

Universidad Internacional de La Rioja  
Facultad de Educación

Máster Universitario en Psicopedagogía

**Plan de Acción Tutorial para el tratamiento del  
conflicto y la prevención de la violencia de género**

**Propuesta de intervención psicopedagógica  
para el segundo curso de Educación Primaria**

Trabajo fin de estudio presentado por:	Mireia Molina Anguita
Tipo de trabajo:	Trabajo de Fin de Estudios
Modalidad:	III
Director/a:	Lisette Navarro
Fecha:	10/06/2020

## Resumen

En toda sociedad existe el conflicto, inevitable e inherente a las relaciones sociales. Este hecho es debido en gran medida a la contraposición de opiniones e ideas entre personas o grupos, situación que puede ser gestionada de distintas formas. Una de las reacciones ante el conflicto y que, por costumbre o por desconocimiento, ha sido y sigue siendo de las más frecuentes, es la violencia y la agresividad; ya sea directa o indirecta, física o verbal. Concretamente, uno de los aspectos destacados en esta investigación es la asiduidad de víctimas de violencia de género, que podría tener su fruto en la contraposición de los dos géneros normativos y la no aceptación de la diferencia, que conlleva la contraposición de ideales y pensamientos y, consecuentemente, al conflicto y a la reacción violentada.

De forma correlacionada, en la escuela se observa diariamente el conflicto por distintos motivos, en muchas ocasiones con reacciones agresivas. Esto, tanto en la infancia como en la adultez en sus respectivos escenarios, es tradicionalmente corregido mediante las prácticas reactivas y punitivas. El castigo no lleva a la reflexión ni la comprensión, hecho que imposibilita la no repetición de patrones agresivos ante la conflictividad. Es por eso que se pretende demostrar la importancia de educar para la concepción positiva del conflicto y el tratamiento de este mediante prácticas que restauren el comportamiento, en lugar de enmascararlo. Se aboga por la necesidad de fomentar un concepto de educación basado en la coeducación, en el respeto y en la responsabilidad.

**Palabras clave:** conflicto, educación emocional, coeducación, violencia, prácticas restaurativas

## Abstract

In every society there is conflict, unavoidable and inherent to social relationships. This conflict is largely due to the contrast of opinions and ideas between people or groups, and it can be managed in different ways. As a result of tradition, or ignorance, one of the most frequent reactions to conflict has been, and continues to be, violence and aggression. Specifically, one of the most distinguished facts highlighted in this research is the assiduity of gender-based victims, which could be the result of the opposition of the two normative genres and the non-acceptance of differences. This leads to ideals and thoughts contrast and, therefore, to conflict and violent reactions. Correlated, conflict can be observed daily in schools, often with aggressive reactions. Both in childhood and in adulthood, in their respective scenarios, it is traditionally corrected through reactive and punitive practices. Punishment does not necessarily bring reflection or understanding, which makes it impossible to revert aggressive patterns in the face of conflict. This is why the intention of the study is to prove the importance of changing education towards positive conflict understanding and its treatment through practices that restore behaviour instead of covering it. The need to promote a concept of education based in coeducation, respect and responsibility is interceded in these lines.

Keywords: conflict, emotional education, coeducation, violence, restorative practise

## Índice de contenidos

1. Introducción .....	9
2. Finalidad .....	11
3. Objetivos.....	12
3.1.    Objetivo general.....	12
3.2.    Objetivos específicos .....	12
4. Marco teórico .....	14
4.1.    Coeducación: de la mirada patriarcal a la mirada igualitaria.....	14
4.2.    La escuela como modelo.....	14
4.3.    Los estereotipos de género.....	16
4.4.    La influencia de los estereotipos de género en la educación emocional.....	18
4.4.1.    ¿Qué significa, ser fuerte? .....	18
4.4.2.    ¿Por qué es necesaria la eliminación de los géneros? .....	20
4.4.2.1.    El modelo masculino.....	21
4.4.2.2.    El modelo femenino.....	21
4.4.2.3.    Del binarismo patriarcal a los nuevos modelos .....	22
4.4.3.    Educación emocional diferenciada .....	23
4.4.3.1.    La agresividad como forma de relación masculina .....	24
4.4.3.2.    La palabra como forma de relación femenina .....	24
4.5.    La agresividad en la infancia .....	25
4.5.1.    Definición de agresividad .....	26
4.5.1.1.    Funciones positivas de la agresividad .....	27
4.5.1.2.    Funciones negativas de la agresividad.....	27
4.5.2.    La agresividad en el contexto escolar .....	28

4.6.	Educar para la convivencia.....	30
4.6.1.	¿Qué es educar para la convivencia? .....	30
4.6.2.	Bases para convivir positivamente.....	30
4.6.2.1.	Competencias curriculares: currículum explícito y currículum oculto.....	30
4.6.2.2.	El conflicto como oportunidad .....	32
4.6.2.3.	Aspectos cognitivos: la inteligencia emocional .....	32
4.6.2.4.	Prácticas restaurativas: del paradigma reactivo al paradigma proactivo ..	32
4.6.2.5.	Ideas clave de las prácticas restaurativas .....	34
5.	Marco Contextual de Acción .....	35
5.1.	Agentes implicados en el Plan de Acción Tutorial .....	35
5.1.1.	El grupo clase .....	35
5.1.2.	Alumnado de forma individual.....	36
5.1.3.	Equipo docente y profesionales implicados.....	36
5.1.4.	Las familias.....	36
5.2.	Impacto de aprendizaje .....	37
5.3.	Respuesta institucional, legislativa y profesional .....	38
5.3.1.	La convivencia en leyes .....	38
5.3.2.	La convivencia en la escuela .....	38
6.	Bases de la propuesta psicopedagógica .....	40
7.	Diseño del plan de intervención: el Plan de Acción Tutorial .....	42
7.1.	Justificación del PAT.....	42
7.2.	Objetivos .....	43
7.2.1.	Objetivos generales.....	43
7.2.2.	Objetivos específicos en relación con el alumnado .....	43
7.2.3.	Objetivos específicos en relación con el profesorado.....	43

7.2.4.	Objetivos específicos en relación con las familias y el entorno .....	44
7.3.	Competencias y contenidos .....	44
7.3.1.	Dimensión personal .....	44
7.3.2.	Dimensión interpersonal.....	45
7.3.3.	Dimensión social .....	45
7.4.	Actividades y temporalización .....	46
7.5.	Previsión de recursos materiales y humanos.....	48
7.6.	Seguimiento y evaluación .....	48
8.	Resultado del Plan con respecto a las Bases .....	51
9.	Conclusiones.....	52
10.	Recomendaciones y prospectivas.....	54
	Referencias bibliográficas .....	55
Anexo A.	Glosario de conceptos.....	59
Anexo B.	Formulario. ¿Qué quiere decir, ser fuerte? .....	61
Anexo C.	Tabla de contenidos del Plan de Acción Tutorial .....	63
Anexo D.	Actividades del Plan de Acción Tutorial .....	66

## Índice de figuras

Figura 1. Función positiva de la agresividad.....	27
Figura 2. Función negativa de la agresividad.....	28
Figura 3. Ventana de disciplina social.....	33
Figura 4. Escalera de temas a trabajar en un Proyecto de Convivencia.....	41

## Índice de tablas

Tabla 1. Concepto de sexo y género..... 17

Tabla 2. Listado de feminicidios y otros asesinatos de mujeres en España 2019..... 25

## 1. Introducción

En la actualidad, se sigue luchando por una educación totalmente igualitaria, con razón de sexo, género, orientación, clase social, etc. Entre otros elementos, se apuesta por el término de coeducación. Según Solsona (2016), la Lei 17/2015, del 21 de julio, de igualdad efectiva de mujeres y hombres, define la coeducación como “acción educadora que potencia la igualdad real de oportunidades y valora indistintamente la experiencia, las aptitudes y la aportación social y cultural de mujeres y hombres, en igualdad de derechos, sin estereotipos sexistas, homofóbicos, bióficos, transfóbicos o androcéntricos ni actitudes discriminatorias por razón de sexo, orientación sexual, identidad de género o expresión de género”. (p.20)

Centrando la atención en este término, uno de los aspectos en los que nos queda mucho camino por recorrer es en el ámbito de la educación emocional y afectiva, que inevitablemente muestra diferencias en función del sexo, estableciendo así los consecuentes estereotipos de género. Aunque la opinión popular mayoritaria da por hecho que la educación sexista ha sido erradicada, dichos estereotipos juegan un papel fundamental en nuestra mirada y, consecuentemente, en la acción educativa que se brinda como sociedad.

Concretamente, el aspecto que da lugar a esta investigación es el conflicto en las escuelas, centrandose especial atención en la aparición de la agresividad en estos conflictos y el tratamiento que se da de ella.

La observación diaria de los docentes y personal escolar, y el conjunto de investigaciones entorno a este tema, dejan como manifiesto que la agresividad y, consecuentemente, la violencia, es un aspecto habitual en las escuelas, y nadie puede negar su existencia y asiduidad (Gutiérrez y Morales, 2016). El primer paso que debe darse, pues, es la aceptación del conflicto como algo que surge inevitablemente en todas las sociedades y, como tal, en todos los recintos escolares.

La clave está en cómo se afronta este conflicto y qué herramientas se usan para educar en la gestión emocional y en la prevención de la agresividad como forma de relación.

El problema subyace cuando se observa la prevalencia y continuidad de casos de violencia en las sociedades adultas, destacando las violencias determinadas de género (hetero)masculino. ¿Cómo estamos educando a la población infantil en el tratamiento de la agresividad y el

conflicto?, ¿Qué herramientas están adquiriendo para afrontar los conflictos de la vida?, ¿Estamos fallando como sociedad en la prevención de la violencia?

Un hecho mayoritariamente generalizado, que podría usarse como base teórica de la investigación de este trabajo, es que el sexo masculino acaba presentando actitudes más agresivas para gestionar sus conflictos, haciendo uso muchas veces de la violencia física (Del Barrio, 1999). Además, no solamente puede observarse este hecho en las discusiones o conflictos como tal, sino que la violencia acaba siendo uno de los juegos principales entre ellos desde edades muy tempranas (Martín, 2020).

Por otro lado, Martín (2020) afirma también que el sexo femenino suele manifestar una violencia más verbal, sin hacer uso tan pronunciado y visible de la agresividad física.

¿Podría esto estar determinado por los estímulos que les damos mediante los anuncios publicitarios, los juguetes, los videojuegos, las películas o los dibujos animados?; ¿Estamos normalizando como sociedad la agresividad que presentan los niños en sus relaciones sociales?; ¿Qué influencias en el desarrollo emocional tiene este hecho?; ¿Los estamos sesgando emocionalmente con las imposiciones sociales que suponen los modelos de género?; ¿Qué influencia puede tener la educación socio afectiva en las escuelas para que niños y niñas adquieran habilidades emocionales y poder así hacer frente a estos estímulos sociales tan estereotipados?

Debería plantearse pues la deconstrucción del sistema educativo en cuanto a educación socio afectiva, identificando los estereotipos relacionados con la violencia que aprende la sociedad infantil desde tempranas edades y revalorando la concepción del conflicto como oportunidad de aprendizaje para la vida (Rovira, 2000).

Se plantea la incidente necesidad de apostar por la coeducación. Si se quiere avanzar hacia la prevención de la violencia, se hace esencial que, en las escuelas, la coeducación esté presente como parte esencial del ideario de centro y de los proyectos educativos, estableciendo el concepto como una base transversal de los valores en la enseñanza a todos los niveles. De este modo, la sociedad podrá ir avanzando hacia la igualdad de oportunidades real, mejorando la convivencia y la responsabilidad comunitaria (Subirats, 2018).

En este sentido, cabe resaltar que socialmente nos encontramos en un momento idóneo para determinar estas bases pedagógicas y cívicas, ya que la conjetura política actual y la potencia del movimiento feminista en la actualidad podrían ser un gran apoyo (Aznar, 2018). Además,

las escuelas se están reinventando y están modificando la enseñanza tradicional, pasando de la simple transmisión de conocimientos al trabajo por proyectos interdisciplinares y a la formación de las personas en competencias vitales. La coeducación, como valor social imprescindible, encaja perfectamente en este nuevo modelo educativo (Subirats, 2018).

Como insiste Tomé (2018), se potencia entonces la necesidad de formación y sensibilización del profesorado, dando especial importancia a la educación en el ámbito emocional y en la gestión del conflicto de forma proactiva. Para ello, se pondrá el foco en las prácticas restaurativas (Schmitz, 2018) como base de la intervención psicopedagógica para poder, así, realizar un trabajo preventivo ante la situación alarmante de una sociedad tan violentada.

## 2. Finalidad

Una vez introducido el proyecto, se pasa a concretar la finalidad de este.

Para ello, cabe destacar que la problemática detectada y analizada anteriormente es la siguiente:

Actualmente, en el entorno escolar se vive la presencia diaria de conductas agresivas y de un nivel de conflictividad alto. Este aspecto constituye un problema creciente, que incide negativamente en la convivencia y, consecuentemente, en los procesos de aprendizaje del alumnado (Escorza, 2002).

Así pues, se cuestiona el nivel de competencia en términos de educación emocional y para la convivencia, así como se plantea la necesidad de una reactivación en el abordaje de los conflictos y el tratamiento preventivo de la agresividad. Desde este punto de partida, cabe remarcar la palabra “prevención”, correlacionando la acción educativa en las escuelas con un marco social adulto en el que sigue existiendo una alta tasa de conflictividad y, concretamente, de violencia de género masculino. Se realza entonces la inminente urgencia de educar para la convivencia comunitaria y dotar al alumnado de estrategias para afrontar los conflictos inevitables que les precederán en sus vidas, así como educarlos en la gestión y el control de las conductas agresivas desde tempranas edades.

Por consiguiente, la finalidad de este trabajo será diseñar un plan de intervención psicopedagógica en base a la realidad concreta de una escuela de Educación Infantil y Primaria, en la que se ha detectado un alto grado de conflictividad y acciones agresivas.

Para ello, se llevará a cabo una evaluación de las conductas agresivas y las situaciones conflictivas, así como del tratamiento que se da desde la escuela y qué tipo de valores transmiten los docentes con su actuación. Posteriormente, se procederá a la concreción de pautas de actuación y propuestas educativas dentro de un Plan de Acción Tutorial basado en las prácticas restaurativas (Schmitz, 2018) y bajo la perspectiva de la coeducación.

### 3. Objetivos

#### 3.1. Objetivo general

Una vez identificada la problemática y la finalidad concreta del presente trabajo, puede definirse como objetivo general el siguiente enunciado:

Diseñar un Plan de Acción Tutorial (PAT), basado en el tratamiento y educación de los conflictos y la agresividad en la infancia mediante prácticas restaurativas y la coeducación, fomentando así la convivencia social armónica y la prevención de la violencia de género.

#### 3.2. Objetivos específicos

- Crear una comisión de convivencia en la escuela que permita la reflexión continuada y el establecimiento de directrices sobre el tema en cuestión.
- Especificar un conjunto de pautas y estrategias para la resolución y el afrontamiento de conflictos desde la mirada restaurativa.
- Implicar a toda la comunidad educativa en la elaboración del Plan de Acción Tutorial.
- Identificar los estereotipos de género que se relacionan con la violencia y las consecuencias que estos tienen en la educación emocional del alumnado.
- Sensibilizar y formar a toda la comunidad educativa en la filosofía de las prácticas restaurativas.

Con todo esto, se pretende dotar a los docentes de estrategias y recursos con los que poder educar socioafectivamente a niñas y niños en igualdad, abordando así un problema muy presente en las aulas: la agresividad y los conflictos.

## 4. Marco teórico

### 4.1. Coeducación: de la mirada patriarcal a la mirada igualitaria

Como bien afirma Vallejo (1998) en un estudio realizado durante diez años investigando sobre la coeducación en el contexto escolar, la escuela como institución ha vivido muchos cambios a lo largo de la historia. Uno de ellos ha sido el gran salto que supuso el pasar de modelo segregado, en que niñas y niños recibían educación con objetivos y contenidos distintos, a modelo mixto, que se estableció como un cambio social y un avance hacia la igualdad de oportunidades educativas para ambos sexos. Aun así, la escuela mixta supuso el hecho de compartir contenidos del currículum y espacios, pero no pudo evitar la transmisión y la reproducción de las desigualdades por razón de sexo que seguían, y siguen hoy día, palpables en la sociedad. Por tanto, la presencia y convivencia de niñas y niños en las mismas aulas no supuso una enseñanza igualitaria. Por este motivo, se reforzó el concepto de coeducación, al que ya se ha hecho referencia anteriormente, alegando a la igualdad real de oportunidades sin discriminaciones de ningún tipo.

En los últimos años se ha ido avanzando en esta materia y se han hecho numerosas investigaciones y programas educativos<sup>1</sup> para seguir la línea de la igualdad. Por suerte, el término de coeducación está ya presente en muchos entornos educativos y cada vez se está introduciendo más en el diálogo de las escuelas y en la trama de las políticas educativas, aunque aun queda mucho camino por recorrer.

### 4.2. La escuela como modelo

La escuela es un reflejo de la sociedad en la que está instaurada y, aunque nos pese y muchas veces nos cueste aceptar, continúa transmitiendo, de forma permanente e inconsciente, unos valores predominantemente androcéntricos (Pescador, 2019). No hace falta ir muy lejos para mostrar claros ejemplos sobre este aspecto. La amplia investigación de Subirats (2017) nos muestra que los libros de texto usados en la mayoría de centros escolares se basan en modelos

---

<sup>1</sup> La Generalitat de Catalunya (2020) dispone de una red telemática de recursos educativos en cuanto a coeducación e igualdad de género.

Generalitat de Catalunya (2020). Coeducació i igualtat de gènere. Barcelona, España: XTEC – Xarxa Telemàtica Educativa de Catalunya. Recuperado de <http://xtec.gencat.cat/ca/curriculum/coeducacio/>

con predominancia masculina como referencia: historiadores, artistas, políticos, científicos, etc. Todos ellos con nombres que han hecho historia, pero que han dejado en la sombra a la representación femenina de esos ámbitos. Mientras tanto, la imagen de la mujer sigue apareciendo en los problemas matemáticos o en los libros de lenguas extranjeras, haciendo tareas asignadas tradicionalmente al género femenino (comprar, cocinar o cuidar de los hijos, por ejemplo) (Subirats, 2017).

Así pues, la ideología del entorno escolar requiere de un esfuerzo e intencionalidad por parte de los miembros que lo forman, avanzando conscientemente y de forma rigurosa hacia una mirada andrógina e igualitaria; aportando modelos caracterizados tanto por aquello considerado femenino y aquello masculino, brindando a la infancia la oportunidad de elección, que es un aspecto fundamental para desarrollarse como personas (Solsona, 2016). Alejándonos así de lo que la sociedad occidental ha ido tejiendo y la ha definido: un sistema heteronormativo y binario.

De este modo, la función de la educación formal, es decir, de las escuelas, es la de fomentar el espíritu crítico y dotar de estrategias al alumnado para discernir los inputs sociales inevitables, filtrándolos con un criterio justo y democrático (Jiménez et al., 2015).

Estos inputs mencionados hacen referencia a lo sexista y estereotipada que sigue siendo la sociedad en la que vivimos. Desgraciadamente, sigue estando influenciada por el patriarcado, en el que la mujer era considerada como a individuo subordinado. Decirlo así puede parecer malsonante para algunos oídos, pero una vez se indaga en el trasfondo social y relacional, se puede apreciar y detectar, sin mucho esfuerzo, el reflejo de una sociedad patriarcal que inocentemente se ha considerado superada, pero que sigue marcando huella en la forma de relacionarnos (Jiménez et al., 2015).

Volviendo a los estereotipos de género de los que se hablaba, Subirats (2017) afirma que estos juegan un papel de espejo en las sociedades futuras, mostrando modelos de actuación y comportamiento, así como contribuyendo en la formación de las personalidades.

Como bien se ha querido ir mostrando, es importante tener un modelo de escuela coeducativa que abogue por la libertad, la creatividad y la democracia (De Blas, 2018), aportando mecanismos para superar el sexismo. Nos encontramos en un ámbito en continuo movimiento y transformación, en el que mucho del personal docente vive en constante cuestionamiento y proceso de reciclaje y actualización. Aun habiendo vivido mucho avance social y eliminado

muchas tradiciones peyorativas, se sigue vislumbrando la transmisión de roles y estereotipos de género (Solsona, 2016).

Se quiere destacar, pues, la necesidad de autocrítica y aceptación de la base histórica que tenemos como bagaje, pero que siempre es modificable si existe intencionalidad y motivación. Como bien dice Subirats (2018) en una de sus ponencias, “no somos culpables de lo que nos han transmitido, pero sí responsables de lo que transmitimos nosotros” (p. #).

### 4.3. Los estereotipos de género

Como afirman Fernández y Fernández (2020), tradicionalmente se han asumido como aspectos biológicos e innatos algunas características que han sido una construcción totalmente cultural. Por ejemplo, la ternura de las mujeres o el desapego emocional de los hombres.

El sexo, es decir, la dimensión biológica y las características con las que nacemos, nos encasillan socialmente en un género, que tiene unas características predefinidas y establecidas socialmente. Salir de esas características implica exclusión y el sufrimiento de desigualdades en distintos ámbitos de la vida, desde el sector laboral hasta el ámbito de las relaciones personales (Fernández y Fernández, 2020).

En la tabla 1 se pueden aclarar estos conceptos y la relación social que se establece con cada uno de ellos. Además, aparece la intersexualidad, aun excluida y no normalizada como bien comenta Fumero (2019), activista del colectivo LGTBI. Aunque hoy en día este colectivo cada vez está ganando más visibilidad y está representando a gran parte de la población no normativa y luchando por la normalización de cualquier identidad de género existente, aun queda mucho camino por recorrer. Por ese motivo, en esta tabla aparece en el apartado de exclusiones.

**Tabla 1. Concepto de sexo y género**

	<b>HOMBRE</b>	<b>MUJER</b>	<b>EXCLUSIONES</b>
<b>SEXO</b> (dimensión biológica)	Macho	Hembra	Intersexual
<b>IDENTIDAD DE GÉNERO</b> (autodefinición)	Hombre	Mujer	Transexuales, transgénero, <i>trans</i>
<b>EXPRESIÓN DE GÉNERO</b> (aparición)	Masculino	Femenino	Personas con expresión de género no normativas, mujeres masculinas, hombres femeninos
	Activo, fuerte, valiente, racional, competitivo, divertido, individualista, independiente, movido, seguro de sí mismo, inocente, rebelde, gracioso <b>ÁMBITO:</b> producción (de bienes i servicios) – esfera pública	Pasiva, débil, miedica, insegura, emocional, cuidadora, dependiente, tranquila, responsable, dócil, competitiva con mujeres <b>ÁMBITO:</b> Reproducción (de la fuerza de trabajo / social) – esfera privada	
<b>PREFERENCIA SEXUAL</b>	Mujeres (heterosexual)	Hombres (heterosexual)	Lesbianas, gais, bisexuales, pansexuales, asexuales

Traducción de Jiménez et al. (2015)

Subirats (2013), afirma que estas características influyen en la construcción del género, en un concepto binario de lo que es ser niña o niño, marcando una meta de lo que se tendría que llegar a ser. Se está imponiendo, de esta forma, una construcción de la personalidad, sesgando profundamente la libertad a decidir como uno mismo quiere ser.

Todo esto se va transformando mediante lo que viene denominado como la socialización de género, en la que intervienen principalmente la familia, la escuela y los medios de comunicación. Estos agentes de socialización nos muestran unas expectativas y motivaciones hacia donde tenemos que ir, que se interrelacionan con la voluntad individual de cambio. Así pues, es fundamental trabajar para la libertad de elección y mostrar que se puede discriminar

de aquello que nos viene predeterminado desde la sociedad, como bien se ha dicho anteriormente (Jiménez et al., 2015).

En el presente trabajo, se va a centrar la atención concretamente en los estereotipos que se relacionan con la violencia y que la población infantil va recibiendo desde un punto muy temprano. Podría decirse que, en cierto modo, les van llegando mensajes subliminales de estos estereotipos incluso antes de nacer, desde el momento en que los progenitores descubren el sexo (Solsona, 2016).

#### 4.4. La influencia de los estereotipos de género en la educación emocional

El estudio de Tomé (2018) muestra un dato alarmante: los niños paran de llorar de forma paulatina de los tres años en adelante, edad que coincide con la toma de conciencia de la masculinidad, es decir, del género que les ha sido otorgado.

Este aspecto, y muchos otros, nos muestran la necesidad de educar en las emociones para prevenir estas limitaciones de la personalidad.

Debe cuestionarse el entramado estereotipado en el que seguimos viviendo y plantearse una educación socio afectiva respetuosa y libre (Tomé, 2019). Debemos educar para que todo individuo aprenda a ser amable, tierno, compasivo. Desmitificar el encasillamiento de los géneros y cambiar algunos conceptos, como el que le hemos estado inculcando al género masculino con la idea de “ser el más fuerte” (Subirats, 2018).

##### 4.4.1. ¿Qué significa, ser fuerte?<sup>2</sup>

Para hacer una reflexión más cercana a la opinión real de la población, se realizó una pregunta en un formulario sobre qué significado tiene “ser fuerte”.

Para los más pequeños y pequeñas, ser fuerte se centra en la fuerza física. Muchos tienen la idea de que comer mucho, y sobretodo mucha verdura, hace que te pongas fuerte. Tener fuerza implica que los músculos estén muy definidos y grandes para poder coger objetos muy

---

<sup>2</sup> Anexo B. ¿Qué significa, ser fuerte? Se ha tomado como muestra las respuestas de 75 adultos de entre 20 y 66 años de edad, de los cuales el 74,4% eran mujeres y el 25,3% hombres. Por otro lado, se hizo la pregunta a 17 menores de entre 3 a 10 años, de los cuales el 47% eran niños y el 53% niñas.

pesados, como coches o elefantes. También lo relacionan con ser grande físicamente. En este punto, cabe destacar que la población infantil describe al personaje tipo del modelo masculino, estereotipado y generalizado: hombre, musculado, grande y fuerte. Ninguno de ellos ha respondido que una persona fuerte es bajita, delgada y, aunque tampoco lo han desmentido explícitamente, mujer.

También dicen algunos que ser fuerte significa no llorar e ir a buscar la ayuda de la madre o de la maestra cuando surge un problema.

Ser fuerte implica entonces, para ellos, ser generalmente hombre, alto, grande y musculado, sin miedos, sin tener derecho a soltar ni una lágrima y sin poder acudir a ayuda externa cuando se vive una situación problemática.

Por el momento, nos quedamos con la idea de que los más pequeños conciben la fuerza como elemento físico de la persona, con actitud de valentía y lucha.

Partiendo de la idea de la opinión inocente de la infancia, debe plantearse qué sucederá si reforzamos esa concepción del significado de la fortaleza. Si les seguimos mostrando el caballero valiente que sale a luchar para proteger a su pueblo, sin miedos ni dudas. Que saca la espada y mata a cualquier dragón que se le ponga por delante. Con la armadura que lo cubre y lo hace inaccesible, que le tapa la cara y nos oculta la expresión de sus ojos. Sin hablar ya de la apariencia: alto, esbelto y fuerte.

Es importante hacerse las siguientes preguntas para la reflexión: este caballero, ¿tiene miedo?, ¿se pone nervioso cuando el dragón grita?, ¿duda y pide ayuda a la gente de su alrededor?; Si el dragón le muerde y le hace daño, ¿llora?; si no puede luchar solo, ¿pide ayuda?; y si el dragón es muy grande y no puede con él, ¿acepta sus debilidades y es capaz de buscar nuevas soluciones?. Y no menos importante... ¿este caballero puede ser una mujer? ¿puede ser delgado y bajo?

Todas estas preguntas entorno al modelo de masculinidad que le damos a la infancia dan lugar a la definición de fortaleza que han dado algunos adultos a los que se les ha hecho la pregunta. Extrayendo las ideas de estas personas, se coincide en una premisa principal: ser fuerte quiere decir saber hacer frente a las adversidades de la vida. Y no solo hacerles frente, sino que estemos dotados de herramientas emocionales para superar los baches de la vida con positivismo, extrayendo los aprendizajes y saliendo de cada obstáculo mucho más reforzados. En definitiva, lo que sería la definición de resiliencia.

De la encuesta realizada, se extrae que ser fuerte significa cuidarse emocional y físicamente, identificando aquello que nos está pasando y sabiéndolo gestionar de la mejor manera posible. También es aceptarse a uno mismo y admitir las propias debilidades, sin tener miedo de mostrarlas a los demás. Y no desanimarse en el fracaso, sino aceptarlo y abrazarlo. En relación con esto, algunas personas (aunque pocas) opinan que ser fuerte es saber pedir ayuda. Es necesario reflexionar entorno a por qué nos cuesta tanto, como sociedad, aceptar las propias debilidades y buscar ayuda externa. Quizás, desde bien pequeños y pequeñas, se nos ha transmitido inconscientemente que ser fuerte quiere decir luchar por todo lo que se nos oponga de forma individual.

En algunas respuestas también se habla de la ayuda al entorno, de no tener miedo a compartir la propia opinión aun sabiendo que pueden existir discrepancias y diferentes puntos de vista. Ser fuerte quiere decir acompañarnos a nosotros mismos y a los demás en el transcurso de la vida, haciéndonos fuertes comunitariamente.

Y llorar. También se dice que llorar no es símbolo de debilidad. Que tenemos que aprender a aceptar que las lágrimas nos ayudan a vaciarnos y que lo que nos hace fuertes es saber identificar de donde vienen y como organizarlas para que no nos ahoguen.

Y de la fuerza física se habla en muy pocos casos. Quizás porque no la necesitamos tanto como nos han mostrado en las películas, y lo que más necesitamos son las otras definiciones de fortaleza.

Así pues, vemos aquí la necesidad de cambiar el concepto de fuerza desde un principio. No es necesario mostrarles un modelo binario estandarizado, para hombres y mujeres, y una vez se hacen mayores tener todo el trabajo de reconstruir esos modelos y aprender a golpes como es realmente la forma en la que van a tener que actuar para vivir en sociedad y ser felices.

#### 4.4.2. ¿Por qué es necesaria la eliminación de los géneros?

Cómo bien destaca Marina Subirats (2018) en sus numerosos estudios, hemos vivido siempre y seguimos viviendo en un mundo donde la socialización es inevitablemente dicotómica. Así, crecemos clausurados en dos modelos normativos: el masculino y el femenino.

Solo hace falta analizar anuncios de juguetes, películas o series de animación o videojuegos que, generalmente, han mostrado y siguen mostrando estos patrones.

#### 4.4.2.1. El modelo masculino

El modelo masculino suele aparecer como la figura del hombre o niño valiente, agresivo, sin miedo a enfrentarse a todo aquello que se le ponga por delante. Es un personaje que suele ir tapado y con ropas oscuras, como el ninja del catálogo de disfraces o el caballero con su armadura, totalmente cubierto de hierro y protegido. Se presta la imagen de un personaje que impone y que transmite el modelo del guerrero, que en su momento histórico fue quien tuvo que proteger al poblado y salir a la guerra a matar (Subirats, 2018). Y por lo que se refiere a los juguetes dirigidos para niños, tristemente, destacan muchas veces las armas y los elementos de lucha y movimiento.

Para poder matar, entonces, hay que renunciar a los sentimientos y emociones considerados como blandos, como la empatía, la asertividad, el afecto, el miedo, la prudencia, la compasión, etc.

Vemos entonces que educamos y preparamos a los niños para la lucha, para una guerra física que ya no existe, al menos en la sociedad occidental. De este modo, deben suplir esta necesidad de lucha y expresión de agresividad buscando otras evasiones, como podría ser la velocidad conduciendo, la práctica de deportes de riesgo o, en su defecto, el maltrato y violencia de género (Subirats, 2018).

#### 4.4.2.2. El modelo femenino

El modelo femenino, por el contrario, muestra a la mujer o la niña como frágil, accesible, prudente, comprensiva, complaciente y afectuosa. Solo hace falta ver algunos anuncios de colonia en los que la mujer aparece descubierta o catálogos de disfraces en los que las niñas pueden llevar vestidos o indumentarias hipersexualizados, hecho totalmente normalizado por la sociedad (Subirats, 2018).

En las películas y dibujos, además, la princesa es la que espera ser rescatada, con miedo, mostrando su lado más frágil e incluso, a veces, esperando en un sueño profundo del que solamente un príncipe la puede salvar. Esto supone la inculcación del amor romántico como forma de relación, construyendo una actitud pasiva y que puede llegar a limitar la construcción de su personalidad (Solsona, 2016).

Por otro lado, los juguetes dirigidos a las niñas suelen estar relacionados con el cuidado, la cosmética, las tareas domésticas o actividades manipulativas. Todo ello, aspectos que les

muestran el camino a ser delicadas, dóciles, presumidas o atentas, entre otras muchas características. Aspectos que, en ocasiones, conllevan a la aceptación de la violencia y la sumisión como base de las relaciones (Subirats, 2018).

#### 4.4.2.3. Del binarismo patriarcal a los nuevos modelos

Aunque parezca incoherente, muchas tiendas de juguetes siguen teniendo los pasillos divididos para ambos géneros, a veces de forma explícita con carteles donde se marca claramente: “juguetes para niños” y “juguetes para niñas”, y otras veces de forma implícita, con colores y detalles que como sociedad asignamos a uno u otro género.

Por suerte, cada vez aparecen más referentes que rompen con estos estereotipos de género. Un buen ejemplo y recomendación es la película de Disney *Brave* (Andrews y Chapman, 2012), en la que se puede ver una princesa que no quiere seguir las leyes de la monarquía, que es valiente, atrevida y descuidada por la apariencia física, que pelea por sus ideales, negándose a ser el objeto de premio ante tres príncipes desconocidos que luchan por su mano. Aquí aparece también el tema de los matrimonios de conveniencia, todavía hoy una realidad en muchas culturas y que deja en una posición muy inferior a la figura femenina.

En esta película de animación, los príncipes pretendientes también muestran distintos modelos: tienen miedo, son torpes, delicados y se salen de la normatividad a la que debería adherirse el caballero tradicional. Sin hacer más referencia a la narración de la historia, la moraleja final de todos los personajes es la misma: quieren ser libres de elegir su destino y crear su propia personalidad.

También existen marcas de juguetes y catálogos de los mismos que luchan por la igualdad y apuestan por un modelo neutro, sin hacer una división por cuestión de género.

Estos y otros muchos son ejemplos de que una parte de la sociedad está tomando conciencia sobre la necesidad de cambio y sobre la importancia de luchar por extirpar las características del patriarcado y crear unas nuevas adaptadas a la sociedad en la que vivimos (Bonaf, 1997).

Aun así, seguimos viendo una lucha constante entre lo tradicional y lo innovador, entre lo patriarcal y lo igualitario. Es por eso que, al entrar en una tienda de juguetes, por ejemplo, podemos encontrar ambos modelos: aquel más tradicional dividido por géneros, y aquél que apuesta por la neutralidad. Por exagerar el ejemplo, podría encontrarse un pasillo dividido en

rosa y azul, y justo el de al lado en el que no se diferencie ningún juguete de la forma más habitual.

Es por eso que debemos cambiar la mirada hacia un concepto de coeducación e igualdad. Como dice Subirats (2012), activar la mirada violeta y encaminar a la sociedad hacia el modelo femenino. Para llegar a estos recursos más igualitarios, hace falta intencionalidad y curiosidad, y enfocar la mirada hacia esta perspectiva. De no ser así, nuestra atención seguirá focalizándose en lo tradicional, en aquello a lo que estamos acostumbrados.

#### 4.4.3. Educación emocional diferenciada

Luna y Elorza (2014) concretan que por lo que se refiere a la educación sentimental masculina, desde la pequeña infancia se educa a los niños para eliminar cualquier sentimiento de debilidad. Se sigue escuchando la frase: “los niños no lloran” como estrategia para mostrarles que tienen que calmarse. Seguramente no se quiere decir que las niñas sí que deben llorar, pero se sigue anclado, como se ha dicho, a lo tradicional. Se les entrena así a no mostrar ni la tristeza ni el dolor emocional (Luna y Elorza, 2014).

Además, se les muestra que el afecto no es una forma aceptada de relación a partir de los cinco años, cuando ya se ve fuera de lo normal que dos niños se abracen y se den besos, aunque para las niñas sea totalmente aceptado como muestra de amistad (Solsona, 2016). No sería extraño que, ante la situación de que dos niños se muestren mucho cariño, un adulto les ponga de forma inconsciente o consciente la etiqueta de gais, o que, directamente, los separe sutilmente para “evitar problemas”. Hay que plantearse entonces de qué modo estamos tergiversando sus emociones y qué imposiciones les estamos marcando con la mirada adulta e infectada por el tradicionalismo. En esta línea de actuación, todas las actitudes o comportamientos que se salen de la masculinidad clásica y que son etiquetados, provocan la inhibición de atributos como la empatía, el miedo o la inseguridad. Esto limita a los niños, chicos y hombres a conocer sus emociones y aprender a gestionarlas de forma eficiente, además de no promover que mantengan relaciones basadas en la cooperación, la escucha, el afecto o el cuidado, etc. (Asociación Candela, 2015).

#### 4.4.3.1. La agresividad como forma de relación masculina

Otro aspecto a destacar es que la forma más aceptada de relación entre niños es la competición, la rivalidad y distintas formas de violencia. Solo hace falta observar como se normaliza que en el fútbol se den golpes o que muchos adolescentes chicos tengan instaurados como saludo el darse un puñetazo o una colleja, sin dejar de lado la normalización de “jugar a pegarse” en los pasillos (Rovira, 2000).

Adaptándonos al modelo de masculinidad tradicional, no se hace raro entonces que los niños desde edades tempranas acepten y valoren más a los que se acercan a este modelo. El que pelea y gana la lucha, el que es fuerte y sabe defenderse, termina siendo el más popular.

Así pues, nos encontramos ante una masculinidad hegemónica (Solsona, 2016) con doble aprendizaje: ser el ganador y renunciar a la emotividad. Esto es lo que hace, en resumen, que se vuelva indispensable la agresividad en su forma de relación.

#### 4.4.3.2. La palabra como forma de relación femenina

Por el contrario, como afirma Solsona (2016), a las niñas se les estimula a usar la palabra en sus relaciones e inconscientemente se las va entrenando en la empatía, dándoles el poder del cuidado a los demás o dando por hecho que van a ser más responsables. Aunque hay muchos docentes que ya han activado la mirada coeducativa y se fijan en estos pequeños detalles, es habitual ver en las aulas que se da más responsabilidad a las niñas que a los niños, por ejemplo, pidiéndoles que vayan a pedir algún material a otro docente.

Entonces, el hecho de que las niñas suelen discutir de forma verbal con más asiduidad que de forma física no viene dado porque no tengan fuerza en los músculos, sino porque tienen otras estrategias para defender sus opiniones. Y estas estrategias no son sinónimo de menos violencia, ya que en muchas ocasiones puede herir más la palabra que los golpes (Subirats, 2018).

Partiendo de estas premisas, para enfrentarse a la violencia de género masculino cabe destacar que los niños pueden acabar aceptando la agresividad como forma de relación, normalizando la violencia del mismo modo que lo hace la sociedad en muchas ocasiones (Martín, 2020). Para las niñas, el afecto y la empatía se normalizan, mientras que para ellos es criticado. Con muchos aspectos como los ya detallados, si con la acumulación de pequeños detalles se les va mostrando a los niños que los espacios son suyos físicamente y que su fuerza

es motivo de intimidación, acabarán ejerciendo una masculinidad violenta, mientras que las niñas aprenderán a mantenerse al margen (Solsona, 2016).

La intención hasta aquí ha sido la de mostrar qué es el género y como las personas construyen la identidad de género, que acabará definiendo su personalidad. Entender cómo se construye esta identidad y qué influencia nociva tiene la sociedad, tomando conciencia de la labor que se puede tener desde la escuela y la familia para que la infancia crezca de forma más igualitaria y justa.

Se pasa ahora a indagar concretamente sobre la influencia de estas conductas agresivas y, finalmente, como tratarlas desde la escuela y como definir la propuesta de intervención psicopedagógica para ahondar este aspecto.

#### 4.5. La agresividad en la infancia

Del Barrio (1999), manifiesta en un estudio sobre agresividad infantil la correlación existente entre la expresión de agresividad en la infancia y las conductas de maltrato y violencia en la vida adulta, si dicha agresividad no ha sido gestionada y redirigida tempranamente. A estos datos se le añade y relaciona la realidad escalofriante de víctimas de violencia de género en la actualidad y la trayectoria histórica documentada. Como puede apreciarse en la tabla 2, el número de víctimas de violencia de género registradas solamente durante el año 2019 y en la región española asciende a 99, sin tener en cuenta las no denunciadas como tal o no registradas (feminicidio.net, 2019).

**Tabla 2. Listado de feminicidios y otros asesinatos de mujeres en España 2019**

<b>TOTAL DE CASOS</b>	99	
Enero: 11	Mayo: 9	Septiembre: 13
Febrero: 5	Junio: 16	Octubre: 7
Marzo: 5	Julio: 13	Noviembre: 9
Abril: 5	Agosto: 5	Diciembre: 1

Recuperado de feminicidio.net, 2019

Estamos entonces ante una alarma social en la que la escuela y la familia como instituciones tienen un papel fundamental para la prevención de la violencia. Como afirma Ruiz (2019), educando “en y para la igualdad y la educación afectivo-sexual como la vía principal para erradicar la violencia sexual en las diversas manifestaciones que presenta” (p. 28).

Cabe remarcar que la agresividad como tal no debe solucionarse como algo puntual centrándose en la inmediatez, sino que el profesorado y las familias tienen que tener en cuenta el contexto cotidiano en el que es desarrollada la conflictividad (Rovira, 2000) y determinar actuaciones con perspectiva futura, sin obsesionarse con resultados momentáneos.

#### **4.5.1. Definición de agresividad**

Según el Diccionario de la Real Academia Española (2014), la palabra agresividad puede definirse como: “tendencia a actuar o a responder violentamente”.

Además, hace referencia a la palabra agresivo/va, que se define de varias maneras:

“Dicho de una persona o de un animal: que tiende a la violencia”.

“Propenso a faltar al respeto, a ofender o a provocar a los demás”.

“Que implica provocación o ataque. Discurso agresivo. Palabras agresivas”.

“Que dificulta la vida. Clima agresivo”.

“Que extiende el daño de manera muy rápida. Tumor agresivo”.

“Que resulta llamativo o rompe con el orden establecido. Estética agresiva”.

“Que actúa con dinamismo, audacia y decisión. Ejecutivo agresivo. Empresa agresiva”.

Englobando todas estas definiciones, puede redefinirse el concepto y ampliarlo.

Si bien la agresividad es la tendencia a actuar o a responder violentamente, se puede también definir como a emoción, entendiendo esta como reacción corporal a una situación concreta que provoca un sentimiento. Así pues, ante una situación determinada, la persona actúa en consecuencia dando una respuesta, que puede ser agresiva.

Del Barrio (1999) da una definición como emoción negativa, pero que puede ser gestionada de forma que también tenga aspectos positivos. El problema viene, entonces, cuando no existe equilibrio en el ejercicio de estas funciones.

#### 4.5.1.1. Funciones positivas de la agresividad

Como bien se define en la RAE (2014), una persona con actitud agresiva puede ser la que se muestra dinámica, que es audaz y decisiva. Así pues, serían las características idóneas para el liderazgo positivo, para la ejecución de tareas y la consecución de aquellos aspectos que nos parecen difíciles. Es decir, la agresividad es la reacción que nos mantiene en una actitud de motivación ante un obstáculo o la consecución de una meta (Del Barrio, 2019).

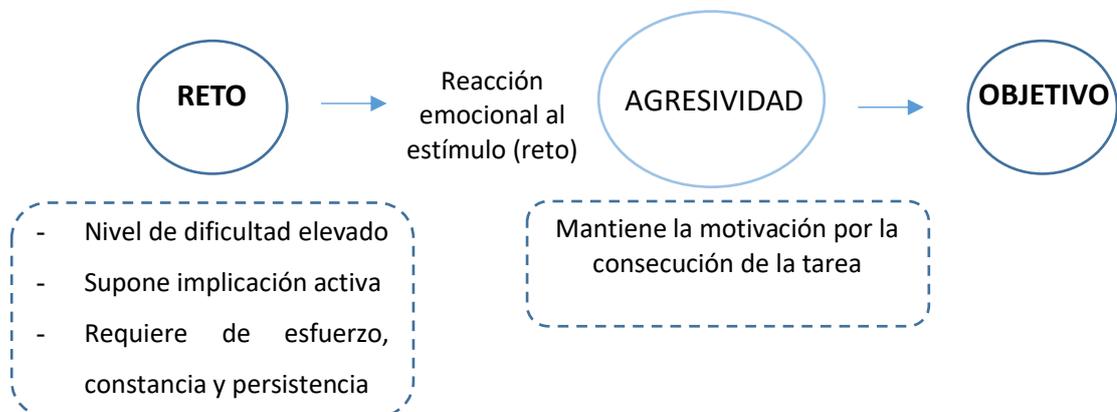


Figura 1. Función positiva de la agresividad. (Elaboración propia)

#### 4.5.1.2. Funciones negativas de la agresividad

Por contrapartida, cuando la agresividad no es gestionada de forma positiva, existe un desequilibrio que da lugar a las funciones negativas de esta emoción. En este sentido, agredir es atacar física, moral o verbalmente a otro (Del Barrio, 1999).

Siguiendo la definición del mismo Del Barrio (1999), existen tres grados en lo que vendría siendo la agresión:

1. La ira: es decir, el estado emocional provocado por una situación determinada, que puede ser debido a la frustración por no lograr un objetivo o por el sentimiento de trasgresión o injusticia, entre otros ejemplos.
2. La hostilidad: en este punto, la persona busca un responsable de la causa de su emoción negativa, de la sensación que está teniendo. Puede actuar vengativamente, ya sea hacia sí misma o hacia el exterior, incluyendo otras personas o objetos materiales.

3. La agresión propiamente dicha: es decir, la respuesta violenta ante el estímulo que ha provocado la emoción. Esta respuesta agresiva puede ser psíquica, en forma de insultos, comentarios o críticas; o bien física, agrediendo corporalmente.

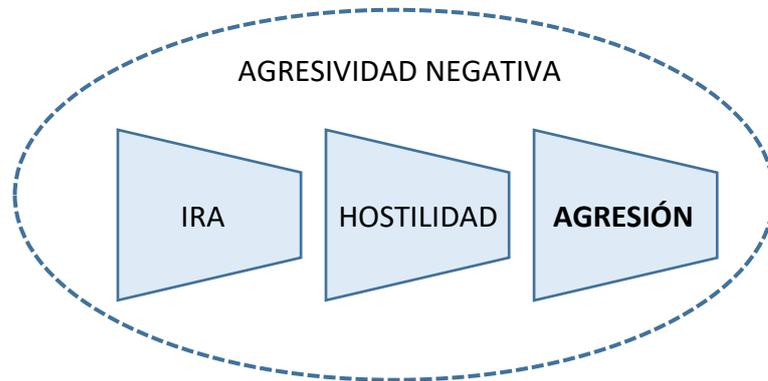


Figura 2. Función negativa de la agresividad (Elaboración propia)

#### 4.5.2. La agresividad en el contexto escolar

Como apunta Serrano (2006), la agresividad está muy presente desde las primeras etapas de la vida y es un hecho muy común en la infancia.

En un pasado, las conductas agresivas surgían al pelear por la comida, hecho que llevaba a la consecución del objetivo. Hoy en día, las niñas y los niños no tienen que luchar por comer, pero sí que se encuentran en situaciones de juego donde quieren conseguir un juguete que tiene otra persona. Aquí es donde entra la conducta agresiva, que puede llevarlos a conseguir su objetivo, es decir, a conseguir el juguete que querían. De forma instintiva, y como puede verse en los entornos de la etapa de educación infantil, la reacción de la niña o el niño será arrebatarse el objeto y, si encuentra resistencia, pelear por él. Aquí es donde entra la función del adulto para regular esta conducta agresiva y modelarla hacia la función positiva (Del Barrio, 1999).

No hay que negarles que si quieren algo tienen que luchar por ello, sino mostrarles de qué modo pueden conseguirlo sin faltar al respeto y sin transgredir sus propios derechos y los de los demás. Volviendo hacia atrás<sup>3</sup>, vendría a ser aplicable la definición de fortaleza, ya que ser fuerte no requiere de la fuerza física, sino de las habilidades sociales y emocionales que se tienen para conseguir alcanzar los retos y obstáculos que se anteponen en la vida.

<sup>3</sup> Puede consultarse el apartado 4.4.1. ¿Qué significa, ser fuerte?

Se insiste entonces en la necesidad de dar un mensaje igualitario ante la regulación de la agresividad, marcando necesariamente unos estándares de igual forma para todos. Si siguiéramos el modelo tradicional y patriarcal, indudablemente el nivel de permisividad de la agresividad sería distinto para niñas y para niños, mostrando un modelo que se reproduciría en la vida adulta. Como bien se viene diciendo a lo largo del trabajo, los medios de comunicación y una gran parte de la sociedad siguen proclamando este distinto nivel de aceptación de la agresividad, diferenciando en niños y niñas. De este modo, les estamos reforzando a los niños que ellos pueden comunicarse de forma agresiva, mientras que las niñas tienen que contenerse y ser compasivas (Solsona, 2016).

Pero, con la mirada coeducativa activada, las directrices ante la agresividad serán las mismas tanto para niñas como para niños, con lo que se transmitirá tolerancia 0 ante las conductas agresivas negativas para unos y para otros, creando en consecuencia un entorno de no violencia (Uruñuela, 2013).

Para esto, es esencial hablar de educación para la convivencia (Smith, 2003). Si bien hemos visto que las definiciones de agresividad son muy variadas, en ellas entra el hecho de la creación de un clima agresivo, que complica la vida. También se define como a aspecto que rompe el orden establecido y da lugar a una estética agresiva y que la agresividad es una falta de respeto hacia los demás y hacia uno mismo (RAE, 2014).

Estas definiciones rompen claramente con lo que vendría a ser un clima de convivencia, por el que la escuela tiene que abogar, sea el contexto que sea. Por ello, es esencial establecer todos los pilares necesarios para que el entorno de la escuela esté encaminado hacia esa convivencia armónica y hacia una cultura de la paz, en la que la agresividad y la violencia no tienen cabida (Ayerza, 2017).

Pasamos entonces a definir qué es la educación para la convivencia y qué elementos tienen que considerarse, hecho que será fundamental para concretar las bases de la propuesta de acción tutorial.

## 4.6. Educar para la convivencia

### 4.6.1. ¿Qué es educar para la convivencia?

Zaitegi (2019) define los conceptos de educación y convivencia del siguiente modo:

Educación es acompañar al alumnado en el proceso de convertirse en personas autónomas; desarrollar competencias y valores para poder formar un proyecto de vida propio. Educar es formar parte de la transformación social, más justa e igualitaria. Por otro lado, la convivencia es desarrollar en el alumnado los derechos propios y ajenos, así como el respeto a la dignidad de otros y propia.

Así pues, para convivir es necesario que el alumnado reconozca su dignidad, sus derechos y sus deberes, así como los de los demás miembros de la sociedad. Hay que establecer relaciones igualitarias en las que el respeto sea la base fundamental, sin permitir ningún tipo de violencia (Ruiz, 2018).

Para todo ello es imprescindible la formación y concienciación del profesorado, de modo que se puedan transmitir las bases de la convivencia positiva desde dentro de la institución escolar y proyectando los valores hacia fuera, es decir, hacia todos los miembros que componen la comunidad educativa (Uruñuela, 2013).

### 4.6.2. Bases para convivir positivamente

Para convivir en armonía y transmitir el mensaje de tolerancia 0 ante la violencia y la agresión, la escuela debe determinar unas bases y unos valores en cuanto a estos conceptos dentro del Proyecto Educativo de Centro y como a línea pedagógica que todos los miembros deberán seguir. Para ello es fundamental la creación del Plan de Convivencia, en el que se establecerán y consensuarán todas estas directrices (Ayerza, 2017).

Las bases para educar en la convivencia y que serán las líneas de seguimiento de la creación del Plan de Acción Tutorial, vienen siendo detalladas en los siguientes puntos.

#### 4.6.2.1. Competencias curriculares: currículum explícito y currículum oculto

Sánchez (2013) destaca que la escuela es la única institución social por la que podemos asegurarnos que la mayoría de la población, en las sociedades occidentales, va a pasar gran parte de sus primeros años de vida. Teóricamente, estarán pasando más tiempo en la

comunidad escolar que en sus casas. Se quiere remarcar aquí, dada la situación contextual en la que viene estableciéndose el trabajo, que, aunque el grado de absentismo de una parte del alumnado sea muy elevado, el contacto con la escuela sigue existiendo. Por ínfimo que sea ese contacto en algunos casos, es importante seguir insistiendo y pensar que, por poco que sea, la escuela puede aportar un pequeño grano de arena a la socialización de todas las niñas y niños. Por ese motivo, uno de los puntos del proyecto será el trabajo de la implicación familiar, aspecto también fundamental para favorecer la convivencia escolar.

La educación escolar viene determinada por unos contenidos comunes marcados en el currículum, que han ido cambiando y modificándose al mismo tiempo que la sociedad ha ido viviendo cambios y ha evolucionado (Smith, 2003).

Tradicionalmente, los contenidos curriculares clasificados por materias eran lo esencial y la tarea fundamental del docente, dejando a la familia como única responsable de la transmisión de valores y competencias vitales. Aun así, los docentes bien sabemos que en el entramado escolar se viven situaciones constantes que llevan a educar más allá de lo que se consideran las asignaturas (Subirats, 2018).

Si bien es verdad que se está caminando en esta dirección y ahora el trabajo se hace por competencias y los aprendizajes son mucho más vivenciales (Subirats, 2018), es importante destacar la necesidad de hablar del currículum oculto como algo que se trabaje mucho más que entre sesión y sesión o en los ratos que se pueden aprovechar después del patio.

Por currículum explícito se entienden todos los contenidos evaluables y que el alumnado tiene que aprender. Aquellos con los que el profesorado se siente presionado por llevar a cabo y por poner, en muchos casos aún, un número al finalizar el trimestre. Por el contrario, el currículum oculto son todas aquellas competencias vitales, valores y formas de pensar que el profesorado transmite sin ser totalmente consciente, con su forma de dirigirse al alumnado, con su bagaje cultural y sus valores personales. En definitiva, todo aquello que nos define como personas y que definirá al alumnado en la construcción de su personalidad.

El currículum oculto es lo que define un centro para la convivencia, en lo que se establecen los contenidos fundamentales para una vida sin violencia (Sánchez, 2013).

#### 4.6.2.2. El conflicto como oportunidad

Es importante cambiar la concepción del conflicto. Como tal, es un hecho inevitable en todos los entornos en los que existe relación y, por lo tanto, muy presente en el entorno escolar (Smith, 2003). Al ser imposible de eliminar, la mirada debe ser puesta en educar al alumnado para resolver la conflictividad de la forma más adecuada. Cambiar la concepción negativa del conflicto y verlo como una oportunidad imperante de aprendizaje y cambio, ya que en él se ven involucrados distintos aspectos, como las emociones, las formas de relación y comunicación, el respeto por los propios derechos y los ajenos, el concepto de igualdad y discriminación, etc. (Uruñuela, 2013).

#### 4.6.2.3. Aspectos cognitivos: la inteligencia emocional

Para aprender a convivir hay que ser consciente de cómo nos sentimos al relacionarnos y cómo se sienten los demás. Para ello, es fundamental educar emocionalmente.

Howard Gardner (2001), definía en su teoría sobre las inteligencias múltiples, dos de ellas referidas a aspectos emocionales y relacionales, básicas para la convivencia. Por un lado, la Inteligencia interpersonal, referida a la capacidad del individuo para comprender y reconocer a los demás de forma empática. Por otro lado, la inteligencia intrapersonal, es decir, la capacidad introspectiva que permite reconocer emociones, reacciones, sentimientos y pensamientos propios, entre otros. La educación de estas dos inteligencias facilita en gran medida la interacción y las relaciones personales, reduciendo así la conflictividad.

#### 4.6.2.4. Prácticas restaurativas: del paradigma reactivo al paradigma proactivo

En muchas ocasiones, se recurre al castigo y las sanciones como forma de regulación de las conductas disruptivas (Uruñuela, 2013). El artículo 124 del anteproyecto de la LOMCE (2013) lo ejemplifica, dando protagonismo al colectivo de estudiantes supuestamente conflictivos (Uruñuela, 2013). Así pues, se parte de un paradigma reactivo y punitivo (Zaitegi, 2019) en el que las acciones tienen una consecuencia negativa directa y en el que se pretende que la consecuencia, impuesta por el adulto, le muestre al alumnado que esa conducta no es aceptada y no debe repetirse. Contrariamente a las intenciones, lo que se hace cuando se toma este recurso de forma habitual es crear a personas sumisas y cínicas, ya que no harán



#### 4.6.2.5. Ideas clave de las prácticas restaurativas

Según Fil a l'agulla (2020):

- Se centran en el daño y en la afectación que ha habido en las personas implicadas: quien lo ha hecho, quien lo ha recibido y el entorno.
- Se da importancia a la responsabilidad, haciendo hincapié en la reflexión en torno a los hechos, las consecuencias y la solución.
- Es importante identificar las necesidades de todos los implicados y satisfacerlas. Se enfatiza la escucha a las víctimas.
- Los límites son marcados y expuestos, pero se hace un acompañamiento afectivo para conseguirlos. Como puede verse en la figura 3, el nivel de autoridad es alto, pero la reintegración también lo es y se hace énfasis en la consideración de todos los implicados.

## 5. Marco Contextual de Acción

El presente trabajo está enmarcado en un grupo de segundo curso de Educación Primaria de una escuela de Sabadell (Barcelona). Se trata de un Centro de Atención Educativa Preferente (CAEP) y catalogado como de máxima complejidad, debido principalmente a la dificultad en la adquisición de los objetivos generales de la educación básica por condicionantes sociales y culturales del alumnado. El centro se encuentra en un barrio periférico de la ciudad caracterizado por ser un entorno social y económico desfavorecido, con un alto porcentaje de familias de etnia gitana y origen extranjero.

En los últimos años escolares se ha detectado un aumento de las conductas agresivas y la conflictividad y, aun llevando a cabo un cambio de metodología y estableciendo todos los ingredientes necesarios para fomentar un clima pacífico<sup>4</sup>, el día a día de la vida escolar sigue estando protagonizado por conflictos en todos los niveles. Es por eso que se hace necesario un replanteamiento de la concepción del conflicto y la necesidad de análisis del tratamiento que se da. Para ello, se llevará a cabo un Plan de Acción Tutorial (PAT de ahora en adelante) para el tratamiento y la prevención del conflicto y la agresividad en uno de los cursos del centro en el que se ha detectado mayor asiduidad de dichos aspectos. Para garantizar el éxito de la intervención, es necesario que toda la Comunidad Educativa se vea implicada en el proceso de cambio.

### 5.1. Agentes implicados en el Plan de Acción Tutorial

#### 5.1.1. El grupo clase

Como principal agente implicado en el proyecto de intervención, está el alumnado de dicho grupo del segundo curso de Ciclo Inicial de la escuela. Se trata de alumnado de 7 a 8 años, de los cuales 9 son niñas y 16 son niños.

Como descripción general, es un grupo en el que existen muchos conflictos día a día; peleas a la hora del recreo que acaban prácticamente cada día en agresiones físicas y/o verbales,

---

<sup>4</sup> Hace 9 años se actualizó el Proyecto Educativo y se introdujo la metodología de los Ambientes de Aprendizaje como base de este. Entre otros aspectos, cabe destacar la remodelación de los espacios, dando un diseño muy acogedor que produce calma y asosiego. Además, la disminución de ratios y la atención mucho más individualizada y globalizada, aspecto que conlleva al tratamiento más satisfactorio de la conflictividad.

discusiones dentro del aula cuando se realizan actividades de grupo o en parejas, distorsión y peleas en las entradas y salidas, mucho alboroto y un clima ruidoso en general.

Existen buenas relaciones entre algunos y reciben con mucho agrado las propuestas, aunque por lo general, la capacidad de atención y trabajo tranquilo suele durar un tiempo limitado.

#### **5.1.2. Alumnado de forma individual**

En la propuesta se tendrá en cuenta el grupo como conjunto y, además, la individualidad de cada niña y cada niño. Existe algún caso específico de alumnado que muestra más dificultades en la gestión emocional y el control de la agresividad, para los que se dedicará especial atención y se focalizarán algunas acciones. De este modo, la atención individualizada recaerá en la mejora de las propuestas grupales y en la integración y la atención de todo el alumnado.

#### **5.1.3. Equipo docente y profesionales implicados**

El alumnado tiene como referente principal a la maestra tutora, quien será la que llevará a cabo la mayor parte de actividades del proyecto. Aun así, la metodología empleada en el centro conlleva el contacto diario del alumnado con más profesorado y otros profesionales, por lo que no solamente tienen un único referente. Por este motivo y por la importancia del trabajo de la convivencia como línea pedagógica e ideario de la escuela, será fundamental que todo el equipo de profesorado se vea implicado en el proceso de elaboración del PAT y en las ideas principales que lo definan. De este modo, se favorecerá la construcción del concepto de convivencia y el tratamiento de la conflictividad bajo unas mismas directrices y una misma mirada.

#### **5.1.4. Las familias**

Las familias del grupo al que se hace referencia muestran una participación ciertamente baja. Aunque una parte de ellas asisten a las reuniones cuando se les convoca y algunas se muestran participativas en las propuestas educativas que se llevan a cabo, un porcentaje de ellas no mantiene contacto constante con la escuela.

La importancia de la participación de las familias en el día a día de la escuela es crucial para el desarrollo favorable del alumnado. Aunque llegar a todos los entornos familiares puede

suponer un reto, se debe plantear su involucración en el proyecto. Así, será crucial informarles y transmitirles los valores que se definan en el PAT y fomentar la mayor participación posible.

## 5.2. Impacto de aprendizaje

Como bien se ha dicho, la conflictividad es un hecho muy presente en el día a día de la escuela, por lo que se habla de ello constantemente y el equipo docente se encuentra en un constante trabajo de búsqueda de recursos y estrategias para el tratamiento de los conflictos y la mejora del clima escolar, buscando siempre la convivencia positiva.

Por otro lado, la metodología empleada se basa en Entornos de Aprendizaje y Rincones, hecho que conlleva la reducción de las ratios y la mejora de la atención inclusiva del alumnado. Además, se introdujo el proyecto “Escolta’m”<sup>5</sup>, en el que se prioriza la relación de confianza entre el alumnado y el profesorado tutor y tiene como principal objetivo la educación emocional individualizada y el desarrollo de la resiliencia en las niñas y niños. Para la consecución de este proyecto, se da prioridad a la acción tutorial, con lo que se hace favorable la aplicación de proyectos en entorno de tutoría.

Por otro lado, el momento del recreo es un aspecto principal en el Proyecto Educativo de Centro. Al ser un espacio en el horario escolar en el que surgen muchos conflictos, existe un Proyecto de Patio en el que se definen distintas propuestas (actividades y distribución de horarios y espacios de forma igualitaria y respetuosa, entre otros aspectos), dando especial importancia a la presencia activa del profesorado en esta franja horaria. La distribución estratégica de los docentes en distintos lugares, facilita la atención de los conflictos y la accesibilidad al alumnado.

La aplicación de estos cambios en la metodología ha supuesto una mejora en el clima de aprendizaje participativo y el nivel de motivación del alumnado se ha visto incrementado, aunque la agresividad y los conflictos problemáticos siguen muy presentes.

Se ha detectado que no existe una línea pedagógica consensuada en el tratamiento del conflicto y que, debido a la falta de conocimiento de recursos, el profesorado suele recurrir a prácticas punitivas y reactivas. Estas prácticas son recibidas por el alumnado en forma de

---

<sup>5</sup> Proyecto centrado en la atención más individualizada del alumnado, dotando a la persona tutora de espacios en el horario para poder hacer reuniones en pequeños grupos y acercarse más a las niñas y niños. El principal objetivo de este proyecto es fomentar las habilidades de la resiliencia.

enfado, rechazo, decepción, tristeza o frustración, y en muchas ocasiones los docentes no sienten recibir los resultados esperados.

### 5.3. Respuesta institucional, legislativa y profesional

#### 5.3.1. La convivencia en leyes

Toda acción educativa viene determinada y condicionada por la legislación vigente en el país en el que se enmarca y las directrices establecidas.

Por lo que se refiere a la convivencia escolar, se quiere destacar el artículo 124 de la LOMCE (LOMCE Nº 295, 2013) en el que se establece que los centros educativos tienen que elaborar un Plan de Convivencia en el que se tenga como prioridad el fomento de un clima de convivencia pacífico, dando especial atención a la prevención de la violencia de género, la igualdad y la no discriminación. Las medidas correctoras deben ser aplicadas teniendo en cuenta la situación personal y los condicionantes del alumnado, siempre con carácter educativo y recuperador. Cabe destacar el concepto recuperador y prevención de la violencia de género, con el que las prácticas restaurativas y la intención de este proyecto tienen estrecha relación.

Por otro lado, el Estatut de Autonomía de Catalunya (2013) establece la igualdad de género y la convivencia pacífica como valor principal. En el Artículo 4.3 del título preliminar, se remarca que los poderes públicos de Catalunya, entre ellos las escuelas, deben “promover los valores de la libertad, la democracia, el pluralismo, la paz, la justicia, la solidaridad, la cohesión social, la equidad de género y el desarrollo sostenible” (p. 22).

#### 5.3.2. La convivencia en la escuela

De acuerdo con la Resolución ENS/585/2017 (2017), se establece como prioritaria la elaboración e implementación del Proyecto de Convivencia en todos los centros educativos de Catalunya para marzo de 2020.

Tal y como se declara en dicha resolución (2017), “el Proyecto de Convivencia tiene que reflejar las acciones que los centros educativos desenvuelvan para capacitar a todo el alumnado y el resto de la comunidad escolar para la convivencia y la gestión positiva de los conflictos” (p. 1).

Este documento aun está en proceso de elaboración en la escuela, aunque ya se han venido determinando algunas actuaciones, como por ejemplo la creación de la Comisión de Convivencia. Esta comisión está formada por un representante de cada Ciclo y el Equipo Directivo, que se reúnen una vez cada quince días para ir determinando la línea de actuación ante los conflictos y la concreción de estrategias y esfuerzos para fomentar la convivencia positiva y armónica.

Por lo que se refiere al Plan Anual de Centro (2019-2020), uno de los objetivos principales es la mejora de la cohesión social, “aumentando el sentimiento de pertinencia hacia la escuela con tal de incrementar el bienestar del alumnado y la confianza de las familias a la escuela” (p. 2).

## 6. Bases de la propuesta psicopedagógica

Dado el análisis de la situación real del centro escolar en el que se enmarca el proyecto, puede concretarse que la necesidad principal a cubrir en estos momentos en el grupo específico de trabajo es la gestión de la conflictividad y la agresividad. Para ello, se procederá a la elaboración de un Plan de Acción Tutorial para el tratamiento del conflicto, con una perspectiva de futuro centrada, por un lado, en la resolución de conflictos durante la infancia y, consecuentemente, en la prevención de la violencia de género en la vida adulta.

Como afirma Cascón (2000), en los últimos tiempos “se rechaza la violencia directa como modelo, pero, sin embargo, se desconocen opciones alternativas para enfrentar los conflictos” (p. 4). Es por eso que se hace estrictamente necesario dedicar una primera parte de esta propuesta de intervención psicopedagógica a la formación del profesorado y la sensibilización de toda la comunidad, con tal de cambiar la mirada e instaurar una nueva concepción del conflicto. Esto facilitará la correcta ejecución de las estrategias y herramientas con el alumnado, así como la instauración de una línea de actuación pedagógica cohesionada y coherente.

Así pues, como bien afirma el mismo autor (Cascón, 2000) y que puede aplicarse a la estructura del siguiente Plan de Acción Tutorial, educar en el conflicto supone:

- 1) **Descubrir la perspectiva positiva del conflicto.** Las relaciones sociales y la interacción con otras personas conllevan a la contraposición de ideas, creencias, intereses o necesidades, que conducen a la inevitabilidad de la discrepancia y el conflicto. En este sentido, se ven involucradas distintas emociones y sentimientos, así como procesos de razonamiento (Zaitegi, 2019), hecho que hace ver el conflicto como una gran oportunidad de aprendizaje en autocontrol, gestión emocional y socio-afectiva o formas de relación respetuosa, entre otros aspectos.
- 2) **Aprender a analizar los conflictos.** Proporcionar pautas y estrategias a toda la comunidad educativa (principalmente a alumnado y profesorado del grupo de trabajo) para analizar los conflictos, adquiriendo así herramientas para poder enfrentarlos y resolverlos de forma constructiva.
- 3) **Encontrar soluciones respetuosas.** Establecer una línea pedagógica para enfrentar el conflicto sin violencia, considerando las necesidades de todas las partes implicadas y

con una perspectiva de restauración de las relaciones (Schmitz, 2018). Así, se tendrán en cuenta como aspectos fundamentales la agresividad no violenta, la asertividad, la escucha activa, la autoestima, el respeto y la no discriminación.

Para ello, las propuestas formativas y la consecución de actividades del PAT estarán basadas principalmente en las características de las prácticas restaurativas, añadiendo a ellas la perspectiva de la coeducación y, consecuentemente, la convivencia positiva y la educación para la paz.

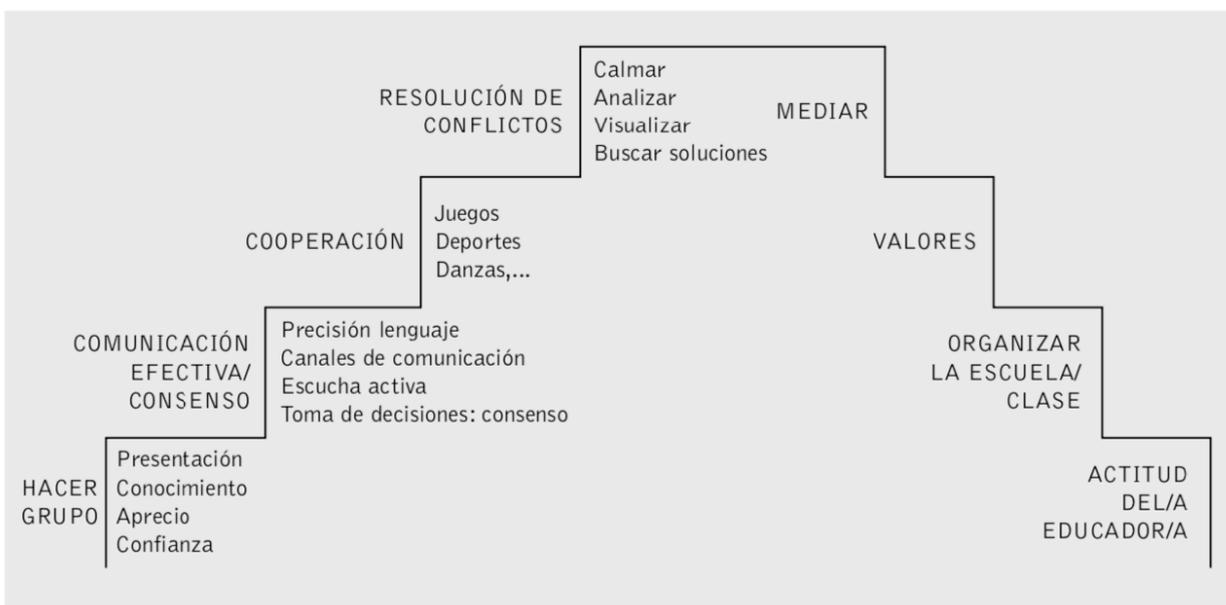


Figura 3. Escalera de temas a trabajar en un Proyecto de Convivencia (Cascón, 2000)

## 7. Diseño del plan de intervención: el Plan de Acción Tutorial

### 7.1. Justificación del PAT

La propuesta de intervención psicopedagógica se enmarca en una escuela de Sabadell (Barcelona). Como bien se ha especificado anteriormente<sup>6</sup>, la necesidad detectada en la escuela es el tratamiento preventivo de los conflictos, ya que aparecen diariamente y, en muchas ocasiones, con violencia física y agresividad. El Plan de Acción Tutorial se centra en el grupo de segundo curso de Ciclo Inicial de la etapa de Educación Primaria, es decir, alumnado de entre 7 y 8 años de edad.

Centrando la atención ya en este grupo, se ha observado que las situaciones conflictivas promueven la creación de un clima de aula alterado y nocivo, que dificulta los procesos de enseñanza-aprendizaje y, consecuentemente, imposibilita la adquisición de contenidos curriculares por parte del alumnado. Además, el profesorado que interviene en él se encuentra con la necesidad de adquirir recursos y estrategias para sobrellevar la conflictividad, con lo que se hace esencial la formación en este aspecto.

Por otro lado, se ha percibido un incremento de la conflictividad y la violencia en el último curso y se destaca la necesidad de emplear medidas para que la situación no empeore, tanto en un futuro cercano (infancia) como en un futuro más lejano (adolescencia y adultez). Aunque el conflicto ya está presente y se tiene que ir abordando en la actualidad, cabe destacar la importancia de la visión preventiva, el supuesto principal de la creación del PAT.

El PAT se llevará a cabo como parte del Plan de Convivencia, con visión de futuro a lo largo de varios cursos, teniendo como objetivo la consolidación de las metodologías y la visión positiva del conflicto como línea de escuela. Para ello, se propone empezar con este grupo como prueba estratégica, dadas las problemáticas surgidas en el curso anterior y la preocupación general por gestionar la situación de una forma distinta, e ir ampliando la nueva visión y el tratamiento del conflicto a toda la comunidad educativa.

Se pretende que la ejecución del PAT sea dinámica y flexible, adaptando las propuestas y directrices a los resultados de los procesos evaluativos y a la opinión que vaya surgiendo a lo largo del curso en la Comisión de Convivencia.

---

<sup>6</sup> Puede consultarse el apartado 5. Marco contextual de acción

## 7.2. Objetivos

### 7.2.1. Objetivos generales

- Dotar al profesorado de estrategias y recursos de resolución positiva del conflicto en base a las prácticas restaurativas
- Concienciar al profesorado sobre la importancia de la coeducación como línea pedagógica
- Reducir la conflictividad y agresividad presentes en el grupo mediante la educación socio-afectiva, con tal de fomentar un clima armónico e idóneo para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje

### 7.2.2. Objetivos específicos en relación con el alumnado

- Fomentar la cohesión de grupo, la confianza, el respeto y la aceptación de la diferencia, así como la autoestima y la estima a los demás
- Adquirir estrategias para solucionarlos de forma responsable y teniendo en cuenta las necesidades comunes
- Conocer las propias emociones y sentimientos, actuando con respeto hacia uno mismo y hacia los otros
- Aprender a expresar las emociones propias de forma respetuosa y sin violencia

### 7.2.3. Objetivos específicos en relación con el profesorado

- Adquirir la concepción positiva del conflicto, con una mirada respetuosa y restaurativa, pasando de un sistema reactivo y punitivo a un sistema proactivo y dialogante
- Conocer las propias emociones, aprendiendo a ser un modelo de comunicación no violenta
- Analizar la propia acción educativa en términos de coeducación, tomando conciencia sobre la importancia de una docencia igualitaria y democrática
- Participar en la elaboración y ejecución del PAT de forma activa

#### 7.2.4. Objetivos específicos en relación con las familias y el entorno

- Fomentar la participación de las familias en la Comisión de Convivencia mediante la presencia de la persona en representación de la AFA, teniendo voz activa
- Promover en las familias la resolución positiva del conflicto

### 7.3. Competencias y contenidos

El Currículum de la etapa educativa de Educación Primaria del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya (2017) marca unas competencias y contenidos en cuanto a educación en valores sociales y cívicos. Para la elaboración de este proyecto y la consolidación de los objetivos, se detallan dichas competencias y contenidos en relación con el presente Plan de Acción Tutorial.

Como se destaca en el ámbito de educación en valores, el currículum (2017) especifica:

“en el mundo complejo de hoy es imprescindible trabajar actitudes y valores que contribuyan a la convivencia, el respeto de los derechos de las personas y la adquisición de unas condiciones de vida dignas para todos. Los alumnos, en el marco de una escuela inclusiva, tienen que aprender a ser competentes para vivir y convivir de acuerdo con los valores propios de una sociedad democrática: la libertad y la responsabilidad personal, la solidaridad, el respeto, la igualdad y la equidad” (p. 153).

Se destacan los contenidos más relevantes que se trabajarán<sup>7</sup>:

#### 7.3.1. Dimensión personal

- Autonomía y resiliencia
- Responsabilidad y corresponsabilidad
- Coherencia
- Gestión de normas y límites
- Valoración del esfuerzo y la motivación
- Actitud crítica en la observación y la interpretación de la realidad
- Autoconocimiento y autoestima

---

<sup>7</sup> Tabla de dimensiones, competencias, contenidos y criterios de evaluación en base al Currículum de Educación Primaria del Departament d'Ensenyament de Catalunya (2017)

- Identificación de las emociones y los sentimientos propios
- Autorregulación de la conducta

### 7.3.2. Dimensión interpersonal

- Identificar las emociones y los sentimientos de los demás; empatía
- Identificación de los propios prejuicios y estereotipos
- Sentimientos y principios morales; actitudes éticas
- Habilidades sociales
- Sensibilidad, respeto y tolerancia respecto a los otros y su diversidad
- Autorregulación de la conducta
- Gestión de normas y límites
- Estrategias de mediación y gestión positiva de conflictos
- Participación en el funcionamiento del aula y de la escuela y en actividades del entorno más cercano
- Responsabilidad y corresponsabilidad
- Cooperación, solidaridad y altruismo
- Actitudes que contribuyen al bienestar emocional del grupo
- Hábitos cívicos y convivencia en los distintos ámbitos

### 7.3.3. Dimensión social

- Sentimientos y principios morales; actitudes éticas
- Sensibilidad, respeto y tolerancia respecto a los demás y su diversidad
- Actitudes que contribuyen al bienestar emocional del grupo
- Participación en el funcionamiento del aula y de la escuela y en actividades del entorno más cercano
- Hábitos cívicos y convivencia en los distintos ámbitos
- Actitud crítica en la observación y la interpretación de la realidad

## 7.4. Actividades y temporalización

Esta propuesta está destinada para llevarse a cabo durante un curso escolar.

Con esta prospectiva, se pretende que las propuestas de actividades se vayan realizando de forma transversal y se vayan fundamentando las actuaciones como línea pedagógica de la escuela. Aun así, se destinará una hora a la semana en concreto a realizar actividades específicas de prevención del conflicto y trabajo de la convivencia en base a los objetivos propuestos.

Cabe hacer hincapié en la importancia de realizar las propuestas de esta intervención psicopedagógica de forma flexible y adaptada a la demanda del alumnado, siempre teniendo en cuenta la perspectiva global de la educación para la convivencia. Aun la importancia de trabajar de forma preventiva, es necesario abordar el conflicto en el momento en el que ocurre y dar espacio para tratarlo debidamente y en base a las propuestas detalladas en el PAT.

**Tabla 3. Actividades del PAT <sup>8</sup>**

<b>PROPUESTAS INICIALES</b>
<ol style="list-style-type: none"><li><b>1.</b> Formación del profesorado</li><li><b>2.</b> Consolidación de la Comisión de Convivencia</li><li><b>3.</b> La reunión con familias de inicio de curso</li><li><b>4.</b> Las reuniones individuales con las familias</li></ol>
<b>ACTIVIDADES CON EL PROFESORADO</b>
<b>5. BLOQUE 1. GRUÍA PARA EL PROFESORADO</b>
<ol style="list-style-type: none"><li><b>5.1.</b> El enfoque restaurativo para la resolución de conflictos</li><li><b>5.2.</b> Escucha activa y escucha empática</li></ol>

<sup>8</sup> ANEXO D. Actividades del Plan de Acción Tutorial. En este anexo se pueden ver las actividades desarrolladas.

<p><b>5.3.</b> Declaraciones afectivas</p> <p><b>5.4.</b> Preguntas restaurativas</p> <p><b>5.5.</b> Pequeña reunión restaurativa</p> <p><b>5.6.</b> Círculo restaurativo</p>
<p><b>ACTIVIDADES CON EL ALUMNADO</b></p> <p><b>6. BLOQUE 2. COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES</b></p>
<p><b>ACTIVIDAD 1.</b> Poner nombre a las emociones</p> <p><b>ACTIVIDAD 2.</b> Análisis de situaciones</p> <p><b>ACTIVIDAD 3.</b> La gestión de la rabia</p> <p><b>ACTIVIDAD 4.</b> La caja de las declaraciones afectivas</p>
<p><b>7. BLOQUE 3. CONCEPCIÓN POSITIVA DEL CONFLICTO</b></p>
<p><b>ACTIVIDAD 1.</b> El concepto de conflicto. <i>Un dibujo a dos manos.</i></p> <p><b>ACTIVIDAD 2.</b> Las reacciones ante el conflicto.</p> <p><b>ACTIVIDAD 3.</b> La necesidad de analizar un conflicto. <i>La escucha activa.</i></p> <p><b>ACTIVIDAD 4.</b> Los elementos del conflicto: posiciones, intereses y necesidades. <i>Todo por una naranja.</i></p> <p><b>ACTIVIDAD 5.</b> Resolución de conflictos desde la calma. <i>La comunicación no violenta.</i></p> <p><b>ACTIVIDAD 6.</b> ¿Qué es cruel? <i>Láminas WonderPonder</i></p>
<p><b>8. BLOQUE 4. CÓMO AFRONTAR UN CONFLICTO</b></p>
<p><b>ACTIVIDAD 1.</b> Mapa de análisis de conflictos</p> <p><b>ACTIVIDAD 2.</b> El contrato de compromiso</p> <p><b>ACTIVIDAD 3.</b> Entrevista con el alumnado implicado en un conflicto</p> <p><b>ACTIVIDAD 4.</b> Entrevista con el grupo de observadores</p>

**ACTIVIDAD 5. Entrevista con las familias**

Elaboración propia

### 7.5. Previsión de recursos materiales y humanos

El Plan de Acción Tutorial expuesto deberá ser aprobado el curso anterior a su ejecución. Por este motivo, a finales de ese curso deberán incluirse en los pedidos de materiales los recursos necesarios para la ejecución del PAT, así como planificar las actividades con anterioridad al inicio de curso.

El Plan será expuesto al equipo de profesorado, quienes serán responsables de su máxima ejecución y continuidad.

Aunque la tarea principal recaerá en la Acción Tutorial, es decir, en las personas tutoras, la perspectiva del proyecto es global a toda la escuela. Esto significa que todo el profesorado deberá implicarse y dedicar sus esfuerzos a seguir la misma línea metodológica que se especifica.

El Equipo Directivo será el encargado de gestionar los recursos materiales especificados en cada actividad, así como de dinamizar el proceso de formación del profesorado y asegurarse de que el proyecto se está llevando a cabo.

### 7.6. Seguimiento y evaluación

La evaluación del Plan de Acción Tutorial será continua y se irá realizando conforme se vaya avanzando en el proceso de aplicación del mismo.

En las reuniones de la Comisión de Convivencia se irá valorando la ejecución de las actividades y el avance del Plan, aspecto que aportará información que permitirá ir haciendo ajustes y modificaciones siempre que sea necesario. La finalidad última de este proceso evaluativo es la mejora y el cuestionamiento constante, elemento fundamental para darle continuidad al proyecto y, siempre que la evaluación dé lugar a un resultado positivo, instaurarlo como metodología e ideario de la escuela.

Los instrumentos de evaluación serán cualitativos, basándose en la observación y registro del profesorado, las entrevistas y cuestionarios abiertos, todos ellos centrados en el alumnado, el profesorado y las familias como fuente de información.

En las reuniones de Claustro de profesorado se irán determinando las informaciones necesarias para la redacción del informe de evaluación, siendo las personas del Equipo Directivo del centro las encargadas de su redacción a final de curso. Este recogerá todas las aportaciones recogidas en las actas de las reuniones y en los instrumentos de evaluación, con perspectiva de cambio y mejora. Una vez finalizado, será difundido a toda la comunidad educativa, exponiéndolo en el Consejo Escolar.

El proceso de evaluación deberá considerar los siguientes aspectos:

- **Nivel de consecución de los objetivos:**

*¿Son coherentes las actividades con la realidad?*

*¿Responde la ejecución del Plan a los objetivos planteados?*

- **Actividades**

Actividades planificadas y que no se han realizado: *¿Por qué motivos no se han realizado?*

Actividades incorporadas en el proceso: *¿Qué ha dado lugar a la necesidad de incorporación de nuevas actividades? ¿Han sido coherentes con las ya planificadas? ¿Han supuesto una mejora?*

- **Eficacia de las actividades y grado de implicación, en función de:**

Alumnado

Profesorado

Familias

*¿Las actividades han sido acordes con la edad? ¿Han supuesto una mejora en la dinámica del grupo? ¿El profesorado ha comprendido la metodología y ha sabido aplicar las actividades? ¿Las familias han participado? ¿Qué opinión tienen las familias respecto al Plan?*

*¿El alumnado se ha motivado con las actividades? ¿Qué valoración hace el profesorado, a lo largo del curso y al final? ¿Se ha implicado todo el equipo de profesorado de forma activa? ¿Qué valoración hacen las familias, a lo largo del curso y al final?*

## 8. Resultado del Plan con respecto a las Bases

La revisión de los contenidos y objetivos propuestos inicialmente y la perspectiva global del trabajo permiten ver la concordancia existente una vez finalizado el proyecto.

La realidad en la que se enmarca el presente trabajo dio lugar a la necesidad del tratamiento de la conflictividad y la agresividad en el centro y, concretamente, en un grupo de segundo de Educación Primaria. La elaboración del Plan de Acción Tutorial se ha llevado a cabo con la mirada focalizada en este contexto tan real y vivo, en este alumnado concreto, en sus características, sus intereses y sus necesidades individuales y grupales. Por ese motivo, desde el análisis de la necesidad detectada hasta el diseño de las actividades y la evaluación de estas se ha hecho en base a un contexto físico y palpable que ha acabado dando lugar a una propuesta adaptada y que, posiblemente, daría respuesta e iría mejorando la gravedad y la presencia de la conflictividad en la escuela.

Por otro lado, cabe destacar que, como bien se ha ido diciendo a lo largo del trabajo, el conflicto es inevitable en todos los ámbitos de la sociedad. Así pues, es inevitable en todos los centros escolares del mundo, con lo que este Plan podría adaptarse a cualquier situación y contexto. Teniendo en cuenta la edad a la que va dirigida la propuesta y las adaptaciones necesarias según las características de cada grupo y cada alumna/o, las actividades son suficientemente abiertas y flexibles como para poder encajar en todo panorama posible.

Además, teniendo como foco el tratamiento temprano de la agresividad y la conflictividad como método preventivo a la violencia de género, el trabajo tiene una perspectiva social que es de uso para toda la población. No solamente es necesario ser conscientes de la necesidad de cambio y transformación hacia una sociedad más igualitaria y respetuosa dentro de las escuelas, sino que es de vital importancia que este mensaje se transmita e inculque a toda la comunidad.

## 9. Conclusiones

El objetivo general de este trabajo fue el siguiente:

Diseñar un Plan de Acción Tutorial (PAT), basado en el tratamiento y educación de los conflictos y la agresividad en la infancia mediante prácticas restaurativas y la coeducación, fomentando así la convivencia social armónica y la prevención de la violencia de género.

A lo largo de estos meses se han analizado detenidamente todos los aspectos contenidos en este objetivo. Empezando por el análisis social de la perspectiva igualitaria de la educación y dando protagonismo a la coeducación como vía de transformación hacia una sociedad justa y libre de violencia de género. Pasando por el análisis del concepto de agresividad y sus características, la consecuencia directa de esta en la convivencia escolar y como mejorarla mediante la concepción positiva del conflicto con el uso de prácticas restaurativas y la mirada coeducativa en un Plan de Acción Tutorial.

Por lo que se refiere a los objetivos específicos, estos se han ido asumiendo en los distintos apartados.

El primer paso para la concreción del Plan de Acción Tutorial y que concuerda con el primer objetivo es la *creación de la Comisión de Convivencia*, en la que se deberán tratar todos los contenidos y evaluación de dicho Plan y reflexionar entorno al tema en cuestión.

El segundo objetivo fue *especificar un conjunto de pautas y estrategias para la resolución y el afrontamiento de conflictos desde la mirada restaurativa*. En el trabajo se marca como esencial la formación del profesorado para poder llevar a cabo las actividades y la ejecución de la metodología con coherencia y concordancia con las prácticas restaurativas.

Por otro lado, una de las bases fundamentales de esta metodología es la implicación de toda la comunidad en la resolución de los conflictos, aspecto que puede apreciarse en el análisis contextual de la propuesta y en la consideración de la opinión de las familias y de la comunidad en la concreción de las actividades. Con todo esto, puede apreciarse la coherencia con el siguiente objetivo: *implicar a toda la comunidad educativa en la elaboración del Plan de Acción Tutorial*.

Aunque esté aparentemente más difuminado, en todo momento se ha mantenido la línea de la igualdad y el respeto pensando en la transformación educativa hacia la mirada igualitaria y

coeducativa. Si más no, el trasfondo esencial de la propuesta es la concienciación de la tolerancia 0 hacia la violencia con tal de prevenir agresiones futuras en la sociedad adulta. Para ello, las actividades tienen un gran peso en educación socioafectiva y emocional, conllevando así a la concreción del siguiente objetivo: *Identificar los estereotipos de género que se relacionan con la violencia y las consecuencias que estos tienen en la educación emocional del alumnado.*

Finalmente, el último objetivo específico fue *sensibilizar y formar a toda la comunidad educativa en la filosofía de las prácticas restaurativas.* Si bien la propuesta planteada no es más que un inicio de un largo camino de transformación, puede considerarse un buen puente para empezar a palpar la concienciación hacia el respeto y la tolerancia, hacia la no aceptación de la violencia y las agresiones como forma de relación y hacia la mirada igualitaria y armónica de una sociedad más justa y humanizada.

## 10. Recomendaciones y prospectivas

La realización de este trabajo me ha llevado no solamente a ampliar mi conocimiento sobre el tema y a adquirir recursos y estrategias como docente y psicopedagoga, sino también a cambiar la mirada en el término de coeducación. En este tiempo he crecido como profesional, pero también como persona y como ciudadana.

Realizar este estudio me ha abierto los ojos y me ha hecho analizar como la sociedad acaba normalizando actitudes y situaciones según los cambios que se van imponiendo, sin cuestionar ni profundizar si realmente se está avanzando hacia la mejora o se está cubriendo una capa sobre otra, siempre con la misma base que acaba resurgiendo disimuladamente. He visto como, inconscientemente, el hecho de tener una ley escrita que define el derecho a la igualdad de condiciones para todas las personas nos ha hecho acomodarnos e invisibilizar maneras de comportamiento y pensamiento que siguen estando muy ancladas al pasado patriarcal y con predominancia del sexo masculino sobre el femenino. He podido darme cuenta de la importancia de la educación emocional y socio-afectiva con base en la coeducación, para prevenir la conflictividad y la violencia y dotar a toda persona de las mismas oportunidades en el desarrollo personal y emocional.

Por otro lado, he descubierto la mirada restaurativa y esto me ha abierto un nuevo enfoque de la educación y el tratamiento del conflicto. Uno de los aspectos que más preocupan en una escuela es como gestionar el día a día y los problemas que van surgiendo: sin gritar, sin castigar y sin faltar al respeto a nadie, teniendo en cuenta las necesidades y peculiaridades de todos, especialmente del alumnado. Este trabajo me ha confirmado la necesidad de formación constante del gremio docente para poder hacer frente a la sociedad tan cambiante ante la que nos encontramos y acompañar el crecimiento del alumnado de forma respetuosa.

Es por este motivo, que la perspectiva que veo es la de seguir la línea expuesta a lo largo de este escrito como profesional docente y psicopedagoga. Llevar a cabo la propuesta de actividades me permitirá ver el alcance real del proyecto y, en definitiva, me permitirá ir esparciendo el conocimiento adquirido, con tal de concienciar socialmente, tanto dentro del contexto escolar como fuera de él.

## Referencias bibliográficas

- Aguirre, A. (2008, diciembre). La coeducación como marco de prevención de la violencia. *Revista aula* (177). Recuperado de <https://bv.unir.net:2395/es/producto/la-coeducacion-como-marco-para-la-prevencion-de-la-violencia>
- *Diccionario de la Real Academia Española* (23ª ed.). Recuperado de <https://dle.rae.es/?w=agresividad>
- Andrews, M. y Chapman, B. (dirección). (2012). *Brave* [cinta cinematográfica]. EU: Walt Disney Studios y Pixar Animation Studios.
- Ayerza, J. (2017). Diseño y desarrollo del plan de convivencia. *Aula de secundaria. Trabajar las normas en los centros* (024), 38-40. Recuperado de <https://bv.unir.net:2395/es/producto/disenyo-y-desarrollo-del-plan-de-convivencia-as02483169>
- Aznar, R. M. (2018). Els projectes de coeducació I la XAJI a secundària. *Dossier Graó. Coeducar: posar la vida al centre de l'educació* (4), 76-79.
- Baiget, J. (2015). *Generalitat de Catalunya. Pla per a la igualtat de gènere en el sistema educatiu.* (No. 12:39:23). Recuperado de [http://xtec.gencat.cat/web/.content/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/0052/639685da-0e9a-4aaf-bf91-2785a5ba79bf/acord\\_govern\\_pla\\_igualtat.pdf](http://xtec.gencat.cat/web/.content/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/0052/639685da-0e9a-4aaf-bf91-2785a5ba79bf/acord_govern_pla_igualtat.pdf)
- Bonal, X. (1997). *Las actitudes del profesorado ante la coeducación.* Barcelona, España. GRAÓ.
- Cascón, P. (2000). *Educación en y para el conflicto. Cátedra UNESCO sobre Paz y Derechos Humanos.* Barcelona, España. UAB. Recuperado de <http://pacoc.pangea.org/documentos/educarenyparaelconflicto.pdf>
- De Blas, A. (2018). *71 propuestas para educar con perspectiva de género.* Madrid, España. FUHEM.
- Del Barrio, V. (1999). Estudio sobre la agresividad infantil. Fundación Belén. Recuperado de <https://fundacionbelen.org/formacion/estudio-sobre-agresividad-infantil/>
- Escorza, F. J. (2002). El concepto de agresividad de los niños en edades tempranas: fundamento de una propuesta educativa. *Revista Electrónica Interuniversitaria de*

- Formación del Profesorado*, 5(3). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1034510>
- Estatuto de Autonomía de Cataluña Nº 436. Parlament de Catalunya, Barcelona, España, febrero de 2013. Recuperado de <https://web.gencat.cat/ca/generalitat/estatut/estatut2006/>
  - Fernández, M. A. y Fernández, J. (2020). *Feminismos. Miradas desde la diversidad*. Revista Pikara. Madrid, España: Oberon.
  - Fumero, K. (2019). Entorn laboral per al professorat LGTBI. *Dossier Graó. Coeducar: posar la vida al centre de l'educació* (4), 33-36.
  - Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona, España. Editorial Paidós.
  - Generalitat de Catalunya (2020). Coeducació i igualtat de gènere. Barcelona, España: XTEC – *Xarxa Telemàtica Educativa de Catalunya*. Recuperado de <http://xtec.gencat.cat/ca/curriculum/coeducacio/>
  - Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament (2017). *Currículum d'Educació Primària*. Barcelona, España. Servei de Comunicació i Publicacions. Recuperado de <http://ensenyament.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/colleccions/curriculum/curriculum-ed-primaria.pdf>
  - Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament (2019). *Aquí prou bullying*. Barcelona, España. Recuperado de <http://xtec.gencat.cat/ca/centres/projeducatiu/convivencia/aquiproubullying/>
  - Gutiérrez, P. y Morales, F. (2016). Diferencias en agresividad infantil percibida en función del sexo: evaluación para el afrontamiento/prevenición de conductas agresivas. En ASUNIVEP, *Investigación en el ámbito escolar: un acercamiento multidimensional a las variables psicológicas y educativas. Volumen II*. (pp. 67 - 71). España: ASUNIVEP. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5858737>
  - Jiménez, E., Vilaplana, G., Cela, X. (2015). *Pam a pam, coeduquem. Quadern pedagògic per al professorat del cicle formatiu de grau superior d'educació infantil*. Barcelona, España: Generalitat de Catalunya, Institut Català de les Dones.
  - Listado de feminicidios y otros asesinatos de mujeres cometidos por hombres en España en 2019 (2019). España: *feminicidio.net*. Recuperado de

<https://femicidio.net/articulo/listado-femicidios-y-otros-asesinatos-mujeres-cometidos-hombres-espana-2019>

- Luna, F. y Elorza, C. (2014, mayo). Entrevista a Lidia Puigvert. Violencia 0 desde los 0 años. *Revista Aula de infantil (75)*. Recuperado de <https://bv.unir.net:2395/es/producto/entrevista-a-lidia-puigvert-violencia-0-desde-los-0-anos>
- Martín Sánchez, F. (2020). Agresividad infantil y entorno familiar. *La Albolafia: revista de humanidades y cultura*. ISSN: 2386-2491. pp. 151-162. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6528581>
- Pescador, E. (2019). Resistències masculines al canvi cap a la igualtat. La veu del professorat d'infantil, primària i secundària. *Dossier Graó*. Volumen (4), 29-32.
- RESOLUCIÓ ENS/58572017. Barcelona, España, 17 de marzo de 2017. Recuperado de <https://portaldogc.gencat.cat/utillsEADOP/PDF/7336/1599535.pdf>
- Rosenberg, M. (2006). *Comunicación no violenta: un lenguaje de vida*. Buenos Aires, Argentina. Gran Aldea Editores.
- Rovira, M. (2000). *Quaderns per a la coeducació. El tractament de l'agressivitat als centres educatius: proposta d'acció tutorial*. 15. Barcelona, España. Institut de Ciències de l'Educació.
- Ruiz, C. (2019). Què s'amaga darrere de la violència sexual a l'adolescència? *Dossier Graó*. *Coeducar: posar la vida al centre de l'educació* (4), 25-28.
- Sánchez, M. (2013). Les competències socioemocionals a l'escola. *Dossier Graó*. *Aprendre a conviure, aprendre a transformar* (2), 8-12.
- Schmitz, J. (2018). *Prácticas restaurativas para la prevención y gestión de conflictos en el ámbito educativo. Guía de formación*. La Paz, Bolivia. Progettomondo.mlal.
- Serrano, I. (2006). *Agresividad infantil*. Salamanca, España. Piramide.
- Smith, P. K. (2003). *Violence in schools: the response in Europe*. New York, USA. RoutledgeFalmer. Recuperado de <https://bv.unir.net:2056/lib/univunirsp/reader.action?docID=201197>
- Solsona Pairó, N. (2016). *Ni princeses ni pirates. Per educar nenes i nens en llibertat*. Vic, España. Eumo Editorial.
- Subirats, M. (2017). *Coeducació, aposta per la llibertat*. Barcelona, España. Octaedro.

- Subirats, M. [Emakunde]. (2018, enero 5). Coeducación: ¿Qué y para qué? Ponencia de Marina Subirats i Martori. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=9uOP0yAVhEA>
- Subirats, M. (2013). *Forjar un hombre, moldear una mujer*. Barcelona, España. Aresta.
- The Economist Intelligence Unit (2014). *The learning curve. Education and skills for life*. Pearson. Recuperado de [http://www.edmide.gr/anakoinoseis/The-Learning-Curve-Report-2014%20\(1\).PDF](http://www.edmide.gr/anakoinoseis/The-Learning-Curve-Report-2014%20(1).PDF)
- Tomé, A. (2018). L'educació feminista contra el sexisme educatiu i cultural. *Dossier Graó. Coeducar: posar la vida al centre de l'educació* (4), 8-14.
- UAB (2019). Las prácticas restaurativas. Barcelona: *Escola de Cultura de Pau*. Recuperado de <https://escolapau.uab.cat/municipiosypaz/municipis/Ficha18.pdf>
- Uruñuela, P. (2013). ¿Por qué debemos trabajar la convivencia en los centros educativos? *Dossier Graó. Aprender a convivir, aprender a transformar* (2), 8-12.
- Uruñuela, P. (2013). Trabajar la convivencia en los centros educativos. *Aula. Liderazgo positivo*. (221), 36-40.
- Vallejo Calderón, D. (1998-1999). *Deu anys d'experiències escolars en coeducació a Catalunya (1998-1999). Un recull i recerca relativa a la igualtat d'oportunitats de nois i noies* (Llicències retribuïdes). Barcelona, Catalunya.
- Zaitegi, N. [Aprendemos Juntos]. (2019, abril 3). Educación para la convivencia y resolución de conflictos. Nérida Zaitegi, pedagoga. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=nNOdDtwY1uM>

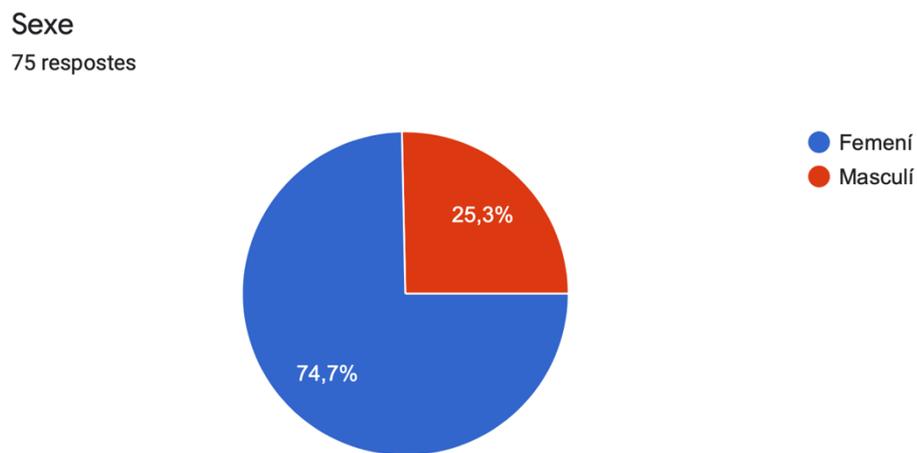
## Anexo A. Glosario de conceptos

- 1. Género:** “conjunto de roles, tareas, comportamientos, espacios, actitudes y aptitudes que la sociedad espera que nosotros asumamos en función de habitar un cuerpo femenino o masculino. Es la significación que una cultura da al hecho de ser considerado hombre o mujer”. (Jiménez et al., 2015, p. 13)
- 2. Sexo:** “hace referencia a las características biológicas de nuestros cuerpos, como los órganos genitales internos y externos, la carga hormonal o los cromosomas; aquello que nos distingue entre machos y hembras”. (Solsona, 2016, p. 21)
- 3. Estereotipos de género:** “conjunto de ideas que nuestra sociedad construye como patrones culturales que marcan el comportamiento de hombres y mujeres” (Solsona, 2016, p. 26)
- 4. Rol de género:** “estereotipos que dividen el mundo en hombres y mujeres y otorgan a cada conjunto una serie de atributos que van desde la forma de vestir hasta lo que tienen que desear o sentir” (Solsona, 2016, p. 26)
- 5. Sexismo:** “hace referencia a las actitudes, los roles, los estereotipos, las creencias o los valores basados en el dominio del género masculino sobre el femenino que forman parte de nuestra cultura” (Solsona, 2016, p. 24)
- 6. Socialización de género:** “proceso en el que intervienen distintos agentes socializadores como la familia, la escuela y los medios de comunicación. Estos nos ponen en contacto con el mundo que nos procede y nos transmiten qué quiere decir, socialmente, ser hombre o mujer” (Jiménez et al., 2015, p. 17)
- 7. Cis/cisgénero:** “persona que socializa el género que le fue impuesto; que no es transgénero” (Fernández y Fernández, 2020, p. 44)
- 8. Transgénero:** “persona que no socializa ni ha interiorizado el género que le fue impuesto al nacer” (Fernández y Fernández, 2020, p. 44)
- 9. Transfobia:** “odio, rechazo y aversión a las personas trans” (Fernández y Fernández, 2020, p. 44).
- 10. Violencia de género:** “se trata de una violencia que afecta a las mujeres por el mero hecho de serlo. Constituye un atentado contra la integridad, la dignidad y la libertad de las mujeres, independientemente del ámbito en el que se produzca” (Xunta de Galicia, 2019)

- 11. Sistema normativo de género binario:** “también nombrado sistema *sexo-género* o *heteropatriarcal*, basado en la idea de que hay dos sexos biológicos también definidos binariamente (hembra y macho), a los que se asocia cada género respectivamente. El actual sistema es machista (discrimina la feminidad) y heteronormativo (discrimina la homosexualidad). Por lo tanto, el sistema normativo de género no solo constata diferencias sino que construye desigualdades entre las personas” (Jiménez et al., 2015, p. 14).
- 12. Intersexualidad:** “antiguamente conocido como *hermafroditismo*. Personas que nacen con características sexuales (primarias, secundarias i/o terciarias) ambiguas en un sentido amplio, que representan aproximadamente un 1% de la población” (Jiménez et al., 2015, p. 17).
- 13. LGTBI:** colectivo de Lesbianas, Gais, *Trans*, Bisexuales e Intersexuales.

## Anexo B. Formulario. ¿Qué quiere decir, ser fuerte?

Con tal de realizar una reflexión más próxima a la población, se realizó la pregunta ¿qué quiere decir, ser fuerte?, usando el formulario como herramienta de recogida de datos. Para ello, se tomó una muestra de 75 adultos de entre 20 a 66 años de edad, de los cuales el 74,4% eran mujeres y el 25,3% hombres.



Las respuestas se usaron para el apartado 4.4.1. del trabajo, como mera reflexión y apoyo de la opinión personal. Cabe destacar que una muestra más amplia habría aportado reflexiones más concluyentes.

En la siguiente tabla se muestran las respuestas obtenidas, con las cuales se realizó la documentación de dicho apartado.

## Plan de Acció Tutorial para el tratamiento del conflicto y la prevención de la violencia de género

## SER FORT. Què vol dir?

Marca de temps	Què entens per "ser fort"?	Quina edat tens?	Digues, si vols, el teu nom	Sexe
2020/04/01 3:30:47 p. m. EET	Ser capaç de fer front a situacions difícils i tenir força muscular.	31		Femeni
2020/04/01 3:49:25 p. m. EET	Saber mantener la calma en las adversidades y actuar positivamente	55		Femeni
2020/04/01 3:51:08 p. m. EET	Afrontar los problemas de la mejor manera	58		Masculi
2020/04/01 3:58:13 p. m. EET	Ser resilient	39		Femeni
2020/04/01 4:01:12 p. m. EET	Entenc que una persona és forta quan s'ha cuidat emocionalment i físicament, és a dir, quan la ment i el cos estan connectats sanament i la persona està en pau amb ella mateixa.	28		Femeni
2020/04/01 4:03:08 p. m. EET	Entenc que una persona forta és una persona estable, capaç d'adaptar-se a les situacions, d'argumentar bé les seves opinions, que té clars els seus valors i que té criteri.	32		Femeni
2020/04/01 4:20:16 p. m. EET	Davant de situacions difícils o complicades saber donar resposta com a resultat d'equilibrar raó i emocions	64		Femeni
2020/04/01 4:20:56 p. m. EET	Afrontar les dificultats amb serenitat i buscar la part positiva de les coses per molt difícil que siguin	59		Femeni
2020/04/01 4:24:40 p. m. EET	Tindrè les idees i la integritat moral molt fortes	65		Masculi
2020/04/01 4:24:55 p. m. EET	Ser una persona lluitadora, buscar sempre una solució als problemes i no rendir-se mai davant una complicació	32		Femeni
2020/04/01 4:27:40 p. m. EET	Que tens por de les coses però tot i així ho fas!	25		Femeni
2020/04/01 4:30:46 p. m. EET	Tenir la suficient personalitat i ganes per superar qualsevol obstacle que se't presenti a la vida. Ja sigui en l'àmbit laboral, personal o familiar entre molts altres.	26		Masculi
2020/04/01 4:33:20 p. m. EET	Si parlem en un terme físic, una persona forta és aquella que és capaç d'aguantar un pes. Si parlem en un terme emocional, una persona forta és aquella capaç de gestionar una situació que li afecta sense que li suposi un cost	28		Femeni
2020/04/01 4:33:35 p. m. EET	Persona resilient	32		Femeni
2020/04/01 4:39:49 p. m. EET	Ser fort, per mi, vol dir tenir la capacitat i la voluntat de superar situacions dures, difícils o inesperades. Saber portar situacions d'incertesa o de por sense que et supetin i amb serenitat. Saber relativitzar i adaptar-se. Ser for	32		Femeni
2020/04/01 4:40:24 p. m. EET	Tenir/Presentar una bona capacitat de resistència i resiliència a la vida. Almenys, jo em sento identificat amb aquesta definició, com a aquesta persona que "saivega més fort després de cada caiguda" o "lluita per a conseqü	26		Masculi
2020/04/01 4:42:26 p. m. EET	Que té una gran potència per resistir físicament o mentalment.	52		Femeni
2020/04/01 4:54:46 p. m. EET	Ser forta és entendre les pors com quelcom inevitable i fer-les servir de motor per seguir endavant. És impossible ser forta sense assimilar les nostres febleses i donar-nos el temps que necessitem per agafar impuls.	24		Femeni
2020/04/01 4:55:19 p. m. EET	La capacitat de afrontar todas aquellas situaciones donde sientes miedo, desconoces o te causan algún tipo de malestar.	28		Masculi
2020/04/01 4:57:10 p. m. EET	Per mi ser fort, té a veure amb les emocions. Per mi ser fort no és tenir més o menys força, sinó saber com afrontar problemes quotidians, situacions inesperades, la gestió de les emocions, i sobretot, ser resilient amb la vid	25		Femeni
2020/04/01 5:12:37 p. m. EET	3 tipus: 1- físicament, 2- emocionalment, 3-intellectualment. 1- S'entén, atleta, treballat físicament. 2- Saps sobreposar-se i superar els mals moments de la seva vida. "fort" mentalment. 3- més que fort seria curiós, ganes d	26		Masculi
2020/04/01 5:29:10 p. m. EET	Ser capaç d'afrontar els problemes/entrebancs	44		Femeni
2020/04/01 5:31:18 p. m. EET	Persona que aconsegueix tot el que es proposa. Però també em ve al cap persona que ha de resistir tot el que li ve, aguantar, amb una connotació una mica més negativa. (Em falta un fort/fortia, però al parlar en masculí intuïtivament generalitzo als dos sexes.)	25		Femeni
2020/04/01 5:32:55 p. m. EET	Tenir eines per saber afrontar els problemes (si cal també, demanar ajuda)	24		Femeni
2020/04/01 5:35:30 p. m. EET	És poder amb totes les dificultats.	58 anys		Femeni
2020/04/01 5:36:29 p. m. EET	Aceptar-se a si mateix	26		Masculi
2020/04/01 5:38:39 p. m. EET	Saber viure amb lo que nos depare la vida	59		Masculi
2020/04/01 5:45:14 p. m. EET	Tenir una bona forma física. També ser una persona amb una mentalitat positiva i lluitadora.	24		Femeni
2020/04/01 5:48:09 p. m. EET	Que a pesar de los malos momentos sigues adelante a pesar de los golpes de la vida	52		Femeni
2020/04/01 5:50:56 p. m. EET	Encontrar algo positivo en las situaciones difíciles	50		Femeni
2020/04/01 5:52:40 p. m. EET	Ser fort vol dir tirar endavant malgrat les adversitats, permetent-te moments de debilitat i entenent que no es pot ser fort el 100% de l'estona.	24		Femeni
2020/04/01 5:54:59 p. m. EET	Quan em plantejo què vol dir ser forta em ve el cap saber superar les dificultats que em pugui plantejar la vida. I per tant, tenir capacitat i força per gestionar també les meves emocions. També m'agradaria afegir que el fi	25		Femeni
2020/04/01 5:56:22 p. m. EET	No desanimar-se al primer o al segon o al tercer fracàs.	66		Masculi
2020/04/01 5:56:39 p. m. EET	Seria com la virtut moral per la qual una persona supera/suporta obstacles difícils durant la seva vida.	28		Femeni
2020/04/01 5:57:46 p. m. EET	Vol dir tenir un equilibri entre la raó i l'emoció per poder fer front a les adversitats que se't presenten a la vida sent respectuós en un mateix i compartint i dialogant malgrat la diversitat d'opinions buscant els punts que ens u	60 anys		Femeni
2020/04/01 5:57:58 p. m. EET	Ser fuerte es enfrentarte a las situaciones problemáticas y dolorosas de manera eficiente. Luchar y no decaer ni física ni mentalmente ante la adversidad.	25		Femeni
2020/04/01 5:59:37 p. m. EET	Doncs depèn del sentit en què es digui. Ser fort físicament em sembla que només té a acceptació possible, però pots ser de moltes altres maneres, mentalment, socialment... Pots tenir la força de "acceptar les teves c	30		Masculi
2020/04/01 5:59:43 p. m. EET	Tenir la capacitat necessària per resoldre o enfrontar-te a una situació o problema	25		Femeni
2020/04/01 6:00:34 p. m. EET	Per a mi ser fort, entès des de la vessant psicològica i emocional; seria ser resilient, tenir estratègies i eines per seguir endavant amb les situacions que ens toca viure. Des de la vessant física, seria tenir un cos preparat per aguantar pes, o un cos sà que pot superar malalties.	32		Femeni
2020/04/01 6:12:57 p. m. EET	Saber afrontar els obstacles	31		Femeni
2020/04/01 6:20:47 p. m. EET	Saber buscar solucions a situaciones adverses	38		Femeni
2020/04/01 6:24:06 p. m. EET	És complicat, perquè trobo que hi ha diferents maneres de ser fort/a....	26		Femeni
	Per mi, ser forta és, per exemple, ser capaç de gestionar les teves emocions perquè t'afectin de la forma menys negativa possible. És a dir, per mi no ets menys fort pel fet que ploris, però sí que ho ets si saps perquè plores			
	Així que sento molt no haver pogut ajudar gaire... hahahaha			
2020/04/01 6:42:04 p. m. EET	Se valents i anar cap davant amb força i no mira enrere	55		Femeni
2020/04/01 6:46:20 p. m. EET	Aceptar la vida como te viene	53 años		Masculi
2020/04/01 6:47:48 p. m. EET	Ser fort es no venirse avall quan les coses es posen difícils i mantenir la ment freda quan la situació ho requereixi	34		Masculi
2020/04/01 6:48:50 p. m. EET	Per mi, "ser fort" és una expressió relativa que quan la dic a algú o la rebo, confio en què cada persona l'adapta a les seves circumstàncies i a aquells pensaments que necessiti en el moment per omplir-se d'energia i de for	23		Femeni
2020/04/01 6:52:50 p. m. EET	La capacitat d'afrontar les circumstàncies que vas trobant en el dia a dia de la vida sense perdre (o tornant a trobar) sensació d'equilibri mental i emocional.	29		Femeni
2020/04/01 6:56:54 p. m. EET	Es una qüestió que abarca diferents filosofies però jo em centraré en que per mi ser fort és no rendir-se, seguir avançant cap on volem tot i les adversitats del camí.	26		Masculi
2020/04/01 6:57:10 p. m. EET	👊👊👊	26		Masculi
2020/04/01 7:02:28 p. m. EET	Aguantar, física o mentalment, adversitats	29		Femeni
2020/04/01 7:33:45 p. m. EET	Ser capaç de poder gestionar les coses que et passen, emocionalment, independentment de la manera la qual t'afectin. Tot sent capaç d'assumir-ho i aixecar el cap.	23		Femeni
2020/04/01 7:49:56 p. m. EET	Ser capaç de superar qualsevol obstacle, sigui físic com psíquic, fruit de ser éssers resilient	19		Femeni
2020/04/01 7:54:47 p. m. EET	para mi ser fuerte implica ser capaz de afrontar situaciones de crisis ( en todos los sentidos) sin darse por vencido	24		Femeni
2020/04/01 7:56:59 p. m. EET	Seguir endavant	24		Femeni
2020/04/01 7:58:49 p. m. EET	Tenir força tant física com mental	27		Masculi
2020/04/01 8:02:28 p. m. EET	Ser fort vol dir reconèixer tot el què et passa, saber-ho identificar, passar-ho i deixar que marxi quan toca. Saber afrontar un procés sigui quin sigui.	23		Femeni
2020/04/01 8:20:00 p. m. EET	Aquella persona que surt de totes les adversitats	25		Femeni
2020/04/01 8:30:07 p. m. EET	Tener la capacidad de superar adversidades	25		Masculi
2020/04/01 8:39:36 p. m. EET	Una persona forta per mi és aquella que s'enfronta a obstacles de la vida i, en sortir reforçada o no, no defalleix. Tenir energia i capacitat per afrontar les dificultats i sostenir les dificultats dels altres.	30		Femeni
2020/04/01 8:47:29 p. m. EET	Ser capaç de superar un problema, repte, dificultat físic o mentalment. Per mi no està només relacionat amb la força	57		Femeni
2020/04/01 8:47:38 p. m. EET	Ser capaç de superar un problema, repte, dificultat físic o mentalment. Per mi no està només relacionat amb la força	57		Femeni
2020/04/01 9:43:23 p. m. EET	Seguir endavant sempre	22		Femeni
2020/04/01 10:01:13 p. m. EET	Es la capacitat o actitud que té un individu a resistir una adversitat o un repte	33		Masculi
2020/04/01 10:33:26 p. m. EET	Aramateix i amb la situació que estem vivint, més que mai associó el terme "ser fort" amb les emocions i la psicologia. Em ment i esperit. Més que no pas en la força física.	32		Femeni
2020/04/01 11:07:20 p. m. EET	Ser capaç de aguantar emocions/sentiments forts sense enfonsar-te	20		Masculi
2020/04/02 11:12:02 a. m. EET	Ser fuerte es enfrentarte a las situaciones problemáticas y dolorosas de manera eficiente. Luchar y no decaer ni física ni mentalmente ante la adversidad.	25		Femeni
2020/04/02 2:09:45 p. m. EET	Quan no et rendeixes davant de situacions difícils	27		Femeni
2020/04/02 3:13:06 p. m. EET	Ser valent, assumir i tirar endavant amb les circumstàncies que vinguin.	27		Femeni
2020/04/02 5:32:24 p. m. EET	Físicament, tenir força física muscular. Tenir un cos sa i que aganti tot tipus de situacions físiques i de salut. Emocionalment, ser capaç d'adaptar-se i enfrontar-se (voluntat de superar qualsevol fet/emoció/estat) a situacions i decisions que et presenta la vida.	29		Femeni
2020/04/02 8:11:03 p. m. EET	Tenir força	5		Femeni
2020/04/03 11:15:27 a. m. EET	El concepte de ser fort, és com tants d'altres una imposició social. Ser fort és aguantar una mala situació sense perdre la compostura, sense enfonsar-te o deixar veure que la situació et supera. En definitiva, mostrar serenitat. Aquest concepte hi hauria de ser substituït per la resiliència, és a dir, que sigui quina sigui la situació a la qual ens enfrontem i amb conseqüència que ens transformi que no ens afecti negativament sinó que malgrat tot traier	31		Femeni
2020/04/03 2:38:44 p. m. EET	Yo entenc que ser fort es ser una persona que creu en si mateix i que afronta qualsevol situació amb ganes i amb confiança. A mes, considero que es una persona que no es deixa influenciar i que sap mantenir la serenitat i	25		Masculi
2020/04/03 3:08:11 p. m. EET	Ser optimista, tenir le idees clares.	27		Femeni
2020/04/03 5:32:15 p. m. EET	Ser una persona capaç de superar els reptes que et proposa la vida sent segur d'un mateix i decisiu en la forma en que actues. Aprendre d'aquests reptes i de la forma en que els superem (o no, com en la majoria de casos)	22		Femeni
2020/04/08 10:24:24 a. m. EET	Ser una persona (sigui noi o noia) que és capaç de tenir eines emocionals per poder enfrontar-se de qualsevol contratemps. També hi ha la força física, que és algú que pot aixecar un pes considerable sense problema	31		Femeni

## Anexo C. Tabla de contenidos del Plan de Acción Tutorial

El contenido de esta tabla ha sido extraído del Currículum de Educación Primaria del Departament d'Ensenyament de Catalunya (2017)

<b>DIMENSIONES: Dimensión personal</b>		
<b>COMPETENCIA</b>	<b>CONTENIDOS</b>	<b>CRITERIOS DE EVALUACIÓN</b>
<b>Competencia 1.</b> Actuar con autonomía en la toma de decisiones y asumir la responsabilidad de los propios actos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Autonomía y resiliencia</li> <li>• Responsabilidad y corresponsabilidad</li> <li>• Coherencia</li> <li>• Gestión de normas y límites</li> <li>• Valoración del esfuerzo y la motivación</li> <li>• Actitud crítica en la observación y la interpretación de la realidad</li> </ul>	2. Mostrar motivación por la mejora personal y responder a los retos y las dificultades con esfuerzo y motivación
<b>Adquisición Satisfactoria</b>	<b>Adquisición Notable</b>	<b>Adquisición Excelente</b>

<b>COMPETENCIA</b>	<b>CONTENIDOS</b>	<b>CRITERIOS DE EVALUACIÓN</b>
<b>Competencia 2.</b> Desarrollar habilidades para hacer frente a los cambios y a las dificultades y adquirir bienestar personal.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Autoconocimiento y autoestima</li> <li>• Identificación de las emociones y los sentimientos propios</li> <li>• Autorregulación de la conducta</li> </ul>	1. Conocer las capacidades y los intereses propios mostrando un nivel adecuado de autoestima.

<b>DIMENSIONES: Dimensión interpersonal</b>		
<b>COMPETENCIA</b>	<b>CONTENIDOS</b>	<b>CRITERIOS DE EVALUACIÓN</b>
<b>Competencia 4.</b> Mostrar actitudes de respeto activo por las personas, sus ideas, opciones, creencias y culturas que las conforman.	<ul style="list-style-type: none"> <li>× Identificar las emociones y los sentimientos de los demás; empatía</li> <li>× Identificación de los propios prejuicios y estereotipos</li> <li>× Sentimientos y principios morales; actitudes éticas</li> <li>× Habilidades sociales</li> <li>× Sensibilidad, respeto y tolerancia respecto a los otros y su diversidad</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>2. Mostrar un nivel de gestión emocional adecuado en la relación con los demás en las actividades cotidianas.</li> <li>7. Respetar las características de los demás y escuchar y respetar sus opiniones.</li> <li>17. Mostrar empatía, valorar y respetar la diversidad social, cultural, religiosa y de género.</li> </ul>
<b>COMPETENCIA</b>	<b>CONTENIDOS</b>	<b>CRITERIOS DE EVALUACIÓN</b>
<b>Competencia 5.</b> Aplicar el diálogo como herramienta de entendimiento y participación en las relaciones entre las personas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Autorregulación de la conducta</li> <li>• Gestión de normas y límites</li> <li>• Estrategias de mediación y gestión positiva de conflictos</li> <li>• Participación en el funcionamiento del aula y de la escuela y en actividades del entorno más cercano</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>3. Argumentar y defender las propias opiniones.</li> <li>4. Expresarse y actuar de acuerdo a un pensamiento ordenado, claro y objetivo.</li> <li>10. Participar con responsabilidad en la toma de decisiones del grupo.</li> </ul>

Plan de Acción Tutorial para el tratamiento del conflicto y la prevención de la violencia de género

COMPETENCIA	CONTENIDOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
<p><b>Competencia 6.</b> Adoptar hábitos de aprendizaje cooperativo que promuevan el compromiso personal y las actitudes de convivencia.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>× Responsabilidad y corresponsabilidad</li> <li>× Cooperación, solidaridad y altruismo</li> <li>× Actitudes que contribuyen al bienestar emocional del grupo</li> <li>× Hábitos cívicos y convivencia en los distintos ámbitos</li> </ul>	<p>8. Aceptar y practicar las normas de convivencia y los hábitos cívicos.</p>

DIMENSIONES: Dimensión social		
COMPETENCIA	CONTENIDOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
<p><b>Competencia 7.</b> Analizar el entorno con criterios éticos para buscar soluciones alternativas a los problemas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>× Sentimientos y principios morales; actitudes éticas</li> <li>× Sensibilidad, respeto y tolerancia respecto a los demás y su diversidad</li> <li>× Actitudes que contribuyen al bienestar emocional del grupo</li> <li>× Participación en el funcionamiento del aula y de la escuela y en actividades del entorno más cercano</li> <li>× Hábitos cívicos y convivencia en los distintos ámbitos</li> <li>× Actitud crítica en la observación y la interpretación de la realidad</li> </ul>	<p>9. Actuar con creatividad y capacidad crítica.</p>

## Anexo D. Actividades del Plan de Acción Tutorial

### PROPUESTAS INICIALES

#### 1. Formación del profesorado

##### Descripción de la actividad:

El estudio “The learning curve” publicado por Pearson y realizado por The Economist Intelligence Unit (2014) se afirma que el profesorado tiene una implacable influencia en el alumnado y que su impacto va mucho más allá de los resultados académicos, vinculando esta influencia en factores sociales.

Por otro lado, se destaca que, para el éxito educativo, es esencial la formación y el reciclaje del profesorado, adaptándose a la realidad social tan cambiante en la que vivimos.

Por este motivo, se considera fundamental que la primera actividad a plantear en el Plan de Acción Tutorial sea la formación del profesorado. Sin esta debida formación y concienciación, se haría prácticamente imposible alcanzar los objetivos y contenidos en relación con el alumnado y la comunidad.

Además, uno de los objetivos del PAT es, precisamente, la adquisición de estrategias y recursos en la resolución positiva del conflicto, por lo que cabe darle protagonismo a la formación en este aspecto.

Es por eso que se propondría llevar a cabo un curso de formación interna de centro, que podría dirigir una de las personas responsable de la Comisión de Convivencia, en la que se establecerían las bases y el contenido de dicho programa formativo.

Una propuesta formativa de calidad en prácticas restaurativas y gestión positiva del conflicto es la que ofrece la cooperativa *Fil a l'agulla*. En el siguiente enlace puede verse el contacto:

<https://filalagulla.org/formacions/>

## Objetivos

- Transmitir al profesorado la concepción positiva del conflicto, basado en las prácticas restaurativas.
- Vivenciar de forma personal la resolución positiva de conflictos en la vida diaria de cada persona.
- Entender las bases de la comunicación no violenta y practicarlas.
- Aprender cuáles son las prácticas restaurativas e introducirlas en el día a día de la escuela.
- Adquirir estrategias y recursos para la resolución positiva del conflicto en el entorno escolar.
- Autoanalizar la propia acción docente en base a la coeducación y adquirir una nueva mirada con perspectiva igualitaria y feminista, tomando importancia en la educación igualitaria i democrática.

## Contenidos

- Concepto de conflicto
- Resolución de conflictos. ¿Cómo solemos resolver los conflictos?
- Resolución positiva del conflicto
- ¿Qué son las prácticas restaurativas? ¿Qué tipo de prácticas restaurativas podemos aplicar en la escuela?
- Las bases de la comunicación no violenta
- Coeducación. ¿Dónde estamos y hacia dónde queremos ir?

## Metodología. Explicación de la actividad y temporalización

1. La formación se llevará a cabo una vez de cada mes por la tarde, durante todo el curso escolar.
2. Por otro lado, el profesorado irá recibiendo información relacionada con el curso para poder ir aplicando contenidos a la práctica diaria del centro.

## Materiales y recursos

Guía como documento explicativo sobre la resolución positiva del conflicto y las bases de la línea pedagógica a trabajar que se irá repartiendo al profesorado de forma progresiva conforme se vayan introduciendo los temas.

Materiales que la persona formadora vaya elaborando en el transcurso de la formación.

### **Duración**

Un curso escolar.

## **2. Consolidación de la Comisión de Convivencia**

Una de las actividades a llevar a cabo para favorecer el éxito y la creación conjunta del Plan de Acción Tutorial es la consolidación de la Comisión de Convivencia.

La comisión se reunirá una vez cada quince días y se tratarán, entre otros temas, los fundamentos del PAT. Se pondrán en común las prácticas realizadas y se hará la evaluación pertinente de estas, siempre con perspectiva de mejora y aprendizaje.

## **3. La reunión con las familias de inicio de curso**

Con tal de hacer partícipes a las familias, en la reunión de inicio de curso del grupo de segundo de Educación Primaria, deberá explicarse el planteamiento del PAT i las bases que lo fundamentan.

El propósito de esta explicación será el de presentar a las familias la nueva perspectiva del conflicto que la escuela quiere llegar a establecer como parte de su ideario. Además, es una forma de atraer a la participación y la motivación para formar parte activa en el proceso de enseñanza de la escuela.

Durante la reunión, se llevará a cabo una evaluación no formal mediante la observación directa de los miembros del equipo de profesorado participantes, con la intención de detectar la motivación de las familias en el tema, las dudas que puedan surgir o el nivel de interés, entre otros aspectos. Con esta recogida de información, deberá plantearse qué estrategias son las más apropiadas para acercar el propósito del PAT a las familias.

## **4. Las entrevistas individuales con las familias**

Cabe destacar la importancia de las entrevistas individuales con las familias en el proceso de construcción y ejecución del PAT. En estas reuniones formales, la persona tutora que las lleve a cabo deberá introducir el tema de la conflictividad y la expresión de la agresividad y la violencia. Aunque es un tema que suele ser recurrente en todas las entrevistas de una forma u otra, deberá establecerse como uno de los puntos a tratar en todas las entrevistas, no solamente en aquellas en las que ya han aparecido situaciones problemáticas que den pie al abordaje del tema con la familia. Con esto, quiere enfatizarse la perspectiva preventiva de este proyecto psicopedagógico, teniendo en cuenta el tratamiento del conflicto aun no siendo este un problema visible en la actualidad.

Para ello, se podrían seguir las siguientes preguntas como formas de introducir el tema:

- ¿Suele (nombre de la niña o niño) expresar sus emociones en casa?
- ¿Cuándo hay alguna situación conflictiva, cómo reacciona?
- ¿Pueden explicar la última situación que vivieron que consideren de conflicto?
- ¿Cómo actuó ella/él? ¿Cómo actuaron los adultos?

## ACTIVIDADES CON EL EQUIPO DE PROFESORADO

### 5. BLOQUE 1. GUÍA PARA EL PROFESORADO

#### 5.1. El enfoque restaurativo para la resolución de conflictos

**Breve descripción de la actividad:** se trata de un primer enfoque introductorio a la nueva visión del conflicto que se quiere establecer como línea pedagógica de la escuela. Para ello, en el primer claustro del curso se presentarán los puntos clave y se proporcionará la primera parte de una guía a todo el profesorado para que pueda leerla de forma individual y poder recurrir a ella siempre que lo necesite.

#### Objetivos

- Introducir al profesorado en la concepción positiva del conflicto, basado en las prácticas restaurativas.
- Dotar de unas primeras premisas en la línea de actuación que se quiere conseguir ante el conflicto.

#### Contenidos

- Concepto de conflicto
- ¿Qué son las prácticas restaurativas?

#### Metodología. Explicación de la actividad

1. Durante el primer claustro del curso, uno de los puntos a tratar deberá ser el Plan de Convivencia. Para ello, se explicará el funcionamiento interno de la Comisión de Convivencia y se presentará el Plan de Acción Tutorial que se llevará a cabo en el curso de segundo de Educación Primaria, ya consensuado y aceptado en el curso anterior.
2. Se repartirá al profesorado una guía en la que se desarrollan los contenidos anteriores, explicando los puntos clave y destacando la importancia de ir practicando aquellas estrategias y directrices que se irán introduciendo a lo largo del curso.

## **Materiales y recursos**

Documento explicativo sobre la resolución positiva del conflicto y las bases de la línea pedagógica a trabajar. (Material 5.1.1)

### **Duración**

Cada profesor/a deberá leer el documento y tenerlo en la base de datos del aula como documento de consulta.

### **Material 5.1.1. Guía para el profesorado: el conflicto, la resolución positiva del conflicto y las prácticas restaurativas**

Para la elaboración de este contenido se utilizará principalmente el trabajo de Jean Schmitz (2018) sobre la aplicación de prácticas restaurativas en el ámbito educativo.

El **conflicto** está presente en nuestro diario vivir. Todos y todas, en diferentes momentos y diferentes escenarios, nos enfrentamos a él y al reto de resolverlo. Pero **¿qué entendemos por conflicto?** El conflicto como tal, no puede ni debe ser equiparado a la violencia, por tener un alcance y efectos diferentes. Aunque es cierto que, de no atenderse a tiempo, con mecanismos que atiendan las necesidades e intereses de los involucrados, el conflicto puede escalar y derivar en situaciones de violencia mucho más complejas.

La norma marco de educación, Ley 070 Avelino Siñani – Elizardo Pérez, establece que la educación es promotora de la **convivencia pacífica**, contribuye a erradicar toda forma de violencia en el ámbito educativo, para el desarrollo de una sociedad sustentada en la cultura de paz, el buen trato y el respeto a los derechos humanos individuales y colectivos de las personas y de los pueblos.

Estos mandatos legales requieren de estrategias concretas para dar respuesta práctica a cómo cada comunidad educativa puede prevenir que se sucedan los conflictos o responder, desde un enfoque pedagógico, cuando ya ocurren.

En ese escenario, surge la propuesta del **enfoque restaurativo** como mecanismo de respuesta, con una mirada tanto proactiva como reactiva ante el conflicto, buscando reestablecer las relaciones dañadas o rotas a causa de un conflicto, a partir de la **responsabilización y participación activa de todos los involucrados**.

(Schmitz, 2018, pp. 7 y 8)

Históricamente el conflicto ha estado asociado a la violencia, al malestar social, al desequilibrio y al caos, y las formas de su resolución estaban basadas en los esfuerzos por su eliminación y/o neutralización. Los caminos y medios usados con más frecuencia estaban signados por la represión, en el sentido más amplio y el castigo. En los tiempos actuales se observa la emergencia de diferentes movimientos y colectivos sociales, que interpelan las normas, costumbres y todas las formas de control social existentes, por lo cual frente a la resistencia de las fuerzas conservadoras, los conflictos afloran con fuerza de distinta intensidad.

Por otra parte se coincide en que las diferentes formas de violencia se están manifestando con mayor intensidad en el entramado social, afectando la vida cotidiana de amplios sectores sociales. Es decir, nos encontramos frente a una **compleja trama social en la que los conflictos irrumpen con diferente fuerza e intensidad.**

En los diferentes entornos sociales, el conflicto es vivido como una “amenaza”, que genera situaciones de riesgo y afecta la estabilidad y status quo. Para el autor del texto, existen otras formas de interpretar y abordar el conflicto, lo cual significa no vivirlo como una amenaza, sino más bien considerarlo como una **oportunidad.** Él plantea “que el conflicto y todo el proceso que conduce a su resolución supone una oportunidad para nuestro **crecimiento como personas y sociedades**”. “De hecho podemos considerar al conflicto como uno de los **motores principales de la transformación social** y de nuestro crecimiento como personas maduras. Hay que ver el conflicto como una “crisis” y también como una “oportunidad”.

En ese contexto ya S. Moscovici, renombrado teórico e investigador frente a las conservadoras posturas de la escuela tradicional de la psicología social, planteaba la teoría del “conflicto estructurante”, basado en un nuevo paradigma orientado a recuperar el conflicto como base de la solución del mismo, en la perspectiva de la transformación y el avance. Un hecho fundamental de esta perspectiva es que quienes están involucrados en el conflicto deben ser los principales protagonistas de su resolución, lo cual abre otra dimensión pedagógica en el ámbito educativo que tiene que ver con 2 aspectos centrales; por un lado el **protagonismo de los estudiantes** en la resolución del conflicto y la elaboración y construcción de alternativas y de formas de solución que en la mayoría de los casos suponen respuestas innovadoras y creativas. Gran parte de las soluciones del conflicto son únicas e irrepetibles, es decir no responden a modelos o medidas rutinarias aplicadas ya con anterioridad. No se recurre mecánicamente, como en el caso de la aplicación del castigo a prácticas usuales y aprendidas por la tradición.

La solución es producto de un **proceso altamente participativo y reflexivo**, no solo de los involucrados (víctima y agresor), sino del grupo en su conjunto. Todo conflicto tiene su propia historia, responde a motivaciones particulares, involucra a personas distintas con historias de vida diferentes, con mecanismos emocionales particulares, etc., lo cual determinará respuestas también diferentes. Por este hecho, el aprendizaje y desarrollo grupal está caracterizado por respuestas innovadoras y creativas.

El autor pone especial énfasis en diferencias con claridad la esencia de las prácticas restaurativas en la resolución de los conflictos, frente a los enfoques tradicionales y conservadores basados en la aplicación del castigo en diversos espacios sociales, en los que se trabaja con niños, niñas y adolescentes. (Schmitz, 2018, pp. 9 y 10)

En el texto se enfatiza la experiencia que evidencia que **el castigo no produce cambios en el comportamiento social de los estudiantes.** Cuando las medidas disciplinarias basadas en el castigo tienden a agotarse porque no se alcanzan los resultados esperados, se tiende a aplicar medidas más severas, cuyo efecto inmediato se refleja en el ambiente con una mayor violencia y un clima institucional adverso a la convivencia, el desarrollo social y el aprendizaje.

En este sentido, en el texto se promueve el **desarrollo de prácticas restaurativas** como una metodología orientada a la construcción de comunidades educativas basadas en relaciones sociales sólidas y sanas que permiten la constitución de **espacios seguros**, en los que prevalece el **diálogo**, se fomenta la **responsabilidad** y se crean los mecanismos que posibilitan el desplazamiento de las capacidades y potencialidades tanto sociales como individuales empoderando a todos sus participantes.

Otro factor nuclear en la propuesta, radica en la promoción del **protagonismo de los estudiantes**, en la implementación de las prácticas restaurativas. El protagonismo en este caso supone esencialmente que los estudiantes son escuchados y comprendidos, asumen responsabilidades, deciden, es decir tienen y ejercen poder. Son reconocidos como personas plenas lo cual configura otro tipo de relaciones sociales, cualitativamente distintas, ya que no solo son democráticas e igualitarias, sino que provocan y permite al mundo adulto generar rupturas epistemológicas que permiten relacionarse de manera distinta, propiciando y buscando soluciones con los estudiantes.

(Schmitz, 2018, p. 11)

Las prácticas restaurativas nos brindan un **enfoque y herramientas** para gestionar de forma dialogada y participativa los conflictos y problemas de comportamiento ya que promueve **procesos inclusivos** y colaborativos de responsabilización, reparación del daño, el restablecimiento de las relaciones y, sobre todo, el protagonismo de las personas involucradas y su comunidad. Así también, hablamos de prácticas restaurativas para la **prevención de los conflictos** porque se orienta hacia la construcción de un sentido de **comunidad** y una **convivencia armónica**, posibilitando una mejor comunicación y espacios para una participación activa de los estudiantes, docentes, personal administrativo y familias, buscando así conexiones en una sociedad que está cada vez más desconectada y redescubriendo esas formas nuevas de convivir en comunidad. Estamos convencidos que las personas que tienen vínculos más fuertes con su comunidad tendrán menos acciones en contra de ella.

(Schmitz, 2018, p. 13)

En el año 2000, una investigación en América Latina y el Caribe demostró que el programa de **Cultura de Paz** contribuye a la **aceptación positiva de las normas** por parte de los estudiantes, docentes y directores. De la misma manera, el programa de **Comunicación Asertiva** ayuda al cambio de actitud de los estudiantes, logrando la integración y apoyo mutuo entre ellos, lo cual influye en la disminución de las conductas agresivas. Finalmente, también la **Disciplina Positiva** tiene como objetivo corregir las conductas inapropiadas a través del autoconocimiento, la auto-disciplina, la responsabilidad, la colaboración y el desarrollo de habilidades para resolver problemas. La disciplina positiva busca educar desde la amabilidad, firmeza y respeto.

En cuanto a las **prácticas restaurativas**, tema central de esta guía, engloban los diferentes aspectos y peculiaridades de los programas arriba mencionados. Las prácticas restaurativas no son “algo más para poner en el plato”, sino que vienen a ser “el plato mismo” pues son el marco de referencia que nos ayuda a guiar nuestro quehacer y nos ubica en un contexto que refleja un pensamiento y forma generales de ser. Esto se refleja en nuestros valores y en quiénes somos, así como en cómo interactuamos y nos comunicamos con los otros.

(Schmitz, 2018, p. 24)

## 5.2 La escucha activa y la escucha empática

### Material 5.2.1. Guía para el profesorado: bases de la escucha activa y la escucha empática

Podemos decir que un grupo de estudiantes en un aula, o en una unidad educativa representa una comunidad. Las relaciones interpersonales que puedan tener los estudiantes a lo largo de un día son definitivamente numerosas y de todo tipo (sanas, seguras, violentas, empáticas, distanciadas, etc.). La comunicación entre ellos es fundamental pues es una de las necesidades más importantes del ser humano. El ser humano necesita expresarse y sobre todo sentirse escuchado por los demás de la comunidad. Además de oír a la otra persona, escuchar es algo fundamental que hace que el mensaje se reciba mucho mejor y que, además, haya un involucramiento de las personas que hablan.

(Schmitz, 2018, p. 44)

Saber escuchar es el primer tipo de respuestas más informales en el espectro de las prácticas restaurativas. “Saber escuchar” es “saber conectarse y comunicarse con el otro”.

Oír es un acto involuntario mientras que escuchar es un acto intencionado.

(Schmitz, 2018, p. 45)

#### **La escucha activa**

La escucha activa es aquella que representa un esfuerzo físico y mental para captar con atención la totalidad del mensaje, interpretando el significado correcto del mismo, a través del comunicado verbal, el tono de voz y el lenguaje corporal, indicándole a quien nos habla, mediante la retroalimentación, lo que creemos que hemos comprendido. Significa escuchar con atención y concentración, auto- controlar nuestra mente para no desconectarnos de la comunicación, centrar toda nuestra energía en las palabras e ideas del comunicado, entender el mensaje y demostrarle a nuestro interlocutor que ha sido bien interpretado.

#### **La escucha empática**

La escucha empática es aquella por la cual captamos el mensaje de nuestro interlocutor sin prejuicios, poniéndonos en su papel, apoyándole y aprendiendo de su experiencia. Oímos con la intención de comprender sus sentimientos. Apreciamos su punto de vista. Mediante la escucha empática interpretamos su mensaje desde su mundo. Consiste en comprenderle profundamente desde su propio marco de referencia, tanto emocional como intelectualmente.

(Schmitz, 2018, p. 46)

Es el nivel más alto de escucha al que un docente puede llegar al escuchar a sus estudiantes. El nivel de escucha empática quiere ir más allá de lo que se entiende por escucha activa, es decir, esforzarse para “ponerse en la piel de su estudiante”, sin cometer el error de querer contestar, por ejemplo, con consejos una historia autobiográfica. Sin duda, la escucha activa y empática son las que fomentan una comunicación más efectiva, enriquecedora y armoniosa, la cual reconoce y valora a los estudiantes con quienes nos estamos comunicando cuando estamos escuchando su punto de vista, aunque sea diferente del nuestro, cuando estamos entendiendo sus intereses y necesidades y los estamos tomando en cuenta, cuando estamos validando sus sentimientos, sus valores y sus principios.

(Schmitz, 2018, p. 47)

### Buena práctica de escucha

- No distraerse: Por ejemplo, desviar la mirada, detener, incluso unos segundos la concentración pensando en otras cosas.
- No interrumpir al que habla: Por ejemplo, cortar constantemente al que habla, incluso con frases cortas como: “cómo es posible” o “siempre es lo mismo” o “Ya me lo imagino” o “Tienes toda la razón” pues estas frases pueden desviar o cortar el pensamiento del que habla.
- No contar “tu historia” cuando el otro solo necesita “ser escuchado”: Por ejemplo, decir al que me habla “a mí me paso lo mismo, te cuento...”. La persona que habla está enfocada en su situación y no en otra situación que no es la suya.
- No juzgar ni criticar: Por ejemplo, decir al que habla “Es por tu falta de coraje que no pudiste responderle”.
- No ofrecer ayuda o soluciones prematuras: Por ejemplo, “Deberías ignorarlo” o “Yo te aconsejo no responderle” o “Yo que tú lo que haría es...”.
- No minimizar o rechazar lo que el otro siente: Por ejemplo, decirle al que habla “No te preocupes, todo pasará con el tiempo” o “No lloras por eso, no vale la pena”.
- No escuchar esperando responder: Por ejemplo, mientras el que habla de su situación, el otro entorna los ojos y piensa “No necesito que termines su historia, ya sé lo que me vas a decir”.
- No contra argumentar: Por ejemplo, cuando el que habla dice “Me siento mal” y el que escucha le responde “Yo también”.

No caer en el “síndrome del experto”: Por ejemplo, evidenciando que ya tienes las respuestas al problema de la otra persona, antes incluso de que te haya contado la mitad y pedido tu apoyo o un consejo tuyo.

(Schmitz, 2018, p. 47)

## 5.3 Declaraciones afectivas

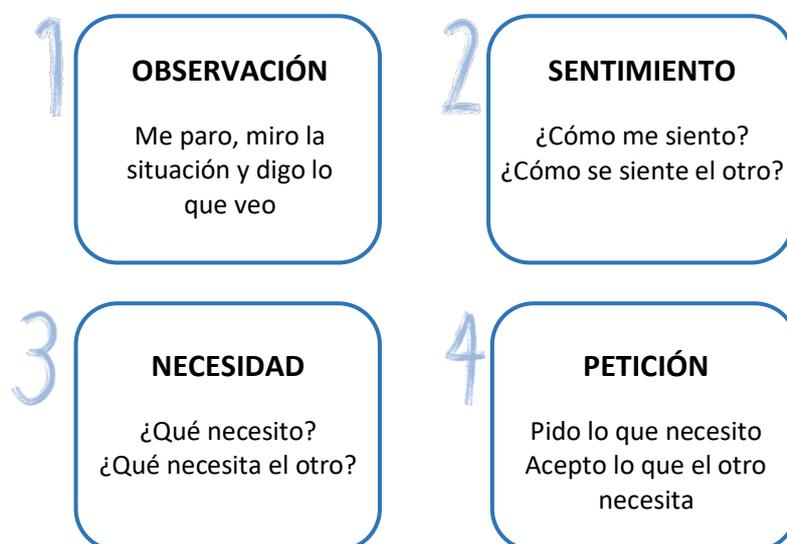
### Material 5.3.1. Guía para el profesorado: las declaraciones afectivas

Las **declaraciones afectivas** son una de las herramientas más fáciles y útiles para crear un aula restaurativa. Cuando un docente promueve un **diálogo con un tono positivo** de forma cotidiana, los problemas más serios que requieren respuestas serias tienden a disminuir en cuanto a intensidad y frecuencia. El término “Declaraciones Afectivas” es solamente otra manera de decir “expresando sus sentimientos” y es un primer paso muy importante. El uso y comprensión de este tipo de declaraciones puede ayudar a fomentar un cambio inmediato en la dinámica entre el docente y sus estudiantes. Cuando los docentes revelan a sus estudiantes cómo se sienten, se humanizan a los ojos de ellos, quienes frecuentemente les perciben como muy distintos a ellos mismos. Las declaraciones afectivas ayudan a construir una relación basada en una nueva imagen que tienen los estudiantes de un docente quien se preocupa y tiene sentimientos, en lugar de una figura fría y distante de autoridad. Creer que cuando el docente expresa lo que siente, puede aparecer como “débil” y ser “vulnerable” ante sus estudiantes es un mito.

(Schmitz, 2018, p. 50)

Tenemos que esforzarnos por expresar nuestros sentimientos, tanto los positivos como los negativos. Una y otra vez muchos estudiantes no tienen idea del impacto –positivo o negativo– que su comportamiento tiene en otros. Los estudiantes aprenderán que uno se preocupa por ellos cuando se comportan mal y se emociona cuando les va bien. También aprenderán que cuando los estudiantes no cumplen con las expectativas, no solo quebrantaron una norma o regla, sino que la relación entre el docente y sus estudiantes también ha sido quebrantada. Las declaraciones afectivas se enfocan en la conducta y los sentimientos que esta genera. Un docente que expresa lo que siente contribuirá a desarrollar la empatía de sus estudiantes. Es importante que se usen también para reconocer el éxito, el buen trabajo, la colaboración u otra conducta deseada.

(Schmitz, 2018, p. 51)



## 5.4 Preguntas restaurativas

### Material 5.4.1. Guía para el profesorado: preguntas restaurativas

Las preguntas restaurativas, llamadas también preguntas afectivas, representan el tercer tipo de prácticas informales en el espectro de prácticas restaurativas y son uno de los aspectos esenciales de la práctica restaurativa explícita. Hay dos categorías de preguntas. La primera, son preguntas que se hacen a una persona que, intencionalmente o sin intención, causó algún daño a otra persona. La segunda categoría, son preguntas que se hacen a quien ha sido afectado / afectada por la conducta.

Para adoptar las prácticas restaurativas, tenemos que aceptar que el conflicto es parte integral de la vida. Siempre habrá malentendidos, necesidades e intereses que compiten entre sí, y diferencias de opinión. En una escuela, los estudiantes no se comportarán siempre como uno espera. Los docentes tendrán que abordar los conflictos, es parte de su trabajo, les guste o no. Las prácticas restaurativas nos ayudan a reconsiderar nuestra manera de pensar para que veamos el conflicto en las unidades educativas como una oportunidad de fomentar el aprendizaje y construir mejores relaciones.

En ese sentido, las preguntas restaurativas pueden ser de gran utilidad ya que cuando cuestionamos cuidadosamente sobre un comportamiento indebido de un estudiante le damos la oportunidad de examinarlo de manera lógica y determinar su validez o no. Al hacer preguntas, en vez de juzgar o criticar la conducta, empujamos al estudiante a reflexionar en profundidad sobre las consecuencias de sus actos sobre otras personas. Finalmente, “forzamos” al estudiante a descubrir por sí mismo las respuestas esperadas. No hay necesidad de regañarle o hacerle un sermón sobre las consecuencias y los cambios que tiene que hacer. Él mismo lo descubrirá y se hará responsable. Determinar unas cuantas preguntas oportunas, empoderará al estudiante al darle la oportunidad y capacidad de encontrar su propio camino y construir el cambio que necesita.

(Schmitz, 2018, p. 51)

Cuando se cuestiona un comportamiento  
(OFENSOR):

- ¿Qué pasó?
- ¿En qué estabas pensando cuando pasó eso?
- ¿Qué has pensado desde entonces?
- ¿Quién ha sido afectado por lo que has hecho? ¿Y de qué manera?
- ¿Cómo te sientes ahora?
- ¿Qué piensas que debes hacer para resolver la situación?

Para ayudar a los que han resultado afectados  
(VÍCTIMA):

- ¿Qué pasó?
- ¿Qué fue lo que pensaste al ver lo que había pasado?
- ¿Qué impacto ha tenido este incidente en ti y en otras personas?
- ¿Qué piensas y cómo te sientes ahora?
- ¿Qué piensas que debe suceder para que resolver la situación? ¿Qué necesitas?

## 5.5 Pequeña reunión restaurativa

### Material 5.5.1. Guía para el profesorado: pequeña reunión restaurativa

Las **pequeñas reuniones restaurativas** son reuniones informales que se dan en el momento que sucede algún pequeño incidente negativo, por ejemplo, en el aula, pasillo, patio, o durante un paseo o en cualquier otro ámbito o circunstancia. Por más pequeño que sea el incidente, se sabe que existe la posibilidad que afecte a una o varias personas, y de maneras y niveles diferentes ya que la emotividad puede variar de una persona a otra.

Cuando ocurre un incidente, como un intercambio de insultos, una amenaza de golpes, empujones, pequeños actos de vandalismo u otros similares, el docente o educador reúne cuanto antes a todos los involucrados y hace con ellos uso de las **preguntas restaurativas**. El objetivo de esta pequeña reunión es encarar el incidente y resolverlo con efectividad, antes de que crezca y se complique. Ignorar o no dar la debida importancia a pequeños incidentes negativos pone en riesgo que estos se acumulen, se profundicen y se compliquen aún más, produciendo un impacto negativo y una degradación de la convivencia en el salón de clase e incluso en la unidad educativa entera.

(Schmitz, 2018, p. 62)

Esta pequeña reunión ofrece la oportunidad a los estudiantes involucrados en el conflicto de que expresen libremente sus **sentimientos**, exploren y reflexionen sobre cómo cada uno de ellos contribuyó en el incidente y su impacto. Les empuja a buscar las formas más apropiadas para resolver la situación, reparar los daños y saber qué hacer para que esta situación no vuelva a ocurrir. **El docente se convierte en facilitador** en lugar de ser solo la persona que ejerce la disciplina, imponiendo órdenes y sanciones.

Es sabido que las reprimendas y los castigos pueden dejar a los estudiantes apenados y avergonzados. Al separar la conducta de quien la cometió, es decir **diferenciar el “hacer” del “ser”**, dejamos saber a los estudiantes que los respetamos, pero que no nos gusta la forma en que se comportan. Cuando los estudiantes saben lo que deben hacer para mejorar la situación, entonces pueden continuar con su día sin sentir que son malas personas. Para asegurarse que la conducta negativa se termine y no vuelva a repetirse, el docente puede preguntar algo como: “¿Qué pueden hacer de manera diferente, de aquí en adelante, para estar seguros de que esto no vuelva a suceder?” Esta pregunta permite a los estudiantes comprometerse a hacer o no hacer más tal o tal cosa, sabiendo que un compromiso es una promesa que se tiene que cumplir (en algunos casos, los compromisos pueden hacerse por escrito). En este caso, el docente podría seguir con la siguiente pregunta: “¿Quién podría venir a verme en mi aula al final del día o de la semana para contarme cómo les ha ido con esto?”. El seguimiento es importante ya que ayuda a la reintegración de los estudiantes dentro del grupo, y que sepan que ya no están en problemas y que están en buenos términos con el docente.

(Schmitz, 2018, p. 63)

## 5.6 Círculo restaurativo

### Material 5.6.1. Guía para el profesorado: el círculo restaurativo

El círculo crea el sentimiento de un **grupo de personas que están conectadas**. Pueden usarse como respuesta a un acto indebido, también son muy efectivos como proceso proactivo para construir capital social y crear un sentido de comunidad como, por ejemplo, en el aula.

Según Kay Pranis: “Los círculos son una forma de ser y de relacionarse grupalmente, que llevan al empoderamiento individual y colectivo de aquellas personas que participan de ellos”. Los círculos tienen su origen en antiguas tradiciones de las comunidades aborígenes de Nueva Zelanda, pero se ha identificado que es una práctica en diferentes comunidades indígenas del mundo.

(Schmitz, 2018, p. 64)

El círculo es una estructura organizacional con **liderazgo compartido** entre sus integrantes que provee una manera inclusiva de numerosas acciones y permite alcanzar diversos **objetivos**. Por ejemplo:

- Los círculos permiten construir, reforzar y mantener **relaciones sanas y seguras**; ayudan a conocerse mutuamente y establecer conexiones interpersonales saludables.
- Los círculos restaurativos permiten a las personas explorar temas a un nivel más profundo, compartiendo entre ellas sus **conocimientos y experiencia**.
- Los círculos restaurativos ayudan a **prevenir y resolver problemas y conflictos**.
- Los círculos restaurativos promueven el **empoderamiento** tanto individual como grupal y permiten a los líderes emerger.
- Los círculos restaurativos permiten que las voces silenciosas sean escuchadas. Ofrecen la oportunidad a todos sus integrantes expresarse plena y libremente.
- Los círculos restaurativos ayudan a las personas a **responsabilizarse y comprometerse**, tanto de manera individual como grupal.
- Los círculos restaurativos permiten llegar a **acuerdos**, y realizar su seguimiento.
- Los círculos restaurativos pueden relacionarse con el contenido de un curso, permitiendo estudiarlo, revisarlo o entenderlo mejor.
- Los círculos restaurativos son espacios ideales para hacer reconocimientos, como agradecimientos por un buen trabajo, dar la bienvenida o despedirse de uno.
- Los círculos restaurativos ayudan a **planificar, organizar y evaluar** actividades.

(Schmitz, 2018, p. 66)

## ACTIVIDADES CON EL ALUMNADO

### 6. BLOQUE 2. COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES

#### Breve descripción del bloque:

La educación socioemocional es fundamental para el desarrollo positivo de la persona. Esta nos debe proporcionar herramientas para conocer las emociones propias y las ajenas, mejorando el autoconocimiento y el conocimiento de los otros, facilitando así las relaciones. El objetivo de este bloque es que el alumnado aprenda a desarrollar actitudes, habilidades y competencias socioemocionales para poder gestionar positivamente sus emociones y las de los demás, actuando con empatía y asertividad.

Además, el trabajo de la educación socioemocional tiene que tener como clave que las niñas y los niños adquieran desde tempranas edades herramientas para evitar ser víctimas de agresiones y acoso, identificando sus derechos y aprendiendo progresivamente a imponer unos límites morales.

(Generalitat de Catalunya, 2019)

Algunas de las siguientes actividades son una adaptación del programa *Aquí prou bullying* de la Generalitat de Catalunya (2019).

#### Palabras clave (Generalitat de Catalunya, 2019)

- **Emoción:** “reacción inmediata e involuntaria que tenemos ante una situación”.
- **Sentimiento:** “estado de ánimo de larga duración fruto de una o diversas emociones y del modo de gestionarlas”.
- **Empatía:** “capacidad de percibir, predecir e identificarse con los sentimientos de los demás, actuando con sensibilidad por esta comprensión”.
- **Competencias socioemocionales:** “habilidades necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada nuestras emociones y sentimientos y relacionarnos de forma positiva”.
- **Asertividad:** “capacidad de expresar los sentimientos y emociones y de defender los posicionamientos propios sin mostrar conductas agresivas o manipuladoras y a la vez respetar los derechos de las personas”.

## Objetivos

- Sensibilizar al alumnado sobre la importancia de la educación socioemocional.
- Conocer las emociones e identificarlas, tanto las propias como las ajenas.
- Facilitar herramientas para que el alumnado aprenda a gestionar las emociones y a relacionarse de forma positiva con ellos mismos y con los demás.
- Enfatizar la conexión entre las competencias socioemocionales y la prevención del acoso y la violencia.

## Contenidos

- Autoconocimiento y autoestima
- Identificación de las emociones y los sentimientos propios
- Autorregulación de la conducta
- Identificar las emociones y los sentimientos de los demás; empatía
- Identificación de los propios prejuicios y estereotipos
- Sentimientos y principios morales; actitudes éticas
- Habilidades sociales
- Sensibilidad, respeto y tolerancia respecto a los otros y su diversidad

## Índice de actividades

ACTIVIDAD 1. Poner nombre a las emociones

ACTIVIDAD 2. La última vez

ACTIVIDAD 3. La rabia

ACTIVIDAD 4. Declaraciones afectivas

ACTIVIDAD 5. ¿Qué es moral?

## Metodología. Explicación de las actividades

### ACTIVIDAD 1. Poner nombre a las emociones

#### 1. Muestra del libro *Emocionario* (Romero y Nuñez, 2014)

Romero, R. y Nuñez, C. (2014). *Emocionario*. España. Palabras aladas.



En círculo, se explicará el cuento y se dejará que el alumnado vaya interviniendo siempre que lo requiera. Durante la explicación o al terminarla, se puede preguntar:

*¿Qué emociones conocéis?*

*¿Cuándo habéis sentido esas emociones?*

*¿Qué sientes cuando, por ejemplo, estás alegre?*

*¿Hay alguna parte de tu cuerpo que cambie, cuando sientes esta emoción?*

#### 2. En parejas, el alumnado deberá escribir en trozos de papeles de distintos colores las emociones. Para cada emoción, deberán elegir un color. Por ejemplo:

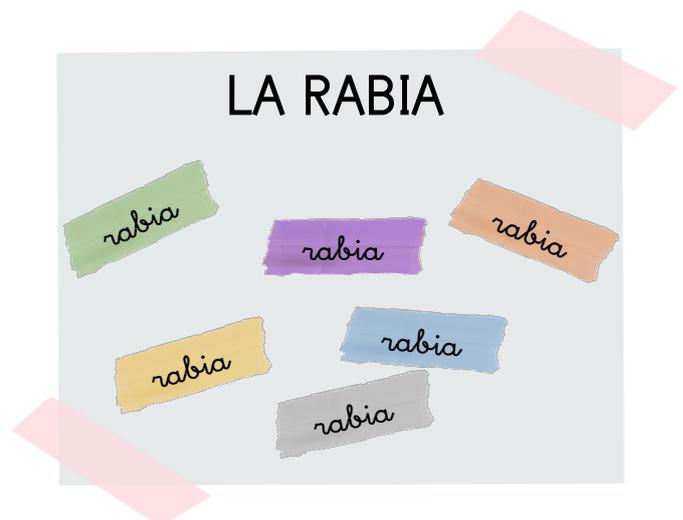
tristeza

alegría

rabia

miedo

#### 3. Una vez terminada esta tarea, se hará una puesta en común. La maestra o el maestro deberá ir apuntando qué emociones han aparecido y las irá escribiendo en un mural, cada una en un espacio distinto. Finalmente, cada pareja saldrá a poner sus papeles en el espacio correspondiente y, si lo



desean, podrán explicar por qué le han dado ese color.

4. Finalmente, cada emoción deberá clasificarse según sean emociones positivas o negativas. Esta división se hará a criterio del alumnado mediante una conversación y se dejará expuesta en algún espacio visible del aula.

### Materiales y recursos

- Cuento: Romero, R. y Nuñez, C. (2014). *Emocionario*. España. Palabras aladas
- Papeles de colores previamente recordados

### Duración

1 hora aproximadamente, depende de la conversación que se establezca con el alumnado y su deseo de explicar.

## ACTIVIDAD 2. Análisis de situaciones

Esta actividad es una adaptación del programa *aquí prou bullying* de la Generalitat de Catalunya (2019).

En la actividad 1 se ha puesto nombre a las emociones y se ha hablado de ellas. Ahora se trata de pensar situaciones que nos hayan hecho sentir dichas emociones.

Habrà distintas cajas, cada una con una situación diferente y unas preguntas a cerca de esa situación.

Depende del nivel del grupo, esta actividad puede hacerse simplemente de forma oral o siendo el propio alumnado el que escribe las respuestas y las mete en la caja.

Recuerda cuándo fue la última vez que...



**CAJA 1**  
**Te enfadaste con alguien.**

¿Con quién te enfadaste?

¿Por qué te enfadaste?

¿Qué sentiste?

¿Le dijiste a alguien, cómo te sentías?

¿Qué pasó después?



### CAJA 2

Alguien te dijo **una cosa positiva**.

- ¿Quién fue?
- ¿Qué te dijo?
- ¿Qué sentiste? ¿Te gustó?
- ¿Se lo contaste a alguien?
- ¿Qué pasó después?



### CAJA 3

Alguien te dijo **una cosa negativa**.

- ¿Con quién te has enfadado?
- ¿Por qué te has enfadado?
- ¿Qué has sentido?
- ¿Le has dicho a alguien, cómo te sentías?
- ¿Qué ha pasado después?



### CAJA 4

Tú **dijiste una cosa positiva** a otra persona.

- ¿A quién fue?
- ¿Qué le dijiste?
- ¿Qué sentiste? ¿Qué crees que sintió la otra persona?
- ¿Cómo reaccionó la otra persona?



**CAJA 5**  
**Tú dijiste una cosa negativa a otra persona.**

*¿A quién fue?*

*¿Qué le dijiste?*

*¿Qué sentiste? ¿Qué crees que sintió la otra persona?*

*¿Cómo reaccionó la otra persona?*

### **Materiales y recursos**

- Cajas de cartón
- Tarjetas con las preguntas

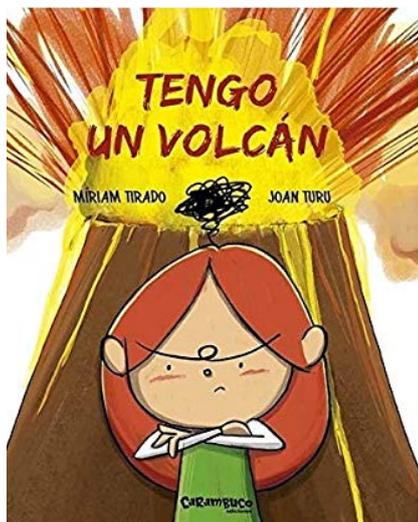
### **Duración**

Esta actividad puede hacerse durante dos sesiones de 1 hora.

#### ACTIVIDAD 4. La gestión de la rabia

##### 1. Explicación del cuento *Tengo un volcán* (Tirado y Turu, 2018)

Tirado, M. y Turu, J. (2018). *Tengo un volcán*. Vilanova i la geltrú, España. El cep i la nansa.



En círculo se explicará el cuento y se dejará que el alumnado vaya interpretando las situaciones que aparecen.

*¿Qué le pasa a Alba?*

*Cuando se enfada, ¿cómo reacciona?*

*A vosotros, ¿qué os pasa cuando os enfadáis?*

El cuento contiene una práctica de meditación para calmarse cuando se siente rabia. Lo idóneo es practicarlo todos juntos, haciendo énfasis en el ejemplo: llenar el volcán de aire para que no se encienda o, en caso de ya estar encendido, pueda calmarse y apagarse.

2. La maestra o maestro dibujará un gran volcán en un papel. Se formará un círculo con el alumnado y se hará la siguiente pregunta:

*¿Qué nos hace enrabiar?*

Cada niña y cada niño escribirán en un papel qué es aquello que les hace enrabiar más.

3. El siguiente paso será poner en común las opiniones de cada uno. Para hacer un registro, se creará una gráfica en la que se irá plasmando qué situaciones nos hacen surgir la rabia y cuáles de ellas son las más comunes.
4. La actividad de relajación que se propone en el cuento puede hacerse diariamente como entrenamiento de prevención a las respuestas explosivas de rabia. Para completarse puede visualizarse el vídeo *Sólo respira*:

[https://www.youtube.com/watch?time\\_continue=115&v=qn63c9JgoN8](https://www.youtube.com/watch?time_continue=115&v=qn63c9JgoN8)

### **Materiales y recursos**

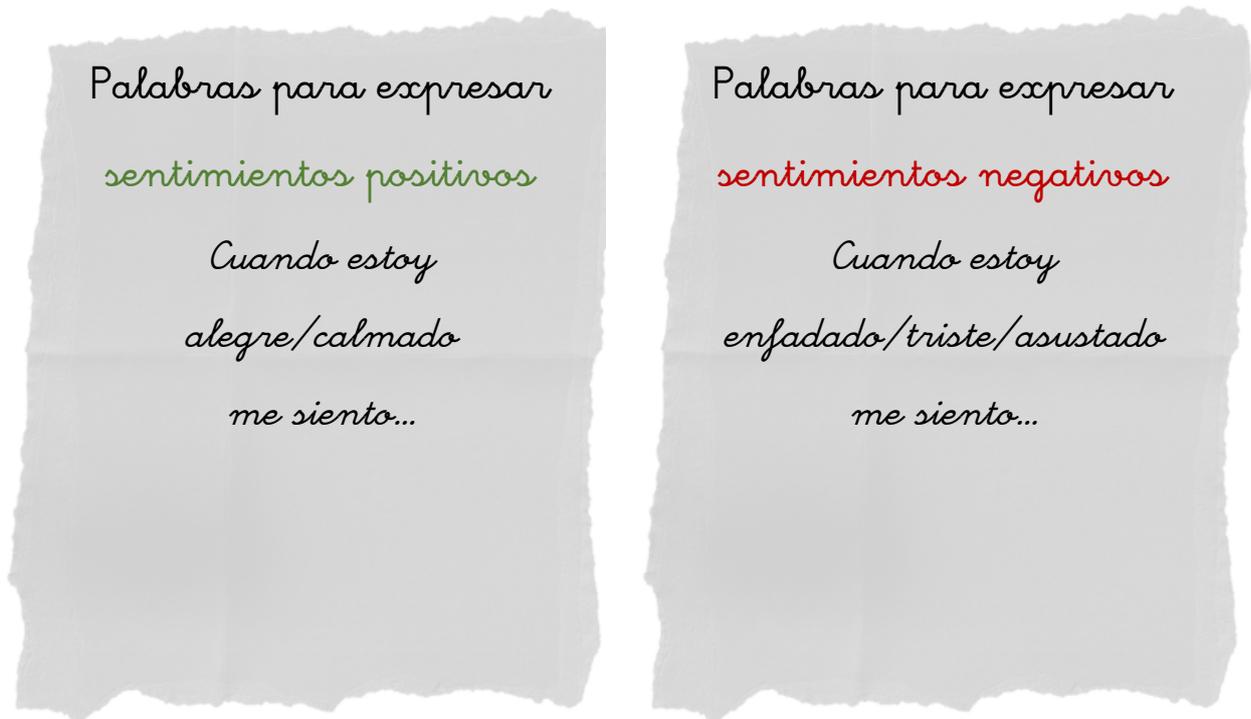
- Cuento: Tirado, M. y Turu, J. (2018). *Tengo un volcán*. Vilanova i la geltrú, España. El cep i la nansa.
- Papeles recortados
- Dibujo de un volcán grande
- Preparación de una gráfica donde añadir los resultados

### **Duración**

Esta actividad debe separarse en dos partes de 1 hora aproximadamente cada una.

### ACTIVIDAD 5. La caja de las declaraciones afectivas

Esta actividad consiste en crear una lista de palabras con las que se pueden expresar los sentimientos de forma positiva y respetuosa, teniendo en cuenta cómo recaerán en los demás. Para seguir con la misma línea de trabajo, se pueden escribir estas palabras en tarjetas que se introducirán en unas cajas. Puede hacerse la siguiente clasificación:



#### **Materiales y recursos**

- Dos cajas de cartón
- Creación de las tarjetas con las aportaciones del alumnado (el maestro/maestra deberá documentar la conversación que se establece y las palabras que van surgiendo para cada apartado de la clasificación)

#### **Duración**

30 minutos aproximadamente

## 7. BLOQUE 3. CONCEPCIÓN POSITIVA DEL CONFLICTO

### Breve descripción del bloque:

Los conflictos forman parte de la vida y son inevitables. Este es el primer aspecto que tenemos que aprender y que se debe transmitir al alumnado. Diariamente nos encontramos en nuevas situaciones y vamos evolucionando gracias al aprendizaje que surge de ellas. Al relacionarnos, surge confrontación y las distintas partes defienden su punto de vista o visión de las cosas. El resultado de este conflicto muchas veces es positivo y resulta en un aprendizaje que aporta crecimiento personal. En el caso en que el conflicto de lugar a una situación de confrontación no resuelta, es necesario aprender formas de gestionarlo.

Así pues, es necesario analizar el conflicto y los elementos que intervienen en él para adquirir las capacidades necesarias para reconducirlo de forma positiva.

(Generalitat de Catalunya, 2019)

### Palabras clave (Generalitat de Catalunya, 2019)

- **Conflicto:** “situación en la que dos o más personas no se ponen de acuerdo”.
- **Pensamiento positivo:** “capacidad por descubrir oportunidades en las situaciones por la mejora personal y la de los demás”.
- **Posición:** “lo que quiere cada parte en un conflicto”.
- **Intereses:** “son los beneficios que se desean obtener con cada posición ante un conflicto”
- **Necesidades:** “son las razones últimas que hay detrás de un posicionamiento”.

### Objetivos

- Entender el conflicto como una oportunidad de aprendizaje
- Identificar qué formas de reaccionar tenemos ante un conflicto
- Conocer los diferentes elementos de un conflicto
- Ser capaces de diferenciar entre la posición ante un conflicto y los intereses y necesidades reales
- Practicar la escucha activa

## Contenidos

- Responsabilidad y corresponsabilidad
- Coherencia
- Gestión de normas y límites
- Valoración del esfuerzo y la motivación
- Actitud crítica en la observación y la interpretación de la realidad
- Autorregulación de la conducta
- Habilidades sociales
- Sensibilidad, respeto y tolerancia respecto a los otros y su diversidad
- Estrategias de mediación y gestión positiva de conflictos
- Actitudes que contribuyen al bienestar emocional del grupo
- Hábitos cívicos y convivencia en los distintos ámbitos

## Índice de actividades

**ACTIVIDAD 1.** El concepto de conflicto. *Un dibujo a dos manos.*

**ACTIVIDAD 2.** Las reacciones ante el conflicto. *Las actitudes en el conflicto.*

**ACTIVIDAD 3.** La necesidad de analizar un conflicto. *La escucha activa.*

**ACTIVIDAD 4.** Los elementos del conflicto: posiciones, intereses y necesidades. *Todo por una naranja.*

**ACTIVIDAD 5.** Resolución de conflictos desde la calma. *La comunicación no violenta.*

**ACTIVIDAD 6.** Mapa de análisis del conflicto

**ACTIVIDAD 7.** ¿Qué es moral?. *Láminas WonderPonder.*

## Metodología. Explicación de las actividades

### ACTIVIDAD 1. El concepto de conflicto. *Un dibujo a dos manos*

Actividad adaptada del programa *aquí prou bullying* de la Generalitat de Catalunya (2019).

1. La actividad consiste en hacer un mismo dibujo en parejas, es decir, a dos manos. Cada pareja cogerá un único lápiz y, a partir de este momento, no podrán hablar.
2. El alumnado dispondrá de 5 minutos para dibujar conjuntamente una casa, un árbol o un perro. Tienen que coger juntos el lápiz y, sin decirse nada, hacer el dibujo.
3. Una vez terminado el dibujo, también sin decir nada, cada miembro de la pareja deberá escribir la valoración que hacen de la actividad y firmar el dibujo.
4. Hacer un círculo y exponer las valoraciones. Debatir sobre cómo se han sentido, si han surgido problemas y qué soluciones les han dado.

## Materiales y recursos

Hojas de papel y lápiz

## Duración

Una sesión de 20 minutos aproximadamente

### ACTIVIDAD 2. Las reacciones ante el conflicto

Actividad adaptada del programa *Aquí prou bullying* de la Generalitat de Catalunya (2019).

1. En círculo y con todo el grupo, primero de todo la mestra/maestro explicará las distintas actitudes que pueden tenerse ante un conflicto:

**Actitud competitiva:** “a la persona le importa sobre todo ganar, salirse con la suya, aunque perjudique a los demás”.

**Actitud evasiva:** “evita el conflicto, quizás por poco interés o porque tiene miedo del enfrentamiento y prefiere mirar hacia otro lado o huir. Es una actitud que, de entrada,

permite protegerse del sufrimiento. El problema es que con esta actitud no cambia nada nunca, el conflicto queda latente y al final el sufrimiento puede ser mayor”.

**Actitud acomodativa:** “acepta la decisión del otro y se adapta porque ya le va bien o porque prefiere no enfrentarse y mostrar sus intereses”.

**Actitud asertiva o comprometida:** “intenta hacer valer su posicionamiento, pero respetando a los demás. Confía en que la otra persona también quiere un acuerdo que beneficie a todos y hace lo posible por llegar a ello”.

Con tal de facilitar la comprensión, el docente debe ir explicando cada actitud con detalle y exponiendo ejemplos, dejando que el propio alumnado sea quien vaya definiendo los conceptos según su experiencia y sus conocimientos previos. Para dejarlo plasmado de forma visual, pueden escribirse las definiciones y los ejemplos en un mural y dejarlo en el aula durante unos días.

2. Después de definir las actitudes, se visualizarán los siguientes vídeos (cada uno en una sesión distinta):
  - [El puente](#)
  - [Birds](#)
  
3. Después de visualizar cada vídeo, se completará la siguiente tabla, dando pie al debate y a la justificación reflexiva de las respuestas. El primer vídeo puede hacerse conjuntamente con todo el grupo y el segundo, según el grupo, podría hacerse en grupos de cuatro o cinco.

TIPO DE ACTITUD	
Actitud competitiva	
Actitud evasiva	
Actitud asertiva	
Actitud acomodativa	

4. Una vez rellenada la tabla, ya sea conjuntamente o en pequeños grupos, se pasará a valorar cuál es el mejor final para cada historia y por qué.
5. Círculo y puesta en común de las reflexiones y posicionamientos surgidos.

### ACTIVIDAD 3. La necesidad de analizar un conflicto. *La escucha activa*.

Actividad adaptada del programa *aquí prou bullying* de la Generalitat de Catalunya (2019).

Esta actividad consiste en analizar qué es escuchar de forma activa.

1. Visionar un fragmento de la película "[Inside out](#)"
2. En círculo, reflexionar sobre las siguientes preguntas:
  - ¿Qué le ha pasado al elefante Bing Bong?
  - ¿Qué le dice Alegría, al Elefante? ¿Cómo reacciona Elefante? ¿Cómo se ha sentido Elefante con la intervención de Alegría? ¿Creéis que lo ha escuchado activamente?
  - ¿Qué le dice Tristeza, al Elefante? ¿Cómo reacciona Elefante? ¿Cómo se ha sentido Elefante con la intervención de Tristeza? ¿Creéis que lo ha escuchado activamente?
  - ¿Qué diferencias hay entre las intervenciones de Tristeza y Alegría?
  - ¿Qué creéis que ha hecho que Elefante se sienta comprendido?
3. En este punto, se introducirá una forma de analizar la escucha activa que se llevará a cabo de forma transversal y en el día a día de la escuela.  
Cada vez que un alumno haga una actividad que requiera una explicación individual, el profesorado deberá hacer referencia al análisis de los elementos de la escucha activa. De este modo, el alumnado podrá ir interiorizando qué es escuchar activamente de forma vivencial y con la experiencia directa.

Para ello, el profesorado deberá tener presente los siguientes aspectos a preguntar:

Al alumnado <i>narrador</i>
¿Cómo te has sentido mientras hablabas?
¿Crees que te han escuchado?
¿Cómo crees que se han sentido tus compañeros mientras te escuchaban?
Al alumnado <i>escucha</i>
¿Cómo te has sentido mientras tu compañero/a hablaba?
¿Crees que lo has escuchado activamente?
¿Cómo crees que se ha sentido tu compañero/a mientras hablaba?

**4. En otra sesión, se definirá qué es lo que ayuda a mantener una escucha activa.**

El alumnado deberá reflexionar en pequeños grupos qué actitudes ayudan a realizar la escucha activa. Después, se pondrán en común y se recogerán todas las ideas surgidas en un mismo documento, que el alumnado deberá tener disponible para consultar.

Algunos ejemplos que pueden surgir:

- No mirar hacia otro lado
- Intentar no pensar en otras cosas y prestar atención a lo que dice la persona que habla
- No hablar con otro compañero mientras alguien habla

## Duración

- Una sesión de 30 minutos (parte 1 y 2)
- Una sesión de 30 minutos (parte 4)

### ACTIVIDAD 4. Los elementos del conflicto. *Posiciones, intereses y necesidades.*

Actividad adaptada del programa *aquí prou bullying* de la Generalitat de Catalunya (2019).

1. En círculo y con todo el grupo, primero de todo la maestra/maestro explicará los siguientes conceptos:

**Posición:** “lo que quiere cada persona en un conflicto”.

**Intereses:** “los beneficios que se quieren obtener con la posición ante un conflicto”.

**Necesidades:** “son los motivos que hay detrás de un posicionamiento”.

2. La siguiente actividad consiste en presentar una situación y analizarla en base a los elementos destacados en el punto 1.

#### IMAGINAROS ESTA SITUACIÓN:

Hay dos hermanos, por la mañana y acabados de levantar, en la cocina. Uno le dice al otro:

- *¿Qué estás buscando?*
- *Nada, miraba a ver si quedaba una naranja.*
- *Vaya, ¡qué coincidencia! Yo también buscaba una y la he encontrado.*
- *¡Es mía! ¡Para mí!*
- *¡No! ¡La he visto yo antes!*

¿EN QUÉ CONSISTE ESTE CONFLICTO?

¿QUÉ INTERÉS TIENE CADA UNO?

¿CÓMO PUEDEN RESOLVER EL CONFLICTO?

LOS HERMANOS CONTINUAN:

- *Yo la necesito.*
- *¿Por qué? Yo también la necesito, tengo sed*
- *Pero yo estoy resfriado y el médico me ha dicho que tengo que tomar vitamina C.*
- *Vitamina C, vitamina C... tendremos que tener más naranjas. ¡Anda! ¡Toma la naranja para ti!*

Para analizar este conflicto, será necesario determinar las partes de este:

	Posición	Interés	Necesidad	Soluciones
<b>Hermano A</b>				
<b>Hermano B</b>				

Esta parte puede hacerse conjuntamente con todo el grupo o en pequeños grupos o parejas, según el nivel.

Por último, deberá ponerse en común y discutir las conclusiones.

**Materiales y recursos**

Tablas de análisis del conflicto

**Duración**

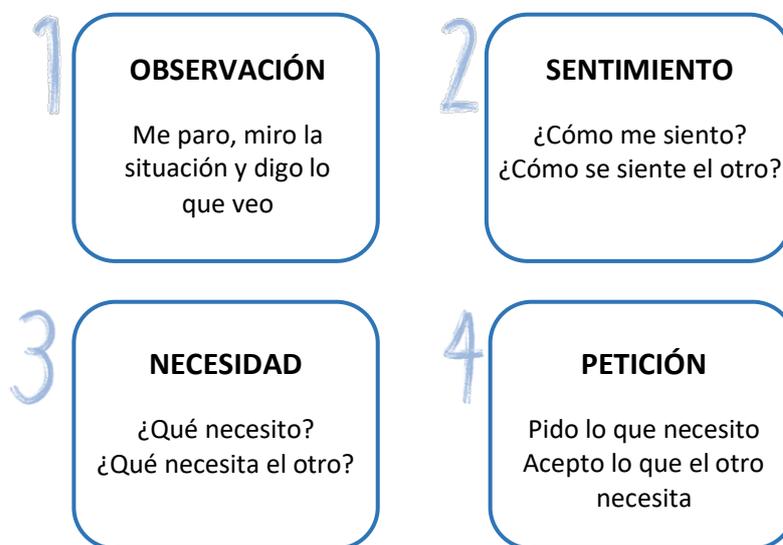
Una sesión de una hora aproximadamente

### ACTIVIDAD 5. Resolución de conflictos desde la calma. *La comunicación no violenta.*

En base a todo lo aprendido durante los anteriores bloques de actividades, el alumnado deberá tener una base de conocimientos para poder gestionar los conflictos de forma positiva. Para ello, es necesario haber hecho todas las actividades de forma rigurosa y consciente. El docente, por su lado, deberá haber sido un ejemplo de estos contenidos, mostrando cómo afrontar los conflictos desde el respeto y la calma.

La primera parte de esta actividad será exponer cómo puede analizarse un conflicto en el momento en el que nos encontramos inmersos en él. Para ello será necesario recordar y exponer con el alumnado las bases de la **comunicación no violenta**:

(ver apartado Material 5.3.1. Guía para el profesorado: las declaraciones afectivas)



1 Cuando siento rabia o me pongo agresiva/o, debo parar, contar hasta 10 y calmarme. Para ello, puedo usar la **técnica de relajación** del hada de la calma (bloque 2, actividad 4). Seguidamente, **observo** qué ha pasado.

2 Intento analizar los **sentimientos**: cómo me siento yo y cómo debe sentirse la otra persona.

3 Ahora, presto atención a las **necesidades**: ¿Qué creo que necesito ahora? ¿Qué debe necesitar la otra persona? ¿Cómo podemos solucionar esta situación problemática?

4 Expongo mi **petición**. Digo lo que yo necesito y respeto lo que necesita la otra persona. Para ello, puedo hacer uso de las palabras de la **Caja de las declaraciones afectivas** (bloque 2, actividad 5).

Teniendo en cuenta la edad a la que va dirigida la propuesta, este proceso requerirá de la presencia y el acompañamiento de un adulto. Aunque la intención será en todo momento que el alumnado vaya adquiriendo estas habilidades de resolución de conflictos positiva y vaya tomando autonomía en este proceso, es esencial que el profesorado esté presente, siempre que sea posible, para detectar aspectos de mejora y analizar los aprendizajes alcanzados.

Un modo de conducir esta situación es mediante la reunión restaurativa y las preguntas restaurativas (ver material 5.4.1. Guía para el profesorado: preguntas restaurativas y material 5.5.1. Guía para el profesorado: pequeña reunión restaurativa)

## ACTIVIDAD 6. ¿Qué es cruel?

Uno de los aprendizajes esenciales para definir el límite de la moralidad y de la permisión de la violencia es aprender a discernir qué es cruel y qué no.

En muchas ocasiones de la vida, se da por hecho que actitudes, comportamientos y acciones no son crueles porque se han normalizado socialmente y se han ido aceptando.

Ellen Duthie y Daniela Martagón (2016) crearon un material didáctico precisamente para el análisis de la crueldad. El material, denominado “Mundo cruel. Filosofía visual para niños” (Duthie, E. y Martagón, D. (2016). *Mundo cruel*. España. Gracel)

consiste en unas láminas que ilustran algunas escenas en las que pueden observarse distintas situaciones moralmente polémicas. Detrás de dichas láminas aparecen unas preguntas que llevan a la reflexión, al cuestionamiento y a la apertura mental hacia una mirada más justa y respetuosa.

### ¿CÓMO USAR ESTE MATERIAL?

1. Mostrar la lámina al alumnado y dejar que la observen durante unos instantes. Por ejemplo, una de las láminas muestra la situación de un patio de recreo en la que una niña está sufriendo violencia por parte de tres niños más, que le tiran de brazos y piernas.
2. Empezar a hacer las preguntas correspondientes. Siguiendo con el ejemplo, algunas de las preguntas son:

- ¿Qué está pasando?
- ¿Cómo te hace sentir, la escena?
- ¿Qué harías si vieras una cosa similar en el patio de la escuela o en un parque?
- ¿Alguna vez te has comportado como alguno de los niños de la escena?
- Los niños que solo están mirando, ¿también son crueles?
- ¿Qué crees que ha pasado antes de esta escena? ¿Importa, lo que haya pasado?
- ¿Quién es más cruel, la niña que le tira del pelo o la niña que le roba un caramelo?

(Duthie y Martagón, 2016)

3. Debatir sobre las distintas opiniones que surgirán, dando siempre la visión moral y respetuosa.

### Material y recursos

Material didáctico Mundo cruel:

Duthie, E. y Martagón, D. (2016). *Mundo cruel*. España. Gracel



### Duración

Cada lámina puede trabajarse en una sesión, aproximadamente de 30 minutos

## 8. BLOQUE 4. CÓMO AFRONTAR UN CONFLICTO

### Breve descripción del bloque:

En muchas ocasiones, el profesorado de los centros educativos y las familias en el contexto doméstico nos encontramos con un dilema sustancial: cómo afrontar y plantear un conflicto. El hecho de plantearse ya es un factor determinante hacia el cambio y la mejora, ya que implica la curiosidad por querer buscar una solución positiva y conveniente para todos.

Muchas veces, la duda es la siguiente: cómo afrontar dicho problema sin recurrir al castigo o las prácticas reactivas.

Así pues, este bloque pretende dar orientaciones sobre como plantear una situación una vez ya ha llegado a surgir la problemática, con una mirada siempre preventiva y en perspectiva de futuro.

### Objetivos

- Establecer las bases para afrontar el conflicto de forma proactiva.
- Adquirir herramientas en base a la comunicación no violenta ante una situación problemática, destacando las necesidades de todos los implicados.
- Dar importancia a la responsabilidad de todos los implicados en el conflicto y en la resolución de este.
- Dotar al profesorado de pautas para la realización de entrevistas con el alumnado implicado en el conflicto, los observadores y el entorno familiar.

### Índice de actividades

ACTIVIDAD 1. Mapa de análisis de conflictos

ACTIVIDAD 2. El contrato de compromiso

ACTIVIDAD 3. Entrevista con el alumnado implicado en un conflicto

ACTIVIDAD 4. Entrevista con el grupo de observadores

ACTIVIDAD 5. Entrevista con las familias

### ACTIVIDAD 1. Mapa de análisis de conflictos

La intención principal de esta actividad es que el alumnado aprenda a analizar los conflictos que surgen en el día a día de la escuela.

El objetivo principal será analizar qué ha ocasionado el conflicto, cuál ha sido la reacción que se ha tenido y cómo se ha puesto solución. Esto se llevará a cabo mediante unas fichas de registro que el alumnado deberá rellenar cuando surjan conflictos y que se irán guardando en una funda visible en el aula. La ficha de registro será la siguiente:

The form is titled "REGISTRO DE CONFLICTOS" and contains the following sections:

- ¿QUÉ HA PASADO?** (What happened?) - A large rounded rectangular box.
- ¿QUIÉN HA ESTADO IMPLICADO?** (Who was involved?) - A dashed circular box.
- ¿CÓMO LO HEMOS SOLUCIONADO?** (How did we solve it?) - A dashed circular box.
- ¿DÓNDE HA PASADO?** (Where did it happen?) - A dashed circular box.
- ¿HA HABIDO VIOLENCIA?** (Was there violence?) - A rounded rectangular box with a red border, containing:
  - NO
  - SÍ  FÍSICA
  - VERBAL
- ¿HEMOS NECESITADO AYUDA?** (Did we need help?) - A dashed circular box with "SÍ  NO
- ¿QUÉ HEMOS APRENDIDO?** (What did we learn?) - A large rounded rectangular box.

Arrows indicate a flow from "¿QUÉ HA PASADO?" to "¿QUIÉN HA ESTADO IMPLICADO?", then to "¿DÓNDE HA PASADO?", "¿CÓMO LO HEMOS SOLUCIONADO?", "¿HA HABIDO VIOLENCIA?", "¿HEMOS NECESITADO AYUDA?", and finally to "¿QUÉ HEMOS APRENDIDO?".

La metodología de empleo es la siguiente:

1. En círculo, el docente mostrará a todo el grupo la hoja de registro y explicará su funcionamiento. Se leerán los distintos apartados, con tal de que todo el alumnado comprenda su funcionamiento. Estas hojas de registro quedarán expuestas en el aula en un lugar donde todos tengan acceso.
2. Tras un conflicto, el docente acompañará a los implicados a rellenar dichas fichas de registro. Las primeras veces se requerirá de acompañamiento y supervisión.
3. A ser posible, una vez rellenada la hoja de registro, los implicados la mostrarán a los demás compañeros y se hablará de la situación vivida.
4. Una vez por semana, se mirarán todas las hojas de registro y se analizarán las diferencias y similitudes entre unos y otros conflictos. Si los conflictos ya han sido resueltos con éxito, dichas hojas podrán archivarse. En caso de no haberse resuelto del todo, se quedarán expuestas para seguir trabajando en ello.
5. Es importante que las hojas de registro de conflictos archivadas sigan estando al alcance del alumnado. Por ejemplo, si vuelve a suceder una situación igual o similar entre las mismas personas, estas pueden recuperar la hoja de registro ya rellenada y comprobar qué había sucedido la última vez.

## ACTIVIDAD 2. El contrato de compromiso

Tras un conflicto y el análisis de este rellenando la hoja de registro de conflictos (actividad 1), quizás sea necesario plasmar unos acuerdos y trabajar posibles actuaciones.

De este modo, el profesorado está marcando el límite y exponiendo qué puede hacerse y qué no. Es decir, se está delimitando la permisividad y se está haciendo participe al alumnado de ello.

**CONTRATO DE COMPROMISO**

TRAS ESTE CONFLICTO HE APRENDIDO...

LA PRÓXIMA VEZ ME COMPROMETO A...

✓ CÓMO PUEDO ACTUAR	✗ CÓMO NO PUEDO ACTUAR
---------------------	------------------------

### ACTIVIDAD 3. Entrevista con el alumnado implicado en el conflicto

Una vez recogida la información sobre un conflicto, si este persiste y las actuaciones usadas no son eficientes, debe empezarse un proceso de trabajo persistente con los implicados en dicho conflicto. Para ello, se llevará a cabo una entrevista con el alumnado implicado, primero de forma individual con cada uno y, si es necesario, de forma conjunta.

La propuesta viene adaptada por las indicaciones de la Generalitat de Catalunya (2019):

#### RECOMENDACIONES GENERALES

- Crear un clima de confianza y respeto, aspecto que facilitará la comunicación.
- Hacer que la persona se sienta partícipe y escuchada.
- Evitar el interrogatorio, usando el diálogo como instrumento para la buena comunicación y mantener una escucha activa.
- Informar sobre el objetivo de la entrevista, que será aclarar los hechos sucedidos y recoger la información necesaria para establecer el tratamiento pertinente de la situación.

#### RECOMENDACIONES PARA LA ENTREVISTA CON EL ALUMNO/A "VÍCTIMA"

- Transmitir comprensión. Es difícil hablar sobre el conflicto siendo la víctima de este, pero también es muy importante.
- No hablar de forma excesiva. Limitarse a escuchar atentamente y con empatía.

Algunas preguntas que pueden hacerse son:

- ¿Cómo te sientes?
- ¿Qué te preocupa?
- ¿Qué ha pasado?
- ¿Dónde ha pasado y cuándo?
- ¿Quién lo ha hecho?
- ¿Por qué crees que lo hace?

- ¿Hay alguien que lo haya visto?
- ¿Le has explicado la situación a alguien?
- ¿Cómo te sientes cuando suceden estas cosas?
- ¿Qué haces cuando suceden estas cosas?
- ¿Cómo crees que se puede arreglar la situación?

## RECOMENDACIONES PARA LA ENTREVISTA CON EL ALUMNO/A "OFENSOR/A"

- Hablar con serenidad, usando un tono de voz respetuoso y no agresivo, evitando discusiones.
- Evitar valoraciones y juicios
- Intentar comprender qué ha llevado a la persona a hacer lo que ha hecho

Algunas preguntas que pueden hacerse son:

- ¿Cómo te sientes?
- ¿Qué te preocupa?
- ¿Cómo te llevas con tus compañeros/as?
- El otro día pasó X con X, ¿verdad? ¿Qué pasó? ¿Dónde? ¿Cuándo?
- ¿Cómo te sientes cuando suceden estas cosas?
- ¿Cómo crees que se siente X?
- ¿Cómo crees que se puede arreglar la situación?

#### ACTIVIDAD 4. Entrevista con el alumnado observador del conflicto

La propuesta viene adaptada por las indicaciones de la Generalitat de Catalunya (2019):

Bajo de mirada de las prácticas restaurativas, la implicación de la comunidad en la resolución de los conflictos es esencial. La relación de las compañeras/os es imprescindible.

Es importante trabajar con los observadores de los conflictos para transmitir, por un lado, la importancia de parar la violencia/conflictos y denunciarlos y, por otro lado, que se quiere realizar el proceso contando con la opinión de toda la comunidad.

La pasividad de los observadores tiene consecuencias negativas en el grupo, tanto en el clima de aula como en el desarrollo personal de sus miembros, ya que:

- a. Legitiman acciones reprobables, cuando callan porque no saben qué hacer o temen a ser acusados de “chivatos”.
- b. Dan lugar a cómplices del ofensor, cuando legitiman las acciones.
- c. Fomentan vivir en un clima de temor e injusticia regido por la ley del más fuerte, cuando miran hacia otro lado.

(Generalitat de Catalunya, 2019)

Algunas preguntas que pueden hacerse son:

- ¿Sabéis por qué se os ha pedido que hablemos?
- Me gustaría que me ayudarais a resolver una situación...
- ¿Creéis que hay personas que no lo pasan bien en la escuela?
- ¿Vosotros estáis bien en la escuela?
- El otro día sucedió X con X y vosotros estabais delante. ¿Qué pasó? ¿Qué pudisteis observar?
- ¿Qué hicisteis vosotros en ese momento?
- ¿Cómo creéis que se sintió la “víctima”?
- ¿Por qué creéis que X (“ofensor/a”) se comportó así?
- ¿Qué creéis que podemos hacer? ¿Cómo se puede solucionar?
- ¿Podemos contar con vosotros?
- ¿De qué forma creéis que podéis ayudar?

### ACTIVIDAD5. Entrevista con las familias del alumnado implicado en el conflicto

La propuesta viene adaptada por las indicaciones de la Generalitat de Catalunya (2019):  
Cuando un conflicto se alarga y no se resuelve fácilmente, es importante contar con el apoyo de las familias y coordinar las actuaciones. Por eso mismo, será importante mantener estas entrevistas con las familias del alumnado implicado en el conflicto.

### RECOMENDACIONES GENERALES

- Es importante mostrar un clima de confianza y diálogo abierto, mediante una comunicación calmada y presentando claramente los hechos.
- No debe alarmarse a la familia, sino mostrarles que el objetivo de la entrevista es buscar soluciones conjuntamente y ayudar.
- Es importante explicar que el objetivo de la escuela y de la familia es el mismo, con lo que se pide la colaboración y el compromiso.
- Es esencial evitar juicios y centrarse en la persona. La entrevista debe ir focalizada en la situación conflictiva y en buscar soluciones.

(Generalitat de Catalunya, 2019)

### RECOMENDACIONES PARA LA ENTREVISTA

- Comunicar todas las actuaciones que se han ido llevando a cabo hasta el momento.
- Notificar los hechos siendo realistas, sin minimizar ni sobredimensionar, y explicar si se ha hecho un incumplimiento de las normas del centro.
- Pedirles cómo actúan las niñas/los niños en el hogar con tal de contrarrestar información.
- Pedir su opinión sobre los hechos y cómo se sienten, con tal de tener referencias sobre su posicionamiento.
- Explicar el Plan de Acción Tutorial ante la gestión del conflicto y mostrar algunas de las directrices de este, dando más información si es de su interés. Es importante no forzar a las familias a actuar de determinada manera, sino que se debe persuadir e ir influyendo poco a poco en su mirada.
- Agradecer la colaboración y transmitir confianza y transparencia.