



Pedagogia i Treball Social

Revista de Ciències Socials Aplicades

Dipòsit Legal: GI.904-2010
ISSN: 2013-9063

Universitat
de Girona

Jiménez, V., Naranjo, M. (2018)
"Vigilar y castigar en el aula"

Pedagogia i Treball Social. Revista de Ciències Socials Aplicades
Vol. 7. Núm. 1: 116-136

Verónica Jiménez

Perales¹Mila Naranjo Llanos²

Resumen

Lejos de estar superado, el “castigo” aparece como una de las acciones docentes más habituales en las aulas escolares. Tanto es así, que dentro del Sistema Educativo se crearon las denominadas “aulas de convivencia” para intentar dar respuesta al comportamiento de algunos alumnos que impedían que los docentes pudiesen impartir de un modo *deseable* sus clases. Para ello, se ofrecía una alternativa de “aula” (en el sentido de contexto físico) al margen del aula ordinaria. Estas aulas de convivencia se convirtieron, teniendo en cuenta su finalidad y su ejecución, en “aulas de castigo”. Otras formas habituales de castigo suelen ser la prohibición del tiempo de recreo, la expulsión de clase o del centro, los partes o incidencias.

El objetivo de este artículo es doble: por una parte, delimitar la conceptualización del castigo en el marco más amplio de los procesos de enseñanza y aprendizaje, contemplando las diferentes formas de entenderlo y abordarlo; y, por otra parte, ofrecer una alternativa a la resolución de los conflictos en las aulas que priorice su carácter preventivo y enriquecedor por encima del correctivo; que promueva actuaciones basadas en una visión que potencie el carácter colectivo y no única-

1. Doctora en Educación Inclusiva por la Universidad de Vic. Profesora agregada Universitat de Vic – UCC.

2. Doctora en Psicología por la Universidad de Barcelona. Profesora agregada Universitat de Vic – UCC.

mente individual en su abordaje. En definitiva, que ensalce el sentido de comunidad y convivencia dentro del aula. Para conseguirlo, se proponen diferentes actuaciones (entre otras muchas posibles): la elaboración del Plan de Convivencia dentro del Proyecto Educativo de Centro; la programación de actividades dentro del Plan de Acción Tutorial y, finalmente, el aprendizaje cooperativo como estructura de la actividad que favorece tanto la cohesión del grupo-clase como la corresponsabilización en los procesos de aprendizaje en sentido amplio.

Palabras clave: castigo, resolución de conflictos, gestión del aula, acción tutorial, aprendizaje cooperativo, plan de convivencia

Abstract

Far from being overcome, the “punishment” appears as one of the most common teaching actions in school classrooms. So much so, that within the Educational System were created the so-called “classroom of coexistence” to try to respond to the behavior of some students that prevented teachers from teaching their classes in a desirable way. For this, an alternative of “classroom” (in the sense of physical context) is outside the ordinary classroom. These coexistence classrooms were converted, taking into account their purpose and execution, in “punishment classrooms”. Other habitual forms of punishment are usually the prohibition of recess time, expulsion from class or from school, or incidents.

The proposal of this article is double: on the one hand, to delimit the conceptualization of punishment within the broader framework of teaching and learning processes, contemplating the different ways of understanding and addressing it; and, on the other hand, offer an alternative to the resolution of conflicts in the classrooms that prioritizes its preventive and enriching character over the corrective one; that promotes actions based on a vision that enhances the collective and not only individual character in its approach. In short, that enhances the sense of community and coexistence within the classroom. To achieve this, different actions are proposed (among many other possible ones): the elaboration of the Plan of Coexistence within the Educational Project of the Center; the programming of activities within the Tutorial Action Plan and, finally, the cooperative learning as a structure of the activity that promotes both the cohesion of the group-class and the co-responsibility in the learning processes in a broad sense.

1. Introducción

Una de las preocupaciones más recurrentes entre el profesorado es la gestión del aula, entendida ésta como las actuaciones que desarrollan para conseguir un comportamiento entre su alumnado basado en la disciplina. Existen diferentes estrategias al servicio precisamente de conseguir este objetivo. Entre ellas, las más reconocidas e incluso utilizadas han sido durante muchos años, y lo continúan siendo, la aplicación de castigos o censuras (Calvo, et al, 2005, p. 199). En este sentido, un estudio realizado por Badía, Gotzens y Zamudio (2012) identifica que este tipo de estrategias o medidas corresponden a las técnicas punitivas, que consisten por una parte en proporcionar al alumnado una experiencia o estímulo aversivo y desagradable asociado a su mal comportamiento y por otro, privarle de experiencias o estímulo placenteros y apetecibles de manera contingente a su infracción. En su estudio, una encuesta evaluó los acuerdos y desacuerdos de los maestros en relación a medidas disciplinarias ante las incidencias de disrupción. En los resultados, entre otras opciones de respuesta a la falta de disciplina del alumnado, sobresalió la propuesta de privar del recreo al alumnado (84.6%) y el tiempo fuera (60.8%) (p. 73-74).

Desde un punto de vista psicoeducativo han sido muchos los autores que se han aproximado a la investigación del castigo como estrategia de aprendizaje en el contexto escolar. Por su relevancia y por reconocerse como uno de los pioneros en su estudio, cabe mencionar la figura del psicólogo Skinner. Para el autor, los castigos no eran tan eficaces como los reforzamientos, y consideraba que los primeros se debían evitar porque sólo enseñan lo que no se debe hacer, limitando, pues, el aprendizaje de las conductas adecuadas (Skinner, 1970).

Intentar entender el castigo como una acción al margen o separada del proceso mismo de enseñanza y aprendizaje resulta un grave error. Estudios como el realizado por Skiba y Peterson (1999), ponen de manifiesto que las intervenciones eficaces enfatizan en la construcción de conductas prosociales positivas en lugar de simplemente castigar comportamientos inapropiados. En este sentido la respuesta educativa más eficaz requiere un amplio abanico de opciones que se extienden mucho más allá de un enfoque estrecho en el castigo y la exclusión.

Pero ¿qué provoca que los docentes opten por una intervención educativa basada en el castigo ante un comportamiento inadecuado por parte de su alumnado dentro del aula? (MEC, 2010). La respuesta es tan simple como compleja (e implícita) a su vez. La manera

como el docente entienda su rol, su función para con su alumnado, la manera de conceptualizar, planificar y desarrollar los procesos de enseñanza y aprendizaje, y, sobre todo, la manera como explique por qué las personas somos diferentes las unas de las otras, provocarán (de una forma más o menos consciente) que las acciones que despliegan ante un comportamiento no esperado o inapropiado por parte de los discentes, sea en una u otra dirección.

A continuación se profundizará en dos aspectos nucleares en la delimitación y abordaje de los castigos en la escuela. Por una parte, en el primer apartado, se identificarán, desde una perspectiva psicoeducativa, las diferentes formas de entender las razones por las que el alumnado es diferente entre sí junto con los vínculos que mantienen con los procesos de enseñanza y aprendizaje y, por lo tanto, de resolución de conflictos o malos comportamientos en las aulas. Por otra parte, en el segundo apartado, se propondrán diferentes maneras de dar respuesta a los conflictos en la convivencia más acordes con una visión preventiva y enriquecedora que no focaliza únicamente en el individuo ni en el castigo como vía de solución.

2. Las diferentes formas de entender y abordar el castigo: el vínculo con las concepciones sobre las diferencias individuales y los procesos de enseñanza y aprendizaje

Afirmar que los alumnos difieren entre sí en el comportamiento dentro de un aula puede resultar, hasta cierto punto, obvio. La cuestión es: ¿qué provoca que se comporten de manera tan dispar? La respuesta nos aproxima a la complejidad sobre los múltiples factores que inciden en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Que los alumnos presentan diferentes conocimientos previos con los que se enfrentan a los nuevos contenidos; diferentes perfiles de inteligencia; diversas estrategias de aprendizaje; diferentes “motivos” para aprender; autoconceptos y autoestimas que se concretan de múltiples formas, etc. tendría que ser conocido por todo docente. Pero, ¿a qué se atribuyen estas diferencias entre los alumnos? ¿Cómo explican los docentes el por qué de las diferencias entre su alumnado? Las concepciones sobre las diferencias individuales, aun siendo constructos teóricos que no se presentan nunca en estado puro, sí que guían tanto la mirada como el proceso de toma de decisiones en relación a las estrategias que se pueden desarrollar para dar respuesta a estas diferencias en relación con la gestión de los conflictos en el aula, tal y como veremos posteriormente. Podemos identificar tres concepciones de las diferencias individuales (Coll y Miras, 2001):

- Concepción estática: desde esta perspectiva las diferencias individuales se consideran inherentes a la persona y se suponen estables y consistentes a lo largo del tiempo y de las diferentes situaciones a las que se enfrenta esa persona. La caracterización de las diferencias individuales en términos de “tipos” o de “rasgos” son claros indicadores de esta concepción. El hecho de que el comportamiento de un alumno se explique gracias a que pertenece a un “tipo” o que presenta determinados “rasgos”, explicará, a su vez, que se comporte de determinada manera dentro de un aula.
- Concepción ambientalista o situacional: en contraposición directa con la concepción anterior, ésta afirma que las características de las personas dependen de factores ambientales. Por tanto, las características diferenciales no dependen de las personas, sino de las situaciones, de los contextos en las que están inmersas. El comportamiento del alumno, en este caso, se explica a través de las características concretas de la situación educativa en la que participa, con lo que el nivel de aprendizaje de un alumno no depende de sus características intrapersonales, sino de un “método educativo” ineficaz. De hecho, desde esta concepción se puede llegar a poner en duda la existencia de los factores de carácter intrapsicológico (cognitivos, afectivos y emocionales) implicados en el proceso de aprendizaje, de manera que todo el peso recae sobre los factores contextuales e instruccionales de las situaciones educativas.
- Concepción interaccionista: en este caso, no es que las diferencias individuales de las personas se expliquen por factores genéticos y ambientales, sino por la “interacción” entre las características individuales y las situacionales. Es por ello que el aprendizaje no se explica por unas causas o por otras, sino por la interacción entre ambas. Tampoco tiene sentido entrar a discutir qué tanto por ciento corresponde a factores biológicos y qué tanto por ciento a factores contextuales o instruccionales, es más bien la interacción entre unos y otros donde se encuentra la clave que explica el aprendizaje. Desde la perspectiva de los procesos de enseñanza y aprendizaje, por lo tanto, lo más importante no será analizar y predecir el rendimiento o comportamiento de los alumnos según sus características individuales, sino definir y pensar las características personales que son relevantes para el aprendizaje y la enseñanza, ya que sólo así será posible diseñar las situaciones educativas ajustadas a estas características.

Partiendo de estas tres maneras de conceptualizar las diferencias individuales entre el alumnado, que conviven en la actualidad, ¿qué forma de entender los procesos de enseñanza y aprendizaje hay detrás de cada una de ellas? Y, en consecuencia, ¿qué acciones se llevan a cabo para dar respuesta a los comportamientos inadecuados o a los conflictos en la convivencia desde cada una de ellas?

El objetivo de esta reflexión es la toma de consciencia sobre el hecho de que las intervenciones educativas que despliega el profesorado en las aulas vinculadas con su gestión, están íntimamente relacionadas con la manera como conciben a sus alumnos y la forma como entienden los procesos de enseñanza y aprendizaje. Analicémoslo con detenimiento.

La predeterminación genética de las características individuales es la idea subyacente a la concepción estática de las diferencias individuales, es por ello que el comportamiento se considera muy difícilmente modificable, precisamente porque se vincula con aspectos biológicos. Un claro ejemplo de respuesta a los conflictos de convivencia y/o conductuales en la escuela basada en esta concepción serían las *aulas de convivencia*. En el contexto del Estado español, cada centro establece unas estrategias, acordes a la normativa educativa vigente en su comunidad y al grado de autonomía que la propia legislación le confiere (Álvarez-García, Dobarro, Álvarez, Núñez y Rodríguez, 2014). Entre las medidas o estrategias que se incluyen en los *planes de convivencia* de los centros, una que destaca por su implementación en diversos territorios del estado son las denominadas *aulas de convivencia*, que nacen con el objetivo de ofrecer un “tratamiento individualizado del alumnado que, como consecuencia de la imposición de una corrección o medida disciplinaria, se ve privado de su derecho a participar en el normal desarrollo de las actividades lectivas” (Tirado y Conde, 2015, p.77). Serrano, Tormo y Granados (2011) realizaron un programa piloto sobre la implantación de las aulas de convivencia en diversos centros educativos de la Comunidad Valenciana. En su estudio concluyen que las aulas de convivencia ofrecen una alternativa para promover el desarrollo de tareas para el alumnado que, por presentar comportamientos disruptivos, se ve privado de continuar con el curso habitual de sus clases en el aula ordinaria. Tirado y Conde (2015), por su parte, en la investigación mencionada con anterioridad, encuentran como resultado de la puesta en marcha de las aulas de convivencia, una no reducción de los conflictos dentro de las aulas ni de un comportamiento más adecuado: “nos encontramos con unos resultados que no deben resultar paradójicos si se aborda el problema desde una concepción global, comprensiva y abierta del fenómeno. Y

desde esta perspectiva, serán otras las medidas, de carácter preventivo, más socializadas, las que tengan influencia positiva en la reducción de conductas contrarias” (Tirado y Conde, 2015, p. 87). En definitiva, ¿qué se puede esperar de una medida que focaliza únicamente en el alumno como causante del conflicto o problema, que lo define como *alumno comportamental, conductual o disruptivo* para decidir que debe separarlo y excluirlo del aula ordinaria y ubicarlo junto con otros alumnos que presenten los mismos “rasgos” con la finalidad de paliar o corregir su falta de comportamiento adecuado? En este caso, ¿qué aprende el alumnado que asiste a este tipo de aulas?

Respecto a la concepción ambientalista de las diferencias individuales, centra su atención de forma exclusiva en la situación educativa y en la propuesta instruccional. Desde una perspectiva psicoeducativa, se situarían en esta concepción todas las propuestas de corte conductista basadas en la creación de “estímulos eficaces” que provoquen “respuestas adecuadas”. El ejemplo más evidente de intervención educativa ante un comportamiento disruptivo o un conflicto desde esta concepción sería el castigo. En un estudio estatal sobre la convivencia escolar en la Educación Secundaria Obligatoria (MEC, 2010), se afirma:

“(…) entre las medidas incluidas en el cuestionario, las más frecuentemente aplicadas son: 1º) Castigar a copiar y a permanecer en un determinado lugar. 2º) Expulsión temporal del aula y aviso a la familia. 3º) Enviar a jefatura de estudios o dirección. Respecto a la valoración de los castigos recibidos, las respuestas del alumnado son más favorables respecto a la justicia del castigo (el 55% así lo considera), que respecto a su eficacia (el 67,2% considera que fue poco o nada eficaz). Este último resultado concuerda con los obtenidos a través del profesorado, los departamentos de orientación y los equipos directivos, que destacan como uno de los principales obstáculos para la convivencia escolar: la ineficacia educativa de las sanciones utilizadas para cambiar el comportamiento de los alumnos transgresores” (MEC, 2010, p. 91).

¿Qué provoca que continuemos confiando en el uso de los castigos en el contexto escolar cuando los propios afectados han manifestado que no consigue el efecto esperado? (MEC, 2010) ¿Qué aprenden, en este caso, del castigo? Quizás, como afirman Gómez-Núñez et al. (2017), aprenden a construir un comportamiento negativo hacia la escuela y aumentan los niveles de ansiedad ante la posibilidad de recibir algún tipo de castigo.

Finalmente, e intentando abordar el tema de la gestión del aula, la resolución de conflictos o de comportamientos inadecuados desde una concepción interaccionista de las diferencias individuales, la mayoría de estudios apuntan sobre la necesidad de diseñar situaciones educativas que realmente se ajusten a las necesidades del alumnado, y, sobre todo, que provoquen aprendizajes significativos y funcionales “reales” en ellos (Albertí y Pedrol, 2017; Gómez-Núñez et al., 2017; MEC, 2010; Tirado y Conde, 2015). Es por ello que en el siguiente apartado se presentan diferentes estrategias de respuesta desde esta concepción.

2. Una alternativa al castigo: diferentes maneras de gestionar los conflictos en las aulas

La gestión de los conflictos en las aulas, pasa por entender la prevención y la enseñanza de estrategias que permitan a los alumnos tomar conciencia y poner en práctica valores y principios fundamentales para fomentar una convivencia sana (Chacón, 2012). Intentar reducir la conflictividad en el ámbito educativo supone abordar la gestión del conflicto desde diferentes ámbitos. Entre todas las medidas propuestas a lo largo de los últimos años el foco para resolver las dificultades de convivencia ha ido variando. Aun así, todas las medidas persisten y conviven actualmente en los centros educativos.

Ya en 1972, Dreikurs y Cassel, indicaban tres principios sobre los que fundamentaban la disciplina en las aulas:

- 1) En primer lugar, el establecimiento de relaciones entre docente y alumnos basadas en el respeto mutuo, siendo el papel del docente el de fomentar y ayudar al alumno en la toma de decisiones y no en ejercer presión sobre él.
- 2) En segundo lugar, se solicita al docente a reemplazar cualquier forma de castigo por el natural transcurso de las consecuencias de los actos de los alumnos que permitirá entender el funcionamiento de la realidad y no el poder y la fuerza del adulto.
- 3) En tercer lugar, el docente, debe tomar conciencia de la importancia de su actitud y uso del lenguaje en el aula y como todo ello influye en los alumnos y en las distintas situaciones que se producen.

Torrego (2001a; 2001b; 2003) identifica tres modelos de actuación ante la gestión de los conflictos de convivencia escolar: el modelo punitivo, el modelo relacional y el modelo integrado. El modelo punitivo se basa en el establecimiento de una reglamentación normativa y la definición de consecuencias derivadas del incumplimiento de dichas normas. La medida principal en este modelo es la sanción o corrección. El conflicto queda latente, es decir, no se resuelve y genera resentimiento, rechazo y una escalada mayor en los conflictos posteriores. El modelo relacional pretende buscar salida a los conflictos poniendo el foco no sólo en las soluciones, sino también en los protagonistas del conflicto y en su relación. La dificultad, según Torrego (2001a; 2001b), es disponer de espacios para establecer diálogo. Además, al tratarse de un modelo privado, carece de la posibilidad de alcanzar a ser un modelo de actuación colectivo. El modelo integrado, por su parte, combina los dos modelos anteriores, de manera que se busca resolver el conflicto entre los protagonistas, a la vez que trasciende a un plano colectivo que permita establecer actuaciones a nivel de centro. Las ventajas de este modelo, residen en su capacidad de reparación, resolución y reconciliación (Torrego, 2001a; 2001b; 2003; Torrego y Moreno, 2003).

Nuestra posición es que la vida cotidiana en la escuela remite a la convivencia escolar y se debe enmarcar en un paradigma preventivo y de responsabilización, en oposición a la idea de la disciplina que se asocia a una lógica punitiva (Brandoni, 2017). La prevención se concreta en el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes que fomenten la autonomía en los alumnos, de manera que sean capaces de tomar decisiones y anticipar situaciones que pongan en riesgo la convivencia colectiva para poder prevenirlas. Tal como describen Pérez y Galiana (2015), la dimensión preventiva implica superar la noción de riesgo y no se limita a informar o prohibir, sino que apunta a formar al alumnado para que actúe de manera responsable ante las decisiones futuras. De este modo, es imprescindible disponer de vías preventivas que ayuden y permitan la socialización de los alumnos desde los primeros años, a través de estrategias socioeducativas que favorezcan la inclusión y la gestión de dificultades escolares antes de que éstas últimas aparezcan.

Como apuntan Tirado y Conde (2016), es necesario ayudar a los alumnos a tomar conciencia de que los conflictos en la escuela (como en cualquier otro contexto social) siempre van a existir. Aun así, no todos los conflictos son ni deben valorarse de manera negativa. Deben vivirse como situaciones que se generan fruto de la convivencia y por lo tanto, lo importante es que se aprenda a vivir y convivir en comunidad resolviendo los

conflictos de manera adecuada. Los conflictos son inherentes a la vida humana y a la convivencia y la búsqueda del equilibrio entre lo personal, lo social, lo común y lo propio es complejo y más una ilusión que una realidad (Brandoni, 2017).

Construir la convivencia exige querer escuchar, dar lugar a la participación y crear espacios en los que cada integrante pueda ser aceptado y ser y sentirse responsable. La escuela, la convivencia y el aprendizaje están íntimamente ligados. Esta relación ya la describieron Ianni y Pérez (1998) como el primer espacio de vida pública para los estudiantes, el espacio para construir relaciones sociales, el lugar donde los alumnos aprenden rituales, se convive, se habla y donde se practica la vida democrática. En definitiva, aprender a convivir, se convierte en uno de los contenidos esenciales que debe enseñar la escuela (Delors, 1996; Brandoni, 2017). Además, no se puede obviar, que la institución escolar tiene como finalidad última la socialización de los miembros más jóvenes de la sociedad (Coll, 2001), lo que equivale a la enseñanza de habilidades, actitudes y contenidos que no están directamente vinculados con ninguna área curricular específica como: comunicarse, dialogar, respetar, participar, tolerar y comprometerse, entre otras muchas que se podrían identificar. En resumen, la convivencia se encuentra en la base de los objetivos para la inclusión de todos los alumnos, el desarrollo de la competencia social y la formación para el aprendizaje y la toma de conciencia democrática y ciudadana (Coll, 2006; Guarro, 2001).

Lejos de considerar al docente el responsable único y último de la gestión de los conflictos, y partiendo de una concepción interaccionista de los procesos de enseñanza y aprendizaje, resulta fundamental conseguir la (co) responsabilización del propio alumno y de los compañeros en los procesos de toma de conciencia de la necesidad de una convivencia que beneficie a la comunidad educativa y más allá de ella. Algunas de las propuestas para gestionar los conflictos en las aulas, con un carácter marcadamente preventivo y alternativo al castigo son las que se detallan a continuación.

• Plan de convivencia de centro

En 2006, en la línea del proyecto de la Ley Orgánica de Educación (LOE), se establece un acuerdo básico que propone un plan de actuación para promocionar y mejorar la convivencia escolar. Este plan de actuación incluye una serie de procesos dirigidos a conseguir esa finalidad (MEC, 2006). Dos años más tarde, se creó el Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar que contaba con un instrumento autodiagnóstico de la convivencia

escolar y permitía establecer una comparativa del estado de la misma y de su evolución (MEC, 2007), así como fomentar las actuaciones que faciliten la mejora del clima escolar y la convivencia en los centros educativos. Este 2018, se modifica con un nuevo Real Decreto (MEC, 2018) la creación del Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar.

Los planes de convivencia, por su parte, siguen avanzando en su definición y descripción. En mayo de 2009, la Comisión Europea estableció el nuevo marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito educativo, y fijó como uno de sus objetivos la promoción de la equidad, la cohesión social y la ciudadanía activa. España se comprometió a participar en ese proceso y fue en ese marco que se construyó el Plan estratégico de convivencia escolar. Ese plan, que debe formar parte del Proyecto Educativo de Centro y estar en sintonía con el Reglamento de Régimen Interno, pretende que los centros educativos sean espacios libres de violencia, inclusivos, seguros y que promuevan el éxito en todos los alumnos. Dispone ocho líneas de actuación y un proceso de evaluación y mejora del propio plan (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2016) que cada comunidad autónoma define particularmente.

• **Acción tutorial**

El Plan de acción tutorial es el documento que establece el funcionamiento y gestión de las tutorías que se realizarán en un centro educativo a lo largo de un curso académico. Además, planifica actividades dirigidas a la orientación personal y profesional de los alumnos. Dentro del Plan de Acción Tutorial, deben planificarse actividades de prevención y resolución de conflictos de acuerdo al Plan de convivencia del centro. Algunas de las actividades que se definen dentro de los planes de acción tutorial son las de: organizar actividades de bienvenida a alumnos de nueva incorporación, elaborar las normas de la clase, dar a conocer el plan de convivencia e informar sobre los deberes y los derechos de los alumnos, explicar el sistema de responsabilidades dentro de la clase para la asamblea, evaluar la dinámica del grupo y conocer las relaciones entre los alumnos, entre otras muchas actividades.

Algunos ejemplos de actividades que debería contemplar el Plan de Acción tutorial para la prevención de los conflictos en las aulas y la mejora de las relaciones y la convivencia son:

- Educación en valores, habilidades sociales y resolución de conflictos. Se trata de actividades que pongan en valor el desarrollo participativo de unos principios de

- convivencia y que hagan emerger valores que no deben quedar relegados únicamente al currículum oculto. Consiste, por tanto, en programar actividades específicas que enseñen de manera explícita actitudes, valores y habilidades que se enmarcan en las competencias básicas transversales y que son responsabilidad de todo el claustro del centro. Ejemplo de algunas de ellas serían la escucha activa, la empatía, la asertividad, la negociación, la toma de decisiones consensuadas, entre otras, vertebradas alrededor de actividades o proyectos educativos más amplios.
- Role-Playing, juegos, dilemas morales. La representación de situaciones de la vida cotidiana en la que participan distintos personajes, permite al alumno el desempeño de un papel que puede provocar el cambio en su autoconcepto, de alguna de sus actitudes e invitar a la reflexión sobre situaciones que se dan y pueden darse en contextos sociales. Favorece la empatía y pone en práctica actitudes, valores y habilidades favorecedoras de la prevención y resolución de conflictos.
 - Dinámicas de cohesión de grupo. Las dinámicas de cohesión son actividades que ponen el foco en la mejora de la cohesión de los grupos clase. Se trata de ir favoreciendo la mejora en las relaciones de los alumnos, el conocimiento mutuo, fomentar la participación, el consenso y la toma de decisiones conjuntas, facilitar la inclusión de alumnos, mostrar las fortalezas de formar parte de un grupo y comprobar la eficacia de la cooperación (Pujolàs, Lago et al., 2011). A través de insistir en la mejora de la cohesión de grupo clase, también mejora el clima de aula (Pujolàs, 2012), aumenta la calidad de las interacciones sociales (Slavin, 2014; Webb, 2008) y prepara para estructuras de actividad cooperativas.

• **Responsabilidad distribuida: aprendizaje cooperativo**

Entender la gestión del aula desde una perspectiva amplia y compleja en la que se generan procesos de planificación, seguimiento y evaluación de los diferentes aprendizajes que se construyen en la actividad conjunta, requiere focalizar y poner de relieve el papel activo del alumno (y de sus compañeros) en estos procesos. En este sentido, la estructuración cooperativa de la actividad en el aula, tiene como puntal básico la interacción social tanto entre docente y alumnos como, sobre todo, entre alumnos. Se basa en el aprendizaje mediante equipos de composición heterogénea, asegurando la participación equitativa y la interacción simultánea (Kagan, 1999) entre los miembros de los equipos para aprender los

contenidos escolares. Además, el requisito indispensable es que los alumnos se ofrezcan ayuda mutua y se aseguren de progresar en los aprendizajes. Esto último, que parece tener pocas implicaciones, precisa de generar, enseñar y favorecer que los alumnos se responsabilicen de los aprendizajes de sus compañeros, aporten elementos que favorezcan el buen funcionamiento de los equipos de aprendizaje y sean capaces de autorregular su comportamiento en beneficio del equipo. Así, la interdependencia positiva (Johnson y Johnson, 2009; 2014; Pujolàs, 2007; 2008) entre los miembros de los equipos, y la responsabilidad individual para conseguir finalidades comunes (Slavin, 2010), son elementos clave.

El aprendizaje cooperativo incrementa los procesos afectivos, relacionales y motivacionales y responsables de la atribución de sentido a los aprendizajes (Ning y Hornby, 2014; Pegalajar y Colmenero, 2013; Pérez y Poveda, 2010). Además, favorece un clima de aula afectivo y social seguro en el que todos los alumnos se sienten incluidos (Ainscow, 2001; Onrubia, 2009; Pujolàs, 2008) fomentando la aceptación de las diferencias y aumentando las relaciones interpersonales (Johnson y Johnson, 2014; Kyndt et al., 2013; Rogat y Linnenbrink-Garcia, 2011).

En definitiva, la cooperación exige reconocer el aula como un espacio ideal para la construcción de relaciones entre iguales. A su vez, exige que el alumnado se organice para influenciar mutuamente y deliberadamente. Este proceso resulta esencial para la educación democrática del alumnado y para el desarrollo de la competencia social y ciudadana (Guarro, 2008).

3. Conclusiones

Resulta imposible finalizar un artículo sobre gestión del aula sin hacer referencia, aunque ya se haya mencionado a lo largo del texto, a la función de la educación escolar. Olvidar que la función de la educación obligatoria, de la escuela, como institución, nunca ha sido otra que promover el desarrollo tanto individual como social del alumnado es, cuanto menos, irresponsable. Es por ello que se debe proporcionar el contexto más adecuado para que el alumnado pueda construir y desarrollar el sentido de colectivo, de comunidad, y esto no podrá ser así si nos limitamos a intervenir desde una perspectiva individual, focalizada en el alumno, como último y único responsable de su actuación; o bien con medidas basadas en el castigo, con técnicas punitivas que, lejos de conseguir la anulación de la conducta, generan un aumento de la animadversión hacia el contexto escolar.

Aunque no sea un aspecto directamente vinculado con el objetivo de este artículo, sería positivo plantearse y reflexionar sobre por qué el alumno actúa y se comporta como lo hace, qué quiere comunicar. Aproximarse al alumnado no tanto con fines diagnósticos y de etiquetaje, sino de comprensión de su situación, personal y contextual.

4. Bibliografía

Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas: ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea ediciones.

Albertí, M. y Pedrol, M. (2017). El enfoque restaurativo en el ámbito educativo. Cuando innovar la escuela es humanizarla. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 67, 47-72.

Álvarez García, D.; Dobarro, A.; Álvarez, L.; Núñez, J. C. y Rodríguez, C. (2014). La violencia escolar en los centros de educación secundaria de Asturias desde la perspectiva del alumnado. *Educación XX1*, 17 (2), 337-360.

Badía, M.M; Gotzens, C. y Zamudio, R. (2012). La disciplina escolar desde un enfoque psicoeducativo para promover una intervención efectiva del profesorado. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*. Vol. 5, nº 10, pp. 65-77.

Brandoni, F. (2017). *Conflictos en la escuela. Manual de negociación y mediación para docentes*. Buenos Aires: EDUNTREF.

Calvo, P., García A., y Marrero, G. (2005). *La disciplina en el contexto escolar*. Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de las Palmas de Gran Canaria.

Chacón, A. (2012). Propuesta para la elaboración de un manual para la gestión de los conflictos estudiantiles. *Revista Gestión de la Educación*, 4 (1). 1-35. Consulta 03/06/2018. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5039039#>

- Coll, C. (2001). Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje. A C. Coll, J. Palacios i A. Marchesi. *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación* (pp. 157–186). Madrid: Alianza Editorial.
- Coll, C. (2006). Lo básico en la educación básica. Reflexiones en torno a la revisión y actualización del currículo escolar. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* 8, (1). Consulta 04/06/2018. Disponible en: <http://redie.uabc.mx/vol8no1/contenido-coll.html>
- Coll, C. y Miras, M. (2001). Diferencias individuales y atención a la diversidad en el aprendizaje escolar. En Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo Psicológico y Educación. 2. Psicología de la Educación Escolar* (pp. 331-356). Madrid: Alianza [Capítulo 13].
- Delors, J. (1996). Los cuatro pilares de la educación. En *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana/UNESCO. pp. 91-103.
- Dreikurs, R.; Cassel, P. (1972). *Discipline without tears*. New York: Hawthorn Books
- Gómez-Núñez, M. I., García-Fernández, J. M., Vicent, M., Sanmartín, R., Gonzálvez, C., Aparisi-Sierra, D. e Inglés, C. (2017). Influence of school refusal behaviour on high anxiety of school punishment in primary education. *European Journal of Education and Psychology*, 10(2), pp. 68-74.
- Guarro, A. (2001). *El currículo democrático*. Barcelona: Octaedro.
- Guarro, A. (2008). Competencias básicas: currículum integrado y aprendizaje cooperativo. *Investigación en la escuela*, 66, 29-42.
- Ianni, N. D.; Pérez, E. (1998). *La convivencia en la escuela: un hecho, una construcción*. Barcelona: Paidós.
- Johnson, R. T., y Johnson, D. W. (2009). *Joining together: group theory and group skills*. (10ª edición). Boston: Allyn and Bacon.

- Johnson, R. T., y Johnson, D. W. (2014a). Cooperative Learning in 21st Century. *Anales de psicología*, vol. 30, 3, 841-851. Consulta 28/05/2018. Disponible en <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.3.201241>
- Kagan, S. (1999). *Cooperative learning*. San Clemente: Resources for Teachers.
- Kyndt, E.; Raes, E.; Lismont, B.; Timmers, F.; Cascallar, E. y Dochy, F. (2013). A meta-analysis of the effects of face-to-face cooperative learning. Do recent studies falsify or verify earlier findings? *Educational Research Review*, 10, 133-149. Consulta 02/06/2019. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/259165120_A_meta-analysis_of_the_effects_of_face-to-face_cooperative_learning_Do_recent_studies_falsify_or_verify_earlier_findings
- MEC. (2006). Ley Orgánica de Educación 2/2006 de 3 de mayo. Consulta 04/06/2018. Disponible en: <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2006-7899>
- MEC. (2007). Real Decreto 275/2007, de 23 de febrero por el que se crea el Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar. Consulta 10/07/2018. Disponible en: <https://www.boe.es/buscar/pdf/2007/BOE-A-2007-5441-consolidado.pdf>
- MEC. (2010). *Estudio Estatal sobre la Convivencia Escolar en la Educación Secundaria Obligatoria*. Observatorio Convivencia Escolar. Madrid: Secretaría General Técnica. Subdirección General de Documentación y Publicaciones. Ministerio de Educación.
- MEC. (2018). Real Decreto 3/2018, de 12 de enero por el que se modifica el Real Decreto 275/2007, de 23 de febrero, por el que se crea el Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar. Consulta 10/07/2018. Disponible en: https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2018-432
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2016). *Plan estratégico de convivencia escolar. Confiar en la fuerza de la educación*. Consulta el 16/07/2018. Disponible en: <https://www.mecd.gob.es/dam/jcr:e411c039-2274-4533-a302-23bc196d4420/plan-estrategico-convivencia-escolar.pdf>

Ning, H., y Hornby, G. (2014). The impact of cooperative learning on tertiary EFL learners' motivation. *Educational Review*, 66(1), 108-124. Consulta 16/05/2018. Disponible en: <http://0->

www.tandfonline.com/categ.uoc.edu/doi/full/10.1080/00131911.2013.853169#abstract

Onrubia, J. (2009). Transformar para adaptar, adaptar para incluir: una mirada psicoeducativa a la educación inclusiva. A C. Gine (Coord). *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado* (pp. 49-62). Barcelona: ICE, Universitat de Barcelona.

Pegalajar, M. C., y Colmenero, M. J. (2013). Percepciones hacia el aprendizaje cooperativo en estudiantes del Grado de Maestro. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 11(3), 343-362. Consulta 25/06/2018. Disponible en: <http://redu.net/redu/index.php/REDU/issue/view/73>

Pérez, J.J. y Galiana, L. (2015). Prevención del conflicto escolar en primer ciclo de primaria. Investigación aplicada en intervención social. *Revista de investigación social*, 15, 562-608. Consulta 14/07/2018. Disponible en <http://0-eds.b.ebscohost.com/categ.uoc.edu/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=113da402-deef-4860-a4d8-85d2cb-5b3184%40sessionmgr104>

Pérez, A. M. y Poveda, P. (2010). Atribuciones causales y aprendizaje cooperativo. *REOP, Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(1), 59-69. Consulta 22/06/2018. Disponible en: <http://revistas.uned.es/index.php/reop/article/view/11509>

Pujolàs, P. (2007). *Aprender juntos alumnos diferentes. Els equips d'aprenentatge cooperatiu a l'aula*. Vic: Eumo.

Pujolàs, P. (2008). *9 ideas clave. El Aprendizaje Cooperativo*. Barcelona: Grao.

Pujolàs, P. (2012). Aulas inclusivas y aprendizaje cooperativo. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 89-112.

Pujolàs, P.; Lago, J.R.; Naranjo, M.; Riera, G.; Olmos, G.; Pedragosa, O.; Soldevila, J.; Torne, A.; Rodrigo, C. (2011). *El programa CA/AC ("Cooperar per aprendre/ Aprendre a Cooperar). Para enseñar a aprender en equipo*. Documento interno del GRAD la Universitat de Vic. No publicado.

Resolución ENS/585/2017, de 17 de marzo necesidad que tienen las escuelas y los institutos de concretar un proyecto de convivencia

Resolución ENS/585/2017, de 17 de marzo, por la cual se establece la elaboración y la implementación del Proyecto de Convivencia en los centros educativos dentro del marco del Proyecto Educativo de Centro. DOGC 7336. <http://portaldogc.gencat.cat/utillsEADOP/PDF/7336/1599535.pdf>

Rogat, T. y Linnenbrink-Garcia, L. (2011). Socially shared regulation in collaborative groups: an analysis of the interplay between quality of social regulation and group processes. *Cognition and Instruction*, 29(4), 375-415. Consulta 09/06/2018. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1080/07370008.2011.607930>

Skiba, R. y Peterson, R. (1999). The Dark Side of Zero Tolerance: Can Punishment Lead to Safe schools? *Phi Delta Kappan*, 5(80),1-11. Recuperado de http://curry.virginia.edu/uploads/resourceLibrary/dark_zero_tolerance.pdf

Skinner, B. F. (1970). *Tecnología de la enseñanza*. Barcelona: Editorial Labor.

Slavin, R. (2010). Co-operative learning: what makes group-work work? A H. Dumont, D. Istance y F. Benavides (Eds.). *The nature of learning: using research to inspire practice*. Paris: OCDE.

Slavin, R. (2014). Cooperative learning and academic achievement: Why does groupwork work? *Anales de psicología*, 30(3), 785-791.

Tirado, T. y Conde, S. (2015). Organización del aula de convivencia y efectos en la reducción de conductas contrarias. *REOP. Vol. 26, nº2, 2º Cuatrimestre*, pp. 75 – 89.

- Tirado, R. y Conde, S. (2016). Análisis estructural de la gestión de la convivencia escolar en centros de buenas prácticas de Andalucía (España). *Educación XXI*, 19 (2), 153-178, doi: 10.5944/educXX1.14220.
- Torrego, J. C. (2001a). Modelos de regulación de la convivencia. *Cuadernos de pedagogía*, 304, 20-28.
- Torrego, J. C. (2001b). Nuevos enfoques de actuación ante el conflicto y la convivencia escolar. En Fernández, I. (Coord.). *Guía para la convivencia en el aula*. Madrid: Escuela Española.
- Torrego, J. C. (2003). El modelo integrado. Un nuevo marco educativo para la gestión de los conflictos de convivencia desde una perspectiva de centro. *Revista del colegio oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y Ciencias*. 145, 12-16.
- Torrego, J. C. y Moreno, J. M. (2003). *Resolución de conflictos de convivencia*. Proyecto Atlántida, Federación de Enseñanza de Comisiones Obreras y Federación de padres y madres Giner de los ríos.
- Webb, N. M. (2008). Learning in small groups. A T. L. Good (Ed.). *21st Century Education: A Reference Handbook* (pp. 203-211). Los Angeles: Sage.



Pedagogia i Treball Social

Revista de Ciències Socials Aplicades

Edita: Universitat de Girona

Disseny i maquetació: info@clam.cat · 647 42 77 32

Dipòsit Legal: GI.904-2010

ISSN: 2013-9063