posibilidades para conseguir el éxito y progreso de todos los individuos y cada una de las comunidades.

Este curso además ponemos en marcha la universidad de los niños y niñas, inspirados en “Children’s university” <http://www.childrensuniversity.co.uk>. La idea es conectar niños y familias con recursos culturales del entorno que constituyen un ocio de calidad, a través de la implicación de las entidades y asociaciones del entorno, que quieran participar.

El estímulo, en forma de propuesta, se impulsa desde los centros educativos de manera colaborativa con las entidades del entorno y las universidades que nos acompañan y participan en el proyecto.

Lo hacemos con el convencimiento de que esta propuesta puede generar una verdadera transformación social en el entorno donde se lleva a cabo y repercutirá directamente en los resultados educativos y las posibilidades del alumnado y las familias.

Dificultades y oportunidades

Todas las personas partimos de los modelos que hemos tenido en nuestra infancia, de lo que conocemos y que, de hecho, nos ha servido para ser lo que somos. La apuesta que hacemos por determinadas metodologías, la organización del centro como comunidad de aprendizaje y el estilo de relación con las familias, distintos respecto a los modelos estándares que tenemos conlleva dudas, a veces entre los maestros y maestras, a veces desde la Administración y, muy a menudo, entre las familias.

Como se puede suponer, hace falta una dedicación extraordinaria por parte del equipo pedagógico, que precisa formarse, diseñar y preparar materiales, así como abrirse más allá del aula, en el trabajo con el equipo, con las familias y con los proyectos del entorno. Pero supone también un crecimiento personal y profesional. El reto está en saber disfrutarlo y que la balanza del esfuerzo resulte positiva en relación con los objetivos educativos y el disfrute profesional. El equipo directivo debe estar atento y apoyar las necesidades del profesorado, que a veces puede pasar por renunciar a determinadas actividades.

También a las familias se les propone participar activamente. Que cada quien encuentre su estilo y nadie recrimine a los demás el grado de participación es otro aspecto que deberemos cuidar. Una vez más la balanza de la dedicación debe resultar positiva, disfrutando de la experiencia y reconociendo los logros conseguidos. Paralelamente, debemos mantener el nivel de participación en una comunidad que va creciendo, sumando personas que se van incorporando al centro. La reflexión sobre estos aspectos con las familias nos ayudará a compartir la cultura de la participación igualitaria.

Hasta ahora, el nivel de participación en el centro es alto. La complejidad radica en conseguir la participación en la red externa, cuando la actividad se lleva a cabo fuera del propio centro. Es necesario hacer balance de nuevo, compartiendo los objetivos que deseamos alcanzar y el tiempo que destinamos para conseguirlos. No se trata de sumar acciones y objetivos, sino de rentabilizar los esfuerzos de muchos individuos que trabajan juntos por un objetivo común.

Otro posible aspecto que puede causar cierto temor, es la apertura del centro al voluntariado y a las familias. En la práctica constatamos que mantener la puerta abierta favorece la confianza en el profesorado y la colaboración entre todos los miembros de la comunidad.

El entorno colaborativo nos alienta para hacer de la tarea educativa una ilusión compartida, haciendo de la escuela un lugar de encuentro, de intercambio y de reflexión.

Recomendaciones

Cualquier proyecto requiere complicidades, por ello, poner a la práctica una forma diferente de organizar y gestionar un centro educativo, o introducir metodologías innovadoras, supondrá compartir objetivos con la comunidad educativa y garantizar los apoyos necesarios para acompañar el proceso.

Si tenemos claro un objetivo y compartimos un proyecto, vale la pena atreverse y disfrutarlo, generando ilusión.

Reflexionar sobre el hecho que cada persona es distinta y que entenderá el proyecto según sus filtros o que lo compartirá sólo parcialmente. Es importante, que el equipo directivo lo reconozca, aceptando y respetando las características de las personas que forman parte del equipo pedagógico, fomentando sus valores y continuando ofreciéndoles apoyos y modelos que les ayuden a compartir cada día un poco más el proyecto de centro.

Teniendo en cuenta que algunos cambios no son solo formales, sino que también suponen modificaciones en nuestras actitudes y creencias, hará falta darnos tiempo, y permitirnos compartir dudas y experiencias. Es necesario cuidar el equipo de trabajo y reflexionar sobre las relaciones como base de la educación compartida. Nos hacemos nuestro el proverbio africano: *“Si quieres ir rápido, ve solo; si quieres llegar lejos, ve acompañado”*.

ⁱⁱ WILD, R. (1999): Educar para ser. Vivencias de una escuela activa. Barcelona. Herder. — (2003): Calidad de vida. Barcelona. Herder.

ⁱⁱⁱ Cuando hablamos del colectivo que trabajamos en el centro, nos referimos al equipo de maestros y maestras, a los monitores y monitoras del tiempo de mediodía durante la comida y de las otras personas que trabajan en el centro, conserjería, administración, personal de limpieza y cocina.

^{iv} FÒRUM IDEA (2005) “Las comunidades de aprendizaje” a Educar, n.35. Departament de Pedagogia Aplicada de la Universitat Autònoma de Barcelona: UAB. Serveis de Publicacions.

Entrevista a...

Carol Dweck, profesora de la Universidad de Stanford habla sobre la mentalidad de crecimiento y la educación

James Morehead

<http://onedublin.org/2012/06/19/stanford-universitys-carol-dweck-on-the-growth-mindset-and-education/>



Carol Dweck (17 de octubre de 1946) es profesora de Psicología de la Universidad de Stanford. Sus intereses de investigación primaria son la motivación, la personalidad y el desarrollo. Su contribución clave a la psicología social consiste en el desarrollo de las teorías implícitas de la inteligencia. Todo ello queda reflejado en su libro titulado “*Mindset. La nueva psicología del éxito*”, que fue publicado en 2006.

“¡Eres tan inteligente!”, “¡Tienes un don natural!”, “Lo estás haciendo muy bien en la escuela, debes de ser muy inteligente”... Los niños y las niñas reciben a diario estos mensajes o sus equivalentes negativos junto con muchos otros mensajes de sus compañeros, familias y profesorado. Son estas palabras adecuadas o quieren decir algo más? ¿Cómo quedan afectados los niños y las niñas por las palabras que usamos para alabarlos, entrenarlos y criticarlos?

Recientemente me reuní con **Carol Dweck**, profesora de la Universidad de Stanford en el Departamento de Psicología para aprender más acerca de su fascinante investigación sobre el "auto-concepto" o mentalidad que la gente usa para estructurar el yo y guiar su comportamiento. Me acerqué a Carol Dweck después de leer su libro "**Mindset: The New Psychology of Success**", que desafió mi sistema de creencias sobre la inteligencia. Aunque yo creía que el trabajo duro puede marcar diferencias entre dos personas inteligentes, también creía que la inteligencia era un rasgo fijo, algo con lo que se nace, y no algo que se puede desarrollar.

La investigación de la Dr. Dweck, convincente y exhaustiva, desafía esta creencia generalizada o "mentalidad fija", al demostrar lo poderosa que una "mentalidad de crecimiento" puede ser para lograr el éxito y la felicidad.



¿Qué despertó su interés por la Psicología?

C. Dweck: Siempre estuve interesada en la gente y en por qué hacen lo que hacen y este interés cristalizó en la universidad. La Psicología combina muchos de mis intereses: Me encantó el método científico - poner tus ideas a prueba - y me gustó el tema de la psicología humana.

Siempre se nos ha dicho que "encontremos nuestra pasión". Yo prefiero decir "construyamos nuestra pasión" encontrar o crear un tema de interés y una forma de estudiarlo que se convierta en tu pasión. Lo que hago en psicología no existía, tenía que construirlo.

¿Cuál fue el detonante para dedicarse a la investigación sobre las actitudes mentales?

C. Dweck: Yo estaba fascinada por cómo la gente hace frente al fracaso y a los obstáculos. Tenía curiosidad por saber por qué a algunos estudiantes les encanta el desafío, y otros que pueden ser igualmente inteligentes, evitan los problemas y van a lo seguro. Sólo quería averiguar esto.

Más tarde me di cuenta también que este interés estaba alimentado por una experiencia personal. Mi maestra de 6º grado nos sentaba alrededor de la clase en orden de acuerdo al coeficiente intelectual (C I) y aunque a mí me iba

bien en ese indicador me creó el miedo de caer en desgracia, de cometer errores, de no ser tan perfecta como necesitaba ser. Quería profundizar en esas realidades de la psicología y tal vez crear una teoría. Buscaba las razones subyacentes por las que la gente tiene miedo a los desafíos o se desmorona frente a los reveses, y en última instancia, ayudar a las niñas y a los niños.



Quando usted comenzó su trabajo ¿existía investigación previa?

C. Dweck: Había indicios y precedentes de la investigación. Existía trabajo sobre la “indefensión aprendida” en los animales. Los animales a veces dejan de intentar hacer ciertas cosas que están dentro de su competencia, a causa de sus experiencias pasadas. Entonces comenzó a convertirse en un trabajo sobre la “teoría de la atribución causal”, que muestra cómo las interpretaciones de la gente sobre sus éxitos y fracasos realmente pueden influir en su motivación. En mi trabajo empecé a poner cosas juntas. Empecé a preguntarme si la interpretación que hacen los niños de sus errores y contratiempos puede influir en sus respuestas posteriores.

¿Cuál es su definición de la mentalidad fija y mentalidad de crecimiento?

C. Dweck: Los estudiantes con mentalidad fija creen que sus habilidades básicas, su inteligencia y sus talentos son rasgos fijos. Tienen una cierta cantidad y eso es todo y entonces su objetivo se

convierte en parecer inteligentes todo el tiempo y no parecer nunca como unos estúpidos.

Los estudiantes con mentalidad de crecimiento entienden que sus talentos y habilidades se pueden desarrollar a través del esfuerzo, la buena enseñanza y la persistencia. No necesitan pensar que todo el mundo es igual o que cualquiera puede llegar a ser como Einstein, pero creen que todo el mundo puede ser más inteligente si trabajan en ello.

¿Existe una creencia generalizada en la mentalidad fija y cuál es el origen de estas actitudes mentales?

C. Dweck: Ambos modos de pensar están muy extendidos. En general nos encontramos con que un 40% de las personas, estudiantes y adultos, avalan la mentalidad de crecimiento, un 40% la mentalidad fija y el resto están en el medio, sin decidirse.

Creo que ambas mentalidades están muy extendidas en nuestra cultura. Siempre hemos recibido el mensaje de que con la práctica se llega a la perfección, que cualquiera puede hacer lo que se proponga si se pone a ello, pero también tenemos un culto del genio y del talento. Cuando miramos a los deportistas sobresalientes como Michael Jordan, cuando nos fijamos en las superestrellas, cuando nos fijamos en los genios, suponemos que nacieron siendo de esa manera porque no vemos el proceso seguido para conseguir sus logros.

Yo imparto un seminario de primer año aquí en Stanford sobre el modo de pensar. Para uno de los trabajos pido a los estudiantes que realicen investigaciones sobre su héroe o heroína y averigüen si era tan famoso o exitoso porque eran naturalmente talentoso o si, de hecho, tuvo que superar muchas adversidades y trabajar muy duro. Ni una sola vez se ha dado el caso de que su héroe o heroína lo consiguiese sin esfuerzo y sin constancia.

Con todo lo que se ha escrito sobre el éxito de Apple y el papel que Steve Jobs jugó en el mismo ¿cómo clasificaría a Steve Jobs?

C. Dweck: *He pensado bastante en ello cuando leí su biografía y creo que Jobs tenía una mentalidad de crecimiento real acerca de sí mismo. Estaba constantemente experimentando, utilizando la retroalimentación y creando de nuevas cosas a partir de ella. Pero no creo que deseara necesariamente una mentalidad de crecimiento en las otras personas que le rodeaban. Él quería que todos fueran perfectos y vivían con el temor de acercarse a él y conseguir su desaprobación, en vez de su aprobación. Las personas pueden tener una forma de pensar diferente acerca de uno mismo y de los demás.*

¿Cuáles son los inconvenientes de que los padres y madres alaben a sus hijos e hijas por su inteligencia?

C. Dweck: *Creo que el movimiento de la autoestima realmente se ha instaurado para hacer que los niños sean felices y tengan éxito. La idea era que podías entregar a los niños la autoestima en bandeja de plata alabándolos, diciéndoles lo inteligentes y especiales que eran, y que esto les iba a durar de por vida y todo lo bueno vendría sin más.*

Hemos hecho una larga serie de estudios con niños de todas las edades y hemos visto que alabar la inteligencia es contraproducente. Esto incentiva una mentalidad fija y no quieren problemas añadidos. No quieren correr el riesgo de cometer errores estúpidos asumiendo nuevos riesgos. Los niños elogiados por su inteligencia limitan su aprendizaje con el fin de no cometer errores, con el fin de conservar la etiqueta de inteligentes que se les dio.

Los estudiantes elogiados por el proceso que recorren, su esfuerzo, sus estrategias, su enfoque, su perseverancia..., asumen tareas difíciles y siguen con ellas, aunque cometan muchos errores. Aprenden más a la larga.

¿Podría profundizar en alguno de los muchos estudios que ha realizado?

C. Dweck: *En uno de ellos, sacamos a los alumnos y alumnas de 5^º de su aula, uno cada vez y se les pasó un test de inteligencia no verbal con diez problemas. Una vez completados los diez problemas, se dio a cada niño un tipo de alabanza distinta. Algunos niños y niñas fueron elogiados por su inteligencia: "Es un resultado muy bueno, eres muy inteligente." Algunos fueron elogiados por el proceso, por el esfuerzo en este caso: "Vaya, es un resultado realmente bueno, has trabajado duro. A algunos niños solo se les dijo: "Es un resultado muy bueno", a efectos de la comparación.*

A continuación se les preguntó a todos: ¿En qué queréis trabajar ahora? y se describieron tareas asequibles, dentro de su zona de confort (en las que no se cometen errores) y tareas difíciles, fuera de su zona de confort (se cometen errores, pero se aprenden cosas importantes).

La mayoría de los niños elogiados por su inteligencia querían tareas fáciles, en su zona de confort, mientras que la inmensa mayoría de los niños elogiados por el proceso querían tareas exigentes que les proporcionaban nuevos aprendizajes.

Más tarde dimos a todos problemas realmente difíciles y comprobamos que los niños elogiados por su inteligencia perdían su confianza, porque si el éxito significaba que eran inteligentes, el esfuerzo significaba que no lo eran y perdieron su disfrute con la tarea. Incluso cuando volvimos de nuevo a tareas más sencillas su desempeño sufrió y además mintieron sobre su puntuación.

Los niños elogiados por el proceso mantuvieron su confianza, vieron que los problemas eran más difíciles y trabajaron en ellos, y permanecieron enganchados en la tarea. Cuando volvimos a los problemas más fáciles su puntuación en el test era más alta de lo que había sido anteriormente. No mintieron cuando se les preguntó acerca de la experiencia con los problemas difíciles. Dijeron la verdad, no veían nada humillante en luchar con algo nuevo o difícil.

Realizamos el estudio en seis ocasiones, porque los resultados eran tan impresionantes, que queríamos estar seguros de que los resultados eran reales.

¿Ha hecho algún estudio sobre la tendencia a hacer trampas en su relación con los modos de pensar?

C. Dweck: Sí. Hemos demostrado con una amplia muestra de estudiantes de secundaria que después de una mala puntuación en un test, los estudiantes con una mentalidad fija dicen que considerarían seriamente hacer trampas. Un programa de televisión de Corea que recreaba nuestros estudios sobre las alabanzas, mostraron que los niños y los adultos a los que se les dijo que eran geniales en alguna tarea eran propensos a engañar más que los elogiados por el proceso, por su esfuerzo.

¿Ha habido estudios longitudinales que han rastreado el rendimiento a lo largo del tiempo de acuerdo a las distintas maneras de pensar?

C. Dweck: Hemos seguido durante dos años a los estudiantes que pasaban a la secundaria (7^º grado) y hemos visto que sus calificaciones en matemáticas se distanciaban. La única diferencia entre los dos grupos era su forma de pensar, su atribución del éxito o del fracaso.

¿Qué medidas recomienda a las familias y al profesorado en respuesta a su investigación sobre las actitudes mentales?

C. Dweck: Creo que la forma de elogiar, la forma de hablar con los niños son importantes. Todos los mensajes transmiten un sistema de valores. Así que cuando le decimos a alguien: "Oh, eres tan inteligente", se manifiesta lo que valoramos. Cuando decimos a un niño "Oh, lo hiciste tan rápido, eres muy bueno en esto", le estamos diciendo que hacer algo de forma rápida y sencilla significa que eres bueno en eso, y si tienen que trabajar duro no son tan buenos. O si

decimos "Oh, estoy realmente impresionado", y no han trabajado realmente duro, entonces estamos diciendo lo que me impresiona, que si se cometen un error o si se tienen problemas, dejan de impresionarme.

Tenemos que enviar los mensajes correctos, que admiramos asumir una tarea que suponga un reto. Darle vueltas y probar muchas de las estrategias, eso es lo que admiramos. Eso significa que están luchando comprometidos con algo y que están dispuestos a esforzarse. Los padres y madres sentados en la mesa del comedor y el profesorado en el aula deben preguntar: ¿Quién ha tenido que esforzarse para aprender hoy?

Usted ha visto un montón de estudiantes en sus tiempos en la universidad de Columbia y ahora en Stanford ¿qué consejo daría a los que dejan la escuela secundaria y pasan a la universidad?

C. Dweck: Dos cosas. Una es que hay que recordar que el cerebro crea nuevas conexiones cuando se aprende y que se van a tener que crear un montón de nuevas conexiones en la universidad. La universidad no es como la escuela secundaria y requiere ponerse manos a la obra, trabajar duro y tratar de obtener toda la ayuda posible para entender este nuevo juego. Y la segunda que se relaciona con la anterior, es encontrar la manera de utilizar todos los recursos del entorno para ayudarle a elegir la carrera adecuada, para ayudarle a navegar por el sistema, para que la universidad sea la mejor experiencia posible para ellos.

Mucha gente viene de la secundaria donde se les ha sobreprotegido y han recibido mucha atención. Conoce los mecanismos y rutinas de la secundaria y se sienten un poco perdidos en la universidad. No se trata sólo de la sensación de tener la capacidad intelectual para abordar las materias académicas, sino que trata realmente de encontrar su camino en el entorno y hacer que el ambiente trabaje para nosotros.



Stanford University – Jordan Hall

Traducción: Alejandro Campo

Para saber más:

Quien quiera profundizar tiene a su disposición más información en la sección **MÁS en la web**

<http://convivenciaenlaescuela.es>

Más... en la web

<http://convivenciaenlaescuela.es/>

Más experiencias

El **Instituto Xulián Magariños** de Negreira (A Coruña) comparte la experiencia **La importancia de una buena convivencia en los centros educativos. Creación de una red de centros para una convivencia positiva**. Adelino Pose, Director, y Cipriano Núñez, Jefe de Estudios, presentan una interesante experiencia sobre su gestión, como equipo directivo, del Servicio de Mediación, la filosofía en que se fundamenta y de cómo han creado una red de centros que incorpora al profesorado, al alumnado y a las familias para que la convivencia positiva sea tarea de toda la comunidad. Con la celebración de los ENCONTROS PARA UNHA CONVIVENCIA POSITIVA van dando pasos en la consolidación de la red

La **Escuela Teresa Altet** de Rubí (Barcelona) comparte la experiencia **Elaborando un proyecto en equipo. Historia y recorrido**. Dolors Oliver, Directora de la Escola Teresa Altet de Rubí (Barcelona), describe y reflexiona sobre los procesos llevados a cabo para la mejora de la escuela.

Ambas experiencias se encuentran en nuestra web <http://convivenciaenlaescuela.es/>

Actividad reflexiva

Alejandro Campo propone una actividad **“Preguntas para reflexionar sobre el aprendizaje”** que podéis encontrar en nuestra web <http://convivenciaenlaescuela.es/>

Más Carol Dweck

Como comenta Alejandro Campo, teníamos prevista una entrevista original con Carol Dweck. Al final ha resultado imposible por problemas de agenda. Hemos suplido esta carencia poniendo a disposición de CONVIVES la entrevista que has podido leer.

En la web http://www.educationworld.com/a_issues/chat/chat010.shtml es posible leer otra entrevista que Carol Dweck concedió a **Education World** a raíz de la publicación de su libro *Self Theories: Their Role in Motivation, Personality, and Development* y lleva por título **“¿Cómo puede el profesorado desarrollar la motivación y el éxito en el alumnado?”**. *Education World*, 2005

También se pueden encontrar en nuestra web una serie de videos (en inglés) en los que la Profesora Carol Dweck y otras personas abundan en sus teorías. <http://convivenciaenlaescuela.es/>

Y un artículo relacionado: [Why do beliefs about intelligence influence learning success? A social cognitive neuroscience model](#)

Más Convives...

Proyecto de mejora del aprendizaje del alumnado¹

Cinco centros de educación secundaria sostenidos con fondos públicos de cinco comunidades autónomas, todos ellos con profesorado miembro de Convives, llevarán a cabo durante el 2015 un proyecto de agrupación que toma como base la convivencia positiva para la mejora del aprendizaje. El proyecto, que se desarrolla al amparo de la Resolución de 30 de septiembre de 2014. BOE 3.10.2014, ha hermanado al IES Miguel Catalán de Coslada (Madrid), al IES Parquesol de Valladolid (Castilla-León), al IES Arcipreste de Hita de Azuqueca de Henares (Castilla-La Mancha), al IES Leonardo da Vinci de Sant Cugat del Vallés (Catalunya) y al IES Fin do Camiño de Fisterra (A Coruña).

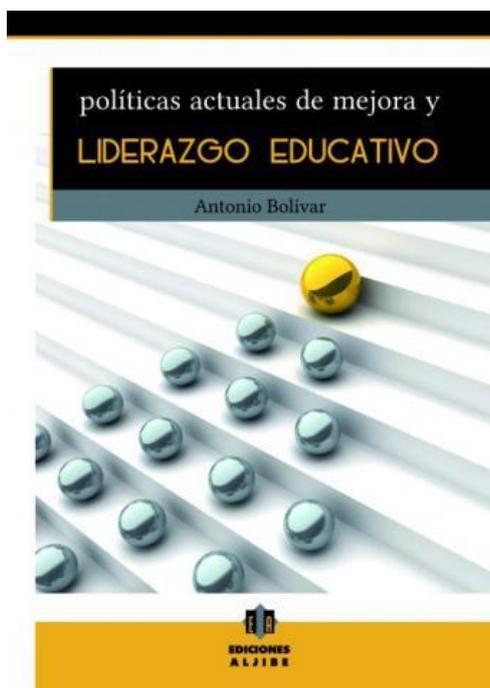
Podéis ampliar la información en nuestra web <http://convivenciaenlaescuela.es/>

¹ Proyecto de mejora del aprendizaje del alumnado por agrupaciones de colaboración profesional de centros sostenidos con fondos públicos de diferentes comunidades o ciudades autónomas

Libros y recursos

Políticas actuales de mejora y LIDERAZGO EDUCATIVO

Antonio Bolívar. Ediciones Aljibe. 2012



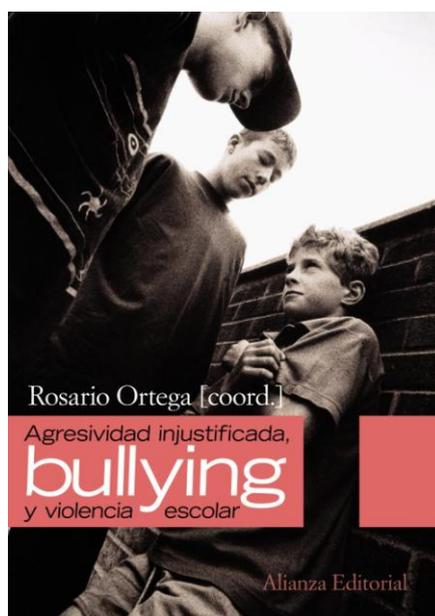
Antonio Bolívar, Doctor y Catedrático de Didáctica y Organización Escolar en la Universidad de Granada, aborda un tema de gran actualidad en nuestro país; cuando se evidencia la necesidad de organizaciones escolares más flexibles, capaces de adaptarse a contextos sociales cada día más complejos; cuando la demanda de una mayor autonomía de los centros educativos es cada día más grande; cuando asumir la responsabilidad que ésta supone demanda unos equipos directivos con capacidad de liderazgo pedagógico, Bolívar nos ofrece reflexiones muy interesantes sobre cómo la autonomía y liderazgo son dos conceptos interrelacionados que se necesitan mutuamente; pues la cesión de autonomía a los centros requiere de la presencia de un liderazgo fuerte capaz de gestionarla, organizando el currículum y los recursos en función de las necesidades del centro para mejorar los aprendizajes de todo el alumnado.

El libro consta de once capítulos. La primera parte se refiere a las políticas de mejora escolar, revisando las de las últimas décadas. Los capítulos finales, quizás de mayor interés por su relevancia actual, abordan líneas de gestión e innovación para la mejora educativa en este momento.

Nélida Zaitegi

Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar

Rosario Ortega Ruiz (coordinación). Alianza Editorial. 2010



Esta publicación coordinada por Rosario Ortega, Miembro del Comité Científico de nuestra revista: "Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar", aborda el fenómeno *bullying*. presenta una línea de investigación psicoeducativa que articula el conocimiento logrado mediante el trabajo científico y la intervención pedagógica rigurosamente realizada y evaluada. Participan personas investigadoras de reconocido prestigio que tienen una amplia trayectoria en el tema concreto que aquí abordan y jóvenes investigadores e investigadoras que han realizado estudios específicos y significativos sobre el fenómeno del *bullying* escolar y sus posibilidades de ser intervenido de forma preventiva y paliativa.

Comienza haciendo una revisión del fenómeno durante los últimos treinta años de investigación y prevención. Una segunda parte aborda en su incidencia en las nuevas formas de violencia juvenil, contextos y poblaciones vulnerables. Finalmente, trata la intervención psicoeducativa contra el *bullying* y la violencia escolar, con propuestas y programas concretos.

Nelida Zaitegi

La actitud del éxito

Carol S. Dweck. Ediciones B. 2007



Según esta investigadora de la Universidad de Stanford, la mentalidad es el factor que determina si seremos capaces de aprovechar al máximo nuestro potencial.

En sus investigaciones ha descubierto que todas las personas poseemos una de las dos actitudes mentales básicas. Quien posee una mentalidad fija, está convencida de que los talentos y habilidades que posee son inamovibles: se tienen o no se tienen. Quien posee una mentalidad de crecimiento, toma conciencia de que sus talentos pueden desarrollarse y evolucionar, y que con tiempo se desarrollan grandes habilidades. Este es el camino de la oportunidad y del éxito.

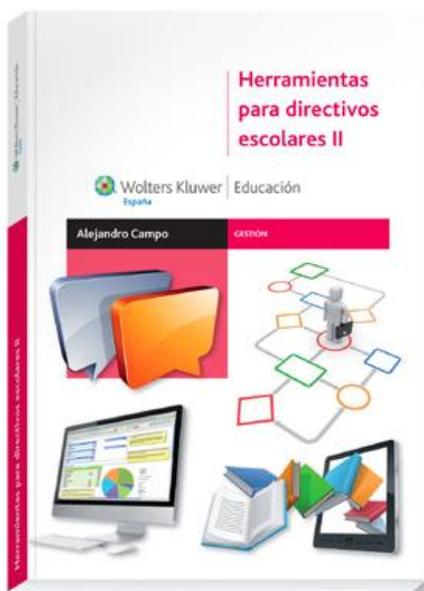
Demuestra que la mentalidad se desarrolla tanto en la infancia como en la edad adulta y que es determinante en todas las facetas de la vida: el aprendizaje, el trabajo, las relaciones sociales y familiares, etc.

El libro ofrece nueve interesantes premisas para cambiar la forma en que nos vemos y nuestras expectativas de futuro. Propone y enseña a cambiar de actitud mental en cualquier momento de la vida para conseguir el éxito auténtico y la realización personal.

Nelida Zaitegi

Herramientas para directivos escolares II

Campo, A., Fernández, A., Grisaleña, J. y Zaitegi, N. (2012): Herramientas para directivos escolares II. Wolters Kluwer, Madrid, 2012.



Las incontestables evidencias de la influencia de la dirección en el rendimiento del alumnado hacen que sea urgente su replanteamiento, tanto por las administraciones educativas como por los propios centros escolares. El liderazgo pone el énfasis en los cambios que hay que acometer para que las instituciones educativas se acomoden a las nuevas exigencias y sigan cumpliendo su misión de educar en los tiempos actuales.

La dirección se ejerce a través de las interacciones del día a día y, algunas veces, de las *intervenciones extraordinarias en momentos especialmente críticos de la institución escolar*. La práctica directiva está condicionada por el contexto inmediato de actuación, la institución escolar, pero también por las circunstancias administrativas, económicas y sociales que la circundan.

Esta segunda entrega de “Herramientas para directivos escolares” pretende facilitar la intervención – diagnóstico, planificación, puesta en práctica- en las tareas de dirección y liderazgo. También se propone enriquecer el recorrido profesional de los directivos en los diferentes estadios del ejercicio profesional.

El libro permite abordar su lectura de modo individual o colectivo, empezando en cualquiera de las herramientas. Cada una cuenta con una introducción explicativa de carácter teórico, en la que se fundamenta su valor y con una propuesta práctica que se puede aplicar directamente o modificándola para ajustarla a un contexto o necesidad específicos. Suele concluir con información adicional y una bibliografía de interés.

La recopilación presta especial atención a la figura de los directivos y a la relación que establecen con la organización escolar a la que han de dotar de dinamismo y eficacia. Plantea un recorrido temático para asentar direcciones estables, competentes y comprometidas a lo largo de 4 capítulos, cada cual más importante para avanzar hacia una nueva gobernanza, eficiente y transparente de los centros educativos.

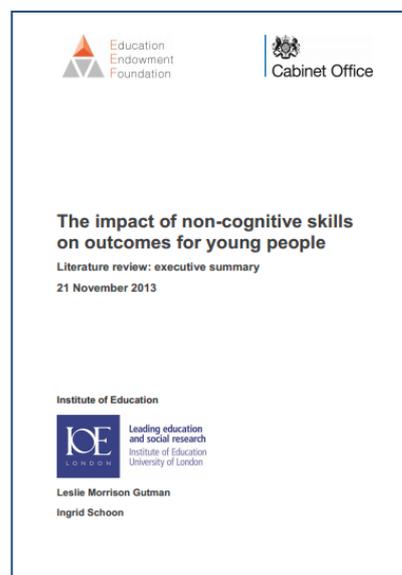
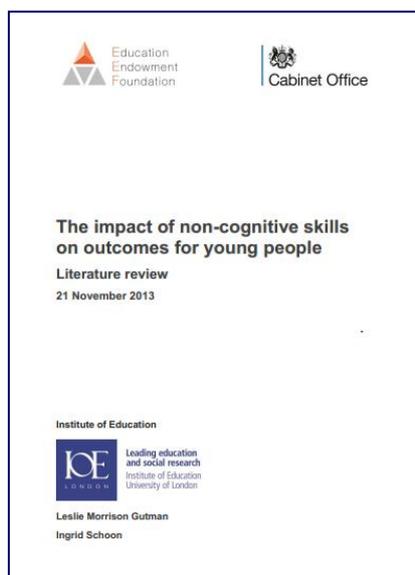
En el capítulo 1º se abordan **los procesos de planificación**, en el 2º **el trabajo en red**, el 3º trata de **la gestión del conocimiento** y el 4º **el liderazgo pedagógico**. Finaliza con una selecta **bibliografía** para quienes deseen seguir profundizando en un tema tan importante para una educación de calidad.

El libro, riguroso en lo conceptual (conocimiento y justificaciones teóricas), presta atención a las inquietudes de quienes ejercen la dirección (actitudes y disposiciones) y a los componentes prácticos de la misma (destrezas). En definitiva, constituye una herramienta valiosa para la mejora de la competencia directiva.

http://tienda.wkeducacion.es/epages/wkeducacion.sf/es_es/?ObjectPath=/Shops/wkeducacion/Products/X2012807

El impacto de las destrezas no-cognitivas en los resultados de los jóvenes

Morrison, L. y Schoon, I. (2013):. Institute of Education. University of London



Morrison, L. y Schoon, I. (2013): The impact of non-cognitive skills on outcomes for Young people. Institute of Education. University of London

http://educationendowmentfoundation.org.uk/uploads/pdf/Non-cognitive_skills_literature_review.pdf

http://educationendowmentfoundation.org.uk/uploads/pdf/Non-cognitive_skills_Exec_summary.pdf

Las destrezas no cognitivas como la motivación, la perseverancia y el autocontrol conforman las actitudes, los comportamientos y las estrategias que subyacen tanto en el éxito escolar como en el éxito en el trabajo. Se denominan a veces las destrezas “blandas” y se contraponen a las destrezas “duras”, entendidas como las habilidades cognitivas que se reflejan en los tests académicos.

De modo creciente, los factores afectivos, emocionales y sociales se consideran de tanta importancia como las destrezas cognitivas para explicar los buenos rendimientos escolares y la inserción satisfactoria en el mundo laboral. De hecho se ha abierto un debate sobre la oportunidad de desarrollar estas destrezas “blandas” en la niñez y en la juventud.

Esta revisión resume la investigación que trata de definir y medir las destrezas no-cognitivas. Valora la influencia en el éxito escolar y laboral y considera el papel que tienen las intervenciones educativas que intentan mejorar las destrezas no-cognitivas en la niñez y en la adolescencia.

El informe, en inglés, cuya lectura resulta provechosa, muestra indicios de que las destrezas no-cognitivas tienen un impacto positivo en los aprendizajes, pero estima que la relación causal es limitada:

- Las destrezas no-cognitivas se asocian con resultados positivos de los y las jóvenes de acuerdo a una extensa investigación. Factores como el autocontrol y la implicación en la escuela correlacionan de modo positivo con los resultados académicos, con la estabilidad económica en la etapa adulta y con una criminalidad reducida.
- De todos modos, las evidencias fuertes de relación causal son exiguas. Menos aún se conocen las posibilidades de desarrollo por medio de intervenciones educativas y si estas conducen a la mejora de los resultados a medio y largo plazo.
- No hay una destreza no-cognitiva que prediga resultados. Más bien las destrezas clave están relacionadas y se requiere su desarrollo de modo conjunto.

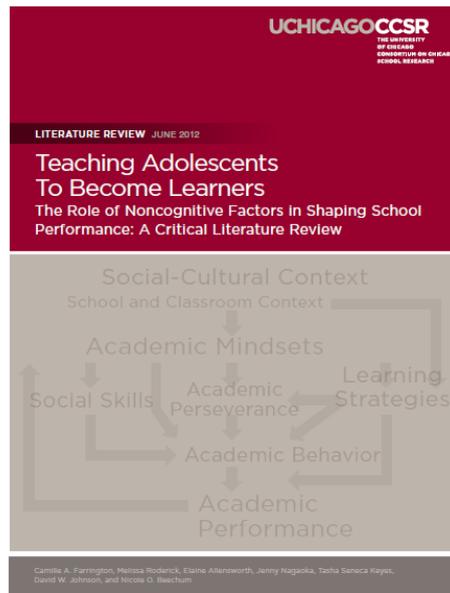
Veamos en esta tabla que aportan las investigadoras, las evidencias en relación con ocho destrezas no-cognitivas, teniendo en cuenta la calidad de la medida, la maleabilidad (en qué medida la característica se puede modificar), la relación causal entre destrezas no-cognitivas y otros resultados y, finalmente, la fortaleza de la evidencia.

	Calidad de la medida	Maleabilidad	Efecto sobre los resultados	Fortaleza de la evidencia
1. Autopercepciones				
Autoconcepto (capacidad)	alto	medio	No disponible	medio
Autoeficacia	alto	medio	alto	medio
2. Motivación				
Teoría del objetivo de logro	alto	Medio	bajo-medio	medio
Motivación intrínseca	alto	Medio	bajo-medio	alto
Teoría del valor esperado	medio	No disponible	medio-alto	medio
3. Perseverancia				
Implicación con la escuela	medio	No disponible	No disponible	bajo
Constancia en la tarea	medio	Sin evidencia	Sin evidencia	bajo
4. Autocontrol	medio	bajo-medio	bajo	medio
5. Metacognición	medio	medio-alto	medio-alto	alto
6. Competencia social				
Destrezas de liderazgo	bajo	No disponible	Sin evidencia	bajo
Destrezas sociales	medio	Medio-alto	bajo-medio	medio
7. Resiliencia y coping	medio	alto	bajo	medio
8. Creatividad	medio	No disponible	Sin evidencia	bajo

Alejandro Campo

Enseñar a los adolescentes a hacerse aprendices. El rol de los factores no cognitivos en los resultados de aprendizaje

Farrington, C. y otros (2012): CCSR, Univ. de Chicago.



<https://ccsr.uchicago.edu/sites/default/files/publications/Noncognitive%20Report.pdf>

“El rendimiento escolar es un fenómeno complejo influenciado por una gran variedad de factores, unos internos al alumnado y otros del entorno externo. En los centros educativos, además de conseguir los objetivos del currículo, se tienen que desarrollar las competencias básicas que incluyen un conjunto de comportamientos, destrezas, actitudes y estrategias que son cruciales para el rendimiento académico, pero que no tienen reflejo en las puntuaciones de los tests”. Así empieza esta revisión de la literatura científica de los investigadores de la universidad de Chicago.

Algunas personas investigadoras han descrito estos *factores* como simples *destrezas*. Lo que imposibilita la inclusión de las estrategias, las actitudes y los comportamientos. Este cambio de terminología sugiere un entendimiento más global, considerando no solo las destrezas individuales sino el modo en que se relacionan con el contexto en que está situados y los efectos de estas interacciones en las actitudes, motivación y los resultados escolares.

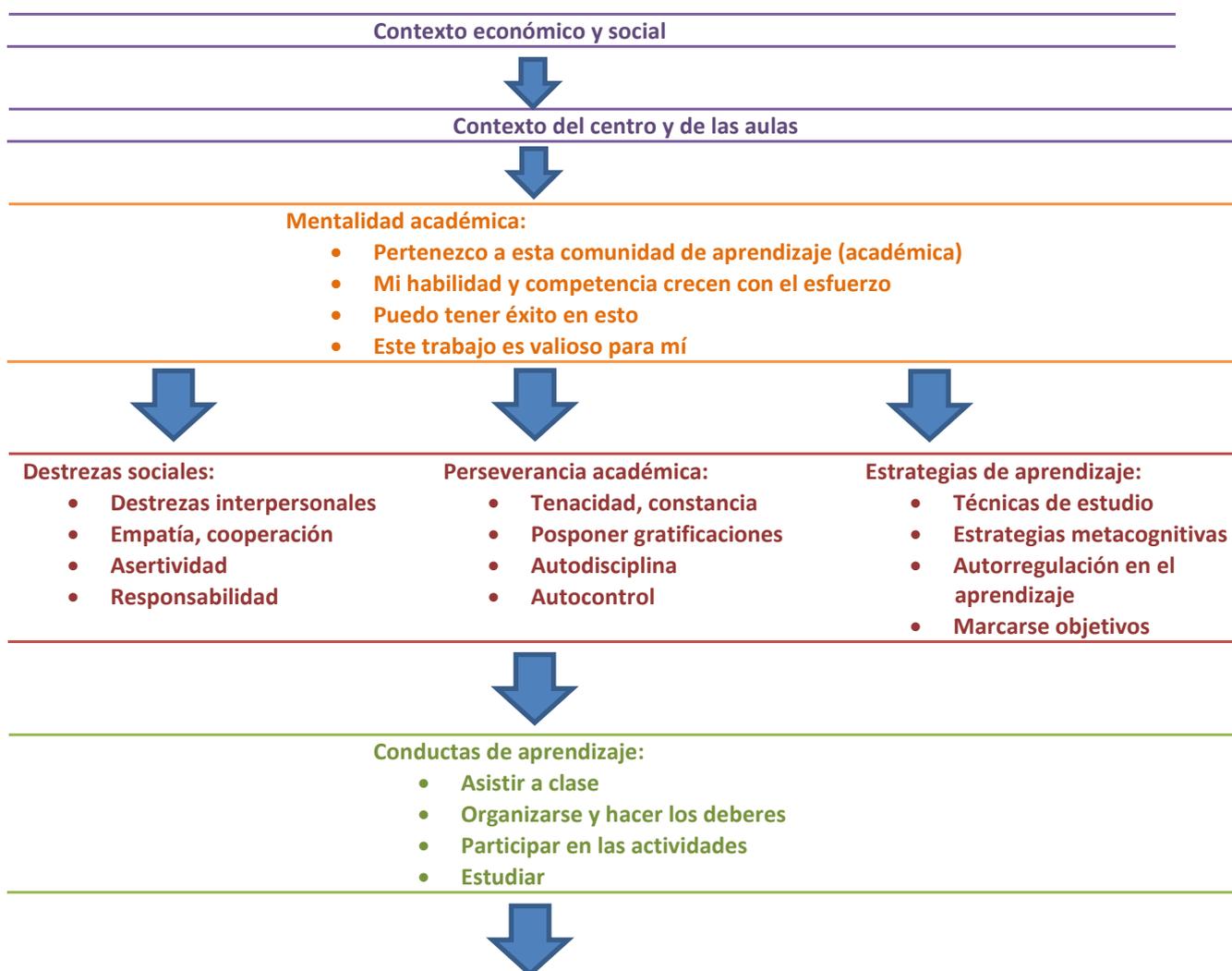
La denominación de no-cognitivos es poco acertada porque resalta la falsa dicotomía entre lo académico y cognitivo, considerado como importante y las destrezas no-cognitivas o destrezas blandas como elemento secundario. En realidad los factores cognitivos y no-cognitivos interactúan de modo permanente para producir aprendizajes, de modo que los cambios en la cognición serían imposibles sin esta interacción.

La investigación señala que las **conductas académicas** (atender a las clases, hacer los trabajos, implicarse en las actividades de clase, organizarse y estudiar...) son las que tienen un efecto más próximo a las notas de cada curso, que reflejan los aprendizajes realizados. También son importantes la calidad, la intensidad y la duración del esfuerzo invertido en esas tareas. Por lo que **perseverancia académica** constituye un elemento básico. También lo son las **destrezas sociales** y las **estrategias de aprendizaje**.

Todos esos factores están condicionados por la mentalidad académica del alumnado. Se identifican cuatro elementos componentes de la mentalidad académica: La sensación pertenencia a la comunidad académica de aprendizaje, la creencia de que la habilidad y la competencia crecen con el esfuerzo, la convicción de se puede tener éxito en la tarea y la constatación de que el trabajo propuesto es valioso.

La red de influencias queda expresada en el siguiente esquema que aportan y que posteriormente desarrollan en los capítulos del informe:

Factores no-cognitivos del aprendizaje



Alejandro Campo

Webgrafía

WEBGRAFÍA

A. Campo y N. Zaitegi

1. La dirección escolar

<http://www.ugr.es/~abolivar/Inicio.html>



La educación es el punto en el que decidimos si amamos el mundo lo bastante como para asumir una responsabilidad por él y así salvarlo de la ruina que, de no ser por la renovación, de no ser por la llegada de los nuevos y los jóvenes, sería inevitable. También mediante la educación decidimos si amamos a nuestros hijos lo bastante como para no arrojarlos de nuestro mundo y librarlos a sus propios recursos, ni quitarles de las manos la oportunidad de emprender algo nuevo, algo que nosotros no imaginamos, lo bastante como para prepararlos con tiempo para la tarea de renovar un mundo común.

Hannad Arendt: La crisis en la educación, 1996



GESTIÓN Y LIDERAZGO ESCOLAR

<http://www.gestionescolar.cl/ultimos-seminarios.html>

El programa de Gestión Escolar de Fundación Chile, en su constante afán de **actualizar y difundir temas relacionados a la dirección y gestión escolar de calidad**, organiza periódicamente diversas **actividades y encuentros abiertos a la comunidad**. A continuación podrás conocer todas las presentaciones y seminarios que hemos realizado durante los últimos años.

<http://www.aitsl.edu.au/school-leaders>

AITSL has relaunched its highly successful 360 Reflection Tool for the 2014 school year. Join the 2,200 Australian school leaders who have registered to use the Tool to shape their action plans and direct their professional learning.

Access the latest tools and resources designed to support teachers, school leaders, sectors and systems to implement professional growth strategies in context.



<http://feae.eu/>

_Forum Europeo administradores de la educación

2. La convivencia escolar



<http://www.uco.es/laecovi/>

Esta página quiere ser un lugar de encuentro y comunicación abierta a todas las personas que se interesan en la construcción de espacios de convivencia y en la comprensión de todo aquello que dificulta esa meta de mejores relaciones interpersonales y sociales en general.

En un mundo globalizado e interconectado, la convivencia adquiere igualmente dimensiones globales y de ciudadanía cosmopolita. Se trata de un grupo de investigadores e investigadoras ubicados en el llamado mundo académico que sin embargo piensan que dicho mundo académico, en lo que tiene de espacio de estudio y elaboración de conocimiento científico, sólo tiene sentido cuando lo que se busca es la mejora de los seres humanos.

Investigan la violencia escolar y juvenil y de buscan las vías más idóneas para la construcción de vínculos sociales e interpersonales que se basen en el conocimiento y el reconocimiento mutuo para aprender a respetar las distintas identidades y en diferencias para construir redes de amistad y respeto.

Aquí se puede encontrar información sobre su trabajo así como sobre los recursos que han ido adquiriendo en los años que llevan dedicándose a estos temas.



<http://www.msssi.gob.es/ssi/violenciaGenero/publicaciones/estudiosinvestigaciones/Estudios Investigaciones/Evoluc Adolescenc Prevenc V G.htm>

Delegación del Gobierno para la Violencia de Género. Informe realizado por la Unidad de Psicología Preventiva de la Universidad Complutense de Madrid (*M^a José Díaz-Aguado Jalón (Dirección general), Rosa Martínez Arias (Metodología) y Javier Martínez Babarro (Ejecución técnica)*)

Se trata de un libro descargable gratuitamente: La evolución de la adolescencia española sobre la igualdad y la prevención de la violencia de género. En él se comparan los resultados obtenidos en 2010 con los de 2013 y se añaden resultados nuevos, no incluidos en el primer estudio, sobre la violencia de género a través de las nuevas tecnologías.

Al final de libro, además de las conclusiones, se pueden encontrar propuestas para la prevención.



<http://www.isei-ivei.net/cast/pub/convcast.pdf>

La convivencia en los centros de secundaria: un estudio de casos. Se trata de una investigación sobre cómo se construye la convivencia y a cómo, una vez consolidada, se mantiene y se desarrolla en distintas situaciones. Para ello se ha acudido a la experiencia de centros escolares que han dado respuesta de modo sistemático a los problemas que se les planteaban en este aspecto. Representan un pequeño ejemplo, pero significativo, de los centros escolares que están trabajando en este tema en la Comunidad Autónoma de Euskadi (CAE), amparados en las orientaciones y los recursos del programa de “Educación para la convivencia” de la Dirección de Innovación Educativa del Departamento de Educación del Gobierno Vasco.

3. Las actitudes mentales y la implicación del alumnado



<http://www.mindsetworks.com/webnav/whatismindset.aspx>

Why the Growth Mindset?

When students and educators have a growth mindset, they understand that intelligence can be developed. Students focus on improvement instead of worrying about how smart they are. They work hard to learn more and get smarter. Based on years of research by Stanford University's Dr. Dweck, Lisa Blackwell Ph.D., and their colleagues, we know that students who learn this mindset show greater [motivation in school, better grades, and higher test scores](#).

MINDSET

<http://mindsetonline.com/whatisit/about/index.html>

Every so often a truly groundbreaking idea comes along. This is one. Mindset explains:

- Why brains and talent don't bring success
- How they can stand in the way of it
- Why praising brains and talent doesn't foster self-esteem and accomplishment, but jeopardizes them
- How teaching a simple idea about the brain raises grades and productivity
- What all great CEOs, parents, teachers, athletes know

Mindset is a simple idea discovered by world-renowned Stanford University psychologist Carol Dweck in decades of research on achievement and success—a simple idea that makes all the difference.



<http://www.cea-ace.ca/programs-initiatives/wdydist>

CEA is leveraging the highly respected research on the critical issue of intellectual engagement from its *What did you do in school today?* research initiative to deliver a PD program divided into the following two components:

1. Assisting teachers in developing and integrating effective teaching practices that generate deeper levels of intellectual engagement among students.
2. Assisting school and district leadership teams in developing the most effective approaches to supporting and promoting the use of student voice in the design of School Success Plans.

CONVIVES

en las redes sociales



Desde CONVIVES nos sumergimos en las redes sociales con la finalidad de debatir, compartir, difundir y reflexionar sobre todo lo relativo a la convivencia.

Puedes encontrarnos en:



<https://www.facebook.com/aconvives>



<https://twitter.com/aconvives>

También encontrarás presentaciones, documentos, materiales y artículos de interés:



<http://www.slideshare.net/aconvives>



<http://es.scribd.com/CONVIVES>

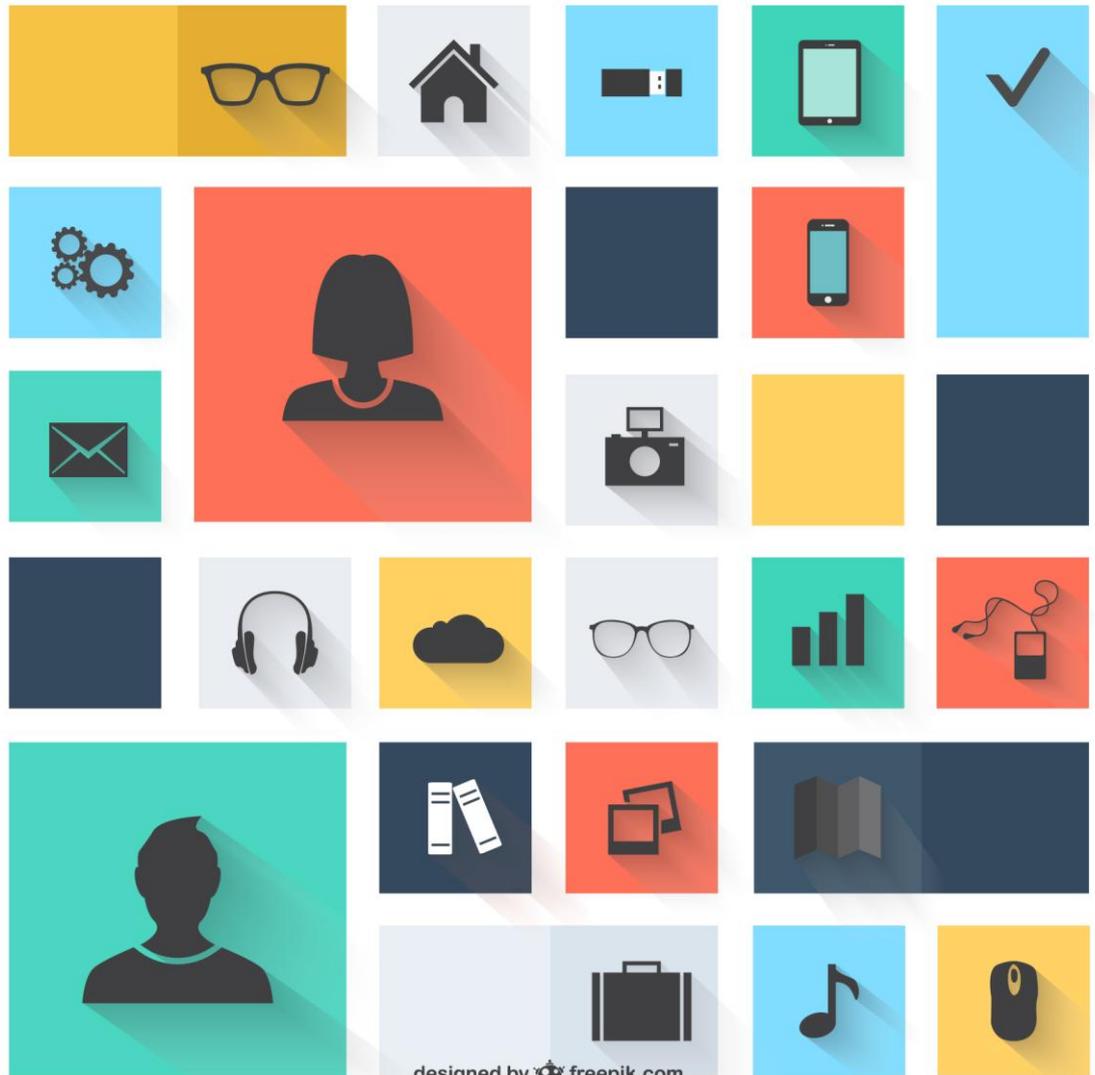
Próximo número



Una red de personas comprometidas con la convivencia positiva, la educación y los ddhh.

<http://convivenciaenlaescuela.es>
aconvives@gmail.com

sumario



designed by freepik.com

CONVIVES

ORIENTACIÓN Y CONVIVENCIA

Revista digital de la Asociación CONVIVES | Marzo 2015

Ahora tú tienes la palabra:

Como venimos diciendo desde el número 0, esta es una publicación de ida y vuelta. Necesitamos saber quién la lee y que uso se hace de ella. ¿Sirve para algo? ¿Facilita la tarea a quienes la leen?, ¿en qué?, ¿qué es más útil y qué menos?, ¿qué sobra o qué falta? ...

Todo esto nos lo preguntamos la gente de CONVIVES, pero no tenemos las respuestas.

Pedimos vuestra colaboración:

1. Opiniones, críticas, etc. sobre el contenido de la revista
2. Colaboraciones en forma de artículos, experiencias, ideas y sugerencias de todo tipo.

¿Cómo hacerlo?

1. A través de la web de la asociación donde está alojada la revista:

<http://convivenciaenlaescuela.es/>

2. Enviando un correo electrónico a

aconvives@gmail.com o tagrado@gmail.com

Cuantos más seamos, más podremos compartir y enriquecernos, de modo que más posibilidades tendremos de hacer mejor las cosas y, así, contribuir a facilitar la tarea a todo el profesorado comprometido con la mejora de la convivencia en los centros educativos.