

Derechos Básicos de Aprendizaje • v.2

- 1. Identifica los diferentes medios de comunicación como una posibilidad para informarse, participar y acceder al universo cultural que lo rodea.**

Evidencias de aprendizaje

- Establece semejanzas y diferencias entre los principales medios de comunicación de su contexto: radio, periódicos, televisión, revistas, vallas publicitarias, afiches e internet.
- Comprende los mensajes emitidos por diferentes medios de comunicación.
- Distingue los medios de comunicación para reconocer los posibles usos que tienen en su entorno.
- Describe los diferentes tipos de voz que se usan en los programas radiales y televisivos para dar una noticia, narrar un partido de fútbol o leer un texto escrito.

Ejemplo

Tras escuchar u observar programas de radio y televisión:

- ◆ Representa el contenido del programa mediante gestos o dibujos, con la intención de que los demás compañeros adivinen temáticas o acciones específicas.
- ◆ Conversa sobre el contenido del programa y explica por qué es de su agrado.

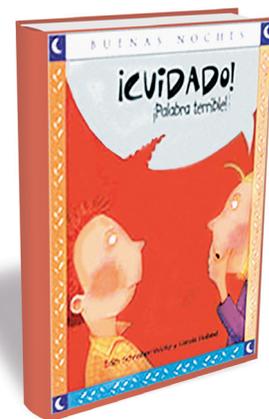


- 2. Relaciona códigos no verbales, como los movimientos corporales y los gestos de las manos o del rostro, con el significado que pueden tomar de acuerdo con el contexto.**

Evidencias de aprendizaje

- Identifica las intenciones de los gestos y los movimientos corporales de los interlocutores para dar cuenta de lo que quieren comunicar.
- Interpreta ilustraciones e imágenes en relación a sus colores, formas y tamaños.
- Representa objetos, personas y lugares mediante imágenes.
- Reconoce el sentido de algunas cualidades sonoras como la entonación, las pausas y los silencios.

Ejemplo



Tomado de: Schreiber-Wicke, E. & Holland, C. (2005). *¡Cuidado! ¡Palabra terrible!*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.

Observa detenidamente en la imagen los siguientes aspectos y comenta sus apreciaciones sobre ellos:

- ◆ La expresión de cada uno de los personajes que aparecen en la portada.
- ◆ La posición corporal que tiene cada personaje.
- ◆ La posible relación que hay entre los personajes presentados.
- ◆ Las posibles palabras terribles que son mencionadas en la historia.

Derechos Básicos de Aprendizaje • v.2

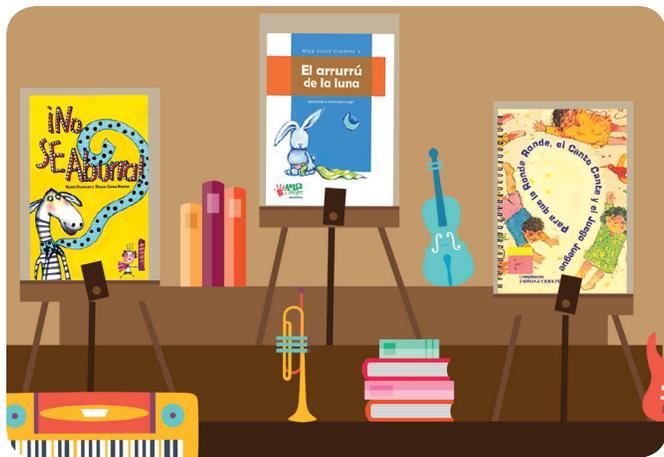
3. Reconoce en los textos literarios la posibilidad de desarrollar su capacidad creativa y lúdica.

Evidencias de aprendizaje

- Escucha o lee adivinanzas, anagramas, retahílas, pregones y acrósticos que hacen parte de su entorno cultural.
- Comprende el sentido de los textos de la tradición oral como canciones y cuentos con los que interactúa.
- Entiende que hay diferencias en la forma en que se escriben algunos textos como los acrósticos y adivinanzas.
- Interactúa con sus compañeros en dinámicas grupales que incluyen: declamación, canto, música y recitales, teniendo en cuenta los sonidos y juegos de palabras.

Ejemplo

Indaga con personas de su comunidad por algunos cantos, cuentos, retahílas, refranes o canciones que recuerden de cuando eran pequeños. Comparte los textos con sus compañeros. Para complementar la actividad, puede buscar en algunos libros. Aquí se proponen algunos de la **Colección Semilla**.



4. Interpreta textos literarios como parte de su iniciación en la comprensión de textos.

Evidencias de aprendizaje

- Comparte sus impresiones sobre los textos literarios y las relaciona con situaciones que se dan en los contextos donde vive.
- Emplea las imágenes o ilustraciones de los textos literarios para comprenderlos.
- Expresa sus opiniones e impresiones a través de dibujos, caricaturas, canciones, y los comparte con sus compañeros.
- Identifica la repetición de algunos sonidos al final de los versos en textos de la tradición oral y los vincula con su respectiva escritura.

Ejemplo



Coleóptero

Un paseóptero en helicóptero
a la islóptera de Cococópteros,
organisóptero un coleóptero.
Entran todópteros aprentandóptero
y volandóptero van con ruidóptero,
los resongópteros muelonedópteros
testarudópteros cascaridópteros.
Clarisa Ruiz

Tomado de: Robledo, B. (2001). (Comp.). En: *Antología de poesía colombiana para niños*. Bogotá: Alfaraguara infantil, pp.63.

Derechos Básicos de Aprendizaje • v.2

5. Reconoce las temáticas presentes en los mensajes que escucha, a partir de la diferenciación de los sonidos que componen las palabras.

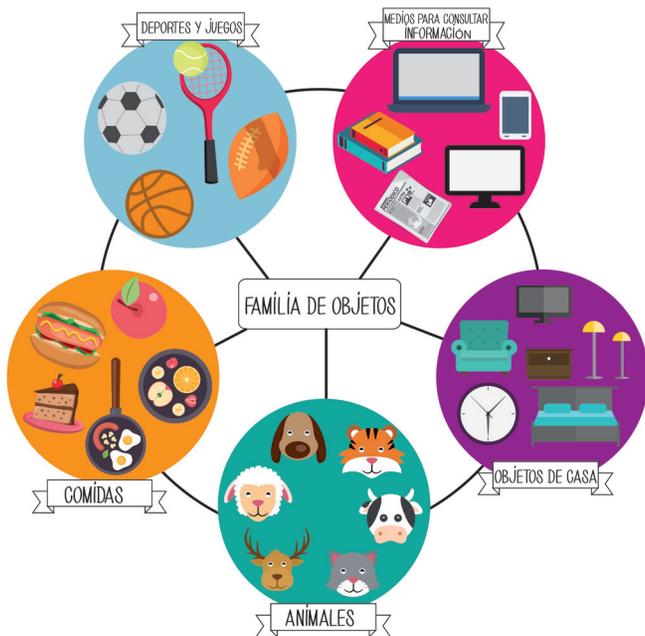
Evidencias de aprendizaje

- Extrae información del contexto comunicativo que le permite identificar quién lo produce y en dónde.
- Comprende las temáticas tratadas en diferentes textos que escucha.
- Segmenta los discursos que escucha en unidades significativas como las palabras.
- Identifica los sonidos presentes en las palabras, oraciones y discursos que escucha para comprender el sentido de lo que oye.

Ejemplo

Durante la escucha de diferentes textos:

Agrupar las palabras que pertenecen a una misma familia de objetos.



6. Interpreta diversos textos a partir de la lectura de palabras sencillas y de las imágenes que contienen.

Evidencias de aprendizaje

- Comprende el propósito de los textos que lee, apoyándose en sus títulos, imágenes e ilustraciones.
- Explica las semejanzas y diferencias que encuentra entre lo que dice un texto y lo que muestran las imágenes o ilustraciones que lo acompañan.
- Lee palabras sencillas.
- Identifica la letra o grupo de letras que corresponden con un sonido al momento de pronunciar las palabras escritas.

Ejemplo

Para lograr una mejor comprensión de los textos que lee o que escucha de su profesor o profesora puede emplear estrategias en las que:

- ◆ Establece relaciones entre las dos imágenes.
- ◆ Comenta sobre el sentido que puede tener cada una de las historias a partir de las imágenes.
- ◆ Atribuye acciones y funciones a cada personaje.
- ◆ Pronuncia las palabras de un texto sencillo a partir del reconocimiento de las letras que las componen.

Ejemplo:
Para lograr una mejor comprensión de los textos que lee o que escucha de su profesor o profesora puede emplear estrategias en las que:

- Establece relaciones entre las dos imágenes.
- Comenta sobre el sentido que puede tener cada una de las historias a partir de las imágenes.
- Atribuye acciones y funciones a cada personaje.
- Conversa sobre las relaciones que puede entablar cada uno de los personajes.

Imágenes tomadas de: Isal (2007). Tener un patito es útil. México: FCE. Isal (2010). Patito el monstros. Madrid: RBA. Disponibles en: <http://www.isal-isal.com.ar/>

Derechos Básicos de Aprendizaje • v.2

7. Enuncia textos orales de diferente índole sobre temas de su interés o sugeridos por otros.

Evidencias de aprendizaje

- Emplea palabras adecuadas según la situación comunicativa en sus conversaciones y diálogos.
- Expresa sus ideas con claridad, teniendo en cuenta el orden de las palabras en los textos orales que produce.
- Practica las palabras que representan dificultades en su pronunciación y se autocorrige cuando las articula erróneamente en sus discursos.
- Adecúa el volumen de la voz teniendo en cuenta a su interlocutor y si el espacio en el que se encuentra es abierto o cerrado.

Ejemplo

En una conversación sobre temas de actualidad o problemas de su entorno como el siguiente:



- ◆ Respeta los turnos en la conversación.
- ◆ Expone con claridad lo que opina sobre el problema.
- ◆ Habla sobre la manera de cuidar a las mascotas y de ayudar a los animales callejeros.

8. Escribe palabras que le permiten comunicar sus ideas, preferencias y aprendizajes.

Evidencias de aprendizaje

- Construye textos cortos para relatar, comunicar ideas o sugerencias y hacer peticiones al interior del contexto en el que interactúa.
- Expresa sus ideas en torno a una sola temática a partir del vocabulario que conoce.
- Elabora listas de palabras parecidas y reconoce las diferencias que guardan entre sí (luna, lupa, lucha; casa, caza, taza; pelo, peso, perro).
- Escribe palabras sencillas.
- Relaciona los sonidos de la lengua con sus diferentes grafemas.

Ejemplo

En la producción de textos cortos como las invitaciones:

- ◆ Escribe algunas palabras sencillas en relación con la invitación como globo, años, fiesta, lugar, fecha, hora, entre otras.
- ◆ Escribe algunas oraciones sencillas como: "Te invito a mi fiesta".
- ◆ Se interesa por completar algunos formatos como la carta de invitación.



Derechos Básicos de Aprendizaje • v.2

- 1. Identifica los usos de los números (como código, cardinal, medida, ordinal) y las operaciones (suma y resta) en contextos de juego, familiares, económicos, entre otros.**

Evidencias de aprendizaje

- Construye e interpreta representaciones pictóricas y diagramas para representar relaciones entre cantidades que se presentan en situaciones o fenómenos.
- Explica cómo y por qué es posible hacer una operación (suma o resta) en relación con los usos de los números y el contexto en el cual se presentan.
- Reconoce en sus actuaciones cotidianas posibilidades de uso de los números y las operaciones.
- Interpreta y resuelve problemas de juntar, quitar y completar, que involucren la cantidad de elementos de una colección o la medida de magnitudes como longitud, peso, capacidad y duración.
- Utiliza las operaciones (suma y resta) para representar el cambio en una cantidad.

Ejemplo

A partir de diversos materiales (recortes de periódico, revistas, facturas, noticias, etiquetas de productos alimenticios, la cuenta de servicios públicos, fotografías, placas de vehículos, números de documentos de identidad, entre otros) reconoce los números que aparecen allí.

Identifica con cuáles de esos números:

- Se puede conocer la cantidad de objetos de una colección.
- Pueden ordenar eventos u objetos.
- Pueden hacer operaciones.

Propone preguntas que para ser resueltas requieren calcular una suma o una resta.

¿Se pueden sumar los números de una placa de un carro o moto? En caso afirmativo, ¿para qué sería útil ese dato? Es decir, ¿cuál es su interpretación?

- 2. Utiliza diferentes estrategias para contar, realizar operaciones (suma y resta) y resolver problemas aditivos.**

Evidencias de aprendizaje

- Realiza conteos (de uno en uno, de dos en dos, etc.) iniciando en cualquier número.
- Determina la cantidad de elementos de una colección agrupándolos de 1 en 1, de 2 en 2, de 5 en 5.
- Describe y resuelve situaciones variadas con las operaciones de suma y resta en problemas cuya estructura puede ser $a + b = ?$, $a + ? = c$, o $? + b = c$.
- Establece y argumenta conjeturas de los posibles resultados en una secuencia numérica.
- Utiliza las características del sistema decimal de numeración para crear estrategias de cálculo y estimación de sumas y restas.

Ejemplo

Emplea una calculadora simple (o alguna aplicación que la simule) y explora el efecto que tiene el signo = (*igual*) a medida que se presiona varias veces después de digitar una suma o una resta.

Derechos Básicos de Aprendizaje • v.2



- ❑ Si se presiona $5 + 2 = = =$ ¿Cuál sería el resultado?
- ❑ ¿Cuál sería el resultado si en la calculadora se presiona $4 + 3 = = = = =$?
- ❑ Describe las acciones que hace la calculadora. Si se digita el número 3 y luego se digita + 5 y se presiona la tecla *igual* diez veces, ¿cuáles números aparecerán en la calculadora cada vez que se digita un “igual”?

3. Utiliza las características posicionales del Sistema de Numeración Decimal (SND) para establecer relaciones entre cantidades y comparar números.

Evidencias de aprendizaje

- Realiza composiciones y descomposiciones de números de dos dígitos en términos de la cantidad de “dieces” y de “unos” que los conforman.
- Encuentra parejas de números que al adicionarse dan como resultado otro número dado.
- Halla los números correspondientes a tener “diez más” o “diez menos” que una cantidad determinada.
- Emplea estrategias de cálculo como “el paso por el diez” para realizar adiciones o sustracciones.

Ejemplo

En una bolsa hay billetes de dos denominaciones \$1 y \$10. Con esos billetes realiza el siguiente juego con uno o varios compañeros de clase. “Ambos piensan en un número, y sacan de la bolsa los billetes que requieran para completar la cantidad representada por dicho número. Gana el juego quien forme la cantidad usando el menor número de billetes”.

Cantidad pensada	Billetes que utilizó el primer jugador	Billetes que utilizó el segundo jugador	Billetes que utilizó el tercer jugador	Jugador ganador
15	Un billete de \$10 y 5 billetes de \$1	15 billetes de \$1	Un billete de \$10 y 5 billetes de \$1	Jugadores 1 y 3
25	Un billete de \$10 y 15 billetes de \$1	25 billetes de \$1	2 billetes de \$10 y 5 billetes de \$1	Jugador 3

Luego de realizar varias partidas, explica por qué el mismo número se puede obtener con diferente cantidad de billetes y explica por qué el jugador ganador logró ser exitoso.

Se dispone de máximo 9 billetes de \$10 y 30 billetes de \$1. Para formar la cantidad \$47, encuentra al menos 5 maneras distintas de formar la cantidad solicitada. Identifica la forma en la que se usan menos billetes y encuentra una regla para saberlo rápidamente.

Derechos Básicos de Aprendizaje • v.2

- 4.** Reconoce y compara atributos que pueden ser medidos en objetos y eventos (longitud, duración, rapidez, masa, peso, capacidad, cantidad de elementos de una colección, entre otros).

Evidencias de aprendizaje

- Identifica atributos que se pueden medir en los objetos.
- Diferencia atributos medibles (longitud, masa, capacidad, duración, cantidad de elementos de una colección), en términos de los instrumentos y las unidades utilizadas para medirlos.
- Compara y ordena objetos de acuerdo con atributos como altura, peso, intensidades de color, entre otros y recorridos según la distancia de cada trayecto.
- Compara y ordena colecciones según la cantidad de elementos.

Ejemplo

A partir de una colección de objetos cotidianos de diferentes tamaños y pesos¹, que sean comparables respecto a algún atributo, como una piña, un carro de juguete, una uva, un lápiz, una hoja de papel, una manzana, entre otros, los ordena respecto a su tamaño y su peso y discute sobre las condiciones de ubicación entre ellos. Establece diversos ordenamientos de acuerdo con alguna magnitud, por ejemplo, se toman cajas de diferentes tamaños y se llenan con materiales como plastilina, arroz y algodón de modo que en la caja más pequeña quede el mayor peso y argumenta las razones para dicho ordenamiento.

¹Término usado en el sentido informal, al tomar en cuenta que el concepto de masa se desarrolla en grados posteriores.

- 5.** Realiza medición de longitudes, capacidades, peso, masa, entre otros, para ello utiliza instrumentos y unidades no estandarizadas y estandarizadas.

Evidencias de aprendizaje

- Mide longitudes con diferentes instrumentos y expresa el resultado en unidades estandarizadas o no estandarizadas comunes.
- Compara objetos a partir de su longitud, masa, capacidad y duración de eventos.
- Toma decisiones a partir de las mediciones realizadas y de acuerdo con los requerimientos del problema.

Ejemplo

Se dispone de tiras o cuerdas de diferentes tamaños, como las que se presentan en la imagen.



Identifica:

- a) Las tiras de otros colores que pueden armar la tira morada.
 - b) El número de tiras  que caben en .
 - c) La cantidad de tiras  y  que se necesitan para medir el largo de un lápiz o un clip. ¿De cuál de las dos tiras se necesitan más?, ¿Por qué?
- 
- d) Anticipa la cantidad de tiras amarillas que se necesitan para medir un objeto si conoce que para medirlo se requieren 3 tiras de color naranja.

Derechos Básicos de Aprendizaje • v.2

6. Compara objetos del entorno y establece semejanzas y diferencias empleando características geométricas de las formas bidimensionales y tridimensionales (Curvo o recto, abierto o cerrado, plano o sólido, número de lados, número de caras, entre otros).

Evidencias de aprendizaje

- Crea, compone y descompone formas bidimensionales y tridimensionales, para ello utiliza plastilina, papel, palitos, cajas, etc.
- Describe de forma verbal las cualidades y propiedades de un objeto relativas a su forma.
- Agrupa objetos de su entorno de acuerdo con las semejanzas y las diferencias en la forma y en el tamaño y explica el criterio que utiliza. Por ejemplo, si el objeto es redondo, si tiene puntas, entre otras características.
- Identifica objetos a partir de las descripciones verbales que hacen de sus características geométricas.

Ejemplo

A partir de la construcción de títeres con material reciclable y de la configuración de objetos como los que se muestran en las figuras siguientes, relaciona las formas y cuerpos geométricos y encuentra características similares y diferentes entre la forma de las figuras y los sólidos que los componen.



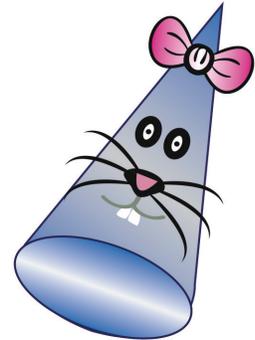
Mariposa



Pingüino



Gato



Señora Bigotes



Sapo

7. Describe y representa trayectorias y posiciones de objetos y personas para orientar a otros o a sí mismo en el espacio circundante.

Evidencias de aprendizaje

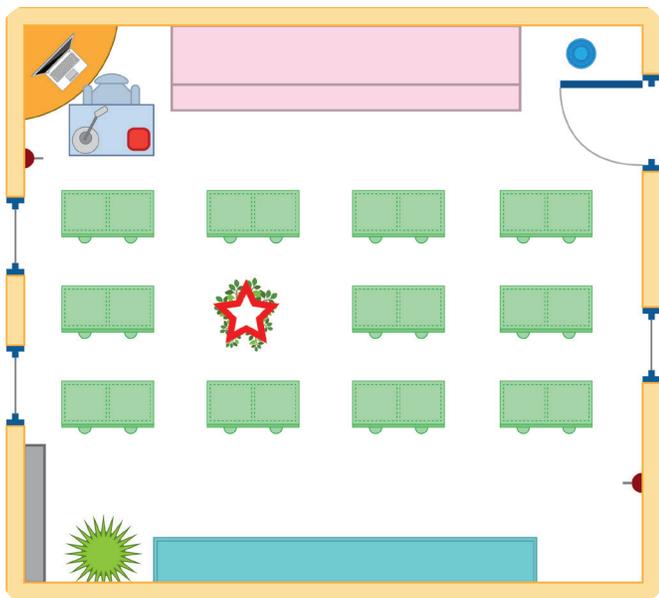
- Utiliza representaciones como planos para ubicarse en el espacio.
- Toma decisiones a partir de la ubicación espacial.
- Dibuja recorridos, para ello considera los ángulos y la lateralidad.
- Compara distancias a partir de la observación del plano al estimar con pasos, baldosas, etc.

Derechos Básicos de Aprendizaje • v.2

Ejemplo

En un plano que representa el salón de clases hay una marca (estrella roja) que indica el lugar donde se ocultó un objeto. Escribe instrucciones que se darían a alguien que está en la puerta del salón para que encuentre el objeto.

Determina si se pueden dar otras instrucciones para llegar al mismo sitio.



8. Describe cualitativamente situaciones para identificar el cambio y la variación usando gestos, dibujos, diagramas, medios gráficos y simbólicos.

Evidencias de aprendizaje

- Identifica y nombra diferencias entre objetos o grupos de objetos.
- Comunica las características identificadas y justifica las diferencias que encuentra.
- Establece relaciones de dependencia entre magnitudes.

Ejemplo

Se tiene un dispensador para pasar agua de un recipiente a un vaso. Al servir agua en el vaso el volumen de los dos recipientes cambia, describe cuáles de las otras magnitudes cambian y explica la relación entre ambas. Elabora dibujos en diferentes momentos, cuando se llena 1, 2, 3 vasos etc.



Derechos Básicos de Aprendizaje • v.2

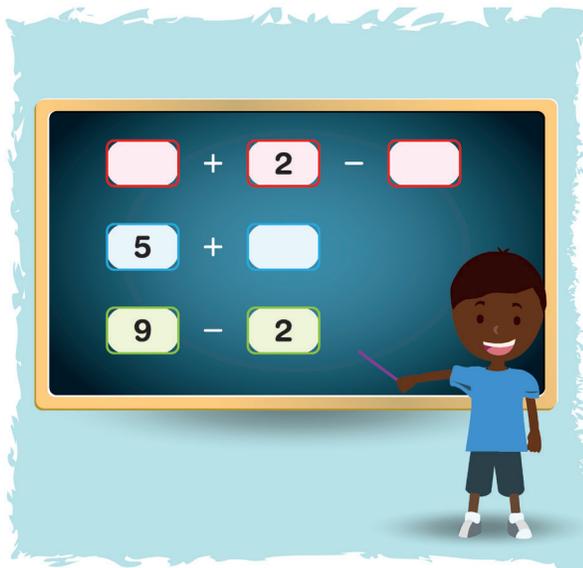
9. Reconoce el signo igual como una equivalencia entre expresiones con sumas y restas.

Evidencias de aprendizaje

- Propone números que satisfacen una igualdad con sumas y restas.
- Describe las características de los números que deben ubicarse en una ecuación de tal manera que satisfaga la igualdad.
- Argumenta sobre el uso de la propiedad transitiva en un conjunto de igualdades.

Ejemplo

Llena los espacios vacíos para que el resultado de la cadena azul y la cadena verde sean iguales. Indaga otras posibles soluciones.



Llena los espacios vacíos para que el resultado de la cadena roja sea mayor que el resultado de la cadena azul e indaga si hay otras soluciones.

10. Clasifica y organiza datos, los representa utilizando tablas de conteo y pictogramas sin escalas, y comunica los resultados obtenidos para responder preguntas sencillas.

Evidencias de aprendizaje

- Identifica en fichas u objetos reales los valores de la variable en estudio.
- Organiza los datos en tablas de conteo y/o en pictogramas sin escala.
- Lee la información presentada en tablas de conteo y/o pictogramas sin escala (1 a 1).
- Comunica los resultados respondiendo preguntas tales como: ¿cuántos hay en total?, ¿cuántos hay de cada dato?, ¿cuál es el dato que más se repite?, ¿cuál es el dato que menos aparece?

Ejemplo

Como bienvenida al año escolar se les va a brindar a los alumnos de 1A un helado. Se les pide que informen sobre cuáles son los sabores de su preferencia. Los niños con la ayuda de la profesora hacen una consulta y presentan el siguiente gráfico con los resultados obtenidos:

PREFERENCIA DE HELADOS DE LOS ESTUDIANTES DE 1A	
Sabor de helado	TARJETAS
Fresa	
Uva	
Vainilla	
Chocolate	
Maracuyá	

Disciplina Positiva

De Jane Nelsen

Parte 1: ¿Qué es la disciplina positiva?

Ser maestro es una ardua tarea. Desde la primera infancia hasta la juventud, enseñan a sus alumnos habilidades sociales para la vida, y ¿Cómo puede el maestro lograr esta tarea? Con disciplina. Quizás piense que la “disciplina” es el método que utiliza el castigo para obtener el control, pero la disciplina positiva no tiene que ver ni con el control ni con el castigo. Más bien tiene que ver con enseñar, educar, preparar, entrenar, moderar, construir habilidades y centrarse en las soluciones. La disciplina positiva es constructiva, alentadora, afirmativa, útil, afectuosa y optimista.

La disciplina positiva es útil desde el nacimiento hasta toda la vida. Nunca es demasiado pronto ni demasiado tarde para emplear la disciplina positiva, porque se basa en relaciones de respeto mutuo, en donde los maestros se respetan a sí mismos y a sus alumnos. Si los consejos sobre la educación de los alumnos se centran únicamente en las necesidades de los alumnos (niño, joven o adulto), olvidando las del maestro, no se establecen relaciones de respeto mutuo. Esta postura sólo fomenta la dependencia y la falta de valentía. Si los consejos sobre la educación se centran solamente en las necesidades del maestro, olvidando las del alumno, tampoco propician respeto mutuo: fomentan la sumisión, el miedo y la rebeldía. La disciplina positiva enfatiza el equilibrio entre la firmeza, el cariño y el respeto que se debe tanto al maestro como al alumno. Como la disciplina positiva no es punitiva ni es permisiva, fomenta la esperanza la adquisición de competencias y el amor por la escuela y la familia.

En seguida revisaremos brevemente 27 principios de Disciplina Positiva que podremos aplicar en el aula.

I. SER AMABLE Y FIRME

Podemos describir tres tipos de maestros ¿Con cuál de estos estilos se identifica?:

Controlador: todos los alumnos le obedecen porque él es el maestro y tiene toda la autoridad.

Permisivo: dan a los alumnos la autoridad y no los contradicen, ya sea por comodidad o por ser popular

Amable y firme: el alumno forma parte del salón, no es el centro del universo, conoce la personalidad de sus alumnos y establece límites sin amedrentarles.

¿Aún no está seguro de cuál es su estilo? Conteste el siguiente test y averigüelo:

Ante un problema de disciplina con sus alumnos en el aula normalmente usted: (elija en cada fila la opción con que más se identifique y circule el valor asignado a la opción al final sume los puntos en cada columna, sólo puede elegir un número por fila)

Reaccionan no observan ni reflexionan	3	Observa la situación pero teme equivocarse y lastimar a alguien	2	Observan y reflexiona antes de actuar	1
Busca culpables y equivocaciones	3	Pasa el tiempo pensando en lo que habría, haría o deberían haber hecho	2	Busca soluciones	1
Utiliza el castigo como herramienta principal para corregir a sus alumnos. Es	3	Sobreprotege y perdona todo, da oportunidades en base a promesas.	2	Permite que los alumnos sufran las consecuencias lógicas y naturales de sus acciones	1

Disciplina Positiva

la consecuencia de sus acciones					
No tolera los errores, el que la hace la paga	3	Busca darles la solución a todo, le preocupa que sufran las consecuencias	2	Permite a los alumnos aprender de sus errores, dándoles oportunidad de intentarlo otra vez	1
No importa lo que sientan deben sufrir las consecuencias	3	Tienen lástima del alumno y no le dejan sufrir las consecuencias de sus acciones	2	Intenta ayudar a sus alumnos a comprender sus errores	1
No se siente responsable de las acciones de sus alumnos, es problema de ellos	3	Se siente culpable por las acciones de sus alumnos	2	Trata de poner en perspectiva las acciones de sus alumnos.	1
Sub-Total		Sub-Total		Sub-Total	
Puntaje total					

El puntaje máximo que puede obtener es 18 el mínimo es 6. Entre más se acerque al puntaje máximo (18) su estilo corresponde al Controlador, entre más se acerque al mínimo de 6 su estilo se ubica en Amable/Firme y si queda en el medio (cerca a 12) es Permisivo.

DECIDIR QUE SE VA HACER Y HACERLO

El concepto fundamental de la disciplina positiva es que es usted quien tiene que cambiar primero antes que pretender que sus alumnos cambien, una vez que su propia conducta cambie se dará cuenta de la importancia de que sus palabras sean congruentes con sus acciones, es por esto que debe ser muy cuidadoso con lo que

dice a sus alumnos, no importa la edad que estos tengan ellos se darán cuenta de inmediato si lo que dice es congruente con lo que hace, sea cuidadoso con lo que dice y sobre todo con lo que promete. Piense antes de hablar.

¿Puedes pensar en algunos ejemplos que hayas vivido que ilustren este principio?

HECHOS NO PALABRAS

Una variante de la estrategia educativa “decidir que se va a hacer” es actuar en lugar de hablar. Hable menos y escuche más, los alumnos dejan de escuchar a los maestros porque hablan demasiado.

SER CONSECUENTE

Cumplir lo que decimos reduce la frustración y los conflictos en el aula. Ser consecuente es una manera de actuar y un modo muy efectivo de conseguir que los alumnos escuchen y cooperen. Cuando somos consecuentes nos comportamos de un modo proactivo, guiando al alumno a encontrar soluciones. Cuando somos consecuentes, en lugar de precipitarnos para intentar resolver el problema, debemos buscar patrones de conducta y decidir que queremos modificar. Una manera práctica es siguiendo los siguientes pasos:

1. Preste atención al problema
2. Reconozca los sentimientos del alumno y concédale lo que quiere de forma imaginaria (“ojalá pudiera darte lo que quieres”)
3. Diga al alumno lo que debe hacer en lugar de lo que no debe hacer

Disciplina Positiva

4. Encuentre la solución con ayuda del alumno
5. Explíquelo cómo se siente usted y establezca límites.
6. Actúe en consecuencia.

SUSTITUIR EL CASTIGO POR LA INFORMACIÓN Y POR LA OPORTUNIDAD DE APRENDER DE LOS ERRORES

El castigo no tiene cabida en la disciplina positiva, porque cientos de proyectos de investigación ya han demostrado que no es el modo más efectivo de enseñar consecuencias positivas. Por el contrario, provoca que los demás se sientan mal y se basa en el miedo. Entonces ¿Por qué muchos maestros utilizan métodos punitivos u ofensivos para corregir a sus alumnos? Muy sencillo. Creen que funciona y que están “haciendo algo”, en lugar de permitir que el alumno se salga con la suya. El castigo les permite dar salida a su ira y frustración. También utilizamos el castigo porque hemos sido condicionados por experiencias pasadas. Están convencidos de que los niños deben sufrir para aprender, no quieren ser permisivos y creen que el castigo es la única alternativa, sin embargo, el castigo elimina temporalmente el problema, pero no lo soluciona, ya que la conducta se seguirá presentando por lo que el castigo no resuelve el problema a largo plazo. Otra razón por la que los maestros utilizan el castigo es porque la naturaleza humana nos hace que tendamos a escoger la opción del mínimo esfuerzo.

La ira y los sentimientos negativos dejan escaso margen para el aprendizaje positivo, para que la disciplina pueda ser efectiva, debe ser racional y afectuosa (amable y

firma al mismo tiempo). Hay una enorme diferencia entre explicarle a un niño que se está molesto con él por algo que hizo y gritarle y castigarlo, esto último resulta contraproducente. Los métodos de disciplina positiva se centran en enseñar a los niños o jóvenes que su conducta afecta a los demás y que si se hace daño a alguien habrá un adulto que les ayudará a detenerse. También aprenden que sentirse de determinada manera ante una situación no les exime de afrontar lo que la situación requiere. Por ejemplo:

Un alumno se olvida de hacer su tarea en casa. Un maestro punitivo le mostrará su enojo y le quitaría algún privilegio, mientras la tarea sigue sin hacer. Un maestro positivo, establece contacto visual con el alumno y le dice: “Tendrás que hacer esa tarea”, el alumno le dirá que la hará el día de mañana, el maestro le contesta “me gustaría ayudarte a cumplir tu palabra, así que la harás al final de la clase”.

Observe que los maestros que utilizan la disciplina positiva no evitan los problemas. Se implican activamente en ayudar a sus alumnos para afrontar las situaciones de un modo más adecuado, al tiempo permanecen tranquilos y amables y muestran respeto tanto por sí mismos como por sus alumnos.

MEJORAR LAS HABILIDADES DE COMUNICACIÓN

Proporcionar información a sus alumnos forma parte de la tarea del maestro, pero ayudarles a pensar por sí mismos es aún más importante. Esto puede conseguirlo aprendiendo a escuchar con oídos nuevos.

Disciplina Positiva

Escuchar es la habilidad de comunicación más difícil de entre todas las que debemos aprender los seres humanos. En seguida mencionamos algunos consejos que le ayudarán a mejorar esta habilidad;

Haga preguntas por curiosidad

No pregunte hasta que esté dispuesto a escuchar, esto significa que no sermonearemos, no nos defenderemos, ni daremos explicaciones, o dar soluciones. El propósito es ayudar al alumno a reflexionar y llegar a sus propias conclusiones.

Practicar la escucha reflexiva

Haga de espejo, escuche reflexivamente, refleje lo que cree que ha dicho su alumno, pero con palabras diferentes para no parecer un loro, pero ciñéndose estrictamente a lo que dice el alumno.

Desarrollar un vocabulario

Si queremos ayudar a nuestros alumnos a conocer las emociones y desarrollar una buena inteligencia emocional, debemos escucharlos cuando nos explican lo que sienten sin intentar interpretar ni solucionar lo que nos cuentan, de ese modo aprenden que está bien tener emociones y expresarlas. Si el alumno por ejemplo, hace un berrinche, en lugar de pedirle que explique por qué se ha enfadado, se le puede ayudar a identificar la emoción definiéndola por su nombre. La clave reside en utilizar un vocabulario emocional. Normalmente las emociones pueden expresarse con una sola palabra: feliz, dolido, relajado, asustado, hambriento, somnoliento, enfadado, desalentado, aburrido, avergonzado, etc.

Escuchar con la boca cerrada

Le sorprenderá descubrir que sus alumnos hablan más si usted habla menos, y se limita a solamente asentir con expresiones como: “ajá” o “Mmmm”.

Emplear la frase “veo que...”

No haga preguntas trampa, estas son aquellas cuyas respuestas ya se conocen pero se hacen para pillar a los alumnos, por ejemplo: si es obvio que el alumno no hizo la tarea, no le diga ¿Hiciste la tarea? En lugar de esto diga “Veo que no hiciste la tarea ¿Cuándo piensas hacerla?” Si el alumno le dice que sí la hizo, entonces usted responda; ¡oh genial, vamos a verla!

EXPECTATIVAS RAZONABLES

En la actualidad los maestros se enfrentan a muchas exigencias extremas. Por eso usted debe cuidar de sí mismo y establecer expectativas razonables para poder alcanzarlas con sus alumnos. Sea flexible y realista, esto le permitirá no mantenerse ecuánime.

MEETING CLASS

LÍMITES

Los maestros deben establecer límites claros a sus alumnos, ellos probarán si pueden traspasar esos límites cada vez, a pesar de las consecuencias, es importante ser firme en el respeto a esos parámetros, si los alumnos participan en el establecimiento de estos límites será más fácil que los respeten. Los maestros que

Disciplina Positiva

ejercen una disciplina positiva establecen límites utilizando las consecuencias naturales, las consecuencias lógicas y las rutinas. Las consecuencias naturales son muy sencillas y muy efectivas en el proceso de aprendizaje, porque suceden de un modo natural. Por ejemplo, si nos quedamos bajo la lluvia, nos mojamos. Cuando las consecuencias naturales resultan peligrosas entonces podemos recurrir a las consecuencias lógicas, pero podemos confundir las consecuencias lógicas con el castigo cuando un alumno se equivoca y sentimos la necesidad de restregárselo en la cara, por lo que el alumno aprende mediante el sufrimiento. El sentido de las consecuencias lógicas es permitir que los alumnos aprendan para el futuro, en lugar de pagar por el presente y el pasado. Si permitimos que los alumnos experimenten las consecuencias de sus elecciones, se les ayuda a aprender lecciones muy valiosas. Pueden aprender a equivocarse y volver a intentarlo. Las consecuencias permiten que el alumno aprenda de sus elecciones y de su conducta. Las consecuencias más efectivas son las que se establecen con la colaboración del niño o adolescente, preguntar al alumno cuál cree que sería la mejor solución y colaborar para encontrar una en la que ambos estén de acuerdo, es mucho más efectivo que establecerla arbitrariamente.

La clave reside en centrarse en los problemas de uno en uno. Pida la opinión de los demás miembros del grupo y ofrezca opciones limitadas si lo que proponen no es adecuado.

ESTABLECER RUTINAS

Una de las herramientas más poderosas de que disponen los maestros a la hora de establecer límites a sus alumnos es la de crear rutinas. El problema es que en ocasiones las rutinas que se establecen no son deseadas. Las rutinas de la disciplina positiva contribuyen a eliminar las luchas de poder y permiten que todos los miembros del grupo se sientan importantes y puedan colaborar. Establecer rutinas positivas ayuda a los maestros a obtener beneficios a largo plazo en su grupo. Estos beneficios son que los alumnos obtienen seguridad, un ambiente más calmado, confianza y competencias para la vida. Aprenden a responsabilizarse de su propia conducta, a sentirse capaces y a colaborar con el resto del grupo. A los niños les gustan las rutinas y responden bien a ellas. Cuánto más pequeño sea el niño, más reconfortante le resulta la rutina. Aplique las rutinas de manera amable pero firme.

CONOCER A TUS ALUMNOS

Que un maestro conozca a sus alumnos es una pieza fundamental de la disciplina positiva. La disciplina positiva invita al maestro a descubrir lo que piensa su alumno (cualquiera que sea su edad), no tiene que estar de acuerdo con él, pero si sabe lo que piensa, entenderá mejor por qué hace lo que hace. La pregunta ¿Qué siente mi alumno? Es una pregunta que debe ser muy frecuente en la mente del maestro. Otra pregunta importante que debe hacerse el maestro es ¿creo que mi alumno tiene capacidades de aprender? Cuando confía en que sus alumnos son

Disciplina Positiva

capaces de aprender le será más fácil tener éxito con ellos.

VALORAR LOS ERRORES

¿Qué aprendió usted acerca de los errores en su infancia? ¿Los mensajes que recibió se parecían a estos?: Equivocarse es malo, no deberías equivocarte. Si cometes errores, es porque eres tonto, malo, inepto o un fracasado. Si cometes un error no dejes que nadie se entere, y si se enteran inventa una excusa, aunque no sea cierta. Estas ideas acerca de los errores son altamente nocivas para la autoestima, y producen depresión desánimo y dificultan el aprendizaje. Todos conocemos a personas que han cometido un error y luego han cavado su propia tumba ocultándolo. No saben que las personas suelen ser muy comprensivas cuando los demás admiten con sinceridad los errores que han cometido, se disculpan e intentan solucionar los problemas que han provocado. Ocultar los errores favorece el aislamiento. Intentar evitar los errores provoca miedo y rigidez. Tiene la oportunidad de enseñar a sus alumnos a tener una idea correcta acerca de los errores. Enseñe a sus alumnos que no hay nadie que no cometa errores y guíelos para ver los errores como oportunidades de aprendizaje, no como pruebas de su ineptitud, y que lo primero que debe hacerse con los errores es reconocerlos, hacerse responsable de ellos y repararlos cuando sea posible. Las tres “R” le ayudarán en este proceso:

1. RECONOCER el error, asumiendo responsabilidad en lugar de culpa

2. RECONCILIARSE con las personas a quienes has ofendido o herido, pidiendo disculpas
3. RESOLVER el problema, pensando juntos una solución

Y recuerde que no debe dudar en hacer saber a sus alumnos cuando comete un error, porque lo perdonarán y aprenderán de su ejemplo.

CONVERTIR LA PAUSA OBLIGADA EN ALGO POSITIVO

Un recurso disciplinario que se utiliza con frecuencia es un tipo de aislamiento llamado “la pausa obligada”, el maestro toma una actitud punitiva y le dice al alumno “vete del salón y piensa acerca de lo que has hecho”, estos maestros piensan que el sentir culpa, vergüenza y sufrimiento motivará al alumno a portarse mejor, pero no es así, sentirse mal no hará que los alumnos se porten mejor, la verdad es que las personas nos portamos mejor cuando nos sentimos bien. Por otro lado se puede conseguir que la “pausa obligada” sea positiva y constituya una experiencia alentadora en lugar de ser punitiva y humillante. La pausa obligada tiene un sentido positivo cuando el propósito es concederle al alumno una oportunidad de descansar un momento y volver a intentarlo cuando se sienta mejor. Esta pausa obligada le proporciona un período de calma para ayudarlo a “sentirse” mejor, porque es lo que les motiva a “portarse” mejor. Cree un espacio especial para que sus alumnos tengan esta pausa obligada cuando lo consideren necesario.

Disciplina Positiva

CENTRARSE EN LAS SOLUCIONES Y DEJAR QUE SEAN LOS ALUMNOS QUIENES LAS ENCUENTREN

Cuando surgen conflictos entre los niños o los jóvenes, son ellos mismos quienes encuentran modos efectivos para resolver sus problemas, en ocasiones los adultos complicamos más las cosas cuando tratamos de darles nosotros las soluciones, recuerde que el maestro no tiene que solucionarlo todo, deje que sus alumnos aporten las soluciones y usted actúe solamente como un facilitador o mediador entre ellos. Escuche las soluciones que aportan y llévelos a tener acuerdos, usted solamente este al pendiente de que se ambas partes cumplan.

ESCUCHAR LAS ACCIONES EN LUGAR DE LAS PALABRAS

Si quiere comprender a las personas, preste más atención a lo que hacen que a lo que dicen. Las personas tenemos dos lenguas; la lengua de la boca (palabras) y la lengua de los pies (las acciones). Puede ser que mientras decimos algo con la boca, los pies transmitan un mensaje diferente. Las personas pueden transmitir buenas acciones con las palabras, pero son las acciones quienes nos dicen la verdad sobre lo que hacen. Asegúrate de que tus acciones sean congruentes con tus palabras. De otra manera tus alumnos se darán cuenta que una cosa es lo que dices y otra lo que haces por lo que aprenderán a hacer caso omiso de tus palabras. Por otro lado, lo inverso también resulta útil, observar a los alumnos y prestar más atención a sus acciones que a sus palabras,

así podrás conocerlos y predecir sus acciones, esto te ayudará a adelantarte a sus acciones y prevenir situaciones desagradables.

NI PROMETER NI ACEPTAR PROMESAS

Nunca prometa nada a menos que pretenda a cumplirlo y esté completamente seguro de que podrá hacerlo. Es preferible que les diga que no puede comprometerse a nada, que lo intentará o lo pensará para buscar una solución y lo revisarán luego, pero asegúrese que les queda claro a sus alumnos que no está prometiendo nada.

Igualmente es importante que no acepte promesas de sus alumnos, dígales por ejemplo, “no acepto promesas, avísame cuando lo hayas terminado para revisarte”, y sobre todo jamás haga tratos con ellos en base a promesas, por ejemplo, “le prometo que cumpliré con mis deberes, si me deja participar en el grupo de teatro”, la respuesta debe ser; “con todo gusto lo haré, en cuanto cumplas con tus deberes”.

AYUDAR A LOS ALUMNOS A SENTIRSE MIEMBROS IMPORTANTES DEL GRUPO

El sentido de pertenencia e importancia es un deseo primordial en los seres humanos, por ello buscamos maneras de integrarnos y de ser tenidos en cuenta. Si sus alumnos sienten que usted no los quiere o que no los toma en cuenta, y lo que suelen hacer para ser queridos y tomados en cuenta es tomar caminos equivocados por lo que seguramente presentarán conductas no muy agradables en el aula. He aquí cuatro puntos a los que llamamos los objetivos erróneos de la conducta:

Disciplina Positiva

1. Búsqueda de atención
2. Búsqueda de poder
3. Búsqueda de venganza
4. Asumir su incapacidad (tirar la toalla)

Los alumnos (sobre todo los niños), no son conscientes de sus objetivos erróneos, porque se basan en creencias ocultas. Una vez que comprendemos que hacen lo que hacen porque se sienten desanimados, es más fácil pensar en cómo animarles cuando se sienten así. Se es mucho más efectivo cuando se trata la creencia que subyace a la conducta que cuando se trata sólo la conducta en cuestión. Para animar a un niño o joven desanimado, no reaccione ante la mala conducta, sino ante la motivación (mensaje cifrado) que la ha provocado. Una de las mejores maneras de descifrar los mensajes en clave de sus alumnos es comprobar su propia reacción emocional ante la conducta de su alumno. Si ante la conducta el alumno usted reacciona con irritación, preocupación o sentimientos de culpa, puede que esté buscando atención. Dele muestras de afecto y programe tiempo de calidad con él. Guíelo a obtener la atención en forma positiva, no haga caso de las demandas de atención molestas.

Si ante la conducta de su alumno usted reacciona con ira o frustración, puede ser que la conducta errónea que enfrenta sea la búsqueda de poder. Quizá el alumno presente una conducta desafiante, pero el mensaje clave es “Déjame ayudarte, dame opciones”, cuando ambos se hayan calmado, platique con su alumno y entre ambos busquen opciones donde ambos salgan ganando.

Si se siente herido, decepcionado o indignado, es probable que la motivación de su alumno sea la venganza. Comprenda que si un niño o un joven hiere a los demás es porque él también se siente herido y está tratando de manifestar ese dolor. Trate de averiguar porque siente ese dolor y asuma la responsabilidad de lo que haya podido hacer (aún sin darse cuenta) o escúchelo y demuestre empatía si es otra persona quien le causó ese dolor. Ayúdele a decidir que puede hacer para sentirse mejor. Tenga cuidado, muchas veces los maestros optan por devolver el daño, y rechazan a sus alumnos.

Si lo que usted siente es desesperanza o impotencia, el desaliento de su alumno se debe a la demostración de incapacidad (rendirse). El mensaje clave que le envía es: “No te des por vencido conmigo, muéstrame el siguiente paso”, no se rinda ante su propio desaliento y ayude a su alumno a sentirse motivado, haciendo que las tareas sean suficientemente sencillas para garantizar su éxito. Dedique tiempo a enseñarle como se hacen las cosas, y repítale con frecuencia que está seguro que él puede aprender y mejorar.

MOTIVAR EN LUGAR DE ELOGIAR O PREMIAR

Rudolph Dreikurs, dijo: “los niños necesitan que se les motive, igual que las plantas necesitan que se les riegue”. La motivación es un proceso, en el que se ofrece a los niños ese amor que les transmite que son buenos tal y como son. La motivación les muestra que se les valora porque son especiales y que no se les juzga. Gracias a la motivación se les enseña que los errores no

Disciplina Positiva

son más que oportunidades para aprender y para crecer y no un motivo de vergüenza. Los niños que se sienten motivados se quieren a sí mismos y se sienten tenidos en cuenta. Motivar no es lo mismo que elogiar. Es muy fácil elogiar o premiar a un niño o joven cuando se porta bien, pero ¿Qué se le dice a un joven o niño que se está portando mal y que se siente mal consigo mismo (que es cuando más necesita que se le motive)? Pruebe con: “Sé que has hecho todo lo que has podido...”, “Estoy seguro de que sabrás como resolverlo”, “Te quiero igualmente”. Los elogios y los premios enseñan a los niños a depender de las valoraciones externas (de los demás) en lugar de fiarse de su juicio interno y de sus capacidades de auto-evaluación. No elogie con un: “Me siento muy orgulloso de ti”, sino motive con un: “Seguro que te sientes muy orgulloso de ti mismo”.

Elogio: “¡Has sacado un sobresaliente! Te mereces un buen premio. Motivación: “Te has esforzado mucho. Realmente te mereces ser sobresaliente”

Si los niños reciben elogios y premios con regularidad, acaban creyendo que lo hacen bien sólo cuando los demás les dicen que es así. También se les enseña a evitar los errores en lugar de aprender de ellos. Por el contrario, la motivación les enseña a creer en sí mismos y en su capacidad de hacer lo correcto. La motivación es muy efectiva para establecer una atmósfera de grupo positiva.

DECIR QUE NO

Es bueno decir que no, pero si su única respuesta es que “no” entonces tiene un

problema, pero cuando diga que “no” no necesariamente debe justificar su respuesta con sus alumnos. La mayoría de los niños y jóvenes saben cuándo su maestro dicen que “No” de verdad, reconocen su tono de voz y su mirada, los alumnos siempre intentarán que cambie su opinión, enfrente estos intentos de manipulación con un claro y firme “no”, si usted considera que realmente no han entendido por qué les dice que no, puede explicarles pero manténgase firme: recuerde, entender los motivos que usted tiene, no significa que deban estar de acuerdo con ellos.

UTILIZAR EL SENTIDO DEL HUMOR

La tarea de educar puede convertirse en algo demasiado serio, si usted es capaz de mirar a sus alumnos y pensar en expresiones como por ejemplo, “¿Verdad que son adorables?”, le será más sencillo poner la conducta de sus alumnos en perspectiva, no importa la edad que tengan. Si se da cuenta de que su conducta es adecuada a la edad que tienen, le será más sencillo considerarla una monería en lugar de una molestia. Los parvulitos con la cara llena de pintura son adorables, ¿Por qué no considerar que la forma de vestir de un adolescente es una “monería” adecuada para su edad?, no digo que el bebé se quede con la cara pintada, ni el adolescente se quede mal vestido, entienda el modo como viste el adolescente como una expresión de su personalidad que está en formación, en ambos casos debemos ayudarlos a madurar, pero la actitud con que enfrentemos el problema hace una gran diferencia, para el maestro y por supuesto para el alumno. Muchas veces los

Disciplina Positiva

maestros se olvidan de utilizar el sentido del humor o de ver lo gracioso que tienen algunas situaciones con los alumnos (de cualquier edad), no pasa nada por no estar serio siempre, pero tenga cuidado, hay una diferencia entre reírse de las situaciones y reírse de las personas, evite a toda costa utilizar apodosos que ridiculicen a las personas. ¡Aprenda a reír con sus alumnos!

EVITAR LAS ETIQUETAS Y LOS FÁRMACOS

¿Se ha dado cuenta de la tendencia a etiquetar casi todas las malas conductas como un trastorno mental o de conducta? TDAH (trastorno por déficit de atención con hiperactividad), TND (trastorno negativista desafiante), ansiedad de separación, niño opositor, depresión... y la lista sigue y sigue. Lo que más asusta es que hay fármacos para todas y cada una de estas etiquetas y que, sin embargo, la mayoría de estas conductas son *normales*. Por ejemplo lo que algunas personas les gustaría clasificar de TND suele ser la respuesta natural de un niño educado por padres controladores. Incluso cuando se le controla excesivamente en nombre del amor, se le impide desarrollar la sensación de que se le tiene en cuenta y de que es importante; tampoco puede aprender las habilidades de resolución de problemas que necesitará en el futuro. En la mayoría de los casos los niños abandonan todas estas “conductas” cuando los padres utilizan las diversas herramientas de disciplina positiva, una gran verdad es que no podemos cambiar lo que no es nuestra responsabilidad cambiar lo que nuestros alumnos reciben en casa, pero si podemos

encontrar herramientas para influir positivamente en ellos, si aprendemos a tener en cuenta la educación que reciben en casa.

ASEGÚRESE DE QUE RECIBEN EL MENSAJE DE AMOR

El mejor regalo que puede dar a sus alumnos es asegurarse de que reciben el mensaje de amor. La opinión que tienen de sí mismos se fundamenta en la percepción que tienen de los sentimientos que las personas que los educan (sus padres y usted) tengan hacia ellos. Cuando se sienten queridos, tenidos en cuenta e importantes, ya disponen de las bases para desarrollar todo su potencial para ser miembros de la sociedad, felices y valiosos. La influencia positiva del maestro se recibe cuando se recibe el mensaje de amor. La manera más fácil para que alguien se sienta querido es decírselo. Diga “te quiero” frecuentemente a sus alumnos y manifieste su afecto con expresiones físicas respetuosas de cariño (de acuerdo a la edad de sus alumnos), planifique tiempo especial con ellos, construya recuerdos agradables de su clase con ellos.

IR PASO A PASO

El mejor modo de alcanzar el éxito es ir paso a paso, si tiene expectativas muy elevadas, puede que no empiece nunca o que se desanime cuando vea que no hay cambios rápidamente. Si avanza paso a paso la misma inercia lo impulsará adelante y tanto usted como sus estudiantes se verán beneficiados con ello.

I CONGRESO EN NEUROEDUCACIÓN Y EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LA PRIMERA INFANCIA

Organización: Colegio La Salle Cúcuta – Norte de Santander
02 y 03 de agosto de 2018

Aproximación al Diseño Universal para el Aprendizaje en el marco de la Educación Inclusiva

Formadora: Rossana Cuervo Botero, Lic, M.Sc.,¹

Es más asunto de transformar las condiciones de enseñanza que de transformar al aprendiz, para que podamos lograr que las personas aprendan juntas

Oportunidades del Diseño Universal para el Aprendizaje en los contextos educativos

El Diseño Universal de Aprendizaje es una propuesta desarrollada por el Centro de Tecnología Especial Aplicada (Center for Applied Special Technology - CAST) de la Universidad de Harvard, organización de investigación y desarrollo sin fines de lucro, cuyo enfoque principal es el desarrollo de nuevas tecnologías para el aprendizaje.

El DUA brinda una serie de herramientas, estrategias, productos, métodos, materiales, entre otros, para desarrollar currículos que respondan al qué, cómo, por qué, para qué del aprendizaje, con el fin de minimizar las barreras actitudinales, físicas, de comunicación, curriculares que encuentran los estudiantes para aprender y participar, optimizar los niveles de desafío y apoyar la garantía del derecho a la educación inclusiva con calidad. Además, tiene una serie de instrumentos para identificar las barreras presentes en los diseños y puesta en marcha de currículos, con el propósito de transformarlas en oportunidades y desafíos para que todos aprendan (Ver abajo: Material de apoyo digital).

¹ Magíster en trabajo social con énfasis en familias y redes sociales de la Universidad Nacional de Colombia y Licenciada en Educación con énfasis en Educación Especial de la Universidad Pedagógica Nacional. Correo electrónico: gcuervob@unal.edu.co

I CONGRESO EN NEUROEDUCACIÓN Y EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LA PRIMERA INFANCIA

**Organización: Colegio La Salle Cúcuta – Norte de Santander
02 y 03 de agosto de 2018**

Por lo anterior, es fundamental reconocer que las barreras no están en los estudiantes, pues ellos no vienen con “dificultades” para aprender, “es más asunto de transformar las condiciones de enseñanza, que de transformar al aprendiz”, para que podamos lograr que las personas aprendan juntas. La transformación comprende cualificar planeaciones y prácticas pedagógicas que ofrezcan múltiples opciones de aprendizaje para que los estudiantes que no saben cómo acceder al mundo del aprendizaje (denominados “aprendices noveles”) sean estudiantes que van directo a la meta, formulan planes de formación, idean estrategias y tácticas efectivas para optimizar el aprendizaje; “aprendices expertos” con recursos e información, que consideran los aprendizajes previos, que saben cómo transformar la nueva información en conocimiento significativo y útil, y están motivados por las metas desafiantes y dominios a conseguir.

El Diseño Universal de Aprendizaje tiene tres objetivos fundamentalmente:

- Satisfacer las demandas educativas del mayor número de estudiantes, a través de un currículo flexible que favorezca y responda a la diversidad.
- Disminuir las barreras que enfrentan los estudiantes de distintas condiciones y situaciones en el aprendizaje, la participación y la convivencia en los contextos educativos.
- Eliminar el dispendioso y costoso proceso de implementar cambios diseñando “para algunos” mediante currículos que no se transforman ni responden a la diversidad cultural, social, económica y política de los países.

Es así, como un currículo pensado desde el Diseño Universal para el Aprendizaje brinda elementos para que todos los estudiantes, sin excepción, logren el éxito educativo, por ejemplo: priorizando los aprendizajes prácticos para la vida, utilizando los aprendizajes previos u ofreciendo experiencias dinámicas y con un andamiaje graduado. Sin embargo, en la realidad educativa las planeaciones están diseñadas e implementadas para presentar contenidos más que para enseñar. Siendo necesario la formulación efectiva de propósitos y objetivos que estén intencional y sistemáticamente diseñados desde el inicio para tratar de satisfacer las diferencias individuales, y no recurrir a los ajustes a posteriori, como las denominadas *adaptaciones curriculares*, las cuales tienen como finalidad ajustar los planes de estudios, las metodologías, las evaluaciones a estudiantes específicos, requiriendo mayor esfuerzo por parte del docente, ya que la implementación de estos ajustes o adaptaciones son difíciles de poner en práctica.

I CONGRESO EN NEUROEDUCACIÓN Y EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LA PRIMERA INFANCIA

Organización: Colegio La Salle Cúcuta – Norte de Santander
02 y 03 de agosto de 2018

El Diseño Universal de Aprendizaje da la posibilidad de comprender el currículo a mayor escala:

1. Planes de estudio concebidos y diseñados para todos los estudiantes, no solo para aquellos con discapacidad.
2. Gestión de aula, diseños y prácticas pedagógicas que tienen en cuenta el desarrollo de estrategias de aprendizaje y las habilidades que los estudiantes necesitan para comprender, evaluar, sintetizar y transformar la información en conocimiento utilizable.
3. Diseños, prácticas y seguimientos académicos diferenciales ante la diversidad de estudiantes e incluso frente a los distintos niveles de comprensión que tiene cada uno de ellos.

Planear efectivamente respondiendo el ¿qué?, el ¿cómo? y el ¿por qué? del aprendizaje diseñando para todos los estudiantes

Las pautas del Diseño Universal de Aprendizaje están estructuradas de acuerdo con tres principios (CAST. 2013):

- Principio I: Proporcionar múltiples medios de representación, el cual responde al “¿qué?” del aprendizaje, es decir, las manera en qué accedemos a hechos, comprendemos la información y categorizamos lo que percibimos a través de la visión, audición, tacto, olfato o gusto.
- Principio II: Proporcionar múltiples medios de expresión, el cual responde al “¿cómo?” del aprendizaje, es decir, las maneras cómo logramos planificar y ejecutar las tareas, además la forma de organizar y expresar las ideas.
- Principio III: Proporcionar múltiples medios de compromiso, el cual responde al “¿por qué?” del aprendizaje, es decir, las maneras de comprometer, interesar, motivar y desafiar a los estudiantes con su propio proceso de formación.

I CONGRESO EN NEUROEDUCACIÓN Y EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LA PRIMERA INFANCIA

Organización: Colegio La Salle Cúcuta – Norte de Santander
02 y 03 de agosto de 2018

Cada uno de los principios está fundamentado por la neurociencia moderna, las nuevas tecnologías para el aprendizaje y en la ciencia del aprendizaje cognitivo, que han hecho el intento por comprender el funcionamiento del aprendizaje a partir de redes de interconexión neuronal, definidas como aquella composición de neuronas cerebrales primarias en donde entran en juego las habilidades, necesidades e intereses de aprendizaje de las personas:



Gráfica No 1. Redes de interconexión neuronal. CAST 2013

Los principios del Diseño Universal del Aprendizaje permiten comprender de qué manera las redes de interconexión neuronal se activan y funcionan dependiendo de las actividades y las experiencias que se planeen, por esto los docentes deben tener claridad del ¿porqué de dicha actividad?, ¿de qué manera estoy mediando el proceso de enseñanza?, ¿cuál es la metodología más efectiva para llegar a dicho propósito? y ¿qué se espera que el estudiante aprenda con lo que estoy enseñando?, preguntas que guían a una construcción efectiva de objetivos y propósitos en el arte de enseñar.

La neurociencia ha desarrollado un modelo de localización de las complejas redes de interconexión neuronal de acuerdo a su funcionalidad en el sistema nervioso, aunque en esa complejidad las interconexiones se pueden visualizar en zonas cerebrales diferentes, pues cada parte del cerebro requiere de otra para su funcionamiento. Las áreas cerebrales o de grupos neuronales tienen la capacidad de responder funcional y neurológicamente en el sentido de suplir las deficiencias funcionales correspondientes a la lesión.

I CONGRESO EN NEUROEDUCACIÓN Y EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LA PRIMERA INFANCIA

Organización: Colegio La Salle Cúcuta – Norte de Santander
02 y 03 de agosto de 2018

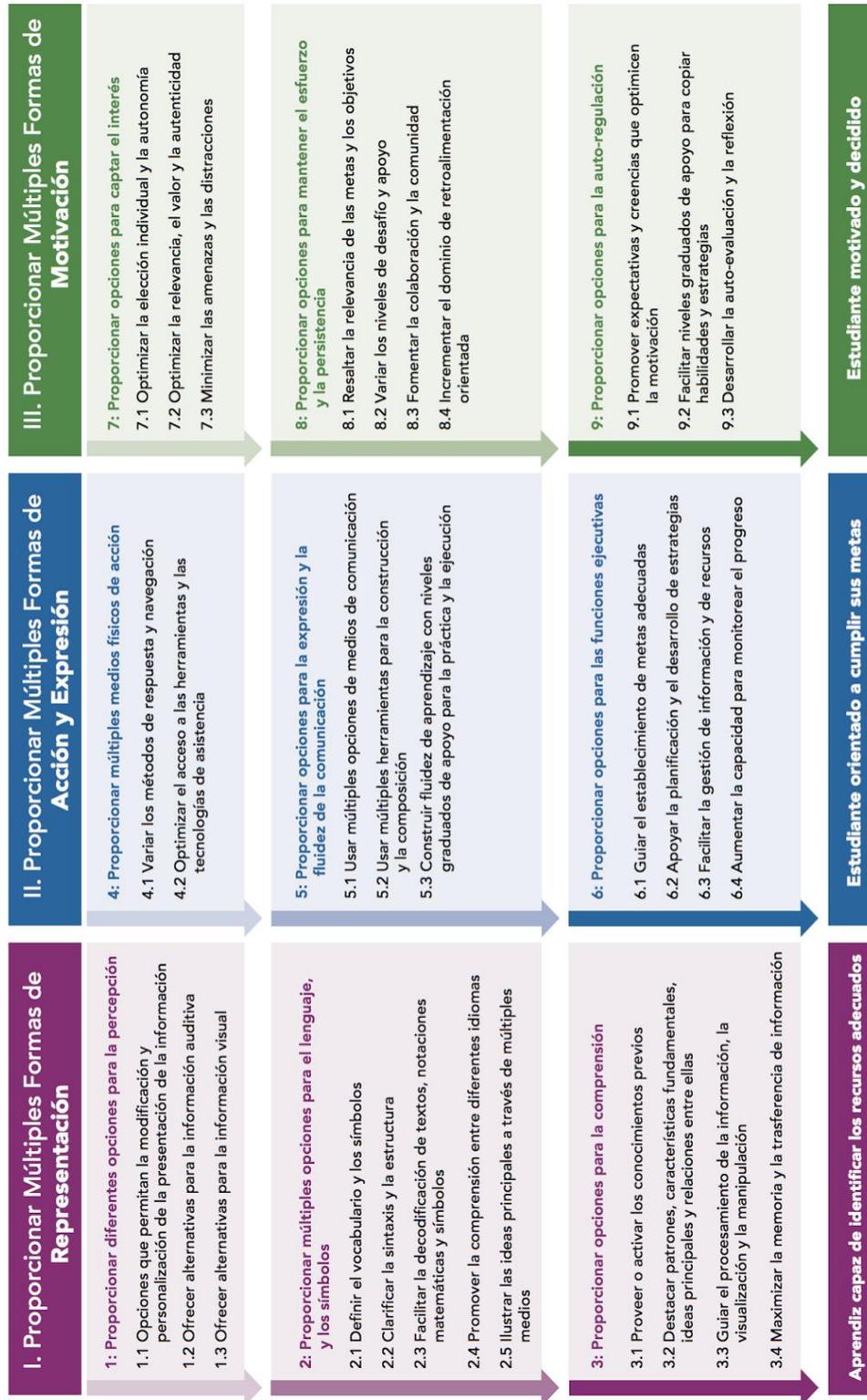
Redes de reconocimiento El "qué" del aprendizaje <u>Opciones de representación</u>	Las redes estratégicas El "cómo" del aprendizaje <u>Opciones de expresión</u>	Las redes afectivas El "por qué" del aprendizaje <u>Opciones de motivación</u>
		
Información y categorización de lo que vemos, tocamos, oímos, y leemos. Identificar letras, palabras o estilos de un autor son tareas de reconocimiento.	Planificación, ejecución y control de las acciones La forma de organizar y expresar nuestras ideas. Escribir un ensayo o resolver un problema son tareas estratégicas.	Compromiso y motivación. El desafío y el interés en los estudiantes son tareas afectivas.

Gráfica No 2. Relación entre tipos de redes de interconexión neuronal y los objetivos y propósitos para la instrucción.

CAST 2013. Ajustado por Cuervo, G (2017)

Los tres Principios están divididos en *Pautas* para mayor detalle (Ver estructura a continuación y profundizar en http://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_2_0.pdf), seguidos de *Puntos de Verificación* -ejemplos de sugerencias prácticas-. Con lo cual, se puede diseñar currículos flexibles para reducir las barreras con las que se encuentran los estudiantes diariamente y disminuir las llamadas “adaptaciones curriculares”. De la misma manera, la estructura del Diseño Universal de Aprendizaje provee herramientas para que las instituciones educativas evalúen y planifiquen los objetivos, las metodologías, los medios, los materiales, los métodos y las formas de evaluar que existen o pudieran desarrollarse para crear entornos de aprendizaje completamente accesibles para todos, sin excepción.

Pautas de Diseño Universal para el Aprendizaje



CAST

I CONGRESO EN NEUROEDUCACIÓN Y EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LA PRIMERA INFANCIA

Organización: Colegio La Salle Cúcuta – Norte de Santander
02 y 03 de agosto de 2018

Conclusiones

El diseño universal para el aprendizaje se convierte en la oportunidad para que los establecimientos educativos sean más incluyentes y brinden a todas las personas con diversas condiciones sociales, culturales, geográficas, físicas, emocionales, sensoriales, la posibilidad de participar, aprender y convivir. Es un conjunto de principios, pautas y estrategias que pueden ser empleadas para superar las barreras que se encuentran en gran parte de los currículos (planeados e implementados). Además, contribuye en la implementación de la flexibilidad curricular, la educación accesible, la enseñanza para todos, las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICS) que son indispensables para maximizar las oportunidades de aprendizaje.

Diseñar para que todos y cada uno de los estudiantes accedan al aprendizaje, es uno de los propósitos de la educación inclusiva, y no consiste únicamente en el dominio de los contenidos, del conocimiento o el uso de nuevas tecnologías, sino que está fundamentada además en el dominio del propio proceso de aprendizaje.

Referencia principal

CAST. (2013). Pautas sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Texto Completo (Versión 2.0). Madrid.

Material de apoyo digital

Ejemplos de cómo implementar los principios y las pautas del DUA

http://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_cuadro_sintesis.pdf

Pautas para introducir el DUA en el currículo

http://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_intro_cv.pdf

Cuestionario para Educadores sobre las Pautas DUA

http://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_lista_comprobacion.pdf

Experiencia significación de la aplicación del DUA

**I CONGRESO EN NEUROEDUCACIÓN Y EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LA PRIMERA
INFANCIA**

**Organización: Colegio La Salle Cúcuta – Norte de Santander
02 y 03 de agosto de 2018**

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55160209>

Estrategias pedagógicas basadas en el diseño universal para el aprendizaje

<https://www.sis.net/documentos/documentacion/Estrategias%20pedagogicas.pdf>

UNIVERSIDAD DE CANTABRIA

**EL DOCENTE COMO GESTOR
DEL CLIMA DEL AULA.
FACTORES A TENER EN CUENTA**

Trabajo Fin de Máster

Autora: M^a Soledad Barreda Gómez

Directora: Carmen Gómez Ruiz

***Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria
Curso 2011/2012***

Vº Bº de la Directora de TFM

Fdo. M^a Soledad Barreda Gómez

Santander, 25 de junio de 2012

ÍNDICE

- 1. INTRODUCCIÓN**
- 2. ESTADO DE LA CUESTIÓN Y RELEVANCIA DEL TEMA**
 - 2.1. Qué es el clima del aula**
 - 2.2. Factores que intervienen en el clima**
 - 2.2.1. La clase. Espacio físico**
 - 2.2.2. La metodología**
 - 2.2.3. Los alumnos**
 - 2.2.3.1. Diversidad**
 - 2.2.3.1.1. Obligatoriedad
 - 2.2.3.1.2. Procedencia sociocultural
 - 2.2.3.2. Respaldo familiar**
 - 2.2.3.3. Formas de aprender. Tiempos de atención**
 - 2.2.3.4. Intereses**
 - 2.2.3.5. Influencia de las nuevas tecnologías**
 - 2.2.4. El profesor**
 - 2.2.4.1. El profesor como líder. Disciplina**
 - 2.2.4.1.1. Autoritario
 - 2.2.4.1.2. “Laissez faire” o “Dejar hacer”
 - 2.2.4.1.3. Democrático y Socioemocional
 - 2.2.4.2. El profesor como gestor del aula**
 - 2.2.4.2.1. Actuación frente conductas disruptivas
 - 2.2.4.2.2. Papel motivador
 - 2.2.4.2.3. Respaldo del equipo educativo
- 3. OBJETIVOS**
- 4. MATERIALES Y MÉTODOS**
 - 4.1. Estudio del estado de la cuestión**
 - 4.2. Estudio cualitativo**
- 5. ANÁLISIS DE RESULTADOS**
- 6. CONCLUSIONES**
 - 6.1. El profesor como gestor del clima**
 - 6.2. Respuestas de alumnos**
- 7. ANEXO**
- 8. BIBLIOGRAFÍA**

1. INTRODUCCIÓN

El estudio del clima del aula está a la orden del día. La importancia de alcanzar un buen clima para la consecución de un correcto proceso de enseñanza-aprendizaje es uno de los temas que más están debatiendo y estudiando diferentes autores. Se constata la importancia del papel del profesor como gestor del clima, por lo que es necesario que los docentes seamos conscientes de la relevancia del tema y de los factores que afectan a la formación del clima de la clase.

En el presente trabajo se procede a analizar el clima del aula bajo los puntos de vista de diferentes autores actuales, teniendo en cuenta los factores que lo constituyen. El profesor ha de ser el gestor del clima, y para ello, las últimas tendencias indican que es aconsejable ejercer un liderazgo socioemocional. Dicho liderazgo tiene en cuenta la realidad y las necesidades de los alumnos que acuden a las aulas hoy en día. Todo esto ha sido analizado para llegar a unas conclusiones donde se consideran qué factores se deben tener en cuenta para conseguir un buen clima del aula.

Pero, ¿qué se considera un buen clima? Los docentes y autores tienen su opinión sobre qué es un buen clima; sin embargo es necesario preguntar a los alumnos, ya que ellos son los protagonistas, los que necesitan y reciben un adecuado proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ello se ha realizado una pequeña investigación cualitativa; un estudio de caso en el que los alumnos de un IES de Santander expresan su opinión acerca de lo que ellos consideran un buen clima en clase, siendo conocedores previamente de los diferentes factores que lo afectan. Esto ha servido para hacer una comparativa de qué factores tienen más importancia dependiendo del curso en el que estén los jóvenes.

Dichos resultados pueden ser útiles para los docentes de este instituto, ya que puede darles una idea de los aspectos en los que deben hacer hincapié a la hora de gestionar el clima, según el curso en el que estén. También puede servir para otros docentes como orientación y animar a desarrollar investigaciones en más centros.

2. ESTADO DE LA CUESTIÓN Y RELEVANCIA DEL TEMA

2.1. QUÉ ES EL CLIMA DEL AULA

El clima del aula es uno de los factores más importantes a tener en cuenta en los últimos años por parte de los docentes. Antes de la LOGSE no se ponía especial atención en este tema. Sin embargo, a partir de la obligatoriedad hasta los 16 años, la comunidad docente se dio cuenta que las aulas tenían mucha diversidad, ya que se constataba más que nunca que eran un reflejo de la sociedad. Por lo tanto era necesario comenzar a preocuparse por la adecuada convivencia, íntimamente ligada al clima. En la actualidad es un tema a la orden del día, por lo que hay diferentes enfoques para conseguir un clima adecuado que promueva el correcto proceso de enseñanza-aprendizaje.

Antes de comenzar a estudiar los factores que afectan al clima del aula, y cómo conseguirlos, se debe tener claro qué es el clima del aula. Según Sánchez (2009), el clima supone una interacción socio-afectiva producida durante la intervención del aula, y engloba varios elementos los cuales interactúan entre sí. Una definición completa que abarca todos los factores que afectan al clima del aula, es la que ha hecho Martínez (1996, p. 118):

*“Definimos pues el clima atmósfera o ambiente del aula como una cualidad relativamente duradera, no directamente observable, que puede ser aprehendida y descrita en términos de las percepciones que los agentes educativos del aula van obteniendo continua y consistentemente sobre dimensiones relevantes de la misma como son sus **características físicas**, los procesos de **relación socio afectiva** e instructiva **entre iguales** y **entre estudiantes y profesor**, el **tipo de trabajo instructivo** y las reglas, y **normas**, que lo regulan. Además de tener una influencia probada en los resultados educativos, **la consecución de un clima favorable constituye un objetivo educativo por sí mismo**”.*

Según Martínez (1996), debido a que el clima es un fenómeno no observable directamente, ha de ser analizado a través de unas variables que funcionen como indicadores. Se configura de manera progresiva, siendo por lo tanto una característica diferencial de cada aula. Los aspectos físicos del aula influyen en la configuración del clima, pero han de tenerse también en cuenta los agentes educativos, principalmente el profesor que es líder formal del grupo, y por tanto gestor de los aspectos más relevantes que influyen. Además se debe tener en cuenta la experiencia que tienen los alumnos sobre el clima, ya que más importante es la percepción que la definición en sí. Finalmente, Martínez (1996), concluye que los resultados educativos son influenciados por el clima del aula, por lo que es importante conocerlo para conseguir mejorarlo.

Otros autores, como Marchena (2005, p. 198) se centran más en los factores sociales e inclusivos a la hora de definir el clima:

“Es una construcción originada por las relaciones sociales que entablan los protagonistas de una clase así como por la forma de pensar de cada uno de ellos, por sus valores, esto es, por la cultura existente en el aula”.

Vaello (2011) también da mucha importancia a la educación socio-emocional para conseguir un buen clima de aula, aunque no sólo se centra en las relaciones sociales, sino también en la metodología y gestión del aula por parte del docente.

Por lo tanto se puede concluir que el clima del aula se crea a partir de varios factores, principalmente las relaciones sociales alumno-alumno y alumno-profesor, siendo este último el encargado de gestionarlo mediante las normas y la metodología adecuada a cada momento. Además forman parte del clima las características físicas y ambientales del aula, las cuales favorecerán dicha gestión.

Finalmente se ha de tener en cuenta que el aula forma parte de la estructura del centro, por lo que para conseguir un buen clima en el aula se debe tener un respaldo institucional, recogido en el Plan de Convivencia del

centro. Así se tomarán decisiones arropadas por el plan y por una intencionalidad global de todo el centro, y en definitiva se permitirá el desarrollo de competencias básicas.

2.2. FACTORES QUE INTERVIENEN EN EL CLIMA

2.2.1. LA CLASE. ESPACIO FÍSICO

La distribución de espacios tiene un papel importante a la hora de conseguir un adecuado clima de aula. En los últimos años, la educación ha tenido muchos cambios, y por lo tanto el espacio físico de la clase también ha cambiado. Los grupos son más pequeños y se atiende a los alumnos de manera más individual. Se necesitan espacios que cumplan estas necesidades de atención al alumnado que tenemos hoy en día. Los alumnos permanecen varias horas en el centro, y la mayoría del tiempo dentro de un aula. Por lo tanto hay que tenerlo en cuenta a la hora de diseñar y organizar las aulas ya que éstas son como su segunda casa.

La disposición de las mesas es una característica física de la clase, pero sin embargo está muy relacionada con la metodología que se quiera llevar a cabo, y como técnica para conseguir y mantener la atención de los alumnos. Según Vaello (2011), los cambios en las aulas son necesarios. Si se mantiene la misma disposición durante todo el curso, se va a favorecer la formación de subgrupos, algunos de ellos negativos. Para evitarlo, se pueden realizar cambios ocasionales, que pueden ser de varios tipos:

- Diferentes estructuras de clase: La disposición se puede cambiar dependiendo de la actividad que se vaya a realizar. Además algunos de estos cambios pueden ser beneficiosos ya que predisponen a la atención. Como ejemplo, algunas disposiciones pueden ser:
 - Disposición en U: El docente puede controlar a todos los alumnos por igual, eliminando zonas “oscuras” de la disposición tradicional. El profesor distribuye la atención equitativamente y se facilita la

comunicación entre todos los alumnos. Esta disposición es muy adecuada para actividades grupales, como por ejemplo el debate.

- Disposición en O: Variante de la disposición en U, donde el profesor se coloca como uno más del grupo. Es adecuado para actividades donde el profesor no tenga una participación necesaria.
- Disposición en pareja controlada: Es interesante para actividades individuales ya que se establece un sistema de ayuda entre compañeros que salva heterogeneidad de niveles.
- Cambios en la ubicación de los alumnos: Refiriéndose a un alumno concreto, se puede realizar un cambio a una posición más cercana al profesor, alejarlo de un compañero perturbador o uniéndolo a un compañero que sea una influencia positiva. En caso de no querer hacerse notar este cambio como algo personal con un alumno en concreto, se puede cambiar la ubicación de todos los alumnos de la clase.
- Cambios de la ubicación del subgrupo perturbador: En caso de que se forme un subgrupo perturbador, se puede separar a todos, al líder o a algunos de los miembros.

Según Martínez (1996), las características físicas y arquitectónicas del aula condicionan el tipo de percepciones que tienen sus integrantes. Es diferente la percepción de un aula con una distribución que sea adecuada a las necesidades educativas que se tengan en cada momento, que la percepción hacia un aula con pupitres alineados y clavados en el suelo. Además depende del tipo de clase, se puede fomentar una metodología u otra. En las clases pequeñas se puede realizar más innovación, y las clases grandes favorecen la realización de tareas.

Además de las características arquitectónicas, se deben tener en cuenta otros factores físicos, a los cuales no se les da importancia hasta que se

percibe su carencia. Éste es el caso de la acústica, la luminosidad, la ventilación, la temperatura... Es decir, se necesita tener unas condiciones ambientales adecuadas para que el desarrollo de la clase no esté perturbado por factores de índole ambiental.

- Cuando no hay buena acústica, se producen interferencias que producen cansancio a la hora de mantener la atención a las explicaciones del profesor.
- La luminosidad debe estar en su justa medida. Una escasa luminosidad puede incluso crear problemas de visión a los alumnos, y una excesiva luminosidad, producida por ejemplo por la entrada de rayos de sol, puede causar molestia directa en los alumnos o reflejos en la pizarra.
- La correcta ventilación y temperatura hará que tanto alumnos como profesores se sientan cómodos. Es algo que se valora cuando se carece de las condiciones adecuadas. En un aula donde haya excesivo frío o calor, será muy complicado conseguir la atención de los alumnos, ya que están más pendientes de su incomodidad.

Finalmente, se debe tener en el aula el material necesario en cada momento. La falta de material que puedan necesitar tanto alumnos como profesores, producirá desorganización a la hora de dirigir la clase y pérdida de tiempo.

2.2.2. LA METODOLOGÍA

La metodología es un factor que puede condicionar mucho el clima del aula. Está en la mano del docente llevar a cabo una metodología u otra, por lo que es algo a tener en cuenta como gestor del clima del aula.

Dependiendo de la materia se crean diferentes tipos de clima, según la metodología que se utilice. Según Martínez (1996), una clase de lengua y una de educación física van a promover diferentes actividades, por lo que se llevarán a cabo distintos modos de trabajo, lo que condiciona el clima generado.

Centrándonos en la metodología, una clase participativa conlleva la interacción de sus miembros de una manera constante. En el caso contrario,

con la clase magistral, el trabajo de los alumnos es mucho más pasivo. Los trabajos en grupo hacen que se promuevan tareas de apoyo entre los alumnos, y además el profesor puede trabajar diferentes aspectos con cada grupo, consiguiendo resultados que no se conseguirían con otra metodología. Sin embargo una clase en la que la actividad sea individual crea un clima completamente diferente.

Según Martínez (1996), *“el clima de clase es un fenómeno que se genera para cada materia, cada año, con cada grupo de alumnos y con cada profesor, por lo que su intervención deberá situarse, en el marco de la acción tutorial, dentro de cada aula, partiendo de cada profesor y grupo de alumnos.”* Con esto se llega a la conclusión de que el clima es algo que el docente tiene que trabajar cada año, partiendo casi de cero.

2.2.3. LOS ALUMNOS

El alumnado es un colectivo muy determinante de las variables que afectan al clima del aula. Las variables personales de los alumnos realizan aportaciones a la dinámica de la clase, y por tanto al clima. Como ejemplo de variables pueden ser la edad, el nivel de autoestima y la motivación. Hoy en día también es muy determinante la procedencia sociocultural, ya que da gran variedad al alumnado de las clases. Además se deben tener en cuenta las relaciones que se tienen en el grupo. Según Martínez (1996), una clase en la que haya grupos pequeños muy cohesionados puede generar actitudes hostiles de unos grupos hacia otros. Las pandillas suelen generar rechazo hacia los iguales que no estén ajustados a los valores del grupo.

Debido a que el alumnado es uno de los factores más determinantes del clima del aula, el docente debe conocer la realidad de los alumnos de hoy en día. Ésta está condicionada por el contexto que les rodea, los tipos de familia, los intereses que tienen, los diferentes tipos de familia y sobre todo, la gran diversidad que hay en las aulas.

2.2.3.1. Diversidad

La diversidad de las aulas es un hecho que en los últimos tiempos todos los docentes y personas relacionadas con la educación tienen muy presente, y

son conscientes de que es una realidad con la que se debe contar. En el ámbito de la Atención a la Diversidad se tiene en cuenta en el sentido curricular, es decir, la diversidad se estudia desde el punto de vista del Currículo, estudiando cuáles son las adaptaciones necesarias para cada alumno.

Sin embargo, también se ha de tener en cuenta esa diversidad a la hora de gestionar el clima del aula, y más aún en la ESO, teniendo en cuenta la obligatoriedad. En la ESO tienen cabida cualquier tipo de alumnado, por lo que no hay ningún filtro de selección. Debido a esto, hay una amplia casuística de diversidad, como por ejemplo (Vaello, 2011):

- De conocimientos: hay alumnos que saben y alumnos que no saben
- De capacidades: alumnos que pueden y alumnos que no pueden
- De intereses: alumnos que quieren y alumnos que no quieren estar ahí
- De expectativas: alumnos que esperan conseguir algo de la escolarización, y alumnos que no esperan nada
- De actitud: alumnos que tienen actitud positiva, negativa y fluctuante.

Desde el análisis de alumnos como adolescentes, en un proceso de cambios constante, Funer (2003) propone tres perspectivas a tener en cuenta respecto a la diversidad del adolescente:

- La diversidad de las realidades sociales de hoy en día. Los adolescentes se van apuntando a las “tribus” que haya en el contexto donde se encuentre el centro.
- Diversidad del proceso madurativo. A medida que se va avanzando en la adolescencia, y por tanto, a medida que se avanza en el curso, van cambiando de actitud y su respuesta será diferente.
- El género también es parte de la diversidad de la actualidad, ya que se vive de manera diferente la adolescencia según sean chicos o chicas. Lo viven de manera diferente, y también se debe tener en cuenta.

Además de la diversidad que tiene en cuenta Funer (2003), puede haber muchos más tipos de diversidad, si se tiene en cuenta que cada alumno tiene

unas características diferentes a las de sus compañeros. A continuación se va a analizar dos de los grandes factores que han hecho que aumente la diversidad de las aulas: la obligatoriedad de la escolarización, y la procedencia sociocultural.

2.2.3.1.1. Obligatoriedad

En la actualidad, la ley obliga a recibir una Enseñanza Secundaria Obligatoria hasta los 16 años. Esta es la razón por la que, a priori, el clima va a ser diferente en clases de la ESO y de Bachillerato. En la ESO están por obligación, y en el Bachillerato oficialmente los alumnos lo cursan de manera optativa. Se supone que los alumnos de Bachillerato están ahí porque quieren tener mayor nivel de estudios, acceder a una Formación Profesional o a la Universidad. Son los alumnos de Bachillerato los que toman la decisión de estar ahí, es una manera de empezar a encauzar su vida y están realizando esos estudios por su propia voluntad.

Sin embargo en la ESO, los alumnos han de estar escolarizados por obligación hasta al menos los 16 años. Por esta razón ha aumentado la diversidad de intereses en el aula, ya que no todo el que está en esta etapa está por su interés, sino por obligación. Esta obligatoriedad hace que se generen reacciones en contra. Según Vaello (2011), el hecho de que la escuela sea obligatoria no crea el conflicto durante el proceso, sino que se parte de una situación de conflicto desde el punto de partida. De esto se pueden sacar varias conclusiones (Vaello, 2011):

- Los profesores van a contribuir con su gestión del aula a atenuar o a agravar los problemas que se generan debido a la obligatoriedad
- El profesor tiene que adaptarse mediante formación, para adquirir habilidades de gestión del aula.
- El profesor deberá intentar que el trabajo “forzado” a que están sometidos los que están por obligación en el sistema, no lo sea.
- Se debe aprovechar el tener alumnos escolarizados por obligación como una oportunidad de socialización para los alumnos. Hay muchos que tienen entornos socio-familiares de riesgo, por lo que es la oportunidad de influir positivamente en ellos

- La escolarización obligatoria no es suficiente. Se debe transformar y educar.
- No sólo se ha de educar en lo académico, también ha de educarse de manera socioemocional. Se debe educar en el respeto, la autoestima, la empatía, el autocontrol.

2.2.3.1.2. Procedencia sociocultural

Hasta hace poco tiempo, España era un país con gran homogeneidad cultural, étnica y religiosa. Sin embargo, debido a la población inmigrante estamos llegando a una situación de multiculturalidad propia de otros países europeos como Francia, Holanda o Inglaterra (Oliva, 2003). Esto tendrá repercusión en las experiencias vividas por los adolescentes.

Es importante incluir en el currículo escolar contenidos relacionados con la interculturalidad, para promover actitudes de aceptación y desterrar los prejuicios y el rechazo injustificado. Según Oliva (2003) se deben destinar recursos encaminados a conseguir la integración de las minorías con políticas educativas, y así conseguir mejorar el clima que se tenga en el aula.

Hay que tener en cuenta que la diversidad de culturas puede resultar muy enriquecedora, ya que puede aportar valores positivos al clima del aula, los cuales el docente ha de aprovechar. Cada cultura tiene unas características diferentes, y nos aportan cualidades como la capacidad de esfuerzo o la disciplina. Por lo tanto no debe verse la multiculturalidad como un “problema” que ha de ser tratado, sino como una oportunidad para mejorar la convivencia y de enriquecer los valores de la clase.

2.2.3.2 Respaldo familiar

La actitud de las familias es muy determinante a la hora de mejorar la convivencia y el comportamiento de los alumnos. Por ello, se les debe instar a colaborar más. El hecho de que haya familias que colaboren y se preocupen por la educación de los hijos, puede influenciar mucho en la motivación y en las

expectativas de los alumnos respecto la actividad escolar. Además la posibilidad de conflicto disminuye notablemente.

Según Vaello (2011), hay varios tipos de familias, según su actitud y nivel de implicación:

- Colaboradoras
- Ausentes
- Hostiles
- Impotentes

Dependiendo del tipo de familia que sea, el docente deberá actuar de una manera u otra, para juntos intentar que el alumno reciba una correcta educación y vaya a clase con interés y buena actitud. En el caso de las colaboradoras (el ideal) debe aprovecharse su condición para adoptar medidas conjuntas. Los ausentes y hostiles hay que tratarlos de manera que se conviertan en colaboradores. Respecto a los impotentes, se les debe apoyar e intentar llegar a soluciones conjuntas entre el centro y las familias.

Según Oliva (2003), otro “peligro” que tenemos en la sociedad actual, es la rapidez de los cambios sociales. Esto hace que aumente la brecha generacional, con el consiguiente deterioro de la relación paterno-filial. Además se están viviendo muchos cambios en la familia. Debido al “autoritarismo” por parte de los padres de las generaciones anteriores, los padres de hoy en día (Oliva, 2003) se están mostrando excesivamente permisivos o indiferentes, en vez de democráticos. No sólo ocurre en familias de sectores menos favorecidos, sino también en familias de clase media-alta ya que tanto el padre como la madre trabajan fuera del hogar durante varias horas y tiene poca dedicación a sus hijos.

Por tanto, como conclusión se puede llegar a que para mejorar el clima de las aulas tratando con los alumnos que resulten conflictivos, es muy importante intentar aumentar y mejorar el compromiso de los padres con sus hijos y las relaciones con el centro, para poder tomar medidas conjuntas.

2.2.3.3 Forma de aprender. Tiempos de atención

Vivimos en la sociedad de la información, donde se puede conseguir gran cantidad de información de manera casi instantánea. Esta instantaneidad hace que los alumnos pierdan enseguida el interés por lo que el profesor les intenta enseñar en clase. El alumno quiere saciar su inquietud lo más rápido posible. Y en caso contrario, pierde el interés y por tanto deja de prestar atención. Esto ha hecho que los tiempos de atención hayan disminuido notablemente.

El docente tiene que tener en cuenta este aspecto a la hora de realizar las clases. Ha de conseguir captar la atención de sus alumnos, y de este modo se conseguirá el control del aula, lo que conllevará un correcto clima para el aprendizaje.

Para conseguir captar esta atención, se debe trabajar sobre ello, no es algo que se cree sobre la marcha. Según Vaello (2011), para conseguir dicho objetivo se empezará con actividades que no sean compatibles con la distracción, se neutralizarán los distractores y se realizará una distribución de la clase que favorezca la atención. Además, hay que conseguir que se mantenga la atención, lo cual cada vez es más complicado debido a la disminución de tiempos de atención. Una correcta metodología hará que se mantenga la atención, alternando discurso oral, exposiciones por parte de los alumnos, planteamientos de interrogantes, proyecciones audiovisuales, etc.

2.2.3.4 Intereses

El adolescente está en una etapa de descubrimiento y experimentación. Se descubren a sí mismos y descubren su alrededor. Por tanto, según Funes (2003), se les debe dejar que se equivoquen, pero siempre tutelando de manera progresiva en la autonomía y en la responsabilidad. Han de probar, ensayar, tantear, sentir riesgo. Esto lo debe tener en cuenta el docente, ya que el marco de las relaciones educativas no puede ser estático, la forma de construir los aprendizajes no puede ser pasiva. No se les puede dar todo dado, hay que plantearles interrogantes. Esto ha de tenerse en cuenta en la metodología a emplear.

2.2.3.5 Influencia de las nuevas tecnologías

La presencia de los *media* han alcanzado mucha presencia entre la vida de los jóvenes. Según un estudio del Ministerio de Igualdad (2009), casi un 70% de los adolescentes tienen acceso a internet en sus casas, el cual lo suelen utilizar mucho para chatear o conectarse a redes sociales. Y este porcentaje habrá aumentado hasta la actualidad. Esto hace que se creen relaciones extraescolares entre los alumnos, ya no sólo en las calles, sino también a través de internet. Como consecuencia, en ocasiones surgen problemas entre ellos, los cuales se trasladan al aula, y hay posibilidad de que se cree conflicto. El conflicto no suele surgir espontáneamente, y las relaciones por medio de las redes sociales pueden ser el inicio del mismo.

Según un estudio del Ministerio de Igualdad (2009), los adolescentes utilizan la red como recurso contra la soledad. La mitad de los jóvenes considera que la relación con sus amigos ha mejorado gracias a las redes sociales. Sin embargo, también se está cambiando la manera de socializarse. Los adolescentes están fomentando las relaciones virtuales, que aunque pueda tener un resultado positivo respecto a la socialización, en el día a día de las clases no se ve esta mejora, ya que no están estimulando las relaciones en persona.

En el aula se deben fomentar las relaciones interpersonales, ya que en la era de las nuevas tecnologías, se está perdiendo capacidad de socialización "cara a cara". De esta manera se mejora la convivencia entre los alumnos, y por tanto, el clima del aula.

2.2.4 EL PROFESOR

2.2.4.2 El profesor como líder. Disciplina

Según Martínez (1996), el profesor es el líder formal de la clase. Sus características personales van a ser las que hagan de indicador del tipo de actuación que desarrolle en el aula. Hay varias variables que influyen en la

aportación del docente al aula: los años de experiencia, orientación de su tarea docente, ganas de transmitir satisfacción por el aprendizaje, compromiso personal por preparar a los estudiantes para etapas posteriores, intentar ser amigo de los alumnos, ser visto como profesor competente, etc. El tipo de liderazgo dependerá de todas estas variables con las que cuenta el docente.

El liderazgo que se ejerza en el aula estará muy ligado con la disciplina que el docente utilice. Disciplina y clima son dos términos que están muy ligados. Según como se ejerza la disciplina, se crea un clima y otro. Ésta estará condicionada por la organización, las normas y los límites que se establezcan, como se va a explicar más adelante. Dependiendo si estas normas se “obligan” a cumplir por la fuerza mediante refuerzos negativos como castigos, o si se intenta que los alumnos las interioricen, se conseguirá un clima diferente en cada caso. Para ello se debe distinguir entre el profesor “con autoridad” y el profesor “autoritario”. El primero es el que consigue que se guarde respeto en el aula, tanto hacia él como entre los compañeros. Consigue que los alumnos cumplan las normas porque las han interiorizado. Sin embargo el segundo, el “autoritario”, es el que impone unas normas y castiga al que no las cumpla.

Kurt Lewin fue uno de los primeros en realizar un análisis sobre los diferentes tipos de liderazgo. Durante la Segunda Guerra Mundial, los psicólogos sociales comenzaron a preguntarse cómo era posible que un dictador consiguiera transformar individuos racionales en masas ciegamente obedientes. Un grupo de investigadores dirigidos por Lewin comenzaron a estudiar cómo los líderes afectan a sus seguidores, y cómo los grupos cambiar el comportamiento de los individuos. Decidieron realizar experimentos teniendo en cuenta 3 tipos de liderazgo: autocrático, “laissez-faire” (dejar hacer), y democrático.

Dichos experimentos se realizaron con 3 grupos de niños los cuales estaban destinados a realizar trabajos manuales. Los investigadores prepararon para cada grupo un líder, cada uno según un tipo de liderazgo diferente. Dichos líderes rotaban cada cierto tiempo, de manera que los 3 grupos tuvieran los 3 tipos de liderazgo. El autocrático tomaba todas las

decisiones en los trabajos de grupo, el líder “laissez-faire” daba total libertad, y el democrático animaba activamente y ayudaba al grupo a tomar decisiones.

Como resultado del análisis realizado por los investigadores, se observaron las siguientes características:

- Autoritario: los miembros del grupo trabajan duro, pero sólo cuando líder los vigilaba. Se mostraban agresivos y hostiles, pero con sumisión al líder. Otro grupo no me mostró agresivo, sin embargo parecían tensos y torpes.
- Liberal: realizaron el mínimo trabajo posible y sin calidad. La libertad absoluta sin guía les llevó al caos.
- Democrático. Los miembros de todos los grupos, cuando tuvieron este tipo de liderazgo, mostraron los más altos índices de motivación y originalidad, y el mayor intercambio de elogios.

Tras este estudio, se concluyó que el tipo de liderazgo fue decisivo para la conducta de los niños.

2.2.4.2.1 Autoritario

Según los estudios de Kurt Lewin, el líder autocrático o autoritario es un líder paternalista, que utiliza técnicas dirigidas y rígidas. Favorece estereotipos de conducta de grupo, favoreciendo de este modo la dependencia.

Como se ha explicado anteriormente, se ha de distinguir entre autoritario y con autoridad, ya que el autoritario impone las normas y castiga al que no las cumpla.

2.2.4.2.2 “Laissez-faire” o “Dejar hacer”

Otra manera de ejercer el liderazgo, y de reaccionar ante los conflictos es la llamada actitud de “dejar hacer”. Es el rol que adopta el profesor cuando actúa de manera sumisa y pasiva. Se caracteriza por ignorar los conflictos o no hacer nada. También puede presentar dificultades para controlar el comportamiento y, por tanto, acaba cediendo (Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado).

Según los estudios de Kurt Lewin, es un líder que delega al grupo. Al dejar al grupo liberado, éste entra en confusión lo cual les lleva a la autodestrucción.

2.2.4.2.3 Democrático y Socioemocional

El liderazgo democrático era definido según los estudios de Kurt Lewin como un líder que delega la autoridad, es sensible y tiene como objetivo crear condiciones que permitan la participación del grupo en la elaboración y ejecución de tareas.

En la actualidad, a partir de aportaciones del concepto de la inteligencia emocional, se ha dado un paso más respecto al líder democrático, siendo una de las tendencias más defendidas el **liderazgo socioemocional**.

Según Vaello (2011), hay tres elementos que están directamente implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje: el profesor, el alumno y el currículo. Todo esto está enmarcado dentro del contexto que les rodea: el clima del aula, el ambiente social y las características del barrio o municipios. Si el profesor mantiene un correcto equilibrio entre estos tres elementos, conseguirá el clima óptimo para poder realizar una buena gestión de la clase, y así conseguir un correcto proceso de enseñanza-aprendizaje.

El tipo de liderazgo que equilibra estos elementos, y que ayuda a crear un buen clima de aprendizaje, es el socioemocional. En el aula no sólo se realiza aprendizaje de competencias cognitivas, sino también de competencias socioemocionales. Cuando hay falta de competencias socioemocionales es cuando surgen los problemas y las quejas, ya que esto se materializa en conflictos.

Si se quiere educar las competencias emocionales, se debe tener claro qué son. Según Obiols y Pérez (2011), “las competencias emocionales con el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales.”

El modelo de educación socioemocional tiene en cuenta tanto el rendimiento académico como el de convivencia; todo ello forma parte de un único currículo. Según Vaello (2011), prácticamente todos los conflictos que se presentan en el aula son debido a la falta de competencias socioemocionales: falta de respeto, desmotivación, agresividad, falta de autocontrol. Dichas carencias han de ser subsanadas con actuaciones planificadas, y aquí es donde la educación socioemocional entra como un instrumento imprescindible tanto para la resolución de conflictos como para fortalecer actitudes y hábitos de convivencia, los cuales serán transferibles a la vida extraescolar.

Para llevar a cabo la educación socioemocional, Vaello (2011) propone practicar la “inserción” de cuñas socioemocionales, las cuales se intercalarán cuando la situación lo requiera. No se trata sólo de resolver un conflicto, sino educar las competencias socioemocionales. Las cuñas se deben aplicar en cuanto aparezca un conflicto, en determinados momentos perdidos donde el profesor pueda aprovechar para darles cabida, en las tutorías y en las materias donde se traten contenidos específicamente actitudinales. También Obiols y Pérez (2011) proponen una serie de actividades para desarrollar las competencias emocionales. Éstas son para desarrollarse a nivel individual (más recomendado para cursos de Bachillerato), de manera que si se mejora el bienestar de cada individuo, repercutirá en el bienestar general de la clase. Dichas actividades puede realizarla el docente, ya que si hace un análisis emocional propio, podrá llevar a cabo de mejor manera su misión de educar socioemocionalmente.

Por su parte, López y Cols (2006) proponen un programa de bienestar, el cual esté orientado a potenciar los recursos de los adolescentes, los cuales les permitan alcanzar su propio bienestar y ayudarán a conseguir el bienestar de los demás. El malestar de los adolescentes se traslada en el malestar de la sociedad. Si se consigue que los adolescentes tengan recursos adecuados para afrontar su vida, y las relaciones sociales y emocionales, se llegará a un bienestar colectivo, tanto en el aula como en la sociedad.

2.2.4.3 El profesor como gestor del aula

Todo lo que haga el docente, es observado y tiene efecto en sus alumnos. Por eso el profesor es el gestor de lo que ocurre en el aula, y por consiguiente, es el gestor del clima que se genere. Su papel es importante tanto en la relación que cree con los alumnos, como en las relaciones entre alumnos que se realicen dentro de la clase. Según Giner (2007), el docente siempre está comunicando, por lo que el alumno está constantemente recibiendo información. Hay que tener claro qué se quiere expresar y por lo tanto, expresarlo de la manera correcta.

El docente, como gestor del clima, puede ayudar en mejorar las relaciones entre los alumnos. Éstos se relacionan entre sí bajo unas actitudes y emociones a las que nuestra cultura educativa nunca ha estado atenta hasta hace unos años. El docente ha de tener en cuenta las emociones y los valores como parte de la materia escolar, ya que en la vida escolar se dan procesos de anti-valores con más frecuencia de lo que se suele pensar (Soler, 2005).

Finalmente, como se ha comentado anteriormente, el tipo de liderazgo que ejerza el profesor es muy determinante respecto la gestión de la clase, ya que conseguirá un clima diferente dependiendo del tipo de líder que sea.

2.2.4.3.1 Actuación frente conductas disruptivas

Las conductas disruptivas se tienen que aceptar como una realidad de las aulas. Podemos actuar frente los conflictos mediante la prevención, y en el caso que ocurran, debemos saber afrontarlos. Los conflictos se pueden afrontar desde dos perspectivas: como un problema al que hay que buscarle un remedio, y como una ocasión que se ha de aprovechar para educar a raíz de ella, y utilizarse para resolver futuros conflictos. Según Vaello (2011), los conflictos son y han de ser tratados como una ocasión para enseñar y aprender.

2.2.4.3.1.1 Prevención

No hay mejor manera para tratar conflictos que la prevención. Según Soler (2005), los episodios de violencia entre los alumnos no brotan de la nada,

ya que suelen ser el resultado de una red de relaciones interpersonales. Cuando existe un buen clima basado en la solidaridad, el respeto mutuo y unas normas de convivencia, se disminuye el riesgo de violencia.

Según Vaello (2011) se debe construir una base para una buena convivencia, la cual hay que planificarla día a día. Se debe aprovechar cualquier momento para corregir conductas antisociales y sustituirlo por hábitos pro-sociales. Si se sabe que los conflictos se van a producir en los mismos momentos de siempre, en los lugares de siempre, se puede planificar la actuación con antelación. Para ello, es idóneo realizar una serie de actuaciones a lo largo del curso. Se deben crear las bases para la prevención de conflicto:

- Antes de empezar el curso. Se deben tener claros los propósitos y definir las prioridades. Además se deben tener claras las estrategias a utilizar
- Durante los primeros días. Lo más importante es marcar los límites, tanto colectiva como individualmente. Es buen momento para afianzar las conductas positivas que se detecten y reducir las negativas
- Durante el curso. Se deben mantener los límites que se marcaron durante los primeros días, ya que sino no surten efecto. También se seguirán fortaleciendo las conductas pro-sociales e intentar reducir las antisociales.
- Al finalizar el curso. Se detectarán los problemas más frecuentes y se propondrán medidas correctoras para el siguiente curso.

Según Soler (2005), para prevenir la violencia de cualquier tipo y mejorar la convivencia educativa se deben tener en cuenta varios aspectos generales. En primer lugar, se deben elaborar unas normas democráticas basadas en el respeto. Además se debe adaptar la educación a los cambios sociales actuales, teniendo en cuenta la diversidad de los alumnos evitando obstáculos que conduzcan a la exclusión. Por último, es conveniente adoptar metodologías de aprendizaje cooperativo, con equipos heterogéneos. De este modo mejoraremos las convivencias que estén deterioradas, desarrollando además habilidades sociales y predisponiendo a los alumnos a cooperar, negociar y cuestionarse lo que es injusto.

Otro aspecto a tener en cuenta al analizar el papel del profesor a la hora de prevenir conflictos, es la comunicación de éste con los alumnos. En muchas ocasiones los alumnos no cuentan fuera de los centros con una figura adulta a la que “consultarle” sus dudas e inquietudes. En muchas ocasiones se puede evitar un conflicto mediando un diálogo previo con los alumnos, ya que hay casos en los que los jóvenes no tienen claro qué está bien y qué está mal. Por esta razón puede ser de gran utilidad para ellos hablar con un adulto que les aporte un criterio.

2.2.4.3.1.2 Resolución de conflictos

Hasta ahora se ha tenido en cuenta que las conductas disruptivas por parte de los alumnos van a crear conflictos entre los alumnos, pero se debe tener en cuenta también la posibilidad de un conflicto profesor-alumno.

Conflicto profesor-alumno

Respecto al conflicto entre profesor y alumno, Campo (2000) realiza unas reflexiones basándose en análisis de casos. Defiende que debido a que el conflicto es inevitable, se debe realizar una gestión positiva del conflicto, desarrollando para ello estrategias para su resolución óptima, evitando el enquistamiento de la situación. Tras realizar el análisis de cada caso, Campo (2000) realiza unas recomendaciones sobre cómo actuar para resolver el conflicto. Esto es de gran utilidad para saber cómo enfrentarse a un conflicto docente-alumno, y como apoyo para docentes en situación poco estable, ya que estos son los momentos donde es más proclive la aparición de conflictos. El hecho de poder analizar situaciones parecidas a las que se pueden dar en el día a día de las clases, permiten prever posibles respuestas y por tanto, mejorar el control de la situación.

Conflicto entre alumnos

Cuando hay un conflicto entre alumnos, una de las maneras de resolución que se suelen llevar a cabo es la mediación, la cual suele estar recogida en el Plan de Convivencia de los centros.

Hoy en día, se están estudiando diferentes maneras de mejorar la convivencia tanto en la clase como en los centros. Uno de los planes que se están llevando a cabo como apoyo al programa de mediación, es el programa de “Alumno ayudante”, dirigido por Juan Carlos Torrego (Profesor de Didáctica de la Universidad de Alcalá). Ambos programas se necesitan y comparten la misma cultura de resolución de problemas.

Para llevar a cabo dichos programas se necesitan personas formadas de un tronco común, y más adelante se especificará para cada rama. Si se quiere que el Plan de Convivencia tenga éxito, y no sea sólo un trámite burocrático, según Torrego debe estar todo bien estructurado, teniendo un equipo de mediación en el centro. Los programas tienen las siguientes características:

- Mediación. Es la metodología que se suele emplear. Los mediadores ayudan a resolver el conflicto desde la neutralidad y con confidencialidad. No imponen soluciones ni opinan, sino que buscan satisfacer a ambas partes a través de la comunicación, y tras todo el proceso llegar a un acuerdo si ambas partes quieren. No es sólo hablar de valores, sino practicar los valores. Se llega al trasfondo y es una manera de compartir las emociones. Se puede aplicar también en conflictos profesor-alumno.
- Alumno ayudante. Programa que presenta Juan Carlos Torrego, como complemento al programa de mediación. El programa forma a varios alumnos como alumnos ayudantes, y éstos ayudan mediante el apoyo a otros que hayan sufrido cualquier tipo de conflicto: rechazo, insultos, malentendidos o rumores. Todo esto hace que se cree un ambiente de convivencia mucho más pacífico, y los alumnos que sufren en los conflictos se sientan apoyados. Por parte del alumno ayudante, le aporta mucho; se siente útiles, crecen como personas, ganan madurez y habilidades sociales, y realizan su labor con ilusión y compromiso.

Ambos programas sirven para desarrollar habilidades socioemocionales muy importantes como la empatía, el compañerismo, pensamiento alternativo, confianza y responsabilidad. Esto mejorará el clima del centro y, por tanto, de las aulas.

2.2.4.3.2 Papel motivador

Se suele decir que el alumno no está motivado, que nada les interesa, cuando en realidad sí que hay tareas que les motivan y que se encuentran dentro de sus prioridades en ese momento. Por lo tanto, lo que el docente debe de hacer es conseguir que sus intereses se dirijan hacia la tarea escolar. El alumno aprende si “quiere” aprender, pero eso no se da de manera espontánea, sino que en muchos casos la motivación ha de ser inducida por parte del profesor. Y este hecho, el “hacer que quieran” es una de las principales funciones del docente, más aún en niveles obligatorios. En este caso hay que tener en cuenta respecto a la atención a la diversidad no sólo a los que “no pueden”, sino también a los que “no quieren” (Vaello, 2011).

A la hora de motivar, hay que tener en cuenta que en un principio la motivación tiene que estar ligada al control, aunque después se deben trabajar dinámicas de automotivación por parte del alumno. Según Vaello (2011), una enseñanza que esté basada en un control rígido puede dar resultados a corto plazo, pero en este caso sólo es debido a la presión externa. Por eso hay que mover la automotivación. Hay que intentar que los alumnos no se desanimen ante las dificultades, y que saquen fuerza para vencer los obstáculos. Entonces habremos conseguido una actitud positiva hacia los estudios. Con alumnos motivados hacia lo escolar se conseguirá un buen clima en el aula, lo cual favorecerá el proceso de enseñanza-aprendizaje.

2.2.4.3.3 Respaldo del equipo educativo

La coordinación del equipo docente de un curso es muy importante a la hora de realizar pautas de convivencia que mejoren el clima del aula. Si todos los docentes del equipo toman las mismas medidas, los alumnos responderán más rápido y mejor a las estrategias desarrolladas. Un estado ideal sería en el que el equipo intercambie información, se alíen, se apoyen mutuamente y adopten medidas conjuntas. Según Vaello (2011), esto es casi imposible en la práctica. Los equipos docentes de cada clase, sobre todo en secundaria, suelen ser excesivamente numerosos, por lo que la alternativa es crear alianzas entre algunos profesores de un mismo grupo de manera que tomen estrategias conjuntas ante los mismos problemas. Como ejemplo, se pueden

fijar límites comunes, advertencias conjuntas a alumnos perturbadores, o aplicar acuerdos de tolerancia cero hacia determinadas conductas.

La opción de Vaello es válida, ya que el apoyo de los compañeros es imprescindible. Pero se debería organizar el horario de manera que las reuniones del equipo educativo sean una realidad. Se han de realizar reuniones frecuentes coordinadas por el tutor y respaldadas por la Jefatura de Estudios y el Equipo Directivo. En las reuniones será donde se adopten medidas conjuntas a tomar por todo el equipo educativo, y se realizará un seguimiento de los efectos de éstas.

3. OBJETIVOS

- Estudiar los diferentes factores que influyen en el clima del aula
- Relevancia del tema para crear un correcto proceso de enseñanza-aprendizaje
- Estudiar la relación entre clima y disciplina
- Importancia del profesor como gestor del clima en el aula
- La importancia de los diferentes factores para conseguir un buen clima de aula
- Conocer qué se considera un buen clima de aula, dependiendo del curso.
- Factores más importantes a tener en cuenta, dependiendo del curso, para conseguir un buen clima de aula.

4. MATERIALES Y MÉTODOS

Para conseguir los objetivos planteados se ha realizado un estudio del estado de la cuestión y relevancia del tema. A partir de todo lo estudiado, se realiza un análisis de los factores más importantes que influyen en el clima del aula, y la importancia que tiene cada uno de ellos.

El clima en el que los estudiantes trabajan condiciona lo que aprenden. Ellos son los mejores jueces para estudiar el clima, expresando sus percepciones. Están en situación de ventaja a la hora de emitir juicios sobre el clima del aula. El esfuerzo por instruirlos y educarlos está dirigido hacia ellos, por lo que es importante saber cómo lo perciben (Martínez, 1996)

Por lo anterior, se ha realizado una pequeña investigación cualitativa para saber la importancia de los diferentes factores que influyen en el clima según el curso en el que se esté, por lo que se ha llevado a cabo un estudio de caso. Para dicho estudio se ha recogido información en forma de cuestionario con pregunta abierta a varios cursos de un IES de Santander. Dichos resultados han sido analizados y se ha realizado una comparativa de los factores que los alumnos consideran más relevantes según el curso en el que se esté.

4.1. Estudio de estado de la cuestión

Se ha realizado un estudio del estado de la cuestión y la relevancia del tema en la actualidad. Para ello se han revisado los escritos de varios autores de los últimos años, ya que el estudio del clima es algo que está cogiendo cada vez más peso. El Plan de Convivencia y el Plan de Atención a la Diversidad son los planes institucionales que “apoyan” el estudio del clima del aula, y refuerzan su adecuada consecución.

En la actualidad se tiene una realidad educativa muy diferente a la que había hace años, sobre todo si se compara con épocas anteriores a la LOGSE. Entonces la obligatoriedad era sólo hasta los 14 años. Al incrementarse 2 años más la escolarización obligatoria, se aumenta el número de alumnos que están

ahí “contra” su voluntad. Esto añade diversidad a las aulas, la cual también ha aumentado debido al incremento de la inmigración.

Se han estudiado los diferentes enfoques y herramientas que se están desarrollando para mejorar el clima teniendo en cuenta la realidad de las aulas. Diferentes autores han analizado bajo varios puntos de vista cómo se debe abordar la situación, siendo actualmente tendencia el modelo de liderazgo socioemocional. Vaello (2011) habla de la educación socioemocional como una “receta mágica” para conseguir un clima adecuado teniendo en cuenta a los que no quieren aprender. Sin embargo, esta afirmación es muy relativa, ya que no se puede exigir a todos los docentes que tengan muy desarrollada la inteligencia emocional ya que no es un requisito para ejercer la profesión. Para que funcionen dichas recetas, deberían ser docentes muy formados en ese ámbito, por lo que una formación continua en competencias emocionales puede resultar una herramienta muy útil.

Por último, tras las consideraciones anteriores, se ha estudiado el papel del profesor como gestor del clima del aula. La mayoría de los factores de los que depende el clima, están en manos del profesor para poder tratarlos de la manera adecuada para llegar al clima idóneo para cada curso. Para ello es muy importante que el profesor cuente con herramienta que mejoran la convivencia, ya que convivencia y clima están íntimamente relacionados.

4.2. Estudio cualitativo.

Para completar desde un enfoque práctico las conclusiones que se puedan sacar del estudio del estado de la cuestión, se ha realizado un sondeo en un IES de Santander. El análisis se realiza desde el punto de vista de las prácticas de enseñanza allí realizadas.

Debido a que es una pequeña investigación cualitativa, se ha hecho un estudio de caso. Por lo tanto las conclusiones sólo se pueden aplicar al caso estudiado, no siendo extrapolables. Sin embargo abren nuevos interrogantes para futuras líneas de investigación. Las conclusiones pueden ser la base de estudio más amplio, con una mayor muestra y en diferentes contextos.

Caso

El estudio se realiza en el IES Santa Clara, situado en el centro de Santander. El alumnado es muy diverso, ya que acoge alumnos de una amplia zona, incluyendo algunos barrios marginales. La diversidad por tanto es tanto socioeconómica como cultural.

Los cursos con mayor nivel de disrupción son 1º y 2º de ESO, aunque no llegan a tener grandes problemas. Suele haber pequeñas faltas de disciplina.

Se han estudiado todos los cursos de la ESO y del Bachillerato. El sondeo se realiza con un grupo de cada curso de ESO, dos grupos de 1º de Bachillerato y dos grupos de 2º de Bachillerato. La razón de realizar a dos grupos de Bachillerato es porque el número de alumnos por grupo era menor. Respecto a los grupos de Bachillerato, se ha realizado el sondeo en grupos de las modalidades de Artes y Científico Tecnológico. Para llegar a unas conclusiones más rigurosas se debería haber encuestado a más grupos de la ESO, y a otras modalidades de Bachillerato, ya que el clima puede variar dependiendo de las asignaturas que se estén cursando.

Categorías

Se pretende estudiar cómo sería un buen clima del aula. Para ello se utilizan como categorías los diferentes factores que afectan al clima: la clase (como espacio físico), la metodología, los alumnos y los profesores.

Enfoque metodológico. Instrumento

Se ha realizado una encuesta en la que los alumnos valoraban el nivel de influencia de diferentes factores de los que depende el clima del aula. Intentando aprovechar las Prácticas de Educación, se realizó la encuesta abordando un amplio abanico de indicadores. Debido a que las preguntas estaban realizadas sin tener aún unos objetivos claramente definidos, las respuestas no se han tenido en cuenta en el presente trabajo. Sin embargo, aunque las respuestas no respondían a un objetivo claro, dan una idea de cuáles son los factores que les afectan a los alumnos y por tanto, en los que el docente debería poner su atención.

También se les han planteado dos preguntas abiertas:

- “¿En qué asignatura crees que hay mejor ambiente? ¿Depende de la asignatura o del profesor?”
- “En pocas palabras, ¿qué es para ti un buen clima en el aula?”

Ambas preguntas se han realizado al final del cuestionario por lo que, al contestar, previamente han realizado una reflexión acerca de todos los factores que influyen en el aula. Se ha realizado de esta manera para que, en principio, se plasmen en la última pregunta aquellos factores que cada uno considere más importantes. Dichas respuestas tienen un valor emocional y subjetivo, que aunque no aporte datos científicos, dan un “termómetro” de la situación.

En el presente trabajo se han tenido en cuenta para su análisis las respuestas a la segunda pregunta, “**En pocas palabras, ¿qué es para ti un buen clima en el aula?**”, ya que se considera que en la primera se está condicionando a contestar respecto a unos determinados factores. Es preferible realizar un estudio de las respuestas a la segunda pregunta, donde tienen cabida todos los factores que puedan intervenir en el clima. Sin embargo, la primera pregunta también aporta información interesante a tener en cuenta, por lo que se hará un pequeño comentario de lo que haya resultado relevante. La primera pregunta se planteó debido a que otros factores, como los compañeros y las condiciones físicas del aula, son una constante en todo un curso. Por ello se ha querido preguntar, partiendo de esas constantes, cuál de los factores que varían (el profesor y la asignatura) es más significativo para conseguir un buen clima.

El análisis se ha realizado teniendo en cuenta los cursos de dos en dos, debido a que de curso a curso no se aprecia tanto la diferencia en las respuestas. Por tanto se ha analizado conjuntamente 1º y 2º de ESO; luego 2º y 3º de ESO; y finalmente el Bachillerato. Además se ha realizado un análisis global tras analizar todas las respuestas.

Se es consciente de que se ha realizado un mero sondeo de la opinión de alumnos y profesores de un solo IES, por lo que los datos podrían cambiar si se realiza en un centro localizado en otra parte de la ciudad o incluso si el

centro es en una población rural en vez de urbana. Con la participación y colaboración de más profesores, e incluso de más centros, se llegarían a conclusiones más rigurosas. También convendría realizar un cuestionario con preguntas concretas, que respondan a un objetivo claro, y tratando que las respuestas sean lo más objetivas posibles en el caso de querer hacer además un estudio cuantitativo.

Por lo tanto, se es consciente de la necesidad de crear un adecuado instrumento, el cual debe ser pulido para que responda a los objetivos para los que ha sido concebido y de este modo poder aprovechar todo la información que se haya recopilado.

5. ANÁLISIS DE RESULTADOS

A continuación se realiza un análisis a las respuestas contestadas a la siguiente pregunta: “**En pocas palabras, ¿qué es para ti un buen clima?**”. El análisis es interesante realizarlo de una manera comparativa entre cursos, ya que hay tendencias a valorar más unos factores que otros, dependiendo del curso en el que se esté. Las respuestas a dicha pregunta se encuentran en el Anexo del presente trabajo.

Análisis de respuestas de 1º y 2º de ESO

En 1º y 2º de ESO se ve una clara necesidad de **hábitos básicos de disciplina**. Sobre todo en el caso de 1º de la ESO, donde una gran mayoría hace referencia a la necesidad de estar tranquilos en clase, en silencio o sin gritos. Esto es porque algunos son todavía niños, y necesitan pautas de comportamiento básicas.

Lo siguiente que más se valora es la **buena relación entre los alumnos**. Es muy importante para ellos llevarse bien con los compañeros de clase. Están comentando una época donde comienzan a tener más vida social. Obviamente, es uno de los factores que más afecta a los alumnos para tener un buen clima en clase, o como alguno contesta “*estar cómodos*”. Esta última afirmación también puede referirse a estar cómodos físicamente, aunque prácticamente nadie hace referencia a las características físicas de la clase.

En 2º de ESO se comienzan a preocupar más por la metodología de la clase, ya que responden frases como “*divertirme*”. Empiezan la adolescencia, y necesitan metodologías que les motiven.

Se hace poca referencia a la figura del profesor. Les preocupa más que el profesor mantenga el orden de la clase y que realice una metodología entretenida.

Análisis de respuestas de 3º y 4º de ESO

En 3º y 4º de ESO ya comienzan a valorar todos los factores, aunque el de la clase como lugar físico, siguen sin hacerle referencia clara. Es posible

que el tener una clase adecuada esté implícito en respuestas como “*estar a gusto en el aula*”.

Comienza a tener importancia el papel del **profesor**. Valoran que se lleve bien con los alumnos, además se sigue teniendo importancia como gestor del clima, ya que continúan haciendo referencia a pautas básicas de disciplina para poder impartir la clase adecuadamente.

La **relación entre los alumnos** sigue siendo de lo más valorado. Aparece varias veces la palabra “*respeto*”. En estos cursos, donde están en plena adolescencia, suele ser cuando los alumnos comienzan a sentirse inseguros, y tienen miedo del “*qué dirán*”. Esa es la razón por la que piden respeto, para tener una adecuada convivencia, pudiendo ser y expresarse cada uno tal cual lo siente.

La **metodología** también tiene un peso importante para los alumnos de estos cursos. Comentan que es importante que la clase sea entretenida, hacen claras referencias a metodologías concretas o como querrían que el profesor impartiera las clases, diciendo expresiones como “*donde todo el mundo pueda participar*” o “*clases teórico-prácticas*”. Además se comienzan a preocupar por **aprender**, es decir, necesitan un clima donde sea posible realizar un buen aprendizaje.

Como análisis final, señalar que se puede apreciar que el nivel de madurez ha aumentado, ya que las respuestas son más elaboradas. Tienen un concepto más amplio de lo que es el clima del aula, y se dan cuenta de todos los factores de los que depende.

Análisis de respuestas de Bachillerato

En Bachillerato dan valor a todos los factores que determinan el clima del aula. Una vez más, las características físicas de la clase es el factor al que dan menos importancia. Sin embargo, es el grupo donde más se han nombrado: “*no pasar frío*”, “*calefacción puesta*”, “*buenas condiciones para trabajar*”. Estas afirmaciones tan específicas se pueden deber a que en algún momento han tenido esa carencia, y han valorado la importancia de estar en un aula con condiciones físicas adecuadas.

Lo que más valoran, sobre todo en 2º de Bachiller, es el **aprender**. Se nota que la presión de las PAU o el hecho de acabar sus estudios, hace que tengan la necesidad de un clima que favorezca el aprendizaje. Ya no están allí por obligación. En 3º y 4º de ESO, donde algunos están por obligación, les importaba “*divertirse*”. Los que cursan Bachiller están porque les interesa, y se nota en sus respuestas. También quieren tener clases entretenidas, pero dan más valor al aprendizaje.

El **profesor** también tiene un papel muy importante, tanto por la relación con sus alumnos como por la **metodología** que emplee en sus clases. Hacen referencia a clases interesantes y participativas.

Y como denominador común de todos los grupos, está la buena relación entre los **compañeros**. La convivencia es de los factores más valorados. La mayoría de los alumnos relacionan un buen clima con que “*todos se lleven bien*”, tanto profesores como alumnos.

Análisis global

En todos los cursos encuestados valoran todos los factores que condicionan el clima. Sin embargo, dependiendo de la edad y por tanto, de las necesidades, valoran más unos factores que otros. Además se ve una clara evolución de madurez, ya que a medida que se avanza en los cursos, valoran más la importancia de un buen clima en el aula en todos sus aspectos. Como puntos a destacar están la necesidad de los alumnos de 1º de ESO de mantener la clase en orden con normas de disciplina básicas, y la consecución de un correcto aprendizaje en 2º de Bachillerato, teniendo en cuenta la metodología y la correcta gestión del clima.

En la mayoría de los cursos dan valor al papel del profesor como gestor del clima, por lo que esto lleva a una reflexión por parte de los docentes, ya que tienen en su mano el poder de crear un buen clima en el aula.

Esta idea se ve reforzada por las respuestas a la pregunta “¿Depende de la asignatura o del profesor?”:

- En el caso de 1º y 2º de ESO, todas las respuestas han sido que depende del profesor, excepto en 3 casos donde han comentado que depende de ambas cosas.
- En 3º y 4º de ESO siguen dando más importancia al profesor, aunque aumenta el número de alumnos que dan importancia a ambas cosas. También se hace referencia a la manera de guiar la clase por parte del profesor.
- En Bachillerato también se sigue valorando más la figura del profesor. Se ve un aumento del número de alumnos que comentan que depende de ambas cosas, sobre todo en 2º de Bach. Es necesario señalar que en el caso del Bachillerato de Artes, hay alumnos que comentan que depende de la asignatura en los casos en que las asignaturas son artísticas. Se supone que es porque pueden expresar sus sentimientos y dejar volar su imaginación. En este caso, este tipo de asignaturas pueden favorecer mucho un buen clima.

6. CONCLUSIONES GENERALES

6.1. El profesor como gestor del clima

- El profesor es el principal gestor del clima del aula, y de él depende en gran medida el clima que se consiga en cada curso, con cada grupo y en cada asignatura
- Conseguir un adecuado clima de aula debe ser un fin en sí mismo, y es la base para que se puedan generar adecuadas situaciones de aprendizaje
- Dependiendo del tipo de liderazgo del profesor, se consiguen diferentes climas. La educación socioemocional es la tendencia actual más defendida.
- Para ejercer una correcta disciplina que ayude a crear buen clima en el aula, el docente ha de tener autoridad, es decir, conseguir que se guarde respeto en el aula, tanto hacia él como entre los compañeros.
- El clima físico del aula es el factor menos controlable por parte del profesor; sin embargo está en su mano la distribución de la clase dependiendo de la metodología que quiera utilizar
- El profesor tiene una gran influencia en las relaciones entre los alumnos. Puede realizar dinámicas de prevención de conflictos y programas de mediación para conseguir una adecuada convivencia, respaldado por el Plan de Convivencia del centro
- Para conseguir un buen clima entre los alumnos y con los alumnos, el profesor debe tener en cuenta las características y contextos que rodean a los jóvenes de hoy en día
- La coordinación del equipo educativo de una clase es de vital importancia a la hora de tomar medidas conjuntas para mejorar la convivencia y, por tanto, el clima del aula

6.2. Análisis de respuestas de los alumnos

- Dependiendo del curso, los alumnos tienen necesidades y motivaciones diferentes, y esto se ve reflejado en los factores del clima que más les afectan.
- El profesor debe tener en cuenta las necesidades de cada curso para crear un clima adecuado. Aunque todos los factores afectan en la consecución de un buen clima, dependiendo del curso, unos son más importantes que otros
- Lo más valorado por los alumnos es la buena convivencia entre ellos y la figura del profesor. Esto apoya la idea de que el profesor es el principal gestor del clima del aula
- En los niveles iniciales de la ESO, el profesor debe centrarse en mantener normas de disciplina, ya que es lo que más necesitan los alumnos en esa etapa para conseguir un buen clima
- A medida que se avanza en los cursos, todos factores van teniendo más valor, resaltando la importancia que se da a “aprender” por parte de los alumnos de Bachillerato.
- La metodología va cobrando más importancia en cursos más avanzados. Los alumnos hacen alusión directa al tipo de método que les gustaría tener, siendo esto un factor de peso para conseguir buen clima
- Para conseguir información más completa sobre los factores que influyen en el clima del aula, y en qué medida afectan, se debe elaborar un instrumento de medida adecuadamente pulido que responda a unos objetivos claramente definidos
- Como posibles futuras líneas de investigación se debería ampliar el estudio sobre los factores que afectan al clima del aula a otros institutos, tanto urbanos como rurales.

7. ANEXO

Respuestas a la pregunta: **“En pocas palabras, ¿qué es para ti un buen clima en el aula?”**

1º ESO

- *“Para mí un buen clima es que los alumnos no griten y estén tranquilos”*
- *“Para mí un buen clima en clase es que en la clase se pueda aprender, ¡y que todo el mundo se lleve bien!”*
- *“Un buen clima en el aula es poder trabajar a gusto, en silencio y tener un buen profesor”*
- *“Que los alumnos respeten la palabra de otros”*
- *“Un buen clima es llevarse bien con los compañeros y que escuchen al profesor, porque si no es un caos.”*
- *“Es que los alumnos atiendan y dejan hablar al profesor”*
- *“Es un ambiente en el que todo el mundo se sienta cómodo y con compañerismo y humildad... etc. “*
- *“La tranquilidad”*
- *“Trabajos prácticos y en grupo sin demasiados ruidos”*
- *“Hablar cada uno cuando toca, sin gritar. El profesor y los alumnos tranquilos.”*
- *“Es cuando estás a gusto con tu clase”*
- *“Compañerismo”*
- *“Que nadie hable, sólo hablar levantando la mano. El profesor explica sin que nadie le interrumpa”*
- *“Estar cómodo y a gusto en clase”*
- *“Que estemos en tranquilidad trabajando, para preguntar algo levantar la mano, etc.”*
- *“Profesores amables, buen trabajo”*
- *“Que todos estemos tranquilos, que los profesores no griten y que se cumplan las normas”*

2º ESO

- *“Que la clase parezca divertida o que sea entretenida”*
- *“Ayudarnos entre todos, no hacer nada malo que nos afecte a todos”*
- *“Llevarse bien con todos”*
- *“Estar bien con todos”*
- *“Que todos se lleven bien, estemos cómodos y que no haya conflictos”*
- *“La comodidad de todos los alumnos y profesores”*
- *“Una clase en la que la gente tiene buen “rollo” entre ella”*
- *“Una clase en la que se llevan bien los compañeros y que es poco frecuente enfrentamientos entre profesor y alumno”*
- *“Que haya respeto entre la gente, que se lleven bien, que haya diversión...”*
- *“Estar bien con todos”*
- *“El “buen rollo” que hay en clase, para que la clase sea acogedora y divertida”*
- *“Que el profesor respete como nosotros le respetamos a él”*
- *“Estar a gusto en clase”*
- *“Trabajos en grupo y pareja”*
- *“Estar a gusto con todos, que no haya gritos ni falta de respeto y que todos sientan interés por la asignatura”*
- *“Para mí un buen clima en el aula es el buen comportamiento que tenemos todos, el estar a gusto en clase.”*
- *“Que nadie moleste a nadie y que los profesores se molesten en no tenernos aburridos”*

3º ESO

- *“Estar todos los alumnos escuchando al profesor y trabajando sin ningún problema”*
- *“Buena relación con compañeros y estancia acogedora”*
- *“Silencio y tranquilidad”*
- *“Que te lo pases bien a la vez que aprendes”*
- *“Que los alumnos participen abiertamente, aprendan y se diviertan en clase, que sean teórica-práctica”*

- *“Un aula en la que todos los alumnos se lleven bien y que el profesor sea amable”*
- *“Que sea divertida y que aprendamos”*
- *“Una clase tranquila, en la que el profesor hable y deje participar, en la que se pueda hablar poco y en la que de vez en cuando haya cosas diferentes”*
- *“Que los profesores y alumnos se traten con respeto, y que cada quien haga sus deberes y obligaciones”*
- *“Llevarse bien con todos”*
- *“Un buen clima es cuando con tus compañeros mantienes una buena relación, y que el profesor haga las clases más amenas y a la vez puedas aprender”*
- *“Que no se oigan muchos gritos y que hablemos con un cierto orden, y que el profesor se comunique con nosotros”*
- *“Organización, variedad y buena mano del profesor con los alumnos”*
- *“Estar bien, más o menos en silencio sin molestar mucho”*
- *“Con un buen profesor, majo. Y con compañeros agradables”*
- *“Estar cómodos con el profesor, el ambiente y los compañeros”*
- *“Que la gente se lleve bien”*
- *“Una clase tranquila”*
- *“Que los alumnos se lleven bien, y que no tenga que estar el profesor todo el rato gritando o mandando callar”*
- *“Un lugar en el que estemos en armonía. Buen ambiente sin gritos ni peleas, en el que todos nos llevemos bien”*

4º ESO

- *“Es tener un equilibrio entre la materia, el profesor y los alumnos, en el que todos estemos cómodos”*
- *“Tener un buen profesor”*
- *“Una clase en la que se trabaje bien, y que no haya compañeros que interrumpen o molesten”*
- *“Un ambiente relajado, sin jaleos y prestando mucha atención al profesor, y que él sea paciente y sepa explicar con paciencia”*
- *“Que se lleven bien todos los alumnos entre ellos”*

- *“Que nos llevemos bien todos, aunque nos llevemos mal algunos. Que escuchemos al profesor, que participemos en lo que dice”*
- *“Que los alumnos se porten bien, y que convivan. Y a veces algunas risas”*
- *“Portarse bien entre los compañeros y con el material, y tener buenos profesores que expliquen bien y te hagan participar”*
- *“Un buen clima es que todos los alumnos y profesores tengan respeto hacia las normas de la clase, el comportamiento y el cuidado de los materiales escolares.”*
- *“En la que los profesores nos dejen hablar con libertad y en la que organizan más las clases”*
- *“Que haya un orden en la clase, pero que aún así los alumnos puedan intervenir en la clase, y tener un trato agradable con compañeros y profesores”*
- *“Que haya compañerismo, y un buen profesor con el que se pueda participar y no aburrirse”*
- *“Buen compañerismo, estar a gusto en el aula y buena relación con el profesor”*
- *“Cuando te sientes cómodo con la clase, la asignatura, el profesor y tus compañeros”*
- *“Un buen clima es aquel en el que todo el mundo pueda participar y lo haga con respeto, y no sea la clásica clase en la que sólo el profesor pueda intervenir”*
- *“Cuando todos nos respetamos mutuamente.”*

1º Bachillerato

Científico y Tecnológico

- *“Que haya buen ambiente entre compañeros, con el profesor, buena organización de mesas...”*
- *“Que todo esté en su estricto orden, tanto la clase como el profesor”*
- *“Buena relación con todos”*
- *“Una clase amena”*

- *“Un ambiente distendido, en el que el profesor lleva con rigor a los alumnos para que haya orden en la clase y se pueda atender”*
- *“Que los alumnos y el profesor estén a gusto, sin problemas y que haya cierto orden”*
- *“Un ambiente en el que se pueda aprender sin problemas”*
- *“Un aula con la gente callada y el profesor explique bien su asignatura”*
- *“Un profesor estricto, pero a la vez simpático. Buen “rollo” en clase. “*
- *“Dar clase correctamente y llevarse bien con todos”*
- *“Buen comportamiento general del grupo, y que las clases que imparte el profesor no sean aburridas”*
- *“Un profesor simpático, que explique bien, y dé una clase tanto práctica como teórica, y de forma organizada”*

Artes

- *“Buen ambiente entre los compañeros, la calefacción puesta, y que no haya roces problemáticos”*
- *“Buena relación entre los compañeros y los profesores”*
- *“Donde te sientes a gusto y en completa paz y tranquilidad”*
- *“Tener buena relación con los compañeros, las comodidades necesarias y las clases que sean agradables”*
- *“Una buena convivencia”*
- *“Una buena relación entre alumnos, y con el profesor. Donde se pueda participar”*
- *“Estar cómodo y no pasar frío”*
- *“Estar a gusto y divertirme”*
- *“Estás cómodo con tus profesores y compañeros de clase, pudiendo estar atento a la clase”*
- *“Donde el profesor pueda impartir la clase sin problemas, y los alumnos puedan participar”*
- *“Una clase en la que no haya mal “rollo” ni entre los alumnos ni con el profesor”*

2º Bachillerato

Artes

- *“Buena relación tanto con compañeros y profesores, e interés por la asignatura”*
- *“Tener buenos profesores”*
- *“Un buen clima es cuando la gente se cae bien y se respeta”*
- *“Aprender mientras lo pasas bien”*
- *“Que puedas trabajar sin estrés, pero que a la vez no te dejen quedarte atrás, y no haya mal “rollo” entre los compañeros”*
- *“Un aula en la que profesor y alumno actúen por igual, que todos participen”*
- *“Estar de buen humor, y que se respeten tanto los alumnos como el profesor”*
- *“Estar a lo que hay que estar, si hay que trabajar se trabaja, y un profesor que dé a los alumnos la ayuda necesaria”*
- *“Una clase fluida y animada con actividades prácticas”*
- *“Clase dinámica, no estricta ni seria”*
- *“Cuando hay respeto entre los alumnos, y no se meten unos con otros. También donde no se hacen grupos muy diferenciados”*
- *“Grupo reducido de gente interesada y un profesor con interés por los alumnos, y buenas condiciones para trabajar (material)”*
- *“Un lugar tranquilo en el que se pueda aprender sin gente molestando”*
- *“Que haya compañerismo, clases dinámica, buenas explicaciones e implicación del profesor en el estado de los alumnos”*
- *“No se trata de estar de juerga ni de que nos aburramos, sino de que la atención se dirija hacia lo que se da”*

8. BIBLIOGRAFÍA

Abarca, Mireia; Marzo, Lourdes & Sala, Josefina. 2002. *La educación emocional y la interacción profesor/a-alumno/a.* Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 5(3), 1-4. [Consulta: 4 de junio de 2012]. Disponible en: http://aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1227712982.pdf

Campos Sorribas, J. 2000. *El conflicto en el aula: análisis del caso.* Barcelona: Wolters Kluwer

Funes Artiada, J. 2003, Enero. *¿Cómo trabajar con adolescentes sin empezar por considerarlos como un problema?* Papeles del psicólogo, 84, 1-8. [Consulta: 4 de junio de 2012]. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=7780840>

Geurts, J. 2012. Presentación de variar realidades europeas. Congreso Escuela y Arquitectura. [Consulta: 8 de junio de 2012]. Disponible en: <http://www.youtube.com/watch?v=0v1TQpqaHQA&feature=plcp>

Giner Tarrida, A. 2007. *El tutor y la comunicación.* Wolters Kluwer.

Guevara Ramos, E. *Las aportaciones de Kurt Lewin.* Biblioteca Virtual de Derecho, Economía y Ciencias Sociales de la Universidad de Málaga. [Consulta: 11 de junio de 2012]. Disponible en: <http://www.eumed.net/libros/2008c/438/Las%20aportaciones%20de%20Kurt%20Lewin.htm>

Injuve, Ministerio de Igualdad. 2009. *Estudio Adolescentes y jóvenes en la red. Factores de oportunidad.* [Consulta: 9 de junio de 2012]. Disponible en: <http://www.adideandalucia.es/documentos/infeducativa/adolescentesenlared.pdf>

López González, L. 2011. *Gestión consciente del aula.* Barcelona: Wolters Kluwer Educación.

López, F y Cols. 2006. *Programa BIENESTAR: El bienestar personal y social y prevención del malestar y la violencia.* Madrid: Pirámide, 17-34

Marchena Gómez, R. 2005. *El ambiente en las clases de Matemáticas y la respuesta a las diferencias individuales.* Bordón. Sociedad española de pedagogía, 57 (4), 197

Martínez Muñoz, M. 1996. *El clima de la clase.* Barcelona: Wolters Kluwer.

Martínez Muñoz, M. (1996). *La orientación del clima de aula. Investigación sobre el desarrollo de una investigación.* Tesis doctoral. Barcelona

Obiols Soler, M. y Pérez Escoda, N. 2011. *Bienestar emocional, satisfacción en la vida y felicidad.* Barcelona: Wolters Kluwer Educación.

Obiols Soler, M. y Pérez Escoda, N. 2011. *Bienestar emocional, satisfacción en la vida y felicidad.* Barcelona: Wolters Kluwer Educación.

Oliva, A. 2003. *Adolescencia en España a principios del siglo XXI.* Cultura y educación. 2003, 15 (4), 373-383.

Sánchez Arroyo, J.F. 2009. *Análisis del clima de aula en Educación Física. Un estudio de casos.* Tesis doctoral, Departamento de Didáctica de Expresión Musical, Plástica y Corporal, Universidad de Málaga.

Soler Gordils, M.P. 2005. *¿Cómo prevenir la violencia a través de la tutoría?* Barcelona: Wolters Kluwer España.

Torrego Seijo, J.C. 2012. *El aprendizaje socioemocional a través de los sistemas de ayuda entre iguales y de mediación escolar".* CEP Santander y Facultad de Educación. Ciclo de Conferencias "Diálogos de Educación".

Vaello Orts, J. 2011. *Cómo dar clase a los que no quieren.* Barcelona: Graó.

DESCRIPCIÓN DE LOS INSTRUMENTOS QUE HACEN PARTE DE LA HISTORIA ESCOLAR DEL ESTUDIANTE**1. INSTRUMENTO PARA LA MATRICULA DEL ESTUDIANTE**

Con el propósito de facilitar el registro de la información de todos los niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos que acceden al servicio educativo, incluyendo aquellos con discapacidad y promover formatos universales que faciliten la misma información en casos de movilidad de los estudiantes en diferentes regiones del país, se propone el uso del **ANEXO 1. INFORMACIÓN GENERAL DE ESTUDIANTE**. Este puede ser cualificado por las secretarías de educación y las instituciones educativas en ejercicio de su autonomía, de acuerdo con sus particularidades y necesidades.

Este instrumento registra información importante sobre los Entornos del estudiante: Hogar, Salud y Personal. Debe ser diligenciado a partir de la información suministrada por la familia y será adjuntado a la historia escolar del estudiante, la cual podrá ser revisada por el o los docentes del estudiante y los profesionales de apoyo, observando las condiciones de privacidad y reserva de la información recolectada.

Este instrumento lo diligencia el personal administrativo de la secretaria de educación o institución educativa.

En el caso de estudiantes que estén bajo protección, los datos que se ingresen serán los del centro de protección o del responsable o representante legal asignado

2. INSTRUMENTO PARA EL PLAN INDIVIDUAL DE AJUSTES RAZONABLES-PIAR

El primer paso para la construcción del Plan individual de Ajustes Razonables – PIAR-, es la realización de un proceso de valoración pedagógica del estudiante que permita identificar sus gustos, intereses, motivadores y características particulares. Para realizar este proceso, el docente puede apoyarse en la observación sistemática de sus estudiantes, en los instrumentos con los que cuente su institución educativa para caracterizar a todos los estudiantes, o los recomendados por el Ministerio de Educación Nacional para los grados y niveles educativos en el Documento de Orientaciones; o con el adjunto a estas instrucciones, que aplica para la educación preescolar, básica primaria y media, cuando se identifican niñas y niños con alertas en sus procesos de desarrollo y de aprendizaje, con el fin de determinar la necesidad del PIAR. **ANEXO 2: Plan Individual de Ajustes Razonables – PIAR-**

Esta valoración la lidera el docente de aula. Donde cuenten con la participación del docente de apoyo o del docente orientador y de otros profesionales que se encuentren en la institución educativa, deberán aportar a este proceso.

Este instrumento resume de manera descriptiva los aspectos generales (punto 1) que le permitirán al docente proponer unos ajustes contextualizados y pertinentes a las características del estudiante, sus gustos, intereses, motivadores, expectativas de la familia y del estudiante y habilidades, capacidades y competencias actuales para el proceso educativo, en el grado al que ingresa, haciendo énfasis siempre en lo que hace, lo que podría llegar a hacer, teniendo siempre altas expectativas y en los que requiere apoyos.

De igual manera (en el punto 2), promueve la identificación y descripción en el marco de los objetivos/metás de cada una de las áreas para todos los estudiantes, de las barreras que dificultan los procesos de desarrollo,

V13.16/02/2018.

aprendizaje y participación del estudiante con discapacidad en todos los espacios y actividades de la institución educativa.

A partir de esta identificación y las características del estudiante contempladas en la valoración pedagógica, resumidas en el punto 1 del instrumento, se definen los ajustes razonables que requiere el estudiante. Los **EJEMPLOS DE AJUSTES RAZONABLES** son un soporte en la definición de los ajustes razonables o aspectos que pueden plantearse. También encontrará otras sugerencias en el Documento de Orientaciones Técnicas, Administrativas y Pedagógicas para la atención a Estudiantes con Discapacidad en el Marco de la Educación Inclusiva. <http://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-360293.html>

Durante el año académico será necesario que como mínimo tres veces se le haga seguimiento a la implementación de los ajustes para evaluar su impacto y sobre esa base, realizar y reportar las modificaciones que sean necesarias de acuerdo con el avance del estudiante.

Este instrumento puede ser implementado con estudiantes con discapacidad, dificultades en el aprendizaje o talentos excepcionales siempre y cuando se vea la necesidad de realizar ajustes razonables para favorecer sus procesos de participación, desarrollo y aprendizaje.

Este instrumento es elaborado por el docente principalmente. En los casos donde se encuentre docente de apoyo, docente orientador y otros profesionales de apoyo será clave su participación en su construcción.

Por último, el punto 3 del instrumento permite incluir las recomendaciones puntuales que se deban realizar en el Plan de Mejoramiento Institucional- PMI. Éstas serán revisadas en la autoevaluación institucional, en el marco de los espacios institucionales existentes, con el fin de generar acciones pertinentes que beneficien a todos los estudiantes y que apoyen el proceso de transformación de culturas, prácticas y políticas de la institución que le permitan asumir la educación inclusiva, desde todas las seis dimensiones: Docentes y directivos docentes; Académica y Pedagógica; Ambiente escolar y Bienestar; Familia, Escuela y Comunidad; Administrativa; Infraestructura y dotación. (actualización de las cuatro dimensiones que se planteaban en la Guía 34).

3. ACTA DE ACUERDO CON LA FAMILIA

Las acciones contempladas en el PIAR deben ser acordadas y socializadas con las familias con el fin que ellas sean actores activos de todo el proceso educativo de los estudiantes. En este instrumento se consolidan también las acciones o compromisos que establecen las familias como actores corresponsables en la educación de sus hijos con discapacidad. En el **ANEXO 3. ACTA DE ACUERDO**, encontrarán el formato para este proceso.

V13.16/02/2018.

PIAR – EJEMPLOS DE AJUSTES RAZONABLES

El decreto 1421 de 2017 define los ajustes razonables como las acciones, adaptaciones, estrategias, apoyos, recursos o modificaciones necesarias y adecuadas del sistema educativo y la gestión escolar, basadas en necesidades específicas de cada estudiante, que persisten a pesar de que se incorpore el Diseño Universal de los Aprendizajes, y que se ponen en marcha tras una rigurosa evaluación de las características del estudiante con discapacidad. A través de estas se garantiza que estos estudiantes puedan desenvolverse con la máxima autonomía en los entornos en los que se encuentran, y así poder garantizar su desarrollo, aprendizaje y participación, para la equiparación de oportunidades y la garantía efectiva de los derechos. Los ajustes razonables pueden ser materiales e inmateriales y su realización no depende de un diagnóstico médico de deficiencia, sino de las barreras visibles e invisibles que se puedan presentar e impedir un pleno goce del derecho a la educación. Son razonables cuando resultan pertinentes, eficaces, facilitan la participación, generan satisfacción y eliminan la exclusión.

EJEMPLOS DE AJUSTES:

A continuación, se enunciarán algunos ejemplos de ajustes. No obstante, es importante aclarar que son muchos los que se pueden realizar y dependerán siempre de las características y particularidades individuales del desarrollo de cada estudiante por lo que no son generalizables. Aunque se tenga la misma condición, serán distintos los ajustes a realizar. De igual manera se recomienda leer el Documento de Orientaciones, Técnicas, Administrativas y Pedagógicas mencionadas antes <http://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-> para ampliar información:

En la realización de las actividades:	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Contextualizar las actividades y proporcionar mayor tiempo de respuesta. ✓ Hacer demostraciones de las actividades a realizar. ✓ Fomentar la lectura en voz alta ✓ Hacer descripciones en ejemplos muy visuales evitando términos como aquí y allá. ✓ Ubicar al niño o niña en un lugar estratégico para favorecer su participación (adelante del salón o de la actividad a realizar, lejos de estímulos visuales, cerca de la ventana, entre otros) ✓ Promover el contacto visual, hablarle de frente, solicitar que los mire a los ojos cuando le están hablando. ✓ Usar señas o símbolos para representar una actividad, hacer uso de una lengua clara y pertinente conforme a la necesidad del niño o niña, con el ánimo de que la comunicación se la mejor en el desarrollo de las actividades. ✓ Promover cambios de posición
---------------------------------------	--

V13.16/02/2018.

	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Promover actividades en mesa, de pie o acostados boca abajo para facilitar sus periodos de atención, ✓ Promover el uso de audios como una forma de presentar contenidos ✓ Utilice opciones de evaluación como la oral en el momento de evaluar todos los estudiantes.
<p>En los materiales:</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Usar el código matemático en Braille y otros materiales didácticos (Kit de geometría, ábaco, metro adaptado, plano cartesiano, calculadora parlante, etc.) ✓ En procesos de lectura y escritura Braille utilice la pizarra y el punzón ✓ Usar materiales con amplios contrastes de colores (amarillo/rojo, blanco/ negro, verde/azul, tonos claros/tonos fuertes). Útil para niños con baja visión. ✓ Adaptar algunos materiales y espacios con texturas para favorecer la movilidad e independencia en las actividades. ✓ Realizar adaptaciones en el mobiliario para favorecer la independencia y autonomía del estudiante. ✓ Delinear guías de dibujo en relieve. ✓ Usar letras en macrotipo (letra más grande de lo acostumbrado), de acuerdo con la necesidad de cada estudiante. ✓ Uso de lupas para ampliar la imagen. ✓ Uso exclusivo de lápices gruesos 2B, 4B o 6B o, ✓ Hacer adaptaciones en los lápices y tijeras para facilitar el agarre de algunos niños y niñas. ✓ Contrastes en los materiales: Por ejemplo; El plato de un color diferente al de la taza (útil para baja visión), ✓ Realizar adaptaciones a algunas prendas de vestir (emplear velcro, botones grandes, anillas en cremalleras) para facilitar la independencia. Esta por ejemplo se puede sugerir para el hogar) zapatos con velcro en lugar de cordones. ✓ Construir tableros o agendas visuales de anticipación de las rutinas o actividades. O utilizar objetos de referencia que le anticipen al niño que va a suceder. ✓ Atriles para favorecer la escritura y la lectura. ✓ Diccionarios para la comprensión de emociones o situaciones con doble sentido. ✓ En caso de dar alimentación, vasos con manijas de diferentes formas, cubiertos con el mango engrosado, platos antideslizantes etc. ✓ Adaptaciones para el agarre del lápiz. (Por ejemplo: con espuma en contorno, con una pelota de espuma etc). ✓ Generar material que represente visulamente textos (cuentos, historietas, leyendas, entre otros), para favorecer el acceso a la información y la construcción del mundo. ✓ Hacer uso de material concreto que describa e ilustre el contexto de los estudiantes y sea soporte del proceso de adquisición de una primera lengua.

V13.16/02/2018.

	<p>Aunque no son ajustes pueden surgir otras recomendaciones como:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Evitar el uso de materiales brillantes (por ejemplo, para niños con albinismo esto es clave). ✓ Evitar el exceso de ambientación en el aula, lo cual podría incidir en la concentración de los estudiantes si se satura visualmente el espacio (importante con estudiantes sordos)
En los espacios	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Contrastes visuales en las ventanas ✓ Puertas de un color diferente al del marco ✓ Realizar señalizaciones de los elementos de espacio para favorecer la independencia del estudiante. ✓ Usar bombillos lumínicos en el salón <p>Otras recomendaciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Evitar un ambiente muy cargado de materiales y elementos decorativos (esto es clave por ejemplo para niños con autismo y déficit de atención).
<p>Apoyos para facilitar su comunicación:</p> <p>Uso de sistemas aumentativos y alternativos</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Uso principal de gráficos, fotografías, dibujos, pictogramas, palabras o letras. ✓ Uso principal de gestos (mímica, gestos y la lengua de señas, para el caso de los niños usuarios de la misma), lo anterior teniendo en cuenta las condiciones comunicativas de los estudiantes y respetando el proceso de cada uno. ✓ Tableros de comunicación con alfabeto o fotografías. ✓ sintetizadores de voz hechos a mano o producto de la tecnología.
Apoyos humanos para el proceso de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Docente bilingüe, Intérpretes, Modelos lingüísticos, Mediadores, tiflólogos.
Ayudas tecnologías para favorecer el acceso a la información y aprendizaje	<p>Tener en cuenta las ayudas tecnologías para favorecer el acceso a la información y aprendizaje:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Softwar lectores de pantalla para estudiantes con baja visión (ejemplo el jaws). ✓ Amplificadores de voz ✓ Video Beam ✓ Computadores ✓ Tablets ✓ Amplificadores de imagen
<p>A este tipo de ajustes que incluyen los apoyos se debe Identificar en caso de ser pertinente la intensidad:</p>	

V13.16/02/2018.

- Generalizados: son aquellos que el niño precisa todo el tiempo y en distintos contextos. Por ejemplo: requiere todo el tiempo de lentes, lupas, entre otros.
- Extensos: se refieren a aquellos que se necesitan regularmente, en algunos contextos específicos. Por ejemplo, uso de sistemas de comunicación alternativa.
- Limitados: hacen alusión a recursos que se requieren durante un tiempo específico y ante demandas puntuales. Por ejemplo, el uso de agendas visuales para comprender e interiorizan las rutinas, las actividades o apoyos puntuales para la transición de un grado a otro, o de un nivel educativo a otro.
- Intermitentes: son aquellos recursos esporádicos que se usan en momentos puntuales y se caracterizan por ser de corta duración. Pueden ser de alta intensidad en el momento en que se usen, aunque duren poco tiempo, por ejemplo, la ubicación de un niño de acuerdo con sus particularidades en lugares específicos, de modo que pueda acceder a la información y participar en una experiencia de manera activa.

Nota:

Tener en cuenta otras ayudas que se proporcionan desde salud u otras entidades para su uso en educación:

- ✓ Uso de FM (muy común en niños con implante coclear)
- ✓ Audífonos
- ✓ Bastones, muletas, caminadores
- ✓ Sillas de ruedas
- ✓ Bipedestadores etc.
- ✓ Férulas

V13.16/02/2018.