

El papel del profesorado y el aprendizaje de la convivencia. Prevención de la violencia
en los centros educativos
Comellas Maria Jesús

Introducción.....	3
El proceso de socialización base de la convivencia	3
Convivir en el centro educativo.....	4
El grupo contexto de aprendizaje de la convivencia.	5
Las redes relacionales y el sentimiento de pertenencia al grupo.....	6
El papel del profesorado.....	7
La percepción del profesorado	8
La vulnerabilidad relacional	9
Las oportunidades y dificultades detectadas por el profesorado.	13
El sociograma un recurso necesario para conocer el grupo.....	16
Bibliografía.....	16

Introducción

El observatorio de la violencia en las escuelas (OVE) parte de la consideración de que la responsabilidad de analizar, interpretar y decidir acciones educativas para prevenir la violencia en las escuelas no recae sólo en el profesorado sino en toda la sociedad y es desde esta perspectiva que ha adquirido un compromiso de colaboración con los centros educativos.

Toda respuesta educativa que deba dar la institución escolar demanda un clima que pueda favorecer los múltiples aprendizajes que le demanda la sociedad. Por ello centramos nuestro interés en las relaciones interpersonales y en las condiciones que posibilitan que todo el alumnado pueda sentir que pertenece al grupo y a la institución. Este sentimiento de pertenencia es el factor que ofrece más oportunidades para la prevención de la violencia escolar y el aprendizaje de la convivencia implícito en todos los procesos y base de la vida escolar.

El proceso de socialización base de la convivencia,

Todos los fenómenos que tienen lugar en la sociedad presentan su correlato en los centros educativos considerados como microsistemas del sistema social. Esta idea no tiene una base mecanicista, lo cual dificultaría la posibilidad de iniciar un cambio en el medio escolar, sino en una aproximación holística, en la concepción de un “todo” que transforma y es transformado a través de las partes que lo constituyen.

En este sentido se puede afirmar que aquello que pasa en la escuela está pasando en la sociedad y que los acontecimientos que ocurren en el medio social se desarrollan simultáneamente en los centros educativos. Y es que no se trata identidades separadas sino más bien de una misma realidad en la que se establecen las relaciones con unas reglas comunes a partir de las características propias del contexto.

El debate sobre el concepto de socialización en la actualidad se centra en el análisis de los diferentes paradigmas y perspectivas y plantea nuevas formas de interpretar el rol de la institución educativa, del alumnado, del mismo profesorado en la sociedad actual de grandes cambios en sus estructuras e interpretaciones de la realidad. Este debate llega a plantar y debatir el poder de la socialización con sus oportunidades y riesgos ya que puede llevar a las personas, según el paradigma que se asuma, a participar en una sociedad democrática o a someterse a ideologías de todo tipo. (Van Haecht 2006),

Este debate profundo condiciona y determina las acciones sobre las personas, especialmente en las primeras edades y determina los modelos de intervención adulta a lo largo del proceso educativo momento clave para aprender valores, formas de relacionarse, comprensión de las reglas del juego social y la construcción de la propia identidad como producto de un conjunto de interacciones más o menos organizadas a lo largo de un proceso continuo y dialéctico en cada uno de los contextos y entre todas las personas la comunidad educativa

El alumnado, especialmente el de secundaria, no está “naturalmente” dispuesto aceptar todas las reglas del juego escolar y social y menos en el momento en que en los centros educativos conviven, a reflejo de la sociedad, diferentes formas de socialización (ocio,

culturas juveniles, sociedad del consumo, etc.) porque además la institución educativa no ha evolucionado con claridad en la definición de sus objetivos, metodologías y estrategias para dar respuesta a los retos actuales.

Los mismos rituales y conductas no tienen el mismo significado según las comunidades, los contextos, espacios o momentos. Igualmente las palabras o gestos, cambian de significado según quién los dice, dónde y cómo, hecho que comporta una gran complejidad y, en algunos casos, dificultades de comprensión.

Por ello en la casi totalidad del alumnado se generan grandes contradicciones sobre las formas de dar respuestas a los requerimientos del profesorado ya que la mayoría no puede asumir simultáneamente y en su totalidad: las reglas escolares y los valores del grupo, condenar las violencias o denunciarlas (y no por miedo) ya que hay un juego cotidiano complejo de fidelidades y filiaciones

.La prioridad está, pues, en que la institución se acerque a todas las personas y pueda crear un ambiente que haga posible el conocimiento mutuo aspecto previo a poder respetarse. La manera como se recibe, en el día a día, la acogida en momentos de cambio, la mirada en las diferentes situaciones personales favorece la visibilidad, la creación de un espacio que reconoce y potencia el conocimiento mutuo.

El desconocimiento genera invisibilidad y desconfianza y ésta a su vez distancia y dificultad de comunicación. Al contrario el reconocimiento de cada persona con sus características individuales permite responder con respeto a su individualidad pudiendo evitar interpretaciones fruto de la ignorancia, prejuicios o menosprecio con la consiguiente vulnerabilización como se pone de manifestó en estudios de centros escolares en el momento en que la escuela es para algunas personas un espacio sin derecho y sin respeto por parte de adultos e iguales (Merle 2005).

Para favorecer, pues, las relaciones es necesario conseguir espacios donde cada persona tenga su lugar y pueda responder a las exigencias del entorno, del grupo de iguales y del profesorado. A partir de esta situación se deben establecer diferentes tipos de contratos tácitos unos y explícitos otros para avanzar en el respeto a las libertades individuales y, a la vez, en el proceso de conocer y reconocer la alteridad y los compromisos que favorecen el bien común

Estos acuerdos deberán estar sustentados por las prácticas cotidianas lideradas por el profesorado a través del estilo de las relaciones, los roles, el poder y responsabilidades diferenciados, más que a través de procesos cognitivos como se pone en evidencia en estudios realizados con profesionales dedicados a la atención a los demás: profesorado, trabajo social y enfermería, (Dubet 2002), lo que exige un claro control de la persona adulta sobre sus competencias ya que con su acción socializadora podrá garantizar la eficacia de su acción profesional.

Convivir en el centro educativo.

El derecho universal a la educación y la consideración de que desde las primeras edades debe darse respuesta en el seno de una sociedad diversa por razones culturales, individuales y sociales ha abierto un sin fin de retos y exigencias para la institución escolar.

Con la entrada en la institución educativa se pasa de un micro grupo familiar a un contexto con un gran repertorio de modelos y conductas que entrarán en contraste con las experiencias personales y los modelos adquiridos y con unas limitaciones para su comprensión limitadas por razón de edad y madurez.

Comprender los límites del propio espacio, los espacios de los demás, los deseos compartidos y las necesidades individuales y colectivas es un proceso largo y que hace falta guiar. Los criterios y las pautas del centro educativo, la diferencia de roles adultos, las diferencias entre iguales, las exigencias de espera, respuesta y acomodación piden una comprensión, madurez y capacidad de asumir frustraciones que se ha de educar y más en la sociedad actual amplia, compleja y cambiante.

Para que esta transición y momento crucial de acceso a la institución escolar se haga de forma positiva el papel del profesorado y la comunicación con el grupo familiar son fundamentales. Esta comunicación debe ser cuidada y cuidadosa, próxima y no invasora y a la vez favorecedora del respeto. Con ello se crea el clima adecuado poder compartir experiencias, puntos de vista y acuerdos siendo a su vez un modelo de relación de las conductas adultas.

El grupo contexto de aprendizaje de la convivencia.

El centro educativo se organiza en grupos que compartirán el espacio y los objetivos educativos durante una serie de años. El grupo está formado por individualidades cada vez más heterogéneas tanto por su propia biografía, por la diversidad de la sociedad actual y por la valoración del derecho universal a la educación hasta los 16 o 18 años. Por todas estas razones ha adquirido una gran importancia como contexto de un aprendizaje en el que se construyen actitudes, valores y la identidad individual y colectiva Dalloz (2003).

Caracterizar el grupo es fundamental para comprender cómo y porqué se establecen vínculos, afectos o rechazos o relaciones entre los individuos así como para poder intervenir educativamente.

Todo grupo como realidad social, sigue el proceso de categorización social a partir del momento en que sus miembros sienten que pertenecen y las personas exteriores lo confirman (Toczek 2004) y tienen una serie de características que lo definen Así las personas que lo configuran tienen en común:

- *Conciencia de grupo* conociendo a cada elemento que lo forma
- *Sentido de participación* en objetivos comunes como finalidad en la actuación
- *Dependencia reciproca.* Pueden o deben ayudarse para lograr los propósitos que pretenden
- *Acción reciproca* ya que deben comunicarse unos con otros
- *Actuación unitaria* pueden comportarse como un organismo unitario en determinados momentos
- *Estructura interna* cada miembro tiene un papel específico

El grupo aula participa de muchas de estas características y a la vez participa de las características de dos tipos de grupo como estructuras sociales, por el hecho de que no

se ha formado espontáneamente y las personas no pueden decidir cambios estructurales profundos. Por ello deben considerarse las siguientes condiciones:

1. *Es un grupo primario* Cooley (1933) por la proximidad del espacio y por su tamaño es suficientemente reducido lo que permite que cada persona se pueda comunicar con todas las demás, no por mediación de terceros, sino cara a cara en contacto estrecho y las acciones repercuten en la totalidad del grupo. Por su estabilidad en el tiempo, tiene una *estructura interna informal* y se crean relaciones con una fuerte carga emocional basada en atracciones personales, sentimientos, simpatías o antipatías que permiten la creación de vínculos afectivos intensos y compromiso personal.
2. *Es un grupo formal* porque es creado por la organización escolar que determina una *estructura formal* condicionando el papel de cada persona para alcanzar unas metas declaradas como objetivos de aprendizaje y socialización del grupo.

Simultáneamente se dan, además, matices propios de otros tipos de grupo como pueden ser *el informal* creado espontáneamente con una evolución natural, *los de amistad* por no precisar liderazgo institucional y *los secundarios* por la movilidad posible del alumnado donde las relaciones son formales, impersonales con comunicación indirecta.

Estas diferentes características del grupo permiten entrever y explicar algunas de las causas de las relaciones que se dan en el grupo y entre grupos ya que es lógico que se organicen subgrupos dentro del grupo y no debe considerarse un objetivo a alcanzar que todo el alumnado interactúe entre sí.

No se trata de llegar al pensamiento grupal, sino de respetar la idiosincrasia de cada uno de sus miembros impulsando la valía personal y dando la oportunidad de demostrar las competencias individuales, hacer posible el trabajo y comunicación puntuales en situaciones de aprendizaje o de otras actividades lo que no comporta que deba haber rechazo y animadversión hacia las personas u otros subgrupos.

Las experiencias que el alumnado tenga de estas relaciones grupales influirán en su desarrollo individual y social, tanto positiva como negativamente. Por esto se debe incidir en potenciar la cohesión y a la vez se un espacio donde vincularse y establecer relaciones y es en este proceso dónde radica la importancia de la acción del profesorado.

Las redes relacionales y el sentimiento de pertenencia al grupo.

En la primera etapa de la formación del grupo sus miembros pueden mostrar desmotivación o temor para comunicarse entre sí. Es típico que no estén dispuestos a expresar sus opiniones, actitudes o creencias hasta que alcancen una mínima confianza mutua.

Cuando se mejora el nivel de comunicación entre las personas del grupo éstas comienzan a invertir más tiempo en la cooperación y consecución de metas en vez de mantener una actitud de oposición y competición. Si el fin que comparten es restrictivo y todos sus miembros no pueden alcanzarlo el sentimiento de pertenencia disminuye y las dificultades relacionales aumentan.

En el momento en que los miembros valoran el hecho de pertenecer al grupo, se crean complicidades, afectos y sentimientos de inclusión lo que favorece la deliberación y establecimiento de reglas de convivencia y organización para conseguir metas de grupo por encima de las individuales logrando no sólo la comprensión y necesidad de dichas reglas sino fundamentalmente la apropiación de las mismas base para un aprendizaje democrático y de respeto. (Raveaud 2007). La identidad y sentimiento de pertenencia puede lograrse mediante aspectos externos como señales de identidad, rituales del grupo o del mismo centro según la idiosincrasia de la escuela e incluso del país. (Raveaud 2006) o mediante la participación y la gestión del grupo.

El objetivo que se persigue, en todos los casos, es lograr un sentimiento de pertenencia como factor clave de la cohesión ya que su ausencia constituye un factor de riesgo por generar sentimientos de animadversión hacia sus componentes, hacia quien lo lidera y hacia los objetivos propuestos lo que podrá repercutir en conductas negativas, oposición, violencia, pasividad, alejamiento o absentismo con un coste personal y grupal.

El papel del profesorado.

Este breve análisis en relación a los grupos y el propio debate llevado a cabo por el Observatorio de la violencia en las escuelas, ponen de manifiesto la necesidad de hacer un análisis en profundidad, incorporando las percepciones del profesorado, para interpretar y reinterpretar las dinámicas y sus causas sin prejuicios a fin de poder decidir formas de intervenir en la mejora de las relaciones del alumnado.

La complejidad de la sociedad, los cambios en los objetivos educativos que debe asumir el centro escolar y las competencias imprescindibles que debe poseer todo profesional ponen en evidencia la necesidad de replantear y revisar el rol adulto en la dinámica relacional del grupo.

En todos los grupos y, por tanto, en el grupo clase hay un estatus sociométrico individual que es la posición que cada persona ocupa en el grupo e incide en el conjunto de conductas percibidas y consideradas como normales para el poseedor de un estatus.

Estas percepciones determinarán:

- Las maneras como cada individuo ve a las personas del grupo y a sí mismas
- Las representaciones que cada persona tienen de las diferencias individuales
- Las formas cómo se organiza el grupo
- Las respuestas a las alianzas que se establecen
- Las oportunidades que se dan para mejorar el conocimiento

Lo que deriva en actitudes, conductas y motivaciones individuales y grupales, en las diferentes situaciones cotidianas, y a su vez se refuerzan con las respuestas tácitas o explícitas del resto del grupo y del profesorado.

De aquí a la necesidad de atender las redes de comunicación que se establecen dentro el grupo, identificar la emergencia de liderazgos, las causas de su creación y mantenimiento, conocer la coherencia entre la posición real y la percibida por cada

miembro dentro el grupo, para poder detectar si se generan situaciones excluyentes que podrán derivar en injusticias y violencias (Quiroz, 2006).

El rol del profesorado es fundamental en este proceso que acabará siendo predictivo del éxito o fracaso escolar, de la adaptación de las personas y de las oportunidades de incidir en la cohesión social ya que sólo la educación puede minimizar sus efectos (Hirtt 2004)

El hecho de que el profesorado sea agente de observación directa y de posible intervención, es un factor importante para potenciar el cambio y mejorar la convivencia. El reto es colectivo y supera las responsabilidades de para ser un compromiso del centro y de toda la comunidad no justificando lo que pasa por razones de que ha pasado toda la vida.

En el momento en que se amplía el horizonte de análisis valorando situaciones de fragilidad como pueden ser las transiciones (de la familia a la escuela, de maternal a primaria, de primaria a secundaria) y los cambios de códigos, exigencias, mensajes poco explícitos se ponen en evidencia las oportunidades educativas que sin duda deben ser consideradas por su impacto y repercusión ya que se facilita el conocimiento de esta diferencia se revierte el mecanismo y puede dar lugar a actitudes de aceptación y comprensión. (Dunod 2005)

Por ello las interpretaciones de las dificultades escolares o relacionales individuales o de grupo) no pueden focalizarse e interpretarse como factores individuales ya que la persona o colectivo puede acabar asumiendo como propios los problemas del grupo o de la institución (proceso de internalización-(Vygostki 2000) vulnerabilizando a las personas y dificultando el cambio de visión y de conducta que se da por la interacción de todas las personas del grupo.

Es preciso buscar nuevas formas de comprender los contextos, ver las repercusiones de las interpretaciones que se hacen y el rol de cada persona como individuo o como colectivo para cambiar las acciones punitivas (partes, expedientes), excluyentes (expulsiones), o marginadoras (la mayoría de repeticiones de curso) que no dan respuesta a situaciones complejas ni llegan a modificar las causas, y buscar la manera de dar respuesta al grupo evitando dejar al alumnado fuera del sistema educativo con lo que además de no dar respuesta a un derecho y una necesidad se perpetúan las dificultades y sesgos. (Defrance 2003)

La percepción del profesorado

La intervención en el grupo debe tener como punto de partida la percepción de las relaciones grupales por parte de las personas que lo configuran. Esta percepción no siempre es coincidente ni entre adultos que intervienen, ni entre el propio alumnado por lo que la primera acción necesaria es establecer una aproximación entre el colectivo profesional y a su vez disponer de la voz del alumnado.

En un primer momento en que aparecen explicaciones de las formas relacionales del alumnado o de los factores que las dificultan: *imagen corporal, rendimiento escolar, diferencias culturales, falta de iniciativa, profesión parental...* surge la primera

reacción de aceptación: siempre ha pasado, también pasa en la sociedad, es la crisis de valores....

Cuando se propone un análisis más profundo centrado en el alumnado, otra de las interpretaciones frecuentes es que las actitudes de rechazo del grupo son una reacción lógica a un comportamiento individual: *se lo ha ganado, no tienen motivación, no tiene recursos, tiene una forma de ser...*, lo que individualiza el problema y, como se ha mostrado en los estudios citados anteriormente, se perpetua el problema individual.

Estos enfoques ponen en entredicho la eficacia de las acciones educativas y, en el mejor de los casos, se harán acciones individuales (quien rechaza o quien recibe el rechazo) pero no se harán actuaciones en el marco del grupo y no se logra la mejora relacional como factor de aprendizaje.

La vulnerabilidad relacional

Utilizamos el término de "vulnerabilidad" para analizar la situación relacional de las personas en el seno grupo considerando que son *invisibles, no elegidas o rechazadas por un porcentaje relevante del grupo* sea por la causa que sea (características personales, culturales, rendimiento escolar, o implicando una combinación de factores) por lo que el grado de pertenencia, relaciones y bienestar en el grupo queda en riesgo y puede generar conductas o situaciones negativas para la persona o grupo.

Ofrecemos un primer análisis de datos obtenidos a través de la exploración sociométrica en 65 centros educativos Públicos y Concertados de Primaria y Secundaria en la que han participado 4275 alumnas y 4414 alumnos de los que 4261 cursaban Educación Primaria y 4462 Educación Secundaria.

Se focaliza la información en cuatro datos, que, pueden ser considerados como más relevantes y condicionantes de vulnerabilidad relacional determinantes de las relaciones grupales. Estos factores son:

- Elecciones recibidas,
- Rechazos recibidos
- Autovaloración positiva (elecciones supuestas y elecciones recibidas)
- Autovaloración negativa (rechazos supuestos y rechazos recibidos).

Elecciones

Las elecciones que recibe una persona por parte de los miembros del grupo en el que pasa una buena parte de su vida escolar es un factor clave para su bienestar, la motivación para realizar actividades (estudio, ocio) compartir intereses, afectos, puntos de vista y construir su identidad (autoimagen - autoestima y autoconcepto). No es necesario tener un número determinado o muy elevado de elecciones si bien es importante que éstas puedan ser significativas (por lo tanto percibidas) y estables.

Un primer dato relevante que debe ser considerado como causa de situaciones conflictivas (violencia, absentismo, marginación) es el de las *personas que no tienen ninguna elección o que sólo tienen una*, situación extremadamente frágil.

Del alumnado estudiado 761 personas el 8,75% de la muestra (7,71% alumnas y 9,76% alumnos) no tienen vínculos con su grupo: **Tabla 1 y Gráfico 4**, (zona sombreada), hecho que condiciona fuertemente las relaciones que pueden establecer. Esta circunstancia difícilmente pasa desapercibida a las personas protagonistas y al resto del grupo. Poco favorable es, también, la situación de 2857 de personas, el 32,88%, que recibe entre 2 y 5 elecciones número más bien discreto teniendo presente que no había limitación en las respuestas. Por tanto se trata del 41,63% del alumnado.

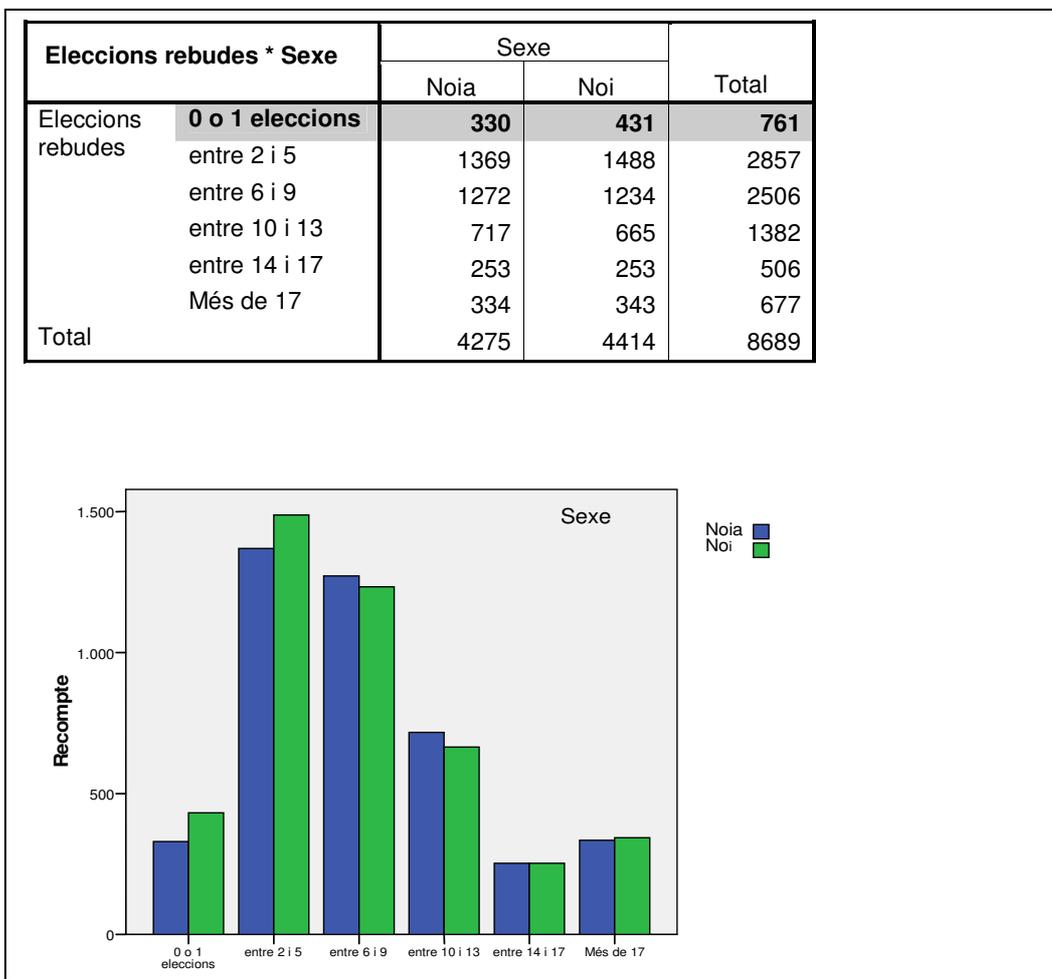


Tabla 1. % de elecciones recibidas
Gráfico 4. Gráfico de elecciones recibidas

Rechazos

En todo grupo se dan dificultades relacionales o menor simpatía entre las personas lo que determina rechazo en el momento de realizar actividades conjuntas de forma espontánea. Del equilibrio, no necesariamente numérico, entre elecciones y rechazos, se deriva el clima relacional y las posibilidades de aprender a convivir.

Esta información es, pues, de gran importancia, puesto que refleja malestar y respuestas negativas de las personas que los reciben. En este caso 1319 personas, un 15,72% del total (12,23% alumnas y 18,03 % alumnos) tienen más de once rechazos, zonas sombreadas de la **Tabla 2 y Gráfico 5** que representa entre el 30 y el 40% del grupo. Esta situación es especialmente grave para 585 personas, el 6,73% de este colectivo

(6,03 % alumnas y 7,40% alumnos) que reciben más de veintiún rechazos, número que representa la casi totalidad del grupo.

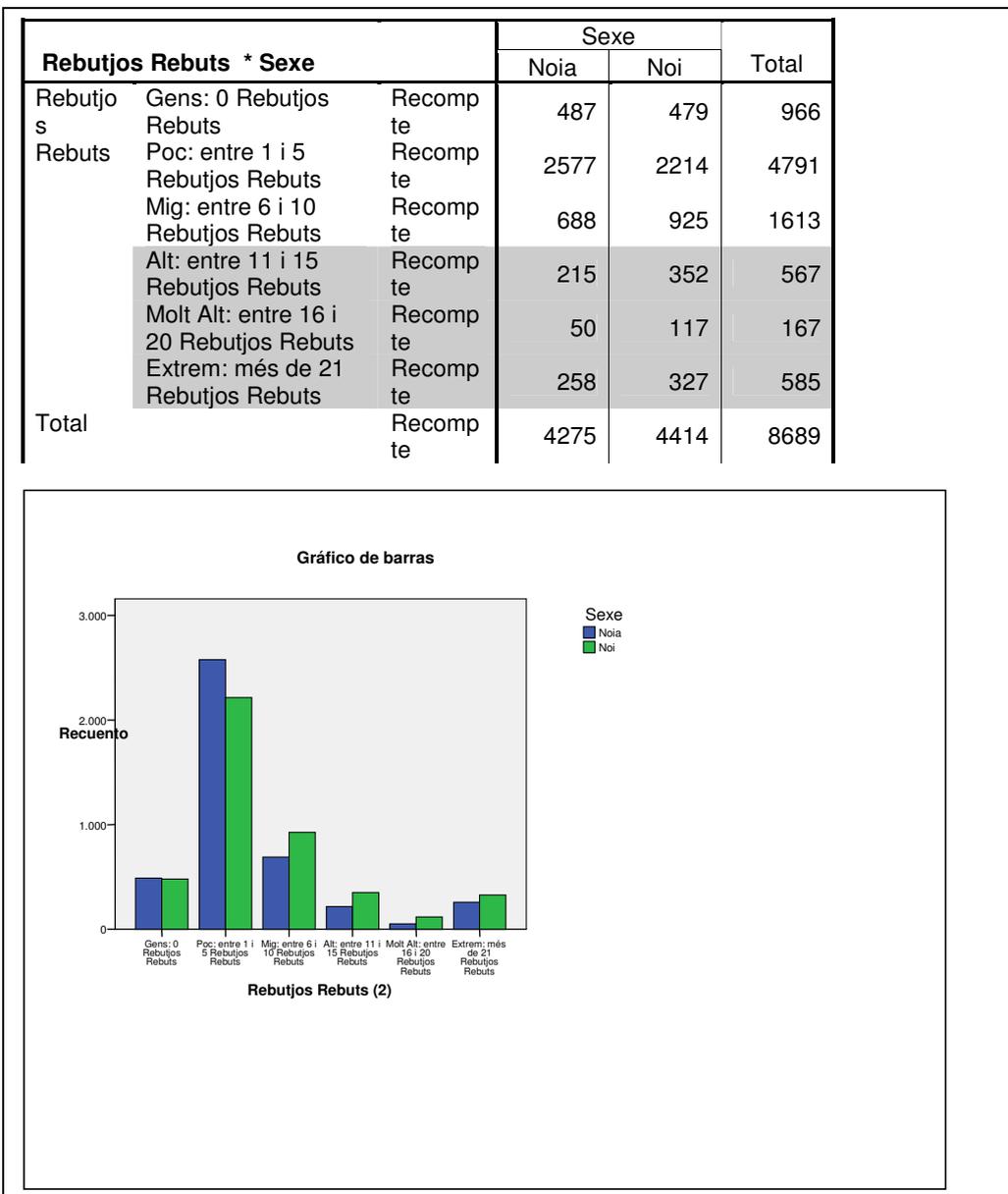


Tabla 2 . % de rechazos
Gráfico 5. Gráficos de rechazos

Autovaloración desajustada

La percepción que tiene una persona de su situación en el grupo es un factor determinante de las actitudes y respuestas que pueda dar en las diferentes situaciones relacionales espontáneas o programadas por el profesorado. La autovaloración ajustada muestra que la persona interpreta con claridad las respuestas del grupo. La autovaloración es positiva (elecciones recibidas y esperadas) o negativa. (Rechazos recibidos y esperados).

Continuando con el análisis del grupo se puede ver que hay el 55,9% de alumnos y 54,8% de alumnas con una *autovaloración positiva baja*.

Índice de Autovaloración positiva

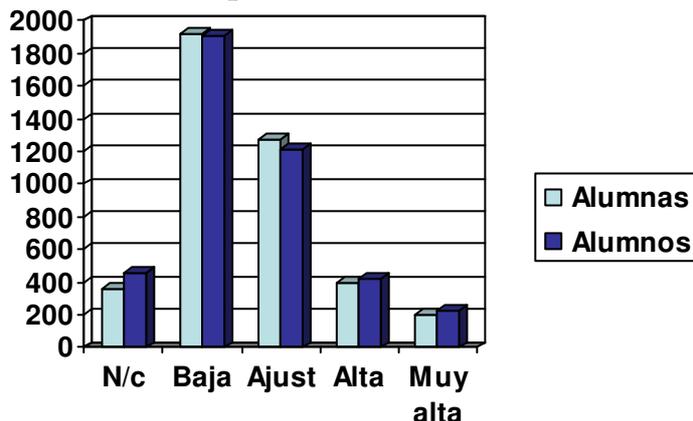


Gráfico 6. Autovaloración positiva

Código	Significado de los Índices de Autovaloración positiva
N/C. 8,6% Alumnas 10,9 Alumnos	Personas que no han contestado a la pregunta: ¿“Quién crees que te habrá elegido”?.
Baja 46,2% Alumnas 45% Alumnos	Personas que creen que recibirán pocas elecciones. La realidad es que reciben más de las que suponen.
Ajustada 30,7% Alumnas 28,6% Alumnos	Personas que esperan recibir un nombre determinado de elecciones y coincide aproximadamente con las supuestas.
Alta 9,6% Alumnas 10% Alumnos	Personas que creen que recibirán más elecciones. La realidad es que reciben menos de las que suponen.
Muy Alta 4,9 Alumnas 5,4% Alumnos	Personas que creen que recibirán muchas elecciones. La realidad es que reciben muchas menos de las que suponen Frecuentemente son personas rechazadas y pueden compensar este rechazo con expansividad positiva.
Comentarios global	Las relaciones positivas son poco percibidas por lo que la distancia entre las posibles afinidades y su percepción dificulta la creación de los vínculos relacionales positivos.

Tabla 3. Interpretación de los valores de la autovaloración positiva

En cuanto al autovaloración de los rechazos el 40,2% de alumnas y el 32,6 % de alumnos tienen una *autovaloración negativa alta*, es decir creen que serán más rechazados de lo que realmente están.

Índice de autovaloración negativa

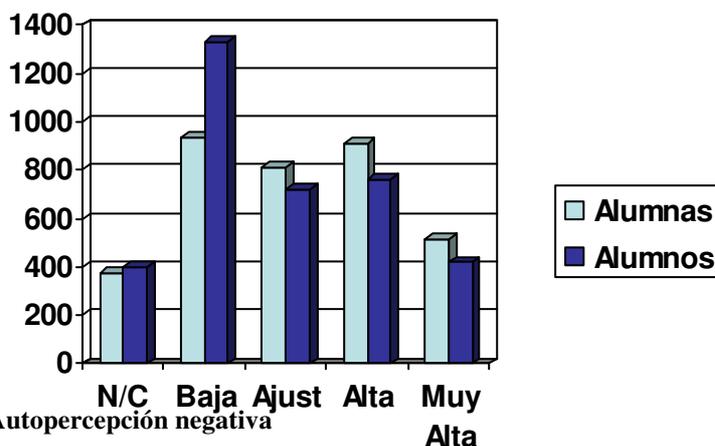


Gráfico 7. Autovaloración negativa

Código	significado
N/C 10,5% Alumnas 11,1% Alumnos	Personas que no han contestado a la pregunta: ¿“Quién crees que te habrá rechazado”?.
Baja 26,4% Alumnas 36,5% Alumnos	Personas que creen que recibirán pocos rechazos. La realidad es que reciben más de las que suponen.
Ajustada 22,9% Alumnas 19,9% Alumnos	Personas que esperan recibir un nombre determinado de rechazos y coincide aproximadamente con los supuestos.
Alta 25,7% Alumnas 21,% Alumnos	Personas que creen que recibirán más rechazos. La realidad es que reciben menos de las que suponen.
Muy Alta 14,5% Alumnas 11,6% Alumnos	Personas que creen que recibirán muchos rechazos. La realidad es que reciben muchos menos de los que suponen
Comentario global	Las relaciones negativas son poco percibidas pero sí temidas ya que el 40,2% de alumnas y el 32,6 % de alumnos se sienten rechazados aunque no lo son. Esta percepción de unas posibles dificultades relacionales y la realidad dificulta la creación de los vínculos relacionales positivos y puede generar actitudes reactivas.

Tabla 4. Interpretación de los valores de la autopercepción negativa

Esta información compartida con el profesorado, permite evidenciar la necesidad de mejorar la dinámica relacional de forma que el grupo y las personas que lo configuran puedan tener mayores posibilidades de establecer relaciones positivas.

Las oportunidades y dificultades detectadas por el profesorado.

En la medida en que hay estudios y análisis de los puntos de vista de las personas protagonistas se avanza en la consideración de que la convivencia y la prevención de la violencia no pueden asumirse con modelos punitivos sino educativos y con la implicación de los equipos como factor clave del proceso.

En este sentido se va poniendo en evidencia la necesidad de encontrar formas de mejorar las relaciones en el grupo, como factor de aprendizaje, que no vengan sólo determinadas aspectos de afinidades, afectivos o por miedos a factores de diversidad desconocidos.

En este sentido aumenta el interés de muchos centros educativos para hallar respuestas que mejoren la dinámica relacional entre el alumnado, con los adultos y en el marco de la institución lo que mejora tanto el bienestar como el mismo proceso de aprendizaje (Charlot 1992) a la vez que la necesidad para paliar y evitar situaciones de conflictos que sólo pueden dificultar la convivencia.

Sin duda esto exige y exigirá cambios de diferente orden por lo que la implicación de los equipos directivos y docentes será fundamental para que se valoren las necesidades, las oportunidades y lógicamente las dificultades y puedan encontrarse formas de reajustar y estabilizar las acciones iniciadas.

El modelo de **Investigación acción participativa con el profesorado y los agentes profesionales próximos al centro educativo** es sin duda la forma adecuada para avanzar en este análisis. No tienen ninguna validez considerar que el profesorado es un colectivo que debe ejecutar aquello que otras personas le indiquen. Las necesidades detectadas, las dificultades que perciben así como la manera cómo interpretan lo que pasa en la vida del aula, deber ser el punto de partida de cualquier acción.

La percepción del profesorado de las dinámicas relacionales de los grupos permite identificar factores de riesgo en relación al proceso de socialización, posibles causas y gestionar los cambios aunque debe ser complementada con la percepción del alumnado de la misma realidad. Este es uno de los aspectos valorados por el profesorado ya que parte de la participación y protagonismo en las decisiones.

La valoración del profesorado de los 65 (594 personas de diferentes formación y experiencia profesional) de la metodología seguida nos muestra que se valoran y priorizan este enfoque y hay poca demanda de metodología más dirigida.

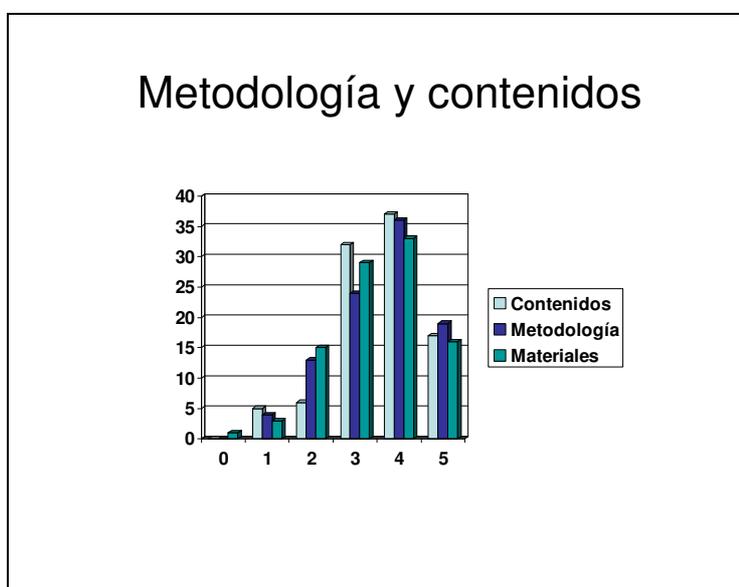


Tabla 5. Valoración del profesorado sobre la metodología empleada y los contenidos decididos por el conjuntamente.

El interés para realizar este análisis y la participación en el debate se centra en 4 objetivos que presenta el Observatorio, que se priorizaron de forma consensuada en cada centro y que son coincidentes

- Conocer la dinámica relacional del alumnado
- Detectar los factores de vulnerabilidad relacional
- Actuar para mejorar la cohesión grupal
- Aumentar las competencias del profesorado para la mejora del proceso de socialización del alumnado.

Este es un debate que forma parte de las prácticas educativas de los equipos docentes para poder **decidir estrategias desde una perspectiva educativa** y sistémica como factor potenciador de la socialización y prevención de la violencia superando las interpretaciones atribuidas a las personas como individuos ignorando los efectos de las miradas de los iguales y del propio profesorado.



Tabla 6. Valoración del profesorado sobre la consecución de los objetivos formulados

La valoración ha sido clara, también, aunque, en algunos momentos aparecen las dificultades para su logro entre las que destacamos:

- Mayor implicación de los equipos directivos y
- Mayor implicación de los equipos docentes
- Modificar aspectos fundamentales de la vida del centro
- Favorecer que se supere el modelo de proyectos parciales y puntuales
- Promover una línea educativa que integre las acciones en el proyecto educativo de centro.

Finalmente destacamos la valoración y el compromiso que se hace del debate y análisis realizados para que forme parte de las acciones futuras considerando, reiteradamente en entrevistas en profundidad, las dificultades detectadas pero no la falta de interés e implicación.

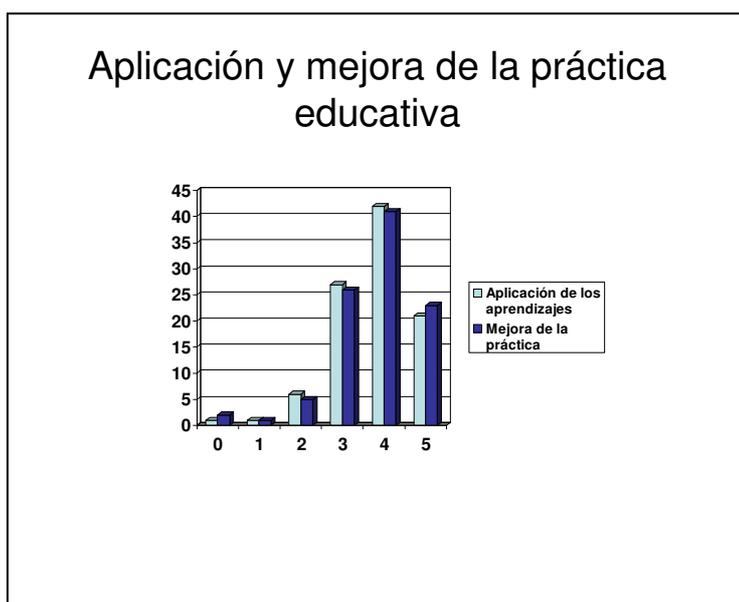


Tabla 7. Valoración del profesorado sobre la las posibilidades de modificar la práctica.

El sociograma un recurso necesario para conocer el grupo.

Su iniciador fue **Jacob Levi Moreno**, quien comienza sus actividades en 1925. El lo definía como *el estudio de la evolución de los grupos y de la posición que en ellos ocupan los individuos, prescindiendo del problema de la estructura interna de cada individuo*. Se trata, pues, de una herramienta con fines exploratorios y diagnósticos, orientada a conocer la medida (La palabra *sociometría* proviene de los términos latinos *socius-ser social* y *metrum: medida*) de las relaciones sociales entre los miembros de un grupo, poniendo de manifiesto los lazos de preferencia o rechazo que existen así como la autopercepción que tiene cada persona de su situación a partir de los rechazos y preferencias de los demás.

La técnica del test sociométrico, permite medir la ordenación de las preferencias y rechazos y expresarlos en una serie de índices y esquemas gráficos. Hay diferentes modelos de cuestionario así como de consignas. En nuestro caso se pide a todos los miembros del grupo que designen las personas con las que desearían encontrarse en una actividad determinada, con quiénes preferirían no encontrarse, quién cree que les habrá elegido y quién les habrá excluido sin que haya limitación de respuestas lo que no significa repartir el grupo en las dos preguntas antagónicas

Objetivos del sociograma:

1. Conocer el nivel de aceptación que una persona tiene en su grupo.
2. Evaluar el grado de cohesión entre las personas de un grupo.
3. Localizar a las personas más rechazadas y las más valoradas (personas más populares en el sentido positivo o negativo).
4. Localizar las personas aceptadas del grupo
5. Localizar las personas aisladas, que no despiertan ni interés ni rechazo.
6. Comprobar las consecuencias de la incorporación de nuevas personas al grupo.
7. Verificar la estabilidad o dinámica de dichas relaciones

El Observatorio ofrece a los centros que participan el acceso a un portal de Internet construido específicamente para el grupo **GRODE** <http://portal.grode.org> que favorece la comunicación con el profesorado. Dicho portal incluye:

- i. Sociograma online en el que es posible que el alumnado responda las 4 preguntas. En el portal aparece simultáneamente el informe cuantitativo, nominal y el mapa gráfico de las relaciones del grupo.
- ii. Comentarios realizados por el OVE de los aspectos más relevantes detectados en los informes del sociograma,
- iii. Material elaborado con el profesorado para llevar a cabo acciones en el marco del grupo

Bibliografía

Bravo, F., & Comellas, M. J. (2003). Estrategias para la constitución de una red intermunicipal sobre la mejora del éxito escolar. J. Gairín (coordinador), Estrategias de formación para el cambio organizacional (pp. 356-364). Barcelona: Praxis. Barcelona: Paidós.

Casanova, M.A. (1991) La sociometría en el aula. La Muralla. Madrid

- Charlot,B (1992) École et savoirs dans les banlieu...et ailleurs. Paris. A. Colin
- Coenen Roland. (2004). Éduquer sans punir. Ramonville Saint Agne: Érès.
- Comellas, M. J. coordinadora. (2002). Las competencias del profesorado para la acción tutorial. Barcelona: Praxis.
- Comellas, M. J (2002). *Las agrupaciones de los alumnos en relación a los aprendizajes*. Aula, 116, 39-43.
- Comellas M. J. & Lojo, Mirta. (2006). *Un observatorio abierto a la participación*. Cuadernos De Pedagogía, 359, 79-84.
- Comellas M. J. & Lojo, Mirta (2008) Un canvi de mirada a la violència a les escoles. Octaedro. Barcelona.
- Corizet Jean Claude, & Leyens Jacques Philippe. (2003). Mauvaises réputations. Paris: Armand Colin.
- Dalloz Danielle. (2004).Où commence la violence. Paris: Albin Michel.
- Danancier (2005) Évaluer et prévenir la violence. Paris. Dunot
- Debarbieux E. (2006). Violence à l'école. Paris: Armand Colin.
- Defrance, B. (2003). Sanctions et discipline à l'école. Paris: La découverte.
- Dubet, F. (2001). Pourquoi changer l'école? Paris: Textuel
- Dubet, F. (2001). *Le déclin de l'institution*. Paris. Editions du Seuil
- Dubet François. (2004). Els inègalitats multiplicades. Paris: L'Aube.
- Hirtt, N (2004) *L'école de l'inégalité*.Bruxelles. Éditions Labor
- Jacquard, A., Manent Pierre, & Renaut, A. (2004). ¿Una educación sin autoridad ni sanción? Barcelona: Paidós.
- Mabion-Bonfils, B. (2005). L'invention de la violence scolaire. France: Eres.
- Méheut,M. (2007) *Les enseignants, passeurs de la citoyenneté européenne*. (69-73) En VV:AA Qu'avons nous fait du droit à l'éducation. Paris. L'Harmattan.
- Merle Pierre. (2005). L'élève humilié. L'école, un espace de non-droit. Paris: Puf.
- Mialaret, G. (2003). Propós impertinents sur l'éducation actuelle. Paris: PUF.
- Moraleda, M (1978) Socio diagnóstico del aula. Marova. Madrid
- Ortega Rosario, & Del Rey Rosario. (2002). Estrategias educativas para la prevención de la violencia. Barcelona Graó.

Piloz Lucien. (1999). Maîtriser la violence a l'école. Bruxelles: de Boeck.

Queiroz,J.M. (2006) L'école et ses sociologies. Paris. Armand Collin

Raveaud Maroussia. (2007). De l'enfant au citoyen. Paris: Puf.

Toczek Marie- Christine, & Martinot, D. (2004). Le défi éducatif. Paris: Armand Colin

Van Haecht,A. (2006) L'ècole à l'épreuve de la sociologie. De Boeck. Bruxelles

Vygotski, L. (2000) Pensamiento y lenguaje. Barcelona. Paidos