

JUAN VAELLO ORTS
OLGA VAELLO PECINO

C LAVES PARA GESTIONAR CONFLICTOS ESCOLARES.

UN SISTEMA DE DIQUES

24

ice 


EDITORIAL

Colección Cuadernos de Formación del profesorado

TÍTULOS PUBLICADOS

- 3 La atención a la diversidad en la Educación Secundaria
Elena Martín y Teresa Mauri (Coord.)
- 4 Enseñar y aprender Filosofía en la Educación Secundaria
Luis Cifuentes y J. M.ª Gutiérrez (Coord.)
- 5 La orientación educativa y profesional en la Educación Secundaria
Elena Martín y Vicent Tirado (Coord.)
- 6 Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria
Pilar Benejam y Joan Pagès (Coord.)
- 7 Diseño y desarrollo del currículum en la Educación Secundaria
Juan Manuel Escudero (Coord.)
- 8 Psicología del desarrollo: el mundo del adolescente
Eduardo Martí y Javier Onrubia (Coord.)
- 9 La enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias de la Naturaleza en la Educación Secundaria
Luis del Carmen (Coord.)
- 10 Enseñar y aprender Tecnología en la Educación Secundaria
Javier Baigorri (Coord.)
- 11 Sociología de las instituciones de Educación Secundaria
Mariano Fernández Enguita (Coord.)
- 12 La Educación Matemática en la Enseñanza Secundaria
Luis Rico (Coord.)

ice 


HERSORI
EDITORIAL

Juan Vaello Orts
Olga Vaello Pecino

**CLAVES PARA GESTIONAR
CONFLICTOS ESCOLARES.
UN SISTEMA DE DIQUES**

H**RSORI**

Director: Joan Mateo

Consejo de Redacción: Carmen Albadalejo, Mercedes Gracenea, Francesc Segú,
Núria Casals

Primera Edición: marzo 2012

Quedan rigurosamente prohibidas, sin la autorización de los titulares del «Copyright», bajo las sanciones establecidas en las leyes, la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento, comprendidos la reprografía y el tratamiento informático y la distribución de ejemplares de ella mediante alquiler o préstamo públicos.

I.C.E. Universitat de Barcelona
Pg. Vall d'Hebron, 171. Edifici de Migdia (08035) Barcelona

Horsori Editorial, S.L.
Rbla. Fabra i Puig, 10-12, 1r 1a (08030) Barcelona
<http://www.horsori.net>

© Juan Vaello Orts
© Olga Vaello Pecino
© I.C.E. Universitat de Barcelona - © Horsori Editorial, S.L.

Depósito Legal: B-9437-2012
I.S.B.N: 978-84-15212-05-8
Impreso en Publidisa

ÍNDICE

PRESENTACIÓN	5
CAPÍTULO 1	
LA CONVIVENCIA EN EL AULA	7
1. Las tres C socializadoras	7
2. El aula	7
3. La triple convivencia en el aula	8
4. Conflictos interpersonales en el aula	10
5. La ruta de la convivencia en el aula	14
6. Respeto: el valor básico interpersonal.....	16
7. Heterocontrol, paso hacia el autocontrol.....	17
CAPÍTULO 2	
UN SISTEMA DE DIQUES (SD)	21
1. Un SD: la contención asertiva.....	21
2. Implementación de un SD: las seis P	27
3. Paso 0. Predisposición colectiva	27
4. Paso 1. Propósitos	28
5. Paso 2. Principios	35
6. Paso 3. Prioridades	42
7. Paso 4. Poder	48
8. Paso 5. Protocolos	51

CAPÍTULO 3

DIQUES Y FUNCIONES	55
1. D1. Profesores de aula: gestión de aula (GA)	55
2. Picos y valles de gestión	74
3. Cogestión del aula: equipos educativos	75
4. Averías de D1	87
5. D2. Tutoría	94
6. Reuniones eficaces	108
7. D3. Dirección	112
8. D4. Instituciones sociales	118
9. Seguimiento del SD	120
 Referencias bibliográficas	 123

PRESENTACIÓN

En este trabajo nos centramos en las relaciones interpersonales en el aula, que junto a las relaciones intrapersonales (de cada uno consigo mismo, en forma de autoestima o autocontrol, por ejemplo) y apersonales (de cada persona con la tarea, mediante variables como la motivación o la atención), componen el entramado relacional del que depende todo lo que ocurre en ese espacio tan peculiar llamado aula. Dentro de las relaciones interpersonales, se focaliza en el papel del respeto como valor básico de convivencia, pues la mayoría de conflictos en las aulas se derivan de su ausencia, siendo la llave inicial para poder abordar cualquier otra competencia socio-emocional.

El punto de partida es la obviedad de que la escuela ya no puede basarse en la obediencia incondicional, sino que hay que recuperar una *nueva autoridad*, apoyada en una disciplina positiva basada en la dignidad y el respeto compartidos, haciendo una «interpretación educativa de los conflictos» (Uruñuela, 2006), averiguando qué hay detrás de ellos, y adoptando un enfoque preventivo, proactivo, formativo y prosocializador. Pero no es suficiente con estar de acuerdo teóricamente con la anterior afirmación, sino que hay que interiorizar nuevas formas habituales de abordar los conflictos, que los entienda, no como escollos, sino como oportunidades de enseñar y aprender competencias cruciales para desenvolverse en la vida.

El otro punto axial del libro es la idea de que la mejor y más potente forma de gestionar los conflictos es en equipo, dado que muchos de ellos no son exclusivos de un único profesor, sino que suelen ser compartidos/sufridos por varios o todos los miembros de un equipo educativo, y no tiene sentido afrontarlos con esfuerzos aislados y descoordinados, por lo que se dedica gran parte del contenido a la apuesta por el trabajo convergente del profesorado, apuntalado sobre tres principios a nuestro juicio fundamentales: la proactividad interna (cultura de soluciones), la economía (búsqueda de la simplicidad) y la unificación de criterios (confluencia).

CAPÍTULO 1

La convivencia en el aula

1. Las tres C socializadoras

En las aulas se educa, pero no solo se educa en ellas. Los alumnos reciben influencias prosocializadoras y antisocializadoras de los diferentes contextos en los que están inmersos: la casa, la calle y el centro escolar, además de las pantallas del ordenador, del móvil y de lo que vaya apareciendo en el mundo virtual. La casa, la calle y el universo digital no cesan de bombardear con mensajes e influencias socializadoras (pro o anti) de tipo práctico y vivencial, mientras que en los centros escolares sigue habiendo dudas y disensiones sobre si la función socializadora forma parte de la misión educativa o esta ha de ceñirse a la faceta instructivo-académica, dándose la paradoja de que los centros educativos pueden acabar convirtiéndose en los únicos espacios donde la educación está “restringida” a lo académico, dejando ámbitos formativos fundamentales en manos de las otras fuentes/influencias paraescolares, sobre las cuales no se tiene el mismo grado de control ni las mismas garantías. En una sociedad permisiva, con normas desdibujadas y con demasiadas familias en las que predomina la sobreprotección, la labor formativa escolar se convierte en una tarea tan complicada como necesaria.

2. El aula

2.1. *Espacio especial*

Un aula no es un lugar cualquiera: es un espacio especial. No es un territorio de convivencia espontánea, sino un contexto específico con condiciones específicas que hay que conocer y gestionar adecuadamente si se quiere conseguir un clima facilitador del trabajo y la convivencia saludable. Podemos considerar un aula como un escenario, con una obra, un guión y unos protagonistas con papeles más o menos predefinidos por las administraciones educativas, pero con cierta libertad para redefinirlos y adaptarlos al enfoque personal de cada uno. Cuando un

protagonista siente que el papel que le “ha tocado en suerte” no es gratificante ni le proporciona nutrientes para su autoestima, busca papeles alternativos que sí le suministren sustento para la misma: de gracioso, de matón... Es crucial, por lo tanto, el reparto de papeles que cada profesor hace entre sus alumnos, sabiendo que, adjudicar papeles indignos, de desahuciados, sin ningún protagonismo positivo y depresores de la autoestima es el primer paso para sembrar futuros problemas de convivencia y de rechazo hacia el estudio. En la obra que se desarrolla en el escenario-aula, el guión viene definido por un temario, pero es un guión que se puede y se debe adaptar para ponerlo al servicio de lo fundamental, que es la obra, y esta es la formación integral de los protagonistas, es decir, el desarrollo de todas sus potencialidades, sean cognitivas, emocionales o sociales.

2.2. Punto de encuentro

El aula es un espacio de socialización irreversible, por su peso cuantitativo (dado el número de horas que transcurren en ella, en edades cruciales para el desarrollo personal) y cualitativo (por su influencia para la vida futura del alumnado y la capacidad expansiva de las experiencias en ella vividas a otros ámbitos de la vida). Es, pues, un punto de encuentro entre un grupo de alumnos y un equipo (no una sucesión) de profesores, caracterizado por acoger relaciones específicas mediatizadas por una misión que cumplir, que pone a prueba variables intrapersonales (como la autoestima, el autoconcepto o el autocontrol), interpersonales (como la asertividad, la solidaridad o la empatía) y apersonales (como la capacidad de concentración o el interés hacia la tarea) de los participantes en el proceso.

3. La triple convivencia en el aula

3.1. ¿Convivencia o convivencias?

Cuando se habla de convivencia, se suele identificar con convivencia interpersonal; pero, en un aula, no se convive solo con otras personas: cada persona presente convive también con sí misma (quizá lo más complicado) y con las tareas que emprende. Los procesos educativos tienen carácter relacional y todo lo que ocurre en las aulas puede ser analizado desde esa perspectiva, pues aunque siempre estamos inmersos en algún tipo de relación que absorbe nuestra atención, es diferente el enfoque que damos según se trate de relacionarnos con otras personas, con nosotros mismos o con una actividad, y el objetivo del profesorado debe ser conseguir optimizar las relaciones de cada uno en los tres ámbitos, corrigiendo deficiencias allí donde aparezcan, teniendo en cuenta que dichas relaciones son:

- *Específicas*. Cada tipo de relación tiene peculiaridades que demandan un tratamiento diferenciado.

- *Insoslayables.* Cada alumno y cada profesor, inevitablemente, mantiene una relación más o menos adaptativa en cada una de las tres áreas citadas.
- *Interrelacionadas.* Son relaciones relacionadas, pues cada ámbito relacional influye sobre los demás y es influido por ellos.
- *Influenciables.* Cada profesor, con su forma de estar en el aula, afecta a las tres áreas relacionales, mejorándolas o empeorándolas inevitablemente.

3.2. Relaciones interpersonales

Si el aula es un espacio especial, la convivencia en dicho espacio también es una convivencia especial. En ese reducido espacio convive un grupo numeroso de personas durante mucho tiempo, lo que implica una sucesión interminable de contactos. A lo largo de cada clase emitimos y recibimos continuos mensajes que originan una permanente sucesión de roces interpersonales, dulces, insípidos o amargos. Dado que la educación es un trabajo de personas con personas, los contactos van dejando huellas más o menos indelebles, siendo las amargas especialmente persistentes y emocionalmente corrosivas. Un aula es un lugar de contagio inevitable de ideas, pero, sobre todo, de emociones, relaciones e influencias, y este contagio tiene una influencia decisiva sobre el clima de la clase. En cada momento, en cualquier aula, hay sonrisas, miradas, gestos y mensajes impactantes. Iacoboni (2007) afirma que la actividad por defecto del cerebro gira alrededor de las relaciones, cuyos circuitos responsables son activados por cualquier encuentro interpersonal, siendo la actividad preferida en reposo de nuestro cerebro revisar nuestra vida social, pues tres de las cuatro regiones neuronales más activas tienen que ver con los juicios interpersonales.

3.3. Relaciones intrapersonales

Hay un tercer tipo de relaciones, las menos visibles pero no por ello menos importantes, que son las que cada persona mantiene consigo mismo. Las huellas provenientes de los sucesivos contactos interpersonales y de la relación de amor-odio con la tarea van afectando a nuestro estatus intrapersonal, especialmente al autoconcepto y a la autoestima, modelando una determinada percepción y valoración de sí mismo de gran influencia sobre las aspiraciones, metas y expectativas.

3.4. Relaciones apersonales

Otro tipo de relaciones son las que se dan con la tarea-estudio, cuyo carácter obligatorio hace oscilar la actitud ante la misma del alumnado (también del profesorado) desde el entusiasmo al más absoluto rechazo, sin olvidar que todo en el aula está cargado de matices sociales, pues la relación tarea-alumno depende en gran medida de la mediación del profesorado.

4. Conflictos interpersonales en el aula

4.1. Conflictos

Los conflictos en niveles educativos obligatorios son inevitables de entrada, ya que cualquier actividad forzada provoca reacciones en contra. Desde esta perspectiva, no cabe otra opción sino prepararse para convivir con ellos y gestionarlos proactiva y eficazmente, a ser posible antes de que aparezcan. La preparación en la gestión de conflictos debería contemplar una doble faceta: dotarse de estrategias eficaces de gestión y adoptar medidas autoprotectoras que eviten un desgaste emocional dañino. Para evitar/paliar efectos tóxicos conviene relativizar los problemas y redimensionarlos adecuadamente, midiendo esfuerzos, alimentando ilusiones y, sobre todo, deslindando responsabilidades, sabiendo que solo somos una concausa del engranaje y que hay otros agentes implicados. Entre la irresponsabilidad y la hiperresponsabilidad, está la responsabilidad sana: mejor corresponsabilizarse que culpabilizarse. Entender los conflictos como oportunidades de enseñar y aprender mediante la búsqueda proactiva y compartida de soluciones es el primer paso hacia la eficacia y la higiene emocional.

4.2. De qué conflictos hablamos

El término *conflicto escolar* es un cajón de sastre que incluye acepciones muy diversas, como la interrupción, la violencia, el rechazo hacia el estudio o el aislamiento social, que no responden a las mismas causas y no admiten por tanto soluciones únicas. No es extraño que en una reunión de profesores se esté hablando de conflictos y cada uno de ellos esté pensando en cuestiones muy diferentes, por lo que conviene concretar a qué tipo de problema nos estamos refiriendo en cada caso. Los conflictos se diferencian en función de una serie de *variables*:

- *Tipo de centro*. La tipología de conflictos y su gravedad relativa se deben considerar dentro del contexto en el que se enmarcan y desde el cual se valoran e interpretan. Aunque todos los centros tienen problemas, cada uno de ellos tiene un orden de prioridades y valores que les hace ver como graves o leves, problemas que para otros centros con otras características tendrían otra consideración.
- *Tipo de materia*. A pesar de que en el fondo todos los problemas responden a causas similares, cada materia suele tener problemas comunes con las demás, pero también problemas específicos que no suele compartir con otras. Para el profesorado de Tecnología, la seguridad en el manejo de herramientas es un tema prioritario que no se da en la misma medida en otras materias; en Educación Física, la higiene tiene una importancia mayor que para el profesorado de materias más teóricas, que fijarán sus prioridades en los procesos cognitivos y atencionales, por ejemplo.

- *Nivel educativo.* Cada etapa educativa presenta conflictos peculiares, aunque compartan bases comunes, existiendo claras diferencias entre los conflictos que aparecen en educación infantil, primaria, secundaria, o en niveles post-obligatorios.
- *Ámbito del conflicto.* Los conflictos se pueden dar entre alumnos (menosprecios, acoso...), entre alumnos y profesores (incumplimientos, faltas de respeto, enfrentamientos...), entre profesores y familias (quejas, hostilidad, discrepancias...) o entre el mismo profesorado (críticas maliciosas, descalificaciones, incompatibilidad personal...).
- *Gravedad y frecuencia.* Los problemas de conducta varían según su gravedad (leves, graves o muy graves) y frecuencia (desde rutinas recurrentes a problemas de rara aparición).
- *Tipo de relación afectada.* Los conflictos pueden referirse a la relación del alumno con los demás (conflicto interpersonal: faltas de asertividad, empatía o solidaridad), consigo mismo (conflicto intrapersonal: bajo autoconcepto, baja autoestima, bajo autocontrol...) o con la tarea (conflicto apersonal: desmotivación, falta de concentración, escasa perseverancia...).

Las peculiaridades de cada profesor y cada centro hacen difícil la tarea de proponer estrategias válidas para todos: se puede hablar de cómo confeccionar un traje, pero no de hacer un traje a la medida de cada uno. Es el profesorado quien debe adaptar funcionalmente las estrategias que va adquiriendo, integrándolas creativamente a su bagaje profesional. En cualquier caso, sean cuales sean los conflictos a afrontar, habrá que evitar caer en prácticas de riesgo en el modo de gestionarlos (tabla 1).

TABLA 1. *RIESGOS ANTE LOS CONFLICTOS*

<i>Riesgos ante los conflictos</i>	
Negarlos	Todo va bien, no pasa nada.
Vestirlos	Añadir elementos emocionales negativos: amenazas, tensión, gritos, ironías.
Exagerarlos	Echar leña al fuego, adornarlos con parafernalia, sobredimensionarlos.
Complicarlos	Implicar a más gente de la necesaria, enredarlos.
Apostar el resto	Poner en juego toda la propia autoestima en cada lance.
Buscar vencer	Perseguir ganar en vez de convencer.
Restarles importancia	Es normal, no hay para tanto, ya pasará...
Proyectarlos	Quitárselos de encima, traspasarlos a otros,
Justificarlos	En estas condiciones/con estos alumnos no se puede, si los padres no...
<i>Frente a los riesgos: afrontarlos y gestionarlos proactiva, preventiva, formativamente.</i>	

4.3. Conflictos latentes, patentes y pseudoconflictos

Conviene distinguir entre conflictos latentes (en estado de incubación), conflictos patentes (manifiestos explícitamente) y pseudoconflictos (falsos conflictos, inventados artificialmente). Todos tienen zonas visibles (conductas) e invisibles (pensamientos y emociones), y hay que escanearlo todo, diferenciando síntomas de causas. En el análisis del conflicto hay que tener presente la frecuencia del problema, la gravedad del mismo, y el número de profesores-alumnos implicados. El profesor eficaz se anticipa atajando los conflictos latentes (conflicto 0) y gestionando proactivamente los conflictos patentes (gestiona el conflicto 1, pensando en cómo evitar el conflicto 2...), detectando y desmontando los pseudoconflictos.

4.4. Conflictividad escolar y conflictividad social

En los centros escolares hay problemas abordables exclusivamente con medidas escolares (conflictividad escolar) y otros que requieren además la intervención de instituciones paraescolares (conflictividad social). Los centros escolares deben centrarse en gestionar los problemas genuinamente escolares y derivar, previa justificación de las intervenciones escolares realizadas, los problemas que incluyan causas supraescolares a las instituciones sociales que puedan darles un tratamiento adecuado, procurando que asuman sus competencias (áreas de servicios sociales, servicios de salud mental, servicios de atención familiar...), sin menoscabo de la cooperación solidaria y coherente que debe guiar las relaciones entre responsables de aula-centro-familia-sociedad. Por lo tanto, cualquier petición de intervención social debe ir precedida de la justificación de las medidas previas adoptadas en el centro escolar, para evitar efectos perversos como el posible abuso por parte de algunos centros en esta descarga de responsabilidades.

4.5. La construcción de la convivencia

La finalidad de la gestión de la convivencia es educar en alumnos y profesores una actitud prosocial basada en el respeto y el bienestar común. Aunque cuando se habla de convivencia es frecuente asociarla a conflictividad y a armonía perdida que hay que recomponer, supone mejor alternativa poner el acento en el carácter constructivo de la misma, viéndola como algo que hay que apuntalar día a día, corrigiendo actitudes negativas y sustituyendo rumbos antisociales por hábitos prosociales. Si no se trabajan continuamente las competencias socio-emocionales que sustentan una convivencia sana y pacífica, se acaba teniendo que recomponer el clima de clase tras cada conflicto, y quien solo se ocupa de taponar vías de agua, acaba empapado. No cabe esperar a la aparición de los conflictos para empezar a actuar, sino que hay que incorporar de manera genera-

lizada la educación socio-emocional (ESE) de profesores y alumnos al currículo, en forma de intervenciones continuas que empapen cada momento de cada clase, independientemente de la materia que se imparta. No puede la ESE dejarse circunscrita al ámbito de las tutorías, donde solo se pueden abordar desde una perspectiva teórica y descontextualizada, además de estar confinada a unas pocas horas al año y dependiendo del azar de la mayor o menor capacidad e interés por parte del tutor correspondiente. Solo la insistencia en *todas* las clases por parte de *todo* el profesorado en los valores que se quieren potenciar puede dar frutos en forma de hábitos y aprendizajes transferibles a otros ámbitos de la vida social. En cada clase se dan infinidad de ocasiones para aprovechar los pequeños problemas de convivencia que surgen cotidianamente como ocasiones para practicar y potenciar competencias socio-emocionales deficitarias tanto en alumnos y profesores.

La persistencia en el carácter formativo de la gestión de la convivencia pasa por una toma de actitud por parte del profesorado que debe estar convencido de la necesidad de educar integralmente al alumno. Pero, el reto que supone incorporar la ESE al currículo no debe suponer una carga adicional para los docentes en su ya de por sí recargada mochila de responsabilidades, por lo que las estrategias a utilizar deben ser sencillas y aplicables sin una preparación especial, si se quiere una práctica extensiva por parte de un segmento amplio del profesorado y no por un pequeño grupo de incondicionales. Solo cuando las estrategias de gestión de conflictos están al servicio de la formación integral del alumno podemos escapar de una visión autoritaria y represiva de la educación, para embarcarnos en la difícil pero hermosa tarea de fortalecer valores prosociales en los alumnos y, con ello, mejorar nuestra sociedad.

4.6. Aspectos a tener en cuenta

En el proceso de socialización en el aula no es suficiente con cambiar conductas. Las conductas son síntomas de algo más profundo que hay que descubrir y trabajar para que las correcciones tengan efectos duraderos. Una misma conducta puede deberse a diferentes causas y perseguir consecuencias diversas, por lo que puede precisar tratamientos diferentes. Hay cuatro objetivos a trabajar en la construcción de la convivencia:

1. *Conductas (qué hace)*. Lo más simple es intentar modificar directamente las conductas inapropiadas, para lo cual hay que centrarse en los aspectos concretos y observables, sin mezclar presunciones ni adivinar intenciones que desvirtúen lo que se está percibiendo.
2. *Causas (por qué lo hace)*. Aunque en multitud de ocasiones se tengan que afrontar los conflictos buscando una solución de emergencia que resuelva el problema inmediato, no se debe perder de vista que dichos problemas no son sino síntomas de carencias socio-emocionales, y que mientras estas no se solucionen, no se podrán atajar aquellas ni se conseguirán resultados ge-

neralizables a conductas similares. Ello implica entender que el alumno que incumple está intentando proteger su autoestima con mecanismos adaptativos practicados durante años y convertidos en hábitos complicados de cambiar. Las conductas disruptivas reflejan los intentos de cada sujeto por adaptarse al medio escolar con los recursos personales de que dispone.

3. *Consecuencias (para qué lo hace)*. Si no se consigue modificar la conducta directamente, conviene analizar las consecuencias obtenidas por el alumno que la mantienen, con el fin de atajar su consecución. Algunos ejemplos de consecuencias perseguidas por alumnos disruptivos son:
 - Ganar o mantener estatus/prestigio en el grupo de iguales.
 - Aceptación del grupo de referencia o de presión de iguales
 - Experimentar sensación de control/poder y demostrarlo ante los demás.
 - Resolver favorablemente conflictos de intereses.
 - Llamar la atención, adquirir protagonismo social.
 - Mantener alta la autoestima mediante conductas arriesgadas o prohibidas, yendo más allá que los demás.
 - Afirmar la propia identidad.
 - Obtener diversión.
4. *Contexto (dónde lo hace)*. Los “malos” suelen serlo en compañía de o en situación de, por lo que conviene analizar e intervenir sobre el contexto en el que se apoya el alumno para obtener las consecuencias gratificantes (amigos, subgrupo, la clase entera...). La pregunta clave es averiguar si actuaría igual si estuviera solo, y si la respuesta es no, actuar fuera de su contexto.

Cualquier conducta está provocada por unas causas, y persigue obtener unas consecuencias gratificantes para quien la realiza, que se obtienen en un contexto determinado.

Se puede resolver un conflicto atajando las causas, intentando cambiar la conducta directamente, impidiendo que se obtengan las consecuencias perseguidas o interviniendo sobre el contexto

5. La ruta de la convivencia en el aula

La construcción de la convivencia se puede contemplar como una ruta que va desde la determinación de unos valores básicos de convivencia hasta la consecución de un clima prosocial y de trabajo, pasando por los siguientes puntos críticos:

1. *Punto de partida. Determinación de los valores básicos de convivencia:*
 - 1.1. *Respeto mutuo/asertividad.* Competencia social consistente en hacer valer los derechos propios sin violar los ajenos. Respetar y hacerse respetar. Debe ser el antídoto natural contra cualquier tipo de abusos, venga de donde venga, y el valor básico e irrenunciable que rijan las relaciones interpersonales en el aula, tanto entre iguales como entre desiguales.

- 1.2. *Empatía*. Vínculo afectivo entre profesores y alumnos basado en la mutua aceptación. Caerse bien y construir una relación cálida y cercana más allá del simple respeto.
 - 1.3. *Solidaridad*. Ayuda desinteresada a quienes la necesiten. Espiral positiva de generosidad basada, no tanto en derechos, sino en necesidades y deseos. Si la asertividad se limita a dar y recibir lo que se da, la generosidad da sin esperar recibir, intentando invertir la espiral negativa consistente en esperar que la otra parte dé el primer paso o nos dé lo que nosotros no estamos dispuestos a dar.
 - 1.4. *Responsabilidad*. El valor subsidiario y complementario del respeto es la responsabilidad: si no hay respeto, debe haber consecuencias. Y la responsabilidad es la capacidad de prever y asumir consecuencias. Las faltas de respeto deben llevar aparejadas algún tipo de responsabilidad para el infractor.
 - 1.5. *Autocontrol/heterocontrol*. El respeto implica inhibir de forma autónoma conductas abusivas: decir no y decirse no, lo que requiere autocontrol, o cuando este sea deficitario, heterocontrol.
2. *Objetos de intervención*:
 - 2.1. *Conductas*.
 - 2.2. *Hábitos*.
 - 2.3. *Actitudes*.
 - 2.4. *Roles*.
 3. *Establecimiento de límites*:
 - 3.1. Fijación de *límites teóricos*: determinación de normas explícitas reguladoras de la convivencia.
 - 3.2. *División de las normas en básicas y complementarias*: priorización de normas básicas.
 - 3.3. *Difusión* a alumnos, profesores y familias de las normas de convivencia.
 - 3.4. Fijación de *límites reales*: normas implícitas.
 - 3.5. Mecanización/internalización de límites: *hábitos y fortalezas interpersonales*.
 4. *Restablecimiento de límites*:
 - 4.1. *Advertencias*. Corrección asertiva puntual de conductas inadecuadas.
 - 4.2. *Compromisos de cambio*. Cambio de actitudes NO, hábitos y roles negativos.
 - 4.3. *Sanciones*. Aplicación formativa de consecuencias/contingencias a quien vulnera límites, no acepta advertencias ni asume compromisos de cambio.
 - 4.4. *Medidas de atención social* para alumnos inmunes a medidas escolares.
 5. *La meta: un clima prosocial y proclive al trabajo*. El clima es la resultante de las relaciones, creencias, conductas y emociones de todos los protagonistas de una situación. La meta es conseguir en el aula un clima respetuoso como suelo, y empático y solidario como techo. Un clima que arrastre y

haga fáciles los valores que queremos implantar, y que sea un lecho facilitador, donde el aprendizaje y el respeto sean probables, y la interrupción, los abusos y la ociosidad, improbables.

6. Respeto: el valor básico interpersonal

6.1. Respeto, valor básico de convivencia

El respeto es un modo de relacionarse con los alumnos (y entre ellos) basado en la asertividad, que sustituye a una relación desigual basada en la obediencia y el temor al castigo, especialmente en edades cercanas a la adolescencia, siendo al menos igual de eficaz y sin efectos colaterales negativos. El objetivo es conseguir un clima de clase respetuoso en todos los sentidos, sin abusos de nadie contra nadie. Prohibidos los dictadores en las aulas, detrás o delante de la mesa del profesor. Respeto a las personas y al trabajo de las personas. El establecimiento en los primeros días de unos límites claros e inequívocos debe ser el primer objetivo de un equipo educativo, pues ningún objetivo académico puede ser abordado si previamente no se forma un lecho facilitador que pasa necesariamente por la práctica cotidiana del respeto.

6.2. Empezar por uno mismo: profesores respetuosos, respetables, respetados

Difícilmente puede enseñar respeto quien no lo practica. El profesorado ha de dar ejemplo, pues tan contagioso es el respeto como la ausencia del mismo, lo que implica que hay que reflexionar sobre la oferta educativa que se hace y pensar si nos gustaría una oferta similar. Ofrecer únicamente muchas horas diarias de clases académico-excluyentes no es una oferta muy respetuosa con alumnos con brechas cognitivo-emocionales que les impiden acoplarse a la dinámica de clase. El profesorado debería asegurarse de que la clase que ofrece es una clase apetecible y emocionante, fuente de logros y disfrute para todos los alumnos sin excepción. Ello implica evitar, además de los estilos docentes irónicos, hirientes o autoritarios, prácticas educativas excluyentes que eluden la atención a las diversidades existentes en el aula. El profesor tiene derecho a dar clase, pero no cualquier clase, sino solo una clase *posible, apetecible y asequible* para TODOS sus alumnos. El alumno tiene derecho a una clase digna y respetuosa con sus derechos, pero garantizando a su vez el derecho de los demás alumnos y del profesorado a darla en las mismas condiciones. Se trata de tener sensibilidad para respetar y fuerza para hacerse respetar.

Los profesores han de empezar por ser respetuosos y respetables para poder exigir ser respetados, pues una conducta disruptiva puede ser una respuesta injusta a una oferta educativa digna, atractiva y útil, pero también puede ser una reacción lógica a una oferta educativa poco atractiva, inabordable y excluyente. Se trata de adoptar un estilo docente asertivo (una clase sin abusos), evitando

estilos abusivos (impongo mi clase) o pasivos (me imponen su clase): ser dispensadores, merecedores y receptores de respeto.

Respetuoso: dispensador de respeto.

Respetable: merecedor de respeto.

Respetado: receptor de respeto.

6.3. En equipo, mejor

El respeto no debe trabajarse en solitario, pues difícilmente puede haber respeto si hay desequilibrios tácticos acusados, y un profesor desamparado ante un grupo de alumnos disruptivos organizados es un desequilibrio táctico evidente. Cuando los profesores intentan fijar límites mediante intentos sucesivos en solitario, los resultados son desiguales, complicados y, a menudo, impotentes, con avances en una clase y retrocesos en la siguiente, en un continuo hacer y deshacer que impide que los límites y aprendizajes se afiancen. Para que el equipo sea percibido por los alumnos como tal, conviene lo siguiente:

- Decidir conjuntamente los objetivos-diana sobre los que fijar límites.
- Transmitir a los alumnos sensación de equipo mediante mensajes «en nuestra clase...», que sustituyan a los mensajes «en mi clase...».
- Marcarse como reto colectivo irrenunciable el cumplimiento sistemático de los límites prefijados y la tolerancia cero sobre los mismos, comprometiéndose cada miembro del equipo a fijar los límites acordados y a pedir ayuda cuando sea incapaz de conseguirlo, para poder recibir los apoyos pertinentes.
- Designar un responsable de verificar el grado de cumplimiento de las normas básicas en cada clase.
- Prever medidas de apoyo a profesores con problemas para fijar límites:
 - *Consejos*: sugerencia de posibles estrategias a aplicar.
 - *Co-acción*: intervención conjunta del equipo mediante medidas conjuntas.
 - *Triangulación*: intervención indirecta, discreta y no desautorizante de un profesor con ascendencia para reforzar al profesor con problemas, haciendo hincapié en la necesidad de autorregularse y ser respetuosos de forma autónoma, y no solo bajo vigilancia.

7. Heterocontrol, paso hacia el autocontrol

7.1. Competencias autónomas

El objetivo final del entrenamiento de competencias cognitivas, sociales y emocionales en los alumnos no es su potenciación bajo vigilancia externa, sino su fortalecimiento y uso de forma autónoma, pues, si no, los logros supervisados

no se transfieren a otros contextos. El principio de autonomía nos lleva a centrar nuestras actuaciones en el fomento y entrenamiento de la autonomía del alumno y en la evitación de la dependencia perenne de la vigilancia del profesor. Así, en control, el objetivo debe ser la sustitución del heterocontrol a cargo del profesor (objetivo provisional) por el autocontrol del alumno (objetivo final), mientras que en motivación, el objetivo es la musculación de la automotivación e iniciativa personal, pero sabiendo que ello suele pasar por una fase, provisional y retráctil, de motivación inducida.

7.2. *Autocontrol y heterocontrol*

La gestión de la convivencia en el aula tiene como objetivo prioritario crear y mantener un clima sano, respetuoso, empático y solidario. Para ello, bastaría que todos los alumnos y profesores tuvieran el suficiente autocontrol, la suficiente asertividad y la suficiente empatía para crear ese clima. Pero, como en la práctica no suele ser así, se hace necesario suplir estas carencias con intervenciones externas. El *heterocontrol o control externo*, desde un enfoque formativo, es el paso necesario, provisional y retráctil, para alcanzar el autocontrol necesario para un clima prosocial. El heterocontrol debe tener carácter provisional, al ser únicamente una etapa hacia el autocontrol, es decir, una internalización autónoma y definitiva que haga innecesaria la vigilancia permanente a cargo del profesorado. Esta visión del heterocontrol al servicio del autocontrol se contrapone a la habitual mala imagen que suele asociarlo a autoritarismo y represión. Hay, por lo tanto, que acabar con la mala fama del control y reivindicar el importante papel que las competencias inhibitorias tienen en una sociedad que está continuamente inundando a niños y jóvenes, muy influenciables, con ofertas atractivas, para pedirles a continuación, en un alarde de incoherencia, que renuncien a ellas sin tener ni la capacidad ni el hábito para hacerlo. Convivir y estudiar son procesos ligados a la capacidad de inhibir (evitar, eliminar, atenuar, aplazar...) impulsos, tendencias reactivas, sentimientos, emociones, pensamientos, creencias, deseos...

El heterocontrol, para que sea formativo, debe ser mínimo pero suficiente. No se puede dar clase en un aula descontrolada donde impere el desorden y la disrupción; pero, conviene tener presente que los profesores que mejor controlan la clase son los que menos estrategias de control usan, basando su gestión en competencias como la empatía, la motivación o un adecuado manejo de los procesos atencionales. El alumno ha de aprender a hacer y a no hacer, combinando adecuadamente competencias activadoras (ligadas a la automotivación) e inhibitorias (ligadas al autocontrol).

Para establecer el respeto en el aula y fortalecer las competencias asociadas al mismo (autocontrol, asertividad, empatía...) proponemos un *sistema de diques* de contención de abusos.

7.3. Entrenando la responsabilidad: las tres puertas

Los alumnos deben percibir que, a un incumplimiento deliberado de una norma, le sigue siempre una consecuencia o una cadena de consecuencias, como parte del entrenamiento de la *responsabilidad*, entendida como la capacidad de prever consecuencias futuras y de asumir consecuencias por los actos pasados y presentes. Para verlo gráficamente, podemos recurrir a la *metáfora de las tres puertas*, imaginando que, tras cada incumplimiento, el alumno se encuentra ante tres *puertas* o alternativas:

1. *Descontrol* (impunidad). Consiste en pretender seguir con el mismo comportamiento, los mismos hábitos y la misma actitud negativa sin asumir consecuencias por ello. Debe ser una puerta a evitar a toda costa, por su poder obstaculizador para la convivencia, y por su carácter contraeducativo.

2. *Autocontrol* (responsabilidad creadora). Consiste en conseguir cambios autónomos en el alumno incumplidor sin necesidad de control externo. Es la vía ideal a potenciar, pues desarrolla competencias autónomas, y es la puerta de la responsabilidad creativa, al incorporar nuevos hábitos sustentados por una actitud positiva. Conviene complementarla con incentivos externos de tipo social (reconocimiento, agradecimiento). Sin embargo, no todos los alumnos son capaces de prever y asumir consecuencias por sí mismos y, por ello, pueden precisar de intervenciones provisionales de heterocontrol.

3. *Heterocontrol* (responsabilidad inhibidora). Consiste en conseguir cambios mediante la aplicación de estrategias de control externo, como compromisos o sanciones. Es una vía subsidiaria, provisional y retráctil a utilizar solo cuando el alumno es incapaz de asumir compromisos autónomos.

CAPÍTULO 2

Un Sistema de Diques

1. Un Sistema de Diques (SD): la contención asertiva

1.1. La contención asertiva

Ante los abusos e incumplimientos, respeto. La convivencia se basa en el respeto mutuo, pero este valor básico es violado a menudo, por lo que hay que restablecerlo. Cuando en el aula se traspasa la frontera del respeto con conductas abusivas y actitudes antisociales se deben contener dichos intentos mediante actuaciones asertivas que permitan restablecer los límites que separan el respeto del abuso. Dichas actuaciones de contención asertiva resultan complicadas de llevar a cabo por profesores en solitario ante alumnos en equipo, teniendo más posibilidades de éxito toda la organización escolar en su conjunto, ubicando cada problema en el locus óptimo de tratamiento y responsabilizando de su gestión al agente idóneo, es decir, al que tenga mayores probabilidades de resolverlo eficientemente.

1.2. Qué es un Sistema de Diques (SD)

Un Sistema de Diques (SD) es un plan para garantizar el respeto en las aulas, es decir, un plan de actuaciones coordinadas, interconectadas, progresivas y sin fisuras en un centro, cuyo objetivo es la evitación y contención asertiva de conductas y actitudes abusivas mediante el fortalecimiento en positivo de competencias interpersonales (asertividad y empatía fundamentalmente) e intrapersonales (especialmente autocontrol y responsabilidad), basado en un entrenamiento continuo y sistemático de las mismas. Usar como símil el término *dique* permite visualizar y resaltar el carácter fundamentalmente asertivo que deben tener todas las actuaciones contempladas en el plan, que se apoya en tres bases: *criterios unificados, intercomunicación fluida y coacción* (acción coordinada y en paralelo).

1.3. Características de un SD

Un SD debe cumplir ciertos requisitos para que sea realmente efectivo:

- *Es un NO sistémico e integrado.* Es un sistema que va diciendo al alumno un *no* cada vez más potente de manera que esté cuanto antes ante el no asertivo que le haga cambiar de actitud (por su propio beneficio y el de los demás). Este *decir no progresivo y sistémico* se apoya en el poder colectivo de la organización para sustituir actuaciones individuales aisladas e impotentes, por funciones diferenciadas e integradas en los diferentes niveles del sistema, basado en un planteamiento logístico de eficacia organizativa.
- *El imperio del nosotros.* Decir NO es decir NO... nosotros. Se trata de hacer prevalecer el nosotros respetuoso sobre los yo egoístas, desconsiderados y prepotentes, pero teniendo en cuenta que en el aula las actitudes irrespetuosas no son exclusivas de los alumnos, sino que también hay profesores abusivos y desconsiderados que contener.
- *Categorizar problemas.* Cada problema es síntoma de carencias cognitivas, sociales y/o emocionales que lo provocan, por lo que detectarlas y diagnosticarlas agrupándolas en categorías manejables es un primer paso para su tratamiento.
- *Ubicar problemas: el DIT.* Cada problema y cada alumno tienen un dique idóneo de tratamiento. El SD permite ubicar cada problema rápida y eficientemente, una vez categorizado, ante el dique idóneo de tratamiento (DIT), a quien se debe transferir la responsabilidad principal de gestionarlo, con la colaboración del resto de estructuras del sistema. Aunque en un SD todos los agentes son corresponsables, en cada caso hay un agente con mayores probabilidades de éxito y mejores competencias para gestionarlo. Los problemas de conducta leves y repetitivos deben ser responsabilidad del profesorado de aula; las actitudes negativas generalizadas entran en el ámbito de la tutoría; y los casos más graves pertenecen al ámbito directivo y los problemas supraescolares a las instituciones sociales responsables. Los equipos educativos deben centrarse en los problemas que tienen un referente claro en las normas escolares, compartiendo (pero no asumiendo en exclusiva) con instituciones sociales los problemas de carácter supraescolar, que deben ser derivados a las instancias sociales pertinentes para que adopten medidas de atención social fuera del alcance de los centros educativos, sin menoscabo de la colaboración que estos puedan prestar. Los problemas sociales no se pueden tratar exclusivamente con medidas escolares.
- *Red de apoyos, responsabilidades y consecuencias.* El SD es una cadena de apoyos, responsabilidades y consecuencias sin fisuras ni desviaciones, que dispone de mecanismos para corregirlas si se producen:
 - *Red de apoyos mutuos,* porque las intervenciones individuales son insuficientes, crean desequilibrios y debilitan al profesorado al ser tácticamente poco operativas, además de provocar desorientación en el alum-

nado. La capacidad de influencia educativa descansa en la organización entera y es factible conseguir que dicha organización funcione coordinada y engrasada como un órgano único sin que ello implique más carga de trabajo. Es una cadena de apoyos porque, cuando un agente interviniente no puede contener conductas/actitudes inadecuadas por sí solo, interviene automáticamente otro agente para reforzarlo. Para que el sistema de apoyos sea efectivo y completo, debe incluir tanto apoyos horizontales como verticales, además de contemplar *protocolos de ofrecimiento y petición de ayuda*. El SD ayuda a agentes indefensos a la vez que contiene a los abusivos y responde a los insolidarios.

- *Apoyos horizontales* (intra-dique). Son los que se suministran unos profesores a otros en el mismo nivel de intervención, como los que se prestan entre sí los profesores de un equipo educativo.
- *Apoyos verticales* (inter-diques). Son los suministrados por agentes de diferentes niveles de intervención, como el que presta un tutor a un profesor, un directivo a un tutor o profesor, o la familia a un tutor o profesor...
- Para que los apoyos horizontales y verticales sean efectivos, la intercomunicación (intra-dique e inter-diques) debe ser fácil, rápida, automática, sistemática y continua.
- Por otro lado, hay que distinguir entre *apoyos ordinarios* y *extraordinarios*.
 - *Apoyos ordinarios*. Son los que se aplican de forma estructural y habitual, fruto de la planificación y la sistematización, y no como reacción a problemas puntuales. Hay que potenciarlos y automatizarlos. Cuantos más, mejor. Cuanto antes, mejor.
 - *Apoyos extraordinarios*. Son los que tienen carácter coyuntural y se aplican reactivamente en momentos puntuales para solucionar problemas y emergencias. Conviene no abusar de ellos para ahorrar esfuerzos, debiéndose pedir-ofrecer solo cuando las intervenciones en solitario son insuficientes o han quedado desbordadas. Cuantos menos, mejor. Solo los imprescindibles.
- *Red de responsabilidades*. El SD es un sistema de responsabilidades de los agentes implicados porque delimita funciones y permite detectar qué agentes no están asumiendo su parte de responsabilidad (*averías* del SD), con la posibilidad de rendir o pedir cuentas a cada agente implicado. Cada dique es responsable de gestionar su parcela y de aplicar medidas en su nivel, aportando el máximo al colectivo en lo referente a la contención de conductas y actitudes antisociales, entendiendo que lo que no hace un agente lo tiene que hacer otro.
- *Red de consecuencias*. El SD es una red de consecuencias, ya que cuando una consecuencia/contingencia se muestra inefectiva con un alumno, pasan a aplicarse consecuencias de mayor poder de contención. Se basa en la idea de que cuando hay una falta de respeto se debe asumir siempre una consecuencia derivada de ella, en la misma medida que se suministran contingencias positivas cuando se dan actitudes positivas. Esta cadena no se debe

limitar a los órganos escolares, sino que debe incluir a agentes sociales para tratar los problemas de etiología supraescolar.

Apoyos y responsabilidades:

- Cada dique inevitablemente refuerza a los diques anteriores con sus intervenciones o los debilita con su falta de apoyo.
- Cada dique puede ahorrar esfuerzos a los posteriores o, por el contrario, saturarlos.
- Cada dique se nutre de la cantera de problemas del dique anterior, por lo que, cuantos más le eliminen, mejor podrá atender los que le llegan.
- Conviene evitar sobre todo agentes impotentes, desasistidos, aislados, negligentes y puntos negros del sistema.

1.4. Elementos de un SD: estructuras y funciones

Desde una perspectiva minimalista, las estructuras implicadas deben ser las mínimas con el fin de evitar organigramas complejos difíciles de sostener en el tiempo, pues no hay nada más obstaculizador que estructuras superfluas que se comen energías, tiempo y recursos sin aportar nada a la operatividad del sistema. En ocasiones se invierten demasiadas energías en inventar nuevas estructuras que se podrían aprovechar en optimizar las existentes. Pero el minimalismo organizativo requiere asegurarse de que las estructuras existentes estén puestas a punto en todo momento para no perder eficacia, teniendo cada agente claramente delimitadas sus responsabilidades. Desde esta filosofía de partida se proponen los diques y funciones asociadas que se muestran en la tabla 2 (ver página siguiente).

1.5. Diagrama de causa-efecto

Una herramienta que puede ayudar a planificar las funciones a desempeñar por cada dique o agente en un SD es el diagrama de causa-efecto o de espina de pescado de Ishikawa que se muestra en la figura 1 de la página siguiente. En la adaptación que hacemos de este procedimiento se distinguen cuatro elementos:

1. El problema a resolver o punto de partida.
2. Los agentes responsables.
3. Las actuaciones a realizar.
4. La solución o punto de llegada.

Se trata de representar gráficamente una ruta de intervenciones debidamente coordinadas entre varios agentes que tienen como objetivo recorrer el camino que va desde un problema hasta una solución. En el diseño se abren tantas ramas como agentes implicados y en cada rama se van incorporando las actuaciones que cada agente debe asumir.

TABLA 2. DIQUES

<i>Diques</i>	<i>Funciones</i>
<i>D1</i> <i>Profesores.</i> <i>Equipos.</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Gestión del aula, que incluye los siguientes ámbitos de intervención: interpersonal, motivacional, atencional, intrapersonal y académico. - Equipos o mini-equipos educativos. Su objeto de trabajo es la cogestión de aula. - Derivación a D2 de los problemas que le desborden.
<i>D2</i> <i>Tutoría.</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Coordinar, intercomunicar y apoyar a los profesores de aula, rastreando regularmente la problemática del grupo y ubicando los problemas en su DIT. - Rastreo regular de incidencias convivenciales y de rendimiento a partir de una ventana panorámica de observación, diagnóstico e intercomunicación. - Uso de entrevistas como herramienta fundamental de intervención. - Gestión transversal de las incidencias, con adopción de medidas. - Derivar a D3 los problemas que le desborden.
<i>D3</i> <i>Dirección.</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Rastreo de las incidencias de cada grupo en paralelo con los tutores. - Asegurar que todos los profesores cumplen su función eficientemente. - Vigilar que todos los tutores rastrean regularmente la problemática grupal y aplican medidas a su alcance. - Gestionar los problemas graves y urgentes que le lleguen directamente y no hayan podido ser atajados por D1 y D2. - Cohesionar todo el sistema, detectando y corrigiendo averías del mismo. - Derivar los problemas supraescolares que le desborden a D4.
<i>D4</i> <i>Instituciones</i> <i>sociales</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Tratar problemas psico-socio-familiares (cuestiones de atención socio-familiar, de salud mental, de conductas adictivas, policiales, judiciales) específicos de carácter supraescolar que desbordan las posibilidades de tratamiento de los diques escolares, mediante la aplicación de medidas de atención social complementarias de las medidas escolares.
<i>DF</i> <i>Familia</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Primer responsable de la educación de sus hijos, puede y debe ser un apoyo a las medidas que los diques escolares y sociales apliquen, además de asumir las medidas propias de sus responsabilidades familiares.
<i>DO</i> <i>Orientación</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Dique de asesoramiento técnico a cargo del departamento de orientación o de asesores externos a dirección.

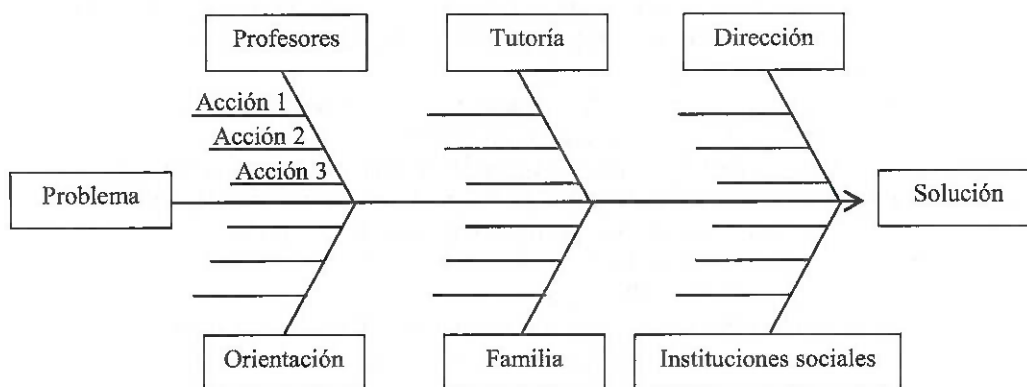


Figura 1. Diagrama de causa-efecto o de espina de pescado de Ishikawa.

1.6. Resfriados y pulmonías: lo leve, lo grave

El SD da un tratamiento diferenciado según la gravedad, recurrencia y urgencia de los problemas que trata, ofreciendo dos vías complementarias:

1. *Vía lenta o algorítmica*. Sirve para gestionar conductas disruptivas de baja gravedad y alta frecuencia, que es lo que provoca mayor malestar docente y es la cantera de posibles futuros conflictos de alta gravedad.
2. *Vía rápida o heurística*. Ofrece un atajo directo y rápido para lo grave y lo urgente hacia D3 o D4.

1.7. Modelo piramidal: ¡cuidado con las desviaciones!

El SD, para ser logísticamente eficaz, debe ser un modelo piramidal en el que, según se asciende de diques, debe haber cada vez menos casos y de mayor gravedad, es decir, la base (D1) gestiona de forma autosuficiente la mayoría de conflictos de baja gravedad y alta frecuencia con estrategias de gestión de aula (límites, advertencias, compromisos, asertividad, empatía, motivación...), sin implicar a nadie más, pero teniendo el respaldo del resto de agentes, para ir ascendiendo progresivamente hacia problemas cada vez más graves y menos frecuentes. Hay que tener especial cuidado en evitar que el modelo se convierta en una pirámide invertida o que aparezcan otras desviaciones posibles.

- Chequear periódicamente la eficacia y eficiencia del sistema, asegurando galerías (como en la minería) para que no se derrumben progresos ya logrados antes de avanzar más. Este chequeo debe localizar puntos negros, es decir, deficiencias del sistema con el fin de repararlos en vez de cambiar todo el sistema.
- Seguir como principio logístico en todo momento la autogestión respaldada, es decir, hacer lo máximo por sí mismo (para no sobrecargar el sistema), pero estando apoyado en el momento en que se necesite ayuda y la actuación en solitario sea insuficiente.
- Disponer *herramientas de intercomunicación* entre las estructuras/agentes implicados (bisagras) que cumplan las condiciones de sencillez, rapidez, comodidad, economía y eficacia, con el fin de asegurar los apoyos mutuos.
- El sistema logístico debe apoyar a quien asume los acuerdos colectivos y se integra en el plan común, no a quien no lo hace. Los que van por libre deben saber que no están cubiertos por la legalidad ni respaldados por la organización. Evitar planes B a toda costa.
- Prever cómo hacer cumplir las indicaciones y órdenes y cómo corregir los *incumplimientos* voluntarios e involuntarios, así como el modo de gestionar las prácticas docentes de riesgo. Hay que detectar qué tipos de causas hay detrás de cada incumplimiento: NP (ausencia de poder) – NQ (falta de actitud) – NS (falta de conocimientos y estrategias).

2. Implementación de un SD: las seis P

2.1. *Utópicos en las intenciones, pragmáticos en las actuaciones*

La eficacia de cualquier plan descansa en gran medida en su implementación o puesta en práctica, de la que depende la transformación eficiente de las intenciones (siempre ilusionantes) en actuaciones prácticas (no siempre efectivas) que permitan conseguir las metas propuestas. Una inadecuada implementación hace fracasar planes magníficamente diseñados en teoría, y acaba quemando a los profesores más implicados: es la eficacia práctica lo que legitima los planes teóricos, por lo que hay que mimarla con esmero y planificarla con detalle. Para la implementación eficiente de un SD, o de cualquier otro plan, proponemos seis pasos:

1. *Preparación*: creación de una predisposición colectiva favorable.
2. *Propósitos*: concreción realista de los objetivos a conseguir.
3. *Principios de actuación*: determinación de las claves que sirvan de guía.
4. *Prioridades*: por dónde empezar.
5. *Poder*: asegurar que cada estrategia está respaldada por suficiente capacidad de influencia del agente que la aplica.
6. *Protocolos de actuación*: decidir qué se va a hacer y cómo.

3. Paso 0. Predisposición colectiva

3.1. *Antes de empezar: crear una predisposición colectiva favorable*

No es suficiente decir «vamos a trabajar en equipo». Para llevar a buen puerto cualquier plan hacen falta profesores *predispuestos* (Q: que quieran, con actitud), *preparados* (S: que sepan, con formación) y *poderosos* (P: que puedan, con influencia). Antes de que un equipo o centro se lance a elaborar y desplegar un plan, conviene “perder” algún tiempo en crear un espacio de reflexión colectiva, con el fin de valorar y debatir la necesidad y oportunidad del mismo en ese momento. Solo si al menos una mayoría significativa entiende por qué conviene desplegar un plan, y asumen colectivamente el compromiso de llevarlo a cabo, se puede pasar a otras fases. Una adecuada preparación del terreno con el consiguiente abonado del mismo allana el camino y permite saber si se puede acometer un plan ambicioso o se debe pensar en un plan más modesto que se limite a gestionar conflictos sin más, porque muchos planes fracasan por falta de soporte de una parte del profesorado que lo tiene que aplicar y mantener en el tiempo. Se trata de combinar la ilusión con cierta prudencia y realismo a la hora de fijar objetivos. En este espacio de reflexión previa deberían aclararse cuestiones como las siguientes

- Qué hacer.
- Por qué. Por qué ahora.
- Para qué.

- Cómo llevarlo a cabo: pasos a seguir.
- Quiénes: personas y órganos responsables.
- Cuánto tiempo y cuánto esfuerzo requerirá.
- Coste de mantenimiento: seguimiento que se necesitará.

3.2. Triple preparación

La preparación de un plan debería abordarse desde tres ángulos:

1. *Q (que quieran). Preparación psicológica.* Que estén convencidos, es decir, que el profesorado esté predispuesto, mentalizado y comprometido, con una *actitud* positiva, creativa y proactiva ante los problemas que se puedan presentar.
2. *S (que sepan). Preparación pedagógica.* Que tengan un repertorio amplio de estrategias sobre la problemática a abordar.
3. *P. Preparación logística.* Que puedan, que tengan capacidad impactante solos o en equipo. Se prevén las estructuras necesarias, sus funciones y los apoyos entre las mismas para que el plan dote de poder a todos sus miembros y siempre haya un agente idóneo capaz de gestionar cada problema con las máximas probabilidades de éxito.

4. Paso 1. Propósitos

4.1. Qué queremos conseguir: determinación de propósitos

Asegurada la disposición favorable del colectivo, hay que leer qué ocurre en el centro (estado actual) y adónde se quiere ir (estado deseado). Ese estado deseado debe traducirse a objetivos que concreten qué hacer, por qué y cómo, pues tener los objetivos claramente definidos es fundamental para que las estrategias elegidas sean eficaces (“no hay viento favorable para quien no sabe adónde va”). A la hora de marcarse objetivos, un centro debe tener en cuenta al menos las siguientes variables:

- Horizonte de actuación: posibilidades y limitaciones.
- Fuerza organizacional: cálculo de remeros.
- Cohesión del claustro.
- Estructura del claustro (tamaño, estabilidad...).

4.2. Horizonte de actuación: qué queremos, qué podemos

Es fundamental calibrar el potencial emprendedor de la organización antes de acometer la elaboración y el despliegue de cualquier plan, procurando adop-

tar una postura realista que evite futuras frustraciones y esfuerzos baldíos. Cada centro, con sus *posibilidades y limitaciones*, tiene su propio horizonte de actuación, por lo que se impone un cálculo de fuerzas previo, aunque durante el proceso las fuerzas disponibles pueden menguarse (si no se ven avances claros) o incrementarse (si se ven resultados y progresos), por lo que hay que dedicar especial atención a los primeros pasos, con el fin de asegurar logros iniciales motivadores. Por ejemplo, en gestión de la convivencia, nos podemos encontrar con tres enfoques que darán lugar a tres *tipos de planes* de diferente alcance:

- *Un plan de resolución de conflictos.* Es un plan de mínimos, un plan de supervivencia que tiene como objetivo fundamental, aunque no se exprese explícitamente, resolver conflictos sin más. Es poco recomendable por su carácter eminentemente reactivo, pero para algunos centros es la única opción posible, debido a factores constrictores tales como una estructura del claustro reacia a los cambios, un contexto socio-familiar difícil o un alumnado complicado. No se puede por lo tanto desdeñar esta posibilidad, pues en cualquier caso puede ser un buen punto de partida para centros que están empezando a trabajar sus planes de convivencia, y puede proporcionar éxitos rápidos que animen e impulsen al colectivo a emprender más adelante metas más ambiciosas.
- *Un plan de gestión de la convivencia.* Este enfoque entiende la convivencia desde una perspectiva aparentemente preventiva y formativa plasmada en un plan de gestión cuyo fin último es la creación de un clima positivo tanto en las aulas como en los espacios comunes. Presenta muchas ventajas sobre el anterior enfoque, pues tiene carácter constructivo (frente al carácter reconstructorio de la primera opción) y, al estar bajo el paraguas de un plan, dota de coherencia a todas las actuaciones relacionadas con la convivencia, pero tiene el defecto de considerar la convivencia como algo independiente del considerado “auténtico” aprendizaje (el académico) y que, por lo tanto, no forma parte de un currículo que queda reducido a lo académico-cognitivo, lo cual acaba por convertirlo a menudo en un plan reactivo de resolución de conflictos sin más.
- *Plan Integral de Entrenamiento Cognitivo-Socio-Emocional (PIECSE).* Un PIECSE es un plan de educación integral, es decir, un conjunto de actuaciones planificadas y coordinadas tendentes a fortalecer en los alumnos competencias cognitivas y socio-emocionales necesarias tanto para la convivencia como para el rendimiento académico. Este enfoque pretende ir más allá que los anteriores al entender que la convivencia no puede ser tratada de forma separada respecto al aprendizaje académico, sino que la educación socio-emocional forma parte del currículo y, por tanto, debe ser educada con el mismo rigor y sistematicidad que el ámbito cognitivo. El fin desde este enfoque no es regular la convivencia, sino entrenar socio-emocionalmente como punto de partida para mejorar el rendimiento cognitivo y ser mejores personas. Ello supone *aprovechar la educación socio-emocional para gestionar conflictos y aprovechar los conflictos para desplegar la educación socio-emocional.*

La educación obligatoria debe perseguir el desarrollo integral del alumnado y, en ese sentido, no se pueden separar ni dar tratamientos diferenciados a los aspectos cognitivos, sociales o emocionales. Es un plan integral que se despliega mediante cuñas socio-emocionales en todos los espacios, por todos (profesores, alumnos, personal de servicios, familias...) y a todas horas, interviniendo sobre todos los agentes implicados en el proceso educativo (familias, alumnos y profesores) y no solo sobre alumnos disruptivos.

TABLA 3. ENFOQUES SOBRE LA CONVIVENCIA

<i>Enfoques sobre la convivencia en función de las posibilidades del centro</i>	
Plan de resolución de conflictos	Dar respuestas a los conflictos sin más.
Plan de gestión de la convivencia	Hacer propuestas de convivencia prosocial.
Plan de educación integral (cognitivo-socio-emocional)	Hacer un plan integral de educación cognitiva, social y emocional.

Lo ideal y lo factible. Es evidente que lo deseable es adoptar este tercer enfoque, pero no siempre es factible. Las circunstancias peculiares de cada centro pueden aconsejar limitarse a la resolución estricta de conflictos o a intentar acometer metas más ambiciosas. No cabe una postura purista que pretenda que todos los centros adopten una perspectiva similar: lo importante es que cada centro, dentro de sus posibilidades y limitaciones, adopte un plan de actuaciones realista que le permita mejorar su cota convivencial. Se trata de definir lo posible, depurarlo y refinarlo: ¿qué queremos? ¿qué podemos? ¿qué podemos por ahora?

4.3. Cálculo de remeros: la fuerza organizacional

Es fundamental saber con qué potencial de avance se cuenta, antes de aventurarse a un plan excesivamente ambicioso. Cada centro debe elegir un plan a medida en función de su horizonte de actuación y su estructura social (profesores, alumnos y familias que componen la comunidad educativa). Para calibrar el potencial de avance de una organización proponemos la *metáfora de los remeros*: podemos contemplarla como una nave de remos que, en un sistema de valores sociales divergente, navega río arriba, a menudo contra corriente social y familiar. Las metas a conseguir deben estar en función del cálculo de remeros a favor y en contra, además de los que no reman y permiten con su pasividad que la corriente antisocial arrastre la nave río abajo.

4.4. Distribución actitudinal de remeros

El plan lo tienen que impulsar los miembros de la comunidad educativa, pero no todos tienen la misma actitud, ni la misma fuerza de empuje ni la misma

ascendencia sobre los compañeros: hay profesores más o menos influyentes, más o menos implicados y más o menos preparados. Podemos distinguir según su actitud tres tipos de profesores:

- *Remeros a favor. Profesores predispuestos (polo positivo).* Profesores comprometidos en el proyecto colectivo, dispuestos a implicarse e incondicionales del trabajo, independientemente del coste en esfuerzo que requiera.
- *Remeros en contra. Profesores indispuestos (polo negativo).* Tienen una actitud indolente y no se suelen implicar en ningún tipo de proyecto. Se suelen distanciar, desvincular e incluso oponer sistemáticamente a las propuestas de cambio, poniendo pegas y restando fuerzas al colectivo. Deben saber y percibir que no están respaldados por el colectivo ni por la legalidad. Frente a estas posturas egoístas e individualistas hay que potenciar el colectivo y la unificación de criterios.
- *Remeros indecisos. Profesores disponibles (zona de incertidumbre).* Son profesores que se suman al plan o se quedan al margen en función del panorama que perciben, es decir, de las probabilidades de éxito que ven en relación con el coste de esfuerzo y tiempo a invertir. Son profesores que siguen un rumbo u otro en función de las circunstancias, generalmente siguiendo lo que hace la mayoría o lo que deciden los líderes naturales del colectivo, sumándose a la corriente más favorable. De ellos depende en gran medida el horizonte de actuación, pues son los más permeables, por lo que deben ser un objetivo central para reforzar el esfuerzo de los incondicionales.
- *Remeros crecientes o menguantes.* Durante el desarrollo de cualquier plan, algunos remeros indecisos se pueden incorporar al plan a la vista de los primeros resultados (efecto *alistamiento*) o desertar del mismo ante la falta de logros (efecto *deserción*), por lo que cobra una importancia decisiva asegurar éxitos iniciales con un moderado coste en esfuerzo.

4.5. Oligarquía organizacional: profesores significativos

Los centros educativos suelen ser organizaciones jerarquizadas con una fuerte influencia de los roles informales y liderazgos que en ellas van emergiendo entre el profesorado, lo que provoca que las opiniones, decisiones e iniciativas acaben teniendo diferente acogida según quién las haga. Los grupos de profesores significativos (*remeros notables*, con ascendencia sobre los compañeros) pueden conformar dinámicas, tanto para impulsar como para bloquear proyectos colectivos. Su ascendencia suele emanar fundamentalmente de una serie de fuentes tales como el liderazgo social, humor, empatía, carisma, prestigio profesional, experiencia, conocimientos, pero también fortaleza de carácter, capacidad de intimidación, agresividad, capacidad corrosiva o ironía. Habrá por lo tanto que tener en cuenta en el cálculo de remeros, no solo la cantidad de profesores a favor o en contra, sino también la ascendencia positiva o negativa de

cada uno de ellos sobre los demás. Podemos considerar el potencial de avance de la nave como la diferencia entre remeros a favor y remeros en contra, teniendo en cuenta la capacidad ponderada de empuje de cada uno.

4.6. Rasgos de Bales en profesores

Un ejercicio que puede ayudar a visualizar la estructura social del profesorado de un centro y la distribución actitudinal del mismo con vistas a definir posibilidades de impulso de planes colectivos es analizar la combinación de los siguientes atributos en cada profesor:

- *Ascendencia-descendencia-indefinición:*
 - Ascendente (A): profesor con capacidad de arrastre sobre los demás compañeros.
 - Descendente (D): profesor que se deja arrastrar y suele seguir las iniciativas ajenas.
 - Indefinido (-): profesor que no da muestras de ascendencia ni de descendencia.
- *Aceptación positiva-negativa-indefinición:*
 - Aceptación positiva (P): profesor que cae bien a un elevado número de profesores.
 - Aceptación negativa (N): profesor que no cae bien a la mayoría de compañeros.
 - Indefinición (-): profesor que deja indiferente y no cae ni bien ni mal.
- *Colaborador-reacio-indefinición:*
 - Colaborador (C): profesor siempre dispuesto a emprender tareas o iniciativas.
 - Reacio (R): profesor renuente a acometer cambios o a asumir cargas extra.
 - Indefinición (-): profesor con una actitud ambigua que se implica o no según las circunstancias.

De acuerdo con esta taxonomía, se puede concretar el perfil social del centro, siendo crucial saber lo siguiente:

- *Número de profesores APC*, o líderes positivos sobre los que va a descansar la *capacidad de impulsión* del centro.
- *Número de profesores APR*, o líderes negativos con capacidad de bloquear el trabajo y los planes de los demás, menguando la capacidad de impulsión del centro.
- *Número de profesores A* respecto del total, es decir, porcentaje de profesores con un perfil de ascendencia sobre los demás. La capacidad de innovación del centro depende mucho del número de ellos y de la proporción de los mismos entre colaboradores y reacios.
- *Proporción de profesores C y R*, es decir, razón entre colaboradores y reacios.

- Asegurar que al menos no haya una fracción significativa (en cantidad o en influencia) de profesorado indiferente, negligente o enfrentado a la línea de actuación colectiva de la organización.

4.7. *Plus directivo*

Los directivos tienen por su estatus en la organización un valor añadido, que viene dado por la diferencia entre el cumplimiento de sus indicaciones y los incumplimientos de las mismas, además de su capacidad para corregir prácticas de riesgo. El poder de los directivos, que suele incluir componentes personales, profesionales e institucionales, proviene principalmente de las siguientes *fuentes*: carisma, buen trato, coherencia, capacidad de gestión, ascendencia y disponibilidad, entre otras. Es evidente que lo ideal es contar con un elevado número de profesores con actitud, preparación y poder (QSP), y que la máxima capacidad obstaculizadora de cualquier plan reside en los profesores sin actitud ni preparación, pero con poder usado para bloquear iniciativas ajenas (NQ-NS-P).

4.8. *Estructura del claustro*

Además de la distribución actitudinal del profesorado, la composición del claustro puede ser un condicionante importante, especialmente en los siguientes aspectos:

- *Tamaño* del centro: número de profesores y alumnos.
- *Estabilidad* del profesorado: porcentaje de profesores fijos respecto del total.
- *Liderazgo*. Existencia de un liderazgo pedagógico claro e indiscutido de dirección.
- *Cohesión vs fragmentación*: grado de implicación alrededor de los proyectos colectivos. Según la mayor o menor cohesión del profesorado, podemos encontrarnos con centros en los que la mayoría de profesores se aglutinan en torno a un proyecto común (*centro cohesionado*), frente a otros en los que predominan las metas individuales y los enfrentamientos (*centro fragmentado*), decantándose cada centro hacia un polo u otro. Algunos indicadores como los de la tabla siguiente pueden servir de prueba para calibrar el grado de cohesión de un centro (ver tabla 3, página siguiente).

¿Qué puede hacer un profesor para ayudar a cohesionar su centro? Cambiar comportamientos propios fragmentadores por otros cohesionadores, entendiendo que continuamente estamos contribuyendo con nuestra actitud y comportamiento a cohesionar o fragmentar el centro.

TABLA3. COHESIÓN DE UN CENTRO

<i>Centro cohesionado</i>	+2	+1	0	-1	-2	<i>Centro fragmentado</i>
Profesores motivados.						Profesores desmotivados.
Unidad de propósitos, metas colectivas.						Objetivos individuales, metas divergentes.
Se proponen objetivos nuevos a menudo.						Se revisan siempre los mismos objetivos.
Recursos materiales y humanos suficientes.						Escasez de recursos materiales y humanos.
Se acepta la competencia del profesorado.						Se acusa a los demás de incompetentes.
Crítica constructiva, propuestas, soluciones.						Crítica destructiva, lamentos, quejas.
Todos cumplen las normas y acuerdos.						Pocos cumplen las normas y acuerdos.
Se debate sobre la mejora de la práctica.						Se discute sobre alumnos difíciles.
Se planifica.						Se improvisa.
Currículo integrado o al menos coordinado.						Currículo disperso con áreas inconexas.
Colegas estimulan, se dan ideas y apoyo.						Colegas desaniman, se lamentan, justifican.
Profesores se ayudan, se implican.						Profesores se queman, se inhiben.
Intercambian, son receptivos, flexibles.						No intercambian, son sordos y rígidos.
Logros colectivos.						"Éxitos individuales".
Centrados en apoyar iniciativas.						Centrados en revisar resultados.
Colaboración, solidaridad.						Competitividad, envidia.
Profesores se forman.						Profesores "ya saben mucho".
Se apoyan propuestas de mejora.						Se rechazan propuestas de mejora.
Los problemas se resuelven y salen.						Los problemas se atascan y eternizan.
Hay una línea pedagógica marcada.						No hay línea pedagógica marcada.
Se educa en clase y fuera de clase.						Se enseña "la materia" en "mi" clase.

4.9. Marcas de rastreo: logros críticos

Junto a cada objetivo, en cualquier plan, se deben tener previstos factores críticos de éxito, es decir, marcas observables que permitan verificar los logros y que el paso de las intenciones a las actuaciones es un hecho. Una forma práctica de establecer marcas para verificar avances en logros críticos es la dinámica “*Retos y logros*” (ver apartado).

5. Paso 2. Principios

5.1. Principios vs ensayo-error

Actuar por principios ofrece ventajas obvias respecto a las actuaciones por ensayo-error, pues se necesita una brújula que guíe las actuaciones en la dirección adecuada, evitando efectos perversos, de forma que si una estrategia no funciona, se pueda averiguar qué principios está infringiendo y aplicar las correcciones pertinentes. Con demasiada frecuencia, algunos profesores esperan a que aparezca un problema de conducta para aplicar intuitiva e improvisadamente las medidas que se le ocurren en ese momento. Este funcionamiento por ensayo-error provoca, a menudo, errores y contradicciones que, a su vez, generan desorientación en los alumnos, que puede ser evitada si se siguen de forma sistemática unos principios de actuación que guíen todas nuestras intervenciones, dándoles coherencia. La gestión de la clase no depende tanto de las estrategias que se utilizan como de los principios en que se sustentan, pudiéndose sustituir unas estrategias por otras sin que se resienta la gestión, siempre que estén apoyadas en los mismos principios: si una estrategia no funciona, se debe a la violación de principios o a la inadecuación del agente que la aplica.

Los principios aportan *coherencia*, y la coherencia añade potencia y capacidad de percusión sobre los objetivos. Percutir sobre un mismo objetivo día tras día y profesor tras profesor permite que, con menor esfuerzo, se consigan metas de más largo alcance. La coherencia permite evitar contradicciones inter-profesores (unos sí, otros no) e intra-profesor (un día sí, otro no).

5.2. Vigilancia de los principios

No es raro que se acepten los principios que se describen a continuación como lógicos y convenientes... en teoría, para luego olvidarlos en la práctica. Cuesta cumplirlos y es muy fácil incumplirlos inconscientemente para caer en prácticas rutinarias que van la dirección contraria a la deseada. Para que los principios no sean en la práctica un mero adorno y evitar que la intuición desatinada y los hábitos viciados nos sigan conduciendo hacia rituales disfuncionales, hace falta una vigilancia constante sobre los mismos. Para ello conviene que en cada equipo se encargue una persona de vigilar su cumplimiento estricto, corri-

giendo desviaciones, tanto en las reuniones como en las propuestas y protocolos que se decidan, manteniendo dicha vigilancia explícitamente hasta que se automatice su cumplimiento.

5.3. Catálogo de principios-guía

Los principios que proponemos como básicos en un SD coinciden en gran medida con las claves del trabajo en equipo, dado que el SD es en realidad una propuesta organizativa de trabajo en equipo, tanto en su vertiente horizontal (equipos educativos) como vertical (diques). Como principios fundamentales sugerimos los que se muestran en la tabla 4.

TABLA 4. *PRINCIPIOS-GUÍA*

<i>Principios</i>	<i>Descriptor</i>
Planificación.	Mejor planificar que improvisar.
Proactividad interna.	Búsqueda de soluciones creativas dependientes del propio control.
Economía.	Simplicidad en burocracia, personas y tiempo.
Intercomunicación.	Ventana panorámica: saber qué pasa en todas las clases.
Autogestión respaldada.	Hacer lo máximo por sí mismo, pero respaldado por apoyos.
Eficacia.	Aplicar solo lo que funciona, erradicando rutinas inoperantes.
Visibilidad.	Además de que haya equipo, los alumnos lo tienen que percibir.
Implicación calculada.	Actitud de máxima implicación, pero con protección emocional.
Firmeza calmada y empática.	Asertividad, acompañada de calma y empatía.
Categorización de problemas.	Diagnóstico de causas de los problemas con vistas a su tratamiento.
Ubicación de problemas.	Asignación de cada problema a su dique idóneo de tratamiento.
Unificación de criterios.	Confluencia para ganar influencia. Trabajo en equipo.
Progresión/parsimonia.	Ir paso a paso, apuntalando logros valiosos.
Conectividad	Conexión inter-diques fácil, sencilla y automatizada.

5.3.1. Planificación

Lo que se planifica no se tiene que improvisar, o al menos, no en la misma medida. Si sabemos que van a aparecer los mismos conflictos de siempre, en los mismos lugares de siempre y en los mismos momentos de siempre, ¿por qué no anticiparnos y planificar con antelación medidas a aplicar ante las situaciones previsibles, que son muchas? Funcionar por planes y objetivos ligados a ellos aporta un plus de eficacia y da coherencia a las aportaciones individuales.

5.3.2. Proactividad interna

Especialmente en el trabajo en equipo, es crucial adoptar una actitud proactiva interna, consistente en la búsqueda continua de soluciones a los problemas presentes y futuros, abortando enérgica y radicalmente la aparición de actitudes reactivas externas basadas en la queja y el lamento:

- *Proactividad.* Ante cualquier problema se pueden adoptar dos posturas según el foco de atención sobre el que se centran los protagonistas:
 - *Reactiva.* Actitud centrada en el pasado, generalmente para buscar culpas, caer en lamentos y formular quejas a los demás. El centro de atención es quién tiene la culpa.
 - *Proactiva.* Actitud centrada en, a partir del análisis del pasado, encarar los problemas como oportunidades de buscar soluciones para el futuro, puliendo aciertos y corrigiendo errores. El centro de atención es qué se puede hacer para que no vuelva/vuelva a ocurrir.
- *Internalidad.* Según el foco donde se ubica la responsabilidad de lo ocurrido o de las soluciones a aplicar, caben dos posiciones:
 - *Externa.* Se carga la responsabilidad sobre los demás, en forma de quejas o acusaciones sobre el pasado, o en forma de exigencias y delegación de responsabilidades sobre el futuro.
 - *Interna.* Se buscan soluciones bajo el propio campo de control, independientemente de lo que puedan aportar los demás. Se asume la responsabilidad propia en su justa medida, sin caer en hiperresponsabilidad (asumir más de lo que toca) o irresponsabilidad (no asumir lo que toca). Cuando se refiere al pasado se concreta en el análisis proactivo de errores y cuando se refiere al futuro se concreta en la búsqueda de soluciones propias.
- *Proactividad interna (PI).* Si la proactividad y la internalidad aportan por separado importantes ventajas a la práctica educativa, la conjunción de ambos factores actitudinales dispara exponencialmente su efectividad hasta convertir a los equipos en maquinarias creativas más potentes y menos vulnerables a las dificultades. Es una combinación que resuelve lo resoluble y se protege emocionalmente contra lo irresoluble, sin menoscabo de la necesidad complementaria de realizar demandas o críticas constructivas a otros agentes. Un estilo PI conduce a una espiral de crecimiento personal y emocional, mientras que por el contrario, una actitud RE conduce a una espiral de inoperancia y desencanto. Junto a una queja paralizante RE, siempre hay disponible una acción movilizante PI, que aprovecha para educar las ocasiones surgidas espontáneamente (conflictos sobrevenidos) e inducidas (paréntesis inducidos en la clase).

5. 3.3. Economía

Trabajar en equipo ha de resultar rentable, sencillo y cómodo, pero solo será así si lo hacemos fácil. Implicarse no es complicarse. Los procesos hay que simplificarlos, pues lo complicado no funciona, al menos durante mucho tiempo.

Mejor buscar procesos simples que exhaustivos, ya que muchos de ellos hay que simultanearlos, y la disponibilidad en tiempo y esfuerzo es limitada, por lo que hay que optimizar recursos y quitar a los planes añadidos superfluos. Hay que evitar diseños perfectos que después demandan demasiadas energías para ponerlos en práctica y generan un natural y progresivo desgaste que lleva al abandono de las mismas, debido al cansancio y la percepción de que “no compensa” tanto trabajo para tan pocos resultados. Se debe buscar el ahorro energético, haciendo las intervenciones funcionales, automáticas, ágiles y lo más sencillas posible, no multiplicando innecesariamente estructuras, relaciones y procesos. Este ahorro energético organizacional debería ser la brújula que guiara cualquier diseño de actuaciones, como manifestaba el presidente de una famosa multinacional sueca del mueble: «siempre estamos trabajando en simplificarlo todo». La pregunta que deberíamos tener siempre presente es: *¿no hay nada más sencillo?* Y la respuesta casi siempre es que sí, si se busca. El principio de economía se ha de concretar especialmente en tres aspectos: papeles, personas y tiempo (poca burocracia, delegación de funciones y agilidad en los procesos).

5.3.4. *Intercomunicación*

Los miembros de un equipo tienen que estar permanentemente comunicados entre sí, y si hay un órgano de coordinación que tenga tema todas las semanas, e incluso todos los días, es el equipo educativo. Además, dicha intercomunicación ha de ser cómoda y fácil, por lo que no puede basarse solo en reuniones, pudiéndose recurrir a registros de intercomunicación escritos o digitales que permitan tener una información constante sobre temas vitales para el equipo (actitudes de los alumnos, indicios de pre-acoso, indicadores de rendimiento académico...): es necesaria una *ventana panorámica* que permita visualizar la situación globalmente. Los alumnos saben qué ocurre en el aula con todos y cada uno de los profesores, mientras los profesores únicamente conocen la situación en su clase, desconociendo qué ocurre en el aula cuando están presentes los demás profesores. Hay que sustituir la *ventana restringida* por una *ventana panorámica* que nos permita ver, además de lo que ocurre en nuestras clases, qué ocurre en las clases de los demás profesores. La múltiple finalidad de este observatorio privilegiado es la siguiente:

- Averiguar el alcance transversal de cada problema (número de profesores afectados) con el fin de dar un tratamiento en consonancia con el mismo.
- Evitar, o al menos atenuar, las divergencias en GA de los diferentes profesores del equipo. Los efectos de audiencia (observar a otros y ser observado por ellos) y de coacción (actuar en paralelo con ellos), cuando no se ven como una intrusión en el propio trabajo, pueden aportar capacidad de contagio de prácticas efectivas.
- Evitar incoherencias en los equipos. La intercomunicación “obliga” a confluir en prácticas similares, o al menos no contradictorias. El reto es conseguir aunar en un mismo equipo estilos docentes divergentes y personalida-

des dispares, lo que pasa por buscar puntos de encuentro que permitan sortear los puntos de fricción, mediante acuerdos de mínimos sobre lo relevante/vital, en vez de intentar todos ponerse de acuerdo sobre todo.

5.3.5. Autogestión respaldada

La autogestión respaldada consiste en que cada miembro del equipo haga lo máximo por sí mismo, pero sabiéndose respaldado por apoyos suficientes, cuando sean necesarios. En el trabajo en equipo, el espíritu de ayuda debe presidir cualquier actuación, pues la co-gestión se basa en el intercambio sistemático de apoyos suficientes y generosos entre profesores mediante el uso de protocolos sencillos de petición y ofrecimiento de ayuda. Atentan contra este principio algunas desviaciones a vigilar:

- Profesores *irresponsables-evasivos*. Debe combatirse la actitud de los profesores que eluden su responsabilidad y traspasan rápidamente a otros agentes cualquier problema sin haber hecho su parte, quitándose los problemas de encima y exportando conflictos propios innecesariamente, lo que satura a otros diques. *Arréglamelo a mi gusto y sin contar conmigo* parece ser su lema.
- Profesores *hiperresponsables*. También debe evitarse el caso opuesto de profesores hiperresponsables que pretenden inútilmente gestionar toda la problemática en solitario asumiendo cargas que no le corresponden y sin pedir ayuda, a costa de sufrimiento personal y desencanto profesional continuos. No es extraño encontrar profesores desalentados por no poder sacar partido de alumnos difíciles sin caer en la cuenta de que la mayoría de ellos presentan una problemática social que requiere medidas sociales y no pueden ser gestionados exclusivamente con medidas escolares aplicadas individualmente. Aplicar medidas escolares a nuestro alcance: hasta ahí llegamos.

5.3.6. Eficacia

Consiste en aplicar exclusivamente estrategias operativas, evitando rituales inútiles que se aplican mecánicamente por inercia, sin obtener ningún tipo de resultados positivos. La eficacia puede medirse en positivo (capacidad de activar propuestas) o en negativo (capacidad de evitar-resolver problemas).

$E = P^d$: *la fórmula de la eficacia*. La eficacia de una estrategia descansa sobre cuatro variables relacionadas multiplicativamente:

1. *Poder molar del agente*. Las diferencias de poder molar/personal explican que a unos les funcione una estrategia, mientras a otros no les da resultados la misma estrategia. Las estrategias no se aplican solas: las aplica alguien con determinada capacidad de influencia, y deben estar respaldadas por la

suficiente capacidad impactante para que rompan esquemas cognitivo-emocionales del receptor.

2. *Principios* en que se apoya. Son la garantía de que una estrategia puede funcionar.
3. *Protocolos*. Hay estrategias ya contrastadas en diferentes contextos, objetivamente más válidas que otras, independientemente de quien las aplique y a quien se le apliquen.
4. *Permeabilidad del alumno*. Es la receptividad del alumno a quien se aplica la estrategia, y depende fundamentalmente del propio alumno, pero también de las presiones ambientales que recibe, sobre todo de su grupo de iguales.

Estos cuatro factores se relacionan multiplicativamente, por lo cual, si uno de ellos tiene valor cero, la eficacia resultante será también cero. Cuando las estrategias no funcionan, el fallo puede estar en uno o varios de estos factores: quién aplica, qué aplica, cómo aplica y a quién aplica la estrategia, es decir, agente inadecuado, principios violados, protocolos inadecuados o receptor impermeable. Habrá que buscar, por lo tanto, *protocolos que cumplan principios y asegurar que son aplicados por agentes poderosos a alumnos permeables*.

5.3.7. *Visibilidad: el equipo percibido*

No es suficiente con que haya equipo: ha de ser visible. Los alumnos tienen que percibir continuamente señales explícitas e implícitas de que los profesores no trabajan en solitario, sino que forman un equipo acoplado en el que se apoyan todos, pero están especialmente sensibilizados para apoyar más a quien más lo necesita. La presencia de varios profesores al difundir mensajes o el uso del plural en los mensajes emitidos permiten visualizar equipos cohesionados, siempre que los alumnos perciban en todos los mensajes y actuaciones de los profesores alusiones al plural: «*en nuestra clase*» en vez de «*en mi clase*», «*nosotros*» en vez de «*yo*». Es esa percepción de que hay equipo lo que realmente potencia las intervenciones de todos y cada uno de los miembros del equipo educativo. Una prueba conveniente es hacerse la pregunta sobre cuántas veces se habla al alumnado con frases que empiecen por: «*en nuestra clase...*» y reflexionar sobre cuántos miembros forman el “*nuestra*”.

5.3.8. *Implicación calculada*

Deslinde de responsabilidades: hice lo que pude. Hay que buscar un equilibrio saludable entre el cumplimiento de la misión y la protección emocional. Tener que afrontar diariamente conflictos en el aula genera ansiedad y, en ocasiones, problemas psicológicos más graves. Para evitar o al menos paliar estos efectos tóxicos, conviene relativizar los problemas y dimensionarlos adecuadamente, no asumiendo responsabilidades que no nos pertenecen, procurando una implicación profesional calculada que, adoptando una actitud humana y cordial,

no perturbe la salud emocional, que puede afectar especialmente a los que más dificultades de gestión tienen. Se trata de hacer todo lo que esté en nuestras manos, pero midiendo esfuerzos, manteniendo ilusiones, pero sabiendo que solo somos una parte del engranaje y que hay otros agentes implicados: co-responsabilizarse, mejor que culpabilizarse. El cumplimiento de la misión debe compatibilizarse con una constante vigilancia emocional, basada en tres puntales: compromiso, distancia y protección. Hacer lo máximo posible, pero que no nos afecte emocionalmente. Entre la irresponsabilidad y la hiperresponsabilidad, está la responsabilidad protectora, saludable y solidaria.

5.3.9. Firmeza calmada y empática

Consiste en adoptar la calma como principio de actuación, especialmente ante situaciones generadoras de ansiedad. Decir no a las actitudes y conductas inadecuadas no tiene por qué ir unido a crispación y enfado, que más que ayudar, complican las posibles soluciones. La firmeza calmada se refleja en la frase «no sé qué haré, pero lo haré tranquilo», que además de ser una llamada al sosiego, ayuda a redimensionar los problemas, desnudándolos de añadiduras emocionales negativas desde una perspectiva distendida pero firme.

5.3.10. Categorización de problemas

Si los conflictos se deben fundamentalmente a carencias socio-emocionales, hay que empezar por averiguar qué competencias hay detrás de cada problema, para fortalecerlas mediante cuñas antídoto que vayan a las causas (deficiencias en autocontrol, asertividad, empatía, fuerza de voluntad...), más que a los síntomas.

5.3.11. Ubicación de problemas: el dique idóneo de tratamiento (DIT)

La mayoría de problemas aparentemente imposibles de resolver son en realidad problemas desubicados, es decir, gestionados por agentes inadecuados, bien por falta de poder, preparación o actitud. Cada problema, en función de su gravedad y su etiología, tiene un DIT, adonde se debe dirigir cuanto antes para ser tratado en él, sin perjuicio de la colaboración de otros diques.

5.3.12. Unificación de criterios

Redes de cogestión. Hay que crear redes de cogestión, pues actuar de forma individualista, despreciando el potencial que aportan las alianzas, es un despilfarro de energías de fatales consecuencias. Numerosos fracasos al aplicar estrategias se explican por no entender que la partida se libra a nivel colectivo y no individualmente. Evidentemente, la solución pasa por la *unificación de criterios*, pero esto, que es obvio teóricamente, resulta especialmente complicado de llevar a la práctica debido a las diferencias de talante personal y la diversidad de estilos profesionales,

además de otros condicionantes estructurales, como por ejemplo el excesivo número de integrantes de los equipos docentes en los centros de secundaria. Pero si es necesario ha de ser posible, y ello pasa por tener previstas estrategias para superar los obstáculos que habitualmente dificultan la unificación de criterios:

- Reducir el *número de personas* formando mini equipos educativos (ME).
- Reducir la *temática* para centrarse en temas vitales.
- Disponer de *vías sencillas, rápidas y eficaces de intercomunicación*.
- Contrarrestar los *estilos docentes de riesgo*, por falta de actitud, poder o preparación.

5.3.13. *Progresión/parsimonia*

No se puede cambiar/mejorar todo de golpe, por lo que conviene ir paso a paso, apuntalando cada avance hasta que quede asegurada su aplicación automática e intuitiva en el futuro. Los logros sencillos en las etapas iniciales de los procesos facilitan la incorporación a los proyectos de profesores indecisos y escépticos. Es fundamental procurar la sensación continua de estar progresando. Las ilusiones se mantienen a base de logros, y estos no deben hacerse esperar mucho tiempo.

5.3.14. *Conectividad*

Debe haber una conexión inter-diques rápida, fácil, automática, mecanizada, sistemática, sin fisuras, evitando zonas ciegas o zonas de no intervención.

6. Paso 3. Prioridades

6.1. *Por dónde empezar*

No se puede arreglar todo de una vez. Un centro escolar es una organización compleja en la que se superponen simultáneamente una gran cantidad de procesos que no se pueden atender al mismo tiempo con la misma intensidad y dedicación: se hace necesario por lo tanto establecer cuáles son los problemas prioritarios para centrarse en los mismos de forma preferente, con una triple finalidad:

1. Asegurar éxitos iniciales rápidos y fáciles, que sirvan de impulso para emprender retos más ambiciosos y de cebo motivador para profesores escépticos y reticentes.
2. Eliminar un porcentaje significativo de malestar docente de forma inmediata y con pocas intervenciones.
3. Incorporar al proceso a profesores/remeros indecisos y evitar contra-influencias perniciosas de remeros divergentes.

6.2. Acotar temática: lo vital y lo trivial

No todos los centros ni todos los profesores tienen los mismos problemas ni del mismo calibre. Suele haber pocos problemas vitales y muchos triviales, siguiendo el principio de Pareto 80-20, que afirma que el 20% de causas genera el 80% de los efectos, por lo que conviene agrupar lo trivial en una categoría "otros" y concentrarse en lo vital, hacia donde deberán dirigirse prioritariamente los esfuerzos colectivos, convirtiendo lo que se considera vital en *objetivos diana*. Determinados los objetivos, es necesario establecer un orden de prioridades que encauce al equipo hacia temas vitales y no lo entretenga despilfarrando energías en temas triviales.

6.3. Acotar tiempo: el reto del mes

Concretados los temas diana, conviene ir marcando plazos parciales para cada submeta. Dos semanas o a lo sumo un mes es un tiempo prudencial para comprobar si se están produciendo los avances esperados o hay que replantear objetivos o actuaciones.

6.4. Procedimientos de detección de prioridades

Para concretar prioridades se pueden utilizar los siguientes procedimientos:

- Conductas diana.
- Retos y logros.
- El pozo de los deseos.
- Técnica 3 x 3 x 3.

6.4.1. Conductas diana

Consiste en detectar las conductas que más distorsionan la clase durante un determinado período (el curso pasado, el trimestre pasado) para disponer medidas preventivas que eviten su reaparición en el futuro. Para ello se pueden seguir los siguientes pasos:

1. *Detección de las conductas más molestas por su frecuencia o capacidad obstaculizadora.* Proponemos dos modos alternativos de hacerlo:
 - *Ranking de quejas/incidencias.* Si se hace un chequeo anual/trimestral de incidencias, suelen aparecer 6-10 conductas que representan más de un 60-70% del malestar docente, por lo que su identificación y posterior erradicación supone una operación de alta eficacia logística. Para ello se hace un recuento global de las quejas (amonestaciones, partes...) que todos los profesores de un centro/etapa han manifestado por escrito o por medios telemáticos durante un período de tiempo determinado y se ordenan de mayor a menor frecuencia de aparición. Se considera la fre-

cuencia de cada queja como un reflejo de su capacidad de generar disrupción en el aula y malestar docente.

- *Qué nos molesta.* Durante una semana todos los profesores van anotando en una hoja que llevan consigo a clase las conductas/situaciones que más distorsionan y mayor malestar provocan. Se hace un recuento global y se ordenan los resultados por frecuencia en orden descendente.
- 2. *Selección de objetivos: conductas diana.* Se seleccionan como objetivos prioritarios o conductas diana las 6-8 conductas de mayor frecuencia de aparición, planteando su cumplimiento como un reto colectivo entre profesores y alumnos, haciéndose un seguimiento conjunto de su grado de cumplimiento (ver retos y logros). Esta estrategia permite alcanzar varios *objetivos*:
 - Facilita la unificación de criterios. Al acotar la temática a tratar es más fácil el acuerdo entre profesores de muy diverso perfil personal o profesional.
 - Facilita la automotivación del colectivo docente, al obtenerse logros rápidos que aumentan la percepción de autoeficacia.
 - Es altamente económica en recursos, pues permite eliminar un porcentaje elevado del malestar docente con muy poco esfuerzo.
 - Se centra en lo prioritario, es decir, en lo más molesto, repetitivo u ostentoso.
 - Da sensación de coherencia entre el profesorado, evitando ambigüedades y desorientación en los alumnos.
 - Potencia a todos los profesores, especialmente a los que tienen menor capacidad de control, al despersonalizar y colectivizar las medidas.

Actitudes NO. Si detectar conductas-diana es importante, lo fundamental es localizar y gestionar adecuadamente *actitudes NO*, que son las responsables de sostener la mayoría de las conductas inadecuadas.

6.4.2. Retos y logros

Es una estrategia que persigue optimizar el efecto benéfico de las intervenciones confluentes del profesorado. Esta dinámica puede aplicarla indistintamente todo un centro o etapa, o bien un equipo educativo al completo o un mini-equipo. También se puede utilizar con un grupo de alumnos o con un alumno individualmente (tabla 5).

TABLA 5. *RETOS Y LOGROS: ENTRENAMIENTO DE LA FUERZA DE VOLUNTAD INDIVIDUAL Y/O COLECTIVA*

<i>Retos</i>	<i>P1</i>	<i>P2</i>	<i>P3</i>	<i>P4</i>	<i>P5</i>	<i>Logros</i>

DESARROLLO:

1. Un equipo se marca un reto sobre un objetivo-diana. Conviene empezar por un solo reto, pasando a retos múltiples solo cuando el equipo haya madurado la técnica y esté entrenado en la dinámica.
2. Los retos deben ser concretos, claros, concisos y observables/cuantificables.
3. En las columnas correspondientes se anotan las iniciales de cada materia.
4. Cada profesor, cuando consigue individualmente el reto cinco días seguidos, anota en su casilla una señal indicadora del logro conseguido (OK, SÍ, ☺...), como modo de informar a los compañeros que ha logrado superar el reto individualmente. Cuando un profesor se ve incapaz de conseguir individualmente el logro, lo hace constar en su casilla (KO, NO, ☹...), iniciando el resto del equipo intervenciones de apoyo.
5. Cuando algún profesor/a no consigue el reto, los profesores que sí lo han hecho le ayudan:
 - Aportándole estrategias/asesoramiento técnico.
 - Ofreciéndole vías de cogestión (medidas conjuntas del equipo).
 - Aplicando estrategias de apoyo directo (mediación o apoyo puntual de un profesor con ascendencia).
6. Una vez TODO el equipo ha conseguido el reto, se plantea otro, asegurando la consolidación del primero.

6.4.3. Problemas vitales, soluciones sencillas

Es una dinámica grupal para determinar las prioridades de un colectivo, bien sea todo un centro, una determinada etapa o nivel educativo, o bien un equipo. Se puede hacer recogiendo propuestas sobre temática libre o sobre temas concretos (disciplina, motivación, diversidad...). El objetivo fundamental es concentrar esfuerzos en temas vitales mediante la búsqueda de estrategias sencillas y operativas, intentando conseguir éxitos colectivos fáciles y rápidos. Facilita la adopción de estrategias conjuntas sobre temas prioritarios y desarrolla la creatividad colectiva.

DESARROLLO

1. *Planteamiento de problemas.* Cada profesor plantea por escrito un problema vital a resolver prioritariamente.
2. *Selección de problemas.* Se recogen los problemas propuestos y se van leyendo, dividiéndolos por votación a mano alzada en tres categorías, que se registran en tres columnas VITALES-MEDIOS-TRIVIALES (tabla 6, página siguiente):
 - a) *Vitales.* Un problema es vital cuando más del 66 % vota que así lo sea.
 - b) *Medios.* Un problema se considera medio cuando lo votan como vital entre el 33 y el 66%.
 - c) *Triviales.* Un problema es trivial cuando menos del 33% lo considera así.

TABLA 6. PRIORIZACIÓN DE NECESIDADES/PROBLEMAS

<i>Priorización de necesidades</i>			
<i>Orden</i>	<i>Problemas vitales</i>	<i>Problemas medios</i>	<i>Problemas triviales</i>

3. *Ordenación de problemas.* Los problemas vitales se ordenan decrecientemente por número de votos, orden que servirá para indicar por qué problema empezar.
4. *Paritorio de soluciones* (espacio de entrenamiento de la creatividad). Para proponer soluciones, se puede usar una lluvia de ideas, una cadena de soluciones escritas o un hilo de correo telemático. El objetivo de esta fase es enriquecer la intuición compartiendo ideas y fomentar la creatividad mediante la acumulación de propuestas. Mediante cualquiera de estas técnicas, se van proponiendo soluciones rotatoriamente y se va votando cada propuesta, dividiéndolas, en función de su viabilidad, complicación y posibilidades de aplicación (tabla 7), en:
 - a) *Sencillas-operativas* (más del 66% de votos).
 - b) *Medias* (entre el 33 y el 66%).
 - c) *Complicadas-disfuncionales* (menos del 33%).

TABLA 7. PRIORIZACIÓN DE SOLUCIONES

<i>Priorización de soluciones a problemas vitales</i>			
<i>Problema Diana nº 1</i>			
<i>Orden</i>	<i>Soluciones sencillas</i>	<i>Soluciones medias</i>	<i>Soluciones complicadas</i>

5. *Selección de soluciones.* Se ordenan las soluciones consideradas mayoritariamente *sencillas-operativas* de más a menos votadas y se seleccionan tres de ellas debidamente ordenadas (a-b-c), con el fin de aplicar la solución a; si no funciona, aplicar la b, y si no, la c.

6. Se ubica cada pareja problema-solución en el cuadro resumen (ver tabla 8).
7. Se adoptan como estrategias prioritarias las ubicadas en la casilla 1 (problemas vitales-soluciones sencillas), seguidas de las casillas 2, 3, posponiendo o evitando acometer las 4 y 5, al menos hasta que todas las demás estén resueltas.

TABLA 8. CUADRO RESUMEN DE PROBLEMAS Y SOLUCIONES

		<i>Soluciones</i>		
		<i>Sencillas Operativas</i>	<i>Medias</i>	<i>Complicadas Inoperantes</i>
<i>Problemas</i>	<i>Urgentes Vitales</i>	1	2	3
	<i>Medios</i>	2	3	4
	<i>Triviales</i>	3	4	5

Los números indican el orden de prioridades

6.4.4. Técnica 3 x 3 x 3

Consiste en preguntar al personal de un centro, órgano didáctico o equipo educativo, qué procesos son satisfactorios e insatisfactorios y las propuestas de mejora (tabla 9, página siguiente). Las preguntas se pueden referir al funcionamiento general o a un campo acotado (disciplina, rendimiento...). Se pide que manifiesten:

- Tres procesos que funcionan bien en el centro/aula.
- Tres procesos que funcionan deficientemente.
- Tres propuestas de mejora.

Revisadas las consultas, se mantienen y potencian los procesos que la mayoría valora positivamente, se corrigen los valorados negativamente y se intentan llevar a cabo las propuestas de mejora, si son factibles y realistas. Tiene la ventaja de su simplicidad y economía, siendo especialmente útil para dar los pasos iniciales en los procesos de mejora institucional, pues a pesar de su sencillez de aplicación, permite detectar de forma global con aceptable fiabilidad las virtudes y defectos más reseñables y llamativos de un centro, aunque debe complementarse con otros procedimientos más exhaustivos y analíticos.

TABLA 9. *QUÉ VA BIEN, QUÉ VA MAL*

<i>Propuestas de mejora: qué va bien, qué va mal</i>	
CENTRO:	
<hr/>	
Te rogamos contestes a esta breve encuesta con el fin de mejorar entre todos el funcionamiento del centro.	
<i>Aspectos positivos del funcionamiento del centro:</i>	
1.	
2.	
3.	
<hr/>	
<i>Aspectos negativos del funcionamiento del centro:</i>	
1.	
2.	
3.	
<i>Propuestas de mejora:</i>	
1.	
2.	
3.	
<hr/>	
Gracias.	

7. Paso 4. Poder

El poder es a las relaciones humanas lo que la energía es a la física.

Bertrand Russell

7.1. Poder

Entendemos por poder la capacidad para influir decisivamente sobre la conducta, actitud, creencias o decisiones de los demás, es decir, la influencia o fuerza para cambiar esquemas cognitivos, sociales y/o emocionales en otra per-

sona o grupo. En el contexto de los centros educativos, y especialmente en las aulas, nos referimos concretamente al potencial de influencia del profesorado para cambiar conductas y actitudes de sus alumnos. Cualquier relación interpersonal se establece sobre unas bases de poder: lo único que varía es quién lo detenta y cómo se distribuye. Las referencias al poder son constantes en la escuela y en la familia: «no puedo con mi hijo», «no sé qué puedo hacer con ella», «no puedo con 2º C»... Las relaciones de poder determinan todo lo que ocurre en el aula, explicando en gran medida por qué la misma estrategia le funciona a unos profesores y a otros no, de lo que se puede deducir que no es suficiente con dotar al profesorado de estrategias si no aseguramos que estén respaldadas por el poder suficiente para que calen en el alumnado. La capacidad de influencia, que es muy variable en función de características personales y profesionales, depende en gran medida de la percepción molar que los alumnos tienen de cada profesor: si un alumno percibe a su profesor como una persona blanda y vulnerable, cualquier intento de éste por fijar normas estará abocado al fracaso; si percibe a su profesor como una persona distante e indiferente, cualquier intento por establecer una relación cálida será estéril. Cada profesor proyecta sobre sus alumnos una determinada imagen molar que tinte cualquier conducta molecular que intente, anulando, disminuyendo o potenciando sus efectos. Ninguna estrategia funciona si no está respaldada por poder del profesor o equipo que la aplica: lo molecular importa poco cuando lo molar está presente.

El poder no es un atributo que se tiene en cualquier situación, sino que es un producto de una relación. Se tiene influencia sobre unas personas, pero no sobre otras, y en unas situaciones, pero no en otras. No obstante, en el contexto escolar, y a pesar de que haya profesores que tienen la sensación de poder controlar a unos grupos y a otros no, en general hay diferencias bastante estables entre unos profesores y otros. Lo que el otro es contagia e impacta con tal fuerza en nuestro centro de recepción mental que no podemos captar objetivamente sus mensajes ni prestamos demasiada atención a lo que nos dice: la mayoría de mensajes y acciones que realizamos son previsibles una vez formada una imagen molar de una persona, y la gente los percibe anticipadamente a partir de dicha imagen molar y las expectativas que esta genera. El que cuenta su vida, el que se queja continuamente, la obsesionada con el trabajo... ya sabemos por dónde vienen, y preparamos reacciones anticipadamente. No hay diálogo si no hay sorpresas ni nuevas expectativas, único modo de reavivar la atención por encima de lo molar. Según lo que dices y haces, me formo una idea de lo que eres, y una vez sé lo que eres, me sobra lo que dices y haces.

7.2. Fuentes de poder

Las fuentes de poder varían en cuanto a su discreción, eficacia, conveniencia e independencia. Haciendo una adaptación al medio escolar de la taxonomía de French y Raven (1983), cada profesor dispone de *fuentes individuales de poder*, que tienen carácter complementario:

- *Poder intimidatorio*. Capacidad de imponerse por la fuerza mediante amenazas, órdenes o coacciones. Poco recomendable por su carácter abusivo y coercitivo, por erosionar la empatía y por fomentar conductas de evitación y escape, además de ser muy dependiente de la presencia del profesor. Se debería utilizar solo como último recurso, y sin atentar contra el respeto.
- *Poder legítimo*. Capacidad de influencia ligada al estatus o cargo (directora, jefa de estudios, tutor, padre...). Se tiene si se reconoce como tal. Depende de la presencia del profesor en principio, pero se puede volver independiente.
- *Poder empático*. Capacidad de conectar afectivamente con los alumnos, estableciendo vínculos de mutua comprensión y aprecio. Ganarse a los alumnos. Es la fuente más recomendable, pues no tiene efectos secundarios indeseados. El profesorado emocionalmente competente suele ser el más influyente: asertivo, empático, autocontrolado, proactivo, cercano, disponible, generoso...
- *Poder referente*. Es el poder derivado del prestigio profesional y el buen hacer (cumplimiento de obligaciones, implicación, responsabilidad...). Los profesores están siendo evaluados constantemente en su forma de hacer, y dicha evaluación implícita les dota de mayor o menor poder referente.
- *Poder de repartir recompensas y castigos*. Es la capacidad de dispensar consecuencias positivas (buenas calificaciones, reconocimientos, agradecimientos) y negativas (malas calificaciones, reproches, advertencias o sanciones). Muy dependiente de la presencia del profesor. El alumno con actitud NO suele hacer cálculos hipotéticos comparando las probabilidades de obtener recompensas y evitar castigos si cambia de actitud con las probabilidades de conseguir lo mismo sin cambiar.

7.3. Distribución del poder: quién influye y cuánto

Dado lo influenciables que son los niños y adolescentes, la cuestión no es si hay o no poder sobre ellos, sino cómo se distribuye entre el centro educativo, la familia, la escuela, los amigos, la sociedad, la calle/barrio y las redes sociales virtuales. En el reparto de poder entre estos agentes, el familiar y escolar están menguando, a la par que van creciendo aceleradamente el digital y el del grupo de iguales. ¿Cómo se puede recuperar el poder perdido? La vía más directa es la alianza centro-familia y la coherencia convergente entre miembros de cada ámbito.

7.4. El poder organizacional

Después de leído lo anterior surge una pregunta clave: *¿qué se puede hacer cuando un profesor/a percibe que carece de poder individual sobre sus alumnos?* La respuesta a esta pregunta es obvia: gestionar en equipo, entendiendo que la mayor fuente de poder reside en las alianzas entre profesores, aplicando una cadena de medidas y consecuencias sin fisuras, frente a la atomización debilitante de las actuaciones individualistas.

7.5. El buen uso del poder: el profesorado poderoso generoso

Tener poder no basta: hay que usarlo bien, poniéndolo al servicio de la empatía, la asertividad, la solidaridad y el trabajo. Con lo complicado que es tener capacidad de influencia sobre los alumnos, utilizarlo mal es desperdiciar un bien muy valioso. Lo ideal es el profesorado *poderoso generoso*, que hace un uso creativo y no dominador de su poder, es decir, lo usa, más que para vencer resistencias, para activar o inhibir conductas, motivar alumnos o abordar problemas. Además, conviene usarlo lo imprescindible (ley de economía del poder), pues quien más tiene, menos lo usa.

8. Paso 5. Protocolos

8.1. Soluciones viejas, soluciones nuevas: un banco de estrategias

Los buenos propósitos sin estrategias efectivas no sirven. El profesorado se suele implicar, pero a veces cuesta transformar dicha implicación en resultados, pues para ello se debe disponer de un repertorio de estrategias amplio, con diversas alternativas de repuesto para prever el posible desgaste de las mismas por el uso repetido y la pérdida de efectividad con el paso del tiempo. Las fuentes donde acudir a abastecerse de estrategias, previa determinación de los objetivos a conseguir, son los recursos propios (conocimientos de los miembros del propio colectivo puestos en común mediante dinámicas proactivas) y los recursos externos obtenidos de fuentes bibliográficas, recursos web, actividades de formación, intercambio de ideas y experiencias con otros centros...). En la selección de estrategias se deben tomar ciertas precauciones:

- Diferenciar estrategias (actuaciones coherentes al servicio de un proyecto global) de recetas (meros parches inconexos sin proyecto global ninguno).
- Asegurar que sean aplicadas por agentes con poder.
- Vigilar que cada protocolo no incumpla ningún principio (proactividad...).
- Intentan gestionar cada problema con la intervención más simple y operativa.
- Buscar estrategias que vayan a las causas, sin cegarse en los síntomas.
- Combinar creatividad (ideas propias) con receptividad hacia las ideas de los demás.
- Procurar que las estrategias importadas estén contrastadas objetivamente (funcionan) y que las estrategias creadas internamente estén contrastadas subjetivamente (nos convencen).
- Abandonar rituales disfuncionales que carezcan de (o hayan perdido) funcionalidad.
- Disponer de repuestos, para superar el desgaste por el uso y la habituación.

8.2. Herramientas cognitivas para la elección de estrategias

Disponemos de tres herramientas cognitivas básicas para la elección de estrategias alrededor de un proyecto global que respete la creatividad individual y lo que se hace bien, a la vez que incorpora continuamente cambios innovadores:

- Intuición.
- Reflexión molar.
- Análisis molecular.

8.2.1. Intuición.

Por intuición entendemos lo que se nos ocurre instantáneamente, sin necesidad de reflexión ni análisis, fruto de la experiencia, los aprendizajes previos, la creatividad y la imaginación. Ante los problemas que se van presentando en el aula, tendemos a aplicar mecánicamente soluciones que tenemos grabadas de forma indeleble y que a menudo se imponen a los intentos de introducir cambios innovadores. Útil y potente, no se debe cohibir, sino utilizar de forma creativa y espontánea, pero el peligro es que está mal repartida y es aleatoria: a unos les sobra y a otros les falta, y no siempre funciona, pues generalmente se basa en el ensayo-error. Para evitar estas deficiencias y conseguir potenciarla en todos los casos, disponemos de la posibilidad de enriquecerla compartiendo ideas y poniendo en común las intuiciones de cada uno con el fin de contrastarlas.

8.2.2. Reflexión: percepción molar

Las estrategias deben estar al servicio de una idea global sobre qué es la educación, y elegirse en función de la misma. La reflexión es un proceso cognitivo que tiene por objeto clarificar el sentido de la misión educativa (educar personas que sepan de nuestra materia), con el fin de orientar las decisiones y actuaciones, y evitar ir en la dirección equivocada. A nuestro juicio, dicha reflexión debería acercarnos a una concepción de la función educativa que intentara ofrecer una clase:

- *Segura*: donde la integridad física y moral estén garantizadas.
- *Respetuosa*: donde impere el respeto sobre cualquier abuso.
- *Atrayente*: que despierte el interés.
- *Asequible*: donde todos puedan alcanzar las metas propuestas.
- *Empática*: donde se creen vínculos afectivos.
- *Razonablemente exigente*, basada en un esfuerzo justo y proporcionado.
- *Integral*: que cultiva todas las potencialidades de cada alumno.
- *Inclusiva*: donde quepan todos sin excepción.

Dirección de una orquesta y GA

Se puede comparar la gestión de las variables presentes en el aula con la dirección de una orquesta. El director de la orquesta percibe cómo suena globalmente (*percepción/reflexión molar*) al tiempo que es capaz de analizar qué instrumentos suenan mal (*análisis molecular*). El profesor debe percibir globalmente cómo funciona la clase y hacia dónde va (*reflexión molar*), al tiempo que analiza las variables presentes en el aula (*análisis molecular*).

8.3.3. Análisis molecular

La reflexión molar debe ser complementada con un análisis molecular de las múltiples variables presentes en el aula. A la idea global llegamos por reflexión, a las estrategias mediante análisis. La eficacia de cualquier plan pasa por la elección, puesta en práctica, seguimiento y valoración de los protocolos/estrategias a utilizar para conseguir las metas prefijadas. Como un director de orquesta, hay que revisar cada instrumento/variable y poner a punto cada detalle, corrigiendo fallos para que la resultante total suene bien. El análisis debe estar al servicio de la idea global sobre la misión, sin renunciar a la intuición personal.

8.3.4. Intuición enriquecida: compartir ideas

La intuición puede enriquecerse mediante la reflexión y el análisis compartidos. Donde no llegue la intuición, debe llegar la preparación, la receptividad a sugerencias ajenas y el contraste de ideas, que sirven tanto para subsanar deficiencias como para potenciar fortalezas. La formación añade, a lo que se me ocurre a mí, lo que se les ocurrió/ocurre a otros, pues hay muchas propuestas que ya han probado en el pasado su capacidad para evitar-resolver conflictos, por lo que es un despilfarro desperdiciarlas y empezar de nuevo una y otra vez. Sin detrimento de la creatividad, conviene apoyarse en fórmulas contrastadas para evitar resbalones. Hay que poner en común estrategias que ya se están aplicando y que están funcionando bien, junto a propuestas nuevas que podrían mejorar o complementar lo que ya se está haciendo. La intuición enriquecida, para ser efectiva, debe producir cambios significativos en las rutinas y no debe suponer una carga adicional excesiva para los profesores, que deben ver la rentabilidad del cambio, tanto los incondicionales como los descreídos. Debe ir acompañada por una actitud receptiva y humilde, nada defensiva, que acepta errores y sugerencias proactivamente. Este repertorio de estrategias debe estar referido a los cinco ámbitos de gestión del aula: interpersonal, motivacional, atencional, intrapersonal y académico, y debe abordar conductas, hábitos, roles y actitudes, atendiendo tanto a los síntomas como a las causas. Por último, no se debe olvidar que una idea no es una solución. Hay que contrastarla, asegurarse de que no deja consecuencias indeseadas, identificar obstáculos en su implantación, planificarla e implantarla. Y entonces será una solución.

CAPÍTULO 3

Diques y Funciones

<i>Orientación</i>	D3: instituciones sociales	<i>Df: familia</i>
	D3: dirección	
	D2: tutoría	
	D1: profesorado de aula	

Figura 2. Sistema de Diques.

1. D1. Profesores de aula: Gestión de Aula (GA)

Si no creamos condiciones favorables, se instalarán condiciones desfavorables.

Lo importante es crear tus oportunidades (Rafael Nadal, tenista).

Los problemas vienen solos. Las soluciones hay que buscarlas.

GA: manejo de condiciones, mejora de relaciones. El primer dique (D1) lo constituyen los profesores de aula, cuya función es la Gestión de Aula (GA). Llamamos GA a la creación de condiciones favorables al trabajo y la convivencia, y desfavorables a la disrupción y la pasividad ante el estudio, mediante la intervención sobre las innumerables variables presentes en el aula. La GA pasa por entender que todo lo que ocurre en el aula debe ser motivo de intervención planificada, pues sobre todas las condiciones y procesos el profesorado tiene posibilidades de acción, en sintonía con su alumnado. Cada profesor tiene una forma peculiar de organizar las actividades de clase y de poner en práctica sus métodos, que es el resultado del entretrejo de infinidad de variables alrededor de una forma de entender la misión a cumplir, dando una resultante que se concreta en una determinada capacidad de gestión, entendida como el potencial para

conseguir los objetivos perseguidos. Este potencial individual es muy variable y los alumnos así lo entienden, decidiendo a quién van a hacer caso y a quién no, con quiénes van a colaborar y a quiénes van a obstaculizar todo lo que puedan. El potencial individual de gestión lleva a una amplia diversidad de estilos profesionales que se plasma en grados de eficacia muy variables a la hora de gestionar la convivencia, motivar o conseguir que los alumnos rindan óptimamente, determinando las posibilidades de éxito y las limitaciones de cada profesor. En un aula bien gestionada pueden evitarse muchos conflictos y brotar conductas y actitudes positivas, de la misma manera que hay estilos de GA que consiguen justamente lo contrario. Los objetivos básicos de la GA los podemos resumir en los siguientes:

- Conseguir que quieran los que no quieren.
- Conseguir que hagan los que no hacen.
- Conseguir que puedan los que no pueden.
- Asegurar los valores básicos de convivencia interpersonal (respeto, empatía, responsabilidad, autocontrol), sin permitir abusos de nadie sobre nadie.
- Conseguir que el aprendizaje sea motivo de disfrute y de crecimiento personal.
- Derivar problemas que le desborden a su Dique Idóneo de Tratamiento (DIT).
- Optimizar el rendimiento mediante el uso de estrategias diversas de motivación:
 - Inducción de expectativas.
 - Motivación intrínseca: selección y presentación de contenidos.
 - Motivación de logro: la actividad rentable, emocionante y gratificante.
 - Uso motivador y formativo de la evaluación.
 - Optimización de los procesos atencionales: captación, mantenimiento y refuerzo de la atención.
 - Robustecimiento de la fuerza de voluntad.
 - Potenciación de la autoestima.
 - Fomento de la atribución interna, controlable y estable.

En relación con la convivencia interpersonal, y concretamente con el respeto, las funciones básicas de D1 son el establecimiento de límites y su restablecimiento cuando se infrinjan.

1.1. D1: fijación de límites

El respeto depende de la fijación de límites que impidan cualquier tipo de abusos. Sobre los límites, podemos apuntar algunas indicaciones:

- El respeto viene marcado por la frontera real, no teórica, entre lo permitido y lo prohibido, siendo necesario dar dos pasadas en su implantación: una para explicitar las normas y otra para internalizarlas y automatizarlas.

- Hay que distinguir entre normas explícitas e implícitas, pues la confusión entre ambas ha sido muy perjudicial para el mundo educativo en general y para el mantenimiento de la disciplina en particular, al haberse centrado muchos esfuerzos en los planes de convivencia en redactar listados de normas y catálogos de faltas-sanciones, esperando que se cumplieran por sí mismas, descuidando lo realmente decisivo: el proceso implícito interpersonal en que realmente consiste el establecimiento de límites. Aunque se elabore un reglamento explícito exhaustivo que regule la convivencia en el aula, siempre hay una hegemonía de las normas implícitas (no acordadas ni especificadas, pero permanentemente presentes en el aula) sobre las explícitas.
- Siempre hay límites, impuestos mediante abusos (de alumnos o profesores) o construidos alrededor del respeto mutuo.
- Lo fundamental no es quién los fija, sino en qué se basan, si en el respeto o en el abuso, si están pensados para proteger el nosotros solidario o el yo egoísta.

1.1.1. Normas explícitas: los límites teóricos

El primer paso, necesario pero no suficiente, en el asentamiento del respeto es explicitar las reglas del juego, es decir, concretar las normas que van a regir la convivencia en el aula. Las normas explícitas o límites teóricos, definen lo teóricamente permitido y prohibido, perfilando el clima deseado. Esta fase tiene un carácter informativo, pero no ejecutivo, pues los alumnos disruptivos confían en poder incumplir sin asumir consecuencias, considerando meramente decorativas las normas anunciadas. Los procesos a realizar para que las normas explícitas sean realmente efectivas son los siguientes:

- *Determinación de normas.* Deben ser pocas, claras, concretas, flexibles, unificadas, positivas, conocidas y cumplidas por todos, y referidas a alumnos y profesores. La tarea de prefijar las pautas básicas se puede llevar a cabo mediante alguna dinámica grupal sencilla, como las siguientes:
 - *Ranking de quejas.* Se parte del estudio porcentual de quejas formuladas por escrito por los profesores durante el curso o trimestre anterior. Las quejas cuya suma suponga un 70-80% del malestar docente total se convierten en objetivos diana, con el fin de erradicar un alto porcentaje de conflictividad apuntando convergentemente a ellos.
 - *Qué nos molesta/obstaculiza.* Los profesores, durante una semana, van seleccionando situaciones de clase que les gustaría cambiar prioritariamente. Se hace un vaciado de las propuestas y, ordenadas por gravedad y frecuencia de aparición, se convierten en objetivos diana.

Los alumnos pueden y deben participar en la elaboración de las normas, pero además de las normas consensuadas, deben aceptar y respetar las normas prefijadas democráticamente por el centro. La aceptación de normas forma parte del contrato social que nos une, y el profesorado tiene la misión social de garantizar unos valores de convivencia democrática que no siempre coinciden con la opinión de la mayoría en el aula.

- *Priorización: objetivos diana.* Se gana eficiencia si se dividen las normas referentes a conductas inadecuadas en vitales y triviales, adoptando las primeras como *objetivos diana* o pautas básicas de funcionamiento, pues, como no se puede regular ni vigilar todo, se corre el riesgo de dispersar energías y caer en incoherencias:
 - *Conductas vitales* son las de mayor potencial obstructivo y las que más malestar producen: las que no podemos permitir de ninguna manera. Deberían ser objetivos a erradicar prioritariamente, por lo que las llamaremos *conductas diana*. Para ello deben distinguirse del resto de normas triviales presentándolas como pautas básicas de funcionamiento y convirtiéndolas en dianas a las que apuntar todo el profesorado con tolerancia cero, manteniendo sobre ellas un estricto marcaje y asegurando que nadie las incumple.
 - *Conductas triviales* son conductas molestas, pero que no perturban significativamente el desarrollo de la clase, por lo que sería conveniente erradicarlas, pero no decisivo.
 - *Actitudes negativas.* Además de las conductas, se debe mantener sobre todo tolerancia cero sobre las actitudes negativas.
- *Difusión.* Para evitar que unas pautas certeramente determinadas se conviertan en papel mojado por una divulgación deficiente, al menos para alumnos y familias de nuevo ingreso en el centro o en cambios de etapa educativa, conviene que un mini-equipo de tres profesores, con el tutor y al menos un profesor con experiencia y recursos, informe de las normas básicas de funcionamiento, planteándolas como retos más que como obligaciones. Conviene, además de relatar las normas, explicar por qué son necesarias las restricciones (garantizar el respeto, priorizar el nosotros, evitar abusos...), exponiendo las consecuencias negativas derivadas de su ausencia y que es nuestra obligación establecerlas para salvaguardar la libertad y los derechos de todos.

1.1.2. Normas implícitas: los límites reales

Las normas teóricas ayudan, pero las que regulan realmente el clima de clase son las normas implícitas. No es suficiente limitarse a redactar normas, pensando que se aplicarán solas: hay que velar por su cumplimiento. Las normas explícitas, por bien determinadas y difundidas que estén, no se aplican solas: las normas explícitas se escriben, pero son las implícitas las que se respiran en el aula. Las normas, para que sean decisivas en el aula, se tienen que cumplir de forma habitual y automática, y ello depende de las normas implícitas que inevitablemente se van consolidando en cada clase, entre cada profesor y cada grupo de alumnos. Es obvio que si las normas explícitas gobernarán el clima en el aula, bastaría con elaborar un catálogo de ellas para conseguir el mismo clima en todas las clases. Pero sabemos que no es así: con las mismas normas explícitas, cada profesor y cada grupo configuran una atmósfera diferente e irrepetible. Las normas implícitas son dinámicas (están en continuo cambio) e idiosincrásicas

(son únicas para cada combinación profesor-grupo de alumnos). Hay profesores que adoptan un estilo autoritario y consiguen un clima disciplinado basado en la intimidación y el terror, otros aceptan resignadamente un clima permisivo donde todo está tolerado, y otros consiguen configurar un clima democrático a la vez que directivo conjugando empatía y afecto con control. Lo que diferencia a cada profesor de los demás son las *normas implícitas* que acaban por implantarse en sus clases, cuyo establecimiento en la práctica empieza justo cuando acaba la difusión de las normas explícitas, es decir, cuando los alumnos van aprendiendo cuáles son los verdaderos límites a mantener con cada profesor, con quién se puede incumplir sin que pase nada y con quién hay que cumplir a rajatabla, qué incumplimientos van a ser permitidos, qué consecuencias (o ausencia de consecuencias) se van a derivar de los incumplimientos. En relación con las normas implícitas interesa tomar ciertas precauciones:

- Adoptar un estilo democrático-directivo (ni autoritario ni permisivo ni indiferente).
- *Los decisivos primeros días.* Estar especialmente atento en los primeros días del curso para detectar qué rutinas perturbadoras van apareciendo con el fin de proceder a un rápido afrontamiento individual o colectivo de las mismas, pues si el profesor no está atento a afianzar rutinas convivenciales positivas, se irán asentando hábitos negativos que posteriormente costará mucho desmontar.
- Lo ideal son límites autoimpuestos por los propios alumnos. Si no, consensuados. Si no, aceptados. Si no, impuestos y al servicio del respeto. En ningún caso, impuestos y al servicio del abuso.
- Algunos alumnos intentarán desplazar los límites hacia una mayor permisividad, convirtiendo conductas prohibidas en permitidas, por lo que hay que estar atentos a los tanteos, indicios y resistencias, y sobre todo, escanear actitudes negativas.
- *Calibrado del poder: norma de prueba.* Conviene calibrar cuanto antes el poder individual/colectivo para hacer cumplir las normas, verificándolo sobre una *norma de prueba* elegida al azar durante una semana, por ejemplo.
- Mantener los límites durante el curso, evitando la relajación y el deslizamiento de los mismos.
- *Cumplimiento.* Se debe insistir en la importancia de que TODO el profesorado mantenga límites firmes al menos en las normas básicas, haciendo calar la idea de que cuando se deja incumplir una norma se está perjudicando a otros compañeros. El centro debe asegurarse de que todos (profesores y alumnos) las cumplen y las hacen cumplir, haciendo un seguimiento regular de su efectividad, y no fijando ninguna norma que no se vaya a cumplir o no se pueda hacer cumplir.
- *Consecuencias.* Cada norma lleva aparejada una ruta de consecuencias ante su incumplimiento.
- *Automatización.* Revisar regularmente la efectividad de las normas (es decir, si evitan y resuelven problemas) y el grado de cumplimiento. Debe ha-

ber flexibilidad para cambiar las normas explícitas que no se cumplen o son ineficaces por otras. No se debe perder de vista que el objetivo no es un cumplimiento *vigilado* de las normas, sino una *internalización* de las mismas que conduzca al cumplimiento *automático*.

1.1.3. A incumplimientos tácticos, respuestas tácticas

Por bien fijadas que estén las normas, habrá incumplimientos. El establecimiento de normas, en cuanto que son restricciones, provoca resistencias, que llevan a algunos alumnos a realizar incumplimientos de tanteo, por necesidad (mantener su estatus social ante los compañeros, proteger su autoestima, demostrar su poder, vengarse de profesores “odiados”, rebotarse ante la obligatoriedad represiva...), por presión social del grupo de amigos, por puro placer o por inercia. Además, dichos incumplimientos suelen tener un marcado carácter *táctico*, aunque parezcan espontáneos: se dan en el momento y lugar oportunos, con el profesor oportuno y ante la audiencia oportuna, con planificación y cálculo de riesgos. El profesor afectado, por el contrario, suele tener que afrontar dichos incumplimientos en inferioridad táctica, reaccionando con inmediatez e improvisación, y sin poder elegir el incumplidor, el momento o las condiciones del incumplimiento. A pesar de todas las precauciones que se tomen, siempre habrá incumplimientos, en forma de interrupciones y abusos, por lo que más importante que el establecimiento de límites es su *restablecimiento* tras cada infracción. Las reacciones de cada profesor a los incumplimientos (impotentes, insuficientes, permisivas, abusivas, asertivas, empáticas...) van fijando los límites reales para el resto del curso, quedando cada conducta como permitida o prohibida para cada dúo profesor-grupo. La inferioridad táctica en que se encuentra el profesorado por no poder prever momento y situación en que aparecen los conflictos se puede compensar, o al menos atenuar, si se planifican anticipadamente respuestas tácticas y eficaces ante lo previsible, que es mucho, y se actúa sobre indicios y no sobre hechos consumados.

1.1.4. Tratamiento específico de los incumplimientos

Hay que diferenciar dos tipos de incumplimientos, con vistas a la gestión de los mismos:

1. Conductas disruptivas puntuales, sin soporte de una actitud negativa.
2. Conductas inadecuadas que responden a una actitud negativa.

Ante incumplimientos puntuales, la mejor opción son las advertencias, entendidas como respuestas tácticas asertivas que corrigen conductas inadecuadas puntuales sin romper la relación, mientras que para tratar actitudes NO (negativas obstaculizadoras) arraigadas, la intervención mediante mini-entrevistas privadas a cargo del agente idóneo de la organización es mejor opción para conseguir cambios sostenidos.

1.2. Advertencias

Ante incumplimientos puntuales, advertencias. Las advertencias son avisos asertivos que tienen un cuádruple fin: cortar conductas inadecuadas, mantener los límites prefijados, evitar abusos y evitar sanciones. La efectividad de las advertencias depende fundamentalmente del poder personal del agente que las realiza, de la idoneidad de la advertencia elegida y de las consecuencias potenciales que pueden seguir si se caso omiso de ellas.

1.2.1. Características de las advertencias

Las advertencias han de cumplir ciertos requisitos para ser eficaces:

- *Asertivas/respetuosas.* Ni blandas ni excesivas, deben conseguir el cese de la conducta disruptiva pero sin sobrecorrecciones sarcásticas, agresivas o violentas. Advertir no es amenazar, por lo que hay que cuidar el tono y evitar aditamentos negativos tóxicos innecesarios (ironías, amenazas, gritos...). El fin de una advertencia es reponer el respeto, no perpetuar el abuso.
- *Firmes.* Un no es un no. Si se dice no, hay que mantenerlo, venciendo las resistencias.
- *Creíbles.* Los alumnos deben entender que, si se hace caso omiso a una advertencia, se derivarán consecuencias. No deben ser actuaciones aisladas que, si no funcionan, se acaban ahí, sino que los alumnos tienen que ser conscientes de que les espera una cadena de consecuencias progresivamente más potentes y disuasorias: una cadena de «y si no...».
- *Coherentes.* Se deben evitar incoherencias intra-profesor (un día sí y otro no) e inter-profesores (unos sí y otros no).
- *Calmadas.* La crispación, en vez de ayudar, complica. Hay que desnudar emocionalmente los problemas, desprendiéndolos de todos los aditamentos tóxicos, advirtiéndolos relajada y distendidamente, sin perder la compostura ni la relación. Mejor que amenazar, una descripción tranquila de los pasos que se van a seguir... y seguirlos.
- *Breves.* Se debe tener en cuenta que las interrupciones son un reclamo atencional, y que las advertencias extensas dan excesivo protagonismo a los infractores, por lo que conviene acortar las intervenciones correctoras al mínimo.
- *Escasas.* Pues si se abusa de ellas, acaban por ser poco creíbles. Si hay que advertir mucho, es que nuestras advertencias son ineficaces.
- *Discretas.* Se debe reducir la audiencia del infractor con cercanía y discreción.
- *Concretas.* Deben ceñirse a los hechos y ser específicas, evitando ambigüedades o sarcasmos. Hacer peticiones claras, directas, descriptivas y simples.
- *Tácticas.* No convertir cada provocación en un ataque personal ni entrar al trazo de los desafíos. No aceptar retos de alumnos en las condiciones que ellos elijan, pues si plantean un desafío es porque están seguros de ganarlo, por lo que conviene rechazarlo y tratar el problema en un contexto más ade-

cuado (en privado, en un despacho directivo, en presencia de los padres...). Se trata de no persistir en intervenciones estériles en inferioridad (un profesor-varios alumnos), intentando siempre actuaciones en equilibrio (un profesor-un alumno) o superioridad táctica (varios profesores-un alumno).

- *Empáticas*. Aplicarlas con intención de ayudar y de resolver, no de atacar, vencer o castigar. Si las interrupciones son reflejo de resentimiento y venganza, conviene hacer ver que también somos sufrientes de la situación y no provocadores de la misma. Si aumentamos su resentimiento y les hacemos sentir humillados o ignorados, estaremos provocando su contra-reacción.
- *Eficaces*. Han de conseguir cambios en las conductas, y para ello, hay que lograr que dichas conductas disruptivas no sean funcionales, es decir, que no consigan el fin que persiguen (demostración de poder, mostrar resentimiento, obtener protagonismo y atención...).
- *Razonadas-razonables*. A partir de cierta edad, conviene explicar a los alumnos que son ellos los que están eligiendo las consecuencias a sus conductas.

1.2.2. Tipos de advertencias

En función del tipo de agente que las aplica y del contexto en que se aplican, podemos diferenciar metodológicamente las advertencias en:

- Advertencias públicas.
- Advertencias privadas.
- Advertencias respaldadas.

1.2.3. Advertencias públicas

Las advertencias en el aula son intervenciones públicas de un profesor en solitario a un alumno, bajo los efectos de audiencia y de posible co-acción de otros alumnos con el infractor. Las ventajas de las advertencias públicas son la inmediatez, sencillez y oportunidad, mientras que las desventajas son la publicidad, la inferioridad táctica, el riesgo de distracción y el protagonismo negativo. Por ello, se deben adoptar ciertas precauciones para su uso:

- *Soslayar* incumplimientos leves y aislados, que no perturban excesivamente la clase, con el fin de no premiar conductas disruptivas con protagonismo ni arriesgar la atención de todos para recuperar la de uno. Hay que preguntarse antes de intervenir qué ocurriría si no lo hiciéramos y, si tenemos la impresión de que irá a menos, y que se trata de una conducta aislada y poco molesta, abstenerse de intervenir o aplazar la intervención hasta que se repita la interrupción o hasta final de la clase. Si se repite insistentemente o va a más, hay que actuar.

- *Repetición tranquila de la orden/indicación*, mejor no verbal (gestos, mirada, aproximación), o bien un aviso distendido y sereno, pero firme, que bastará a menudo para corregir una conducta aislada («por favor...»).
- *Dos advertencias y una demanda*. Tras unas dos-tres repeticiones de una orden, si no han dado resultado, se debería pasar a una demanda asertiva y proactiva («¿vas a seguir...?»), en vez de continuar haciendo advertencias estériles. Si no funciona, no ceder y emplazar fuera del aula a final de clase o, si sigue obstaculizando, enviar al alumno acompañado por otro a un despacho directivo, donde esperará hasta el final de clase al profesor, para realizar una llamada a los padres informándoles de la incidencia o para dar cuenta de la misma al directivo presente.
- *Despersonalizar las advertencias*. Un peligro a la hora de hacer advertencias es que el alumno las perciba como un desafío personal que le plantea el profesor o como un conflicto de poder que a algunos alumnos les resulta atentatorio para su autoestima ante sus compañeros de rol. Para evitar este riesgo, se puede recurrir a tres argumentos:
 1. *Priorizar derechos colectivos*. Confrontar el derecho del grupo a dar clase en condiciones con los del alumno problemático («tengo que garantizar que el resto de alumnos puedan trabajar sin ser molestados»).
 2. *Hacer referencia a las normas y a la obligatoriedad de su cumplimiento*. Dar a entender que las normas obligan al alumno (a cumplirlas) y al profesor (a hacerlas cumplir y cumplirlas a su vez).
 3. *Petición de reciprocidad*. Hay una ley no escrita que debería regular las interacciones entre alumnos y entre profesores-alumnos: la reciprocidad, consistente en tratar a los demás como se querría ser tratado.

1.2.4. *Cuñas asertivas: entrenamiento en asertividad*

El entrenamiento en reciprocidad consiste en practicar diariamente el “dar-exigir respeto”, aprovechando cada oportunidad que se presente, dando lo que se exige y exigiendo lo que se da, actuando con los demás como nos gustaría que los demás actuaran con nosotros. El respeto se puede practicar mediante *cuñas asertivas* de carácter proactivo que inviten al alumno a comprender la situación y cambiar de conducta y, a ser posible, de actitud. Cuando se incumple, mejor que sermones sobre lo que ha hecho, demandas proactivas sobre qué debe hacer. Las cuñas asertivas son peticiones de reciprocidad claras, directas y simples, en un tono moderado, en las que el profesor pide un cambio citándose exclusivamente a los hechos. Se pueden agrupar en varias categorías (tabla 14, página siguiente):

- Demandas asertivas.
- Ejercicios de adopción de perspectivas.
- Invitaciones a la colaboración.
- Ejercicios de autocontrol.
- Anuncio de derivación a otro agente.

TABLA 14. CUÑAS ASERTIVAS

<i>Demandas asertivas</i>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ No me hables como no quieres que te hable. ▪ No me trates como no quieres que te trate. ▪ Dímelo de otro modo si quieres que te escuche. ▪ Comportate conmigo como quieres que yo lo haga contigo. ▪ Si te respeto, respétame. ▪ Si te atiendo, atiéndeme. ▪ Si te ofrezco ayuda y atención, no me devuelvas problemas. ▪ ¿Vas a seguir...? ▪ Estás abusando de mí. ¿Vas a seguir abusando de mí? ¿Yo abuso de ti? ¿Qué trato te doy? ▪ ¿Con otros profesores haces lo mismo? ¿Por qué con otros no haces lo mismo? ▪ No me merezco esto. ▪ Tú no eres más que los demás y no te puedo consentir... ▪ Si los demás pueden hacerlo, tú también. ▪ Asegurar la comprensión de la advertencia: ¿Entiendes lo que te he dicho? ▪ Diálogo dirigido: sustituir sermones por preguntas proactivas. ▪ Tengo la obligación de dar clase a los demás. ▪ Explicar las consecuencias adversas, los motivos de las restricciones, dar ejemplos de conductas alternativas.
<i>Ejercicios de adopción de perspectivas</i>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ ¿Te gustaría que a ti...? ¿Cómo te sentirías si...? ▪ ¿Cómo quieres que te trate? ¿Sabes cómo quiero ser tratado? ▪ ¿Cómo te sentirías si tú fueras la profesora? ▪ ¿Cómo te sentirías si el profesor fuera tu padre/madre? ▪ ¿Qué te he hecho? ¿Por qué me tratas así? ¿Cómo crees que me siento? ▪ ¿Y si todos hicieran lo mismo que tú? ▪ Explicar el daño que ha hecho/está haciendo y que lo repare, a ser posible por propia iniciativa. ▪ Te comprendo pero no te puedo consentir... Repetir sentimientos ajenos. Sé cómo te sientes, pero... ▪ Expresión tranquila de sentimientos propios. Yo me siento... cuando tú... porque... y me gustaría...
<i>Invitación a la colaboración</i>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ayúdame a no usar sanciones. ▪ Uso de compromisos mutuos: si tú..., yo... ▪ Yo también estoy obligado. No me obligues a... ▪ Trabajemos juntos en buscar una solución que nos convenga. ▪ Ayúdame y te ayudaré. Ninguno de los dos tenemos la culpa. ▪ Comprometer al alumno, pedirle soluciones: ¿qué harás para evitar que vuelva a suceder? ▪ Consejo corrector breve y directo: puedes evitar problemas haciendo... ▪ Acabar amistosamente la conversación. A nadie le gusta ser un mal perdedor.



Ejercicios de autocontrol

- Incumplimiento anotado en el cuaderno del alumno: se borra la anotación cuando desaparece la conducta inadecuada.
- No aceptar excusas: aceptar promesas, pero ligadas a pruebas concretas.
- Normas básicas copiadas en una hoja del cuaderno en columnas, con espacio par anotar los incumplimientos debajo. A cada incumplimiento, el alumno hace una marca, que debe borrar con conductas positivas si quiere evitar consecuencias. El objetivo es mantener cada columna en blanco, sin incumplimientos.
- *Borrado de quejas.* Jefatura de estudios emplaza al alumno a que vaya eliminándose/borrandose las quejas/amonestaciones acumuladas con conductas positivas hasta dejar el saldo a cero.
- *Advertencias gráficas: tarjetas amarilla-roja.* El uso de tarjetas de colores puede ser en edades tempranas una opción lúdica para hacer advertencias. La tarjeta amarilla como advertencia, la roja como confirmación de una sanción y la verde como reconocimiento a un cambio positivo son ejemplos de advertencias gráficas.
- *Smileys ☺ y ☹ sobre la mesa.* En una cartulina se dibuja una cara alegre en el anverso (☺) y otra disgustada en el reverso (☹). El alumno debe conseguir con su conducta mantener visible la cara alegre. El profesor, cuando la conducta no es adecuada, indica al alumno que dé la vuelta a la cara, pudiendo éste revertirla con buen comportamiento.
- *Nota sobre la mesa* del alumno con la conducta a modificar, que se mantiene hasta que el alumno mejora, momento en que el profesor retira la nota con un gesto de reconocimiento. En caso contrario, se aplican consecuencias.
- *Parte positivo.* Es una hoja de cumplimientos en positivo, informando de conductas/actitudes prosociales o de trabajo.

Anuncio de derivación a otro agente

- ¿Lo arreglamos entre tú y yo o tengo que trasladarlo a otras instancias para que lo solucionen?
- ¿Me ayudas a darte las gracias o a pedir a alguien que arregle esto?
- Si no haces caso a mis advertencias, no tengo más remedio que trasladarlo a otras instancias.
- Tendrás una sanción si no...
- Te controlas tú, te controlo yo, te controla dirección. ¿Qué opción prefieres?

1.2.5. Advertencias privadas

Los alumnos disruptivos, especialmente los que mantienen una actitud negativa resistente, necesitan protagonismo para mantener su estatus y aceptación social entre sus compañeros afines, por lo que cualquier advertencia pública corre el peligro de exacerbar su afán de notoriedad y de demostración de poder. Conviene pasar a hacer advertencias privadas cuando se tiene la impresión de que las advertencias públicas no funcionan. La pregunta clave es: ¿el alumno actuaría igual si estuviera solo conmigo? Si la respuesta es no, hay que pasar a actuar en privado. El objetivo es privar al alumno de la audiencia y los posibles refuerzos de los compañeros, evitando discusiones en público. Es preferible desplazar la entrevista privada al final de clase, pero si sigue obstaculizando notoriamente la clase, se debe actuar en el momento o bien decirle a un compañero que lo acompañe a un despacho directivo, donde esperará la llegada del

profesor tras la clase. Si pide explicaciones, no se deben dar en clase y en ese momento, pues lo que realmente está demandando es protagonismo, no explicaciones. Si insiste, decirle que las tendrá en un despacho directivo o en presencia de sus padres.

La advertencia privada debe cumplir los mismos requisitos que la pública, especialmente ser breve, creíble, calmada y firme a la par que empática, y sobre todo, debe marcar con claridad tres *pasos*:

1. *Declaración de intenciones*: «no puedo consentirte que...».
2. *Demanda de compromiso*: «¿qué vas a hacer para que no se repita?», «¿vas a seguir...?».
3. *Previsión de consecuencias* ante el posible incumplimiento: «¿y si no?».

1.2.6. Advertencias reforzadas

Algunas de las conductas disruptivas que se consienten por resignación o impotencia y que nos gustaría atajar, podrían ser corregidas con apoyos externos, del mismo nivel o de un nivel jerárquico superior. Mejor advertencias respaldadas que impotentes, mejor pedir ayuda que dejarse avasallar o resignarse. Si no se puede en solitario, existe la opción de pedir ayuda, de actuar en equipo o de anunciar asertivamente las posibilidades de apoyo de otras instancias. Pero solo se debe pedir ayuda después de haber hecho todo lo posible en solitario, es decir, solo si no se puede solo, para no sobrecargar a los compañeros y al sistema con solapamientos antieconómicos. Quien pide ayuda puede parecer débil cinco minutos, quien no lo hace necesitándola lo es toda la vida. Hay preguntas que deberíamos tener regularmente presentes: ¿Necesito ayuda? ¿Dispongo de ayudas suficientes? ¿Puedo ayudar a alguien?

Algunos ejemplos de intervenciones reforzadas son los siguientes:

- *Advertencias conjuntas a cargo de un mini-equipo*. Cuando varios profesores constatan que tienen problemas comunes con un alumno, es más operativo hacer una advertencia conjunta en privado (profesores en equipo, alumno en solitario) que hacer cada uno de ellos advertencias en solitario sucesivas y públicas (profesores en solitario, alumnos en equipo).
- *Compromiso semanal con recordatorio diario*. Cuando un profesor no “puede” con un alumno, un agente de apoyo externo (directivo, tutor o profesor pico) se reúne con el alumno y el profesor, y les emplaza a otra cita una semana después para verificar si ha habido una mejora significativa en la actitud del alumno, o si se deben aplicar medidas correctoras de carácter disciplinario. Se acuerda un seguimiento diario 1-0-1 (ver apartado) y una semana después se comprueba si ha habido cambio o no, actuando en consecuencia en uno u otro caso.
- Apoyarse en los padres, especialmente cuando tienen implicación y ascendencia sobre el hijo.

- *Doble nota* a los padres. Se muestran al alumno dos posibles notificaciones a los padres: una de amonestación y otra de felicitación, anunciando que en un plazo de tiempo se remitirá una de las dos en función del comportamiento.
- *Quejas telemáticas*. Son peticiones a otros agentes del sistema para que intervengan. Es una herramienta eficaz y rápida cuando se optimiza y se gestiona adecuadamente, lo que suele requerir cierta preparación y la previsión de un sistema de rastreo de incidencias y de aplicación de medidas.
- *Enterado redactado y firmado por los padres* en el que manifiestan ser conocedores de la actitud o conducta del hijo (quedo enterado de que mi hijo/a...). Implica, es económico, no tiene carácter sancionador, y suele ser más disuasorio que si los padres solo tienen que firmar.
- *Enterado redactado por el alumno y firmado por los padres*. El alumno redacta por escrito los hechos motivo de la amonestación: «en clase de... he hecho/no he hecho...». Los padres firman y el alumno devuelve la nota firmada por ellos. Se puede, una vez redactado, condicionar su remisión a los padres al comportamiento futuro del alumno.
- *Llama a tus padres y cuéntales*. Se envía al alumno acompañado por otro compañero a un despacho directivo, donde esperará al final de clase al profesor, y en su presencia, llamará a los padres para describirles el comportamiento inadecuado que le ha llevado allí. A continuación, pasará el teléfono al profesor, que confirmará el motivo de la llamada, acordando con los padres medidas proactivas para evitar su repetición.

1.3. Cambio de actitudes NO

1.3.1. Actitudes

Una actitud es una predisposición aprendida a responder de modo consistente a una situación (Eisner, 1989), es decir, un marco mental que moldea lo que vemos y oímos e influye en lo que hacemos. Ayuda a anticipar y manejar situaciones previsibles, agrupando experiencias en categorías y aplicando reacciones similares a toda experiencia que caiga dentro de alguna de ellas. Son *aprendidas*, *dinámicas* (sujetas a cambio), *conservadoras* (resistentes al cambio, con tendencia a estabilizarse), *automáticas* (se aplican mecánicamente a situaciones recurrentes y previsibles), *adaptativas* (se mantienen si son funcionales y sirven para adaptarse al escenario-aula), *económicas* (suponen un gran ahorro energético al ayudar a anticipar y manejar situaciones recurrentes) y *molares* (son una postura global ante las situaciones, dependiendo de ellas las relaciones y las conductas).

1.3.2. Actitudes NO (negativas obstaculizadoras)

El problema que más afecta al respeto en las aulas no son las conductas inadecuadas, sino las actitudes NO, es decir, las posiciones de rechazo hacia el

estudio y las actitudes antisociales, escenificadas en continuas violaciones de las normas de convivencia. Estas actitudes negativas son una construcción personal, fruto de la personalidad del alumno, de las presiones sociales que sufren y de su historial personal y académico, y tienden a mantenerse mientras sean funcionales para mantener la autoestima alta. El rechazo escolar se aprende y, del mismo modo, se puede desaprender. El objetivo es cambiar las actitudes NO desde la comprensión y la adopción de perspectivas: ¿no quieren de ninguna manera o querrían en otras condiciones? No me dejan dar la clase que yo quiero dar, pero ¿querrían recibir otra clase de clase? Quizá deberíamos tener presente que los profesores probablemente reaccionaríamos de forma parecida si nos ofrecieran cursos obligatorios de formación poco funcionales y nada interesantes.

La madriguera

La actitud es como una *madriguera* o refugio que protege de invasiones externas y permite mantener el estatus actual. Para lograr cambios, se ha de conseguir que bajen las defensas y acepten salir de la madriguera que representa su actitud cerrada e impermeable para, una vez fuera de ella, intentar ganarlos para la causa antes de que se vuelvan a refugiar, quizá para siempre. El reto es convencer a los resistentes, opositores, apáticos, indolentes, descreídos, desesperanzados y desconectados para intentar engancharlos a nuestra propuesta, para lo cual disponemos de una ventana temporal limitada, durante la cual hay que intentar que asuman *compromisos* de cambio con un esfuerzo razonable que propicie logros factibles, para que cojan confianza y evitar que abandonen y vuelvan a refugiarse en la fortaleza de la negatividad.

1.3.3. ¿Por qué no quieren? Carencias socio-emocionales

Lo que caracteriza a los alumnos con actitud NO es la carencia de una serie de competencias socio-emocionales necesarias tanto para conseguir éxitos académicos como para contribuir a una convivencia sana. Entre esas carencias entrenables están las siguientes:

- *Asertividad/respeto*: capacidad de fijarse y aceptar límites, restricciones y demoras.
- *Empatía*: capacidad para establecer vínculos emocionales con otras personas.
- *Autocontrol*: capacidad de inhibir conductas inadecuadas y evitar distractores.
- *Responsabilidad*: capacidad de prever y asumir consecuencias de nuestros actos.
- *Fuerza de voluntad*: capacidad de desplegar recursos para alcanzar un fin.
- *Perseverancia*: capacidad de mantener el esfuerzo en el tiempo.
- *Automotivación*: capacidad de marcarse metas autónomas y actuar para obtenerlas.
- *Resiliencia*: capacidad de superar adversidades, saliendo reforzado de ellas.

- *Expectativas*: esperanza de poder alcanzar objetivos y obtener éxitos.
- *Motivación intrínseca*: interés por aprender y por los contenidos de estudio.
- *Concentración*: capacidad de sostener una atención concentrada en el estudio.
- *Motivación de logro*: fuerza derivada de la consecución de éxitos parciales y finales.
- *Hábitos de trabajo*: .capacidad de sistematizar y mecanizar el estudio.
- *Utilidad*: capacidad de apreciar el valor del esfuerzo y el trabajo escolar.
- *Influencias*: inmersión en contextos favorecedores que arrastren al estudio.

1.3.4. El balancín actitudinal

La distribución de actitudes en el aula podemos dibujarla recurriendo a la metáfora de un *balancín*. El balancín representa un continuo con zonas más o menos definidas, donde se ubican los diferentes alumnos en función de su actitud ante la clase. Ese mapa actitudinal dinámico es el campo de intervención del profesorado.

Zonas actitudinales. Aunque el balancín actitudinal de la clase es un continuo, se pueden distinguir metodológicamente tres zonas actitudinales más o menos definidas que requieren intervenciones específicas:

- *Polo positivo (PP): alumnos predispuestos*. Incluye a los alumnos con actitud claramente positiva, que se comportan y rinden con cualquier profesor y materia. Presentan poca dependencia del profesorado y sus prácticas educativas. En esta zona, los alumnos no precisan vigilancia disciplinaria ni entrevistas de cambio de actitud, pero sí el uso del reconocimiento, la motivación intrínseca y de logro, junta a la vigilancia de la autoestima, el ajuste emocional y la integración social, así como la convivencia familiar.
- *Polo negativo (PN): alumnos indispuestos*. Incluye alumnos con actitud claramente negativa, con mal comportamiento y rechazo hacia el trabajo escolar en todas las materias y con todos los profesores. Presentan poca dependencia del profesorado y sus prácticas educativas, pues no suelen ser abordables con entrevistas de agentes escolares, a no ser que el interlocutor sea un agente potente, generalmente social, y no en todas las ocasiones. Suelen requerir medidas de atención socioeducativa.
- *Zona de incertidumbre (ZI): alumnos disponibles*. Es la zona que acoge a alumnos con una actitud incierta, que puede evolucionar hacia el polo positivo o negativo en función de una serie de características personales y contextuales, entre las cuales cobra gran importancia el estilo e influencia de cada profesor. Es la zona de mayor dependencia del profesorado y sus prácticas educativas, además de ser permeables a entrevistas persuasivas si están bien conducidas por el agente adecuado.

El balancín actitudinal permite hacer algunas puntualizaciones:

- Hay que trabajar las actitudes diferencialmente con los alumnos ubicados en PP, ZI y PN (predispuestos, disponibles, indispuestos), pues necesitan diferente menú.
- El profesor eficaz es el que consigue desplazar mayor número de alumnos a una mejor zona actitudinal.
- Los *compromisos de cambio* son la herramienta para cambiar alumnos de zona. Un compromiso permite instalar momentáneamente al alumno en una zona mejor (volviéndolo más permeable a nuestra influencia), pero si no se adoptan complementariamente medidas motivacionales volverá a la posición actitudinal anterior al no encontrar estímulos para persistir en el cambio. Mientras necesite la disrupción para mantener alta su autoestima, los cambios no serán duraderos, por lo que hay que tener preparadas propuestas de enganche (basadas en atención positiva y ayudas suficientes) para cuando muestre intención de cambiar. Además, se deben consolidar los cambios con un seguimiento fácil y progresivamente autónomo.
- No intentar cambios bruscos: mejor buscar cambios congruentes y progresivos.
- Buscar compañeros de arrastre, teniendo en cuenta que los efectos de audiencia y acción paralela ayudan al cambio.
- Plantearnos si con otra clase de clase algunos alumnos de la ZI estarían en el PP y algunos PN estarían en la ZI.
- Cada cambio de zona de un alumno empeora o mejora el clima de clase.

1.3.5. *Cómo cambiar actitudes NO: pasos*

Los cambios de actitud deben ser graduales y avanzar por los siguientes pasos:

1. *Rastrear actitudes*. Lo primero es detectar con prontitud las actitudes NO con el fin de desactivar posiciones negativas antes de que arraiguen. El objetivo es despejar el clima actitudinal de nubarrones para que todos estén a gusto, alumnos y profesores, pero si ello no es posible, priorizar que lo estén los alumnos prosociales y proclives al trabajo, y que los antisociales cada día sean menos y lo tengan más difícil.
2. *Detección del alcance de la actitud*. En la exploración de las actitudes, hay que concretar su alcance, es decir, el número de profesores afectados por ellas. De dicho análisis resultan alumnos con actitud NO con un solo profesor (Ax1), con varios (AxV) o con todos (AxT), lo que servirá para determinar actuaciones diferenciadas ante cada tipo de actitud en función de su alcance (ver apartado VIP).
3. *Intención de cambio*. Lo primero es conseguir que quieran intentar un cambio de actitud, y que, además de decirlo, den pruebas. Para ello tienen que estar decididos a dar el paso que va desde las intenciones a las actuaciones, por lo que conviene estar atentos a las señales no verbales que nos indiquen

la mayor o menor sinceridad de las promesas del alumno, sin olvidar que el objetivo es que acepten el cambio, no obligar a ello. Si lo intentan, deberían recibir, además de sensaciones de progreso, atención positiva y reconocimiento, y deberían devolver algo similar. Deben tener algo que ganar si hacen y algo que perder si no hacen, pues si no, son inmunes a cualquier medida o intento de cambio. Cuando se vean indicios de falta de sinceridad o convicción, se han de hacer ver las consecuencias adversas que puede acarrear la negativa.

4. *La prueba: el sobreesfuerzo inicial.* No es suficiente decirlo: hay que pedir pruebas inmediatas de que quieren cambiar. Todas las partes implicadas han de ser conscientes de que tendrán que hacer un sobreesfuerzo inicial y de que los primeros intentos son los que más cuestan, pero que se superan con determinación y persistencia, además de poder contar con la ayuda del profesorado y de los compañeros en momentos de flaqueza.
5. *El primer hábito.* Alcanzada la primera prueba, el siguiente paso es conseguir el primer hábito, que consideraremos adquirido cuando en cinco intentos consecutivos se haya logrado el compromiso asumido.
6. *Previsión de obstáculos, tropiezos y distractores.* Aunque haya predisposición inicial, conviene anticipar conjuntamente con el alumno los obstáculos posibles y prevenir la forma de afrontarlos proactivamente.
7. *Conversión de hábitos en fortalezas competenciales.* Conseguido un primer hábito, el último y decisivo paso es convertir dicho hábito en una fortaleza socio-emocional, mediante la internalización e incorporación a nuestra intuición una nueva manera habitual y automatizada de actuar.

1.3.6. Influencias positivas, influencias negativas: sumas y restas

Mención aparte merecen las influencias y su importante papel como posible fuente de arrastre o de freno para los cambios actitudinales. Los alumnos, aunque parezcan impermeables a presiones externas, suelen estar fuertemente influenciados por “sus” personas y grupos significativos, especialmente el grupo de iguales. Hay que averiguar qué apoyos reciben del contexto y el sentido de los mismos, es decir, si son influencias/presiones benéficas o perniciosas. El problema no son las compañías, sino los criterios con que se eligen/buscan. El cambio de actitud pasa por sumar fuerzas que ayuden al cambio, reducir fuerzas que lo impidan y reorientar fuerzas que lo sustenten. Si en la balanza de la decisión hay un brazo obstaculizador integrado por los malos hábitos y las malas compañías, no será suficiente poner en el otro brazo, para contrarrestar, a profesores actuando en solitario.

Sumar influencias. Hay que hacer acopio de fuerzas que ayuden al cambio, pero teniendo en cuenta que la influencia solo se da si el individuo se identifica con el grupo o la persona. Algunas estrategias que pueden ayudar al cambio son las que se muestran a continuación:

- *Notario del cambio.* Se acuerda con el alumno que una persona (un compañero, un profesor) vaya dando fe del cambio y de los logros paulatinos conseguidos.
- *Compañero de arrastre.* Se busca un compañero significativo para el alumno, capaz de arrastrar mediante la acción paralela, ayudas, instrucciones y mensajes de apoyo.
- *Padre-madre PQ.* Otra opción es recurrir a un miembro de la familia, siempre que tenga ascendencia sobre el alumno (P), implicación (Q) y posibilidades de hacer un seguimiento regular.
- *Mensajes positivos y motivadores a cargo de un mini-equipo.* Acuerdos de un mini-equipo para reforzar convergentemente los avances del alumno con mensajes motivadores similares.

1.3.7. Eliminar/reducir contra-influencias

En paralelo a la activación del cambio, hay que desactivar las contra-influencias que lo pueden dificultar o impedir, tales como malas compañías, hábitos perniciosos, mecanismos tóxicos de autodefensa, falta de ayudas y ausencia de seguimiento en el sobreesfuerzo inicial... Los alumnos se enrolan en un grupo y se aferran a sus actitudes para mantener su estatus en el mismo y todas sus tendencias conductuales acaban contaminadas por dicho grupo de referencia, que ejerce una influencia muy potente, acrecentada en la adolescencia. La influencia del grupo de iguales en alumnos con actitud NO suele venir cargada de contravalores que frenan cualquier buena intención. Para contrarrestar dicha influencia, el alumno debe aceptar, y a ser posible pedir, desconectarse de su contexto negativo. Veamos algunas sugerencias:

- Pide tú separarte de los compañeros.
- Pide sentarte en primera fila/aislado.
- Pide que te pregunte de vez en cuando.
- Solo si das el paso de separarte de tus compañeros, podrás conseguir cambiar.
- Anunciar explícitamente a alguien significativo la intención de cambio ayuda y compromete.

1.4. Compromisos

Mientras que las conductas inadecuadas aisladas deben ser corregidas puntual e inmediatamente mediante advertencias, las actitudes NO (negativas obstaculizadoras) deben ser gestionadas mediante entrevistas cuyo objetivo es conseguir un *compromiso de cambio*. Mientras una advertencia arregla una conducta pasada, un compromiso evita muchas conductas futuras. Los compromisos sirven para robustecer en los alumnos competencias socio-emocionales básicas para el aula y para la vida, tales como la fuerza de voluntad, la perseverancia, el auto-control, la responsabilidad o la resiliencia. En vez de dar órdenes, es mejor op-

ción plantear desafíos... y pedir pruebas... y ofrecer ayuda. Los retos asequibles crean adición al éxito, además de ser expansivos y contagiosos, ya que permiten ir sustituyendo el heterocontrol y la dependencia por el autocontrol formativo y transferible. Pero es fundamental tener claro que su éxito depende, no tanto de la entrevista, como del seguimiento de los acuerdos alcanzados en la misma.

1.4.1. Condiciones de aplicación

Un compromiso, para tener posibilidades de éxito, debe cumplir ciertos requisitos:

- *Voluntariedad.* Hay que conseguir que el alumno lo pida sinceramente, no ofrecerlo forzosamente. Para que lo pida, debe ser la única alternativa, o la menos mala entre las opciones a su alcance.
- *Permeabilidad.* Deben estar respaldados por una actitud permeable del alumno, no radicalmente negativa.
- *Ante quién.* Deben estar sostenidos, provisional y retractilmente, por un garante potente y carismático, al menos en los estadios iniciales.
- *Reconocimiento.* Se deben reforzar y reconocer logros, esfuerzos e intenciones.
- *Otras características.* Deben ser sencillos, formativos, proactivos, progresivos, económicos y de seguimiento fácil.

1.4.2. Ejemplos de compromisos

Aunque todos los compromisos tienen el mismo fundamento y persiguen el mismo fin (entrenar la fuerza de voluntad, el autocontrol y la perseverancia), pueden adoptar formas diversas:

- Autoevaluación diaria del alumno en trabajo y/o conducta.
- Cuántos días sin/con.
- Tabla de retos y logros individual con objetivos concretos, cuantificables y realistas.
- *Reto 5.* Se plantea al alumno que consiga de forma autónoma cinco logros seguidos sobre un objetivo marcado por él mismo, con registro escrito de los logros conseguidos de forma sencilla y no burocrática (☺ ☺ ☺ ☺ ☺).
- Colección de autógrafos de profesores: consigue que te firmen todos los profesores, a cambio de comportamiento y trabajo.
- Una semana para cambiar: un reto de mejora en una semana con control cada hora.
- Lectura de biografías de personajes motivadores: cada alumno narra una, elegida por él/ella, o sugerido por el profesor.
- Hacer algo (positivo) que no hice ayer, dejar de hacer algo (negativo) que hice ayer.

2. Picos y Valles de GA

Cuando diferentes profesores actúan en solitario y, sobre todo, dan a entender a los alumnos que actúan en solitario, consiguen desiguales resultados incluso aunque apliquen las mismas estrategias, dado que la personalidad y el estilo profesional de cada uno de ellos marcan diferencias. Cada profesor, en virtud de sus características personales y profesionales, tiene una determinada capacidad de impacto en sus alumnos, propia e intransferible, que determina la mayor o menor eficacia de sus intervenciones. Por capacidad impactante entendemos la capacidad de influir en otra persona para, a través de la modificación de sus esquemas cognitivos y socio-emocionales, conseguir cambiar sus actitudes y conductas. Esta ascendencia social, que también llamaremos *poder* o *influencia* (en el sentido de influencia interpersonal que le daba Bertrand Russell), es un factor omnipresente en cualquier relación interpersonal y necesario, aunque no suficiente, para dotar a las actuaciones de la fuerza necesaria para dar frutos. Al estilo de los escanciadores de sidra, que sirven la exquisita bebida dejándola caer desde una altura suficiente para que rompa al impactar en el vaso, las estrategias tienen que tener la suficiente fuerza para que “rompan” los esquemas previos de los alumnos, y ello depende en gran medida de la percepción molar que tengan los alumnos de cada profesor.

El poder de los diferentes profesores se ubica en un continuo entre dos extremos: *profesores valle* (baja capacidad de gestión/influencia) y *profesores pico* (alta capacidad de gestión/influencia). Estas desigualdades se acentúan en una cultura de trabajo en solitario, que debilita a todos y condena a la impotencia a los *profesores valle*, es decir, a los que mayores dificultades tienen para gestionar la clase, además de complicar también la gestión de los *profesores pico*, a los que les va a costar más esfuerzo del necesario reponer los límites disipados anteriormente con otros profesores. Todo ello nos lleva a algo obvio: trabajar en equipo resulta altamente rentable para todos. Una coalición de profesores percutiendo sucesivamente en las mismas normas, martilleando las mismas competencias y ejercitando repetidamente las mismas prácticas educativas, produce un aumento exponencial de los logros, de la transferencia de los mismos y de su perdurabilidad en el tiempo, mientras que por el contrario, la disparidad de criterios y actuaciones tiene consecuencias funestas, pues:

- Impide la consolidación de hábitos prosociales y de trabajo, ya que, especialmente en secundaria, con numerosas materias de pocas horas semanales es complicado crear hábitos consistentes de trabajo y convivencia si no se hace mediante un enfoque interdisciplinar confluyente.
- Dificulta notablemente el establecimiento de límites, pues si un profesor no consigue fijar límites claros en su clase por impotencia o por permisividad, al siguiente le costará mucho más hacerlo, convirtiendo este vaivén de avances y retrocesos en estériles muchos esfuerzos individuales bienintencionados.

- Crea desorientación en los alumnos, que acaban por no saber a qué atenerse: con unos sí, con otros no, e incluso con un mismo profesor, unas veces sí, otras no.
- Impide la consolidación de técnicas instrumentales básicas, que precisan de un trabajo persistente, transversal y continuado en las diferentes áreas.
- Se hacen méritos para tener problemas cuando se actúa en solitario e improvisando. Las divergencias se pagan con ineficacia y mayor esfuerzo. Las *sinergias* suman, dando como resultado un todo mayor que las partes, y por el contrario, las *alergias* restan, dando como resultante un todo menor que las partes.

Transfusiones de poder

El fundamento del trabajo en equipo son las *transfusiones de poder* que lleva implícitas. Transfundir es echar líquido de un recipiente a otro. En el caso de profesores, sería el trasvase de poder/influencia entre ellos, desde los que más tienen hacia los que menos tienen. Cualquier medida que se adopte, por el mero hecho de ser aplicada conjuntamente por varios profesores, gana un plus de efectividad y potencia.

3. Cogestión del aula: equipos educativos

Si un grupo de personas tuviéramos que empujar un coche atascado, ¿empujaríamos sucesivamente, una tras otra, o empujaríamos todas simultáneamente y en la misma dirección?

3.1. ¿Por qué en solitario? Ventajas de compartir problemas y soluciones

Las actuaciones individuales de los profesores suelen ser insuficientes, pero a pesar de ello se tiende a gestionar la clase en solitario, por inercia, por las dificultades para conseguir una coordinación cómoda y efectiva, y porque se suele asociar a incomodidades, disensiones y esfuerzos suplementarios, a menudo estériles. La GA a cargo de profesores aislados es desigual y azarosa, además de debilitante, por lo que es necesario pasar de una cultura de *profesores solitarios* a otra de *profesores solidarios*. Si queremos tener alguna posibilidad es unidos, pues el trabajo en equipo puede ayudar a eliminar problemas, ahorrar trabajo superfluo y encontrar soluciones que en solitario son inviables, pero en la práctica, especialmente en educación secundaria, la cultura que se sigue imponiendo es la del trabajo en solitario, sin apoyos o con ayudas esporádicas, generalmente cuando saltan las alarmas por alguna emergencia en forma de conflictos o desencantos muy acusados entre el profesorado. Por ello, es una necesidad perentoria unificar criterios de gestión sobre las conductas y actitudes más significativas, con el fin de arbitrar un sistema de apoyos horizontales y verticales que

permitan apuntalar un clima basado en el respeto, la empatía y el trabajo concentrado y eficaz.

*El trabajo en equipo es necesario. Si es necesario, ha de ser posible.
Para que sea posible se ha de ver fácil, potente, útil y rentable.*

3.2. Confluencia para ganar influencia

Dada la fuerza notable de ciertas influencias sociales, a menudo antisociales y distractoras, no queda más remedio que intentar contrarrestarlas, con una fuerza igual o superior, mediante una acción coordinada de la escuela, la familia y las instituciones sociales. Ese debería ser el *macro-equipo educativo* responsable de educar coherentemente, a todas horas y en todos los espacios y momentos. Sin embargo, lo más habitual son las influencias divergentes, que no solo renuncian a sumar fuerzas, sino que se contrarrestan unas a otras, debilitándose mutuamente. En no pocos casos se dan influencias negativas en el seno de la familia o entorno social próximo (físico o digital) que complican la fijación de límites en los centros educativos. Las reglas dentro y fuera de la valla del centro escolar son muy diferentes y ello resta eficacia a la acción educativa formal. Mientras en el centro educativo alguien dice al alumno «recoge ese papel del suelo», en la calle es no es raro que alguien le rete diciendo «¿a que no eres capaz de tirar esa papelera al suelo?». Cuando no funcionan los equipos educativos, no hay espíritu de centro, la familia no colabora, los medios de comunicación social transmiten contra-valores y los amigos alejan del estudio, un profesor en solitario es poca cosa para oponer a tantas fuerzas negativas. Al menos dentro del ámbito escolar, lo ideal es conseguir que todo el centro actúe coordinadamente, pero si no es posible, se puede reducir el campo de acción a una etapa educativa, un nivel o un equipo educativo integrado por quienes quieran cooperar. Cualquier intento de unificación de criterios, por modesto que sea, será más productivo que las actuaciones en solitario. Se hace necesario avanzar hacia el concepto de *co-gestión del aula*, es decir, una GA más potente y eficaz basada en alianzas entre el máximo número de profesores posible alrededor de temas clave.

Lo peor que le puede pasar a un profesor/a es que los alumnos sepan que está solo, y lo mejor, que los alumnos sepan que detrás de él/ella hay un equipo que le apoya y una cadena de consecuencias que le respalda.

3.3. Trabajo en equipo: obstáculos y soluciones

Cuando el trabajo en equipo, que en teoría presenta claras ventajas, no es de uso generalizado, debe haber dificultades de peso que lo bloquean en la prác-

tica. Aunque se ven teóricamente las ventajas, se tiende al trabajo individualista por resistencias al cambio, por diferencias de enfoque, por comodidad, por auto-suficiencia o por preservar la intimidad, por citar algunas de las múltiples causas posibles. Un paso necesario para hacerlo viable en la práctica es identificar los obstáculos que lo dificultan y disponer estrategias para superarlos (tabla 10):

TABLA 10. OBSTÁCULOS DEL TRABAJO EN EQUIPO

<i>Obstáculos del trabajo en equipo</i>	<i>Soluciones</i>
Excesivo número de profesores. Profesores reacios o individualistas.	Mini-equipos (ME).
Temática demasiado amplia y diversa.	Unificación de criterios sobre temas diana.
Intercomunicación deficiente e irregular.	Ventana panorámica de intercomunicación.
Actitud negligente, irresponsable o inso-lidaria de parte del profesorado.	Incentivación del trabajo en equipo y penalización del individualismo.

3.3.1. ME (mini-equipos educativos)

Aunque lo ideal son equipos donde todos sus miembros actúen con criterios unificados, no siempre es posible, pues no todos sus integrantes suelen estar dispuestos a cogestionar la clase. Especialmente en secundaria, donde mayor necesidad de trabajo en equipo hay, los equipos educativos son demasiado numerosos y no es infrecuente que incluyan a profesores renuentes al trabajo cooperativo. Ello complica la convergencia total, por lo que conviene intentar que unifiquen criterios al menos el mayor número de profesores posible: un mini-equipo (ME). Un ME es un grupo reducido de profesores que dan clase a un mismo grupo y que, teniendo puntos en común, deciden voluntariamente cogestionar la clase, intercomunicándose regularmente, unificando criterios sobre temas críticos, y aplicando pautas confluentes de intervención. Un equipo adelgazado, pero unido, preparado e implicado, que incorpora a todo el que quiera aportar ilusión, ideas y experiencias, pero sobre todo voluntad y afán de cooperación, sobre la base del conocimiento compartido. Solo voluntarios, pues dan mejores frutos pocos de acuerdo en algo vital, que todos en desacuerdo en casi todo. Con ello se deberían evitar o paliar los enfrentamientos personales, egoísmos, excesos de protagonismo, intransigencia o recelos que tanto daño hacen en las organizaciones. No conviene forzar a cooperar a profesores negligentes, descreídos o individualistas, pues el mejor sistema de reclutamiento de profesores alérgicos al trabajo en común no es la insistencia verbal, sino la persuasión factual a base de lograr éxitos fáciles y rotundos con un mini-equipo productivo.

Los equipos: naves de remeros

Una organización o un equipo de profesores podemos considerarla como una nave de remeros que navega río arriba, contra corriente. La fuerza que empuja río abajo es la corriente social (sociedad, amistades de riesgo, redes sociales perniciosas-distractoras, estilos de crianza familiares perjudiciales...), que es un torrente que no cesa en sus presiones, conformando hábitos, adicciones y tendencias conductuales que complican la labor educativa del profesorado. Pero las dificultades de remar río arriba se acrecientan si en esa nave de remeros no todos reman en el mismo sentido y sincronizadamente. Las divergencias se pagan con debilidad e impotencia para educar a alumnos sometidos a un continuo de influencias muy potentes y a menudo contraproducentes. Es un desperdicio de fuerzas remar en una nave donde hay remeros que reman a favor, otros en contra, otros no reman, y alguno... te está golpeando con el remo en la cabeza. Mejor opción embarcarse solo con remeros sincronizados convergentemente, aunque sean pocos.

3.3.2. Temas diana: problemas vitales y triviales

Otro obstáculo medular para el trabajo en equipo es la excesiva amplitud y dispersión de la temática sobre la que unificar criterios. Se corre así el riesgo de despilfarrar esfuerzos en temas irrelevantes y de malgastar energías para conseguir resultados modestos. Dado que no se puede atender a todo simultáneamente ni se puede pretender que todos los miembros del equipo estén de acuerdo sobre todos los temas, es necesario un filtro de selección de la temática a abordar colectivamente, pues la rentabilidad de la coestión depende en gran medida de aglutinar esfuerzos prioritariamente alrededor de problemas vitales/relevantes, debidamente diferenciados de los triviales. Por temas *vitales* entendemos aquellos que afectan significativamente al clima del aula o del centro, y así lo ve una mayoría significativa de profesores y alumnos, incluso entre estilos docentes incompatibles y personalidades encontradas. Es necesario “perder tiempo” en concretar un orden de prioridades temáticas, bien sean de convivencia, motivación o atención a la diversidad, por ejemplo. Ello permite armonizar más fácilmente estilos docentes incompatibles y personalidades encontradas (tolerantes-estrictos, noveles-veteranos, autoritarios-permisivos, implicados-indiferentes...) con acuerdos de mínimos alrededor de lo relevante. Centrarse inicialmente en unos pocos problemas que afecten a la mayoría o totalidad de profesores implicados, y abordarlos coordinada y contundentemente ofrece mayores probabilidades de éxito, lo que tiene efectos motivadores para los que se han coordinado, a la vez que aumentan las probabilidades de que nuevos profesores en principio indecisos o escépticos se incorporen a los acuerdos a la vista de los logros conseguidos. Los temas vitales no deberían reducirse a conductas, sino que deberían abarcar también actitudes negativas obstaculizadoras de la convivencia y actitudes de rechazo hacia el estudio. Algunos ejemplos de posibles temas vitales son los siguientes:

- Conductas diana o rutinas recurrentes de alta capacidad de distorsión de la clase.

- Retrasos sistemáticos.
- Alumnos sin material.
- Alumnos con actitudes negativas obstaculizadoras.
- Interrupciones sistemáticas del desarrollo de la clase.
- Mejora de los resultados académicos.
- Sobreaprendizaje planificado y transversal de técnicas de aprendizaje instrumentales (comprensión lectora, expresión escrita, solución de problemas...).
- Consecución de islas de concentración en el trabajo autónomas y progresivas.
- Atención a las diversidades de conocimientos, capacidades, intereses, motivaciones y expectativas.
- Enfoque, sistemas y criterios de evaluación unificados proactivos internos.
- Fijación conjunta de límites respetuosos.
- Corrección conjunta y reforzada de incumplimientos recurrentes o de alta gravedad.
- Trabajo por proyectos y centros de interés.
- Unificación de estrategias metodológicas.

3.3.3. Herramientas de intercomunicación

Otro de los obstáculos en el trabajo en equipo es la incomunicación entre sus miembros, y no se puede hablar de equipo sin intercambio de información. La comunicación entre los profesores de un equipo educativo ha de ser fluida, cómoda, continua, fácil, sencilla y automática, y todo ello pasa por disponer de un instrumento eficiente de intercomunicación. Esta dificultad, acrecentada en los centros de secundaria por razones estructurales y funcionales, complica muchos intentos de trabajo cooperativo, dado que lo que demanda un esfuerzo exagerado acaba por abandonarse, y la intercomunicación puede suponer un añadido de incomodidad si no se vigila el principio de economía (que requiera poco esfuerzo, poco tiempo, poca burocracia). Se debe ejercer una continua vigilancia para evitar que las formas de coordinación queden reducidas a conversaciones informales o tengan que pasar por farragosas reuniones que requieren demasiado tiempo y no garantizan la eficacia si no se preparan y ejecutan bajo criterios de eficiencia. Algunos ejemplos de herramientas de intercomunicación son las siguientes:

- Diario del EE.
- Cadena de soluciones.
- Cadena telemática de soluciones.
- Mercasol: el mercado de las soluciones.
- VIP: Ventana de Intercomunicación Panorámica.

La herramienta de intercomunicación que se adopte, telemática o en papel, debe permitir a cada profesor disponer de una panorámica global de la situación del grupo con todos y cada uno de los profesores, que permita visualizar clara y rápidamente el alcance de los problemas más relevantes, como actitudes, con-

ductas diana o situaciones de pre-acoso, por ejemplo. Debe ser una herramienta que permita registrar con un coste mínimo de esfuerzo las incidencias más significativas acordadas de antemano con el fin de compartir y contrastar con los demás las percepciones sobre la clase.

3.3.4. *Diario del equipo educativo*

Es un diario de clase en el que cada profesor anota las incidencias significativas, tanto conductuales como de rendimiento, positivas o negativas, con el fin de intercambiar información entre los profesores de un mismo grupo y poder arbitrar estrategias coordinadas de intervención. Ubicado en lugar accesible, se puede utilizar en formato papel, telemático o mediante una cuenta de correo electrónico con acceso compartido.

El tutor-rastreador (en paralelo con jefatura de estudios) revisa al menos semanalmente la información anotada en el diario, con el fin de disponer medidas correctoras (en incidencias negativas) o reforzadoras (en incidencias positivas).

3.3.5. *Cadena escrita de soluciones*

Técnica creativa útil para hacer acopio de ideas innovadoras sobre cómo mejorar un proceso o resolver un problema, partiendo de la base de que la creatividad se enriquece cuando se comparten propuestas. La idea base es que cada participante genere ideas a partir de las ideas de los demás, mejorándolas, ampliándolas o aportando ideas nuevas. Las propuestas realizadas con anterioridad funcionan como detonadores creativos, teniendo la ventaja de que escribir es más impersonal y discreto que hablar en público, donde puede haber inhibiciones.

DESARROLLO

1. En gran grupo, se elige un problema claramente definido y se comprueba que ha sido comprendido por todos.
2. El moderador lo anota en la parte superior de una hoja de forma breve, clara, concreta y concisa.
3. Se le pasa la hoja a un primer profesor que, tras leer el problema planteado, debe proponer una solución al mismo y pasar la hoja al siguiente profesor que, tras leer el problema y la primera solución propuesta, tiene dos opciones: añadir una nueva solución o adherirse a alguna de las soluciones propuestas con anterioridad. Se va pasando la hoja, añadiendo *soluciones y adhesiones* hasta completarse la rueda.
4. Completada la rueda de soluciones, el moderador las va leyendo y se van votando, seleccionando el grupo las tres de mayor aceptación debidamente ordenadas. Otra opción posible es repartir copias del listado de ideas, y que cada participante valore de 5 a 1 cada idea, seleccionándose las opciones más valoradas.

5. Se aplica colectivamente la estrategia más votada, reservando las dos siguientes como recambios posibles por si la primera no funciona.

3.3.6. Cadena telemática de soluciones

Tratamiento telemático de temas diana mediante hilos temáticos digitales donde se pueden plantear problemas y aportar soluciones a los mismos. Es una forma de abordar colectivamente temas diana en la que cada profesor tiene la opción de plantear un problema que le preocupe, remitiendo un mensaje a una cuenta de correo electrónico compartida, iniciando hilos temáticos en los cuales los profesores pueden aportar soluciones a los problemas planteados mediante el mismo sistema de envío de mensajes electrónicos, pudiendo pasar a una reunión presencial cuando la importancia de un tema lo requiera. Los hilos temáticos pueden ser problemas genéricos (disciplina, motivación, atención a la diversidad...), o bien referidos a alumnos o problemas concretos.

3.3.7. Mercado de soluciones

Es un formato de trabajo abreviado para gestionar colegiadamente problemas de clase, mediante el intercambio de problemas y soluciones entre profesores, basado en la cogestión, la productividad, la proactividad y la rapidez.

DESARROLLO

1. Un asistente plantea un problema de clase que le preocupe. Los *problemas* han de ser concretos y han de estar planteados de forma breve, clara, concisa y comprensible sin explicaciones adicionales.
2. El resto de profesores presentes le venden soluciones al problema planteado. Las *soluciones* propuestas asimismo han de ser breves, concretas, claras, concisas y comprensibles sin explicaciones adicionales. Además, han de ser inmediatamente aplicables por quien ha planteado el problema.
3. El potencial comprador (la persona que ha planteado el problema) decide, al final de la rueda de soluciones, si compra una solución, varias o ninguna, si no le convencen.
4. No hay soluciones ideales: hay soluciones que se compran y soluciones que no se compran, según la persona interesada las vea útiles y operativas o no.
5. Las soluciones se compran o no se compran, pero no se debaten: ni se atacan ni se defienden, por rapidez, proactividad y productividad, con el fin de producir muchas soluciones en poco tiempo, y evitar caer en dinámicas reactivas externas (discusiones, quejas...).
6. Cuando un problema planteado se considera de interés general, pasa a proponerse como tema diana del equipo reunido y la estrategia elegida se adopta como plan común de intervención.

7. Una vez completada una primera ronda, el siguiente profesor plantea un segundo problema y se inicia una segunda ronda de soluciones, y así sucesivamente hasta completar la rueda.

VARIANTES

Mercado de soluciones grupal. Si el grupo es muy numeroso, se divide en grupos de 6-8 personas. Se acuerda un tema diana para cada grupo. Se reúnen por separado los grupos y aplican la técnica de Mercasol, volviendo al gran grupo y haciendo una puesta en común de soluciones y decidiendo la compra por grupos, seleccionando finalmente el gran grupo entre una y tres soluciones para todo el colectivo.

3.3.8. *Me preocupa, me funciona*

Otra dinámica para compartir problemas y soluciones en una reunión, basada asimismo en la proactividad interna y la co-gestión del aula.

DESARROLLO

1. Cada miembro anota en una mitad de una hoja doblada un problema que le preocupa, y en la otra mitad, anota una estrategia que le está funcionando sobre cualquier tema de clase y que podría servirle a los demás. Se colocan las hojas dobladas de forma que cada uno muestre a los demás su problema. Ante la visión de cada problema, los compañeros proponen soluciones.
 - Acabada la rueda de problemas, se da la vuelta a la hoja doblada, de forma que cada componente muestre a los demás la estrategia que le funciona, pasando a explicarla y defenderla.

Conviene no olvidar que contemplar únicamente la perspectiva de qué le resulta molesto al profesorado es una visión sesgada que carga la responsabilidad del malestar docente exclusivamente sobre los alumnos, por lo que habría que complementarlo realizando periódicamente una rueda similar de problemas con los alumnos, donde pudieran manifestar lo que les preocupa.

3.3.9. *VIP (Ventana de Intercomunicación Panorámica)*

La VIP (Ventana de Intercomunicación Panorámica) es una herramienta de intercomunicación consistente en una tabla de registro de las actitudes significativas de los alumnos con el fin de determinar su alcance y poder adoptar medidas correctoras oportunas. En ella se registra exclusivamente la actitud de los alumnos en clase, una vez se ha constatado que dicha actitud es estable y está consolidada. La finalidad es permitir a cada uno de los profesores, al tutor y a jefatura de estudios, ser conocedores en todo momento del alcance de las actitu-

des de cada alumno en todas las clases, con el fin de aumentar las probabilidades de éxito en la aplicación de las medidas correctoras. Con ello se pretende contrarrestar la superioridad táctica que supone para los alumnos disruptivos y abusivos actuar en grupo ante profesores que actúan en solitario. Algunas *ventajas* que presenta son las siguientes:

- Permite despersonalizar conflictos, al aplicarse las medidas correctoras en nombre del equipo, y no de un profesor en particular.
- Sirve de argumento verificable ante posibles familias hostiles y evasivas.
- Es proactiva, estando centrada en arbitrar soluciones a partir de la información detectada.
- Permite ver una panorámica total de la situación actitudinal del grupo, pudiendo saber cada profesor qué ocurre con los demás profesores.
- Permite aplicar estrategias de cambio de actitud en consonancia con el alcance de las mismas (según los problemas de un alumno se den con uno, varios o todos los profesores).
- Permite ubicar con sencillez y rapidez cada problema en su dique idóneo de tratamiento (DIT).
- Es económico en burocracia tanto para registrar como leer registros, apoyándose en el principio de ahorro energético, concretado en los siguientes aspectos logísticos:
 - Permite emitir/registrar mensajes para los compañeros en no más de 5”.
 - Permite leer mensajes de los compañeros en no más de 5”.
 - Permite rastrear la situación actitudinal global del grupo en unos pocos segundos.
 - Permite distribuir las cargas de trabajo entre los agentes implicados. Un poco cada profesor, un poco el tutor/rastreador, un poco jefatura de estudios.

¿Cuántos agentes deben intervenir? Intervienen tres tipos de agentes escolares diferenciados, con las funciones claramente delimitadas para no sobrecargar a ninguno de ellos: profesores, rastreador/tutor y directivos, además del papel asesor del departamento de orientación.

Objetos de intervención. Aunque lo recomendable es utilizar la VIP para registrar actitudes, también puede servir para hacer un seguimiento de conductas-diana previamente determinadas, así como para detectar preventivamente acosos en sus fases iniciales (pre-acosos).

Uso descendente o ascendente. Se le puede dar un uso institucional descendente, si es propuesta por el equipo directivo, o bien darle un uso informal ascendente cuando la adopta un mini-equipo sin apoyo del equipo directivo. Aunque lo ideal es que todo el equipo siga las mismas pautas, la pueden utilizar solo algunos miembros del mismo.

Localización. La tabla debe estar localizada en un lugar accesible y cómodo, como la sala de profesores, en un fichero digital ubicado en el escritorio de un ordenador, o en un casillero de fácil acceso, si se usa el formato papel.

DESARROLLO

1. *Profesores.* Cada profesor, cuando detecta una actitud consolidada que no puede reconducir en solitario, la registra en la tabla mediante un código de siglas previamente acordado con el fin de garantizar la economía del proceso. Solo se debe registrar lo significativo, evitando anotaciones superfluas.
2. Una vez registrada una actitud, no se modifica la anotación mientras no cambie la actitud. En ocasiones, la anotación sobre un alumno puede permanecer intacta todo el curso/trimestre si no hay cambios por su parte.
3. No se registran actitudes de todos los alumnos, sino solamente las significativas (muy positivas o muy negativas), es decir, las que merezcan ser objeto de intervención por parte del equipo, el tutor o el equipo directivo, dejando el resto de casillas vacías (principio de economía).
4. Conviene no olvidar que la tabla por sí sola no modifica actitudes, sino que es únicamente una herramienta de intercomunicación que sirve de base para aplicar posteriores medidas para reconducir las actitudes inadecuadas. Registrar información para no intervenir es un esfuerzo baldío.

TABLA 11. CATEGORÍAS ACTITUDINALES

<i>Ventana de Intercomunicación Panorámica (VIP)</i>												
<i>Grupo:</i>						<i>Tutor/a:</i>						
Alumnos	PR1	PR2	PR3	PR4	PR5	PR6	PR7	PR8	PR9	PR10	PR11	PR12
1.												
2.												
3.												
4.												
5.												
6.												
7.												
8.												
9.												
10.												
<i>Categorías</i>												
<i>MM</i>	Muy mala actitud. No trabaja nunca y molesta siempre. Nunca hace caso al profesor.											
<i>M</i>	Mala actitud. Apenas trabaja, molesta a menudo y no suele hacer caso al profesor.											
<i>B</i>	Buena actitud. Se comporta y trabaja bien, independientemente de su rendimiento.											
<i>BB</i>	Excelente actitud. Se comporta y trabaja siempre, independientemente de su rendimiento.											
<i>NT</i>	Se comporta y no molesta, pero no trabaja. Actitud pasiva, alumno "mueble".											
↗	Está mejorando su actitud.											
↘	Está empeorando su actitud.											
<i>PA</i>	Posible acosador. Abusa, intimida, acosa física o verbalmente.											
<i>PV</i>	Posible víctima. Es blanco de abusos, acoso o intimidación.											

5. *Rastreo sistemático*. La intercomunicación es necesaria pero no suficiente; es solo un primer paso para la toma de decisiones y la adopción de medidas correctoras. La intercomunicación, si es sencilla y eficaz, proporciona mucha información con poco esfuerzo, pero dicha información debe ser el punto de partida de un *rastreo*/análisis al menos semanal por parte de una persona responsable (el rastreador puede ser el tutor o se puede acordar un rastreo rotatorio mensual entre los miembros del equipo), con el fin de adoptar las decisiones pertinentes para reconducir rumbos inadecuados. La VIP necesita de un rastreador que analice, pondere y ubique los problemas detectados en su dique idóneo de tratamiento, con el fin de que se mantengan entrevistas con los alumnos con actitudes NO y/o sus familias, comunicando a jefatura de estudios las intervenciones realizadas (entrevistas, advertencias, compromisos).
6. *Dirección* (en primera instancia jefatura de estudios) debe mantener un rastreo semanal paralelo al del tutor, y adoptar medidas de mayor calado, si fueran necesarias (entrevistas, advertencias, compromisos, sanciones o derivaciones a instituciones sociales).

3.4. Actuaciones según la casuística detectada

Detección del alcance de las actitudes. La VIP permite un tratamiento diferenciado de cada actitud en función de su gravedad y alcance (número de profesores afectados por la misma). Así, nos podemos encontrar con actitudes 1x1, 1xV, 1xT, según se trate de una actitud que afecta a un solo profesor, a varios o a todos (tabla 12).

TABLA 12. ALCANCE DE LAS ACTITUDES: EJEMPLOS

<i>Alumnos tipo</i>	<i>P1</i>	<i>P2</i>	<i>P3</i>	<i>P4</i>	<i>P5</i>	<i>P6</i>	<i>P7</i>	<i>P8</i>	<i>P9</i>	<i>P10</i>
<i>Alumno 1x1</i>			MM							
<i>Alumno 1xV</i>			MM			MM		MM		
<i>Alumno 1xt</i>	MM	MM	MM	MM	MM	MM	MM		MM	MM

- *Ax1. Actitud negativa de un alumno con un profesor*. Una vez detectado un alumno Ax1 hay que diferenciar a cuál de las dos siguientes causas más usuales debe su actitud, pero en cualquiera de los dos casos, se hace necesaria la intervención de otro cogestor influyente (profesor, tutor o directivo) para *inyectar poder* en el primer caso o *deshacer la incompatibilidad* en el segundo:
 - *Incompatibilidad personal* profesor-alumno. En este caso, la opción preferente es la mediación de otro profesor con ascendencia y capacidad empática con el profesor y el alumno implicados, independientemente del cargo que ocupe, con el objetivo de conseguir que las partes asuman

compromisos proactivos para evitar problemas en un futuro. El profesor mediador hace un seguimiento discreto, provisional y retráctil sobre el proceso hasta que se consolide, interviniendo lo mínimo y corrigiendo las desviaciones que se produzcan, retirándose del proceso progresivamente conforme vaya comprobando que las partes mantienen autónomamente una relación respetuosa.

- *Falta de ascendencia* del profesor sobre el alumno. Si el problema es de *falta de poder* del profesor, la opción también pasa por la intervención de otro profesor con carisma y ascendencia sobre el alumno (profesor pico), que debe intervenir sin desautorizar al profesor implicado y retirando la tutela progresivamente, teniendo claro en todo momento que el objetivo es consolidar una relación respetuosa entre profesor-alumno sin necesidad de respaldos externos.
- *AxV. Actitud negativa de un alumno con varios profesores (abusadores selectivos)*. Son alumnos que solo tienen una actitud negativa con algunos profesores específicos a los que les tienen tomada la medida. Los alumnos AxV pueden deber su actitud a descoordinación entre los profesores o a falta de ascendencia de varios de ellos sobre el alumno. Cuando la actitud negativa se da solo con algunos profesores, una buena opción consiste en hablar dichos profesores conjuntamente con el alumno en privado para hacerle una advertencia conjunta o pactar compromisos conjuntos (en nuestra clase...). Ayudará averiguar a qué se debe la actitud positiva del alumno con los profesores no afectados por la actitud negativa.
- *AxT. Actitud negativa generalizada con todos/casi todos los profesores*. Los alumnos AxT son alumnos cuyo tratamiento idóneo suele depender del equipo directivo o de medidas de atención social, por lo que necesitan una rápida detección y derivación al DIT. Estas actitudes precisan un tratamiento colegiado y diferenciado, con apoyos horizontales y verticales suficientes y con protocolos sencillos de petición y ofrecimiento de ayuda, según el principio de autogestión respaldada. Suelen necesitar un tratamiento socio-educativo que complemente la intervención escolar. Si en el centro no se consiguen cambios con medidas escolares, debe valorarse si precisan atención en alguna institución social especializada, y derivarlos con rapidez, pero previa justificación de las medidas aplicadas por todos los agentes escolares (profesores, tutor, dirección...), informando complementariamente al servicio de inspección educativa. Cuando se detecta una actitud negativa generalizada en la mayoría de materias, el tutor (en colaboración con jefatura de estudios) mantiene una entrevista con el alumno y le emplaza a una mejora de la actitud mediante advertencias o compromisos. Si el alumno persiste en su actitud, haciendo caso omiso a las advertencias o no aceptando compromisos de cambio, pasa a ser responsabilidad del equipo directivo, que tiene la posibilidad de aplicar sanciones, si no hay otra opción, dándole una última posibilidad de que las evite mediante un compromiso sincero y sujeto a verificación.

- *VxT. Actitud negativa de un subgrupo con varios o todos los profesores.* Lo ideal sería impedir preventivamente su formación mediante una distribución cuidadosa de los alumnos en grupos, pero si no se ha podido evitar, las opciones pasan por:
 - Aislar al grupo.
 - Condicionar su permanencia a un cambio de actitud.
 - Cambio de grupo temporal o definitivo de algún miembro significativo del grupo.
 - Pactar con el líder en privado.
 - Pactar con los satélites para cortar el suministro de refuerzo al líder.
- *TxT. Actitud negativa generalizada del grupo.* Cuando la conflictividad es generalizada en todo el grupo, lo primero es identificar liderazgos negativos, es decir, qué personas imprimen carácter al grupo. Con ellos, tras reconocer su liderazgo, es conveniente solicitar su colaboración y, en caso de no obtenerla, intervenir cortando dichos liderazgos con cambios de grupo de algunas personas, aplicación de sanciones, o traslados temporales a grupos distantes en edad. La combinación de dichas medidas debe facilitar un cambio drástico en el clima del grupo, garantizando que los que quieren trabajar y comportarse tienen facilidades para ello, y los que obstaculizan son cada vez menos, están más aislados y lo tienen más difícil.

4. Averías de D1

Puntos de atención preferente: averías y fugas. Para que el SD no se resienta hay que dedicar especial atención a la detección y corrección de puntos negros o debilidades del sistema (averías y fugas): profesores que no realizan su función por falta de actitud o preparación, estructuras poco operativas, procesos ineficaces, siendo especialmente importantes las averías de D1 o prácticas de riesgo en GA, pues pueden complicar los logros colectivos con su falta de actitud, preparación o poder. Algunos ejemplos de perfiles de riesgo son los que se presentan en la tabla 13.

TABLA 13. *AVERÍAS DE D1*

<i>Valle</i>
<i>Descriptor</i>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Le cuesta mantener el orden. ▪ Déficit de poder: no controla porque no puede con sus alumnos. ▪ Indefenso ante alumnos abusivos y desaprensivos, a veces por inexperiencia, a veces por características personales (timidez, falta de asertividad...). ▪ Compuertas totalmente cerradas: no pide ayuda. ▪ Complica la labor a los compañeros, que tienen que recomponer los límites desdibujados en sus clases.



<i>Estrategias</i>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Demanda asertiva, petición de reciprocidad: te doy... y me devuelves... ¿Te parece justo? ▪ Te trato bien y te intento ayudar, y me devuelves problemas ¿por qué? ▪ ¿Con otros haces lo mismo? ¿Por qué con otros no haces lo mismo? ▪ Anuncio de derivación: ¿lo arreglamos aquí o lo tengo que trasladar a otros? No me obligues. ▪ Apoyos horizontales y verticales discretos y sin desautorizar a cargo de cogestor pico. ▪ Nos vemos en una semana. Un cogestor pico emplaza al alumno a cambiar de actitud con el profesor valle mediante un compromiso, cuyo cumplimiento se verifica una semana después, con presencia del alumno y ambos profesores. ▪ Ven a verme todos los días. Un cogestor pico plantea un compromiso de cambio al alumno, haciendo un seguimiento diario (ver seguimiento 1-0-1). ▪ Cogestión: retos y logros a cargo de un equipo o mini-equipo (ver apartado). ▪ Compañero consejero. ▪ Mercado de soluciones (ver apartado).

<i>Valle no-receptivo</i>
<i>Descriptor</i>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ No pide ayuda, no reconoce su impotencia, no se deja ayudar por vergüenza u orgullo. ▪ Déficit de poder con actitud reacia a recibir ayuda. Oculta sus problemas de control. ▪ Resignado con alumnos imposibles. ▪ Compuertas cerradas.
<i>Estrategias</i>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Descartar el descontrol: no es necesario que tú controles la clase, pero sí que la tengas controlada. ▪ Si no fijas límites y evitas abusos, a otros compañeros les costará el doble. ▪ Ofrecer ayudas. Tranquilizar. Desdramatizar: no pasa nada por recibir ayuda. ▪ Garantizar la máxima discreción. ▪ Concretar las responsabilidades y aportaciones individuales de cada uno. ▪ Protocolos institucionales de petición y ofrecimiento de ayuda, de uso sistemático y habitual. ▪ Ubicar problemas en su DIT. ▪ Cogestión: retos y logros.

<i>Permisivo</i>
<i>Descriptor</i>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Podría controlar la clase, pero no lo hace por identificar disciplina con estilo autoritario/represivo. ▪ Piensa que no hay que reprimir y que la disciplina no es asunto suyo (yo no soy policía). ▪ Problema de actitud, no de poder. No controla porque no quiere. Tiene poder, pero no lo usa. ▪ No fija límites en sus clases por comodidad, por desdén de la disciplina, por actitud benévola o por priorización del amiguismo y el afecto sin control. ▪ Al no fijar límites en sus clases, perjudican los intentos de otros profesores por fijarlos, obligándoles a un mayor esfuerzo por el efecto depresor de la divergencia de criterios. ▪ Compuertas totalmente cerradas.



<i>Estrategias</i>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lo que un profesor no hace, le toca hacerlo a otro. ▪ Si no fijas límites, al resto de profesores les costará más. ▪ Estás perjudicando a tus compañeros: facilítalos, en vez de complicarles. ▪ Estás maleducando a tus alumnos, no ayudándoles. ▪ Estás educando en la irresponsabilidad, la impunidad y el infantilismo caprichoso. ▪ Identificar y concretar las responsabilidades y aportaciones individuales de cada uno. ▪ Con tu actitud contentas a los malos alumnos, perjudicas a los buenos alumnos.

<i>Evasivo</i>
<i>Descriptores</i>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Deriva todo sin asumir responsabilidades y traspasando problemas a otros diques, generalmente a dirección. ▪ Piensa que la disciplina no es cosa suya y que los disruptivos no deberían estar en su clase. ▪ Problema de actitud: no controla porque no quiere. ▪ Peca de falta de responsabilidad. ▪ Sobrecarga otros diques con su negligencia e irresponsabilidad. ▪ En ocasiones se asocia a actitudes académico-excluyentes, sin preocuparse de atender a la diversidad. ▪ Que me los prepare. Que me los arregle. Que me los dome. Que me los haga desaparecer (a este no lo quiero ver en mi clase). ▪ Compuertas totalmente abiertas. ▪ Aplican planes B y estrategias elusivas.
<i>Estrategias</i>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Apostar fuerte por el equipo y tener éxitos rápidos con los protocolos colectivos. ▪ No resolver su papeleta ni apoyarlos. ▪ Devolución de problemas al remitente (prueba tú a...). ▪ Entrenamiento en internalidad: ¿qué has hecho tú antes? ▪ Identificar y concretar las responsabilidades y aportaciones individuales de cada uno. ▪ La sombra del evasivo: el alumno obstaculizador sigue al profesor evasivo a todas sus clases. ▪ Lo que tú no haces le toca a hacerlo a alguien. ▪ Cuando no haces tu parte, estás perjudicando a los compañeros. ▪ Dejar claro que lo que no suma resta. ▪ Prohibido aplicar planes B. ▪ Lo que haces no está cubierto por la legalidad. ▪ Con cada queja, una solución. ▪ Protocolos institucionales claros por escrito. ▪ Si vas por libre, arréglatelo sola/o. ▪ Si todos hicieran lo mismo que tú... ▪ Si estuvieras en mi lugar, ¿te gustaría...? ▪ Pregunta a los demás cómo gestionan. ▪ Llamada telefónica a familias tras cada expulsión. ▪ Evitar discusiones internas y fuego amigo: los tiros vienen de fuera.



<i>Autoritario rígido</i>
<i>Descriptor</i>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Basa el control en la disciplina pura y dura. ▪ Solo tiene derechos y los alumnos deberes. Exige a menudo lo que no da. ▪ Mantiene criterios rígidos sobre la disciplina, con una actitud intolerante y egocéntrica. ▪ Incapaz de comprender otras perspectivas. ▪ Mantiene el orden basándose en la obediencia y el temor al castigo de sus alumnos. ▪ Desprecia la empatía (aquí lo que hace falta es mano dura...). ▪ No está dispuesto a ceder o consensuar, pues lo tiene todo muy claro. ▪ Con su intransigencia, complica la posibilidad de llegar a acuerdos compartidos con otros compañeros. ▪ No atiende a la diversidad ni la respeta. ▪ Ni motiva ni conecta con sus alumnos. ▪ Actitud poco comprensiva. Exigencia deshumanizada. ▪ Puede ser irónico, hiriente o sarcástico. ▪ Mucho control, poco afecto.
<i>Estrategias</i>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cufias asertivas que le hagan ponerse en una perspectiva distinta: del alumno, de los padres del alumno, de los profesores compañeros, de la dirección o de tutoría. ▪ ¿Cómo te gustaría que te trataran? ¿Y a un hijo/a tuyo que fuera así? ¿Rigor o comprensión? ▪ Si estuvieras en un curso de formación, aburrido, pasivo, inútil, obligatorio y sin certificado alcanzable, ¿qué actitud adoptarías? ▪ Cercanía, disponibilidad, empatía. ▪ Cufias de sensibilidad que le hagan mirar la situación de otra manera. ▪ Estrategias de empatía. Enseñar a mirar a los alumnos como personas con problemas, en una situación forzada y complicada.

<i>Negligente</i>
<i>Descriptor</i>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Actitud indolente, irresponsable. Falta de implicación. ▪ Indiferencia, poco interés por hacerlo bien. ▪ Hace lo mínimo o menos aún, huye de los problemas. Sin riesgos ni complicaciones. ▪ Déficit de actitud. ▪ Escéptico sobre la eficacia de su misión. No se lo cree. ▪ No va a funcionar. No hay nada que hacer. ▪ Ni afecto ni control. ▪ Quiere resultados con poco esfuerzo y mejor si el esfuerzo lo ponen otros. ▪ Si se sube al tren, lo hace solo en marcha. ▪ No arriesga, conservador, resistente al cambio, a veces acomodado. ▪ Compuertas totalmente abiertas. ▪ Suele ser evasivo, derivando todo sin asumir responsabilidades. ▪ Satura a los demás, que tienen que hacer lo que él no hace. ▪ Supone un mal ejemplo para los alumnos y una rémora para sus compañeros.



<i>Estrategias</i>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Normas básicas de funcionamiento claras, especificadas por escrito. ▪ Devolución de problemas al remitente. Tú, ¿qué has hecho antes? ▪ Lo que uno no hace, le toca a otro. Dejar claro que lo que no suma resta. ▪ Concretar y deslindar las responsabilidades y aportaciones individuales de cada uno. ▪ Estás perjudicando a los demás compañeros. ▪ La sombra del evasivo (ver apartado). ▪ Si todos hicieran lo mismo que tú... ▪ Llamada a las familias tras cada expulsión. ▪ Si estuvieras en mi lugar ¿te gustaría...? ▪ Retos y logros. ▪ Trabajo en mini-equipo sin negligentes. ▪ Evitar discusiones internas y fuego amigo: los tiros vienen de fuera. ▪ Prohibidos planes B. ▪ Buscar éxitos colectivos rápidos y fáciles sin ellos.

<i>Individualista autosuficiente</i>
<i>Descriptor</i>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Va por libre, persigue éxitos individuales, busca su lucimiento. ▪ Insolidario, va a la suya, sin apoyar a quien lo necesita y huyendo de objetivos colectivos. ▪ A veces por individualismo, a veces por problemas de relación o por comodidad. ▪ Poco receptivo a cambios o mejoras. Es perfecto. ▪ Da lecciones, pero no las admite. ▪ Piensa que no necesita a los demás (me las apañó solo/a).
<i>Estrategias</i>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pautas básicas de funcionamiento del centro claras y por escrito. ▪ Apostar fuerte por el equipo y tener éxitos rápidos y fáciles sin ellos. ▪ Que se lo arreglen solos. Si vas solo, vas solo. Con todas las consecuencias. ▪ No resolverles la papeleta ni apoyarlos cuando solicitan ayuda, generalmente a dirección. ▪ La sombra. ▪ Retos y logros. ▪ Prohibidos planes B.

<i>Académico excluyente</i>
<i>Descriptor</i>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Celoso del temario, solo le preocupa dar temas (cuantos más, mejor) y el nivel académico, sin reparar que dicho nivel depende de otros niveles subsidiarios que hay que trabajar (convivencial, emocional, atencional y motivacional). ▪ Actitud excluyente. Solo da clase y presta atención a los interesados en el estudio. Los demás no son cosa suya. ▪ Muestra falta de adaptación al alumno que se sale de lo ideal (inteligente, preparado y entusiasmado). ▪ Total ausencia de atención a la diversidad. ▪ Todo lo que no sea dar su materia (disciplina, motivación, atención a la diversidad...) le sobra, no es cosa suya. ▪ Está en otra onda a la de los alumnos desenganchados de la materia. ▪ Que se los preparen y predispongan favorablemente. Que se los controlen. Que se los motiven. Que se los... hagan desaparecer (a este no lo quiero ver). ▪ Compuertas abiertas.



<i>Estrategias</i>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Buscar éxitos colectivos fáciles sin ellos. ▪ Hacerles ver que lo académico depende de procesos motivacionales, atencionales y emocionales que hay que trabajar para obtener mejores resultados académicos. ▪ ¿Cómo te gustaría que te trataran? ¿Y a un hijo/a tuyo que fuera así? ¿Rigor o comprensión? ▪ Si estuvieras en un curso de formación, aburrido, pasivo, inútil, obligatorio y sin certificado alcanzable, ¿qué actitud adoptarías? ▪ Hacerles ver la importancia de la cercanía, disponibilidad, empatía. ▪ Cufias de sensibilidad: atención, ayudas, acuerdos. ▪ El maestro enseña si el alumno aprende. ▪ Somos profesores de todos, de los que pueden y de los que no pueden, y de los que quieren y de los que no quieren.

<i>Inexperto</i>
<i>Descriptorios</i>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Déficit en preparación. Falta de formación. ▪ No controla porque no sabe cómo hacerlo. ▪ A veces por inexperiencia, a veces por confiarlo todo a la intuición. ▪ Aunque adopte una actitud adecuada, carece de estrategias adecuadas. ▪ A veces no se preocupa de formarse ni busca mejorar sus estrategias, pero otras veces no sabe dónde buscarlas. ▪ Compuertas cerradas.
<i>Estrategias</i>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Formación básica, inicial, permanente y específica. ▪ Acopio de estrategias. ▪ Mercado de soluciones. ▪ Banco de estrategias propio: problemas y soluciones. ▪ Cogestor pico de apoyo, asesoramiento y acompañamiento. ▪ Requiere receptividad y humildad para dejarse ayudar. ▪ Trabajo en equipo o mini-equipo.

<i>Incomunicado</i>
<i>Descriptorios</i>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Déficit logístico. ▪ Actúa en solitario por deficiencias de coordinación e intercomunicación. ▪ No pide ni recibe ayudas, tampoco las aporta ni sabe que las puede pedir. ▪ Los alumnos perciben que los profesores están incomunicados y actúan aisladamente. ▪ Gestiona la clase en solitario, y lo que es peor, a menudo contradiciéndose. ▪ Compuertas cerradas.
<i>Estrategias</i>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ VIP (Ventana de Intercomunicación Panorámica). ▪ Cogestión del aula a cargo de un equipo al completo o un ME. ▪ Cogestor pico. ▪ Protocolos claros de petición y ofrecimiento de ayuda. ▪ Diario del equipo educativo. ▪ Mercado de soluciones. ▪ Retos y logros.



<i>Negativo tóxico</i>
<i>Descriptor</i>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Actitud tóxica: echa leña al fuego, agrandando los problemas y exagerando lo negativo. ▪ Se siente víctima. ▪ Críticas destructivas permanentes hacia los demás. ▪ Exigente con los demás, no ve la viga en ojo propio. ▪ Exagera los problemas, murmura en negativo, instalado permanentemente en la queja, opinando maliciosamente sobre todo y sobre todos los que no son de su cuerda. ▪ Compuertas abiertas.
<i>Estrategias</i>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tú ¿qué propones? ▪ Una solución por cada queja. ▪ Dejar claro que lo que no suma resta. ▪ Cohesión: revisión de indicadores de cohesión (ver apartado). ▪ Evitar discusiones en el equipo. ▪ Entrenamiento en internalidad (los tiros vienen de fuera).

<i>Equipo Reactivo Externo (RE)</i>
<i>Descriptor</i>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Actitud inoperante y tóxica. ▪ En las reuniones predominan las quejas sobre las decisiones, soluciones y acciones. ▪ Sesgo de atribución: carga todas las culpas sobre los demás (alumnado, familias, administración...). ▪ Yo lo hago bien, los demás son los que fallan. ▪ No unifica criterios sobre nada debido a las continuas discusiones. ▪ Sigue sistemas de evaluación RE, centrados en sentenciar y proyectar culpas sobre los alumnos. ▪ No hace ningún tipo de autocrítica ni autoevaluación. ▪ No trabaja la corrección de errores ni analiza las causas de los problemas, ni busca soluciones. ▪ Compuertas abiertas.
<i>Estrategias</i>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Hoja mágica (ver apartado). ▪ Chequear regularmente la efectividad del trabajo en grupo. ▪ Entrenar una actitud PI (proactiva interna) en el trabajo en equipo, especialmente en las reuniones. ▪ Buscar éxitos colectivos fáciles y rápidos. ▪ Problemas vitales-soluciones sencillas. ▪ Retos y logros. ▪ Mercado de soluciones. ▪ Cadena de soluciones.



<i>Incompatible</i>
<i>Descriptor</i>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Integrante del mismo equipo que se repelen y no se soportan, llegando a traspasar en ocasiones la línea de lo profesional para adentrarse en el terreno de la enemistad personal, lo que arruina cualquier posibilidad de cooperación entre él y los demás. ▪ Las rencillas presentes y pasadas condicionan las posibilidades de coordinación del equipo. ▪ Crea un clima tenso y, a veces, irrespirable. ▪ A veces busca adeptos para lanzarlos contra el enemigo. ▪ Afecta al trabajo colectivo, complicando la toma de decisiones conjuntas.
<i>Estrategias</i>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Buscar puntos de encuentro para unificar criterios. ▪ Convertir secantes tóxicas en tangentes de mínimo roce. ▪ Reducir los puntos de fricción a mínimos imprescindibles. ▪ Triangulación: un miembro del equipo con empatía y ascendencia sirve de puente. ▪ Asegurar cooperación al menos en temas vitales. ▪ Vuestros problemas complican el trabajo de los demás... ▪ Estáis a una frase de cada parte de la solución.

Si D1 no puede... ⇒ derivar a D2

5. D2. Tutoría

5.1. El papel de la tutoría: la intervención tutorial

Si se entiende la educación como una potenciación del desarrollo integral de la persona, es obvio que no basta con clases inconexas para ello, sino que hace falta otro tipo de abordaje sobre el alumno que incluya otras competencias, y un espacio que, sin exigencias de programa, permita un tratamiento intensivo de temas relativos al desarrollo personal, emocional, escolar y social del alumno, y no directamente relacionados con una materia académica concreta. Para ello se dispone de la función tutorial, que ofrece tiempo, cercanía, privacidad y libertad para tratar cualquier tema, no solo dando respuestas a los problemas, sino también haciendo propuestas y construyendo fortalezas que inmunicen profilácticamente contra ellos. Para poder desempeñar estas funciones con eficacia, debe estar la función tutorial debidamente regulada, tanto a nivel grupal como individual.

5.2. Ámbitos de acción tutorial

Podemos contemplar seis vías paralelas y complementarias de intervención tutorial:

1. *Tutoría grupal*. Es un espacio de intervención pública que da la posibilidad de abordar contenidos formativos de desarrollo personal y académico.

2. *Tutoría individual*. Espacio relacional íntimo, libre de contra-influencias de compañeros y de ataduras de programas, que ofrece la oportunidad de abordar problemas de todo tipo, académicos, motivacionales, personales o socio-familiares, siendo el marco ideal para reconducir rumbos inapropiados, pero quizá, el más descuidado y al que menos planificación se le presta.
3. *Tutoría con familias*. Espacio de cooperación con las familias, que pueden y deben ser un elemento de apoyo y potenciación de las medidas escolares. Exige un trabajo específico y diferenciado según la diversidad de familias (implicadas o no, influyentes o no...).
4. *Coordinación de profesores*. Es otra de las funciones básicas de la tutoría, pues los equipos han de estar conectados y ello descansa sobre un diseño simple y eficiente de la función coordinadora, que combine las reuniones presenciales con otras herramientas de intercomunicación y toma de decisiones más simples y económicas.
5. *Coordinación con el equipo directivo*. Ha de ser bidireccional y, al menos, semanal. Debe servir de puente entre profesores y equipo directivo, especialmente en lo referente a la toma de decisiones y la detección y reparación de averías del D1.
6. *Coordinación con el departamento de orientación*, con el fin de recibir asesoramiento sobre temas que lo requieran.

5.3. Funciones básicas de la tutoría en un SD

La tutoría, al ser uno de los puntales de un SD, ha de tener claramente reguladas las funciones a realizar y con qué agentes llevarlas a cabo:

- *Coordinación de profesores*. Esta función de coordinación y de seguimiento de la convivencia y el rendimiento del grupo debe hacerse mediante protocolos lo más sencillos posible, pues es un puesto saturado de carga de trabajo.
- *Rastreo y gestión transversal de incidencias*. El tutor debe tener un conocimiento transparente de lo que ocurre en el aula con todos y cada uno de los profesores, pues es el encargado de gestionar en primera instancia la problemática no resuelta por los profesores, con vistas a adoptar medidas correctoras en nombre del equipo. Para ello necesita tener una radiografía fidedigna de lo que ocurre y del alcance de los problemas, para lo que necesita un instrumento cómodo de registro y de análisis (VIP, sistema telemático de gestión, diario del equipo...), que le sirva de atalaya de observación panorámica de incidencias. Es indispensable rastrear al menos semanalmente la situación del grupo en temas prioritarios como actitudes y conductas diarias, con el fin de detectar con rapidez los datos disponibles con vistas a decidir y preparar entrevistas con alumnos, familias, profesores o directivos. Este rastreo semanal debería ser complementado con un *rastreo académico periódico* que permitiera tener un conocimiento regular de los resultados

que va obteniendo cada alumno y arbitrar medidas correctoras con la mayor celeridad posible.

- *Detección del alcance de las actitudes NO.* El tutor, mediante el rastreo de actitudes, debe determinar cuanto antes su alcance, distinguiendo alumnos con actitud negativa con un solo profesor, con varios o con todos, que requieren intervenciones específicas y diferenciadas (ver apartado VIP).
- *Realización de entrevistas.* Son la herramienta básica de intervención tutorial, por lo que se precisa que los tutores sean competentes en la conducción efectiva de las mismas y dispongan de un *guión específico* para las múltiples situaciones que se puede encontrar con los diferentes interlocutores posibles:
 - Tipos de entrevista según el interlocutor: con alumnos, familias, profesores, dirección.
 - Tipos de entrevista según la finalidad de la misma: de obtención de compromisos de cambio, de intercambio de información, de motivación, de asesoramiento...

5.4. Tutoría individual: la otra tutoría

La *tutoría individual* es un espacio necesario de dedicación semanal del tutor a sus alumnos de forma personalizada o en pequeño grupo. Se desarrolla mediante entrevistas periódicas que deben regirse flexiblemente por un guión previamente establecido, y en las que se intercambia información, se profundiza en el conocimiento mutuo, y se invierte en empatía y confianza con el fin de conseguir cambios positivos. Aunque la tutoría grupal ha merecido mucha mayor atención y planificación, es la tutoría individual el marco idóneo para profundizar en el conocimiento de los alumnos, y establecer una relación próxima que permita al profesor influir benéficamente en su rumbo académico y personal. Por la falta de privacidad, ni las clases ni la tutoría grupal permiten el tratamiento de una serie de temas que inciden directamente, tanto en el rendimiento académico como en la actitud personal del alumno. Queda, por lo tanto, la tutoría individual como la única vía de intervención que permite abordar cuestiones influyentes en el proceso enseñanza-aprendizaje en las condiciones adecuadas de disponibilidad de tiempo y de un formato adecuado a los fines perseguidos. Y sin embargo, a pesar de la importancia decisiva de la tutoría individual, es la gran olvidada dentro de la planificación tutorial. No es extraño ver centros que, junto a un exhaustivo plan de acción tutorial grupal con todo tipo de sesiones perfectamente definidas y planificadas, dejan la tutoría individual en manos de la improvisación de cada tutor, cuando no acaban por desaparecer. Debe haber un *plan de acción tutorial individual* que, sin merma de la espontaneidad y estilo personal de cada tutor, regule con quién hay que mantener entrevistas individualizadas prioritariamente, cuándo, dónde, cómo, y sobre todo, con qué fin, aportando sistematicidad y una orientación común que sirva a todos, pero especial-

mente a los menos diestros en el manejo de habilidades sociales imprescindibles para que la influencia sobre el alumno sea efectiva.

Cuándo. Se puede intervenir por iniciativa del propio tutor, o a partir de la demanda de profesores, familias o de los mismos alumnos. El momento adecuado puede ser la hora de tutoría individual, si está consignada en el horario, o buscar un espacio horario dependiendo de la disponibilidad de cada uno, procurando interferir lo menos posible las actividades escolares del alumno.

Espacio de ayuda. El tutor está para hacer algo por el alumno, lo cual implica emprender y proponer acciones concretas que mejoren su ajuste personal y académico, intercambiando ideas con el alumno, familia y profesores con el fin de recibir, transmitir y contrastar información.

Contenidos a tratar. Hay diferentes áreas que pueden ser objeto de intervención:

- *Para lo positivo y lo negativo.* El objetivo es tratar problemas de convivencia, motivación o ajuste personal/familiar/social, pero también reconocer y apuntalar logros positivos, procurando que no sirva solo para tratar problemas en negativo ni que los alumnos tengan la impresión de que, cuando se les llama, es para recibir una reprimenda.
- *Temas de ámbito académico.* Se pueden tratar temas sobre intereses, aspiraciones, expectativas, aptitudes, estilo de aprendizaje, hábitos de estudio, técnicas de aprendizaje, estrategias metacognitivas, dificultades de aprendizaje... Ayudar a que conozca su perfil como estudiante, en qué debe mejorar y qué debe corregir, así como sus dificultades de aprendizaje, intentando que se involucre en un aprendizaje autónomo, basado en técnicas eficaces de automotivación hacia el estudio.
- *Temas de ámbito personal.* Conocimiento de la situación personal del alumno: relaciones, influencias, contexto familiar y social, actitud ante el estudio, nivel de integración... Facilitar el autoconocimiento y ayudar a que el alumno tenga una idea ajustada sobre sí mismo y sus posibilidades y limitaciones, es decir, que sea consciente de sus aptitudes e intereses.

5.5. La entrevista, herramienta básica de la tutoría individual

La entrevista es la principal herramienta de que dispone el tutor para comunicarse con el alumno e intentar ayudarlo en su desarrollo personal y académico. Es un punto de encuentro privado que permite el análisis compartido de temas de interés con el fin de ayudar en la búsqueda de soluciones. Por sus especiales características de privacidad y cercanía, es un instrumento idóneo de tratamiento de casi todos los problemas que suelen presentar los alumnos (conductuales, personales, socio-familiares, de rendimiento...), pudiendo usarse en exclusiva o como complemento de otras técnicas tales como la observación sistemática, cuestionarios, registro de datos o el cruce de opiniones entre diferentes profesores (del curso actual y anteriores). La entrevista privada evita que el alumno

reciba contra-presiones del grupo de compañeros y elimina prejuicios sociales, al no tener que mantener el estatus social ante el grupo. La entrevista, como cualquier estrategia, para tener efectos contundentes que consigan remover actitudes consolidadas, debe asegurar la idoneidad de todos los elementos participantes en la misma:

- La capacidad de influencia del agente entrevistador.
- La permeabilidad/receptividad del sujeto entrevistado.
- La eficacia técnica y socio-emocional de la entrevista.

Estos tres elementos/factores tienen una relación multiplicativa, por lo que si uno de ellos tiene un valor cero, el resultado tendrá una eficacia cero.

5.5.1. *Quién: un interlocutor influyente y carismático*

Una entrevista individual es un proceso de relación interpersonal que lleva implícitos intercambios de poder/influencia. Los diferentes tutores/profesores no tienen la misma ascendencia sobre los alumnos, sino que hay una gran variabilidad en función de sus características personales y profesionales. Esta variabilidad hace que en algunos casos el tutor oficial tenga pocas probabilidades de cambiar determinadas actitudes, y que por lo tanto, por bien que conduzca técnicamente la entrevista, la efectividad de la misma sea nula. Una entrevista de cambio actitudinal debe llevarla a cabo un agente con capacidad de influencia suficiente sobre el alumno. El agente idóneo es por lo tanto un interlocutor influyente, además de implicado y preparado. Ello implica que, aunque en la mayoría de los casos bastará el tutor oficial, caben otras posibilidades cuando la intervención de éste se muestre ineficaz, pudiendo recurrirse puntualmente a otro interlocutor con mayor ascendencia. La credibilidad de la entrevista no depende solo de lo que se diga en la misma entrevista, sino de la percepción que el alumno tenga del agente interlocutor que, en no pocos casos, determina el resultado del proceso. La capacidad de persuasión depende de cómo es y cómo es percibido el interlocutor por el alumno, qué dice, qué hace o qué sensaciones y emociones transmite. Tiene que ser percibido como un agente potente, creíble, empático y dispuesto a ayudar: tiene que ganarse la confianza con aceptación y comprensión, pero con firmeza.

La falta de influencia se puede paliar si, además del tutor oficial, todos los profesores del equipo se sienten co-implicados en la tutela de sus alumnos. Conviene tener disponibles cotutores alternativos que puedan llevar a cabo entrevistas potentes, con capacidad de cambio. Cada alumno suele tener como referente en el centro personas adultas carismáticas aprovechables como posibles *cotutores pico*, es decir, cotutores capaces de crear un clima de comunicación bidireccional, empatía, fiabilidad y respeto por el otro, pero sobre todo de ser persuasivos. Es conveniente tener un banquillo de *cotutores disponibles* exclusivamente para mantener entrevistas puntuales con alumnos difíciles durante un período de tiempo reducido y con una carga mínima de trabajo. Otras tutorías posibles son las siguientes:

- *Tutores flotantes.* Profesores sin tutoría asignada, pero disponibles para co-tutelar grupos difíciles, encargándose de apoyar al tutor oficial en sus funciones tutoriales.
- *Tutoría compartida.* Se distribuye entre el equipo educativo exclusivamente la tutoría individual, encargándose cada profesor de hacer un seguimiento más estrecho y personalizado de varios alumnos (máximo cinco), mientras el tutor oficial se encarga de las labores burocráticas, de coordinación y de las tutorías grupales.
- *Apadrinamiento o tutoría en exclusiva.* Esta estrategia se basa en la influencia positiva que puede ejercer en el alumno la sensación de tener un profesor carismático ocupado en él/ella en exclusiva. Es una tutela personalizada a un alumno difícil a cargo de un tutor exclusivo, poderoso, empático, carismático, voluntario y comprensivo. El profesor establece un contacto individual con el alumno, abordando cuestiones personales, familiares, conductuales, de relación social y académicas. Este contacto debe intentar establecer una relación empática profesor-alumno que traspase lo académico y profundice en el conocimiento del alumno. Se trata de hacer un seguimiento continuo del rendimiento y la conducta del alumno, e intentar la mejora mediante compromisos. Esta estrategia se debe limitar a unos pocos alumnos considerados estratégicos, por la gravedad de sus conductas o por la capacidad de influencia negativa sobre otros compañeros. Charlas periódicas, en principio informales, y después referidas a temas académicos o convivenciales. El tutor exclusivo ejerce de garante de los compromisos de cambio, mediante un seguimiento fácil pero potente.
- *Cotutores o profesores carismáticos.* Se trata de disponer de un equipo de especialistas en entrevistas, dispuestos a mantener conversaciones puntuales con algunos alumnos difíciles, para cogestionar aspectos puntuales, especialmente con tutores valle. Puede ser la directora, el orientador, profesores con carisma...
- *Tutores específicos:* de convivencia, de control de asistencia... Son encargados de gestionar cuestiones específicas en el centro, disponiendo de horas libres que dedican a hacer un seguimiento especializado de la asistencia, actitud, resultados académicos...

5.5.2. Con quién: el alumno

Aunque se tomen todas las precauciones en la elección del interlocutor, el cambio depende en última instancia de la receptividad del alumno, que tiene la decisión en sus manos. La receptividad depende en gran medida de mecanismos sustentadores de la autoestima, por lo que son especialmente difíciles de desarraigar las creencias nucleares, hábitos y percepciones que sostienen su yo.

Imposibles y pseudoimposibles. En relación con la receptividad, es conveniente diferenciar entre alumnos imposibles y pseudoimposibles. Los *imposibles* son alumnos que por sus características personales son inabordables con técnicas

persuasivas y estrategias meramente escolares (no se conectarían a ninguna clase de clase, por presentar carencias sociales, familiares y/o emocionales profundas), pues suelen tener por debajo de los problemas escolares un sustrato de causas personales, familiares y sociales que les convierten en inaccesibles, necesitando la intervención de agentes sociales supraescolares especializados.

Los *pseudoimposibles*, aunque aparentemente imposibles, sí son abordables con estrategias persuasivas, siempre que estén bien conducidas y a cargo de un agente lo suficientemente influyente (aunque puedan presentar problemas psicosocio-familiares, se conectarían con otra clase de clase y con otra actitud del profesorado). Una entrevista mal conducida o mantenida por un agente inadecuado puede hacer que un pseudoimposible aparezca como imposible.

5.5.3. *Cómo llevarla a cabo: tipos de entrevista*

La entrevista, herramienta decisiva de intervención para conseguir cambios, no puede dejarse al albur de la intuición y la improvisación: ha de estar bien conducida, y ello requiere una mínima preparación que contemple flexiblemente unas orientaciones básicas. Se pueden utilizar diferentes tipos de entrevista, en función de los objetivos:

- *Estructurada*: preguntas predeterminadas y respuestas restringidas. Si se elige esta opción, hay que preparar cuidadosamente un guión estructurado. Puede constar de preguntas abiertas (el alumno puede dar la respuesta que considere apropiada) o cerradas (se le dan varias opciones de respuesta al alumno para que elija).
- *Semiestructurada*: hay un plan, pero con libertad para plantear temas no previstos. No conviene hacerla demasiado cerrada impidiendo la espontaneidad.
- *Abierta*: solo hay una cierta idea sobre el objetivo y unas directrices muy generales sobre su desarrollo, pero con total flexibilidad para reconducirla según vaya el proceso.
- *Mini-entrevista de cambio*: aunque en algunos casos, por su gravedad, complejidad o dificultad, se deben celebrar entrevistas de media o larga duración, en la mayoría de ocasiones, deben tener un formato temporal abreviado, dado el elevado número de alumnos que atender y la limitación de tiempo disponible. Conviene la mayor parte de las veces sacrificar la extensión por la intensidad, intentando sacar el máximo provecho de las que llamaremos *mini-entrevistas de cambio*.

5.5.4. *Fases de la entrevista individual*

1. Preparación.
2. Apertura.
3. Desarrollo.
4. Final.
5. Seguimiento.

PREPARACIÓN: ANTES DE LA ENTREVISTA

- *Con quién.* Selección de alumnos a entrevistar. Mejor citar ante pre-problemas o indicios que ante problemas consumados o hábitos consolidados. A principio de curso conviene mantener *entrevistas preventivas* de motivación y cambio de actitud con repetidores y alumnos con historial previo negativo en conducta y/o rendimiento. Deberían prepararse dichas entrevistas a partir de:
 - Revisión de los informes de aprendizaje disponibles del curso anterior, que deberían estar fácilmente accesibles y ser cómodamente analizables, contrastando dicha información con la aportada por la familia.
 - Petición de información (verbal o por escrito) al profesorado actual.
- *Dónde.* El lugar de encuentro debe ser un espacio discreto, a salvo de interrupciones y molestias, agradable, privado, silencioso y cómodo, que ayude a crear un clima de confianza y cercanía.
- *Cuándo.* Hay que elegir el momento oportuno, de forma que altere lo mínimo el normal desarrollo de las clases. La inoportunidad (como ocupar mucho tiempo de un recreo o de una clase preferida por el alumno) predispone en contra. Debe buscarse un momento adecuado para la entrevista, pero con la suficiente flexibilidad para evitar que salgan siempre los alumnos de la misma clase todas las semanas, utilizando cualquier momento disponible del profesor-entrevistador.
- *Modalidad.* La entrevista debe ser individual, aunque se puede realizar también en pequeño grupo, si las circunstancias lo aconsejan.
- *Para qué: objetivos.* Hay que tener claros los motivos de la entrevista y no perderlos de vista durante el desarrollo de la misma. Casi siempre el objetivo se centra en conseguir cambios, pero hay que concretar sobre qué: actitud hacia el estudio, problemas de convivencia, autoestima, problemas personales o familiares...

INICIO DE LA ENTREVISTA

- *Cordialidad.* Recibir cordialmente, dar confianza y seguridad, llamando por su nombre y con identificación personal y profesional, si es el caso (soy...). Evitar desinterés, exceso de formalidad o dar la sensación de que se está cumpliendo el papel sin más.
- *Distensión.* Referencia a un tema trivial interesante para el alumno para desdramatizar y rebajar tensión. Buscar la naturalidad y espontaneidad, sin formalismos, creando clima de comprensión y confianza mutuas desde los primeros momentos.
- *Motivo.* Explicar el motivo de la entrevista y el objetivo perseguido (te he llamado por...), o preguntar al alumno si conoce por qué ha sido citado.
- *Beneficios.* Hacer ver los posibles beneficios de la entrevista, la inevitabilidad de la misma o los posibles perjuicios si no se celebrara, dejando clara

la intención de ayuda, dando paso a una reflexión conjunta sobre aspectos de la situación, centrándose en intereses mutuos y en la visualización de futuros logros positivos.

- *Confidencialidad.* Dar garantías de privacidad y de un buen uso de la información.
- *Introducción general.* Empezar con preguntas generales, creadoras de clima y de un marco propicio: temas conocidos, aspiraciones a corto plazo, qué le gusta y le disgusta de la situación escolar, aspectos mejorables de sus hábitos escolares, procurando incluir lo que hace bien y temas relevantes para el alumno. ¿Es feliz con lo que hace? ¿Hace felices a sus seres estimados con lo que hace? ¿Le importa? También conviene indagar sobre el tipo de relación profesor-alumno que preferiría.
- *Apertura.* Aunque debe llevar la iniciativa quien haya solicitado la entrevista, convienen poner a la otra parte en disposición de hablar, sin falsos halagos ni zalamerías, usando refuerzos verbales o no verbales.

DESARROLLO

- *Ser concreto y preciso.* Plantear con prontitud y sin rodeos los temas concretos que se quieren abordar: ir al grano.
- *Brevidad.* Ser breve, acotar tiempo y anunciar la brevedad. Centrarse en la actitud y en conductas observables, obviando ambigüedades y detalles irrelevantes que puedan desviar la atención. No alargar la entrevista. Vale más dejar algo para otro día que pecar de pesadez.
- *Actitud comprensiva y respetuosa.* Apertura, cercanía, aceptación, ponerse en la perspectiva del alumno, pero pidiéndole soluciones y sin asumir sus responsabilidades. Respetar a la otra persona, aunque su actitud sea negativa, provocadora o displicente, pues a menudo es una pose. Mostrar más interés por la persona que por el problema. Mantener la calma y la cortesía, aunque la otra parte la pierda.
- *Escucha activa:*
 - Saber escuchar, dando protagonismo al otro y procurando que tenga la sensación de ser escuchado y no acosado, evitando interrogatorios desagradables.
 - A veces, convendrá escuchar sin interrumpir, si el alumno se abre. Otras veces, convendrá intervenir para animar o reconducir la entrevista.
 - Mostrar interés por lo que dice, por sus intereses y preocupaciones.
 - Hablar poco, escuchar mucho, comprender más y sugerir algo. Conseguir que el alumno escuche poco pero bien, que diga algo sinceramente y que demuestre mucho.
- *Observación activa:*
 - Averiguar el grado de interés por cambiar y si ha habido intentos anteriores.

- Observar la actitud del alumno durante la entrevista (cómodo, tenso, cerrado, obligado, sincero, seguro, sin ganas, participativo, receptivo, opo-
sicionista, indiferente, ausente...).
- Ir calibrando cómo va la entrevista, no alargándola si se ve que no es efectiva.
- Observar disposición a cambiar: decidido, predispuesto, dubitativo, reti-
cente, imposible.
- Estar atentos para detectar descontento, decepción, cansancio o falsedad.
- No forzar. Si hay dificultades, introducir un tema de interés para el alumno.
- Saber interpretar lo que dice, y sobre todo, lo que no dice.
- Evaluar el clima en todo momento (se mantiene, decae, fatiga, aburre).
- *Saber preguntar:*
 - Preguntar con discreción lo que no se entienda, sin acorralar ni agobiar.
 - Evitar especialmente la actitud inquisidora, pues induce actitudes defen-
sivas.
 - Hacer las preguntas necesarias, mostrando interés.
 - Mejor preguntar llamando al sujeto por su nombre que formularlas en abstracto.
 - Mejor preguntar en positivo que en negativo.
 - Mejor no sugerir la respuesta.
 - Mejor no plantear disyuntivas cerradas (o...o...).
 - Mejor plantear varias preguntas que inducir explicaciones extensas.
 - No mostrar superioridad ni actitud de juez moral.
 - Averiguar por qué adopta la actitud que adopta, qué le frena.
- *Saber intervenir (tabla 15):*
 - *Enfoque integral.* La interacción no debe versar solo sobre contenidos académicos. No olvidar que delante hay una persona y unas circunstan-
cias, no solo un alumno.
 - Empezar por referirnos a lo positivo, a lo que el alumno ha hecho bien.
 - Ser concretos, evitar rodeos, abstracciones y divagaciones.
 - No permitir la dispersión, reconduciendo la conversación si el otro se desvía del tema.
 - No perder de vista la finalidad de la entrevista.
 - Sugerir cómo podría mejorar en vez de decir lo que está haciendo mal
 - Evitar expresiones absolutas y sentenciadoras: «siempre», «jamás»...
 - Evitar expresiones que persiguen reforzar la posición propia y debilitar la contraria: «ya te lo decía yo...», «¿ves como tengo razón?».
 - Evitar adoptar una actitud moralizante (excesivos consejos, valores, normas).
 - Evitar actitudes defensivas y no aceptar mentiras ni excusas. Solo propósitos.

- Evitar juicios rotundos sobre lo que está bien o mal, dejando claro que es una impresión. En emociones positivas sí conviene utilizar el yo: pienso, me siento, opino...
- Resumir de vez en cuando, y especialmente al final de la entrevista.
- *Saber convencer:*
 - *Rentabilidad percibida.* Conseguir que el receptor vea los beneficios del cambio y que el coste del mismo en esfuerzo sea razonable y rentable, así como los perjuicios del no cambio.
 - *Avalistas.* Acordar personas que puedan ayudar: que elija un avalista. ¿Quién quieres que te ayude, te siga y te ayude a cambiar? En la fase de acuerdos se debe recurrir a compañeros de arrastre para ayudar en las fases iniciales.
 - Centrarse en conductas concretas y a corto plazo, sin perder de vista el horizonte a largo plazo. Empezar por retos sencillos y avanzar progresivamente hacia retos más ambiciosos. Evitar demandas exageradas o inalcanzables. Es preferible ir avanzando mediante aproximaciones sucesivas a la meta deseada, antes que pedir “milagros” condenados al fracaso.
 - Preocuparse por la persona, evitando estereotipos y simplificaciones. Dar respuesta a las necesidades y expectativas del otro: calmar al que viene alterado, clarificar al que tiene dudas, apoyar al inseguro, dar empatía al que presenta angustia.
 - Ofrecer varias alternativas para que puedan elegir, ayudándoles a calibrar los pros y contras de cada opción a tomar.
 - *Problemas supraescolares.* Consultar con especialistas los temas de especialistas que desborden las posibilidades de los recursos escolares.
 - *Anotaciones.* Anotar poco, solo lo importante e imprescindible, de forma sintética. Revisar las notas antes de la siguiente entrevista.
 - *Buscar soluciones.* Tener claro que el objetivo es encontrar soluciones, para lo que hay que adoptar un enfoque proactivo que mire hacia el futuro. No mostrar obsesión por arreglarlo si el otro no quiere.
 - *Realismo.* No tener prisa, preocupación ni agobio, ni querer resolverlo todo en una entrevista.
 - *Autonomía.* Recordar que la solución al problema siempre depende de la voluntad del alumno. Sugerir, mejor que aconsejar, respetando la sensación de independencia. Tratar el problema desde su punto de vista. Resolverlo juntos, verlo juntos. No asumir la responsabilidad del alumno cuando no quiere, solo ayudarle, pues una postura paternalista impide que el alumno vea el problema como propio.
 - *Resiliencia.* Prever las dificultades que van a presentar las malas compañías y los malos hábitos anteriores a la hora de conseguir cambios y sugerir formas de superarlas. Pensar qué quedará de la entrevista después de dichas dificultades.

TABLA 15. *ALGUNAS TÉCNICAS DE INTERVENCIÓN VERBAL DURANTE LA ENTREVISTA (BINGHAM Y MOORE, 1973)*

<i>Técnica</i>	<i>Descripción</i>	<i>Ejemplos</i>
Clarificación	Pregunta para comprobar si se ha entendido el mensaje del alumno o para aclarar conceptos.	¿Quieres decir que? Si te he entendido bien...
Paráfrasis	Repetición, en palabras propias, del mensaje del alumno, para destacar y sistematizar aspectos relevantes.	En tu opinión...
Reflejo	Se recoge la parte afectiva del mensaje del cliente, para animar o concienciar al otro.	Te sentiste ofendido... Te decepcionó...
Resumen	Elaborar mensajes cortos que condensen las ideas básicas del otro, con el fin de cerrar la entrevista o una parte de la misma, o comprobar que se ha comprendido el sentido global de la entrevista.	En resumen, ... Es decir, que...
Autorrevelación	Comunicar información más o menos íntima sobre uno mismo al alumno.	Yo también me he sentido así. A mí también...
Inmediatez	Hablar sobre lo que está sucediendo en la entrevista, emociones, impresiones, etc.	Me siento... Creo que estás...
Sondeo	Preguntar qué, cómo, cuándo, dónde, quién, por qué.	¿A qué te refieres? ¿Cuándo fue eso?
Afirmación de capacidad	Poner de manifiesto una capacidad del interlocutor.	Tú siempre has destacado en... A ti se te da bien...
Confrontación	Describir las discrepancias observadas.	Dices... y sin embargo...
Concreción	Evitar abstracciones y rodeos, ir al grano	Todo empezó cuando... ¿Qué pasó después? ¿Qué dijiste? ¿Qué hizo...?
Interpretación	Ofrecer una explicación del mensaje del otro.	Quizá se deba a que...
Instrucciones	Indicar al otro cómo debe actuar.	Deberías...
Encuadre	Predisponer al otro a que actúe de una manera determinada.	Vamos a centrarnos en principio en...
Información	Dar datos sobre hechos, personas...	Ese día ... vino a ...

CIERRE

- Salir con los objetivos cumplidos, dejando algún tema abierto para futuras entrevistas.
- Asegurarse de que se han cumplido los objetivos de la entrevista: ¿en qué hemos quedado? Revisar conjuntamente los puntos decisivos y desgranar los compromisos y objetivos.
- El objetivo de la entrevista es que de ella salga un plan de acción verificable y que se cumpla.

- Concretar compromisos y decidir el seguimiento a realizar (diario en la primera semana, alterno en la segunda y semanal en la tercera).
- Ser específico al concretar el cambio, asegurando que ha sido comprendido con claridad.
- Anticipar dificultades y obstáculos. Harás, no harás, te costará, te dirán, te tentarán, reaccionarás. ¿Qué harás cuando/si...?
- Reconocer y agradecer la colaboración, la intención, los esfuerzos, remarcando la importancia de la persistencia para conseguir metas (el que resiste, gana). Si se percibe que el alumno intenta sinceramente cambiar, debe reconocérsele aunque los resultados no alcancen lo esperado.
- Concertar otra cita, si procede.
- Tomar nota, tras la despedida, de los temas tratados, acuerdos decididos, decisiones tomadas y objetivos conseguidos.

SEGUIMIENTO

Importancia del seguimiento. Cualquier entrevista servirá de poco si no va acompañada de un seguimiento que apunte los cambios y los refuerce externamente mientras el alumno no sea capaz de sostenerlos de forma autónoma. Un seguimiento discreto pero efectivo a base de mensajes convincentes y cuñas persistentes y oportunamente distribuidas que, al igual que en las técnicas publicitarias, consoliden nuevos hábitos.

El objetivo es transformar una entrevista en una intención, una intención en un compromiso, un compromiso en una prueba, una prueba en un hábito y un hábito en una nueva fortaleza socio-emocional.

Seguimiento 1-0-1. El seguimiento no es operativo si no es sencillo y cómodo para quien lo tenga que hacer. El *seguimiento 1-0-1* intenta cumplir dichos requisitos, al ser realizado por *una* persona, con *cero* papeles y en *un* segundo aproximadamente, con la suficiente flexibilidad, pero sin perder de vista el principio de triple economía: mínimo de personas, de burocracia y de tiempo invertido. El seguimiento 1-0-1 dura tres semanas, y se desarrolla de la siguiente manera:

1. Durante cinco días consecutivos, el alumno se debe presentar a quien hace el seguimiento (si no lo hace, se le llama) para confirmarle que está cumpliendo el compromiso, con una frase breve («todo va bien», «estoy cumpliendo», «han desaparecido los problemas»...) que sirva de recordatorio diario de la vigencia del compromiso.
2. Al término de los cinco días, se le reconocen los progresos y se le pregunta si es necesario seguir acudiendo todos los días para mantener vivo el compromiso. La respuesta habitual suele ser que no, momento en que se le emplaza a que acuda dos días alternos en la semana siguiente, para confirmar el buen discurrir del cambio. Tras esta segunda semana de seguimiento alterno, se

le pregunta, tras agradecer la persistencia en el acuerdo, si es necesario acudir a ratificarlo, a lo que suelen responder que no. Se suprime la supervisión regularizada y el alumno ya no vuelve, manteniendo el profesor un seguimiento informal cuando se cruce con el alumno incidentalmente (¿cómo va...?). Se trata de entrenar el autocontrol a partir de un heterocontrol estrecho, que va siendo retirado progresivamente y sustituido por aquel.

Marcas. Otra precaución a tomar en el seguimiento de compromisos es el establecimiento de *indicadores* o marcas de comprobación que permitan visualizar los logros conseguidos, y en qué se está avanzando y en qué no. Las marcas han de ser claras, observables, y a ser posible, cuantificables.

Si el tutor no puede... ⇒ derivar a D3

5.6. Las 5 R: un ejemplo de entrevista proactiva interna

Es un procedimiento de mediación aplicable a situaciones de enfrentamiento, abierta oposición o declarada animadversión entre dos partes (alumnos, familias o profesores). Intenta recomponer una situación de antagonismo utilizando la comunicación asertiva y recorriendo un camino por etapas que conduce desde actitudes RE (el problema) hasta actitudes PI (la solución). Para que el proceso sea efectivo, es preciso que las partes entren al mismo con expectativas de que se va a llegar a una solución y no con una actitud obstructiva o derrotista (es tiempo perdido, no se va a arreglar nada, con esa gente no hay nada que hacer...), y para ello, conviene que el agente moderador plantee a las partes el problema, descartando la posibilidad de que continúe el enfrentamiento, y ayudando a que vean que, entre las dos opciones posibles de solución (mediante sanciones o mediante el proceso de las 5 R), la que se propone es la que ofrece las mayores ventajas, por su inmediatez, por ser una opción donde todas las partes ganan y por no tener efectos secundarios desaconsejables.

Si ambas partes muestran una preferencia clara por resolver el conflicto pacíficamente, se pasa a desplegar el proceso. El moderador da la palabra alternativamente a cada protagonista del conflicto de acuerdo con las siguientes fases:

1. *Resentimiento:* una de las personas expone los motivos por los que está molesta con la otra, que no puede interrumpirla ni interpellarla mientras esté hablando. A continuación, la segunda persona muestra a su vez el resentimiento causado por la conducta de la primera, también sin interferencias. Esta fase solo contempla mensajes “tú” («tú me dijiste...», «tú me hiciste...»).
2. *Reconocimiento:* las dos personas sucesivamente reconocen los aspectos en los que la conducta propia ha podido molestar a la otra. En esta fase solo se admiten mensajes “yo” («yo reconozco que...», «admito que...», «es cierto que...»). En ningún caso se deben aceptar mensajes “tú”, que significarían el regreso a la fase de resentimiento, anulando la efectividad del proceso.

3. *Requerimiento*: cada uno dirige al otro demandas/requerimientos que eviten la reaparición de la disputa en el futuro. Si hay más gente implicada, conviene que entre los requerimientos aparezca la necesidad de que cada parte hable con sus seguidores y les disuada de seguir “echando leña al fuego” («si queréis ayudarme, no sigáis incitándome a meterme con...»).
4. *Ratificación del requerimiento*. Tras cada requerimiento de una parte, se le pide a la otra parte que ratifique su compromiso de atenderlo. Si se han cumplido las tres fases, la tensión habrá bajado considerablemente, siendo un buen momento para pedir a las partes que plasmen su reconciliación con un saludo efusivo, sin reticencias ni dobleces. El mediador debe agradecer a las partes la colaboración y la madurez demostradas en el proceso («me habéis dado una muestra de madurez, al haber sido capaces de resolver satisfactoriamente una situación difícil»).
5. *Rastreo temporal de acuerdos*. Se debe comprobar la intención real de las partes, comprobando con regularidad en los días siguientes el cumplimiento de lo acordado («os presentáis a mí cada día para confirmarme que todo va bien»). Pasados cinco días consecutivos, si todo sigue bien, las comprobaciones pasan a realizarse dos días por semana, durante dos semanas, tras las cuales, y tras preguntarles si ven necesario prolongar el seguimiento y obtener una respuesta negativa, se concluye el proceso con el reconocimiento a las partes por la cooperación prestada. Los acuerdos no deben circunscribirse a las relaciones en el centro, sino que debe asegurarse la armonía en los encuentros fuera del ámbito escolar.

6. Reuniones eficaces

Los equipos, aun contando con instrumentos eficaces de intercomunicación, necesitan realizar periódicamente reuniones, cuyo objetivo es intercambiar información (input) y adoptar medidas de intervención conjuntas (output). Las reuniones suponen una oportunidad y un riesgo a la vez: la oportunidad de encontrar soluciones mediante la reflexión y la creatividad compartidas, pero también el riesgo de perder el tiempo en quejas y lamentos, con el consiguiente malestar. Las reuniones pueden ser útiles y productivas, si alguien se ocupa de que lo sean en su papel de organizador-moderador.

La Hoja Mágica

Es una forma sencilla de cambiar dinámicas reactivas en las reuniones de profesores, consistente en disponer una hoja en blanco con dos columnas, una RE (intervenciones reactivas externas) y otra PI (intervenciones proactivas internas). Alguien que no sea el moderador asume la exclusiva misión de anotar una marca en cada columna tras cada intervención que se produzca, según de qué tipo sean (quejas o soluciones). Unas pocas sesiones con la presencia explícita de la *hoja milagrosa* suelen bastar para mecanizar una dinámica de trabajo basada en la proactividad interna, pudiendo servir la mera presencia simbólica de un folio en blanco para inhibir tentaciones reactivas externas.

6.1. Fases de una reunión

- *Antes de la reunión: preparación-citación.* Una preparación adecuada aumenta la eficacia, permite ahorrar tiempo y centrar la problemática, si se tienen en cuenta algunas consideraciones.
- Una adecuada preparación debe contemplar objetivos, tiempo, input (entrada de información) y output (toma de decisiones conjuntas).
- *Valoración de la necesidad y oportunidad de la reunión.* ¿Es necesaria? ¿Es el mejor momento ahora? Hay que cerciorarse previamente de la necesidad de la reunión, pues a veces la mejor decisión es evitarla. La reunión es un mecanismo de intercomunicación, pero no el único ni el más sencillo, pues ocupa tiempo y consumen energías, por lo que hay que ser cautos a la hora de decidir su convocatoria y asegurar que, si se decide celebrarla, va a ser operativa y rentable. Las energías se dan por bien invertidas cuando los resultados son provechosos, pero cuando no es así, generan irritación y desencanto.
- No convocar para problemas particulares o concretos que se puedan resolver de forma más simple, como entrevistas parciales con los profesores implicados.
- Asegurarse de que todos están enterados de la reunión con la suficiente antelación y de que el horario permite la asistencia de todos, sin interferencias con otras actividades.
- Concretar los objetivos a conseguir e informar de ellos a los asistentes mediante una citación que incluya un guión u orden del día claro.
- Modelo de *citación mediante un correo input-output.* Para acortar la duración de la reunión se pueden anticipar algunas fases de la misma, por ejemplo con la citación input-output, consistente en adjuntar a la citación, además de información sobre las cuestiones a tratar, petición de soluciones sobre las mismas, con el fin de recoger propuestas antes de la reunión. El uso del correo electrónico para remitir el orden del día permite recoger propuestas antes de la reunión más fácilmente.
- *Objetivos: conocidos, conseguidos, aplicados.* Una reunión debe tener unos objetivos claros y *conocidos* por todos los asistentes antes de la reunión, *conseguidos* durante la reunión y *aplicados* después de la reunión. Conviene para ello no incluir en cada reunión demasiadas cuestiones o demasiado amplias, además de procurar que versen sobre temas relevantes.
- *Input-output.* Cualquier reunión suele tener un doble objetivo: intercambiar información (input) y adoptar medidas **CONJUNTAS** con criterios unificados (output), y se han de cumplir los dos, evitando un defecto demasiado habitual: limitarse a intercambiar información, sin llegar a adoptar ningún acuerdo de acción conjunta.
- *Seguimiento.* Procurar un seguimiento fácil pero potente del cumplimiento de las medidas acordadas.
- *Duración.* Limitación del tiempo total de la reunión y distribución racional del mismo entre las diferentes fases.

6.2. Moderador

El papel del moderador es crucial para la efectividad de una reunión, por lo que debe tener sus funciones bien definidas. Entre estas están:

- Vigilar el cumplimiento del horario previsto y distribuir el tiempo entre fases.
- Vigilar el cumplimiento de los objetivos y tenerlos claros anticipadamente.
- No mezclar problemas. Uno a uno.
- No permitir desviaciones del tema.
- Evitar que algunos asistentes monopolicen la reunión.
- Evitar intervenciones extensas y reiterativas.
- Atajar críticas destructivas y reconducirlas hacia la proactividad.
- Resumir regularmente, concretando avances y acuerdos.
- Preguntar e intervenir para evitar silencios y altibajos.
- Evitar expresiones críticas impersonales: hay que, no se puede consentir, habría que, se tendría que... Concretar los agentes responsables de las acciones: ¿quién tiene que...?
- *Escuchar*. Detectar el grado de ruido y sus causas: silencio-murmuraciones (interés, desaprobación, aburrimiento), alboroto (desacuerdo, crispación, rabia), titubeos (desconocimiento, inseguridad), interrupciones (oposición, desconcierto), quejas (desacuerdo, oposición), susurros (oposición latente).
- *Observar a quien habla*: si mira a los ojos (seguridad), si mira solo a una persona (inseguridad en el grupo), si mira a todos (comodidad).
- *Reacciones al hablar una persona*: si lo miran o no cuando habla (interés o desinterés), si los demás callan (atención, liderazgo, credibilidad, carisma), si susurran (desinterés, previsibilidad, disconformidad temerosa) o si elevan el tono (oposición).
- Vigilar activamente el carácter proactivo interno de la reunión, además de la brevedad, la claridad y la concreción.
- Enumerar/resumir acuerdos periódicamente y especialmente al final.

6.3. Desarrollo

- *Introducción*:
 - Muy breve.
 - Delimitación del asunto o problema a tratar.
 - Justificación. Por qué se ha convocado: causas, asuntos, problemas.
 - Finalidad y objetivos a conseguir: para qué se ha convocado.
 - Repartir material necesario, si lo hay.
- *Aportación de información y desarrollo (input)*:
 - ¿Hablan todos? ¿Hablan solo los que tienen algo que aportar? ¿Hablan siempre los mismos? ¿Acaparan los que no aportan y crispán?
 - ¿Se atajan eficazmente las intervenciones improductivas?
 - ¿Son breves y van al grano?

- ¿Se repiten intervenciones?
- ¿Se producen desviaciones del tema?
- ¿Se modera eficazmente?
- ¿Se cumple el tiempo en cada fase?
- ¿Se incorporan las aportaciones relevantes al listado de conclusiones y acuerdos?
- ¿Predominan las intervenciones proactivas o se cae en la reactividad?
- ¿Predominan las intervenciones internas o se cae en la externalidad?
- ¿Se tienen en cuenta y se valoran las medidas aplicadas anteriormente?
- *Propuestas y soluciones (output):*
 - ¿Se hacen propuestas? ¿Las hacen todos o unos pocos? ¿Proponen siempre los mismos?
 - ¿Abundan las iniciativas o se tiende a esperar que los demás propongan?
 - ¿Las propuestas son proactivas internas?
 - ¿Se evitan repeticiones e insistencias sobre lo ya propuesto?
 - ¿Se busca la riqueza y abundancia de propuestas o se entra en discusiones y debates sobre alguna de ellas que impide dar rienda suelta a la creatividad?
- *Valoración de propuestas:*
 - ¿Son realistas y aplicables?
 - ¿Son económicas y sencillas?
 - ¿Se valoran pros y contras?
 - ¿Son unánimemente o mayoritariamente aceptadas?
- *Selección de propuestas y decisiones:*
 - ¿Están formuladas como pautas de acción?
 - ¿Se explicita quién y cómo tiene que aplicarlas?
 - ¿Se entiende con claridad el modo de aplicación?
 - ¿Se decide si hay que informar a los alumnos y cómo y quién lo ha de hacer? ¿Y a las familias?
- *Preparación de la puesta en acción:*
 - *Listado de acciones y compromisos.* Un notario de la reunión las va anotando. Se concluye con un compromiso colectivo de cumplimiento de los acuerdos. Se lee explícitamente al menos un compromiso/plan de acción conjunta concreto y claro (haremos...). Si no hay puesta en acción, se está descalificando la reunión y el trabajo de los participantes.
 - Tener en cuenta que la reunión se realiza para que se haga algo, y que lo más importante de la reunión es lo que viene después: el seguimiento.
 - Se marca un orden de prioridades con plazos parciales y logros críticos (marcas).
 - Se designan responsables de cada acción, delimitando claramente funciones.
 - Se prevé el posterior seguimiento y valoración de las medidas.
 - Se fija fecha de posterior reunión (si es necesaria).

6.4. Reuniones con vigilancia PI

Para asegurar que una reunión es efectiva (proactividad interna, productividad, brevedad, economía), conviene nombrar un *notario-vigilante de los principios* que vaya reconduciendo las intervenciones que se aparten de los mismos, hasta mecanizar hábitos eficaces. El vigilante puede coincidir con el moderador o se puede asignar exclusivamente la labor de vigilancia a otro asistente.

El vigilante de los principios

En los primeros intentos de trabajar en equipo, es fácil incurrir en actitudes reactivas externas (quejas, lamentos y acusaciones). Para superar estos obstáculos críticos, no basta con buenas intenciones, sino que hay que entrenar el estilo proactivo interno hasta mecanizarlo, y este entrenamiento ha de ser práctico y sencillo.

Una forma de llevarlo a cabo es encargando la labor de vigilancia de los principios de actuación a uno de los asistentes que, cada vez que detecta una intervención reactiva y/o externa, reconduce al grupo hacia la proactividad interna mediante mensajes telegráficos (claridad, proactividad, brevedad, concreción...).

Cuando se ejerce la labor de auto-vigilancia durante varias sesiones, se acaba por mecanizar un estilo proactivo interno que evita muchos sinsabores, sin necesitarse ya ninguna vigilancia explícita.

7. D3. Dirección

D3: el dique directivo. D3 (dirección, en sentido amplio) es un dique estratégico y decisivo por ser el único que, además del cumplimiento de sus propias funciones, tiene capacidad para conectar e influir significativamente sobre todos los demás, especialmente los diques escolares, lo que le permite detectar, corregir y suplir las deficiencias de poder, formación o actitud del resto de agentes involucrados en el proceso educativo, a la vez que corrige sus propias deficiencias. Las funciones de D3 se concretan en una *cuádruple misión*:

1. Actuar en su parcela, que es el diseño e impulsión de planes, la conducción de equipos que los llevan a cabo, el trato a personas de la comunidad educativa y la gestión de la problemática muy recurrente, grave y urgente.
2. Planificar, facilitar y asegurar el eficaz desempeño de los diques bajo su responsabilidad (profesores, equipos educativos y tutores), mediante la optimización de la eficacia organizacional.
3. Planificar la relación con las familias con el fin de conseguir la máxima colaboración posible.
4. Planificar la cooperación con las instituciones sociales con el fin de poder derivar y tratar complementariamente los problemas de etiología social.

7.1. Liderazgo

Para poder cumplir sus funciones con eficacia, especialmente las de apoyo y dirección de otros diques, debe apoyarse en un liderazgo claro, respaldado por el uso de estrategias eficaces y sobre todo por una visión clara de los fines a conseguir. Se trata, más que de mandar (usando un poder autoritario), de liderar (usando el poder de la empatía, el carisma, la eficacia y la credibilidad). Un liderazgo transformacional generador de expectativas mediante la configuración de una visión colectiva capaz de despertar entusiasmo e implicación.

La capacidad de liderazgo se puede medir mediante el binomio *indicaciones versus incumplimientos* de las responsabilidades individuales. La preponderancia de unas u otros marca el pronóstico de las actuaciones colectivas. No obstante, cuando se da una situación de incumplimientos demasiado extendidos entre el profesorado, hay que analizar las causas, y diferenciar entre incumplimientos aceptables e inaceptables, pues hay procesos tan farragosos e ineficaces que es lógico que el colectivo los rechace por su poca operatividad: normas obstructivas generadoras de trabajo burocrático sin ningún sentido práctico suelen ser los ejemplos más frecuentes. Pero también hay incumplimientos injustificados e injustificables derivados de la poca implicación o de la negligencia de una parte del profesorado, por lo que hay que combatir la cultura organizacional del "házmelo todo y bien, sin contar conmigo, a cambio de tranquilidad".

7.2. Satisfacción, implicación, misión

El objetivo de cualquier organización es cumplir la misión, pero ello requiere implicación, y esta no se consigue sin satisfacción del personal. El liderazgo sostenible cuida el equilibrio entre misión y satisfacción, entre eficacia y eficiencia, intentando conseguir sus objetivos mediante planes desarrollados con un óptimo ahorro energético y una rentabilidad de los esfuerzos liberados.

7.3. La respuesta a lo grave y urgente: responsabilidades propias

El dique directivo no solo ha de estar atento al funcionamiento de los otros diques, sino que ha de actuar eficientemente en su parcela, que es fundamentalmente lo grave, lo urgente y lo muy recurrente, especialmente los problemas de convivencia que desbordan la capacidad de contención asertiva de profesores y tutores.

Cambio o consecuencias. D3 cuenta, para reconducir las situaciones graves y las actitudes negativas antisociales, con la *entrevista* como herramienta fundamental para conseguir cambios en alumnos, respaldada por la posibilidad de aplicar *sanciones* escolares. No obstante, el objetivo preferente de la entrevista de cambio es conseguirlo sin necesidad de aplicar medidas punitivas, utilizando únicamente la persuasión y la fuerza que dan la empatía y la asertividad. La

finalidad de la entrevista es activar en el alumno mecanismos de autocontrol que hagan innecesarias medidas de control externo, al tiempo que se evita la impunidad de actitudes antisociales y conductas irrespetuosas. La entrevista debe seguir las mismas pautas indicadas para la tutoría.

7.4. Intervenciones de dirección de apoyo a tutoría

El equipo directivo puede ayudar a D2 (tutorías) con las siguientes intervenciones:

- Potenciar la coherencia entre los diferentes tutores de un mismo nivel mediante el desarrollo de un plan de acción tutorial grupal, individual y de atención a familias.
- Detectar y corregir desviaciones en el desempeño de la tutoría: tutores poco influyentes, poco preparados y/o poco implicados.
- Facilitar a los tutores una ventana panorámica que les permita vislumbrar la situación del grupo globalmente.
- Asegurar el rastreo semanal de incidencias en paralelo tutor-dirección.
- Proporcionar guiones orientativos de entrevista individual a los tutores.
- Asistir como apoyo/refuerzo a entrevistas tutor-alumno, cuando se considere necesario.

7.5. DF: intervenciones preferentes de dirección y tutoría con familias

Aunque las posibilidades de trabajo coordinado con las familias son muy amplias, resaltaremos las siguientes intervenciones como prioritarias:

- Tratamiento específico según la diversidad de familias en cuanto a implicación, preparación e influencia sobre los hijos.
- Conocer la estructura de cada unidad familiar (unipersonal, bipersonal, extensa...).
- Conocer los estilos de crianza imperantes y las combinaciones de estilos de crianza entre los integrantes del núcleo familiar.
- Contactos regulares, cómodos y potentes con todas las familias.
- Recepción conjunta a principios de curso a alumnos y familias de nueva incorporación al centro o etapa.
- Seguimiento diario de los compromisos de cambio asumidos por los alumnos o pactados entre alumnos y profesores/tutores.

7.6. Aplicación de sanciones

Las sanciones son medidas que persiguen corregir conductas o actitudes inadecuadas, disminuyendo la probabilidad de las mismas en el futuro, mediante

la aplicación de contingencias disuasorias, bien la retirada de estímulos agradables, bien la aplicación de estímulos desagradables. La aplicación de consecuencias es la educación en responsabilidad o capacidad de prever y asumir consecuencias por las conductas propias, tanto pasadas, como presentes y futuras. Conviene hablar de consecuencias, más que de sanciones, pues se trata de conseguir que se sientan responsables, más que culpables. La culpa genera vergüenza y excusas; la responsabilidad, motivación y búsqueda de soluciones. El profesor que aplica sanciones, generalmente contra su voluntad, no está contra sus alumnos, sino con ellos. Cuando se traspasan los límites, se hace caso omiso a las advertencias y no se aceptan compromisos, se deben asumir sanciones. En la sociedad actual hay una tendencia a atenuar e incluso evitar las consecuencias desagradables que siguen a determinados comportamientos de nuestros alumnos/hijos, creyendo que así se evita dañarlos o hacerlos sufrir. Estos efectos aparentemente benéficos a corto plazo, tienen consecuencias desastrosas a largo plazo, pues generan inmadurez y debilidad ante la frustración, además de incapacidad para superar las más mínimas adversidades.

El último recurso para educar la responsabilidad. Deben ser el último recurso por sus efectos secundarios contraproducentes, pero después de haber agotado todo tipo de medidas sin resultado, las sanciones cumplen la función de ayudar a los alumnos a ser más responsables y maduros, evitando que caigan en la cultura de la impunidad, contravalor de alto riesgo social.

Y si no, y si sí... La aplicación sistemática de consecuencias hace al alumno más responsable, pero no se debe olvidar que debe haber consecuencias positivas y negativas, no solo negativas.

7.7. Características de las sanciones

Para aminorar los efectos negativos y aumentar su efectividad, las sanciones han de ser (a partir de Gotzens, 1997):

- *Avisadas.* Deben ir precedidas de señales de aviso.
- *Previsibles.* Han de saber cuándo, cómo y por qué pueden ser sancionados.
- *Inmediatas.* Para que el alumno pueda asociar conducta-consecuencia.
- *Efectivas/disuasorias.* Con la suficiente capacidad para cambiar la actitud o conducta.
- *Desagradables.* Deben producir sensaciones indeseadas, asegurando que la sanción no es en realidad un premio.
- *Consistentes.* Se deben aplicar siempre las mismas consecuencias ante las mismas conductas, evitando arbitrariedades.
- *Firmes y calmadas.* La reacción encolerizada del profesor ante un problema suele suponer un refuerzo para el alumno conflictivo.
- *Flexibles.* Deben ser capaces de adaptarse a cada circunstancia.
- *Mínimas pero suficientes.* Se deben aplicar con cautela.

- *Justas*. Deben ser proporcionadas y merecidas, guardando relación con la falta cometida.
- *Razonadas, razonables y comprendidas*. A partir de ciertas edades, conviene argumentar el por qué, con el fin de que no se vea como un capricho personal del profesor. Conviene explicar la función de la sanción a alumno y padres, haciendo entender que son la causas de sus consecuencias, pero primero la tiene que entender el profesor o directivo que la aplica.
- *Acompañadas de alternativas*. Además de decirles lo que no pueden hacer, hay que decirles lo que pueden hacer como opción alternativa.
- *Con intención formativa, proactiva y asertiva, sin mala conciencia*. Evitar estilos agresivos-vengativos, centrando la sanción, no en la culpabilidad, sino en la corrección, manteniendo la relación personal tras las sanciones.
- *Respaldadas/reforzadas por la familia*. Las sanciones ganan efectividad cuando se procura implicar a los padres pidiéndoles que adopten alguna medida paralela en casa que complemente las medidas adoptadas por el centro.

7.8. Cuándo se deben aplicar: limitaciones de uso

Las sanciones hay que usarlas como último recurso, pero usarlas. Dado que los alumnos que sufren sanciones habitualmente se suelen insensibilizar hacia las mismas, adoptando actitudes tácticas de escape para esquivarlas, se debería *limitar su uso* a las siguientes circunstancias (Vaello, 2011):

- Se han intentado todo tipo de medidas sin resultado alguno.
- Hay que atajar una acción rápidamente, por su peligrosidad o violencia.
- Se está deteriorando el clima de clase de forma importante.
- Se está dañando significativamente la convivencia y violando derechos ajenos.
- Hay riesgo de que la actitud del alumno acabe generando problemas mayores.
- Se está perjudicando a otros alumnos en su rendimiento y su derecho al trabajo.
- Se está arrastrando a otros alumnos hacia conductas improcedentes.
- Se vulneran obstinada y ostentosamente las normas aceptadas por todos.
- Se hace daño intencionadamente a bienes ajenos o públicos.
- Se impide al profesor desarrollar la clase en condiciones adecuadas.

7.9. Y después de las sanciones, ¿qué? Recepción a la vuelta junto a los padres

La vuelta a la normalidad después de una sanción debe planificarse por ser un momento crítico y decisivo, pues si la consecuencia derivada de la aplicación de una sanción es el resentimiento y el afán de venganza, y no una intención de cambio, los efectos serán muy limitados, o incluso contraproducentes. Cuando se ha cumplido una sanción, hay que deshacer los efectos negativos que lleva

aparejados, ligando el fin de la sanción con un propósito de cambio. Para ello, se debe realizar una breve entrevista entre algún directivo, algún familiar y el propio alumno, para preguntarle calmada pero asertivamente: «a partir de ahora, dínos ¿qué vas a hacer?», al tiempo que se ofrece ayuda, pero pidiendo al mismo tiempo implicación y que dé muestras sinceras de intención de cambio (danos pruebas). Esta mini-entrevista de demanda de cambio conviene que sea breve y distendida, y permita sustituir cuanto antes una relación autoridad sancionadora-alumno sancionado por otra basada en la empatía, la confianza y la intención de ayuda mutua en el futuro, además de servir para anunciar al alumno un seguimiento conjunto familia-centro, mediante llamadas telefónicas diarias («¿cómo va la cosa?») durante una semana, para ir consolidando cambios.

7.10. Y si no funcionan las sanciones, ¿qué?

Las sanciones son el punto final en la ruta de consecuencias... escolares. Pero hay alumnos que parecen inmunes a cualquier medida correctora, con lo que acaban por parecer imposibles. Sin embargo, las medidas posibles no se agotan en las escolares, pues se pueden y se deben adoptar medidas de atención social que refuercen y complementen a las escolares, con aquellos alumnos con los que no son suficientes las escolares.

7.11. Ejemplos de sanciones

El profesorado debe disponer de una variedad de opciones para aplicar la sanción que considere más conveniente, según el historial del alumno y las circunstancias. Las variantes giran alrededor de tres posibilidades: cambiar el espacio, aumentar el tiempo y aumentar la tarea.

Espacio. Lo más potente y disuasorio es operar con el espacio, trasladando al alumno infractor desde un contexto gratificante a otro desagradable y disuasorio, donde no obtenga los mismos estímulos que en el aula. A los que atacan el contexto pero se nutren y obtienen recompensas del mismo, hay que separarlos de él, a no ser que se ganen el derecho a permanecer, con compromiso y pruebas. La permanencia en un entorno gratificante, divertido y reforzante es un poderoso móvil para el alumno, aprovechable para conseguir cambios de actitud a cambio de permanencia en el contexto. Pero el cambio de espacio no debe ser a un espacio igual o más gratificante y placentero que el aula: mejor un contexto aislado y disuasorio, pero formativo. Algunos ejemplos de sanciones son los siguientes (Vaello, 2011):

- Aislamiento interno en clase.
- Desplazamiento a sala con tareas (aula de convivencia).
- Desplazamiento temporal con tareas a clase distante en edad.
- Hora suplementaria para la realización de tareas (a petición de los padres).
- Exclusión de clase condicionada a la realización de tareas.

- Exclusión selectiva de algunas clases.
- Cambio de grupo temporal.
- Recreo controlado: cerca, en lugar visible.
- Llamada del alumno a los padres para dar cuenta de lo sucedido.
- *Tareas con acompañamiento de los padres.* Cuando los padres disponen de tiempo, son colaboradores y tienen poder sobre los hijos, se puede optar por esta medida, como alternativa a la exclusión de sus hijos del centro: se les propone que acudan al centro con su hijo (en horario escolar o fuera de él) y permanezcan allí supervisando que realice tareas previamente asignadas por sus profesores.
- *La sombra del profesor expulsador/evasivo.* El alumno acompaña al profesor a todas sus clases. Cuando un profesor usa la exclusión de clase de forma abusiva e indiscriminada, traspasando la responsabilidad de corregir conductas al equipo directivo, conviene aplicar alguna medida que evite este efecto perverso. Una posibilidad es indicar al profesor “expulsador” que lleve consigo al alumno perturbador a todas sus clases del día y le haga realizar las tareas que no ha completado.
- *La sombra del profesor influyente.* El alumno (uno solo) acompaña a todas sus clases a un profesor pico de gestión (con recursos, empatía y ascendencia sobre sus alumnos) que voluntariamente acepte acogerlo durante un período limitado de tiempo no muy prolongado, con tareas asignadas por varios de sus profesores. El alumno puede pedir voluntariamente el regreso a sus clases, asumiendo un compromiso de cambio.
- *Aula social externa.* Exclusión temporal del centro con incorporación a una aula externa a cargo de monitores de educación socio-emocional.

8. D4. Instituciones sociales

Problemática de fondo social: lo que no nos toca... en exclusiva. No todos los problemas presentes en los centros educativos tienen su origen en los mismos ni su solución se encuentra solo en el ámbito escolar: hay problemas cuyas características desbordan las posibilidades resolutivas escolares y que requieren una intervención complementaria más especializada. Uno de los problemas centrales ligados a la enseñanza obligatoria es el aterrizaje masivo de toda la problemática social en las aulas, añadida a la conflictividad propiamente escolar, sin el aporte paralelo de recursos sociales para gestionarla adecuadamente: hábitos familiares perniciosos, problemas de salud mental, rumbos adictivos perjudiciales, delincuencia, actitudes antisociales, trastornos socio-emocionales graves... Para hablar de un modelo educativo integral, se debería hablar también de una atención social integral, es decir, de implicación social en la educación, entendida como un trabajo sistemático y coherente de interconexión entre centros escolares e instituciones sociales que permita abordar los problemas multi-causales desde una perspectiva holística que cubra todas sus aristas.

Los problemas con una etiología supraescolar deben derivarse y ser atendidos prioritariamente en instancias específicas, previa justificación de que se han agotado todas las medidas escolares posibles. Las instituciones sociales específicas, que disponen de especialistas en problemas multicausales de diversa índole, deben colaborar de forma sistemática, habitual, automática y cómoda con los centros educativos con el fin de completar las medidas escolares que estos adoptan. Los problemas de especialistas precisan especialistas. Entre otros problemas, especialmente se deben derivar los problemas causados por alumnos inmunes a medidas escolares, pues hay aprendizajes sociales que la escuela no puede dispensar al menos en solitario y que, si no hay conexión entre centro escolar e instituciones sociales, se convierten en tierra de nadie y en zonas ciegas de no intervención. No puede haber fractura entre lo escolar y lo supraescolar ni corte en la cadena de consecuencias, que no debe acabar en las medidas escolares. Los recursos de atención social existentes deberían ponerse a disposición rápida de la escuela para colaborar en el tratamiento de alumnos inmunes a medidas escolares. Cuando el dique social no está, no se implica o interviene forzosamente, obliga a otros agentes a hacer lo que no saben, ni pueden ni deben hacer. Las influencias totales que recibe un alumno son una confluencia de las influencias escolares con las influencias sociales y familiares, pero lo que debería ser una confluencia sumativa en realidad es una resultante errática de sumas y restas, donde la educación formal solo es una pequeña parte del total. El currículo académico es una parte del escolar, y éste una parte del currículo socio-personal. El verdadero equipo educativo debería ser un macro-equipo formado por profesores, familia y sociedad.

8.1. Intervenciones preferentes de dirección con D4

Para iniciar un plan de intervención socio-educativa basado en la cooperación centro escolar-instituciones sociales, proponemos los siguientes puntos de arranque:

- Diseñar un plan de derivaciones de problemas supraescolares que permita tener a agentes sociales a disposición rápida en caso de necesidad.
- Planificar la coordinación entre agentes supraescolares y escolares antes de que aparezcan los problemas.
- Disponer de un sistema de avisos eficaz que permita derivar rápidamente la problemática de etiología psico-socio-familiar a las instituciones sociales especializadas correspondientes.
- Asegurar que todos los diques escolares han adoptado las medidas escolares a su alcance y que los problemas a tratar se deben fundamentalmente a causas supraescolares.
- Evitar que D4 sea un punto negro de no intervención, alejado, no disponible, difícil, burocrático, reactivo o evasivo.

- Evitar que D4 sea un sumidero de problemas que podrían y deberían gestionarse en el centro escolar, mediante su ubicación adecuada en su DIT.
- Ejemplos de agentes sociales a implicar:
 - Unidad de Salud Mental Infantil.
 - Policía Local.
 - Unidad de Conductas Adictivas.
 - Servicio de Atención Familiar.
 - Servicios Sociales.
 - Servicio de Juventud.
 - Fiscalía/Juzgado de Menores.
 - Inspección Educativa (incluida aquí, a pesar de su pertenencia al ámbito educativo, por la necesidad de que sea informada de las derivaciones, y colabore en su gestión, en la medida de sus posibilidades).

9. Seguimiento del SD

Si el diseño y puesta en práctica del plan son importantes, no lo es menos el seguimiento y la valoración regular de su funcionamiento. Un SD es una organización compleja con multitud de articulaciones que pueden desencajarse y desajustarse con facilidad, por lo que deben disponerse mecanismos de detección y corrección de averías y fugas del sistema.

9.1. Localización de averías y fugas

El SD sirve también para detectar fallos organizativos. Si en algún caso no funciona, permite localizar en qué dique se ha atascado el problema (avería) o en qué conexión se ha roto la cadena (fuga), lo que permite corregir la disfunción. Un SD es un sistema de fontanería, con diferentes cañerías y manguitos donde cada parte debe hacer su función y comunicarse eficazmente con las demás. El sistema debe prever mecanismos de corrección de las previsibles averías y fugas del sistema, evitando fundamentalmente agentes impotentes, desasistidos, incumplidores, aislados y la existencia de zonas ciegas. Un dique puede fallar por ausencia-vacuidad-desconexión-falta de actitud, preparación o poder. Con el tiempo, en el SD aparecerán deficiencias y problemas que habrá que detectar y reparar:

- *Averías/incumplimientos.* Agentes que no realizan su función porque no pueden (falta de poder), no quieren (falta de actitud) o no saben cómo llevarla a cabo (falta de preparación).
- *Fugas.* Pérdidas de información y eficacia debidas, no a incumplimientos específicos de un agente, sino a fisuras en los engranajes, a deficiencias logísticas entre agentes y a falta de fluidez en la circulación de incidencias a través de los diques.

- *Ausencias/omisiones.* Son zonas ciegas de no intervención con problemática sin tratar ni abordar, es decir, lagunas en el sistema. ¿Están todos los diques que deben estar? La ausencia de un plan de medidas supraescolares es el ejemplo más frecuente de zona ciega.
- *Deslocalizaciones.* Tratamientos de problemas en diques no idóneos. Cada caso debe ser tratado en su DIT, pues no hay problemas imposibles, sino desubicados. Los casos más habituales de desubicaciones son problemas supraescolares tratados por profesores de aula (problemas D4 tratados por D!) y problemas de D1 derivados innecesariamente al dique directivo.

9.2. Seguimiento minimalista: errores y sugerencias

La eficacia de cualquier plan descansa en gran medida en el seguimiento que del mismo se haga. En el caso concreto de un SD, también. Complementariamente a otros instrumentos más exhaustivos de evaluación del funcionamiento de un plan, una sencilla hoja-registro de errores-sugerencias permite a la dirección y a un asesor/auditor no directivo detectar en cualquier momento procesos susceptibles de mejora, siendo una estrategia muy simple pero que permite la aportación permanente de propuestas. En una columna se anotan los errores detectados personalmente o comunicados por cualquier miembro de la organización. En la siguiente columna, se anotan las sugerencias y propuestas de mejora recibidas, pudiendo complementar la información con una tercera columna para registrar los aciertos a mantener.

TABLA 17. ERRORES, SUGERENCIA Y ACIERTOS

Errores ☹	Sugerencias ☺	Aciertos ☺

9.3. Asesor no directivo

Conviene que, además de los directivos, haya un miembro independiente que sirva de puente entre dirección y el resto de profesorado, subiendo y bajando información, trasladando donde corresponda errores, quejas, sugerencias y soluciones, pudiendo utilizar entre otros instrumentos más sofisticados, la hoja de sugerencias-errores. Debe ser alguien con poder, actitud y conocimientos: un mensajero ascendente, descendente y horizontal que, además, complemente esta labor de conexión interna con la recogida de información externa procedente de lecturas, cursos de formación, recursos web, experiencias de otros centros...

BIBLIOGRAFÍA

- Antúnez, S. (2000): *Disciplina y convivencia en la institución escolar*. Graó. Barcelona.
- Bonals, J. (1996): *El trabajo en equipo del profesorado*. Graó. Barcelona.
- Caraua, A., (coord.) (2004): *Propuestas y experiencias educativas para mejorar la convivencia*. Conselleria de Cultura, Educació i Esports. Valencia.
- Casamayor, G. et al (1998): *Cómo dar respuesta a los conflictos*. Graó. Barcelona.
- Fernández, I. (1998): *Prevención de la violencia y resolución de conflictos*. Narcea.
- Fernández, I. (2001): *Guía para la convivencia en el aula*. CISS Praxis. Barcelona.
- Fotana, D. (1989): *La disciplina en el aula*. Santillana. Madrid.
- Funes, S. (2009): *Gestión eficaz de la convivencia en los centros educativos*. Wolters Kluwer. Madrid.
- Gómez Dacal, G. (1996): *Curso de organización escolar y general*. Escuela Española. Madrid.
- Gotzens, C. (1997): *La disciplina escolar*. ICE de Barcelona-Horsori. Barcelona.
- Iacoboni, M. (2007): Face to face: the neural basis of social mirroring and empathy. *Psychiatric Annals*, 37 (4), 236-241.
- Izquierdo, C. (1996): *La reunión de profesores*. Paidós. Barcelona.
- Jares, S.X. (2001): *Educación y conflicto: guía de educación para la convivencia*. Editorial Popular. Madrid.
- Lázaro, A. y Asensi, J. (1989): *Manual de Orientación Escolar y Tutoría*. Narcea. Madrid.
- Martínez-Otero Pérez, V. (2001): Convivencia escolar: problemas y soluciones. *Revista Complutense de Educación*, vol. 12 núm. 1, pp. 295-318.
- Martorell, C. (2008): *Convivencia escolar: casos y soluciones*. Conselleria d'Educació de la Generalitat Valenciana. Valencia.
- Ortega, R. y Del Rey, R. (2006): *Construir la convivencia*. Edebé. Barcelona.
- Peiró, S. (2009): *Valores educativos y convivencia*. ECU. Alicante.
- Rodríguez, R.I. y Luca de Tena, C. (2001): *Programa de disciplina en la ESO*. Aljibe. Málaga.
- Rodríguez, R.I. y Luca de Tena, C. (2001): *Programa de habilidades sociales en la ESO*. Aljibe. Málaga.
- Torrego, J.C. y Moreno, J.M. (2003): *Convivencia y disciplina en la escuela: el aprendizaje de la democracia*. Alianza. 2003.
- Vaello Orts, J. (2003): *Resolución de conflictos en el aula*. Santillana. Madrid
- Vaello Orts, J. (2005): *Habilidades sociales en el aula*. Santillana. Madrid.
- Vaello Orts, J. (2009): *El profesor emocionalmente competente*. Graó.
- Vaello Orts, J. (2011): *Cómo dar clase a los que no quieren*. Graó (reedición).

- Vallés, A. (2007): *Inteligencia emocional para la convivencia escolar: el programa del PIECE*. EOS. Madrid.
- Viñas, J. (2004): *Conflictos en los centros educativos: cultura organizativa y mediación para la convivencia*. Graó.
- Voli, F. (2004): *Sentirse bien en el aula*. PPC. Madrid.
- Zabala, A. (1995): *La práctica educativa*. Graó. Barcelona.

TÍTULOS PUBLICADOS (Cont.)

- 13 Enseñar y aprender Inglés en la Educación Secundaria
Laura Pla y Ignasi Vila (Coord.)
- 14 L'ensenyament i l'aprenentatge de la Llengua i la Literatura en l'Educació Secundària
Anna Camps i Teresa Colomer (Coord.)
- 15 Psicología de la instrucción, la enseñanza y el aprendizaje en la Educación Secundaria
César Coll (Coord.)
- 16 Elementos prácticos para la enseñanza de la economía
Carlos Moslares y Lucinto González
- 17 Cultura tecnológica. Estudios de Ciencias, Tecnología y Sociedad
Eduard Aibar y Miguel Ángel Quintanilla
- 18 Objetos en el tiempo. Las fuentes materiales en la enseñanza de las ciencias sociales
Antoni Bardaño y Paloma González
- 19 Enseñar a pensar históricamente. Los archivos y las fuentes documentales en la enseñanza de la historia
Gemma Tribó Travería
- 20 Cinco hilos para tirar de la motivación y el esfuerzo
María Gil de la Serna y José Escaño
- 21 La tutoría y el tutor. Estrategias para su práctica
Antoni Giner y Óscar Puigardeu
- 22 Tendencias de la formación permanente del profesorado
M. Teresa Galen Fiau y Beatriz Jarausa Borrascu (Coord.)
- 23 Plurilingüismo e interculturalidad en al escuela. Reflexiones y propuestas didácticas
J.M. Cols, A. Barnatán, M. Irún, D. Lasagabaster, E. Llerda y J.M. Sierra

Un aula es un espacio de encuentros y desencuentros entre personas, que genera multitud de contactos gratificantes, inocuos o amargos, que acaban por conformar un clima de clase que arrastra a alumnos y profesores hacia el trabajo y el respeto o, por el contrario, hacia la pasividad y el abuso. El manejo eficaz y proactivo de las situaciones conflictivas es uno de los pilares sobre los que asentar la consecución de cualquier tipo de metas educativas.

En este libro se sugieren estrategias para gestionar conflictos interpersonales en el aula, apoyadas en tres principios axiales: la *proactividad*, como búsqueda permanente de soluciones; la *economía* en los procesos y la apuesta decidida por el *trabajo en equipo* del profesorado, pues no tiene sentido afrontar *en solitario* situaciones complejas que tienen mejor pronóstico cuando se abordan *en solidario*.

ISBN 978-84-15212-05-8



9 788415 212058

La colección "CUADERNOS DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO. EDUCACIÓN SECUNDARIA" tiene la voluntad de proporcionar reflexiones, información y recursos docentes para la formación. En especial se dirige a quienes están realizando el Máster de Formación del Profesorado de Secundaria y a todos aquellos que buscan una formación continuada. Los rasgos que caracterizan estas obras son tres: El esfuerzo realizado por sus autores para reflejar una visión articulada y coherente de la Educación Secundaria, tanto en lo que concierne a las finalidades de las etapas y enseñanzas que la conforman como a los planteamiento curriculares, didácticos y psicopedagógicos subyacentes. La apertura hacia nuevos enfoques y planteamientos en la formación del profesorado de Educación Secundaria. Y la voluntad de compaginar el rigor científico y didáctico de los contenidos con una presentación práctica y concreta de los mismos orientada a la identificación, formulación, análisis y resolución de problemas relacionados con el ejercicio profesional de la docencia.