

GUIA

FORMACIÓN PARA LA CONVIVENCIA. PRIMARIA

FORMACIÓN PARA LA CONVIVENCIA PRIMARIA

Observatori per a la
Convivència Escolar
als centres de la
Comunitat Valenciana



CONSELLERIA DE CULTURA,
EDUCACIÓ I ESPORT





ÍNDICE

I. Introducción.

Agustín Domingo Moratalla
Universidad de Valencia

II. Guía.

Carmen Martorell Pallás
Universidad de Valencia

III. Estudio de casos.

Carmen Martorell Pallás
M^a Jesús López Latorre
Universidad de Valencia





I. INTRODUCCIÓN A LA FORMACIÓN PARA LA CONVIVENCIA

Agustín Domingo Moratalla

Universidad de Valencia

1. Aprender a convivir en una sociedad compleja

Uno de los desafíos más importantes para los educadores es enseñar a vivir y convivir. Prevenir la violencia y fomentar la convivencia son dos caras de la misma moneda: el arte de convivir. No partimos de cero porque la historia de la educación es la historia de este aprendizaje de la convivencia con la que sentamos las bases para limitar, canalizar y moderar la agresividad propia de la naturaleza humana. En este sentido, cada sistema educativo puede ser interpretado como respuestas diferentes al problema del aprendizaje de la convivencia. De este aprendizaje dependerán la resolución de conflictos, las técnicas de mediación o las habilidades que debemos hacer operativas cuando enseñamos.

Hoy el problema tiene una especial relevancia porque ya no educa toda la tribu -como recordaba el proverbio africano- porque los profesores ya no educamos *con* o *junto a* la sociedad; la mayoría de las veces educamos *contra* la sociedad. Antes, todas las instituciones sociales educaban en la misma dirección, ahora no, los padres y profesores intentamos trabajar juntos para enseñar a vivir y enseñar a convivir a nuestros hijos o alumnos. Los cambios tecnológicos, sociales y culturales serán difíciles de asimilar e integrar si no nos proponemos el objetivo conjunto de enseñar a convivir en una sociedad compleja.

Lo más fácil sería responder a esta nueva situación con la misma mentalidad con la que hasta ahora veníamos solucionando los pequeños problemas de disciplina de las aulas y centros. Lo más fácil es confundir la *imposición del orden* con el *aprendizaje de la convivencia*. Hay órdenes que son cerrados y están basados en el autoritarismo, el sometimiento y la negación de la libertad. Estos órdenes no favorecen la convivencia, favorecen la coexistencia de unos junto a otros o incluso de unos contra otros, están basados en la imposición de la voluntad de unos sobre la voluntad de los otros. Los educadores tenemos que saber a qué orden nos estamos refiriendo, no son normas, leyes o recursos para que las personas se estén quietas y pegaditas unas junto a otras. Si así fuera sería un orden supra-personal, cerrado y autoritario. El orden educativo es interpersonal, abierto y flexible. Aprender a convivir es descubrir un orden al servicio de la convivencia de personas y no por encima de las personas.

El aprendizaje de la convivencia al que nos referimos es el aprendizaje de un orden abierto, un orden flexible, un orden que no esté al servicio del más fuerte. Hablamos de un orden educativo cuando la disciplina está al servicio de la convivencia, es decir, cuando el orden no está al servicio de la felicidad o el bienestar de los más fuertes o autoritarios sino cuando el orden está al servicio del bien común o la felicidad de todos. Además de habilidades profesionales o capacidades individuales, es un problema de mentalidades, de compromisos educativos compartidos, empezando por el primer profesor y terminando por el último padre.

Si fueran pequeños problemas de disciplina, bastaría con un pequeño reajuste de nuestros proyectos educativos. Como no son pequeños problemas, necesitamos actualizar algo más que medidas disciplinarias o simples estrategias de resolución de conflictos. Necesitamos cambiar nuestra mentalidad como educadores y la mentalidad con la que toda la comunidad educativa afronta los desafíos de las nuevas coordenadas culturales. Necesitamos prepararnos para convivir en un horizonte cultural, familiar y educativo más complejo e inestable.

No se construye haciendo tabla rasa de la mentalidad que queremos renovar. Los primeros pasos están relacionados con el conocimiento de nosotros mismos, con el reconocimiento de las ideas, creencias y prejuicios con los que realizamos nuestra actividad educativa. Sin aumentar nuestra capacidad de auto-observación y sin evaluar nuestras ideas, sentimientos, actitudes y actos educativos será difícil que avancemos. De qué nos valdría conocer y desarrollar nuevas técnicas o estrategias para la resolución de conflictos si no nos conocemos a nosotros mismos, es decir, si no conocemos nuestra posición ante los problemas, nuestros límites y nuestras capacidades.

Antes, el orden era más cerrado y simple, estaba relacionado con la estabilidad social, con mentalidades autoritarias y con pedagogías mecánicas donde importaban poco las emociones, los sentimientos y los afectos, era un problema de acción-reacción. Para aprender a convivir hoy necesitamos una mentalidad más dinámica, más compleja y, a su vez, más disciplinada que antes, porque es más fácil la dispersión y la falta de concentración. Aprender a convivir no es sólo aprender a estarse callado y aprender a hablar cuando a uno le toca, como si el orden fuera únicamente un orden de palabra o incluso físico, donde cada uno tuviera que estar clavado en su sitio. Aprender a convivir es más que aprender a utilizar la palabra, es aprender a conocerse uno mismo y aprender a conocerse ante los demás. Un aprendizaje complejo porque una expresión acertada de ideas, emociones y comportamientos no es nada fácil. Si como maestros y profesores queremos educar para convivir tenemos que empezar conociéndonos mejor a nosotros mismos y reconocer que el aprendizaje de la convivencia comienza con un mejor conocimiento de uno mismo que si ya es importante en otras profesiones más lo es entre los profesionales de la educación.

2. De la Biología natural a la Biografía personal

Una de las formas de entender este aprendizaje de la convivencia es interpretarlo como un proceso donde cada persona se va haciendo a sí misma recogiendo elementos naturales (biología) y culturales (sociedad, cultura), generando un proyecto de vida propio y original en relación con los proyectos de los demás. Este valor de la relación social y del encuentro interpersonal es importante cuando se trata de *aprender a convivir* y no sólo de *aprender a coexistir*. Aunque los proyectos sean personales, podemos llegar a construirlos con herramientas que no son sólo nuestras sino que compartimos con otros y forman la vida social. Incluso hay proyectos que compartimos con otros y de los cuales nosotros somos únicamente una parte. Si educáramos sólo para coexistir nuestra educación sería incompleta e irreal porque los proyectos personales tienen dimensiones sociales que *en su origen* están haciéndolos posibles y *en su meta* están orientando socialmente nuestras vidas.

En nuestros proyectos de vida hay una naturaleza biológica sobre la que se construye y elabora una naturaleza biográfica. Partiendo del crecimiento biológico del individuo se va elaborando una biografía personal en la que se integran todas las dimensiones de la propia vida para que se convierta en proyecto. Hay un proyecto de vida cuando las personas reconocen sus características naturales (fisiológicas, biológicas) y las integran en su historia personal, cuando aprenden a contar y narrar su primera naturaleza dentro de una segunda naturaleza. La primera naturaleza biológica recibe el nombre de *temperamento* y la segunda naturaleza antropológica recibe el nombre de *carácter*.

Este tránsito de la biología a la biografía no puede entenderse como un salto o desplazamiento de una estación a otra. Nuestro proyecto de vida se va haciendo y construyendo con estos dos elementos y precisamente los procesos de maduración o desarrollo personal son formas de integración y articulación progresiva de estas dos dimensiones de la misma vida personal. Así, en los proyectos de vida hay elementos que se han estudiado como instintos, pulsiones o humores directamente relacionados con nuestra estructura genética, fisiológica o, en general, biológica. También hay elementos que se han estudiado como ambiente, entorno, pautas de crianza familiar o elementos culturales con los que se ha construido nuestra estructura biográfica, histórica y cultural. No son dos piezas aisladas sino dos dimensiones de la misma vida que vamos unificando e integrando con el crecimiento y que técnicamente llamamos *personalidad*.

3. De la Biografía personal al carácter *moral*

Cuando reflexionamos sobre la forma en la que se construye nuestra biografía descubrimos un proceso complejo que no consiste en la simple acumulación de momentos, instantes o fragmentos de tiempo. La biografía de las personas no se forma mediante una acumulación sucesiva de hechos sino mediante las progresivas tentativas de unificación que se producen cuando explicamos e interpretamos lo que nos sucede y lo que vamos haciendo. La biografía de las personas no es una simple unidad sucesiva de hechos como la que aparece en los *curriculum vitae* donde se acumulan lo que las personas van haciendo en el tiempo, es una compleja *unidad narrativa* de acontecimientos a los que intentamos darles una explicación y buscarles un sentido.

Esta unidad narrativa es el resultado de un laborioso proceso en el que intervienen numerosos personajes. Los primeros protagonistas son nuestros padres y al ambiente familiar en el que vamos creciendo. En nuestra familia adquirimos las primeras *herramientas narrativas* para construir nuestra historia, empezamos reproduciendo las expresiones, gestos y pautas de comportamiento que aprendemos en el hogar, continuamos asimilando los hábitos que tanto en la guardería o la primera infancia nos enseñan los cuidadores. Crecemos en una interacción permanente con el mundo que nos rodea de manera que no sólo nuestra biología se va adaptando al medio, sino que vamos integrando en nuestra vida gestos, expresiones, lenguajes y pautas de comportamiento propios. Así, el proceso de socialización es también un proceso de individualización y personalización donde los elementos biográficos configuran una forma de ser propia, original y única de cada uno que recibe el nombre de *carácter*.



Cuando nos sorprende la forma de ser de alguien y decimos: “¡vaya carácter!”, en realidad no nos referimos a su carácter propiamente dicho sino más bien a su temperamento, es decir, a la capacidad de reacción ante una situación en la que muestra su peculiaridad, nos referimos a la capacidad de reaccionar singular y diferenciadamente. En la educación moral, el término “carácter” describe algo más que la simple biografía personal, describe la *unidad narrativa* que cada persona es capaz de hacer en interacción con los diferentes entornos donde se socializa. Por eso es importante distinguir dos usos del término “carácter”, uno referido a los elementos biográficos o singularizadores de cada personalidad y otro referido a la *unidad narrativa* de las personas que integra pautas de crianza, hábitos de socialización, experiencias aprendidas y expectativas de acción (normas, valores). Este segundo sentido recibe el nombre de *carácter moral* porque emerge, se conforma y se genera desde la vida moral en la que se ha desarrollado el individuo. El *carácter moral* no reproduce miméticamente las pautas de crianza, los hábitos de socialización y las referencias morales. La integración a la que nos referimos es un proceso de asimilación progresiva, diferenciadora y personalizadora.

Ningún individuo construye su carácter moral de la noche a la mañana, lo hace poco a poco, mediante la adquisición de unos hábitos que no se limita a reproducir sino que es capaz de aceptar, rechazar o discriminar; lo hace contando con los que le rodean, bien para recibir su aceptación, bien para marcar su separación; lo hace de una manera propia no sólo porque responde ante la sociedad de un modo distinto, sino porque va construyendo formas propias de responderse a sí mismo. Este proceso de discriminación, discernimiento y responsividad sienta las bases de la unidad narrativa de su vida que se convierte así en *proyecto*. La responsabilización de los actos, de las emociones, de las creencias y de los valores que constituyen la personalidad es un proceso complejo de interacción, diferenciación y personalización. Responder y reaccionar ante el medio no es responsabilizarse de él, por eso distinguimos entre responsividad o reactividad y responsabilidad o capacitación para hacerse cargo, rendir cuentas y cargar con el propio proyecto de vida.

A medida que el carácter se va forjando, también se va formando la responsabilidad de los sujetos, de tal forma que la progresiva conquista de la autonomía moral no debe entenderse como un proceso de separación del individuo de la sociedad sino como un *proceso de responsabilización*. Desde esta perspectiva, la educación que se propone como meta la consecución del carácter y la autonomía moral de las personas no es una educación individualista o atomizadora basada en la independencia del yo, o la segregación del individuo de los diferentes contextos sociales. La meta del carácter moral no es la meta de la independencia moral del individuo

o la reproducción individual de la moral social; la meta del carácter moral es la meta de la responsabilización como perfección moral, de la responsabilización como *realización social de la unidad narrativa de la vida*. A la luz de estas reflexiones, la autorrealización o autenticidad personal se convierten en el centro del carácter moral porque integran individuo y sociedad, naturaleza y cultura, biología y biografía.

4. Carácter moral y unidad narrativa de la vida

Desde Aristóteles hasta José Luis López Aranguren, pasando por Ortega y Gasset o Julián Marías, el carácter moral ha sido descrito como una “segunda naturaleza” que no es colgada o añadida a la “primera naturaleza” biológica como si fuera algo “artificial” o postizo en ella. Es algo incorporado en ella y que sin ella no sería posible. También podemos describir esta segunda naturaleza diciendo que con el carácter moral ponemos nuestra vida en forma. De la misma forma que en el deporte es importante estar en plena forma, también en la vida moral hay que poner en forma las capacidades, hacer que nuestras aptitudes vayan conformando nuestra vida, realizándola, actualizándola y construyéndola como proyecto propio. Es así como se van labrando, fraguando y forjando no sólo el vivir sino el convivir humano.

La forja del carácter se produce a través de experiencias y expectativas; es un aprendizaje permanente con el que aprendemos a dotar de unidad narrativa y buscamos coherencia al conjunto de nuestra vida. Nuestra experiencia no es sólo lo que nos pasa sino el poso que nos va quedando de lo que nos pasa cuando vivimos y convivimos con los demás. Las experiencias se van transformando en vivencias y con ellas reordenamos continuamente una historia vital que siempre está inacabada, donde siempre aparecen expectativas nuevas con las que reconstruimos las experiencias. La unidad narrativa de nuestra vida va cristalizando con el paso del tiempo a medida que nos vamos proyectando entre el pasado y el futuro, tejiendo los presentes entre experiencias de pasado y expectativas de futuro que revisamos permanentemente.

Aunque esta unidad sea personal no es interior o incomunicable, es una unidad apalabrada, conseguida mediante las palabras, las expresiones y el lenguaje que compartimos con otros. Es una unidad narrativa que no es propiedad nuestra porque la compartimos con otros, porque las experiencias que tenemos nos han llegado de vivir con otros, de estar junto a otros, de estar afectados por otros, de querer organizar las vivencias que tenemos en los diferentes



momentos de nuestra convivencia. Sin contar con los otros no podríamos contar la historia de nosotros mismos. Nuestra propia historia es una historia de experiencias, expectativas y relaciones que vamos hilvanando junto a otros. Precisamente la llamamos “unidad narrativa” porque la mejor forma de decir quienes somos no es *presentar datos* sobre nuestra vida sino contar nuestra historia, es decir, dotar de sentido a nuestras experiencias y expectativas haciéndolas comprensibles para nosotros mismos y para los demás.

Nuestra historia es comprensible cuando puede ser explicable, es decir, cuando tenemos capacidad de análisis para decir lo que nos pasa, para expresar lo que nos sucede, para contar lo que hacemos y, en definitiva, para dar cuenta ante otros de lo que hacemos y somos. Este proceso de contar nuestra historia se produce diariamente y en él vamos construyendo una identidad propia con la que nos responsabilizamos de lo que hacemos a los demás, de lo que nos hacemos a nosotros mismos y de lo que hacemos en el conjunto de mundo. En esta identidad narrativa no sólo intervienen elementos lógicos, conceptuales o cognitivos, también intervienen elementos emocionales, afectivos y volitivos. Se trata de una compleja identidad que nos permite hablar de una autonomía moral que no es sólo cognitiva sino emocional. Nuestra identidad no se compone únicamente de datos vitales sino de dotes y capacidades.

5. De la Autonomía cognitiva a la Autonomía emocional

Al entender la *identidad moral* como una *identidad narrativa* damos un giro importante a las teorías del desarrollo moral porque nos cuestionamos que el crecimiento moral pueda ser descrito en términos puramente cognitivos como el paso de conductas heterónomas a conductas autónomas. La educación moral es un proceso complejo donde cada vez nos están permitidas el menor número de simplificaciones. Tan importante como la maduración cognitiva es la maduración emocional y por eso podemos decir que además de trabajar para conseguir una autonomía cognitiva de nuestros alumnos debemos trabajar para conseguir una autonomía emocional. Ya hemos dicho que no nos referimos a ninguna arbitrariedad o excentricidad moral sino a un proceso de responsabilización.

Aprender a responsabilizarse no es únicamente conocer el conjunto de obligaciones personales o sociales. Aprender a responsabilizarse también es conocer la complejidad de las relaciones, vínculos o religaciones que nos unen con los demás, desde los más próximos hasta los más lejanos. Incluso conocer con detalle las relaciones que dan unidad a nuestra propia historia y nos exigen coherencia con nosotros mismos.

Este doble aprendizaje de obligaciones y de relaciones o religaciones tampoco es un aprendizaje de ideas o conceptos, es un aprendizaje lleno de afectos, de sentimientos y de emociones. Por eso, el aprendizaje moral no sólo es un aprendizaje cognitivo o normativo sino emocional. Para que sea integral el aprendizaje vital y para que el crecimiento moral sea sano, tan importante como el aprendizaje normativo es el aprendizaje emocional. Nuestra historia personal y la unidad narrativa que vamos construyendo no la hemos conseguido sólo mediante la maduración de ideas o conceptos sino mediante el autodomínio de emociones y sentimientos.

Para educar en la responsabilidad es importante descubrir esta complejidad de los aprendizajes donde tan importante como los aspectos lógicos o cognitivos de la vida son los sentimentales o emocionales. El aprendizaje de la convivencia no se reduce al conocimiento de sus reglas o normas, ni siquiera al conocimiento de los hábitos y las virtudes propias de la vida en común. El aprendizaje de la convivencia debe contar con la urdimbre emocional de la que formamos parte, debe contar con el tejido emocional que nos constituye y con el que vamos tejiendo la trama de nuestra vida. No se trata de una urdimbre o tejido que está fuera de uno mismo y que uno se puede poner y quitar a su antojo. Nuestra vida forma parte de esta urdimbre o tejido emocional y necesitamos saber cómo funcionamos en ella, necesitamos conocer cómo son nuestras emociones, cómo se han generado nuestros sentimientos, cómo pueden variar o modificarse con el tiempo o con la presencia de personas significativas que nos ayudan a modularlos.

Esto no significa que no sea posible y deseable una autonomía emocional, más bien significa lo contrario: su urgencia y necesidad. Para ello debemos entender la educación para la responsabilidad como una educación para la auto-observación, para el auto-análisis y, sobre todo, para el reconocimiento de que en nuestras acciones no sólo intervienen ideas o valores sino emociones, sentimientos y creencias. Son muchos elementos que debemos aprender a conocer y que nos pueden ayudar a conocernos mejor y conocer mejor a los demás.

De esta forma, descubrimos que la educación del carácter moral es como una moneda de dos caras: en una cara está la responsabilidad y en la otra la solidaridad. Con el auto-análisis, el auto-conocimiento y la auto-observación no sólo conseguimos que nuestros alumnos aprendan el significado de la responsabilidad sino el significado de la solidaridad. No sólo conseguimos que se hagan cargo de ellos mismos sino que reconozcan la trama,



urdimbre o tejido social del que forman parte. Cuando nuestras estrategias preventivas actúan en esta doble dirección, entonces el auto-análisis, la auto-observación y el auto-conocimiento no sólo produce efectos en el carácter del propio alumno sino en el clima del grupo porque facilita la cooperación y la empatía.

6. La autoridad del cuidado: ternura y rigor.

La autoridad se ha convertido en una de las referencias centrales de todo proyecto educativo que quiera gestionar acertadamente la violencia. Hay una relación directa entre la autoridad del maestro y el éxito en los procesos de aprendizaje. Esta presencia permanente de la autoridad del maestro desempeña un papel importante en las deliberaciones con las que analizamos nuestra mentalidad educativa. Aunque para algunos padres o educadores se trata de un recurso nostálgico que les permite interpretar el nuevo contexto educativo como una situación decadente y crítica, para la gran mayoría de padres y educadores se trata de un recurso ético del que no se puede prescindir en ningún momento educativo. Este permanente valor de la autoridad exige que cada generación de educadores la reinvente, es decir, que cada generación de educadores tenga capacidad de adaptarla a los nuevos contextos y las nuevas situaciones.

Reinventar la autoridad educativa es tener capacidad de adaptarla a nuestro tiempo, o mejor, demostrar capacidad educativa para adaptarnos a los nuevos tiempos. Y no cabe duda de que los cambios que se están produciendo y los ritmos con los que se producen reclaman de nosotros una capacidad de adaptación para la que tenemos que estar despiertos. Por eso es importante que no busquemos soluciones viejas para tiempos nuevos, es decir, perfiles nostálgicos de autoridad educativa para una situación donde el maestro, la familia, el centro, los valores y, en general, la sociedad, ha cambiado radicalmente.

Una de las formas más inteligentes de reinventar la autoridad educativa es plantearla en términos de liderazgo positivo. En la gestión social y educativa de la violencia, el liderazgo es un elemento central del que no podemos prescindir. De la misma forma que su ausencia puede provocar la aparición de conductas incontroladas y violentas, su excesiva o patológica presencia puede generar disfunciones y alteraciones en los procesos de aprendizaje. Un liderazgo positivo no es aquel que se realiza de forma invisible y tolera cualquier tipo de conducta en el grupo, tampoco es aquel que se realiza de forma dogmática y autoritaria imponiendo, forzando y coaccionando toda posibilidad de discrepancia o disenso.

Un liderazgo positivo es aquel que se ejerce cuando la autoridad educativa no se plantea en términos posicionales, legales o administrativos sino en términos morales. En la dimensión moral de la autoridad intervienen dos factores imprescindibles: el rigor y la ternura. En los procesos de crianza familiar y en las primeras fases de la socialización educativa tan importante como la claridad en las órdenes que se dan o la obediencia a las normas necesarias es la ternura con la que padres y educadores deben actuar.

En la adecuada combinación de disciplina y ternura está la clave del aprendizaje de la convivencia. Estamos ante dos virtudes complementarias que cuando no se combinan adecuadamente pueden ser un indicador de riesgo en las conductas agresivas y violentas. Cuando el niño sólo es cuidado, mimado y querido tal y como es, sin exigirle nada a cambio, entonces corremos el riesgo de que aprenda a vivir y aceptarse como tal pero no a convivir y aceptar también a los demás. Cuando al niño se le exige control, disciplina y obediencia sin contar con su vida emocional, sin atender su proceso madurativo propio, entonces también nos arriesgamos a que aprenda a convivir sin conocerse a sí mismo, sin aceptarse a sí mismo, sin valorarse a sí mismo.

El aprendizaje de la convivencia se ha construido muchas veces de espaldas a ternura, como si la convivencia fuera un proceso simple reducido al aprendizaje de normas, a la interiorización de los hábitos y la repetición de las costumbres. Cuando conseguimos unir la disciplina y la ternura en las estrategias de aprendizaje sentamos las bases para que aprender a convivir sea también aprender a cuidar. No nos referimos únicamente al cuidado de uno mismo y la necesidad de evitar descuidos o desatenciones del propio yo. Nos referimos al cuidado de las relaciones humanas y las emociones que en ellas se generan como elementos fundamentales de la convivencia. Aunque no todas las relaciones ni todos los elementos de nuestra vida emocional son igualmente valiosos, es importante elaborar estrategias educativas que ayuden a descubrir, detectar y cuidar aquellos elementos de la vida emocional que son imprescindibles para la maduración y el crecimiento personal.

Podemos hablar de la *autoridad del cuidado* porque cuando se ejerce unitariamente como síntesis de ternura y disciplina, entonces se convierte en fuente de reconocimiento. Hablando en sentido estricto, el cuidado familiar y educativo de los primeros años no puede estar basado únicamente en la ternura, debe estar basado en el aprendizaje de las normas, en la repetición de hábitos disciplinarios y en la sencillez con la que se realizan estos procesos. El cuidado también requiere aprendizaje. A veces nos creemos que por el hecho de ser padres o maestros ya somos autoridad, como si la paternidad/maternidad y el magisterio no precisaran de aprendizaje.



Cuando aprendemos a cuidar también aprendemos a ser reconocidos como autoridad por los demás. Como padres y maestros no buscamos que se afirme nuestro “poder”, queremos que se reconozca nuestra “autoridad”. El cuidado no proporciona poder (fuerza, lo que los clásicos llamaban *potestas*) a quien lo ejerce pero sí proporciona autoridad (reconocimiento, lo que los clásicos llamaban *auctoritas*). Si se entiende sólo como ternura o sólo como rigor entonces plantea problemas relacionados con el poder, entonces los problemas de convivencia se reducen a problemas de orden.

7. La clave de la calidad educativa: cooperación de padres y maestros.

Los programas para al aprendizaje de la convivencia guardan una estrecha relación con los programas para la implantación y el desarrollo de la calidad educativa. Cuando planteamos la calidad como la promoción de la libertad de las personas mediante su capacitación, la responsabilización en la gestión de los procesos y la promoción de una permanente cultura de la evaluación, entonces descubrimos su estrecha relación con la convivencia escolar. Para que haya calidad tiene que haber orden, es condición necesaria. Pero si sólo hay orden no hay calidad. No es suficiente la existencia de orden educativo para que podamos hablar de calidad educativa. Si redujéramos la calidad al orden estaríamos ante un enfoque mecánico de la calidad, como si en los centros la vida no saliera a nuestro encuentro, como si en los centros no tuviéramos que aprender diariamente todos de todos.

Hay calidad educativa cuando además del orden en la gestión hay equilibrio y orden en la interacción de todos los protagonistas de la educación. Hay calidad en la educación cuando los padres no dejan el aprendizaje de la convivencia en manos de los maestros. Las dificultades que hoy tienen muchos padres y madres para hacerse cargo de la educación de sus hijos han provocado una sobrecarga de la responsabilidad educativa de los docentes. Una consecuencia no deseada de este proceso ha sido la cesión involuntaria de atribuciones educativas a los centros. Muchos padres y madres han descargado en ellos responsabilidades propias por entender que el estado, la administración educativa o el propio centro eran los responsables en el aprendizaje de la convivencia de los hijos. Así, los centros educativos se conciben como centros de servicios educativos y su calidad se mide por la calidad de los servicios educativos que prestan. Entre estos servicios se encuentra el de formar para la convivencia, la civilidad y la ciudadanía.

No es un problema de impotencia o incapacidad de los centros para enseñar a convivir. Es un problema que surge cuando se plantea mal el aprendizaje de la convivencia. Para plantear bien el aprendizaje de la convivencia y, por consiguiente, un programa de verdadera calidad educativa, hay que partir de un sencillo principio: los *centros* deben compartir con las familias la tarea de educar para la convivencia. No es justo que los padres y madres exijan a los centros tareas que son responsabilidades suyas. En temas de convivencia, el servicio que los centros prestan a padres y madres no puede entenderse en términos “contractuales” como si el pago de impuestos supusiera una cesión de responsabilidad por parte de los padres.

La cooperación de padres y madres con los centros no puede regirse por la fórmula de un contrato de servicios. Puede tener esta fórmula en sistemas cerrados donde las familias piden a los centros instrucción, adiestramiento en habilidades y entrenamiento en costumbres, pero no educación. Nuestro sistema educativo es abierto y la relación debe entenderse como una alianza, es decir, como una relación basada en la confianza mutua y la cooperación. No como una alianza que se establece el día que se hace la pre-inscripción o la solicitud. Se trata de una alianza que debe revisarse curso a curso, trimestre a trimestre y día a día.

Esta alianza no puede darse nunca por supuesta, con independencia de cómo progresen o regresen nuestros hijos. Lo más habitual es caer en la cuenta de que existe esta alianza cuando tenemos algún problema con nuestros hijos, con algún profesor o con algún proceso del centro. Lo peor que le puede pasar a una comunidad educativa es dar por sentado que existe esta alianza sin hacer nada para descubrirla, analizarla y evaluar cómo están planteadas las responsabilidades educativas. No es bueno dar por sentado que las responsabilidades están clarificadas y que cada uno sabe la tarea que le corresponde. Tampoco es bueno plantear diariamente cómo deben distribuirse las responsabilidades como si la alianza fuera tan frágil que exigiera la presencia de todos los padres todos los días, como si la alianza exigiera una conversación diaria con el tutor.

Se trata de una alianza cada día más necesaria para trabajar coordinadamente cuando se organizan los planes de convivencia o, incluso la programación anual de cada centro. Los padres y madres no pueden ser invitados de piedra en el aprendizaje de la convivencia que se realiza en el centro. Aunque los estilos de aprendizaje de la convivencia sean diferentes en la familia, en la calle y en la escuela, las familias y los centros han de plantearse como gestionar esas diferencias, como promover conjuntamente determinados valores, como impulsar conjuntamente determinadas virtudes, en definitiva, como promover una ciudadanía democrática atenta a su pluralidad de fuentes.



La pluralidad de estilos educativos en los aprendizajes no nos puede llevar a desentendernos de las metas o fines que perseguimos. Si queremos que nuestros hijos y alumnos tengan empatía, sepan perdonar o tengan capacidad de juicio para gustar de la libertad, la justicia, la solidaridad o los derechos humanos estamos llamados a cooperar. Por eso decimos que la clave de la calidad educativa no está en el orden o la homogeneidad de estilos sino en la capacidad de generar alianzas entre padres y maestros para promover un *pluralismo que responsabilice* y no un *pluralismo que inmunice*, para transformar la pluralidad en responsabilidad, para hacer de la heterogeneidad un factor de calidad integral.

8. Una pedagogía de la empatía, la compasión y el perdón.

El aprendizaje de la convivencia no puede empezar con el aprendizaje de las grandes declaraciones derechos o con la memorización de normas y reglamentos. Cuando nos preocupa el carácter moral y la responsabilización de nuestros hijos debemos empezar invitando al conocimiento de uno mismo, invitando al auto-análisis de la propia vida y las propias prácticas. Esto significa que tan importante como adquirir hábitos para conducirse en la vida es importante adquirir hábitos para conocerse a uno mismo, para mirar hacia dentro de uno mismo y conocer los diferentes elementos que nos permiten explicar lo que pensamos, lo que sentimos y lo que hacemos.

Esta explicación de lo que pensamos, sentimos y hacemos debe ser central en el aprendizaje de la convivencia. Pero no son explicaciones paralelas de facultades humanas diferentes, como si el crecimiento no pudiera ser acompasado y armónico entre lo cognitivo, lo emotivo y lo conductual. Nos estamos refiriendo a explicaciones que faciliten el autocontrol y que generen competencias que hagan imposible la agresividad innecesaria, el retraimiento defensivo o un ensimismamiento patológico. Si queremos enseñar a convivir debemos ser conscientes de que el autocontrol requiere entrenamiento. Tanto los padres como los educadores debemos ser conscientes de que los estilos de crianza y los estilos educativos deben coordinarse para promover estrategias de autocontrol adecuadas a la edad.

El aprendizaje del autocontrol no es el aprendizaje de la autorrepresión o el aprendizaje de la pasividad social. Todo lo contrario, el aprendizaje del autocontrol una forma central de entender el conocimiento de uno mismo pero no de una manera parcial o sectorial sino de una manera integral. El autoconocimiento se traduce en competencias para aprender a *ver*, aprender a *pensar* y aprender a *sentir*. El camino del autoconocimiento no debe entenderse como un repliegue de sí mismo o un retorno de la persona hacia sí. Es el camino de una inteligencia integral que no es sólo lógica, emocional o práctica; una inteligencia que no sólo es intra-personal o reflexiva sino inter-personal y comunicativa.

En esta guía no nos conformamos con enseñar a nuestros alumnos e hijos a relacionarse consigo mismo y con los demás, queremos que aprendan a *relacionarse bien*. No nos da igual cualquier tipo de relación y el aprendizaje de la convivencia exige adquirir competencias para *relacionarse bien* tanto con uno mismo como con los demás. Además de la proximidad de referencias y modelos que nos ayuden en esta tarea educativa, hay tres referencias pedagógicas de las que no podemos prescindir: la empatía, la compasión y el perdón.

La empatía es la capacidad de ponernos en el lugar del otro. No es sólo una capacidad lógica con la que aprendemos a pensar como el otro. No es sólo una capacidad emocional con la que reconocemos los sentimientos del otro. Tampoco es sólo una competencia práctica con la que contemplamos las mismas opciones de elección que el otro tiene. Nadie puede ponerse en el lugar lógico, emocional y práctico del otro si antes no ha tomado distancia de sí mismo y por ello la empatía es una capacidad útil distanciarse de uno mismo, para entrenarse no sólo en la observación de los demás, sino en la observación de uno mismo. Es un ejercicio complejo que puede realizarse de múltiples formas en la casa y en la escuela, que puede empezar haciendo el esfuerzo de ponerse en el lugar de un hermano y terminar haciendo el esfuerzo de dirigir un grupo de jugadores, capitanear un equipo o sustituir al profesor cuando se ausenta de clase. Con la empatía aprendemos a conectar con las formas de ver, pensar y sentir de los demás sin desconectarnos de nosotros mismos. La empatía genera hábitos prosociales porque ayuda a entender la propia vida en relación con los demás.

La compasión es la capacidad de sentir o padecer con otro. No es sólo una capacidad de acompañar a otro en sus sentimientos o de estar junto a él cuando los tiene. Una pedagogía de la compasión *no sólo exige sensibilidad para compartir el dolor sino para combatirlo*. Es la capacidad de identificarse con los sentimientos de otro y hacerlo de una manera integral, es decir, identificándose con la situación emocional, lógica y práctica con la que el otro se encuentra. La capacidad para la compasión está muy relacionada con la sensibilidad que hayamos sido capaces de despertar y generar en los primeros momentos de la socialización. Por eso la educación para la sensibilidad es importante en todo programa de convivencia.

Hay quienes reducen la educación para la sensibilidad a la pura sensibilidad artística, como si la sensibilidad no fuera una capacidad integral que afectara al conjunto de la vida humana. Cuando alejamos intencionadamente a los niños de situaciones de dolor, sufrimiento o angustia no siempre somos conscientes de las consecuencias



educativas que estamos provocando. Los niños no pueden crecer en una burbuja emocional y afectiva donde no lleguen a conocer, en sus procesos de socialización temprana, situaciones de dolor, sufrimiento, angustia o incluso muerte. Resulta curioso observar cómo los libros de texto han ocultado la presencia de estas situaciones en las que si no se despierta la sensibilidad humana sí se la entrena para afrontarlas.

Educar para la compasión es educar para una sensibilidad activa frente al dolor, el sufrimiento y la injusticia. No para aceptar resignadamente los males y practicar el consuelo, la piedad o la caridad como virtudes morales. Una pedagogía de la compasión no es una pedagogía de la resignación ante el sufrimiento sino una pedagogía de la sensibilidad activa frente al dolor, el sufrimiento y la injusticia. La compasión reclama una inteligencia integral que no sea únicamente lógica o emocional sino una inteligencia afectante, abierta a los afectos, despierta ante la insolidaridad, reactiva ante las injusticias, identificada de forma inmediata con un dolor irremediable del que nace y frente al que se rebela. Una pedagogía de la compasión no se reduce a una pedagogía de los sentimientos, como si la sensibilidad no exigiera también buenas razones, buenas explicaciones y buenos argumentos para rescatar una dignidad herida, una injusticia descubierta, una desigualdad manifiesta o un mal cometido. Por eso podríamos afirmar que una pedagogía de la compasión es la base de cualquier pedagogía de la justicia, como si la compasión fuera la forma primera de justicia, como si la virtud de la compasión precediera y culminara cualquier otra virtud.

Por último, el aprendizaje de la convivencia exige una pedagogía del perdón. La educación moral de los últimos años ha recuperado el valor educativo del perdón. No lo ha recuperado con la intención de volver al culpabilismo patológico de quienes tienen miedo a plantear el papel de la vulnerabilidad, la fragilidad y la culpabilidad en la educación moral. Lo ha recuperado desde una pedagogía de la libertad y de la asertividad donde las personas reconocemos que no siempre actuamos correctamente, que no siempre acertamos y que ese error o falta de acierto afecta de manera importante en nuestro carácter moral. Lo ha recuperado superando los planteamientos que lo asociaban con el resentimiento contra sí mismo.

Planteado desde una pedagogía de la asertividad, el perdón nos fuerza a salir de nosotros mismos y nos sitúa ante los demás como si les pidiéramos que nos liberan de las cadenas de nuestras faltas, culpas, errores o desaciertos. Una pedagogía del perdón es el camino más apropiado para una pedagogía de la liberación donde los

otros que tengo a mi lado tienen la oportunidad de intervenir decisivamente en la historia narrativa de mi vida. Y lo hacen descargándome de errores, desaciertos, faltas o culpas que ante ellos reconozco. Un reconocimiento que no tiene nada de patológico o vergonzante sino liberador porque me permite rehacer y reescribir esperanzadamente la unidad narrativa de mi vida.

Quienes no aprenden a perdonar están siempre encerrados en sí mismos, vuelven siempre a sus miserias y obsesiones, desconocen la posibilidad de descubrir un presente siempre vivo y actual. Quienes ignoran el perdón como instrumento educativo hablarán siempre de la memoria como un almacén de vivencias pasadas y no habrán descubierto la grandeza de una memoria viva capaz de renovar diariamente nuestras vidas.

En el aprendizaje de la convivencia es importante aprender a perdonar, es decir, aprender a entender lo que significa la expresión “borrón y cuenta nueva”. Una expresión donde la necesidad de presentar bien las cuentas no se reduce a “saber olvidar” y ejercitarnos en el olvido. Una pedagogía del perdón no es una simple pedagogía del olvido sino una pedagogía de la esperanza porque lo importante desde el punto de vista educativo no es olvidar sino *saber olvidar*, es decir, situar el olvido en el marco más amplio de una memoria donde hay que saber recordar. Lo que no significa recordar permanentemente el mal cometido sino aprender a recordarlo como perdonado, ejercitarse en el recuerdo que libera y no en el recuerdo que encadena, ejercitarse en el recuerdo que nos proporciona esperanzas y no en el recuerdo que estanca todas las expectativas. En definitiva, un nuevo horizonte pedagógico donde el perdón acompañe a la compasión y la empatía como referencias básicas de todo programa preventivo que no se limite a ordenar la coexistencia sino ilusionar en la convivencia.



II. GUÍA

Carmen Martorell Pallás
Universidad de Valencia

Esta Guía tiene como objetivo el desarrollo de las competencias emocionales, tanto desde una perspectiva intrapersonal como interpersonal. El niño de primaria está en un período importante de aprendizaje, de ahí que la finalidad de la guía sea doble: una de carácter preventivo y otra de tipo terapéutico. En el primer caso, la guía se centra en el “cómo” desarrollar las competencias emocionales y, en el segundo, se centra en la necesidad de cambio.

Sin embargo, hay que tener en cuenta que los niños no nacen sabiendo, los niños van aprendiendo, desarrollando competencias a través de su vida unas veces mediante la observación de las conductas de sus padres, de otros niños, de los modelos o estereotipos de los medios de comunicación, etc. Estos referentes van variando en función de la edad. En los primeros años de vida, sin duda, los padres y los profesores son un referente importante. Conforme aumenta la edad tanto padres como profesores pasan a un segundo plano siendo sus compañeros, o el grupo, su principal punto de referencia a la hora de actuar y tomar decisiones.

El contenido de esta guía se centra en niños cuyas edades están comprendidas entre los 7 y los 9 años, período en el cual sus principales puntos de referencia son: la familia y los profesores. Por consiguiente es un buen momento para desarrollar aquellas competencias, llegando a convertirse en hábitos, que van a ser importantes en su vida.

Téngase en cuenta que el desarrollo de conductas prosociales es importante, ¿por qué? Porque se ha demostrado que las conductas prosociales son incompatibles con las conductas antisociales. Por ello, más que desarrollar un programa contra la agresividad, el retraimiento, etc. hay que desarrollar programas relacionados con competencias incompatibles con la agresividad o el retraimiento como pueden ser, por ejemplo, la empatía o el autocontrol.

Pero ante la importancia del tema se puede plantear un dilema que hay que aclarar antes de comenzar el desarrollo de esta guía. Este dilema puede plasmarse en la siguiente cuestión: ¿qué es más importante: el desarrollo de las habilidades cognitivas o el desarrollo de las habilidades emocionales? No hace muchos años la respuesta estaba clara: el desarrollo de las habilidades cognitivas. Pero es a partir de la década de los 80 del siglo XX, cuando se toma conciencia y empiezan a surgir nuevas tendencias que ponen de manifiesto que, si bien las habilidades cognitivas son importantes, no lo son menos las habilidades o competencias emocionales para la relación consigo mismo y con los demás.

Es importante recordar que en 1983 fue Howard Gardner quien planteó este dilema en su teoría sobre las *inteligencias múltiples*. Esta teoría puede considerarse el antecedente de la *inteligencia emocional* que tan útil está demostrando ser. Concretamente, Gardner habla de varios tipos de inteligencia entre los que destaca la *inteligencia intrapersonal* (capacidad para conocerse, controlarse y motivarse) y la *inteligencia interpersonal* (capacidad para relacionarse con los demás y ponerse en su lugar).

Pero fue Barón en la década de los 80 del siglo XX quien comenzó a investigar el papel de las emociones. Acuñó el término de *coeficiente emocional* y Leuner en 1966 y Payne en 1986 fueron los primeros en utilizar el concepto "*inteligencia emocional*".

En 1995 Daniel Goleman popularizó el término en su best-seller denominado *Inteligencia Emocional*. El modelo por él propuesto comparte su importancia con otros dos modelos: con el de Salovey y Mayer y con el de Bar-On. En conjunto, estos tres modelos delimitan el concepto de inteligencia emocional desde distintas perspectivas representando a tres grandes escuelas al tiempo que permiten hablar de competencias emocionales. Es en este marco donde se basa la guía. El objetivo de esta guía es aprender a *ver, pensar y sentir* cada una de las emociones, en cada una de las situaciones, etc. con *nuevos ojos*. Esto se basa en algo que ya destacó Aristóteles: *somos lo que repetidamente hacemos. Entonces, la excelencia no es un acto, sino hábito.*



UTILIDAD DE LA GUÍA: UN PASO MÁS

En esta guía tanto los padres como los profesores encontrarán estrategias que les ayudarán a favorecer el desarrollo en el niño para que aprenda a relacionarse *bien* consigo mismo y con los demás. Para conseguir este objetivo, es necesario delimitar las *capacidades emocionales* que se consideran básicas para comenzar a trabajar y que ayuden a los niños a *ver*, *pensar* y *sentir* con nuevos “ojos” en relación consigo mismo y con los demás. Para comenzar es importante incidir en el papel que juegan, entre otros, dos tipos de pensamiento: pensamiento *secuencial* y pensamiento *alternativo*. El pensamiento secuencial es aquel que prevé las consecuencias de actos o manifestaciones propios y ajenos. El pensamiento alternativo es el que sirve para generar el mayor número posible de soluciones en cualquier situación y, al mismo tiempo, sirve para decidir lo que se debe hacer ante una situación; este tipo de pensamiento suele faltar en niños tímidos y en niños impulsivos. Para desarrollar ambos, se pueden utilizar ejemplos de la vida diaria.

¿Cómo hacerlo? Empezaremos trabajando con una imagen que es bastante familiar a los niños: analícese la escena siguiente:



Esta escena es ya objeto de la primera sesión y sirve para fomentar la participación. El *mediador* (padres o profesores) inducirá tanto las preguntas como las respuestas, cuidando de no emitir juicios ¿Por qué? Porque dichos juicios tienden a inhibir o cortar la comunicación. Por ejemplo cuando se dice “¡No digas tonterías! Estoy preguntando qué veis en esta escena” o bien “No piensas lo que dices, no reflexionas”. Este tipo de mensajes tienden a inhibir la participación. Recuérdese que el objetivo de esta escena, o de cualquier otra que se haya elegido, es facilitar las intervenciones dirigidas a desarrollar, en primer lugar, *el pensamiento secuencial y alternativo* y, en segundo lugar, *el autoconocimiento, el autocontrol, la empatía y la asertividad*, sin olvidar las estrategias de comunicación implícitas en cada una de ellas.

Cuando se busca participación, las primeras preguntas tienen que ser “abiertas”, por ejemplo: *¿Qué estamos viendo?* Esta pregunta genera respuestas que el mediador debe aprovechar para hacer un análisis detallado de la escena ayudado por preguntas “cerradas” que conducen a conseguir objetivos concretos como son: “Entonces, ¿dónde está el niño?”, “¿Qué va a hacer?”, “Si se tira ¿qué puede ocurrir?”, etc. En este punto ya no sirven respuestas generales, se buscan respuestas más concretas.

Con este tipo de preguntas se les guía, en primer lugar, a pensar en lo general y en las consecuencias de la conducta a través del pensamiento secuencial. En segundo lugar, se pasa a trabajar con el pensamiento alternativo, con cuestiones tales como “¿Qué hay a su alrededor?”, o bien “¿Qué otra cosa podría hacer?”. Se está conduciendo al niño a que descubra la importancia del contexto y de la fase de recogida de información.



A partir de este punto, las cuestiones que deben plantearse deben estar relacionadas con el análisis de la situación; por lo tanto, deberán ir en la siguiente dirección: “¿Qué hacen las personas que están en la orilla de la playa?”, o bien “¿Por qué hacen eso?”, o bien “Entonces ¿qué ocurrirá si el niño no escucha y salta del precipicio?”. En otras palabras, al cambiar el objetivo, se vuelve a comenzar con preguntas “abiertas” para que todos puedan opinar y se puedan tener en cuenta sus respuestas. Posteriormente se pasa a preguntas “cerradas” o específicas, centradas en los detalles: “¿Qué están haciendo las personas que están en la orilla de la playa?”, o “¿El niño mira antes de tirarse del precipicio?”, o bien “Los otros niños, ¿saben lo que va a hacer?”.

Con este ejercicio, los niños, están aprendiendo a *ver y pensar* para, posteriormente, pasar a *sentir* cada una de las emociones que provoca la situación en cada uno de ellos y poder ver la escena con *nuevos ojos*. Una vez realizada esta parte del ejercicio, en la cual se ha trabajado con el pensamiento secuencial y alternativo, se empieza a trabajar con las **competencias emocionales** que están implicadas en la situación que se está analizando. En resumen, pasamos a la fase del *sentir* junto con el “dónde” y el “cómo”, para lo cual se formularán preguntas, primero abiertas y luego cerradas, en relación con: “¿Cómo se siente el niño de la viñeta?”, “¿Qué emoción se refleja en su cara y en sus gestos?” o “¿Qué emoción expresan las personas que están en la playa? ¿Todos expresan la misma emoción? ¿Por qué?”.

El contenido de las respuestas a estas cuestiones puede ir en el siguiente sentido:

- “¿Cómo se siente el niño de la viñeta?” Por ejemplo, las respuestas pueden ser: “El niño se siente alegre”, o “No piensa en los demás”, o “No piensa ni ve la consecuencia de su conducta”, o “Va a la suya”. Pero ¿qué competencias emocionales están implicadas en esta situación? Por supuesto que son bastantes las competencias emocionales implicadas, pero quizás haya que destacar la *autorregulación* que implica el control de impulsos y recursos internos que se plasman de forma más detallada en el *autocontrol* y la *empatía*.
- “¿Qué emoción se refleja en su cara y en sus gestos?” La emoción más visible es la alegría. Pero ¿cómo se sabe que manifiesta esta emoción? La respuesta es que se sabe por la expresión de su **cara**: boca arqueada hacia arriba, ojos muy abiertos y cejas elevada. Se sabe por sus **gestos** generales: brazos y abiertos y postura desinhibida.



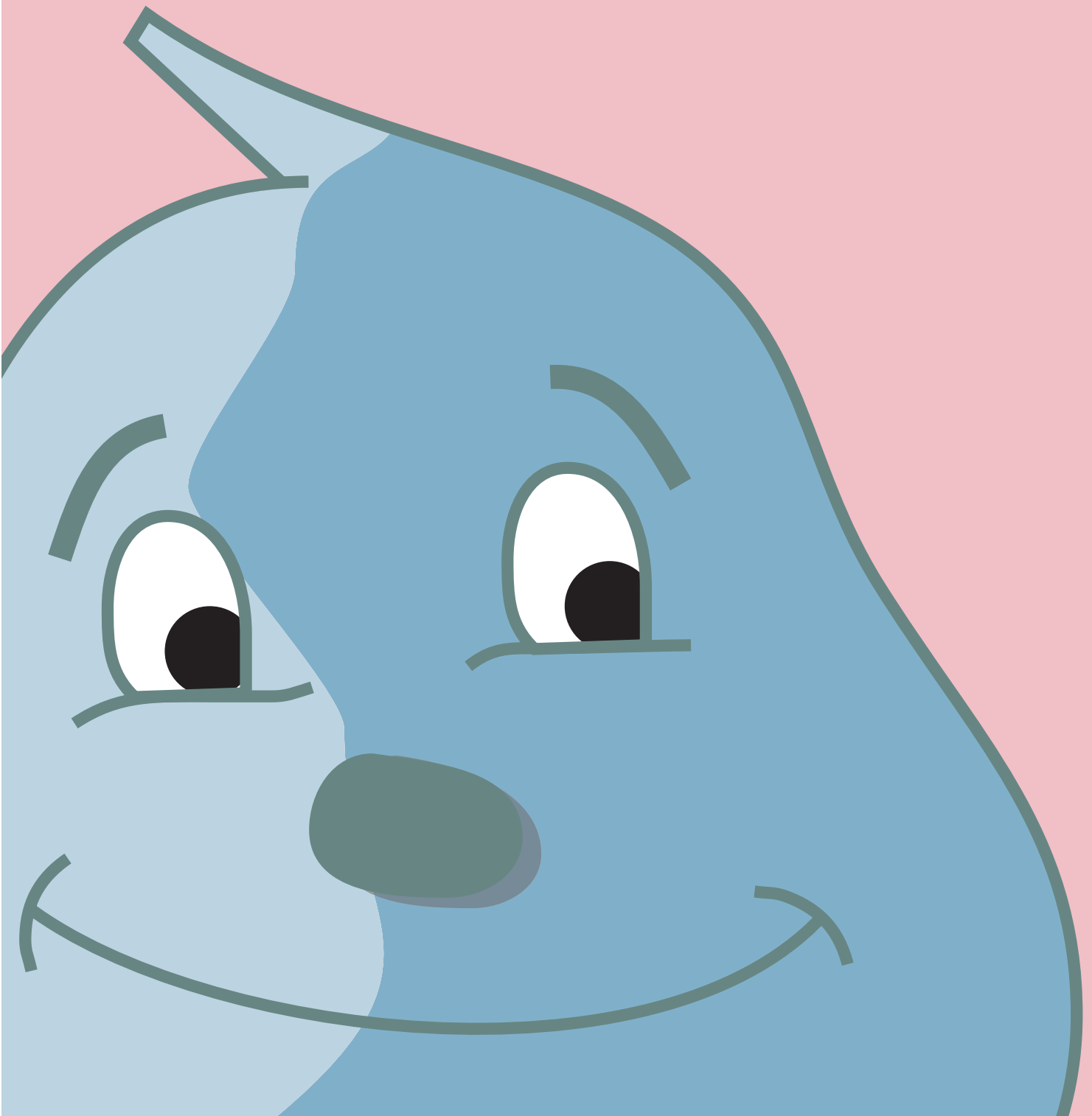
- “*¿Qué emoción expresan las personas que están fuera del agua?*” Básicamente expresan miedo, sorpresa. “*¿Cómo se sabe?*” Por su lenguaje no verbal: forma redonda de la boca abierta, ojos muy abiertos, frente contraída y brazos elevados.
- “*¿Qué emoción expresan las personas que están dentro del agua?*” En este caso, al no ser conscientes de lo que puede ocurrir, no pueden evaluar la situación. Cada una está con su grupo disfrutando del baño. Como consecuencia están contentos. Se aprecia su alegría en sus expresiones porque ríen y sonríen.
- “*¿Todos expresan la misma emoción? ¿Por qué?*”. En la escena pueden distinguirse tres áreas: el niño del precipicio, los que están fuera del agua y los que están dentro del agua. Según la situación en la que se encuentran, según su percepción de la situación y según la interpretación de la situación manifiestan sus emociones. En este punto se debe volver a analizar las emociones.

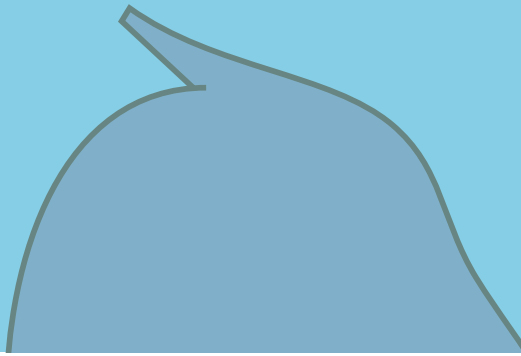
Estas cuestiones ayudan a adentrarse en otras competencias emocionales. Para ello se observarán las conductas manifiestas sin hacer inferencias, de la forma más objetiva posible, para saber qué competencias hay que desarrollar. Así pues:

- “*El niño ¿está solo?*”
- “*¿Qué debería hacer?*” Mirar antes de actuar, ver las consecuencias de su conducta...

Ante esta viñeta hay que concluir haciendo un pequeño resumen de lo que se ha visto y de lo que se ha *sentido* junto con las competencias que hay que desarrollar. Todas estas conclusiones hay que anotarlas en el encerado. Para terminar este apartado hay que incidir en la importancia y finalidad de las normas, y cómo las normas facilitan el funcionamiento general y ayudan a tomar decisiones. Así, enseñar a los niños que:

- No están solos.
- Deben, generalmente, pensar en las consecuencias de su conducta.
- Deben saber ponerse en el lugar de los demás para “ver” como ellos lo “ven”.
- Deben saber decir “no”.
- Deben pensar en alternativas, no hay una única solución. En cada situación deben tomar sus decisiones asumiendo las consecuencias de las mismas.

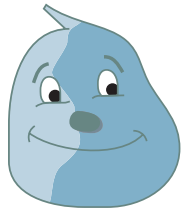




EMOCIONES BÁSICAS

Para poder desarrollar las competencias mencionadas en el punto anterior, es indispensable que el mediador (padres o profesores) y el niño posean un lenguaje común. El primer trabajo debe centrarse en el conocimiento e identificación de emociones básicas. Emociones hay muchas, pero hay un acuerdo bastante general de que, en su conjunto, pueden ser agrupadas en 8 categorías: alegría, tristeza, enfado, asombro, miedo, vergüenza, interés y aburrimiento.

Cada una de las emociones provoca sentimientos que se plasman en gestos y tono de voz. No solamente hay que ser capaz de detectarlos y verlos en uno mismo, sino en los demás a través de su risa, de su llanto, de sus gritos, de sus expresiones, etc. En la percepción de las emociones de los demás, tanto la vista como el oído desempeñan un papel importante. En cuanto a los rasgos de los rostros de las 8 emociones básicas, suelen coincidir con las siguientes manifestaciones:

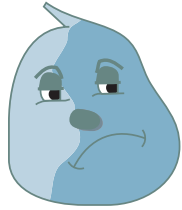


EMOCIONES

ALEGRÍA:

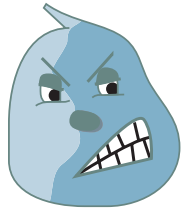
SENTIMIENTOS

contento, diversión, felicidad, satisfacción, etc. Comisura de los labios hacia arriba, ojos abiertos, sonrisa...



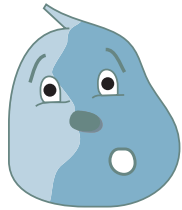
TRISTEZA:

pena, desconsuelo, desesperación, aflicción, soledad, etc. Boca hacia abajo, cejas arqueadas en forma de triángulo...



ENFADO:

furia, indignación, hostilidad, resentimiento, etc. Nariz arrugada, boca entreabierta, cejas bajas, labio superior levantado...



ASOMBRO:

sobresalto, desconcierto, admiración, sorpresa, etc. Cejas elevadas, ojos abiertos, boca sin tensión...



MIEDO:

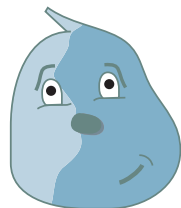
temor, inquietud, preocupación, incertidumbre, nerviosismo, susto, etc. Cejas levantadas, arrugas en la frente, boca entreabierta...



VERGÜENZA: desazón, humillación, culpa, etc. Ojos contraídos, boca tensa, mirada temerosa...



AVERSIÓN: displicencia, antipatía, disgusto, desdén, etc. Mirada sin interés, mandíbula levantada, altilva, sonrisa incipiente y boca ladeada...



INTERÉS: cordialidad, amabilidad, confianza, afinidad, aceptación, etc. Cejas levantadas, frente fruncida, comisura de los labios hacia arriba, ojos abiertos...

A estos gestos hay que añadir el tono de voz utilizado para que el mensaje tenga sentido y pueda ser percibido correctamente. Recuérdese que un porcentaje importante de los mensajes adquieren significado por los gestos que se ven y por el tono de voz que se oye, y no por el mensaje verbal.

Como material para desarrollar la comprensión de las emociones pueden utilizarse: fotos, recortes de revista, películas familiares, situaciones de clase, etc. También puede plantearse preguntas. Por ejemplo, en una situación de clase podría plantearse:

“¿Por qué la semana pasada me enfadé con la mayoría de vosotros? (pausa) Vamos a pensar en voz alta y enumerar cada uno de los detalles. Recordemos la situación... ¿Qué estábais haciendo vosotros? ¿Qué cara ponía Pepe?... ¿Qué hice yo? ¿Qué expresión tenía mi cara? ¿Qué tono de voz utilicé? etc.

Pueden hacerse más preguntas para luego pasar a buscar alternativas distintas a las que se terminan de mencionar.

Así el *mediador* comenzará:

(profesor) *“Ya hemos analizado la situación tal y como creemos que sucedió. Ahora vamos a ver: ¿qué otra cosa podría haber hecho yo? Pensemos en voz alta... ¿Qué podríais haber hecho vosotros?... Recordad que el objetivo de lo que estamos haciendo es... de todas las alternativas que hemos enumerado, ¿cuál creéis que es la mejor?”*

Con ésta y otras situaciones se va entrenando a los niños a reconocer en sí mismos y en los demás las distintas situaciones, así como los sentimientos que despiertan cada una de ellas.

COMPETENCIAS EMOCIONALES

Una vez entrenados en las emociones, en la percepción y discriminación de las mismas, tanto en relación consigo mismo como con los demás, se cuenta ya con la preparación para empezar con un entrenamiento en las **competencias emocionales**. Esta guía se va a centrar en las competencias que se consideran imprescindibles para el desarrollo de las demás competencias. En concreto se va a centrar en: *el autoconocimiento, el autocontrol y la asertividad*, junto con aspectos generales de comunicación.

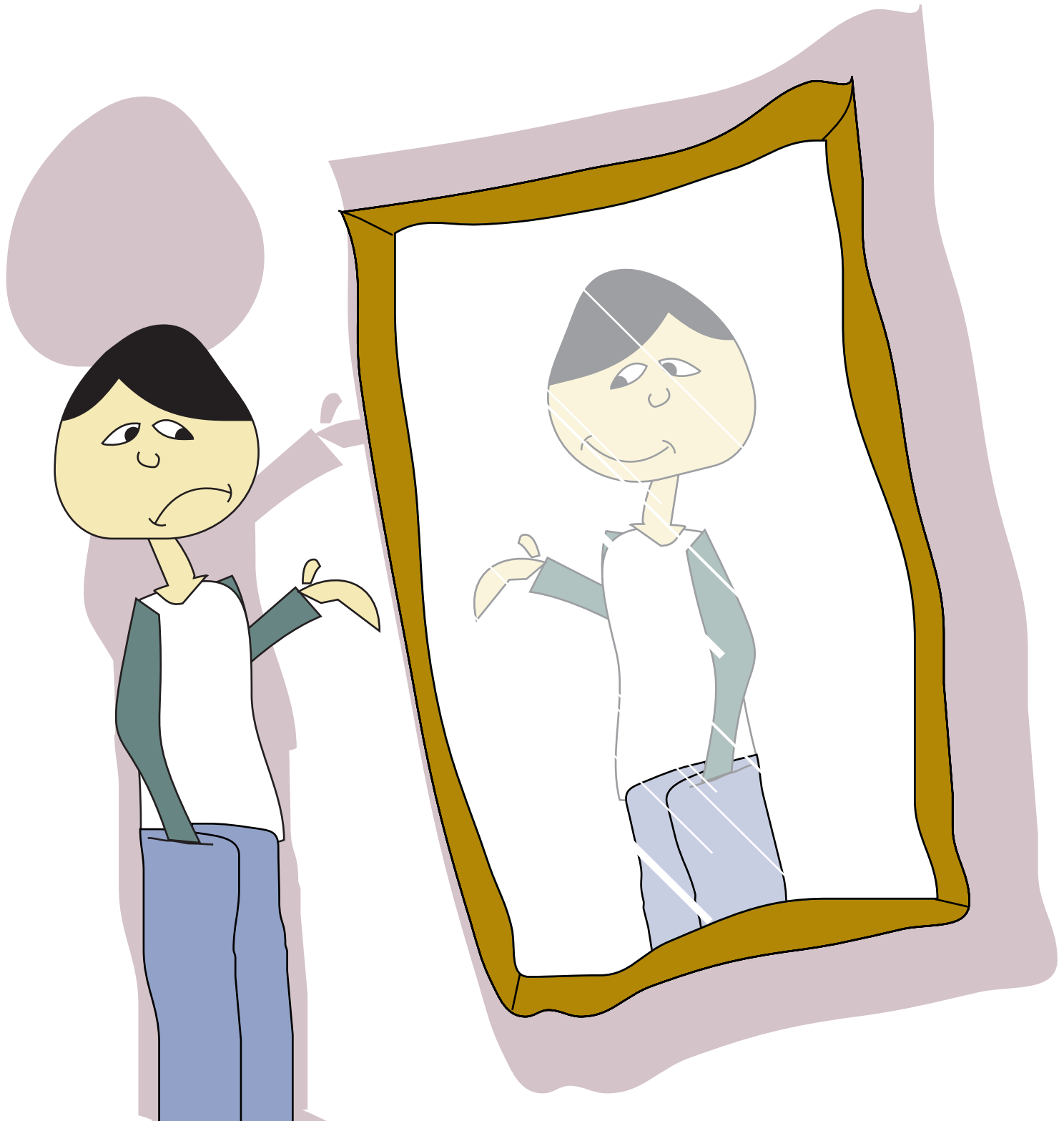
A. Autoconocimiento

Conocerse a uno mismo y conocer las propias emociones constituye uno de los aspectos fundamentales en el desarrollo de las competencias emocionales. Es importante que el alumno aprenda a descubrir las emociones que experimenta, que descubra cómo se comporta. ¿Hasta qué punto se conoce a sí mismo? De forma rápida puede hacerse una pequeña prueba basada en unas cuantas preguntas. Éstas pueden variar según el caso, pero podemos partir de preguntas generales como:

- *“¿Me relaciono bien con los demás?” Tanto si responde “sí” como si responde “no”, se le pregunta: “¿Por qué?”.*
- *“¿Soy capaz de autocontrolarme cuando estoy muy contento o cuando me enfado? ¿Por qué?”*
- *“¿Hablo mal de los demás? ¿Por qué?”*
- *Etc.*

Es conveniente hacer también estas preguntas referidas a los que los demás piensan de uno mismo: *“¿Nos perciben como nosotros creemos? ¿Nos perciben de forma distinta? ¿Por qué?”*

Las respuestas que se den a estas preguntas servirán para empezar a trabajar en el autoconocimiento.



En la figura se escenifica muy bien el acto del autonocimiento y la diferencia que muchas veces existe, como en este caso, entre lo que creo que soy y la imagen que de mí se refleja en el espejo, así como de mi conducta o de mis sentimientos. ¿Es lo mismo? ¿Hay disparidad? En este caso, la disparidad es clara: *yo estoy triste, me siento triste y quisiera verme alegre, animado*, pero si no hay voluntad de cambio, es difícil el desarrollo de las competencias emocionales.

Así pues, conocerse a uno mismo supone identificar y reconocer las emociones que sentimos, los pensamientos que tenemos y las conductas que realizamos. Para desarrollar estas competencias en los niños es necesario hacer preguntas directas o indirectas para lo cual hay que:

- Fomentar el diálogo sobre cosas o temas que les gustan para poderlos analizar desde uno mismo y desde el punto de vista de los demás.
- Hablar acerca de las emociones que se sienten en relación con los temas enumerados en el punto anterior. Destacar si se siente triste, tiene miedo, le da vergüenza, etc., o si los demás perciben alguna de estas emociones, e incidir en qué se basan.
- Hacer un juego de rol sobre el tema elegido haciendo que otro alumno desempeñe el papel del que ha descrito la situación, y el que ha descrito la situación haga de los “demás” y así pueda observar desde fuera la situación, pueda analizarla y sacar conclusiones con mayor tranquilidad y objetividad.

Este último punto es importante porque se va adentrando en otra competencia: la *empatía*. En él se aprende a reconocer en uno mismo las emociones, al tiempo que descubrimos el punto de vista de los demás.

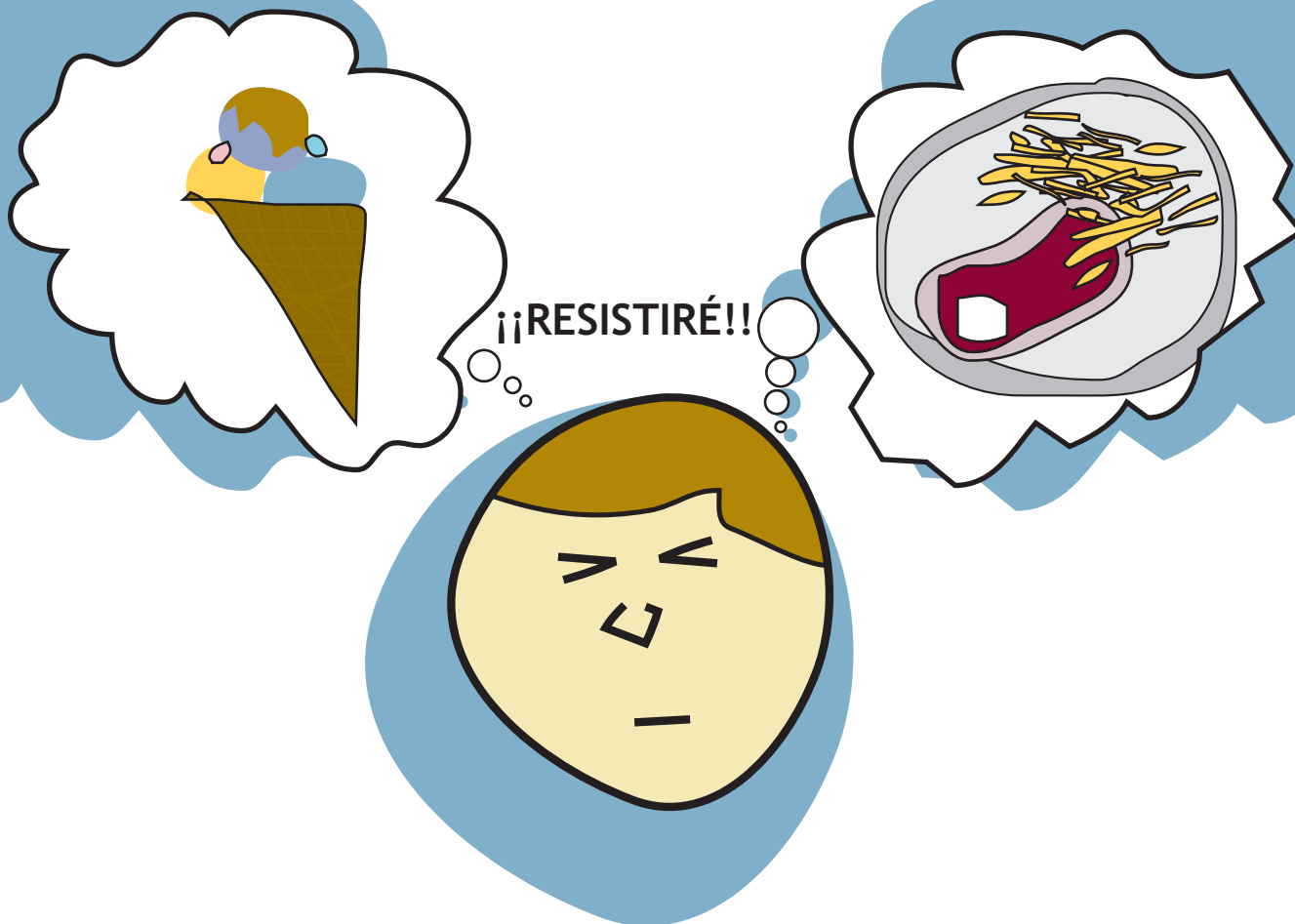
El autoconocimiento también ayuda a trabajar con las motivaciones; por eso, en primer lugar, el *mediador* y, en segundo lugar, el alumno deben responder estas dos cuestiones: “¿Es capaz el alumno de darse ánimos?”, “¿Tiene intereses definidos?”. El motivarse es una habilidad emocional que ayuda a conseguir objetivos y a que el alumno funcione con mayor independencia del medio. Muchas veces los deseos de los mayores están relacionados con el deseo de que aprendan, de que estudien, de que progresen, pero para ello es necesario estar motivado para aprender, estudiar y progresar junto con una adecuada nivelación de expectativas. La motivación puede provenir de los padres, del profesor o del propio niño. La capacidad de automotivarse está ligada al autoconocimiento y al autocontrol.

Para lograr la automotivación, el niño debe aprender a mandarse a sí mismo mensajes tales como:

- “Esto que estoy haciendo es interesante”; o
- “Me lo paso bien haciendo esto”; o
- “Soy capaz de hacer esto”; o
- “Lo que hago es importante”.

B. Autocontrol

Esta competencia emocional es básica y podría definirse de la forma siguiente: *piensa antes de actuar*. En este caso el pensamiento secuencial juega un papel muy importante al estar relacionado con las consecuencias de pensar, sentir o actuar. Imagínesse una situación, por ejemplo, la que aquí se presenta.



Observemos que el niño está visualizando un helado, pero es consciente de que no debe pedirlo y se da autoinstrucciones: “*Me gustaría tomarme ese helado ¡Qué bueno! Pero sé que voy a cenar dentro de un momento y...*” estos pensamientos están relacionados con el control. Una misma situación puede producir estados emocionales como tristeza, por no comerlo en ese momento, o puede producir satisfacción por dominar la situación. Esto puede generalizarse a muchas otras situaciones. Pero el entrenamiento tiene que empezar siempre por tareas fáciles, para que el niño tenga la sensación de que es capaz de hacerlo o lo que es lo mismo, que es capaz de autocontrolarse. Así pues, el autocontrol supone un adecuado autoconocimiento, que sirve para tomar decisiones correctas sobre qué hacer con las emociones y los sentimientos. El autocontrol enseña a expresar las emociones de forma adecuada en cada situación sin que ello suponga una negación o represión de las mismas. Las personas emocionalmente inteligentes saben distinguir entre las emociones que deben y no deben mostrar, dependiendo de la situación. Está claro que un nivel adecuado de autocontrol ayuda a gestionar de forma adecuada los estados de ánimo. Cuando esto no sucede pueden darse dos situaciones:

- ***El control excesivo.*** En este caso se producen sentimientos negativos que derivan en problemas tanto en la relación con uno mismo como en la relación con los demás.
- ***El control insuficiente o mal gestionado.*** Es la consecuencia de no saber tratar bien las emociones, bien porque no nos interesen los demás, o porque no sabemos tratarlos de forma adecuada.

Por ello, el autocontrol no significa “represión de sentimientos”, frialdad o incapacidad para expresar emociones. En general es una competencia emocional incomprendida.

Sentir cierto sentimiento de tristeza, vergüenza o alegría es normal y el autocontrol ayuda a que estos sentimientos, bien sean positivos o negativos, dependan de la persona que los experimenta. El no saber compartir estos sentimientos con los que nos rodean significa que no se saben manejar y, como consecuencia, las emociones vuelven una y otra vez a interferir en el quehacer diario influyendo en las tareas que haya que realizar. Como consecuencia, si la emoción es ira, generará más ira; si es tristeza, generará más tristeza. En este caso, la expresión de las emociones, se facilita cuando se ha desarrollado otra competencia emocional: ***la asertividad.***

En el dibujo siguiente puede verse un ejemplo de autocontrol o, lo que es lo mismo, una competencia bien gestionada que ayuda a evitar conflictos innecesarios.

Para la excursión... tú te encargas de traer: los bocadillos, la bebida, las gorras, las camisetas, los cromos, el cassette, las cantimploras, los... y yo me encargo de lo demás, ¿vale?

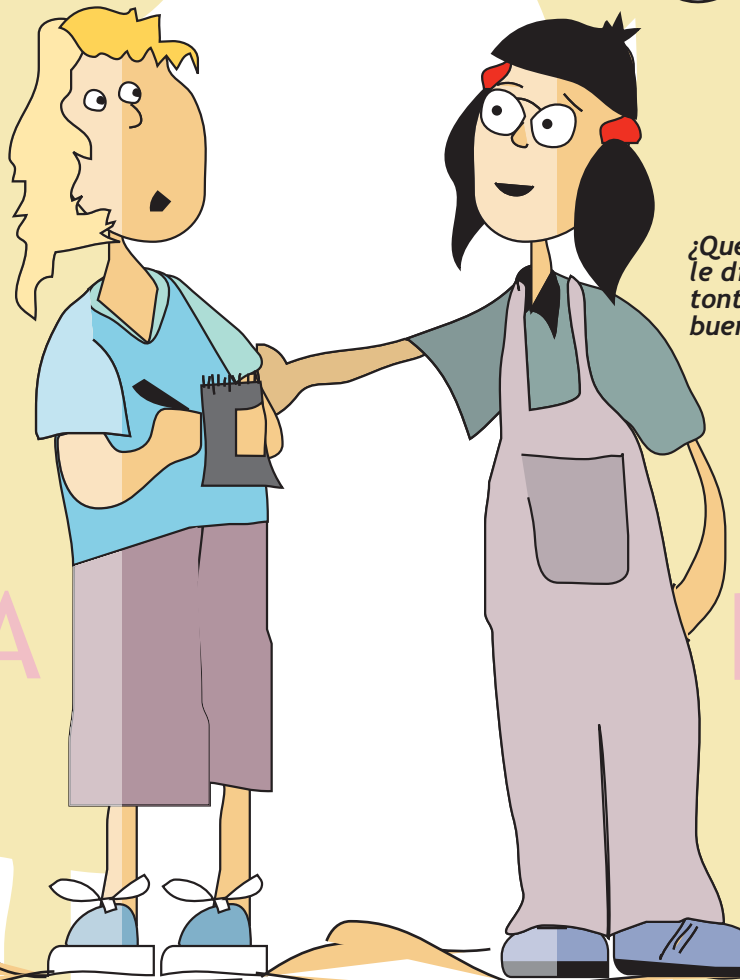
¿Es que queda algo por traer?

Esto habrá que renegociarlo "compa"...

¿Qué hago?: la mando a paseo, le digo si me ha tomado por tonta... bueno, me voy a controlar

A

B



En esta imagen, por el lenguaje no verbal se aprecia que la niña A se sorprende por la respuesta de la niña B. La niña B no muestra una conducta de sumisión, es una conducta asertiva y autocontrolada. La niña B analiza la situación y decide; se ve que está relajada y utiliza un tono de voz adecuado. Puede decirse que la niña B controla la emoción que despierta en ella lo que dice la niña A. La niña B da a conocer lo que piensa y su deseo de solucionar la situación.

Tener problemas con las personas que nos rodean es frecuente por lo que el desarrollo de habilidades cognitivas y emocionales es importante para encontrar la solución adecuada en cada situación. La inteligencia emocional ayuda en el planteamiento siguiente: **yo gano, tu ganas**. Sin embargo rechaza: **si yo pierdo, tú pierdes**. Las competencias emocionales no establecen relación de poder, establecen una relación de igualdad en la que se comparte. En este caso la secuencia de las cuestiones que hay que utilizar son:



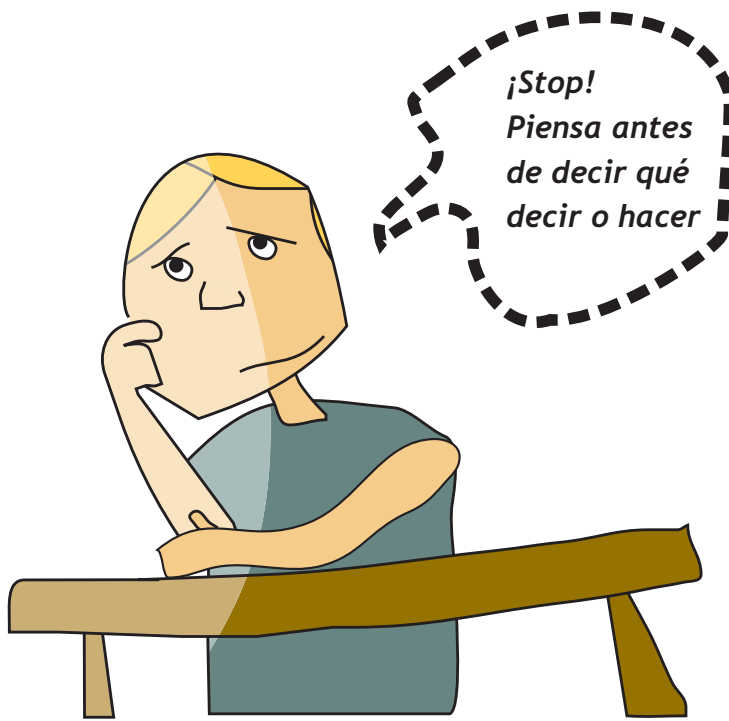
El autocontrol requiere de un método lógico en el que se evalúa la forma de actuar y las consecuencias inmediatas de las conductas a realizar como producto del pensamiento y del sentimiento del momento. Supongamos una situación concreta:

Los niños están en clase de manualidades. El profesor da la orden de que trabajen en grupo para aprovechar mejor los recursos. En un grupo se produce una situación: uno de los componentes del grupo (José) de forma involuntaria rompe el tarro de lápices que era de cristal. Sus compañeros se hacen los despistados y van desapareciendo.

¿Qué alternativas tiene el profesor ante esta circunstancia? Alternativa:

- “**¿Qué tengo que hacer?**” El profesor riñe a José en un tono de voz elevado: esta conducta puede ser interpretada como falta de autocontrol, como enfado. Ha sido una conducta impulsiva y agresiva. No escucha a José.
- Pero “**¿qué otra cosa podría hacer?**”: escuchar, dejar que se exprese el niño.
- “**¿Cuál es la mejor alternativa?**” Puede decidirse hablando con el niño que está perplejo. Puede hacerle pensar en el hecho para que no ocurra otra vez. En otras palabras, se toma una decisión con el niño.

El profesor puede aprovechar esta ocasión para preguntar a los demás utilizando las preguntas anteriores. Cuando el número de alternativas mencionadas sean varias, se hará un listado en el encerado y se preguntará “**¿Cuál es la mejor? ¡Pensad!**”

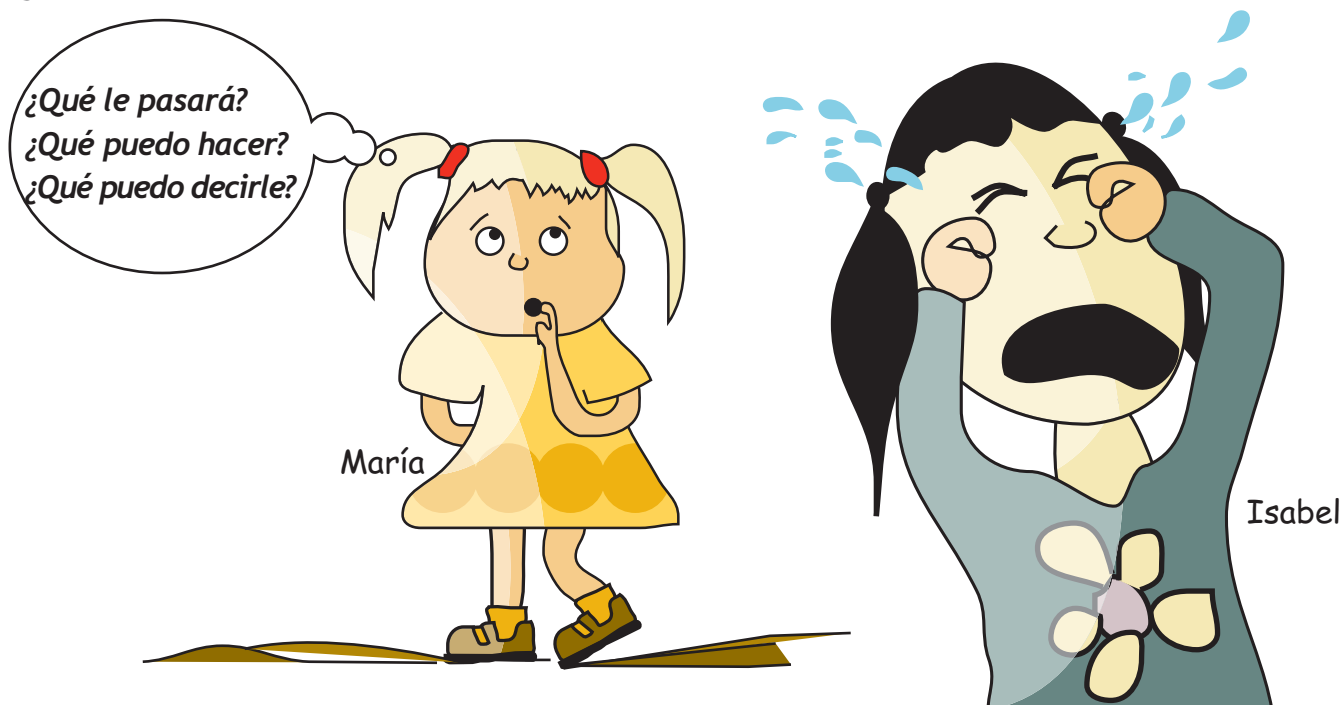


Estas situaciones cotidianas son adecuadas para el desarrollo del autocontrol. Durante el entrenamiento es conveniente utilizar frases como: *piensa antes de hablar y piensa antes de actuar*.

C. Empatía

Cuando se habla con otra persona, generalmente, se quiere saber si la otra persona entiende lo que se le está diciendo: se intenta saber si se está conectado con la otra persona, para lo que también se observan sus reacciones. A la capacidad de conectar con los demás tanto en el campo de los sentimientos como de las emociones, se le llama *empatía*. Con el desarrollo de esta competencia se pueden compartir las alegrías, el optimismo, la tristeza o el entusiasmo. Se intenta sentir y ver lo mismo que los demás sienten o ven. Esto no significa identificarse. Poseer esta competencia es una ventaja que facilita la relación social y hace a la persona más cercana, más atractiva, más creíble.

La empatía es una medida de madurez social que puede incrementarse con la edad y que es incompatible con el aislamiento. Hay que tener en cuenta que conceptos tales como *sentimientos*, *comprensión* y *confianza* son complejos y difíciles de comprender para los niños entre los 7 y los 9 años. Por esa razón, es necesario trabajar con situaciones cercanas, concretas y cotidianas para que vayan adquiriendo un significado real. Veamos la situación siguiente:





Como se observa en la escena, María piensa y se plantea una acción; se plantea qué decir para que Isabel empiece a sentirse mejor. María comienza a compartir la situación de Isabel antes de que ella lo sepa. Pero es importante para “empatizar” aprender a conocer cómo me siento yo y cómo se sienten los demás. Esto requiere práctica y tiempo y, sobre todo, tener desarrollado el *autoconocimiento* para saber lo que es estar triste, alegre, entusiasmado, aislado o atemorizado. Si además se tiene conocimiento y se es consciente de situaciones que producen estas emociones o estado de ánimo, se incrementa la capacidad de empatizar.

Para trabajar en el desarrollo de esta competencia puede comenzarse planteando cuestiones tales como:

- *“¿Qué cosas influyen o hacen que las personas se sientan tristes, alegres, aislados o atemorizados?”*
- *“Vamos a ver, cuando estáis tristes, enfadados... ¿cómo os encontráis?”*
- *“¿Alguna vez os habéis sentido tristes, enfadados... cuando os han contado algo? ¿Por qué?”*
- *“Entonces, ¿cómo se siente María cuando está triste?”*

Así se va tomando conciencia de las propias emociones y se va desarrollando la empatía. El mediador debe seguir incidiendo con otras preguntas para que los alumnos sean más conscientes de sus emociones. Por ejemplo:

- *“A ver, ¿quién de vosotros puede poner un ejemplo de algo que le ha pasado?”*
- *“En el caso de... ¿cómo creéis que se transmitió o comunicó la empatía?”*
- *“¿Es posible transmitir empatía siempre? A ver, quienes dicen NO, ¿por qué? Quienes dicen SÍ, ¿por qué?”*

Cuando se da una buena relación empática, el lenguaje no verbal ayuda a comunicarla. ¡OJO! No se puede ser empático verbalmente y transmitir con el lenguaje no verbal otra actitud. Por ejemplo:



La diferencia entre A y B es importante. En A se muestra interés por la otra persona y en B se ignora a la otra persona, *¿cuál es la situación empática?*

Por ello, hay que desarrollar la sensibilidad ante estados de ánimo, de uno mismo y de los demás, tanto positivos como negativos, además de reflexionar sobre ellos. Las respuestas a las tres cuestiones que figuran abajo, ayudan a incrementar el desarrollo de la empatía.

¿QUÉ SIENTO?

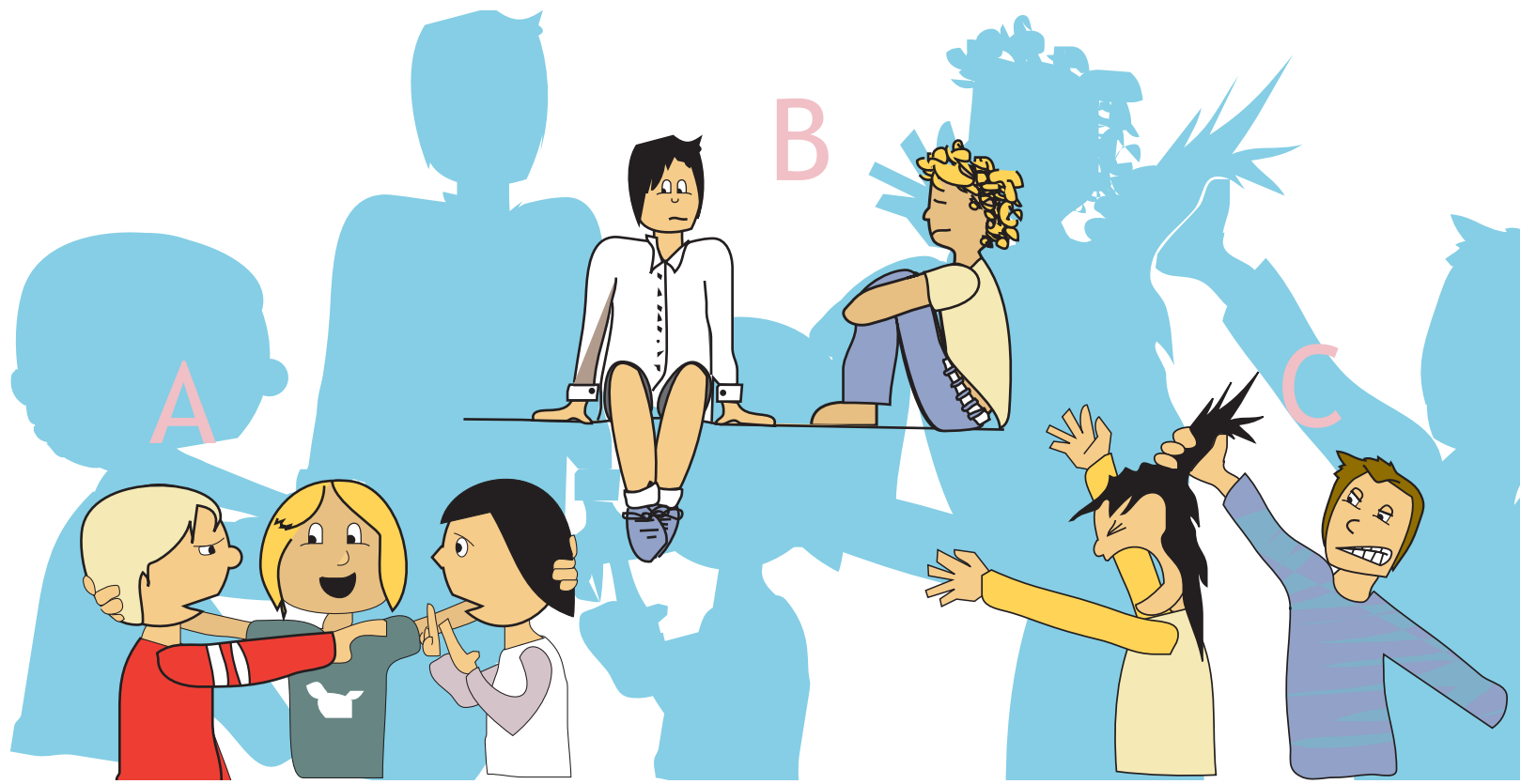
¿POR QUÉ?

¿CÓMO DEBO REACCIONAR?

Hay que insistir en la importancia de la toma de conciencia que, en cada situación, tiene el poder de responder a estas cuestiones como paso previo a la empatía.

D. Asertividad

Hay muchas formas de manifestar lo que se piensa o se siente, pero no todas son adecuadas a la situación. ¿Cómo responder ante una negativa? ¿Cómo responder ante un halago? ¿Cómo responder ante una crítica negativa? Quizás, cuando se está en el ambiente educativo, a veces no se advierte la necesidad de ser experto en la materia que se explica y ser experto en comunicación verbal y no verbal. El “rol” del mediador es complejo por estar inmerso en los dos papeles de forma simultánea sin existir separación entre uno y otro. Algo similar ocurre también en el ambiente familiar al convivir, simultáneamente, el rol de padres con el rol de comunicadores. La asertividad es una competencia emocional que ayuda a expresar las emociones y sentimientos de forma adecuada y, en la medida de lo posible, sin ofender a los demás. Es un comportamiento *activo* y no *pasivo* o *agresivo*. El primero favorece la relación, la comprensión, la cooperación, etc. con los demás. El segundo y tercer comportamiento, sin duda, dificultan la relación con los demás, dificultan la comprensión, el entendimiento o la cooperación. En las tres escenas siguientes pueden apreciarse los tres comportamientos mencionados:



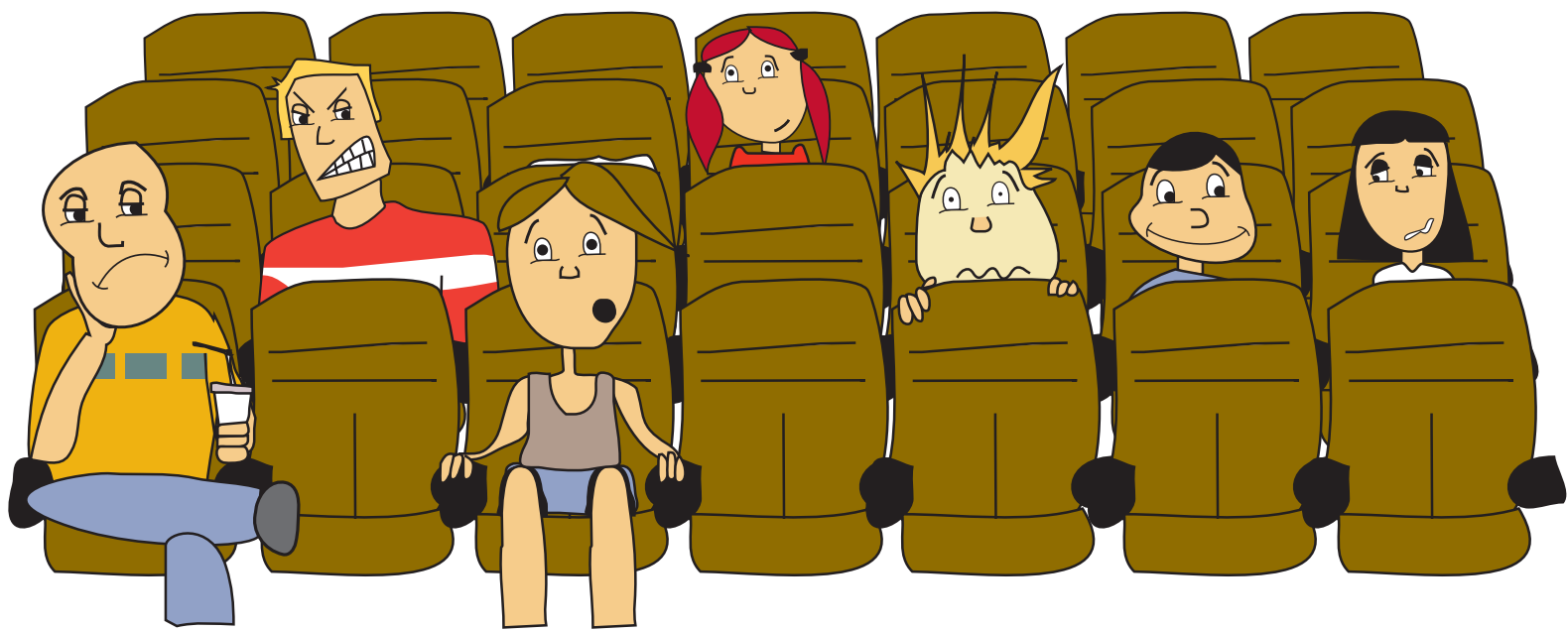
En la **situación A**, el niño del centro de la imagen está mostrando una conducta *asertiva*, porque de forma adecuada y de acuerdo con su lenguaje no verbal, está clarificando una situación para acercarse a los otros dos compañeros que componen la escena. Éstos muestran conductas agresivas (analizar el lenguaje no verbal).

La **escena B** es una escena *pasiva*, no se está interactuando. Si la situación no es conflictiva, puede ser interpretada como correcta mientras que si existe algún problema en el cual se puede intervenir, este tipo de conducta puede ser señal de impotencia, de frialdad o de pasotismo.

En cuanto a la **escena C**, la forma de comunicarse ante una situación con la que no se está de acuerdo es *agresiva*. No es forma de solucionar el problema potencial que se aprecia en C. Es el lenguaje no verbal el que ayuda a definir la situación. Una situación así nunca puede ser de alegría o paz.

Como señala Michelson, ni el comportamiento pasivo ni el comportamiento agresivo son la mejor forma de relacionarse con los demás. En el primer caso es fácil ser herido y en el segundo caso es fácil herir a los demás. Sin embargo, la asertividad ayuda a reconocer y aceptar los sentimientos, opiniones y deseos de los demás sin imponer opiniones y sin dejarse avasallar.

Lo adecuado es que los niños vayan poniendo ejemplos pensando en situaciones que ellos han vivido. La expresión de la emoción que genera cada situación puede ser muy variada. En la imagen siguiente pueden analizarse las 8 emociones básicas descritas ya en esta guía.





A continuación se presentan tres situaciones en las que se ve la forma de actuar. Un compañero dice **“No encuentro mi libro de matemáticas. Alguien me lo ha cogido y no me lo ha dicho”**. Ante esta situación pueden manifestarse tres tipos de conducta: **asertividad, pasividad y agresividad**. El diálogo hay que orientarlo hacia los tres aspectos de conducta que se están tratando. En cada una de las tres situaciones, el YO es el que representa la conducta objeto de estudio.

1. Conducta asertiva:

- a. Yo: *“Perdona, ¿has cogido mi libro de sociales? Lo dejé aquí y no lo encuentro”*
- b. Compañero: *“Sí. Creí que no te ibas a dar cuenta. Lo necesitaba para...”*
- c. Yo: *“Si lo necesitas, sabes que puedes cogerlo, pero dímelo y así no pensaré que lo he perdido”*.

Con esta conducta el YO evita que el compañero se enfade y da a conocer lo que debe hacer en otra ocasión. Ha manifestado de forma clara sus pensamientos y lo que desea que se haga en otra ocasión. En otras palabras, la conducta del YO es asertiva porque ha aportado información útil, ha hecho sugerencias y ayuda a mantener la comunicación.

2. Conducta pasiva:

- a. Yo: *“No encuentro mi libro de sociales. Espero que no se haya perdido”*.
- b. Compañero: *“Lo he cogido yo. Pensé que no te molestaría que lo hiciese”*.
- c. Yo: *“¡Menos mal! Pensaba que lo había perdido”*.
- d. Compañero: *“Lo tengo yo. Ya te lo daré”*.

El YO no ha dicho lo que quería decir. El compañero puede no entender lo que ha dicho. Se da opción a que se repita esta conducta por parte del compañero. Tampoco dice cuándo quiere que se devuelva el libro. No es capaz de decir lo que quiere.

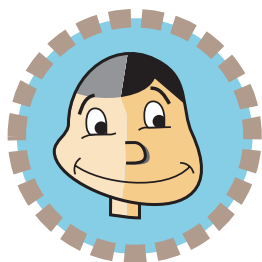
3. Conducta agresiva.

- a. Yo: *“Te he pescado robándome el libro. Me imaginaba que harías eso en cuanto pudieses”*.
- b. Compañero: *“No lo dirás eso en serio, ¿verdad? Te lo iba a devolver enseguida”*.
- c. *“¡Cómo que me lo voy a creer!”*
- d. *“Pues toma, no lo quiero. Sólo quería ver una cosa”*.

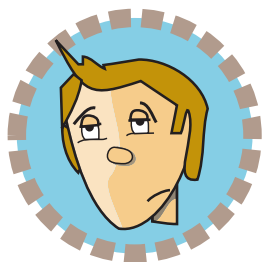
Es una conducta agresiva que no expresa bien lo que el YO quiere decir. Provoca el enfado en el compañero. Favorece que esta situación se vuelva a repetir con el fin de molestar, ya que le ha puesto en evidencia. Esta conducta es inapropiada porque los comentarios se desvían del objeto de la intervención. El YO está imponiendo su criterio sin tener en cuenta el del compañero.

Resumiendo, la asertividad es una forma de actuar que ayuda a no ser agresivos, tímidos o pasivos. El asertivo puede servir de “modelo” ya que es una persona aceptada socialmente, no pone trabas e impulsa la tarea, mientras que el pasivo o el agresivo tiende a paralizar las tareas y pone en primer plano el factor emocional. La asertividad impulsa a la acción, ayuda a trabajar en grupo e incrementa el rendimiento.

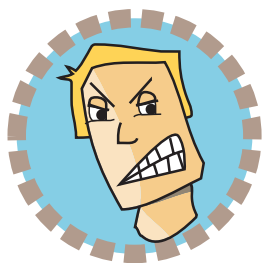
Las conductas, pensamientos y sentimientos de cada uno pueden ser descritos y resumidos de la forma siguiente:



– **Asertivo:** transmite sensación de seguridad en sí mismo; movimientos fáciles y relajados: mira al otro cuando habla; sonríe con frecuencia; no infravalora a los demás; domina las técnicas de comunicación; cuando plantea algo, nadie “pierde”, más bien todos “ganamos”; si se equivoca sabe reconocerlo; busca soluciones, etc.

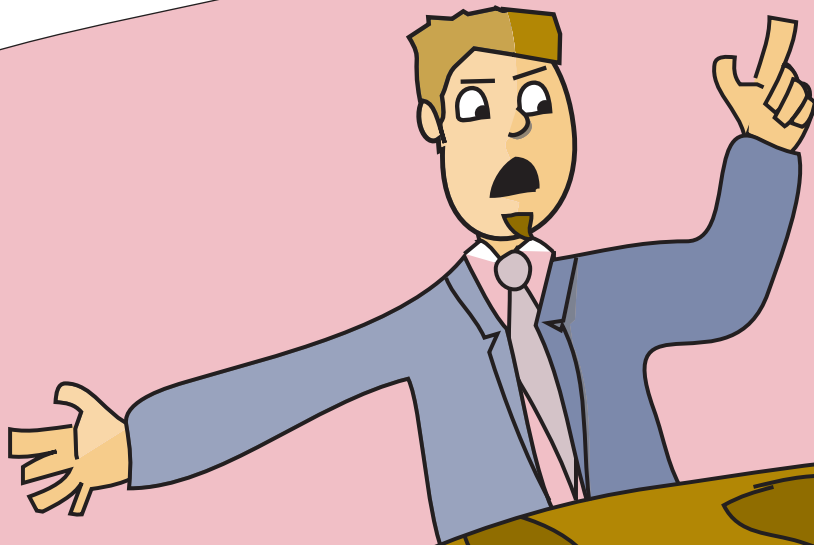


– **Pasivo:** los demás tienen derecho, él no; los demás saben más que “yo”; “yo” no valgo mucho; los deseos de los demás son más importantes; su tono de voz es bajo y dubitativo; da muchos rodeos justificativos para expresar algo; su cuerpo está encogido, suplicando; no tiene contacto ocular, etc.



– **Agresivo:** ignora o rechaza los derechos, las opiniones o sentimientos de los demás; defiende sólo sus derechos; expresa sus derechos de forma inapropiada; lo importante para él es ganar; interrumpe a los demás; intenta acaparar a todos; su mirada es fija y desafiante; su tono de voz es alto.

Aprender a diferenciar entre estos tres tipos de conducta es importante. Para aprender de una forma eficaz, es necesario aprender a observar a los demás y a uno mismo y, sobre todo, hay que ensayar o repetir para que las competencias emocionales descritas se conviertan en hábitos que reemplacen los hábitos no deseables. Recordemos lo dicho al principio recurriendo a Aristóteles: *somos lo que repetidamente hacemos. Entonces la excelencia no es un acto sino un hábito.*





III. ESTUDIO DE CASOS

Carmen Martorell Pallás
M^o Jesús López Latorre
Universidad de Valencia

Para desarrollar este apartado se cuenta con dos vídeos de 4' cada uno en los que se presentan dos situaciones diferentes con niños y niñas de 8 años. En ambos casos hay escenas donde se puede observar tanto la interacción familiar (madre-hija, y padre-hijo) como escenas escolares relacionadas con los profesores, alumnos y compañeros. Para comenzar la sesión es necesario que los alumnos, profesores y padres estén preparados y motivados. Esto ayuda, con el conocimiento adquirido, a realizar un mejor análisis y búsqueda de alternativas en cada una de las situaciones.

Es importante que el mediador (padres o maestros) conozca a fondo cada uno de los casos y esté preparado para favorecer las relaciones interpersonales y la comunicación. Para lograrlo tiene que saber: escuchar, ponerse en el lugar de los demás, permitir que los demás tengan un punto de vista diferente al suyo o se equivoquen, y no emitir juicios negativos sobre las verbalizaciones o ideas de los demás.

Hay que tener en cuenta que los conflictos involucran tanto el área **emocional** como al área **racional** por eso desarrollar habilidades para afrontarlos es imprescindible para poder actuar sobre ellos. ¿Qué papel juega o qué peso tiene cada una de las áreas? Es difícil contestar a esta cuestión, sin embargo es importante recordar cuáles son sus funciones:

- La parte **racional** es la que razona, planifica, evalúa..., y como consecuencia, es lenta en la toma de decisiones, mientras que
- La parte **emocional** es la que ayuda a tomar decisiones rápidamente, con prontitud, y a comunicar a través del lenguaje no verbal.

Lograr un buen desarrollo y control de la parte **emocional** es importante, pero la interacción que se produce con la parte **racional**, si es la adecuada, ayuda a conseguir el éxito en muchas situaciones.





PRIMER CASO: *La mochila*

En este vídeo se reproduce la relación entre dos niñas. Una niña con problemas de integración en un grupo de compañeras, Ana, se somete a la voluntad de otra niña, Lucía, para conseguir pertenecer y ser aceptada por el grupo. Ana, que quiere ser tratada como las demás y no sabe decir “no”, cede ante las demandas que le hace Lucía, y ésta al final consigue su propósito: no “cargar con la mochila”.

A. Objetivos

El objetivo de esta sesión es triple. En primer lugar, enseñar la forma de afrontar las situaciones de abuso. En segundo lugar, motivar a que se comuniquen los problemas. Y en tercer lugar, enseñar el beneficio de manifestar lo que se siente o piensa induciendo confianza en uno mismo.

En resumen, hay que estimular a los alumnos a reflexionar sobre varios aspectos: las consecuencias de la exclusión social; la necesidad de respetar al otro; los perjuicios de utilizar la violencia física, verbal y psicológica contra aquellos compañeros que tienen alguna limitación, problema o dificultad; y la importancia de la empatía como medio para prevenir y evitar situaciones de violencia y exclusión.



B. Temas para analizar

Con este vídeo se pueden analizar los siguientes aspectos:

- Exclusión y aislamiento
- Prepotencia y falta de respeto: agresión verbal
- Transmisión de valores en la familia
- Infravaloración: baja autoestima y vulnerabilidad
- Grupo de amigos: valores e influencia
- La importancia de la comunicación verbal y de la comunicación no verbal
- Las habilidades sociales como medio de integración
- La solución de los conflictos mediante el sometimiento
- Estilos de comunicación: pasivo o inhibido, agresivo, y asertivo
- Empatía y toma de perspectiva social



C. Conceptos y análisis de contenido

Vocabulario: Es conveniente dirigir la sesión hacia aspectos que dificultan la convivencia donde la agresora obtiene beneficio de sus conductas antisociales, y la víctima no tiene recursos o competencias para resolver la situación de forma satisfactoria. Así, puede ser útil conocer, junto a conceptos como **agresión verbal, aislamiento, baja autoestima, comunicación verbal/ no verbal, empatía, exclusión, inteligencia emocional, sumisión y valores**, otros como:

- Maltrato psicológico: conducta dirigida a amedrentar, denigrar y manipular relaciones de amistad.
- Cómplice: es el que participa o se muestra inactivo cuando se producen conductas de acoso físico o emocional.
- Silencio: conducta típica de la víctima por temor a que se repita el maltrato.
- Autocontrol: puede resumirse en “**piensa antes de actuar**”.
- Asertividad: es una competencia emocional que ayuda a expresar las emociones y sentimientos de forma adecuada y, en la medida de lo posible, sin ofender a los demás.

Por tanto, la sesión tiene objetivos concretos relacionados con la forma y el contenido, y ambos se centran en el vocabulario que debe utilizarse y en los conceptos que deben desarrollarse.

Análisis de contenido por escenas: Respecto al análisis de contenido de las distintas escenas de este caso, es de interés considerar lo siguiente:

1. Cocina. Interior. Día

- Agresión verbal (palabra despectiva)
- Comunicación no verbal (gestos y tono de voz)
- Transmisión de valores
 - Empatía y toma de perspectiva social
 - La no intervención materna

2. Quiosco. Exterior. Día

- Responsabilidad
- Control del consumo
- Control de la frustración (demora de la gratificación)
- Asunción de las consecuencias de los propios actos



3. Pasillo de casa. Interior. Día

- Comunicación madre-hija: pautas correctas (adulto-niña)
- Violencia física

4. Patio del colegio. Exterior. Día

- Víctima:
 - Exclusión y aislamiento
 - Sumisión: causas
 - Baja autoestima
 - Estilo de comunicación inadecuado: pasivo
- Agresora:
 - Prepotencia
 - Falta de empatía
 - Comunicación no verbal
 - Aprovechamiento de la vulnerabilidad de la víctima

5. Escalera del colegio. Interior. Día

- Víctima:
 - Sometimiento
 - Búsqueda de aceptación
 - Consecuencias: a corto y largo plazo
- Agresora:
 - Abuso de poder
 - Reforzamiento de la conducta
 - Falta de empatía
 - Consecuencias: a corto y largo plazo
- Actitud del grupo
 - Silencio

No intervención



D. Desarrollo de la sesión

La sesión por sí misma es flexible pero, para poderla desarrollar de forma correcta, hay que tener un buen conocimiento y dominio del material y del contenido de cada uno de los casos. Además, la preparación ha de ser cuidadosa y creativa. No obstante, es aconsejable no olvidar las recomendaciones que se hacen a continuación:

- ***Tiempo de la sesión.***

Cada una de la sesiones debe tener una duración aproximada de una hora u hora y media.

- ***Secuencia.***

Siguiendo las instrucciones, cada mediador trabajará con el material. Primero se verá el vídeo, y luego se invitará a la participación a través de preguntas “básicas” y de preguntas “específicas”. También se preguntará si quieren volver a ver el vídeo para conocer mejor su contenido.

E. Preguntas básicas

Es conveniente tener siempre una guía de preguntas para no tener que empezar a buscar durante la sesión distintas alternativas o sugerencias útiles. Las que hay a continuación son orientativas y de apoyo. No olvide comenzar por preguntas “abiertas” para que todos los asistentes tengan la oportunidad de participar, pasando luego a preguntas más específicas o “cerradas” conforme se avanza para centrar el tema. Las preguntas pueden agruparse en cuatro categorías:

- ***“¿Qué hemos visto?”***

El mediador debe saber escuchar, no debe emitir juicios negativos sobre las opiniones de los alumnos y, por tanto, no debe precipitarse en emitir o imponer “su” experiencia o punto de vista.

- ***“¿Esto ocurre muchas veces?”***

¿Por qué incidir en la frecuencia? La frecuencia es la que permite, en primer lugar, conocer la importancia de la conducta y, en segundo lugar, el número de sujetos que la realizan. En definitiva, permite “ver” desde un punto de vista objetivo si se trata de una conducta habitual o aislada.

- **“¿Qué emociones crees que han tenido? ¿Qué crees que han sentido?”**

Como son niños entre 7 y 9 años, hay que cuidar mucho el vocabulario y recurrir a cosas o situaciones concretas de su vida diaria. Las caras del apartado “**Emociones Básicas**” u otras ilustraciones de la guía pueden ser útiles para la explicación.

Sin duda, las emociones que acompañan a los sentimientos en el vídeo pueden alcanzar la categoría de **objetivas**, ya que algunas de sus manifestaciones se observan sin dificultad. No obstante, hay que tener mucho cuidado con las inferencias y aprender a hacer preguntas para dar el significado más adecuado al lenguaje no verbal.

Si no se ha comprendido o captado bien el contenido, puede repetirse el vídeo las veces que sea necesario para que se aprendan las secuencias, o bien pueden repetirse secuencias concretas.

- **¿Qué crees que estaban pensando?**

Estas cuatro preguntas son importantes para que los niños aprendan a distinguir entre **emoción, sentimiento, pensamiento y conducta**, así como la relación que existe entre ellos.

Llegando a este punto puede pasarse a hablar de:

- Las consecuencias que han tenido las distintas conductas que se han visto
- Número de compañeros que están implicados de forma activa o pasiva
- Razonar el por qué se realiza este tipo de conducta
- Preguntar sobre qué se debería haber hecho y el por qué

F. Preguntas específicas

Después de las preguntas que se han expuesto en el punto anterior es necesario dar paso a otras preguntas más específicas. Una vez definido y delimitado el tema, el aprendizaje debe generalizarse a otras situaciones. Si se procede así, se descubrirán las conexiones y similitudes que hay con otras situaciones incrementando el poder de comprensión en los niños.

Ahora se puede trabajar con hechos concretos relacionados con las conductas de las dos niñas implicadas: Lucía y Ana. Por ejemplo:

- *“¿Por qué Lucía no quiere invitar a Ana? ¿Estás de acuerdo con lo que le dice Lucía a su madre?”*
- *“¿Qué ocurre cuando Lucía y su madre salen de casa para ir al colegio? ¿Qué le dice su madre?”*



- “¿Qué hace Ana a escondidas de sus padres? ¿Está bien?”
- “¿Qué ocurre para que Lucía invite a Ana?”
- “¿Qué le dice Lucía a Ana a cambio de invitarla a su cumpleaños? ¿Está bien? ¿Por qué?”

Hay que llegar a un acuerdo de lo que ocurre y cómo se debe interpretar la situación. Una vez llegado a este punto, la cuestión está relacionada con el qué hacer, cómo intervenir y qué competencias hay que desarrollar. Los pasos a seguir para conseguir el objetivo, son los siguientes:

1. Hay que trabajar en el *autoconocimiento*. Es una competencia básica para ser consciente de un conjunto importante de información. Se refiere al conocimiento que se tiene de uno mismo a diferentes niveles: reacciones emocionales, reacciones físicas, preferencias, valores, etc. Ser consciente de una emoción no significa expresarla. Cuando somos conscientes podemos elegir, pero cuando no lo somos la elección es imposible. Se puede recurrir a situaciones diarias a las que se responde de forma automática sin pararse a pensar el por qué se hace. Por ejemplo, cuando tenemos sueño:

“¿Cómo sabemos que tenemos sueño?... ¿Qué hacemos cuando tenemos sueño?... ¿Cómo nos sentimos cuando tenemos sueño?... ¿Bien? ¿Mal?... ¿Dónde sentimos ese ‘bien’ o ‘mal’?... ¿En la cabeza? ¿En los ojos?... Ahora que hemos encontrado lo que nos avisa que tenemos sueño, ¿nos avisa con mucho tiempo? ...”

Este ejercicio y otros similares, ayudan a tomar conciencia de lo que le ocurre a la persona y, por tanto, le ayuda a intervenir en esa emoción, sentimiento o señal de alarma.

2. Entrenar en *autocontrol*. Se basa en una actitud positiva y de autoconocimiento para tomar decisiones correctas en las que están implicadas las emociones. Cuando se posee un autocontrol adecuado también se gestionan correctamente los estados de ánimo. En este caso se trabajará primero en el autoconocimiento y luego en el **autocontrol**. Concretamente, podemos partir reflexionando sobre la actitud y comportamiento de Lucía para entrenar el **autocontrol**, y en la actitud y comportamiento de Ana para entrenar la **asertividad**.
3. *Empatía*. Conociendo cómo se trabaja en los dos puntos anteriores, autoconocimiento y autocontrol, se pasa a trabajar en el desarrollo de la empatía. En este caso, se puede pedir a los niños que piensen en una situación en la que ellos u otros niños han sido rechazados y posteriormente aceptados con condiciones. Se les pregunta: “¿Qué pasó? ¿Cómo te sentiste? ¿Qué hiciste? Fuiste: ¿asertivo/a? ¿agresivo/a? o ¿pasivo/a?” Para terminar se trabajará el beneficio que supone relacionarse con los demás de forma positiva y asertiva.

Estos ejercicios pueden personalizarse pero es más adecuado trabajar en grupo, así se comparten las experiencias y los resultados son más enriquecedores puesto que todos aprenden de todos.





SEGUNDO CASO: Comparaciones

En este vídeo se reproduce una situación donde un niño, Miguel, sometido por sus padres a constantes comparaciones con un compañero, Javier, recurre a la agresión física como medio de superar su frustración y resentimiento.

Estas situaciones suelen producirse cuando las familias ven que sus hijos no obtienen los resultados esperados y creen que las comparaciones ayudarán a sus hijos. Sin embargo, ¿a quién le gusta ser objeto de comparaciones? Aunque como Miguel, otros niños y niñas muestren una tendencia a aceptar lo que se les dice con un “¡Vale!”, tras esta aceptación siempre se generan emociones, y algunas de ellas pueden provocar comportamientos inadecuados.

A. Objetivos

Se pueden resumir en los siguientes:

- Conocer algunos de los riesgos de las comparaciones recurrentes.
- Valorar la importancia de la comunicación familia-escuela.
- Reflexionar sobre los posibles motivos de la conducta pasiva-agresiva.
- Reflexionar sobre la necesidad de una comunicación fluida entre padres e hijos.
- Reflexionar sobre los estilos educativos basados en la comunicación y en las reglas de la convivencia.
- Ser conscientes de las posibilidades de los hijos/alumnos para adecuar las expectativas de un modo correcto.
- Reflexionar sobre los perjuicios de la utilización de la violencia física, verbal y psicológica.

B. Temas para analizar

Con este vídeo se pueden analizar los siguientes aspectos:

- Efectos negativos de la comparación: resentimiento, frustración, baja autoestima...
- Comunicación familia-escuela: colaboración
- Comunicación padres-hijos: saber escuchar
 - Empatía y toma de perspectiva social: saber comprender
- Actitud del niño ante la escuela: escasa motivación, falta de interés, ...
 - Consecuencias
- Aceptación del problema: el primer paso para la solución
 - Los **"culpables"** no siempre son los **"otros"**
- Carácter instrumental de la conducta violenta
- Control de la frustración
- Expectativas adecuadas sobre los hijos



C. Conceptos y análisis de contenido

Vocabulario: En este caso hay que incidir en los tipos de comunicación entre padres e hijos destacando la importancia del diálogo y del saber escuchar. Además, hay que analizar los problemas que pueden influir en una baja autoestima que conduce a una sensación de inferioridad e indefensión, así como a un incremento de aislamiento y/o conductas agresivas.

Por ello es conveniente incidir, junto a conceptos como *agresión física y verbal, baja autoestima, comunicación verbal/ no verbal, conducta antisocial, diálogo, empatía, estilo educativo parental, frustración, ira, resentimiento y violencia*, en los conceptos siguientes:

- **Autoconocimiento y Autoestima:** Ser conscientes de lo que se piensa y siente además de la valoración que de uno mismo realiza la persona, en todos o casi todos los aspectos de la vida.
- **Autocontrol:** puede resumirse en “**piensa antes de actuar**”.
- **Asertividad:** es una competencia emocional que ayuda a expresar las emociones y sentimientos de forma adecuada y, en la medida de lo posible, sin ofender a los demás

Por tanto, la sesión tiene objetivos concretos relacionados con la forma y el contenido, y ambos se centran en el vocabulario que debe utilizarse y en los conceptos que deben desarrollarse.

Análisis de contenido por escenas: Respecto al análisis de contenido de las distintas escenas de este caso, es de interés considerar lo siguiente:

1. Entrada colegio (padre-hijo). Exterior. Día

- Imitación del “modelo impuesto”

2. Despacho (tutor-padre). Interior. Día

- Comunicación familia-escuela:
 - Colaboración
 - Implicación familiar
 - Aceptación de los problemas
 - Búsqueda conjunta de soluciones
- Factores de riesgo del fracaso escolar: escasa motivación, falta de interés, bajas calificaciones...
- Sentimiento paterno de impotencia:
 - Ausencia de estrategias para la resolución del problema
 - Búsqueda de justificaciones y excusas

- Consecuencias de las comparaciones:
 - frustración
 - resentimiento e ira
 - escasa autoestima
 - bloqueo emocional
 - etiquetamiento: riesgo de la “profecía autocumplida”

3. Aula. Interior. Día

- Fracaso escolar:
 - Supervisión familiar (deberes)
- Actuación docente
 - La importancia de no poner en evidencia al alumno
 - Consecuencias
- Conductas disruptivas (burlas)
- Comunicación no verbal (gestos)

4. Comedor casa (padre-hijo). Interior. Tarde

- Comunicación padre-hijo:
 - Dificultades para comprender y escuchar. Baja empatía
 - El “no diálogo”. Consecuencias.
 - La comparación recurrente como único recurso (estilo educativo parental). Consecuencias.

5. Patio del colegio. Exterior. Día

- La agresión como salida a la frustración:
 - Violencia física
 - Falta de responsabilidad
 - Fijación por el “modelo”
 - Ausencia de sentimiento de culpa: comunicación no verbal, mentiras
 - Carencia de empatía
- Alternativas a la conducta agresiva

D. Desarrollo de la sesión

Como ya se ha indicado en el caso anterior, la sesión por sí misma es flexible pero, para poderla desarrollar de forma correcta, hay que tener un buen conocimiento y dominio del material y del contenido de cada una de los casos; la preparación ha de ser cuidadosa y creativa. No obstante, es aconsejable no olvidar las recomendaciones que se hacen a continuación:

- **Tiempo de la sesión.**

Cada una de la sesiones debe tener una duración aproximada de una hora u hora y media.

- **Secuencia.**

Siguiendo las instrucciones, cada mediador trabajará con el material. Primero se verá el vídeo, y luego se invitará a la participación a través de preguntas “básicas” y de preguntas “específicas”. También se preguntará si quieren volver a ver el video para conocer mejor su contenido.

E. Preguntas básicas

Suele ser frecuente el confiar en la experiencia obtenida en la aplicación de otros casos **¡No caiga en la tentación y actúe como si fuese la primera vez que realiza esta tarea!** Recuerde que es recomendable tener siempre una guía de preguntas para no tener que empezar a buscar durante la sesión distintas alternativas o sugerencias útiles. Las que hay a continuación son orientativas y de apoyo. Se comienza por preguntas “abiertas” para que todos los asistentes tengan la oportunidad de participar, pasando luego a preguntas más específicas o “cerradas” conforme se avanza en el tema. El procedimiento a seguir es el mismo que en el caso anterior.

- **“¿Qué hemos visto?”**

Es importante recordar que, el mediador, debe saber escuchar y no debe emitir juicios negativos. Por tanto, no debe precipitarse en emitir o imponer “su” experiencia o punto de vista.

- **“¿Esto ocurre muchas veces?”**

¿Por qué incidir en la frecuencia? La frecuencia es la que permite, en primer lugar, conocer la importancia de la conducta y, en segundo lugar, el número de sujetos que la realizan. Permite “ver”, desde un punto de vista objetivo, la situación y si se trata de una conducta habitual o una conducta aislada.

- “¿Qué emociones crees que han tenido? ¿Qué crees que han sentido?”

Como son niños entre 7 y 9 años, hay que cuidar mucho el vocabulario que se usa y recurrir a cosas o situaciones concretas de su vida diaria. Las caras del apartado “**emociones básicas**” u otras ilustraciones de la guía pueden ser útiles para la explicación.

Sin duda, las emociones acompañadas de los sentimientos que se manifiestan en el vídeo pueden alcanzar la categoría de **objetivas** ya que son observables en algunas de sus manifestaciones. En este caso, se observa claramente el gesto de victoria por parte de Miguel así como su sonrisa. Si no se ha captado bien el lenguaje no verbal o los mensajes del padre, del profesor o de Miguel, se puede repetir el vídeo las veces que sea necesario para que se aprendan la secuencia.

- “¿Qué crees que estaban pensando?”

Estas cuatro preguntas son importantes y su objetivo es que los niños aprendan a distinguir entre **emoción**, **sentimiento**, **pensamiento** y **conducta** así como la relación que existe entre ellos.

Este punto puede cerrarse resumiendo:

- Las consecuencias que han tenido las distintas conductas que se han visto
- Razonar el porqué se realiza este tipo de conducta
- Preguntar sobre qué se debería haber hecho y el por qué

F. Preguntas específicas

Después de las preguntas que se han expuesto en el punto anterior es necesario dar paso a otras más específicas y, una vez definido y delimitado el tema, el aprendizaje debe generalizarse a otras situaciones. Si se procede así se descubrirán las conexiones y similitudes existentes con otras situaciones y esto incrementa el poder de comprensión en los niños.

En este punto se incide sobre hechos concretos relacionados con las conductas de Miguel, Javier, el padre de Miguel y el profesor. Por ejemplo:

- “¿Por qué el padre de Miguel lo compara con Javier? ¿Qué ocurre cuando sucede eso?”
- “¿Qué le dice el padre a Miguel? ¿Qué le dice el profesor al padre de Miguel?”



- “¿Qué hace Miguel en el colegio? ¿Por qué hace eso Miguel?”
- “¿Cómo se siente Miguel? ¿Bien? ¿Mal?”
- “¿Qué ocurre en el patio?”
- “¿Por qué Miguel hace la señal de victoria y se sonríe?”

Es importante llegar a un acuerdo de lo que ocurre y cómo se debe interpretar la situación. Una vez llegado a este punto se plantea: qué hacer, cómo intervenir y qué competencias hay que desarrollar. Los pasos a seguir en el desarrollo de las competencias emocionales planteadas son los siguientes:

1. Hay que trabajar en el **autoconocimiento**. Es una competencia básica para ser consciente de un conjunto importante de información. Hace referencia al conocimiento que se tiene de uno mismo a diferentes niveles: reacciones emocionales, reacciones físicas, preferencias, valores, etc. Ser consciente de una emoción no significa expresarla. Cuando somos conscientes podemos elegir, pero cuando no lo somos la elección es imposible. Una buena estrategia es la de recurrir a situaciones diarias a las que se responde de forma automática sin pararse a pensar el por qué se hace. Con esta estrategia, cualquiera de nosotros puede pararse a pensar y observar lo que se produce en “nosotros”. Por ejemplo, ante el sentimiento de impotencia:

“¿Cómo sabemos que no podemos hacer nada ante...? ¿Qué hacemos cuando tenemos esa sensación?... ¿Estamos tranquilos, nerviosos...? ¿Qué es lo que nos hace sentir así? ¿Qué podemos hacer ante esa situación?... ¿Somos incapaces de reaccionar ?...”

Estos ejercicios ayudan a tomar conciencia de lo que le ocurre a la persona y, por tanto, le ayuda a intervenir en la emoción, sentimiento o señal de alarma que evocan.

2. Entrenar en **autocontrol**. Se basa en una actitud positiva y de autoconocimiento que ayuda a tomar decisiones correctas en las que están implicadas las emociones. Cuando se posee un autocontrol adecuado también se gestionan correctamente los estados de ánimo. Con el caso de Miguel se trabajará primero el autoconocimiento, y luego el autocontrol, entrenando a los niños a expresar los sentimientos, pedir disculpas por las conductas agresivas o inadecuadas, y valorar las consecuencias que tiene su conducta (se pueden hacer ejercicios relacionados sobre lo que deberían hacer en situaciones similares). En el caso del padre, la empatía desempeña un papel importante.

- 3. Empatía.** Conociendo cómo se trabaja en los dos puntos anteriores autoconocimiento y autocontrol, se pasa a trabajar en el desarrollo de la empatía (ver página 23). En este caso, se puede pedir a los niños que piensen en una situación similar de su casa o del colegio y se les pregunta:
- “¿Por qué Miguel contesta: ¡vale!?” “¿Cómo se siente cuando contesta eso?” “¿Qué hace?” “¿Qué sentimientos tiene Miguel cuando le da una patada a Javier?”** Hay que terminar destacando el beneficio que supone relacionarse con los demás de forma positiva y asertiva.

Estos ejercicios pueden personalizarse pero es más adecuado trabajar en grupo, así se comparten las experiencias y los resultados son más enriquecedores puesto que también se aprende de los demás.

Si bien ambos casos son un soporte importante, pueden utilizarse para trabajar situaciones que se produzcan en clase o fuera de ella y que estén planteadas por los alumnos. Los pasos a seguir son los marcados en esta guía.



Observatori per a la
Convivència Escolar
als centres de la
Comunitat Valenciana



GENERALITAT
VALENCIANA

CONSELLERIA DE CULTURA,
EDUCACIÓ I ESPORT