



Universidad
Zaragoza

Trabajo Fin de Máster

Propuestas de mejora del programa “Espacio de Cambio” para alumnado con partes disciplinarios

Improvement proposals to project “Espacio de Cambio” for students with disciplinary procedures

Autora

Leyre Muskilda Fernández Gaztelu

Codirectoras

Teresa Coma Roselló
Eva Vicente Sánchez

Índice

1. Resumen	3
2. Justificación	4
3. Marco teórico.....	5
3.1. Qué son los conflictos en los centros escolares. El concepto de conflicto y tipos de conflicto.....	5
3.2. Revisión de estudios sobre conflictos en los centros escolares.....	6
3.3. Alumnado implicado (características del alumnado adolescente y alumnado con problemas de conducta).....	11
3.4. Prevención y gestión de conflictos.....	15
3.4.1 Qué es la prevención de conflictos y enfoques de tratamiento de los conflictos en los centros escolares.....	15
3.4.2 Funciones de orientación y áreas relacionadas con los conflictos.....	16
3.4.3 Legislación educativa sobre prevención de conflictos	20
3.4.4 Medidas de actuación ante conflictos graves en los centros escolares.....	27
4. Propuesta de intervención.....	29
4.1. Contextualización del programa.....	29
4.1.1 Principios pedagógicos	30
4.1.2 Objetivos del programa	31
4.1.3 Metodología de la intervención en el programa Espacio de Cambio	31
4.1.4 Procedimiento de derivación	33
4.1.5 Procedimiento de salida del programa.....	34
4.2 Análisis de las problemáticas de la población atendida en el programa Espacio de Cambio en Zaragoza.....	34
4.3 Análisis de la coordinación: derivación y salida.....	38
4.4 Propuestas de mejora para el programa	39
4.4.1 En el procedimiento de entrada al programa	40

4.4.2 En la coordinación entre los centros escolares y el programa Espacio de Cambio.....	41
4.4.3 En la ejecución del plan de trabajo propuesto por el centro.....	42
4.4.4 En el seguimiento de cada caso	42
5. Conclusiones.....	43
6. Referencias	45
7. Anexos.....	48
7.1 Anexo 1: Informe de derivación	48
7.2 Anexo 2: Entrevista familiar acceso al Programa Espacio de Cambio.....	49
7.3 Anexo 3: Cuestionario de satisfacción de familias	50
7.4 Anexo 4: Cuestionario satisfacción alumnado.....	51
7.5 Anexo 5: Informe devolución	52

1. Resumen

En veinte centros escolares de educación primaria y secundaria de la ciudad se ha conveniado la atención al alumnado expulsado de los centros escolares por medida sancionadora con el Centro de Día de Aldeas Infantiles SOS, que de forma planificada y coordinada con el centro escolar realiza una labor preventiva de nuevas expulsiones, promoviendo cambios de actitud y de conducta en los menores mediante el programa Espacio de Cambio. El alumnado con partes disciplinarios sancionadores que es expulsado del centro escolar en la ciudad de Zaragoza cumple con la medida en, casa realizando las tareas curriculares designadas, aunque habitualmente no tiene apoyo para realizar un trabajo de reflexión y crecimiento personal ni para preparar una vuelta al centro reconducida.

Este trabajo estudia los motivos de dichas expulsiones, definiendo el concepto de conflicto y haciendo una revisión de los estudios sobre los conflictos en los centros escolares. Se realiza también una revisión del perfil de este alumnado para entender qué medidas se toman desde la legislación educativa, y en concreto, qué funciones del departamento de orientación se relacionan con los conflictos escolares. Posteriormente se analiza en el caso del programa Espacio de Cambio las problemáticas de derivación en alumnado de primaria y secundaria del curso 2018-2019 utilizando para ello los expedientes y teniendo en cuenta la información de la reuniones de coordinación y entrevistas. Finalmente se proponen medidas para mejorar la coordinación entre los centros escolares y Aldeas Infantiles SOS que redunde en la mejora de los procesos educativos.

Palabras clave: disciplina escolar, prevención, fracaso escolar, resolución de conflictos, educación integradora.

Abstract

In some schools of primary and secondary education in the city (20) attention to these students during the time of expulsion has been agreed with SOS Children's Villages Day Center, which attempts to prevent further expulsions, promoting attitudinal and behavioral changes in children and teens through the "Espacio de Cambio" program. Students with disciplinary procedures who are expelled from the school in the city of Zaragoza would comply with the measure at home by carrying out the designated curricular tasks without performing a work of reflection and personal growth that would help repair the damage caused and prepare the return to the school. This paper studies the reasons for such expulsions, defining the concept of conflict and reviewing studies on conflicts in schools. It also makes a review of the profile of these students to understand what measures are taken by the educational legislation, and specifically, what functions of the guidance department are related to school conflicts. After that, it is explained what the "Espacio de Cambio" program works and the referral problems in primary and secondary school students 2018-2019, using the files as well as information from the coordination meetings and interviews.

Finally, some measures are proposed to improve coordination between schools and SOS Children's Villages.

Key Words: School punishment, prevention, dropping out, conflict resolution, inclusive education.

2. Justificación

El modelo educativo español actual, diseñado en base al modelo socialdemócrata en torno al final del siglo XX, sufre la enfermedad de ser retocado según los intereses ideológicos del partido político en el poder. Los cambios estructurales que demanda desde hace ya unas cuantas legislaturas no acaban de llegar, y no parece haberse comprendido que la educación es la columna de desarrollo que puede hacer crecer a un país que despegó gracias al turismo pero que necesita integrarse en un mundo globalizado en la era del conocimiento y la productividad.

Los fenómenos migratorios, la inestabilidad política y la falta de conciencia en la inversión educativa estatal, la irrupción de las nuevas tecnologías, la temporalidad del profesorado (con un modelo que favorece la interinidad), la saturación en las aulas (25-35 alumnos por aula), en definitiva, la multitud de factores de variado origen y difíciles de abordar, ilustran el estado de un sistema educativo estancado y en el que un buen número del alumnado no se siente integrado ni reconocido.

Parte de este alumnado que no se siente integrado, puede desarrollar comportamientos disruptivos en un aula, y que pueden incluso derivar en algunos casos en partes disciplinarios y expulsiones. Por desgracia, no parece que el sistema haya pensado más allá en cuanto a qué hace dicho alumnado en su casa durante esos días, es decir, no ha planteado objetivos (a excepción de los derivados de la realización de la tarea escolar o deberes) que ayuden a hacer la pertinente reflexión en torno a lo sucedido.

El programa Espacio de Cambio, de la ONG Aldeas Infantiles SOS, nace precisamente para intentar dar un contenido preventivo a estas medidas de expulsión, ofrecer un espacio de reflexión y conciliación con la escuela a la que se tiene que volver tras dicha medida, y favorecer el crecimiento y desarrollo personal a partir de un conflicto ya generado. Es un servicio que podría estar integrado en todos los centros, y ser complementario a las medidas educativas que se lleven a cabo.

Este trabajo quiere seguir la línea preventiva, dirigida al apoyo que desde los Departamentos de Orientación de los centros escolares pueden dar en el programa Espacio de Cambio de Aldeas Infantiles SOS de Zaragoza. Son estos departamentos y equipos los que realizan la derivación y la recogida antes y después del programa, por lo que forman parte importante

de la intervención. El análisis de las problemáticas y la mejora de la coordinación antes, durante y tras el proceso que implica la medida de expulsión del centro educativo por parte disciplinario se hace requisito indispensable para el buen desarrollo del servicio.

La propuesta de intervención es sobre el caso concreto del programa Espacio de Cambio, programa ya en funcionamiento, y que se relaciona de forma directa con los Departamentos y Equipos de Orientación de los centros con los que actualmente se trabaja desde la entidad Aldeas Infantiles SOS de Zaragoza. Si bien la intervención propiamente dicha no se realiza desde dichos equipos y departamentos, estos forman parte de la misma ya que realizan el trabajo con el alumnado antes y después de la intervención. Son ellos los que conocen cada caso, han propuesto y evaluado todas las medidas anteriores a la expulsión, se han relacionado con las familias y el profesorado, y recibirán y acompañarán después de la expulsión. Así, todas las medidas propuestas que puedan apoyar el trabajo preventivo que se realiza en los centros, apoyarán también los procesos de enseñanza aprendizaje del alumnado, la acción tutorial, y la convivencia positiva; objetivos de los departamentos y equipos de orientación.

3. Marco teórico

‘¡Más poderoso que la violencia, el respeto!’

Eslogan adoptado por un instituto francés.

3.1. Qué son los conflictos en los centros escolares. El concepto de conflicto y tipos de conflicto.

Para entender a qué nos referimos cuando hablamos de prevenir el conflicto en los centros, tema central de este trabajo, debemos determinar primero qué se entiende por conflicto; a qué tipologías de conflicto nos estamos refiriendo, cuándo, cómo suceden y quiénes son sus protagonistas.

Está demostrado que el conflicto es parte inherente de una organización o sistema, también en el caso de la institución educativa, y que lo que importa es su tratamiento, esto es, la forma de resolverlo. El conflicto no es, necesariamente, sinónimo de indisciplina ni de violencia. Este conflicto entre personas civilizadas puede ser positivo y dar lugar a un enriquecimiento mutuo. (García y Martínez, 2002). El término (del latín: confligo, chocar, confrontar) alude a una confrontación entre, al menos, dos partes consideradas en principio incompatibles.

Puede adoptar formas agresivas, pero no necesariamente (Del Barrio, Martín y Almeida, 2003).

La convivencia pacífica no es aquella en la que no existen conflictos – lo que, más que utópico, resultaría sospechoso – sino más bien la situación en que los conflictos se resuelven de forma no violenta. Un modo bastante razonable de crear un ambiente de convivencia pacífico en un centro educativo puede consistir precisamente en dedicar atención especial al tratamiento de los conflictos. En este sentido, se puede entender la convivencia como un proceso, creativo y respetuoso con todos, de resolver conflictos, ya sea previniendo su aparición, ya sea evitando su escalada cuando se han producido, (Olmedilla y Horcajo, 2007).

Se trata de un tema con mucha amplitud teórica, con la capacidad de generar además mucho debate público y controversia en los medios de comunicación. Para centrar esta definición, se ha recurrido a las últimas investigaciones y estudios sobre el tema, queriendo aproximar lo más posible las diversas definiciones y explicaciones sobre conflictos humanos con componente violento, al entorno de la institución educativa en España en el momento actual.

3.2. Revisión de estudios sobre conflictos en los centros escolares

Si bien los conflictos escolares no son nuevos cronológicamente hablando, “sí es un fenómeno que está siendo comprendido y evaluado actualmente” (Martínez y Martínez, 2002). Sin embargo, y debido al interés mediático que suscitan hay una inmensa variedad de análisis sobre el maltrato entre iguales como conflicto concreto. Se trata de un fenómeno que genera mucho interés, que además va en aumento, en los medios y en la sociedad en general, como señala el Informe del Defensor del Pueblo del año 2000.

El maltrato entre iguales en el contexto educativo adquiere diferentes formas como pueden ser:

- Maltrato físico: acciones que, voluntariamente realizadas, provocan o pueden provocar daño o lesiones físicas.
 - Maltrato emocional: acciones (normalmente de carácter verbal) o actitudes que provocan o pueden provocar daños psicológicos.
 - Negligencia: abandono o dejación de las obligaciones en los cuidados de una persona.
 - Abuso sexual: cualquier comportamiento en el que una persona es utilizada como medio para obtener estimulación o gratificación sexual.
 - Maltrato económico: utilización ilegal o no autorizada de los recursos económicos o de las propiedades de una persona.
- (Defensor del Pueblo, 2000, p. 40).

Hay un buen número de publicaciones sobre la incidencia de los conflictos en general en las instituciones educativas -en menor número en el ámbito nacional que en el internacional (Noruega, Italia, Inglaterra y otros países) han dedicado numerosos estudios al tema en los últimos 20 años), como se muestra a continuación. Así, una de las primeras conclusiones que se puede extraer es precisamente la necesidad de analizar en profundidad (como se ha hecho por ejemplo en el caso concreto del maltrato entre iguales) la incidencia y la naturaleza de este tipo de fenómenos en sentido más amplio.

El estudio de UNICEF “Hidden in plain sight” confirma que el porcentaje de violencia presenciada oscila entre el 7% y el 74% entre los menores de 13 a 15 años en los 106 países en los que se tienen datos. Si bien dichos datos sitúan a España en una zona intermedia, las cifras de los últimos estudios realizados en nuestro país muestran que es una problemática que no cesa (Plan estratégico de convivencia escolar, 2017).

El primer estudio de ámbito nacional sobre violencia escolar y, más concretamente, en la forma de maltrato ente iguales, en Educación Secundaria Obligatoria, dirigido por Cristina del Barrio y Elena Martín, se realizó en el curso 1999. Su repercusión fue “muy notable” (Defensor del Pueblo, 2000) así como lo fue la de la revisión y actualización de dicho estudio, realizada en 2006 y publicada en 2007. Ambos informes aportan datos sobre algunas de esas formas específicas de violencia escolar de la que son víctimas esporádicas o reiteradas el alumnado y el cuerpo docente, y que puede ser ejercida por éstos o por aquéllos, o por otros miembros de la comunidad educativa, e incluso, por elementos ajenos a la misma.

Siguiendo con los estudios que pueden aportar datos interesantes para el estudio del tema, durante el curso 2005 el Centro Reina Sofía y la empresa demoscópica Metra-Seis realizaron un informe dirigido por Ángela Serrano e Isabel Iborra sobre violencia escolar. El sistema de recogida de datos fue una entrevista telefónica en la que ochocientos adolescentes de centros públicos, privados y concertados contestaban a 32 preguntas sobre situaciones de violencia en general, y específicamente de acoso entre compañeros. En cuanto a violencia escolar, el 75% de los consulados ha sido testigo de ella (Serrano y Marmolejo, 2005).

Resumiendo lo recogido, ambos trabajos establecen conclusiones muy similares, según los datos recabados, en cuanto a maltrato entre iguales se refiere:

- Son más comunes las situaciones de maltrato que se dan de forma ocasional (alguna vez) que las que se dan de manera habitual (con frecuencia).
- La frecuencia, en porcentaje, tanto de maltrato físico como emocional presenciado por testigos se encuentra entre el 30% y el 44%.
- Ambos encuentran mayores porcentajes de chicos que de chicas tanto entre las víctimas como entre los agresores.
- Estas diferencias se acentúan en el caso de los agresores, es decir, hay más agresores hombres que mujeres.

Ahora bien, el que las formas más graves de maltrato sean las menos frecuentes no puede inducirnos a pensar que el problema del abuso escolar carece de importancia en España. Por una parte, todas las formas de maltrato tienen consecuencias negativas para quienes las sufren, las ejercen o las presencian, y es muy numeroso el alumnado que las padece de alguna u otra manera. Además, todas las formas de maltrato se dan en mayor o menor medida en todos los centros educativos estudiados, con independencia de la titularidad del centro, la localización geográfica o cualquier otro factor estudiado.

El maltrato entre iguales es un tipo particular de agresión, por tanto, de conducta antisocial, a menudo abiertamente violento, otras veces más sutil. Lo característico del fenómeno es la relación de desequilibrio físico o psicológico entre el autor y la víctima de sus agresiones. Cuando ocurre en la escuela, convierte a un escolar en víctima de sus compañeros, con poco margen de acción para cambiar las cosas debido a la compleja red de relaciones de poder de todo el grupo de pares. Es un ejemplo de los conflictos que, mal resueltos, perturban la convivencia y producen en la víctima una desmotivación que puede derivar cuando menos en su alejamiento de la vida escolar (Del Barrio, y otros 2003, p. 17).

Siguiendo con el análisis de trabajos sobre clima y centros escolares, los Departamentos de Educación e Interior de la Generalitat de Cataluña en 2002, con el asesoramiento de Javier Elzo y los profesores Aragay, Sabaté y Torrelles de la Universidad de Barcelona, y el Instituto IDEA realizaron un estudio para la Fundación Hogar del Empleado con 1.296 profesores de infantil, primaria y secundaria. Uno de los resultados más significativos, frente a la ya mencionada alarma social que se da sobre el tema, y en contraste con lo comentado anteriormente, es que todos los componentes de la comunidad educativa (alumnado, profesorado, familias...) se muestran razonablemente satisfechos del clima escolar que perciben en sus propios centros. Un 82% de las familias no cambiaría a su hijo/a de centro, y el 93,4% de ellas se muestra muy satisfecha de que su hijo o hija estudie en el centro en el que está inscrito.

Centrándonos en la Comunidad Autónoma de Aragón, Gómez-Bahílo, Puyal, Elboj, Sanz y Sanagustín (2006) realizan un trabajo de investigación socioeducativa denominado “Relaciones de convivencia y conflicto escolar en los centros educativos aragoneses de enseñanza no universitaria”, editado por el Gobierno de Aragón. El trabajo preguntaba a las alumnas y alumnos por el ambiente del centro, con los siguientes resultados: el 10,8% lo valoraban como “muy bueno”, el 32,5% como “bueno”, el 41,5% lo consideraba “normal” y tan sólo el 1% pensaba que era “muy malo”. El resto, un 14,8%, señalaba que había un ambiente conflictivo en ocasiones vinculadas a situaciones de enfrentamiento entre compañeros. El porcentaje más alto correspondía a los abusos por agresión verbal, cuyas diversas manifestaciones se situaban entre el 27% y el 32%, seguido de la exclusión social y de las agresiones a propiedades. Con menores porcentajes de incidencia se situaban las conductas de robo y de amenazas para intimidar, seguidas de las agresiones físicas directas

(pegar) y de los destrozos de material. Un porcentaje de escolares menor al 1% aludía a los chantajes, al acoso sexual y a las amenazas con armas.

Ante la pregunta “si existe conflicto hacia un compañero o compañera, ¿cómo se manifiesta?”, el alumnado -parece que desde la perspectiva de testigo- manifestaba lo siguiente (motivos y porcentaje de respuesta):

- Insultos, motes ofensivos, reírse de él, hablar mal de él: 62,7%.
- Daño físico (empujones, patadas): 12,7%.
- Amenazas, chantajes obligarle a hacer cosas contra su voluntad: 8,8%.
- Rechazarlo y aislarlo, no dejándoles participar en trabajos, juegos: 7,4%.
- Múltiples formas: 17,2%.

En las preguntas al profesorado, el cuerpo docente fue considerablemente optimista sobre el clima del centro: en su mayor parte, el 41,6% consideraron que era “bueno” o “muy bueno”, el 40,1% que “normal”, el 16,1% que “a veces es malo” y sólo el 1,7% que es “malo” o “muy malo”. Ese optimismo se muestra también cuando se preguntaba por las relaciones entre alumnado: el 70% considera que son “normales” y el 4,8% que “muy cordiales y agradables”. El 21,7% piensa que “hay grupos sin relación entre ellos” y tan sólo el 2,2% que “hay grupos enfrentados”. También las relaciones entre alumnado y profesorado son valoradas positivamente, de tal manera que un 66,5% las conceptualiza como “normales” y un 20,9% como “cordiales con algún altercado”. Por lo que respecta al comportamiento de los y las estudiantes hacia el profesorado, identificaban que lo más frecuente son los insultos. La “agresión física indirecta” (destrozo de enseres del profesorado) y los “rumores dañinos” son también conductas que se identifican con bastante frecuencia. Los “robos” y la “intimidación mediante amenazas” lo son menos, y las “agresiones físicas directas” son poco frecuentes.

No se han encontrado diferencias ligadas al género, a la titularidad o al tamaño de la población cuando se estudian las variables que pueden incidir en el clima del centro en que éste se encuentre. Sin embargo, cuando se analiza el nivel educativo, “el alumnado de quinto y sexto de primaria es el que percibe peor ambiente en el centro, seguido del conjunto del de la ESO”. En niveles superiores -bachillerato y ciclos formativos- el ambiente del centro se considera mejor. Los cursos en los que muestra una mayor incidencia son el último ciclo de Educación Primaria (10-12 años), y el primero de Educación Secundaria Obligatoria (12-14 años), a partir de este punto la frecuencia de aparición es significativamente menor. (Gómez, Puyal, Sanz, Elboj y Sanagustín, 2009).

Sin embargo, hay una considerable diferencia en la atribución de responsabilidades en el clima y los conflictos escolares: un 54% del profesorado achaca los resultados al hecho de que las familias son excesivamente permisivas y no marcan límites. Por su parte, muchas familias consideran que los conflictos no se solucionan de forma justa en los centros, que no se interviene de forma suficiente, siendo frecuente que estos “se inhiban para preservar su imagen” (Martín y otros, 2006).

A pesar de la gravedad de los sucesos de maltrato entre iguales, violencia escolar, maltrato, y otras formas alteradas de clima escolar, hay otros fenómenos que al investigar lo que sucede en el aula, se descubre que son mucho más frecuentes de lo que se pensaba. Son también menos llamativos a nivel de medios de comunicación. Son problemas que poco a poco van minando la moral del profesorado y que conducen de forma directa a las sanciones disciplinarias (González, 2006). Se trata de fenómenos que reciben distintos nombres, como violencia o conflictividad en las aulas, o, más habitualmente, disrupción en el aula.

Se considera disrupción en el aula como el fenómeno, cada vez más frecuente, por el cual el proceso de enseñanza-aprendizaje queda interrumpido, asociándose generalmente a conductas que dificultan el normal desarrollo de dicho proceso (González, 2006).

La disrupción en el aula se refiere al comportamiento por parte del alumnado que busca romper el proceso de enseñanza-aprendizaje que implícita o explícitamente se pretende en el aula. A diferencia de los conflictos confrontativos y otros conflictos violentos como el maltrato o acoso escolar, se trata de un comportamiento vinculado directamente al proceso de enseñanza y de aprendizaje; por lo que se puede definir la disrupción como una conducta que va contra la tarea educativa propiamente dicha. Se trata de conductas aisladas y al tiempo muy persistentes, que manifiestan consistentemente parte del alumnado en el aula y que, en su conjunto, podrían calificarse de boicot permanente al trabajo del profesorado, al desarrollo de la actividad del aula, y al trabajo de los demás compañeros. Puede tener formas muy diversas; faltas de puntualidad, cuchicheos, risas, provocaciones constantes al profesorado, comentarios hirientes en voz alta acerca del profesor, de un compañero o de la propia tarea, insultos, pequeñas peleas y robos, y en definitiva desafíos de todo tipo a las normas de convivencia dentro del aula. (Federación de Enseñanza CCOO, 2001).

Esas conductas disruptivas retardan el aprendizaje y hacen que éste resulte más difícil, inciden de forma poco deseable en el clima de clase y suelen entorpecer y enturbiar las relaciones en el aula, provocando conflictos interpersonales y repercutiendo en la relación que se plantea sobre todo entre profesorado y alumnado (González, 2006).

Por tanto, según lo mencionado anteriormente, y como conclusiones importantes en torno al tema del clima de convivencia en las aulas, cabe señalar que la disrupción es el conflicto de relaciones interpersonales que más preocupa a los y las docentes y que mayor incidencia parece tener. Las agresiones de estudiantes a docentes no son tan frecuentes como podría pensarse si se tiene en cuenta la opinión de la calle y, dentro de ellas, las agresiones físicas son muy pocas, lo que no les resta, sin duda alguna, gravedad a la situación.

3.3. Alumnado implicado (características del alumnado adolescente y alumnado con problemas de conducta).

Ahora bien, es de interés delimitar todavía un poco más quién es el alumnado que genera conflictos en los centros y cómo se comporta, quién protagoniza en sentido estricto las conductas disruptivas en las aulas o los comportamientos de abuso de poder en los grupos de iguales. Es interesante en última instancia, delimitar estos perfiles dado que la intervención en el proyecto sobre el que se basa este trabajo se realiza con alumnado de forma individual que es extraído del aula y del contexto del centro educativo. No se trata de una intervención colectiva en el espacio comunitario, aunque la intención final sea, sin duda, mejorar dicho espacio comunitario, sino que se tiene muy claro que quién desarrolla conductas inadecuadas en el aula son individuos y no grupos.

Las conductas antisociales, entendidas como aquellas que se oponen a los acuerdos generales de convivencia que de forma implícita o explícita se han tomado en un lugar en el que se relacionan distintas personas, son normales en el proceso de crecimiento en la etapa infantil. La oposición y disrupción ante las primeras figuras de apego (padre y madre, o más bien, figuras paterna y materna) no suponen por sí mismas un trastorno negativista desafiante definido (un patrón de comportamiento negativista, hostil y desafiante que dura por lo menos 6 meses), y son necesarias para el correcto desarrollo en tanto en cuanto ayudan a incrementar la autonomía y establecer un buen autoconcepto. Comienzan, según la revisión realizada por Lahey y Loeber (1994) en torno a los 4 años. Algunos de los niños o niñas que mantengan estas conductas oposicionistas o antisociales desarrollarán con el paso del tiempo conductas más extremas que cumplirán los criterios de un trastorno disocial (patrón repetitivo de comportamiento en el que se violan los derechos básicos de otras personas o normas sociales propias de la edad) (García Romera, y otros, 2011).

Sin embargo, y siguiendo los criterios diagnósticos del DSM-5, podríamos hablar de un *trastorno negativista desafiante*, tal y como se muestra en la Tabla 1, cuando:

Tabla 1.

Características y tipos del trastorno negativista desafiante

Se da un patrón de enfado/ irritabilidad, discusiones/actitud desafiante o vengativa que dura por lo menos seis meses, que se manifiesta por lo menos con cuatro síntomas de cualquiera de las categorías siguientes y que se exhibe durante la interacción por lo menos con un individuo que no sea un hermano:

Enfado/irritabilidad	A menudo pierde la calma.
	A menudo está susceptible o se molesta con facilidad.
	A menudo está enfadado y resentido.
Discusiones/actitud desafiante	Discute a menudo con la autoridad o con los adultos, en el caso de los niños y los adolescentes.
	A menudo desafía activamente o rechaza satisfacer la petición por parte de figuras de autoridad o normas.
	A menudo molesta a los demás deliberadamente.
	A menudo culpa a los demás por sus errores o su mal comportamiento.
Vengativo	Ha sido rencoroso o vengativo por lo menos dos veces en los últimos seis meses.

Fuente: DSM V (2013, p. 243).

Según el mismo Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM-V), hay otros trastornos psicopatológicos que cabe nombrar, como el trastorno explosivo intermitente (episodios aislados de dificultad para controlar los impulsos agresivos, que dan lugar a violencia o a destrucción de la propiedad), el trastorno adaptativo con alteración mixta de las emociones y el comportamiento (trastorno adaptativo que consiste en la aparición de síntomas emocionales o comportamentales en respuesta a un estresante identificable).

Se estima que alrededor de un 3% de la población en edad escolar cumple el perfil de trastorno del comportamiento, cifra que no ha dejado de aumentar en las últimas décadas. Además, este porcentaje a los 10 años se duplica en la edad adolescente, aumentando al 8% a los 16 años. Estos trastornos del comportamiento suponen uno de los diagnósticos más frecuentes en las unidades de salud mental infanto-juveniles tanto en nuestro país, donde equivale a algo más de la mitad de las consultas, como en otros países (García y otros, 2011).

Según García y otros (2011), la mayoría de las investigaciones consideran que los trastornos del comportamiento perturbador tienen un origen multicausal. Estas investigaciones se han ocupado de estudiar los factores de riesgo que puedan explicar la aparición de estos trastornos, con el objetivo de diseñar las distintas estrategias preventivas. Los factores de riesgo más aceptados según García y otros (2011) son:

- Biológicos, como el género.
- Pre y perinatales.

- Cerebrales y bioquímicos.
- Relacionados con la dieta y los niveles subclínicos de plomo.
- En cuanto a los más importantes factores personales, están la personalidad (temperamento difícil, neuroticismo y extraversión, impulsividad, búsqueda de sensaciones, inestabilidad afectiva), el déficit de habilidades sociales y pobre empatía, la baja autoestima, pobre desarrollo moral, bajo rendimiento escolar y otros trastornos asociados (trastorno por déficit de atención, consumo de drogas, trastorno del control de los impulsos).
- Con respecto a los factores familiares, señalar la psicopatología de los progenitores (alcoholismo, drogadicción, conducta antisocial, depresión de la madre), familias desestructuradas (pérdida de un progenitor, conflictos graves en la pareja), estilos educativos (falta de supervisión, utilización excesiva de medios punitivos).

La población en edad escolar diagnosticada o no con un trastorno del comportamiento tiene además sus propias dificultades, derivadas del momento evolutivo en el que se encuentra y de las crisis en el paso entre un estadio y otro (Erikson, 1987 p. 92).

Delimitando el perfil al alumnado en educación secundaria obligatoria, se contempla la adolescencia como periodo que se inicia en torno a los 11/13 años chicas/chicos y se extiende hasta los 18/21 años.

En realidad, estos límites de edad deben tomarse con precaución, ya que pueden flexibilizarse según multitud de factores (educación, contexto, socialización, y un largo etcétera).

En este período, en todo caso, se distingue entre “pubertad”, como el proceso biológico de maduración sexual, y “adolescencia”, como proceso más amplio (que incluye al primero) de maduración psicológica, emocional y social. La adolescencia es un momento vital de cambio, de crisis, entendida como la ruptura con la anterior fase de infancia y la entrada en la fase de adultez. Como fase de transición, puede conllevar elevadas dosis de estrés, al tener que aprender nuevas formas de comportarse (las del ser adulto), y duelo (por tener que abandonar las anteriores estrategias, que ya no valen).

Los principales cambios que se producen en este período, según Santrock (2004), son:

- En los procesos biológicos y desarrollo físico, que implican cambios en el cuerpo: aumento de peso y estatura, cambios hormonales, habilidades motoras, desarrollo del cerebro, etc.
- En los procesos cognitivos, incluyendo cambios en la forma de pensar y en el contenido del pensamiento, en la inteligencia, la imaginación, la capacidad de planificación, etc.
- En los procesos socioemocionales; en la forma de relacionarse con el contexto, vivir sus emociones, integrar los roles sexuales...

Hay que entender que estos procesos se entrelazan de forma compleja e interdependiente: “los procesos socioemocionales moldean los procesos cognitivos, los procesos cognitivos estimulan o restringen los procesos socioemocionales, y los procesos biológicos influyen sobre los procesos socioemocionales y sobre los procesos cognitivos”. (Santrock, 2004, p. 14).

Otro de los factores implicados en este incremento de los problemas de salud mental en infancia y juventud, es el momento social en el que nos encontramos. Cada vez con más naturalidad, los valores de individualismo, autonomía y recompensa inmediata afectan a los procesos educativos desde las primeras etapas. El ser humano, diseñado para vivir en sociedad y cooperar para avanzar, se encuentra en un momento de su evolución en el que tener más poder, más dinero y ser más feliz (en términos de su acceso a bienes de consumo) son los objetivos primordiales de su corta existencia como individuo.

Hay que nombrar también la pérdida del valor de la escuela y la crisis por las que pasa el desarrollo de los currículos escolares. Para que una sociedad avance, tiene que “acertar en sus prioridades y la apuesta estratégica de la educación como palanca del cambio social es clave” (Moreno, 2019)

Es difícil motivar a los alumnos y el interés por aprender está en horas bajas, dado que “han caído las representaciones sociales en torno a la escuela y los procesos de enseñanza aprendizaje” (Bixio, 2009, p.21). Y no sólo el interés por aprender en sí mismo, sino que, además, la escuela ya no garantiza un futuro laboral estable ni siquiera una opción de diseñar un camino propio de desarrollo profesional. En palabras de Chomsky (2000): “en el sistema educativo, que bordea la idiotización, se echa en falta el espacio pedagógico para que el alumnado sea considerado como un elemento integrante de una comunidad con preocupaciones compartidas, en la que uno espera poder participar constructivamente” (Chomsky, 2000, p.13).

Algunos autores hablan del fenómeno del desafecto o indiferencia hacia la escuela que, si bien no se produce exclusivamente por la disrupción, puede tener en este conflicto mal resuelto uno de sus orígenes que pudiera llevar en su caso extremo precisamente a situaciones de absentismo. Puede relacionarse con muy diferentes factores en la vida de un escolar. Entre ellos, se ha señalado el maltrato por sus iguales, pero también la propia realidad de las escuelas que no encaja con todo el alumnado. (Del Barrio y otros, 2003).

3.4. Prevención y gestión de conflictos

3.4.1 Qué es la prevención de conflictos y enfoques de tratamiento de los conflictos en los centros escolares

El Diagnóstico General del sistema educativo INCE 1998 en su apartado sobre la convivencia en los centros educativos, afirma:

En los centros educativos predominan el buen ambiente y el compañerismo entre profesorado y alumnado. También se consideran buenas las relaciones entre el propio alumnado. La cuarta parte de los encuestados dice estar algo preocupado por el tema de la violencia en el entorno del centro educativo, y el 8% lo percibe como asunto de preocupación grave. En los últimos tres años se han impuesto sanciones en materia de disciplina, previa incoación de expediente disciplinario, en el 30% de los centros españoles. (García y Martínez, 20012, p.183).

Como medidas más efectivas para prevenir las agresiones se citan mayoritariamente el desarrollo de la orientación y el apoyo a los escolares y el incremento de la colaboración entre las familias y el centro. Así mismo, recoge que los sectores de la comunidad educativa están, en general, suficientemente informados sobre los derechos y los deberes del alumnado. El Reglamento de Régimen Interior y las normas de convivencia se consideran instrumentos adecuados para mejorar la convivencia en el centro y disminuir los problemas de disciplina.

Además de imponer medidas sancionadoras, los centros “quieren responder con un enfoque preventivo”, que es el que más interesa en el fondo de este trabajo. Los centros están poniendo en marcha lo que se denomina un “modelo integrado de mejora de la convivencia” (Torrego y Villaoslada, 2001), en el que se combinan medidas sancionadoras con actuaciones dirigidas a mejorar las relaciones interpersonales.

Han aumentado significativamente “los partes”, pero también lo ha hecho la respuesta de “hablar con la familia” y de pedir el apoyo del “departamento de orientación”. Podría interpretarse pues que se está prestando más atención en la medida en que se ponen en marcha más respuestas y que, junto con la sanción, se va tomando más conciencia progresivamente de que es necesario contar con la familia y con la ayuda de expertos, como serían los orientadores y las orientadoras.

Por otro parte, el hecho de que el número de casos en los que se ha cambiado al estudiante de colegio y se ha derivado el conflicto a la policía o a los juzgados no haya aumentado en los últimos años, hace pensar que los centros tienen recursos propios para responder a los problemas de convivencia.

Por último, es un dato muy positivo que haya aumentado significativamente el porcentaje de centros que se han implicado en programas de mejora de la convivencia y otras actuaciones de prevención. (Álvarez, 2015, p.110).

Uno de los estudios más interesantes y un clásico de este campo de la prevención de conflictos escolares es el realizado por la Comisión de Disciplina Escolar de Phi Delta Kappa, con destacados expertos de las universidades norteamericanas (Jordán, 2009). Cabe mencionarlo en este punto por lo interesante de la perspectiva que aporta en cuanto a qué puede hacer la comunidad educativa para mejorar nuestros climas escolares. En él se examinaron con exhaustividad 500 centros seleccionados rigurosamente como “escuelas ejemplares en disciplina positiva”. Las conclusiones, según Jordán (2009) subrayaban que los factores más influyentes en su éxito eran los siguientes:

- a) Invertir sus energías en potenciar un entorno global positivo más que en aplicar medidas aisladas para resolver problemas específicos.
- b) Trabajar juntos educadores y alumnado con un sentido de cooperación, especialmente a nivel de relaciones interpersonales.
- c) Estar orientados a las necesidades y expectativas reales del alumnado, para colmarlas en el plano curricular y personal.
- d) Centrarse, de modo especial, más que en las conductas conflictivas del alumnado, en aquellas positivas, reforzándolas cálidamente.
- e) Buscar el profesorado la colaboración y el apoyo mutuo, así como con el equipo directivo.
- f) Cuidar la autoridad psicológico-moral de los docentes, para obtener el respeto del alumnado a fin de evitar tener que acudir reiteradamente a eslabones más elevados de la burocracia escolar.
- g) Cultivar en el alumnado el sentido de pertenencia a una comunidad escolar, incentivando su participación, así como sus relaciones informales a partir de creativas posibilidades escolares.
- h) Elaborar, revisar y aplicar las normas de convivencia de forma compartida con el alumnado, a fin de asumirlas éstos responsablemente.

3.4.2 Funciones de orientación y áreas relacionadas con los conflictos.

La orientación en los centros educativos se considera según Parras y otros (2012), “el proceso de ayuda que debe llegar a todas las personas y que no se encuentra delimitado en el espacio ni en el tiempo”. Tiene como finalidad el desarrollo personal, social y profesional del individuo en su contexto. Se desarrolla dentro y junto con el propio proceso educativo, profesional y vital del sujeto y no como una intervención aislada, y están implicados todos los agentes educativos y sociales. La orientación educativa es un proceso continuo de apoyo

y asesoramiento personal, académico y profesional para que la totalidad del alumnado logre el mejor desarrollo de sus competencias y tome decisiones de forma responsable (Parras y otros, 2012, p. 34).

Y, según el artículo 27.2 del Decreto 188/17 Gobierno de Aragón, se sustenta en los siguientes principios:

- La prevención entendida como la anticipación de posibles dificultades en el proceso educativo del alumnado no sólo en la adopción de estrategias concretas sino también generales, así como la intervención temprana y ajustada a las necesidades educativas del alumnado.
- El desarrollo personal en todos los ámbitos, implicando al alumnado en su propio proyecto de futuro.
- La acción orientadora que considera los diferentes contextos del alumnado y la posibilidad de intervenir sobre ellos, para comprender su funcionamiento y favorecer la toma de decisiones y el propio desarrollo.
- Los ámbitos de actuación de la orientación educativa que incluyen el apoyo al proceso de enseñanza y aprendizaje, la acción tutorial y la orientación académica y profesional contando con la colaboración de las familias, la participación del propio alumnado y la sociedad.
- La intervención orientadora que implica a todos los miembros de la comunidad educativa con la finalidad de crear centros donde la inclusión impulse todas las actuaciones, dirigidas a mejorar la convivencia escolar y potenciar los valores democráticos.

(Gobierno de Aragón, 2017, p. 36462)

En cuanto a los destinatarios de la función orientadora, son toda la comunidad educativa; las familias, el profesorado y el alumnado. La intervención se realiza con toda la tipología de alumnado, cuyos perfiles, según Blasco (2017), pueden ser:

- En situación de riesgo social.
- Con posibles trastornos mentales.
- En desventaja que terminan su escolaridad.
- De compensación educativa. –Intervención con alumnado que presenta necesidades educativas especiales.

Tradicionalmente, la orientación educativa se ha ocupado sobre todo de acciones de tipo remedial, fundamentalmente atendiendo alumnado con n.e.e., tanto a través de equipos de apoyo externos al centro educativo como de servicios integrados en el mismo. La percepción de un desajuste entre la labor desempeñada por la orientación y las necesidades de la

comunidad educativa ha provocado un cambio de enfoque, dando lugar a actuaciones de carácter más preventivo, y dirigidas al conjunto del alumnado y no solo al que tiene especiales dificultades. (Parras y otros, 2012).

Conforme a las directrices de la LOE, las actuaciones del orientador u orientadora deben integrarse en el proceso educativo e ir dirigidas a todo el alumnado y no sólo a quienes tengan problemas. Su ámbito de acción debe ser la atención a las diferencias individuales del alumnado y su objetivo fomentar la adquisición de las habilidades y valores que favorezcan el desarrollo psicosocial.

- Habilidades a facilitar para el desarrollo del alumnado.

Las actuaciones de los equipos de orientación, enfocándose al desarrollo psicosocial de manera global y preventiva, se concretan en programas de características muy diferentes dependiendo de las habilidades que se seleccionen, del contexto y la población con que se trabaje, y de las opciones metodológicas y contenidos elegidos. Sin embargo, uno de los campos comunes a todos ellos es el de las habilidades sociales.

El desarrollo social, de las capacidades sociales o de las habilidades sociales, se incluye entre los objetivos de la LOE (2006) para las diversas etapas educativas, siguiendo la tendencia ya de la LOGSE (1990). Dentro de sus características, según Paula (1998), cabe destacar:

- Se sitúan en el ámbito de lo interpersonal, es decir, sólo se pueden poner en práctica cuando existen al menos dos personas que interactúan. Las relaciones interpersonales implican interdependencia y reciprocidad. Por ello, son muy importantes las conductas de iniciación, las respuestas a la iniciación, el mantenimiento mediante el intercambio de respuestas y las conductas de finalización.
- Dependen de la situación, una conducta será o no socialmente adecuada según el contexto en el que aparezca.
- Implican comportamientos adquiridos, aprendidos y, por tanto, dependientes de la experiencia y del entorno interpersonal. No obstante, se contemplan predisposiciones biológicas que interactúan con las primeras experiencias del niño o niña (Morrison, 1990).

(Paula, 1998, p.297).

La intervención se suele centrar en el aprendizaje o modificación de conductas o comportamientos, mediante la aplicación de conjuntos de técnicas cognitivo – conductuales. Las técnicas empleadas suelen ser: instrucciones, modelado (la persona observa un modelo que realiza correctamente las conductas que son objeto de adquisición), moldeamiento (reforzamiento de las conductas que se van aproximando a la conducta objetivo), práctica (ensayo de las conductas aprendidas), retroalimentación o feedback (la persona recibe información sobre cómo ha realizado la práctica), reforzamiento y generalización (desarrollar la capacidad de aplicar lo aprendido en otras situaciones y lugares) (Parras y otros, 2012).

La clasificación realizada por Goldstein (año 1980) con respecto a la población adolescente se detalla en la Tabla 2.

Tabla 2

Taxonomía de Goldstein (1978)

Habilidades sociales básicas	Habilidades sociales avanzadas	Habilidades relacionadas con los sentimientos
<ul style="list-style-type: none"> · Escuchar · Iniciar una conversación · Mantener una conversación · Formular una pregunta · Dar las gracias · Presentarse · Presentar a otras personas · Hacer un elogio 	<ul style="list-style-type: none"> · Pedir ayuda · Participar · Dar instrucciones · Seguir instrucciones · Disculparse · Convencer a los demás 	<ul style="list-style-type: none"> · Conocer los propios sentimientos · Expresar los propios sentimientos · Conocer los sentimientos de los demás · Enfrentarse al enfado del otro · Expresar afecto · Resolver el miedo · Autorrecompensarse
Habilidades alternativas a la agresión	Habilidades para hacer frente al estrés	Habilidades de planificación
<ul style="list-style-type: none"> · Pedir permiso · Compartir algo · Ayudar a los demás · Negociar · Empezar el autocontrol · Defender los propios derechos · Responder a las bromas · Evitar los problemas con los demás · No entrar en peleas 	<ul style="list-style-type: none"> · Formular una queja · Responder a una queja · Demostrar deportividad después de un juego · Resolver la vergüenza · Arreglárselas cuando te dejan de lado · Defender a un amigo · Responder a la persuasión · Responder al fracaso · Enfrentarse a los mensajes contradictorios · Responder a una acusación · Prepararse para una conversación difícil · Hacer frente a la presión de grupo 	<ul style="list-style-type: none"> · Tomar decisiones realistas · Discernir sobre la causa de un problema · Establecer un objetivo · Determinar las propias habilidades · Recoger información · Resolver los problemas según su importancia · Tomar una decisión eficaz · Concentrarse en una tarea

Fuente: Escala de evaluación de habilidades sociales, Goldstein (1978).

3.4.3 Legislación educativa sobre prevención de conflictos

En el tema de la convivencia escolar encontramos los siguientes textos normativos, ordenados desde lo más general a lo más específico:

- a) Declaración Universal de los Derechos Humanos, del 10 de diciembre de 1948. En su artículo 26 establece que la educación tendrá por objeto el pleno respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales, favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.
- b) Declaración de los Derechos del Niño, del 20 de noviembre de 1959. En su principio 7º, reconoce que el niño tiene derecho a recibir educación, que será gratuita y obligatoria por lo menos en las etapas elementales. Se le dará una educación que favorezca su cultura general y le permita, en condiciones de igualdad de oportunidades, desarrollar sus aptitudes y su juicio individual, su sentido de responsabilidad moral y social y llegar a ser un miembro útil de la sociedad.
- c) Convención sobre los Derechos del Niño de Naciones Unidas del 20 de noviembre de 1989. En su artículo 29 establece los objetivos para la educación del niño:
 - Desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades.
 - Inculcar al niño el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales y de los principios consagrados en la Carta de las Naciones Unidas.
 - Inculcar al niño el respeto a sus padres, a su propia identidad cultural, a su idioma y a sus valores, a los valores nacionales del país en que vive, al país de que sea originario y a las civilizaciones distintas de la suya.
 - Preparar al niño para asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de los sexos y amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos, nacionales, religiosos y personas de origen indígena.
- d) Carta Europea de los Derechos del Niño, aprobada por el Parlamento Europeo en 1992. “Todo niño tiene derecho a recibir una educación. Los Estados miembros deberán asegurar una enseñanza primaria, obligatoria y gratuita. Los Estados miembros adoptarán las medidas necesarias para garantizar a todos la posibilidad de acceso a la enseñanza secundaria y universitaria. Al mismo tiempo, la educación de los niños deberá favorecer su preparación para la vida activa y el desarrollo de su

personalidad y deberá también aspirar al respeto de los derechos humanos, de las diferencias culturales nacionales de otros países o regiones y a la erradicación del racismo y de la xenofobia”.

- e) Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre educación para el siglo XXI. La contribución esencial de este informe es la determinación de aprendizajes fundamentales:
 - 1. Aprender a conocer
 - 2. Aprender a hacer
 - 3. Aprender a ser
 - 4. Aprender a convivir

- f) Manifiesto 2000: por una cultura de Paz y no Violencia, elaborado con la cooperación de la UNESCO, orientado a lograr una amplia participación y compromiso para suscribir los valores de la paz, la tolerancia y la solidaridad y convertir en realidad cotidiana los valores, las actitudes y los comportamientos que inspiran una cultura de paz.

- g) Recomendación del Comité de Ministros del Consejo de Europa a los Estados miembros sobre la educación para la ciudadanía democrática, adoptada por el Comité de Ministros el 1 de octubre de 2001, recomienda que se haga de la educación para la ciudadanía democrática un objetivo prioritario de la política educativa y de sus reformas.

En cuanto a la legislación española, contamos con:

- a) La Constitución Española. El artículo 27.2 consagra que “la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales”.

- b) La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (en adelante, LOE) referencia el tema del a convivencia tanto en el preámbulo como en el articulado.
 - a) En el Preámbulo se estima relevante la consideración de la educación como el medio más adecuado para garantizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, libre y crítica, indispensable para la construcción de una sociedad avanzada, dinámica y justa y como un instrumento de mejora de la condición humana y de la vida colectiva.
Se resalta el pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades afectivas del alumnado, el respeto de los derechos y libertades fundamentales, la

igualdad efectiva entre hombres y mujeres, y un reconocimiento explícito a la diversidad afectivo-sexual, así como la valoración crítica de las desigualdades. Del mismo modo, se hace referencia al ejercicio de tolerancia y de la libertad, dentro de los principios democráticos de convivencia, y de la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos.

Se incorpora la nueva asignatura Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, considerando que la nueva materia permitirá profundizar en algunos aspectos relativos a nuestra vida en común, contribuyendo a formar nuevos ciudadanos. También considera que el sistema educativo español debe acomodar sus actuaciones a la consecución de los objetivos compartidos con la Unión Europea, entre ellos construir un entorno de aprendizaje abierto, hacer el aprendizaje más atractivo y promocionar la ciudadanía activa, la igualdad de oportunidades y la cohesión social, abriendo el sistema al mundo exterior.

- b) Dentro del articulado, uno de los principios referencia la participación de la comunidad educativa y la educación para la prevención de conflictos y para la resolución pacífica de los mismos, así como la no violencia en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social.

También algunos fines hacen referencia a la convivencia, como el de educación para la paz, los derechos humanos y la vida en común, la cohesión social, cooperación y solidaridad.

El artículo 17 establece los objetivos de la Educación Primaria y hace referencia al desarrollo de capacidades relacionadas con la convivencia y la resolución de conflictos.

El artículo 23 establece los objetivos de la Educación Secundaria Obligatoria e igualmente, dedica los apartados a, b, c y d al desarrollo de capacidades relacionadas con la convivencia y la resolución de conflictos.

El artículo 121 establece que el Proyecto Educativo del Centro debe recoger el Plan de Convivencia elaborado desde los principios de no discriminación y de inclusión educativa; en este plan se deben fijar los objetivos que se quieren conseguir en relación con el alumnado y, tras el análisis de las principales necesidades y problemas en relación con la convivencia, se deben proponer las actuaciones prioritarias que el centro quiere llevar a cabo para la consecución de esos objetivos.

El artículo 124 indica que los centros docentes elaborarán sus normas de organización y funcionamiento, que deberán incluir las que garanticen el cumplimiento del Plan de Convivencia”.

El artículo 127 asigna al Consejo Escolar, entre otras, la competencia de proponer medidas e iniciativas que favorezcan la convivencia en el centro, la igualdad entre hombres y mujeres y la resolución pacífica de conflictos en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social.

El artículo 132 determina las competencias del director del centro para la convivencia escolar, la colaboración con las familias, instituciones y organismos del entorno y la formación integral del alumnado en conocimientos y valores.

- c) En la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (en adelante, LOMCE) como antes se hiciera en la LOE, la convivencia es tratada en todo momento como parte integrante del proceso de enseñanza aprendizaje. La competencia social y cívica (denominada social y ciudadana con la LOE) tiene la entidad de competencia básica, siendo la columna vertebral que integra y sostiene todo el cuerpo del conocimiento y el desarrollo de todas las competencias. LOMCE modifica la redacción de los párrafos k y l del artículo 1 de LOE en los siguientes términos:

k) La educación para la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos, así como para la no violencia en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social, y en especial en el del acoso escolar.

l) El desarrollo, en la escuela, de los valores que fomenten la igualdad entre hombres y mujeres, así como la prevención de la violencia de género.

En el apartado III del Preámbulo de la LOMCE, se hace referencia a las altas tasas de abandono escolar temprano del sistema educativo como una de las razones por las que es necesario iniciar una transformación educativa de calidad que favorezca la convivencia pacífica como un factor clave que contribuya a conseguir la consecución de competencias personales en todos y cada uno de nuestros alumnos.

El Título V está dedicado en la LOMCE, al igual que en LOE, a la Participación, Autonomía y Gobierno de los centros. Aquí se encuentra el talante abierto, flexible y de respeto a la diversidad de los centros que nos transmiten ambas leyes. Según la LOMCE, el Consejo Escolar tiene las siguientes competencias relacionadas con la convivencia en el centro (artículo 127):

- Conocer la resolución de conflictos disciplinarios y velar por que se atengan a la normativa vigente. Cuando las medidas disciplinarias adoptadas por el director correspondan a conductas del alumnado que perjudiquen gravemente la convivencia del centro, el Consejo Escolar, a instancia de padres, madres o tutores legales, podrá revisar la decisión adoptada y proponer, en su caso, las medidas oportunas.
- Proponer medidas e iniciativas que favorezcan la convivencia en el centro, la igualdad entre hombres y mujeres, la igualdad de trato y la no discriminación

por las causas a que se refiere el artículo 84.3 de la presente Ley Orgánica, la resolución pacífica de conflictos, y la prevención de la violencia de género. Esta modificación normativa presenta al Consejo Escolar sin competencias directas para imponer medidas disciplinarias.

Entre las competencias que tiene el director o la directora reconocidas por la LOMCE, como máxima autoridad del centro, se señala la siguiente (artículo 132):

- Favorecer la convivencia en el centro, garantizar la mediación en la resolución de los conflictos e imponer las medidas disciplinarias que correspondan a los alumnos y alumnas, en cumplimiento de la normativa vigente, sin perjuicio de las competencias atribuidas al Consejo Escolar en el artículo 127 de esta Ley orgánica. A tal fin, se promoverá la agilización de los procedimientos para la resolución de los conflictos en los centros. Por tanto, la LOMCE sitúa al director o a la directora como máximo/a responsable del cumplimiento de los procedimientos para la gestión de conflictos que hayamos establecido en nuestro Plan de Convivencia (PC).

La LOMCE introduce dos novedades significativas en el artículo 124. Por un lado, se encuentra la declaración de autoridad pública que se hace de los miembros del equipo directivo y del profesorado (reconocimiento ostentado hasta el momento por los/as inspectores/as de Educación y las personas responsables de la Dirección de los centros educativos). Por otro lado, la presunción de veracidad que se le supone al profesorado en caso de conflicto y la carga probatoria que se atribuye a los hechos declarados por éste.

Artículo 124. Normas de organización, funcionamiento y convivencia. Los miembros del equipo directivo y los profesores y profesoras serán considerados autoridad pública. En los procedimientos de adopción de medidas correctoras, os hechos constatados por profesores, profesoras y miembros del equipo directivo de los centros docentes tendrán valor probatorio y disfrutarán de presunción de veracidad «iuris tantum» o salvo prueba en contrario, sin perjuicio de las pruebas que, en defensa de los respectivos derechos o intereses, puedan señalar o aportar los propios alumnos y alumnas".

- d) Cabe destacar la disposición adicional quinta de la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género, donde se establecen como principios de calidad del sistema educativo la formación en el respecto de los derechos y libertades fundamentales, la igualdad entre hombres y mujeres y el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios

democráticos de convivencia, así como la formación para la prevención de conflictos y para la resolución pacífica de los mismos y no violencia en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social.

- e) La Ley 27/2005 de Fomento de la Educación y la Cultura de la Paz. La idea principal de esta ley se concreta en el compromiso del gobierno en promover la paz y la cultura de la paz a través de la educación y la investigación. Desde la exposición de motivos se reconoce y enfatiza el papel decisivo que juega la educación como motor de evolución de una sociedad, que luego se concreta en el articulado con la promoción de los valores de la paz en todas las asignaturas y la creación de materias específicas sobre educación para la paz y valores democráticos.
- f) El Real Decreto 732/1995 de derechos y deberes de los alumnos y normas de convivencia. En él se establece que la resolución de los conflictos y la imposición de las distintas correcciones en materia de disciplina es competencia de los consejos escolares de los centros.
- g) La Orden ECI/1864/2006 de 1 de mayo por la que se crean los premios de carácter nacional para el fomento de la convivencia escolar, se establecen las bases reguladoras específicas y se convoca el concurso nacional de buenas prácticas de convivencia.

Con respecto a la normativa en la Comunidad Autónoma de Aragón, cabe citar los siguientes textos normativos relacionados con el tema.

- a) El Estatuto de Autonomía de Aragón, que en su artículo 12.1 establece que todas las personas tienen derecho a vivir con dignidad, seguridad y autonomía, libres de explotación, de malos tratos y de todo tipo de discriminación, y tienen derecho al libre desarrollo de su personalidad y capacidad personal. Igualmente, el artículo 21 recoge que los poderes públicos aragoneses desarrollarán un modelo educativo de calidad y de interés público que garantice el libre desenvolvimiento de la personalidad del alumnado, en el marco del respeto a los principios constitucionales y estatutarios y a las singularidades de Aragón; y en su artículo 30 contempla que los poderes públicos aragoneses promoverán la cultura de la paz, mediante la incorporación de valores de no violencia, tolerancia, participación, solidaridad y justicia, especialmente en el sistema educativo.
- b) El Decreto 73/2011, de 22 de marzo, del Gobierno de Aragón, por el que se establece la Carta de derechos y deberes de los miembros de la comunidad

educativa y las bases de las normas de convivencia en los centros educativos no universitarios de la Comunidad Autónoma de Aragón, tiene por objeto, entre otros, regular las bases por las que se han de establecer las normas de convivencia de los centros docentes y los procedimientos de corrección de las conductas contrarias a las mismas, que serán de aplicación para los centros públicos y privados concertados en la Comunidad Autónoma de Aragón. Dicho Decreto recoge en su artículo 64.4 como conducta gravemente perjudicial para la convivencia, entre otras, el acoso o la violencia contra personas, así como la incitación a realizar esas actuaciones.

- c) El Decreto 314/2015, de 15 de diciembre, del Gobierno de Aragón, por la que se aprueba la estructura del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, establece en su artículo 1 que corresponde a este Departamento la planificación, implantación, desarrollo, gestión y seguimiento de la educación en Aragón, así como el ejercicio de las funciones y servicios que corresponden a la Comunidad Autónoma de Aragón en materia de enseñanza. Igualmente, de conformidad con los artículos 8.1 o) y 10 c) ejerce, a través de la Dirección General de Innovación, Equidad y Participación, funciones relativas a la implantación de las medidas y programas dirigidos a mejorar la convivencia en los centros educativos, así como el impulso de los programas que promuevan dicha convivencia.

- d) La Orden ECD/715/2016, de 9 de mayo, por la que se aprobó el I Plan Integral contra el acoso escolar en la Comunidad Autónoma de Aragón 2016-2018. Entre sus compromisos se prevé que el Departamento de Educación, Cultura y Deporte revise y actualice los protocolos de actuación ante un conflicto grave con violencia entre alumnos, entre adultos y en relaciones asimétricas con la intención de que se conviertan en un instrumento adecuado para facilitar la coordinación y la intervención ordenada y orientada a una resolución colectiva y eficaz de los conflictos. Dicho Plan ha permitido por ejemplo la puesta en marcha de un teléfono 24 horas para menores en situación de riesgo. Además, Aragón cuenta desde 2018 con un Observatorio de la Convivencia y Contra el Acoso Escolar con más de 45 representantes de distintos sectores de la sociedad, que se reúne dos veces al año en sesión ordinaria y que elabora informes y vela por los acuerdos a los que se haya llegado en el pleno. Este órgano tiene carácter consultivo, de asesoramiento y participativo, y está compuesto por asociaciones y expertos en convivencia escolar, representantes de las familias, de los centros educativos, del alumnado y de la inspección educativa, además de miembros de los Cuerpos y Fuerzas de Seguridad del Estado, Fiscalía de Menores, Consejo Escolar de Aragón, Universidad de Zaragoza, Federación Aragonesa de Municipios, Comarcas y Provincias, sindicatos, Colegios Profesionales, Justicia de Aragón, Instituto Aragonés de Servicios Sociales, Instituto de la Mujer, Instituto de la

Juventud, así como de organizaciones empresariales y diferentes Departamentos del Gobierno de Aragón vinculados con la infancia y la adolescencia.

- e) El Decreto 188/2017, de 28 de noviembre, del Gobierno de Aragón, que regula la respuesta educativa inclusiva y la convivencia en las comunidades educativas de la Comunidad Autónoma de Aragón. Dicho Decreto contempla la convivencia como una dimensión fundamental en la dinámica de los centros educativos, que influye poderosamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje, ya que dichos procesos se desarrollan en el marco de las relaciones humanas, y actúa como elemento preventivo de reconocimiento, respeto y valoración de las diferencias individuales, así como de intervención ante cualquier tipo de discriminación o violencia. En desarrollo de este se dictó Orden ECD/1003/2018, de 7 de junio, por la que se determinan las actuaciones que contribuyen a promocionar la convivencia, igualdad y la lucha contra el acoso escolar en las comunidades educativas aragonesas.

Dicha Orden contempla en su artículo 2.1. h) como línea de trabajo promotora de convivencia positiva y contra el acoso escolar, establecer protocolos de actuación ante posibles situaciones de acoso escolar y de conflictos graves entre distintos miembros de la comunidad educativa. Y así lo hace, creando el Protocolo de actuación inmediata ante posibles situaciones de acoso escolar en cualquiera de sus dimensiones (física, psicológica, social/relacional, ciberacoso y sexual). Este documento establece que solo los profesionales implicados tendrán conocimiento de los hechos, manteniendo una actitud dialogante y prudente, e implicando no solo a las víctimas y los responsables, sino también a los observadores. También obliga a un seguimiento y a una evaluación posterior de la situación e incluye documentos de apoyo para el profesorado para que les ayuden en su aplicación.

3.4.4 Medidas de actuación ante conflictos graves en los centros escolares

La LOMCE establece que todos los centros deberán elaborar un Plan de Convivencia cuya normativa ha de ser desarrollada por las diferentes Comunidades Autónomas y facilitada a los centros educativos que, en el marco de su autonomía, pueden elaborar sus propias normas de organización y funcionamiento. Este Plan se ha de incorporar a la programación general anual y debe recoger todas las actividades que se programen con el fin de fomentar un buen clima de convivencia dentro del centro escolar, la concreción de los derechos y deberes de los alumnos y alumnas, las medidas correctoras aplicables en caso de su incumplimiento y la realización de actuaciones para la resolución pacífica de conflictos, con especial atención a las actuaciones de prevención de la violencia de género, igualdad y no discriminación

El Proyecto Educativo de centro contiene además el Reglamento de Régimen Interior y las Normas de Convivencia del centro. Estos documentos son de obligado cumplimiento para todos los miembros de la comunidad educativa. Deben estar a disposición de consulta de cualquier miembro de la comunidad educativa.

También la Programación General Anual recoge las propuestas concretas en materia de convivencia de cada curso, así como las personas encargadas de la comisión de convivencia y sus funciones concretas.

El Real Decreto 732/1995 de 5 de mayo de 1995, y el Decreto 73/2011, de 22 de marzo, establecen el contenido de los Reglamentos de Régimen Interno, de manera que regulan (entre otras) las normas de convivencia y las consecuencias de que éstas no sean cumplidas. Como ejemplo, el reglamento estudiado para este trabajo (Reglamento de Régimen Interno del IES Parque Goya, centro que deriva alumnado expulsado a Espacio de Cambio) contiene un importante epígrafe sobre los protocolos de funcionamiento en caso de expulsión del aula, cuando se producen partes de conducta y cuando se produce una expulsión temporal del centro.

Las medidas de expulsión del centro, que se aplican como último recurso, deben ser informadas a las familias en el plazo de tres días desde la conducta sancionada, y tendrán una duración de entre uno y cinco días. El alumnado expulsado deberá tener tarea para realizar durante los días de la expulsión y a su vuelta deberán entregar a los profesores esas tareas para ser evaluadas.

Cuando un alumno acumule tres expulsiones temporales en un mismo curso académico, se considerará una conducta gravemente perjudicial para la convivencia del centro y su corrección requerirá la instrucción de un procedimiento corrector (artículo 67 decreto 73/2011 punto 1). La instrucción de un procedimiento corrector también se podrá realizar de forma inmediata por causas graves como agresiones, faltas de respeto graves, etc.

Dichas conductas que atenten gravemente contra la convivencia en el centro pueden generar la suspensión del derecho de asistencia a determinadas clases durante un período superior a cinco días lectivos e inferior a veinte días lectivos.

La corrección de estas conductas requiere la instrucción de un procedimiento corrector y podrá realizarse mediante dos procedimientos diferentes: conciliado o común. Se podrá proceder a la instrucción de un procedimiento corrector cuando concurren las siguientes circunstancias:

- Acumulación de faltas de conducta.
- Comisión de falta gravemente perjudicial para la convivencia en el centro.

En ambos casos la propuesta la hará Jefatura de Estudios, que consultará al tutor y/o a los miembros de la comunidad escolar directamente afectados. Corresponde al director del centro decidir la instrucción y el procedimiento que se va a seguir en cada caso tras la recogida de la necesaria información.

4. Propuesta de intervención

4.1. Contextualización del programa

Espacio de Cambio ofrece una alternativa para prevenir el absentismo escolar derivado de las medidas de expulsión, pretendiendo favorecer un proceso de reflexión por parte del alumnado y de las familias atendidas en este espacio, acerca de las circunstancias que han originado su presencia en dicho programa. El objetivo prioritario es mejorar las habilidades de pensamiento reflexivo y autocontrol, a la vez que puedan contar con un espacio de confianza con un equipo adulto de referencia que pueda sostener y acompañar sus procesos. El objetivo final será que adquieran herramientas efectivas y coherentes para la solución positiva de los conflictos interpersonales en los que se ven inmersos.

Los antecedentes del programa se sitúan en Granada en el año 2009, en dos experiencias llevadas a cabo por Aldeas Infantiles en dicha provincia. La primera de ellas fue la puesta en marcha de acciones comunitarias de prevención, control y seguimiento del absentismo escolar con la finalidad de conocer mejor los indicadores de riesgo presentes en el alumnado y sus familias y mejorar la coordinación con los equipos de los centros educativos y las familias. Dada la complejidad del desarrollo de estas actuaciones, se firmó un convenio de colaboración con Aldeas Infantiles SOS con la intención de dotar de conocimientos y habilidades básicas a las familias en aspectos socioeducativos de carácter preventivo a través de una “escuela de familias”. Entre otros objetivos, esta “escuela de familias” tenía la finalidad de concienciar sobre la importancia de la educación reglada, procurar un cambio de actitud en los casos en los que se daban dificultades para la normal escolarización, y estrechar la colaboración entre el centro, la familia, servicios sociales y los menores en riesgo de absentismo.

El segundo antecedente precursor del actual programa Espacio de Cambio de Zaragoza, es el que se lleva a cabo desde el año 2011 entre los centros de día de Granada en colaboración el Ayuntamiento de Granada, al objeto de prevenir y abordar las situaciones de riesgo que presentan las familias del entorno. Dicho programa se estructura en torno a una “escuela de familias”, un espacio de apoyo y rendimiento escolar, talleres de refuerzo de contenidos

instrumentales básicos, tutorías individualizadas y la atención a menores con sanciones disciplinarias que conllevan expulsión temporal del centro.

La creación del Espacio de Cambio pretende ser el empuje y el apoyo hacia la convivencia en los centros educativos con la finalidad de atajar situaciones de disrupción o violencia, directa o indirecta. Este programa entiende la preocupación que existe por las faltas de disciplina y atiende a la necesidad de realizar un replanteamiento en los métodos de enfrentarse a ella.

El objetivo prioritario de Espacio de Cambio es que los chicos y las chicas comprendan las consecuencias de sus actos, tanto para ellos como para los demás, y que se hagan responsables de los mismos y eviten futuras expulsiones.

La educación en valores impregna este programa, ya que las actividades que se ponen en marcha tienen como horizonte que las personas puedan crecer en sus potencialidades y puedan relacionarse de manera más positiva con el resto de la sociedad.

4.1.1 Principios pedagógicos

Tal y como se señala en el proyecto del programa, todas las medidas y actuaciones que se desarrollen en este programa se modularán en torno a los siguientes principios:

- a) **Prevención.** Pretende realizar una acción preventiva desde los ámbitos familiar, social, escolar y personal de los menores, para evitar un mayor deterioro de las situaciones de riesgo.
- b) **Normalización.** A través de una convivencia democrática, igualitaria e inclusiva de todos los elementos de la comunidad educativa y social, para evitar medidas de exclusión.
- c) **Participación** de todos los agentes implicados en alguna medida con la comunidad educativa y social.
- d) **Planificación.** Realizando un análisis previo, una programación, seguimiento y evaluación de todas las actuaciones y actividades que se llevan a cabo.
- e) **Contextualización.** Medidas adaptadas a cualquier realidad educativa social y cultural de la zona.
- f) **Coordinación** a través de la cooperación y conjunción de esfuerzos de toda la comunidad.
- g) **Socialización** que respete los derechos individuales como los colectivos para garantizar el aprendizaje de la convivencia.
- h) **Interculturalidad.** Todas las acciones tendrán en cuenta la pluralidad de la comunidad educativa y del entorno, desde el respeto a las diferentes culturas y sus peculiaridades teniendo el marco de los Derechos Humanos.

- i) Globalidad de las actuaciones de toda la comunidad implicada desde los centros escolares y desde la propia comunidad.

4.1.2 Objetivos del programa

Los objetivos del programa actual son:

Objetivo General:

- Reducir el número de sanciones que impliquen la interrupción de la asistencia del alumnado al centro educativo, generando habilidades y actitudes que minimicen los efectos del fracaso escolar.

Objetivos Específicos:

- Sensibilizar al alumnado y a sus familias sobre los efectos y las consecuencias del absentismo escolar favoreciendo un proceso de reflexión interna.
- Crear un espacio para formar e implicar a las familias en el proceso educativo de los menores.
- Establecer cauces de coordinación con las entidades relacionadas con la atención a la infancia (Comisión de absentismo, servicios sociales, etc.) para unificar criterios de intervención orientados a la prevención y control del absentismo escolar.
- Desarrollar competencias y habilidades personales en el alumnado durante los periodos de expulsión de los centros escolares.
- Fomentar una actitud positiva en el alumnado hacia el proceso de aprendizaje.
- Ofrecer a la comunidad educativa alternativas y estrategias que ayuden a reducir el número de sanciones que conlleven la no asistencia al centro escolar.

4.1.3 Metodología de la intervención en el programa Espacio de Cambio

- Horario:

El tiempo de intervención directa en Espacio de Cambio es entre las 10.00 y las 13.00 horas de forma ininterrumpida, de lunes a viernes. La mañana se divide en dos partes, quedando la primera parte (de 10.00 a 11.15) para trabajar con el alumnado las tareas de las diferentes asignaturas que han sido asignadas desde el centro educativo, y la segunda (de 11.45 a 13.00) para el trabajo de los objetivos propuestos por el equipo educativo atendiendo al origen de la medida sancionadora.
- Instalaciones:

El programa se desarrolla en las instalaciones de Aldeas Infantiles SOS Centro de Día de Zaragoza, sito en c/Margarita Xirgú 1. En el centro se dispone de las salas y del mobiliario necesarios para facilitar el diálogo y la reflexión, hacer que se sientan

cómodos, y puedan tener una disposición adecuada para el trabajo. Se recuerda al alumnado que debe traer todo el material que vaya a necesitar para cumplir con las tareas curriculares o deberes, mientras que se pondrá a su disposición todo aquel que se estime necesario para el resto de trabajos.

- Equipo responsable:

El equipo que se hace cargo del programa está compuesto por tres educadores y tres educadoras sociales titulados, un coordinador educativo titulado en magisterio, y un coordinador técnico titulado en trabajo social. El trabajo en el programa es rotativo para el equipo de educadores, por lo que cada semana uno de ellos atiende al alumnado. El viernes hay un tiempo para el equipo educativo, incluida la coordinación educativa, dedicado al traslado de información y relevo del caso o los casos que se estén atendiendo. En esa reunión de los viernes se pone en común el trabajo realizado, se valoran las propuestas que se han trabajado, y se planifican las semanas siguientes si es que las hay.

- Actividades:

Las actuaciones (que no son el cumplimiento de las tareas asignadas por el centro para las distintas asignaturas) irán encaminadas a favorecer un proceso de reflexión por parte del alumnado atendido en el espacio, basándose en los siguientes principios:

- Respetar la vida
- Rechazar la violencia
- Compartir con los demás
- Escuchar para atender
- Convivir a partir de valores básicos

Las actividades estarán adaptadas en función de las necesidades y características de cada caso, pero se articulan en torno a las siguientes áreas:

- Área social: asertividad, habilidades relacionales, habilidades para la resolución de conflictos interpersonales, entrenamiento en habilidades de comunicación, presión de grupo.
- Área cognitiva: capacidad de análisis crítico, capacidad de pensamiento analítico, creatividad, capacidad de planificación, capacidad para la toma de decisiones.
- Área emocional: empatía, tolerancia a la frustración, motivación, resiliencia, gestión del enfado y la rabia.
- Área de desarrollo personal: autoestima, autoconcepto, autoeficiencia y vinculación, autocontrol, autonomía, sentido de pertenencia.

La flexibilidad es una de las actitudes más importantes por parte del equipo, ya que se trabaja con infancia y adolescencia en procesos a veces delicados y cambiantes, que exigen estar a disposición para acompañar el estado emocional en el que vengan cada día. En ocasiones, la herramienta preparada (por ejemplo, la visualización del corto de animación “zero” sobre la presión de grupo y el autoconcepto, y su posterior reflexión) exige un estado de concentración por parte del alumnado que es superior al que se había planteado con la actividad. Es una situación habitual que se encuentren cansados porque no ha dormido; el cambio de ritmo del horario escolar al de estar expulsado. En ese momento, hay que ser capaces de ofrecer otra herramienta disponible, por ejemplo, la realización de un dibujo libre con la misma temática propuesta, pero que permita más fluidez en la actividad y sea más tranquila.

- Ejemplos de herramientas para el trabajo individual: test de preguntas abiertas, escalas de autovaloración, ejercicios de respuesta múltiple o con opciones, lectura de textos y cuentos con moralejas, preguntas para la redacción de un texto corto, elaboración de sociograma del grupo de amigos, elaboración de esquemas causas-consecuencias, observación y reflexión sobre la conducta, registro de conductas disruptivas, autobiografía, inventarios de intereses personales y habilidades, análisis DAFO.
- Ejemplos de herramientas para el trabajo grupal: juegos de roles, debates polarizados, estudio de los casos que intervienen, entrenamiento de técnicas de comunicación, dramatizaciones, grupo de discusión sobre un tema, visualización de cortos y debate, lluvias de ideas para la solución de un dilema.

4.1.4 Procedimiento de derivación

Cuando es impuesta a un alumno o alumna una de las medidas disciplinarias previstas que impiden participar en el normal desarrollo de las actividades lectivas del centro, es éste el que se pone en contacto con la dirección del programa Espacio de Cambio (Centro de Día, Zaragoza, Aldeas Infantiles SOS), para que la aplicación y desarrollo de la medida sean consensuadas por ambas partes. Previo asesoramiento del equipo de orientación, el tutor/a elabora un informe indicando el motivo de la expulsión, los objetivos que se proponen, el número de días y los datos de contacto con la familia. (anexo 1) que se entrega a la dirección de Espacio de Cambio, y éste lo traslada al equipo educativo en reunión. Únicamente la dirección del centro escolar será quien después de reunirse con todas las partes implicadas (Aldeas Infantiles, familia y alumno/a) decidirá la resolución a adoptar.

El equipo educativo del Centro de Día de Aldeas Infantiles determina las actividades formativas que debe realizar en el tiempo de la expulsión siguiendo las indicaciones

del equipo docente del centro, que anotará en el informe de derivación todas las tareas curriculares a realizar.

El Centro de día de Aldeas Infantiles, se pone en contacto con la familia para realizar una entrevista inicial y se recoge la información más relevante en un documento a disposición de todo el equipo que luego intervendrá con el alumno/a. (anexo 2).

4.1.5 Procedimiento de salida del programa

En el momento de finalización de los días de expulsión, el educador o educadora que ha atendido el espacio elabora un informe de consecución de objetivos (anexo 3) para enviar al equipo directivo del centro escolar. En él se explican detalladamente cuáles de las tareas propuestas por el centro han sido realizadas, y cuáles de las propuestas por el equipo educativo. Se detalla la actitud, la puntualidad y la convivencia con el resto del grupo.

El alumnado elabora una ficha de evaluación de su estancia en el programa a modo de cuestionario. (Anexo 4)

Se mantiene una reunión de devolución de la intervención con la familia cuando termina la intervención, en la que se trata de dar pautas de cara al futuro según lo conocido y trabajado junto con el centro. En esa reunión se pasa a la familia un cuestionario de satisfacción del programa (Anexo 5).

4.2 Análisis de las problemáticas de la población atendida en el programa Espacio de Cambio en Zaragoza

Actualmente el programa Espacio de Cambio tiene lugar en los Centros de Día de Madrid, Granada, Zaragoza y Málaga, y trabaja con alumnado en edad escolar obligatoria que, a consecuencia de una medida disciplinaria, ha sido expulsado de forma temporal de su centro educativo. La atención es individualizada y la media de permanencia en el programa en el curso 2018-2019 es de tres días a dos semanas, según los datos recabados hasta septiembre de 2019. Para realizar este análisis, y pensar en las posibles mejoras, se han estudiado los expedientes de derivación de los distintos centros del programa durante el curso 2018-2019.

En la ciudad de Zaragoza se colabora con dos colegios públicos de educación primaria; José Antonio Labordeta y San Braulio, y ocho institutos públicos de educación secundaria obligatoria: Parque Goya, Elaios, Ítaca, Tiempos Modernos, Picarral, Miguel de Molinos y

Luis Buñuel, además de una academia concertada, Plus Ultra. En el curso 2018-2019 se han atendido treinta y cuatro derivaciones, de las cuales cuatro han repetido la participación en el programa dos veces durante el curso escolar. En total, se ha trabajado con veintidós alumnos de secundaria, ocho alumnas de secundaria, y dos alumnos de primaria.

La población atendida desde Espacio de Cambio se puede dividir en dos grandes bloques por las especiales características de los mismos: alumnado en educación primaria obligatoria y alumnado en educación secundaria obligatoria.

Tras analizar los casos de un curso escolar, se han categorizado las problemáticas atendidas en primaria y secundaria.

Por un lado, en el **alumnado de primaria** que presenta comportamientos inadecuados, según la información recogida en los expedientes de derivación del curso 2018-2019, las expulsiones se dan cuando se produce alguna de estas nueve situaciones (por las tres categorías elegidas y correspondientes con las de la etapa de secundaria), sola o en combinación con otras. Se indica la frecuencia con que han sido señaladas entre paréntesis:

A. Rechazo al aprendizaje:

- No asistir al colegio o no ser puntual. (1)
- No prestar atención de forma continuada. (2)
- No esforzarse en el trabajo diario (deberes, tareas, etc.). (1)
- Inconstancia en el estudio que provoca fracaso escolar. (1)
- No participar en el desarrollo de la clase y/o aislarse voluntariamente. (2)
- No guardar silencio o atender a las explicaciones. (1)

B. Trato inadecuado:

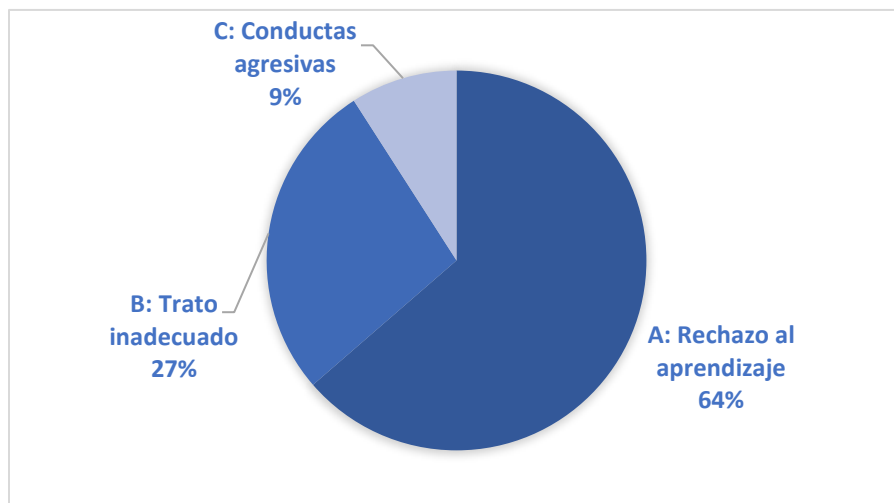
- No respetar normas básicas de educación (gritos, fuera de tono, palabras malsonantes, etc.). (1)
- No cuidar el material escolar propio o el mobiliario del centro o aula. (2)

C. Conductas agresivas:

- Acusar, molestar, increpar, chantajear a compañeros/as. (1)

Figura 1

Gráfico resumen de las situaciones que han originado problemas de convivencia en los centros de primaria en el curso 2018-2019.



No obstante, es en la **etapa de secundaria** donde desde el programa se identifican más situaciones conflictivas y de mayor calado. El alumnado se caracteriza por tener una importante apatía y desmotivación frente a los estudios, no hay adquiridas habilidades necesarias para llevar a cabo el estudio de forma eficiente y en ocasiones no hay pautas que permitan la autorregulación de sus estados de ánimo. Según los datos obtenidos de los expedientes del curso 2018-2019, se pueden dividir los problemas de convivencia en cuatro bloques donde se agrupan las 23 categorías analizadas:

- A. Rechazo al aprendizaje. Comportamientos cuyo objetivo es evitar las situaciones de enseñanza aprendizaje propuestas para el grupo, como:
- No asistir al centro o hacerlo de forma gravemente impuntual. (8)
 - No realizar las tareas o no terminar los trabajos pendientes. (5)
 - No participar en el desarrollo de la clase. (6)
 - No atender a las explicaciones o distraerse. (9)
 - No tener material a disposición del trabajo (agenda, libros, cuadernos, etc.). (5)
 - Ausentarse del centro sin permiso. (5)
 - Incumplir los castigos o sanciones propuestas. (4)
- B. Trato inadecuado. Faltas de respeto a las formas de relación con iguales y/o equipo docente, o faltas de respeto a las normas de urbanidad del centro y entorno:
- Desconsideración verbal o gestual hacia iguales/hacia profesorado. (14)
 - Faltas de aseo e higiene. (1)
 - No mantener el orden y limpieza del aula. (4)
 - No cuidar el material propio o de iguales, o las instalaciones y entorno. (5)
 - Uso de palabras malsonantes. (9)
 - Alborotar en cambios de clase y pasillos. (8)
 - No sentarse de forma correcta en el sitio. (2)

C. Conductas disruptivas. Comportamientos objetivamente “no agresivos” pero que deterioran o interrumpen el proceso de enseñanza aprendizaje:

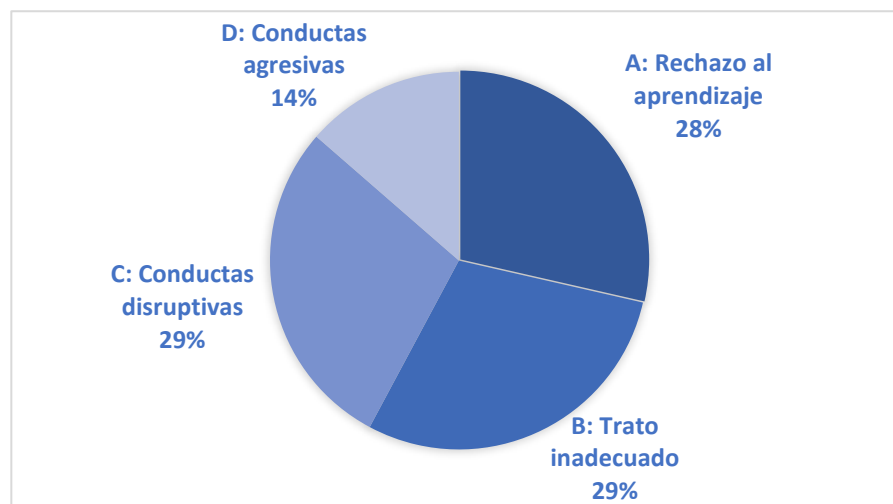
- Desobedecer al profesorado. (14)
- Interrumpir en clase hablando, riendo, girándose, etc. (10)
- Interrumpir el trabajo del grupo o no dejar atender. (9)
- Levantarse del sitio o salir del aula sin permiso. (6)
- No respetar el turno de palabra. (3)

D. Conductas agresivas. Comportamientos manifiestamente agresivos e intencionados que se realizan para dañar a otra persona, como son:

- Amenazar verbalmente, chantajear, insultar, etc. (10)
- Empujar, pegar, poner zancadillas, etc. (3)
- Pedir a otros que agredan. (1)
- Dar portazos, romper, lanzar objetos, etc. (6)

Figura 2

Gráfico resumen de las situaciones que han originado problemas de convivencia en los centros de secundaria en el curso 2018-2019.



4.3 Análisis de la coordinación: derivación y salida

Se han analizado los treinta y cuatro expedientes de devolución Espacio de Cambio de los distintos centros, y puestos en el orden del día de las reuniones de equipo (formadas por equipo de educadores, coordinación educativa y coordinación técnica) de los meses de marzo, abril y mayo de 2019 para estudiar la consecución de los objetivos planteados en los informes de derivación. El objetivo de este estudio realizado junto a la coordinación del programa Espacio de Cambio es establecer cuáles han sido las dificultades más importantes surgidas durante los procesos de derivación y de salida, como momentos más relevantes para el programa, en la coordinación entre los departamentos y equipos de los centros educativos, y Aldeas Infantiles SOS

En el procedimiento de derivación, se señalan:

- No existe una reunión presencial entre el centro educativo, la familia, y el equipo educativo de Espacio de Cambio, por lo que la información que éste último recibe es apenas un informe de una hoja del centro, y lo que pueda recabar en una entrevista con la familia. Hay mucha y variada información que se ha perdido, como la evolución anterior al conflicto, los contactos y la respuesta de la familia al centro escolar, o las herramientas y procedimientos anteriores que se han trabajado con el alumno/a. Tampoco trasciende la información sobre quién y cómo está haciendo seguimiento sobre el caso (servicios sociales, otras entidades), ni sobre el perfil más concreto sobre el menor (si hay enfermedades o discapacidades, trastorno de conducta, consumo de tóxicos, etc.). Toda esa información complementaria se pone en relieve si, sólo si, la familia tiene a bien comunicarla en la entrevista de entrada al programa. Al faltar habitualmente vínculo con las familia que no conocen la entidad, esto no suele suceder.
- El programa no cuenta con atención especializada para casos concretos como los mencionados: trastorno de conducta, discapacidad, consumo de tóxicos, etc. La entidad cuenta con profesionales para atender estas casuísticas, pero no están integrados en el equipo educativo actual.
- En relación con la familia, al no haber este contacto triangulado centro educativo-familia-Espacio de Cambio en una reunión previa, no pueden presentarse los objetivos de la intervención como coordinados, y en ocasiones las familias no saben en qué consiste la intervención o se niegan a ella. Los centros educativos no comparten con la familia los objetivos de la derivación del caso a Espacio de Cambio, por lo que éstas no pueden conocerlos ni trabajarlos desde casa. Las familias llegan a Espacio de

Cambio a veces muy confundidas, pensando que va a realizarse un intervención psicológica, o que es un espacio lúdico...

- Se han dado casos en los que el centro no ha completado el informe con la propuesta de tareas curriculares a realizar, por lo que los y las menores llegan al programa sin deberes. Esto obliga a equipo educativo a proponer tareas que cree que son de su nivel curricular, pero que pueden no serlo al no saber si hay adaptaciones o apoyos, o en qué temas del currículo se encuentran las asignaturas.
- Tampoco se facilita desde los centros la documentación sobre convivencia que concierne al caso; puede aparecer en objetivos “que el alumno cumpla con el Reglamento de Régimen Interior” pero al no ofrecerse dicho documento, no hay sobre lo que trabajar.

Así mismo, en el procedimiento de salida, se señalan:

- No se da espacio-tiempo para la acogida en el retorno al centro escolar, el alumnado vuelve un día a clase “como si nada hubiera sucedido”, y más allá de lo que pueda comentarse de manera informal, no hay acompañamiento tutorial para que éste cuente qué ha trabajado.
- No queda registro del paso del alumnado por Espacio de Cambio en el expediente académico, ni en ningún otro documento que haga referencia a la evolución personal ni educativa.
- No se da una reunión de devolución entre el equipo educativo y el centro educativo, donde pueda explicarse el trabajo realizado. El informe de devolución, aunque trata de hacerse concreto y comprensible, a veces puede no recoger toda la información, con lo que se dificulta la continuación del trabajo en el centro educativo.

4.4 Propuestas de mejora para el programa

Para garantizar que los principios pedagógicos y los objetivos del programa Espacio de cambio se cumplen, **los centros escolares** participantes en el programa deberían considerar las siguientes propuestas:

- Ser capaces de generar procesos de motivación y fomento de la participación y el esfuerzo, compartiendo con el resto de la comunidad.
- Asumir el compromiso de tiempos y espacios que necesitan los procesos los y las menores.
- Comprometerse a garantizar la continuidad de los procesos formativos de los y las menores tras una medida sancionadora de carácter grave.

- Comprender el conflicto como un valor que permite la construcción de aprendizajes sobre la convivencia en toda la comunidad.

4.4.1 En el procedimiento de entrada al programa

Teniendo en cuenta el análisis realizado (reuniones de evaluación del programa por parte del equipo educativo del Centro de Día), se realizan las siguientes propuestas.

Los tutores y tutoras, junto con el equipo de orientación y el equipo directivo, deben valorar previamente a la derivación al programa si con la medida se van a alcanzar los objetivos propuestos. Si no es así, deberían enunciarse los objetivos de manera que sean:

- Específicos para cada menor en su contexto, momento evolutivo y características personales, familiares y sociales.
- Medibles, que podamos concretar indicadores del éxito o no de la intervención.
- Relevantes, que supongan, en la medida de lo posible, una ruptura con las dinámicas establecidas hasta el momento.
- Alcanzables y realistas para el tiempo que se tiene de intervención.

Además, en el centro que deriva debería valorarse si pueden darse las siguientes situaciones en el alumnado que deriva:

- Ser reincidente en su actitud y conducta contra las normas para el buen funcionamiento del centro. Si la reincidencia es mayor a la que genera más de dos expulsiones en el mismo curso, se valora que el programa no está siendo efectivo. Posiblemente está sirviendo como vía de escape para no estar ni en casa en el centro, y posiblemente haya otras problemáticas a estudiar.
En el caso en el que no se crea conveniente aceptar la entrada en el programa de una propuesta de derivación por el motivo explicado, se hace necesario explicárselo en los términos lo más ajustados a la realidad tanto a la familia como al centro escolar.
- Presentar deficiencias importantes en autoestima, autocontrol, relaciones personales y familiares, discapacidad o trastorno de conducta. El equipo de orientación es quién debe valorar, a sabiendas de los límites de la intervención que se realiza desde el Espacio de Cambio, la adecuación o no de la derivación.

Se hace imprescindible informar sobre los posibles consumos de tóxicos, cuáles y con qué frecuencia. Esto permitiría al equipo que interviene adecuar los objetivos a esta problemática concreta, y contar con la asesoría si es necesaria de equipos especializados.

También se hace imprescindible, para una verdadera coordinación y un trabajo en equipo con la familia, mostrar a éstas los objetivos planteados por el equipo de orientación mediante el informe de derivación. Se dan situaciones en las que las familias llegan al servicio a la entrevista de acogida sin saber qué van a hacer sus hijos e hijas en el

programa, de manera que no han podido anticiparles nada. Esto genera un abanico de expectativas sobre lo que va a suceder que va desde imaginar que el espacio es una suerte de ludoteca para pasar la mañana, a una intervención psico-terapéutica individualizada.

Conocer quién ha sido el adulto de referencia en el centro hasta el momento puede dar mucha información relevante para saber cómo se relacionan con los adultos, qué experiencias y expectativas tienen, qué grado de confianza adquieren y en cuanto tiempo, o cuál es su sistema de apego. Si no se ha dado el caso de haber un adulto de referencia claro, conocer quién ha estado más cerca del menor y le conoce mejor, en quién ha confiado y por qué, etc.

Sería oportuno mejorar el protocolo de reuniones previo a la entrada al programa, programando una reunión entre el equipo docente (incluidos equipo de orientación y equipo directivo) que sirva para explicar el informe de derivación. Recoger esta tutoría inicial para que quede a disposición del resto del equipo educativo que no pueda asistir pero que vaya a realizar intervención educativa.

También sería interesante conocer si hay informes de servicios sociales o entidades que ya están trabajando con la familia, preservando siempre el derecho a la intimidad de las familias y consultando a las mismas si dan permiso para ello.

Por otro lado, en la acogida del alumnado y de la familia sería más cálido que se realizara en el espacio de la intervención, presentando al equipo que se va a hacer cargo de la intervención.

4.4.2 En la coordinación entre los centros escolares y el programa Espacio de Cambio

Informar al equipo de orientación de la evolución del trabajo en el espacio de intervención, para que puedan ir informando a la familia si son profesionales de su confianza. A veces para las familias es algo abrupto compartir información con el equipo educativo por la falta de vínculo.

Facilitar documentación sobre convivencia que maneja el centro para que podamos trabajarla, como documentación base que asienta las normas a las que se debe ceñir, y los procedimientos por los que se ha generado la expulsión.

Se hace imprescindible que cada departamento anote en el informe de derivación todas las tareas curriculares a realizar según su programación didáctica, para que el trabajo curricular del alumnado en el espacio de cambio sea significativo y pueda adecuarse al momento del curso.

El informe de devolución del trabajo, que se entrega al profesorado tutor, debería recoger de manera más clara la evolución de la intervención en aquellas medidas de larga

duración (las que superan las dos semanas) como forma de dejar reflejado de la mejor manera posible lo que ha funcionado y lo que no en dicha intervención.

4.4.3 En la ejecución del plan de trabajo propuesto por el centro

En caso de ser necesario, poder contar con el resto de profesionales de Aldeas Infantiles que trabajan directa o indirectamente con el centro de día: psicoterapeutas, terapeutas ecuestres, logopedas, equipo de psicopedagogía, área de trabajo social. Esto sumaría mucha calidad a la intervención, especialmente en los casos en los que se supiera de antemano las problemáticas concretas nos permitiría anticiparnos adecuadamente.

Poder contar con las instalaciones del centro educativo para intervenciones si la medida de expulsión incumbe a alumnado de la misma clase-aula. Esto nos facilitaría tener acceso a mejores instalaciones, para poder trabajar en dinámicas de grupo que exigen un espacio físico o un material concreto. Además, se tendría mejor acceso tanto al material de aula del alumnado para las distintas asignaturas, así como a la documentación que se quiera trabajar en torno al conflicto (documento de Régimen Interno, por ejemplo).

4.4.4 En el seguimiento de cada caso

Cuando el alumnado vuelve a la escuela, es importante que se prepare su acogida y el profesor/tutor se siente a valorar lo que ha trabajado en el programa. Si se está promoviendo un cambio, éste necesita que el profesorado lo perciba, y que continúen fortaleciendo ese proceso para prevenir futuras sanciones, pero, sobre todo, para motivarlo y favorecer su crecimiento personal.

Incluir en el expediente académico el paso por el programa con la consecución de los objetivos propuestos ayudaría a tener una visión global de la evolución del alumnado en su paso por las distintas etapas, así como una mejor valoración por parte de otras entidades o recursos que trabajaran con la familia en el futuro.

Sería interesante una reunión de salida con el equipo docente (incluidos equipo de orientación y equipo directivo, así como tutoras) que sirva para explicar el informe de salida entregado, además de mantener una reunión en el plazo de un mes aproximadamente para considerar cómo ha sido la evolución en ese período de tiempo, con la intención de anticipar nuevas sanciones. En el momento de valorar, en sentido preventivo, la derivación del chico o chica hacia a otro recurso que pueda necesitar. Hacer partícipe a la familia de esta segunda reunión para valorar cómo se puede desde el núcleo familiar apoyar el trabajo del centro.

5. Conclusiones

La aproximación realizada a los estudios existentes sobre el tema de la convivencia en las aulas, indica que “el problema existe y que afecta a todos los sectores de la comunidad escolar. Se dan situaciones de faltas de disciplina, según los estudios, en la totalidad de los centros españoles, ya sean públicos o privados” (Federación Enseñanza CCOO, 2001, p.12). Las causas de esta realidad son múltiples y complejas; puesto que “surge como consecuencia de una interacción problemática entre alumnado y entorno: la familia, la escuela, las relaciones entre ambas o estructuras de la sociedad en la que se encuentran los contextos anteriores” (Díaz-Aguado, 1998, p.64).

Este fenómeno de indisciplina, disrupción, o falta de convivencia, según quiera llamarse, hace imprescindible que los centros tengan herramientas para intentar atajarlos, y especialmente, prevenirlos (comisiones de convivencia, Reglamento de Régimen Interno, etc.). Cuando las herramientas preventivas no han funcionado, se producen los partes disciplinarios como medidas sancionadoras de conductas que se consideran contrarias a la convivencia. Los partes disciplinarios pueden suponer una medida de expulsión del centro si se considera que se ha alterado la convivencia del centro de forma grave, o si se acumulan varios de estos partes disciplinarios (como ejemplo se toma el Reglamento de Régimen Interno del IES Parque Goya).

La gestión de la convivencia en el centro se está orientando cada vez más hacia la promoción de la participación, dadas las limitaciones que han mostrado las medidas adoptadas tradicionalmente, más de carácter administrativo y correctivo. Éstas, sin embargo, han dejado clara su incapacidad de promover cambios de actitudes o de conductas en el alumnado. Por este motivo, los centros educativos han optado por otras medidas que complementen al sistema disciplinario tradicional (Fernández y Funes, 2001, p. 446).

Se hace necesaria la comprensión de los conflictos como “proceso creativo” que resulte en una solución en la que todas las partes estén conformes (Olmedilla y Horcajo, 2007, p. 41), incluso como “proceso natural a toda sociedad y un fenómeno necesario para la vida humana, que puede ser un factor positivo en el cambio y en las relaciones, o destructivo, según la manera de regularlo” (Lederach, 2000). En esta misma línea es en la que se diseña el programa Espacio de Cambio, ya que cuando alguien “experimenta los beneficios de una solución positiva a los conflictos, aumenta la probabilidad de que alcance nuevas soluciones constructivas en conflictos futuros” (Alzate, 1998, p.16).

El programa Espacio de Cambio complementa esas medidas disciplinarias para que supongan un desarrollo positivo de todas las partes implicadas (alumnado, profesorado, centro, familia), lo cual es uno de los objetivos de la orientación escolar en su sentido más amplio.

Las aportaciones de la propuesta realizada siguen la línea de mejorar la coordinación de los centros educativos (especialmente de los departamentos de orientación y de jefatura de

estudios, por encargarse de los procesos de derivación de los partes disciplinarios) con Aldeas Infantiles SOS, para lograr verdaderos procesos de reconducción de los conflictos.

Según Dávila (2007) “La complejidad de la acción orientadora hace necesaria una complementariedad entre los diversos niveles de ejecución en el proceso orientador”. Sólo así puede aspirarse de forma realista y congruente a los “objetivos de la orientación: personalización educativa, aprendizaje funcional, dificultades de aprendizaje, continuidad del proceso educativo, relación armónica entre la comunidad educativa, innovación y calidad de la educación” (Dávila, 2007, p.134).

El trabajo ha sido laborioso de realizar debido a que existe gran cantidad de estudios, investigaciones, artículos y fuentes sobre el tema de la convivencia escolar y sus causas, consecuencias y posibles soluciones. Es un tema que, por fortuna para este trabajo, se encuentra a la orden del día, por lo que hay un gran número de textos realmente actualizados y contextualizados sobre la materia. La dificultad, en ese sentido, ha sido más la de establecer criterios para su selección y correcto ordenamiento en la estructura del cuerpo teórico.

El hecho de la no existencia de otros recursos en la ciudad de Zaragoza que tengan un programa similar al de Espacio de Cambio, donde se acompañe a alumnado expulsado y familias en coordinación con el centro educativo, ha dificultado el establecimiento de referencias desde la experiencia que puedan inspirar las aportaciones de mejora. Es un programa joven (comenzó en 2015) en la ciudad, del que se ha podido hasta ahora evaluar cuantitativa o cualitativamente poco, tarea que está, sin duda, pendiente de realizarse.

En todo caso, el programa está en permanente revisión por parte de las personas que lo coordinan, de la entidad que lo financia, y del propio equipo educativo que lo lleva a cabo. Esta actitud atenta y pendiente, observadora y previsor, es uno de los factores que permite que el programa siga creciendo año tras año, tanto en número de expedientes atendidos, como en número de centros educativos que se interesan por él.

Y aunque el sistema público debería contemplar este tipo de intervención, creo que este programa es fundamental para atender a un buen número de alumnado con pocas alternativas en el presente, pero con el mismo potencial en el futuro que el resto de sus iguales, por lo que merecen tener una oportunidad más de reconducirse y decidir lo que quieren llegar a ser. Los colegios e institutos deberían desarrollar herramientas para atender al alumnado que es expulsado del aula por mal comportamiento, pero permaneciendo en el centro haciendo una buena inversión del tiempo. La obligación del alumnado es estar en el centro, aunque se haya valorado que tiene que ser separado del grupo-clase. Esto, que generaría una evidente inversión de recursos (personales, espaciales, etc.) debería ser cubierto por el sistema público ya que forma parte de la estructura pública como todo lo demás; un programa bilingüe, la atención a ACNEAE o el profesorado de apoyo para materias específicas.

6. Referencias

- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-5®)*. American Psychiatric Pub.
- Andrés Gómez, S. y Barrios, A. (2009). De la violencia a la convivencia en la escuela: el camino que muestran los estudios más recientes. *Revista Complutense De Educación*, 20 (1), 205 - 227.
- Álvarez-Cienfuegos, A. y Egea Marcos, F. (1998). Aspectos psicosociales de la violencia juvenil. *Revista Estudios de Juventud del INJUVE*, 62. 37-44.
- Alzate, R. (1998). *Análisis y resolución de conflictos. Una perspectiva psicológica*. Bilbao: UPV-EHU.
- Arateko. (2006). *Convivencia y conflictos en los centros escolares. Informe extraordinario del Arateko sobre la situación en los centros de Educación Secundaria de la CAPV*. Vitoria.
- Bausela Herreras, E. (1998). Modelos de intervención y orientación psicopedagógica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 34(1), 1-12.
- Benito Martínez, J. y García M. A. (2002). Los conflictos escolares, causas y efectos sobre los menores. *Revista Española de Educación Comparada*, 8, 175-204.
- Bixio, C. (2006). *¿Chicos aburridos? El problema de la motivación en la escuela*. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Bordignon, N.A. (2005). El desarrollo psicosocial de Eric Erikson. El diagrama epigenético del adulto. *Revista Lasallista de Investigación*, 2, 50-63.
- Castilla, C. y Del Mazo (2016). *Colectivo Orienta: Recopilación de post sobre educación, diversidad y orientación curso 2015-2016*. Recuperado de <https://colectivorienta.wordpress.com/2018/06/25/recopilacion-de-post-sobre-educacion-diversidad-y-orientacion-de-2017-18-en-colectivo-orienta/>
- Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa de la Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades (2017) *Plan estratégico de convivencia escolar*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/142148/18430.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Chomsky, N. (2017). *La (des)educación*. Austral.
- Dávila Giménez, S. (2007). *Diseño y elaboración de programaciones didácticas en la ESO*. Madrid: Visión libros.

- Defensor del Pueblo. (2000). *Informe sobre violencia escolar*. Madrid. Recuperado de <https://www.defensordelpueblo.es/informe-monografico/violencia-escolar-el-maltrato-entre-iguales-en-la-educacion-secundaria-obligatoria-1999-2006-nuevo-estudio-y-actualizacion-del-informe-2000-2007/>
- Dowling, E., Osborn, E. (1996). *Familia y escuela: Una aproximación conjunta y sistémica a los problemas infantiles*. Barcelona: Paidós.
- Erikson, E. (1989). *Identidad, juventud y crisis*. Madrid: Taurus Ediciones.
- Federación de Enseñanza de CC.OO. (2001). *La convivencia y la disciplina en los centros escolares* "Proyecto de Innovación Atlántida "Educación y cultura democrática". Madrid. Recuperado de <http://www.proyectoatlantida.eu/wordpress/wp-content/uploads/2014/08/Convivencia-y-disciplina-2001.pdf>
- Federación de Enseñanza de CC.OO. (2001). *Los problemas de la convivencia escolar: Un enfoque práctico*. Madrid. Recuperado de https://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/documentos_ficha.aspx?id=373
- García Álvarez, M^a C. (2015). Por una escuela fraternal, ¿Utopía o realidad? *Revista de Ciencias Humanas*, 29, 103-126.
- García Romera, A. y otros (2011). *Trastornos de conducta: Una guía de intervención en la escuela*. Gobierno de Aragón. Recuperado de <http://www.psie.cop.es/uploads/aragon/Arag%C3%B3n-trastornos-de-conducta-una-guia-de-intervencion-en-la-escuela.pdf>
- García Urieta, S. (2015). *Resolución pacífica de conflictos*. Ayuntamiento de Vitoria III Plan Joven.
- Goldstein, A. (1978). *Escala de evaluación de habilidades sociales*. Recuperado de https://www.academia.edu/37172809/ESCALA_DE_EVALUACION_DE_HABILIDADES_SOCIALES_BIBLIOTECA_DE_PSICOMETRIA
- Gómez Bahillo, C., Puyal Español, E., Sanz Hernández, A., Elboj Saso, C., y Sanagustín Fons, M. V. (2018). *Las relaciones de convivencia y conflicto escolar en los centros educativos aragoneses de enseñanza no universitaria. Análisis y propuesta desde una perspectiva socioeducativa*. Gobierno de Aragón.
- Iborra Marmolejo, Serrano Sarmiento, Á. (2005). *Violencia entre compañeros en la escuela*. Serie documentos 9. Centro Reina Sofía.
- Jordán, J.A. (2009). Cultura escolar, conflictividad y convivencia. *Estudios sobre educación*, 17, 63-85. Doi: 10.15581/004.17.63-85

- Kreuz Smolinski, A., Casas García, C., Aguilar Alagarda, I., y Carbó Gávila M^a. J. (2009). La convivencia escolar desde el enfoque sistémico. El niño en la encrucijada entre sociedad, familia y escuela. *Información psicológica*, 95., 46-61.
- Lederach, J.P. (2000). *El abecé de la paz y los conflictos*. Madrid: Catarata.
- Moreno, A. (2009). El ascensor social se está rompiendo y así es difícil motivar a los alumnos. *El Diario*. Recuperado de https://www.eldiario.es/sociedad/mocion-censura-notado-mejora-aulas_0_886462147.html
- Moreno González, A. (2006). *La disrupción en el aula. Problemas y soluciones*. Madrid: Ministerio Educación y Ciencia.
- Moreno Olmedilla, J.M., Luengo, F. (2007). *Construir ciudadanía y prevenir conflictos. La elaboración de planes de convivencia en los centros*. Wolters Kluwer.
- Palacios González, J. (2005). *Desarrollo psicológico y educación*. España: Alianza.
- Palomero Pescador, J.E. y Fernández Domínguez, M^a R. (2001). Violencia en las aulas. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 41, 13-17.
- Parras Laguna, A., Madrigal Martínez A. M^a., Redondo Duarte, S., Vasconcelos Vale, P., López Ferrer, C. y Navarra Sencio, E. (2008). *Orientación educativa: Fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas*. Madrid: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte. Subdirección General de Información y Publicaciones.
- Santrock, J. (2004). *Psicología del desarrollo en la adolescencia*. Madrid: McGraw-Hill.
- Serrano García, C. (2009). Acción tutorial y clima escolar en los centros educativos a juicio del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria. *Pulso Revista de educación*, 3, 95-121. Recuperado de <https://revistas.cardenalcisneros.es/index.php/PULSO/article/view/88/65>
- Torrego Seijo, J.C. y Moreno, J.M. (2000). *Resolución de Conflictos de Convivencia en Centros Educativos*. Madrid: UNED.
- UNICEF (2014). *Hidden in plain sight: A statistical analysis of violence against children*. New York, NY.
- Villaoslada, E. y Torrego, J. (2004), Modelo integrado de regulación de la convivencia y tratamiento de conflictos. *Tabanque Revista pedagógica*, 18, 31-48. Recuperado: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1138351.pdf>

7. Anexos

7.1 Anexo 1: Informe de derivación

DATOS DEL CENTRO EDUCATIVO	
Centro:	
Persona de contacto:	
Correo electrónico:	
Nombre del tutor o tutora:	
DATOS DEL/ DE LA ADOLESCENTE	
Nombre:	
Apellidos:	
Edad:	Curso:
¿Ha repetido algún curso? (Si, No ¿Cuál?)	
Nombre y teléfono de contacto de madre y/o padre:	
<u>MOTIVO POR EL QUE SE DERIVA A ESPACIO DE CAMBIO</u>	
<u>DÍAS DE EXPULSIÓN/DURACIÓN DE LA INTERVENCIÓN</u>	
<u>OBJETIVOS DE LA DERIVACIÓN PROPUESTOS POR EL CENTRO EDUCATIVO</u>	

7.2 Anexo 2: Entrevista familiar acceso al Programa Espacio de Cambio

-Recorrido escolar del niño (cambios de centros educativos, cursos repetidos, realización de tutorías por los padres).

-Incidencias, amonestaciones en el proceso educativo del niño. (Saber desde cuándo se producen o se han ido produciendo -en cuanto al curso escolar actual y los anteriores-, qué información se traslada desde el centro educativo a la familia, cómo lo cuenta o traslada el niño).

-A nivel familiar, miembros que componen la unidad familiar y edades, tiempo que comparten en el domicilio todos juntos, nivel de estudios y situación laboral de los padres, tareas y responsabilidades que se realizan en el hogar. Quién realiza el seguimiento escolar de los niños, quién toma como referencia el centro educativo para las tutorías o coordinaciones.

-En cuanto al niño (cómo ven sus padres que es el niño –en cuanto a cómo se comporta con ellos, con sus hermanos y hermanas si dispone, cómo es en casa- intereses del niño, ocio y tiempo libre, amistades o red social con la que cuenta, tiempo que pasa fuera del domicilio, tiempo que le dedica al estudio) aspectos de salud reseñables.

7.3 Anexo 3: Cuestionario de satisfacción de familias

NOMBRE DEL PROGRAMA:		FECHA:				
D.T.:						
LOCALIDAD:						
<p>Con el objeto de mejorar la calidad en la atención y conocer su opinión sobre nuestro Programa, le rogamos responda VALORANDO DE 1 A 5 SU GRADO DE SATISFACCIÓN a las siguientes cuestiones, siendo:</p> <p>1 Nada satisfecho, 2 Algo satisfecho, 3 Medianamente satisfecho, 4 Satisfecho, 5 Muy satisfecho</p>						
1. ¿Está satisfecho con la información recibida al ingreso en nuestro Programa?	1	2	3	4	5	
2. ¿Cómo valora la discreción con la información confidencial que sobre su familia manejamos?	1	2	3	4	5	
3. ¿Su participación en los Proyectos y las actividades programadas, es satisfactoria?	1	2	3	4	5	
4. ¿Está satisfecho con nuestra disponibilidad y rapidez de respuesta ante cualquier demanda, sugerencia o queja que nos realiza?	1	2	3	4	5	
5. ¿La comunicación con los educadores, es satisfactoria?	1	2	3	4	5	
6. ¿ Se siente respetado por nuestros profesionales?	1	2	3	4	5	
7. ¿El orden, la limpieza de los espacios y el mantenimiento de las instalaciones es adecuado para realizar las tareas?	1	2	3	4	5	
8. ¿Valora nuestro trabajo como algo que influye positivamente en su familia?	1	2	3	4	5	
9. ¿Se han cumplido las expectativas que tenía al ingreso en nuestro Programa?	1	2	3	4	5	
10. ¿Cómo valorarías la atención general recibida desde el Programa?	1	2	3	4	5	
ÍTEM ESPECÍFICOS PARA CADA PROGRAMA						
	1	2	3	4	5	
	1	2	3	4	5	
¿Quieres hacernos algún comentario, observación o sugerencia ?						

7.4 Anexo 4: Cuestionario satisfacción alumnado

NOMBRE DEL PROGRAMA: D.T.: LOCALIDAD:		FECHA:				
Con el objeto de mejorar la calidad en la atención y conocer su opinión sobre nuestro Programa, le rogamos responda VALORANDO DE 1 A 5 SU GRADO DE SATISFACCIÓN a las siguientes cuestiones, siendo:						
1 Nada satisfecho, 2 Algo satisfecho, 3 Medianamente satisfecho, 4 Satisfecho, 5 Muy satisfecho						
1. ¿Piensas que lo que hacemos en Aldeas Infantiles es bueno para ti?	1	2	3	4	5	
2. ¿Estás satisfecho con la confianza que te transmiten los educadores y otros profesionales?	1	2	3	4	5	
3. ¿Crees que la información que se maneja en Aldeas sobre ti se trata de manera cuidadosa y respetuosa?	1	2	3	4	5	
4. ¿Te sientes satisfecho cuando participas en proyectos y actividades?	1	2	3	4	5	
5. ¿Te sientes escuchado cuando tienes ideas, dudas y quejas?	1	2	3	4	5	
6. ¿La comunicación con los educadores, es buena?	1	2	3	4	5	
7. ¿Has hecho amigos estando con nosotros?	1	2	3	4	5	
8. ¿Estás cómodo con el orden, la limpieza y mantenimiento de las Instalaciones?	1	2	3	4	5	
9. ¿Valora tu familia nuestro trabajo como algo que influye positivamente en ti?	1	2	3	4	5	
10. ¿Te gustan las actividades que hacemos?	1	2	3	4	5	
ÍTEM ESPECÍFICOS PARA CADA PROGRAMA						
	1	2	3	4	5	
	1	2	3	4	5	
¿Quieres hacernos algún comentario, observación o sugerencia?						

7.5 Anexo 5: Informe devolución

DATOS DEL/LA ADOLESCENTE Y DEL CENTRO EDUCATIVO

Nombre y apellidos:

Centro:

Persona de contacto:

Correo electrónico:

Nombre del tutor o tutora:

Motivo por el que se deriva a espacio de cambio

Evaluación/valoración de los objetivos de la derivación e intervención

Observaciones tras la intervención