



Universidad Internacional de La Rioja  
Facultad de empresariales y comunicación

---

# Prevención de conductas antisociales: una perspectiva desde el trabajo social

---

<b>Trabajo fin de grado presentado por:</b>	Raquel Hornero Monleón
<b>Titulación:</b>	Grado en Trabajo Social
<b>Línea de investigación:</b>	Proyecto de intervención
<b>Directora:</b>	Ana C. León Mejía

<b>Ciudad:</b>	El Robledo (Ciudad Real)
<b>Fecha:</b>	4 de julio de 2014
<b>Firmado por:</b>	Raquel Hornero Monleón

**Categoría tesauro:** 3.4.7 Diseño y gestión de proyectos.

## Resumen

En este trabajo hemos tratado de profundizar en la importancia de los procesos preventivos durante la infancia para intentar evitar o paliar los problemas de comportamiento que en el futuro pueden llegar a ser conductas antisociales. Estos procesos deben incidir principalmente en los factores de protección que actúan en edades tempranas. Una vez aclarados algunos conceptos previos se ha desarrollado un proyecto de prevención socioeducativa para intervenir desde la escuela en los ámbitos de referencia del menor: la familia, la escuela y los iguales. Es necesario coordinar acciones educativas y de intervención social para que la prevención sea eficaz y dicha coordinación puede ser ejercida por la figura del trabajador social dada su experiencia en el afrontamiento de conflictos.

**Palabras clave:** conducta antisocial, inadaptación, prevención, factor de protección, trabajo social escolar.

## ÍNDICE DE CONTENIDOS

1. INTRODUCCIÓN .....	5
1.1 JUSTIFICACIÓN .....	5
1.2 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	6
1.3 OBJETIVOS DEL TRABAJO .....	8
2. MARCO CONCEPTUAL .....	9
2.1 CONCEPTOS REFERIDOS AL AMBITO SOCIAL .....	9
2.1.1 Conflicto social e inadaptación social .....	9
2.1.2 Conflicto social y marginación social .....	12
2.1.3 Conducta antisocial .....	12
2.2 CONCEPTOS REFERIDOS AL ÁMBITO EDUCATIVO .....	13
2.2.1 Problemas de comportamiento .....	13
2.2.3 Conductas disruptivas .....	13
2.3 FACTORES DE PROTECCIÓN.....	14
2.3.1 La familia.....	16
2.3.2 La escuela.....	18
2.4 EL TRABAJADOR SOCIAL Y LA ESCUELA .....	20
2.4.1 Concepto y áreas de actuación del Trabajo Social .....	21
2.4.2 Funciones de trabajador social en educación.....	22
1) Educación formal, no formal e informal.....	22
2) Funciones del trabajador social en el campo educativo .....	23
2.4.3. El trabajador social como coordinador de procesos preventivos .....	24
3. MARCO EMPIRICO. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN .....	27
3.1 POBLACIÓN.....	27
3.2 OBJETIVOS DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN .....	27
3.3 DISEÑO DEL PROYECTO .....	28
3.3.1 Actividades dirigidas a los alumnos .....	28

Educación infantil y 1º Ciclo de primaria: Taller de emociones .....	29
2º Ciclo de primaria: Taller de habilidades sociales.....	30
3º Ciclo de Primaria: Taller de resolución de conflictos y Taller de comunicación. ....	31
3.3.2 Actividades dirigidas a las familias .....	33
A. Escuela de padres .....	34
B. Grupo de autoayuda para padres.....	35
3.3.3 Actividades dirigidas a los docentes .....	36
A. Formación para docentes .....	36
B. Supervisión de situaciones-problema .....	37
3.4. CRONOGRAMA .....	38
3.5 HERRAMIENTAS PARA LA APLICACIÓN, SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN .....	38
Seguimiento y evaluación.....	39
4. CONCLUSIONES .....	40
4.1. LIMITACIONES .....	42
4.2. PROSPECTIVA .....	42
5. REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS .....	43
6. ANEXOS: Actividades.....	47

## INDICE DE TABLAS Y FIGURAS

Figura 1 <i>Proceso de inadaptación según Ayerbe</i> .....	11
Figura 2. <i>Factores de riesgo según Webster-Stratton y Taylor</i> .....	15
Figura 3. <i>Intervención social en el ámbito escolar</i> .....	22
Figura 4. <i>Ámbitos de la propuesta</i> .....	28
Figura 5. <i>Etapas de formación para los docentes</i> .....	37
Tabla 1. <i>Taller de emociones para alumnos</i> .....	30
Tabla 2. <i>Taller de habilidades para alumnos</i> .....	31

Tabla 3. <i>Taller de resolución de conflictos para alumnos</i> .....	32
Tabla 4. <i>Taller de comunicación para alumnos</i> .....	33
Tabla 5. <i>Sesiones y objetivos de la escuela de padres</i> .....	34
Tabla 6. <i>Sesiones y objetivos del grupo de autoayuda</i> .....	35
Tabla 7. <i>Cronograma</i> .....	38

## **1. INTRODUCCIÓN**

Una de las preocupaciones de los colegios suele ser la cantidad de conflictos que se producen entre iguales y entre alumnos y profesores. A raíz de esta inquietud, el Colegio Rural Agrupado (CRA) Valle del Bullaque, de la provincia de Ciudad Real, tuvo la idea de llevar a cabo un taller de resolución de conflictos y habilidades sociales durante el curso 2012/2013, en el que participaron los cursos de 5º y 6º de primaria (donde los profesores percibían mayor necesidad de autocontrol en los niños). El taller fue impartido de forma voluntaria por quien escribe estas líneas, madre de dos alumnos y diplomada en Trabajo Social. Durante el curso siguiente el AMPA de este colegio se interesó por los talleres, abrazando la idea de extender este tipo de talleres al resto de los cursos de Primaria y Educación Infantil del colegio, lo cual fue aceptado por la directiva del colegio y por el Claustro. Así, se decidió ceder por parte de los tutores un tiempo semanal para llevar a cabo las sesiones.

El presente proyecto surge, por tanto, de la necesidad de continuar con la experiencia iniciada pero partiendo de una base teórica y con un proyecto de intervención diseñado desde la perspectiva del trabajo social. En dicho proyecto se plantea la necesidad de actuar en los tres ámbitos de mayor influencia en los escolares: la familia, el docente y los iguales. Se trata de intervenir para que los niños crezcan con una autoestima sana y se logre su plena adaptación al medio. Para ello, es necesario además de trabajar con los niños, formar a las familias y los maestros en estrategias y herramientas válidas para este fin. En definitiva, examinar cómo podemos llevar a cabo esta actuación, constituye la temática de este Trabajo de Fin de Grado.

Por tanto, la intención con este TFG es abordar el tema partiendo de un doble objetivo. En la primera parte se analiza los procesos de prevención que tienen lugar en la escuela con el fin de detectar las carencias que puedan existir en la misma. Analizaremos, además, si esta función preventiva puede ser desarrollada desde el perfil profesional del trabajador social en la escuela, coordinando los agentes implicados, alumno-familia-profesorado, con el fin de hacer más eficaz la actuación. En la segunda parte se presenta una propuesta de intervención dirigida a los tres agentes implicados en la presencia y prevención de la conflictividad en el contexto escolar: alumnos, profesores y familias.

### **1.1 JUSTIFICACIÓN**

Las conductas antisociales manifestadas por menores y jóvenes es un tema que despierta gran preocupación en la sociedad. Sin embargo, dicha preocupación no siempre se ve reflejada en las actuaciones que se llevan a cabo desde instituciones públicas encargadas de la

protección de este colectivo. Esto ocurre, especialmente, en edades tempranas, donde diferentes estudios dejan entrever la necesidad de políticas preventivas ante la ineficacia de las actuales políticas correctivas (Merino, 1993).

Existen algunos modelos pedagógico-preventivos que tratan de “evitar o paliar el surgimiento de conductas desviadas o de que niños, adolescentes y jóvenes en riesgo, o con conductas desviadas, lleguen a convertirse en individuos o grupos inadaptados y delincuentes” (Merino, 1993, p. 191). Pero la implementación de los mismos suele tener un carácter más experimental o investigador. Además, no existe una apuesta clara de las políticas socio-educativas por los modelos preventivos integrales (Genovés, Molina y González, 1992).

Durante diez años he desarrollado mi labor profesional con jóvenes considerados en conflicto social. En este tiempo ha sido frecuente encontrar en algunos ciertas carencias de relativa importancia, que no habían sido detectadas o que incluso se habían forjado durante la etapa escolar. Las carencias en los factores de protección (familia, escuela y comunidad, principalmente) se dejan ver en ciertas dinámicas que rodean la socialización del menor en los distintos ámbitos, como la estigmatización del comportamiento del niño.

Este concepto de estigma que popularizó Goffman (1963) se refiere al descrédito del individuo con palabras, acciones de exclusión, rechazo o “invisibilización” por parte de los demás. En ocasiones este tratamiento del “problema” es precursor de otros comportamientos inadaptados desarrollados en la adolescencia y que desembocan en situaciones de conflicto social. Por ello debemos intervenir desde edades tempranas, y para evitar el conflicto no hay mejor estrategia que actuar antes de que este aparezca.

En definitiva, el trabajo social preventivo debe enfocarse a la educación, ya que los profesionales de este campo cuentan con un perfil profesional muy conveniente para la coordinación de programas escolares como el que presentamos en este Trabajo de Fin de Grado.

## **1.2 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

Hablar de adolescencia supone, inevitablemente, hablar de conflicto. Una dosis de conflicto es incluso necesaria en los procesos de desarrollo del ser humano. Esta etapa se caracteriza por ser un momento de maduración y esto lleva consigo inseguridad, falta de identidad, contradicción, enfrentamiento, desorden. Sin embargo, la cronificación de estas situaciones o el agravamiento del conflicto sin vías de solución suponen un problema, que en algunos casos deriva en conductas delictivas cometidas por menores de edad.

Con anterioridad a las conductas delictivas suelen sucederse episodios de conductas antisociales justificadas en un proceso de inadaptación social, que no siempre está relacionado con situaciones de marginación social, como se tiende a pensar. Este tipo de conductas empiezan a forjarse a una edad mucho más temprana, en la etapa escolar. Lo que pretendemos analizar es el papel que puede tener el ámbito escolar en la prevención de futuras conductas antisociales y delictivas en la adolescencia.

Son muchos los autores que han investigado sobre las causas de estos comportamientos en los adolescentes (Garrido, Stangeland y Redondo, 1999; Rutter y Giller, 1985; Rodríguez y Paíno, 1994; Garrido, 2006). También existen estudios sobre la importancia de ciertos factores de protección durante la infancia: familia, escuela, sociedad (Sobral, Romero, Luengo y Marzoa, 2000). De igual manera, podemos encontrar análisis sobre los modelos de aprendizaje en el ámbito escolar y sobre los modelos de prevención e intervención con menores que presentan conductas antisociales desde el ámbito social (Sliminng et al., 2009). Sin embargo, resulta más difícil, encontrar experiencias preventivas en la escuela dirigidas a todos los menores, normalizados o no; abarcando no solo a los alumnos sino también a familias y profesorado.

Durante el análisis de literatura realizado para el presente estudio, se han podido apreciar dos características que pueden ser contradictorias y sin embargo, son recurrentes en la documentación consultada:

- Ciertas reticencias por parte del sistema educativo a la implementación estable de programas educativos innovadores que trabajan competencias transversales consideradas de carácter informal: emocionales, de resolución de conflictos.
- Sentimiento de impotencia y desmotivación por parte del profesorado a la hora de trabajar con ciertos niños o jóvenes con conductas disruptivas, manifestando la escasez de herramientas personales e institucionales a la hora de afrontar problemas de conducta.

Sin embargo, existen experiencias muy interesantes que identifican la utilización de programas educativos de carácter no reglado con resultados muy positivos en la mejora del rendimiento escolar, la capacidad para resolver conflictos dentro y fuera del aula y, por lo tanto, en el desarrollo de conductas antisociales presentes y futuras por parte de los menores (Calafell y García, 2002; Salazar y Murrieta, 2013). En concreto, es fundamental la formación del profesorado y alumnado en estas competencias sin olvidar que hay que hacerlo en colaboración con las familias.



A lo largo del marco teórico veremos cómo podemos abordar esta cuestión, y qué enfoques teóricos debemos tener en cuenta previamente a la realización de la propuesta que presentamos.

### **1.3 OBJETIVOS DEL TRABAJO**

Nuestro trabajo parte del siguiente objetivo general:

- Estudiar la importancia de los procesos preventivos de conductas antisociales desde la escuela primaria.
- Desarrollar una propuesta de intervención preventiva en el ámbito escolar que incida de forma integral en los factores de protección descritos.

Se establecen además, los siguientes objetivos específicos:

- Revisar conceptos referidos al comportamiento del niño en el ámbito social y educativo.
- Identificar los factores que actúan como protección en el desarrollo de conductas antisociales.
- Profundizar en el papel que puede desarrollar el trabajador social como coordinador de procesos preventivos en el campo de la educación.

## **2. MARCO CONCEPTUAL**

En este apartado trataremos de acercarnos a algunos conceptos que nos sitúen en nuestro objeto de estudio. Lo haremos, en primer lugar, realizando un pequeño recorrido teórico por conceptos fundamentales para este TFG referidos a los adolescentes en el ámbito social. De este modo, examinaremos qué entendemos por conflicto, inadaptación y marginación social. Además, estableceremos una relación entre los dos primeros diferenciándolos de la marginación social, con el fin de no caer en estereotipos creados socialmente sobre la correlación entre delito, conducta antisocial y marginación. Seguidamente se concretarán conceptos de contenido similar, pero referidos al ámbito escolar, como conductas disruptivas, trastorno de conducta y conducta desafiante. De esta forma, unificaremos conceptos utilizados en el ámbito socio-educativo informal/social, con los utilizados en la educación formal/reglada. Todo ello se hará con el fin de poder obtener puntos en común entre uno y otro ámbito. Se pretende que esta conceptualización facilite el acercamiento a la escuela en lo que se refiere a sus funciones como factor de prevención de conductas antisociales en la adolescencia. Por último, analizaremos el papel del trabajador social en este proceso preventivo dentro del ámbito escolar.

### **2.1 CONCEPTOS REFERIDOS AL AMBITO SOCIAL**

#### **2.1.1 Conflicto social e inadaptación social**

El decreto 4/2010 de protección social y jurídica de los menores de Castilla La Mancha en el capítulo VIII, artículo 35, conceptualiza a los menores en situación de conflicto social como: “a) aquellos cuya grave inadaptación origina un riesgo para los mismos o para terceros; b) los que cometan infracciones penales antes de cumplir la edad mínima establecida en la ley para exigírseles responsabilidad penal” (DOCM p. 3305). Por tanto, el conflicto social se reconoce en la ley como una situación, por un lado, de grave inadaptación del menor y, por otro, en la que se cometen infracciones penales. Concretemos algo más el concepto de inadaptación social.

Varios autores señalan a la hora de comprender el desarrollo de conductas antisociales, derivadas del conflicto, la no aceptación. Así afirma González (1996) que “cuando un individuo se siente rechazado experimenta un estado de angustia como reacción a tal situación y se siente desamparado” (p. 21). Dando un paso más, Guasch y Ponce (2002) entienden por inadaptado social a toda persona que por su comportamiento en interacción

con los demás, y que por su estilo de vida no encaja en los patrones normales de comportamiento social aceptado por la comunidad o sociedad mayoritaria.

Por tanto, la inadaptación social es un estado al que se llega por el fracaso del individuo ante los estímulos que el medio social le ofrece. La persona manifiesta un comportamiento discrepante respecto de las conductas consideradas normales dentro del contexto que le rodea. Roig y Ochotorena (1993) considera respecto de los menores lo siguiente:

La inadaptación social del menor se produce cuando determinados valores que se desean (éxito, posición social, nivel de consumo etc., y hasta bienes elementales para la supervivencia) no se pueden alcanzar de un modo legítimo con los medios de que dispone el menor. (p. 27)

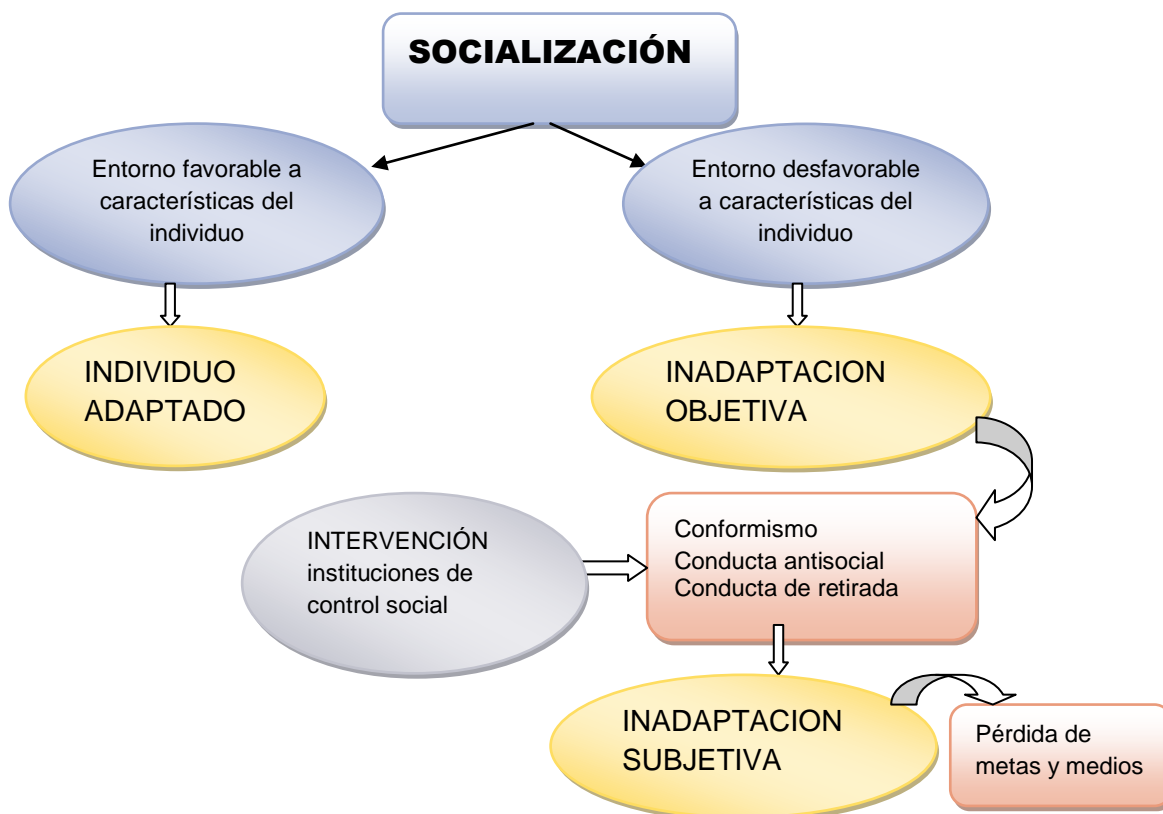
Según Sánchez (1991) esta situación tiene una serie de consecuencias, entre las que destacan la incontrolabilidad del medio y el “desamparo aprendido” (p. 121). Según este autor se producen déficits en diferentes ámbitos del menor, que se traducen en inmadurez e inseguridad.

Por su parte, Ayerbe Echeberría (2000) y Valverde Molina (1996) afirman que se puede hablar de dos fases en la inadaptación: la inadaptación objetiva y subjetiva. La inadaptación objetiva se produce cuando el individuo se socializa en un entorno que no le permite desarrollar sus capacidades individuales, intelectuales y relacionales, y que no logra las metas propuestas por la sociedad por los medios considerados legítimos.

Este fenómeno de inadaptación objetiva provoca un comportamiento desviado, que tiende a alcanzar las metas que desea por los únicos medios que dispone y que el sistema social considera ilegítimos o inapropiados. La reacción del individuo ante esta situación puede ser: de conformismo (adaptación a la nueva situación), de enfrentamiento (a través de conductas antisociales) o de retirada del entorno desfavorable (el individuo busca la identidad en un entorno favorable a sus características).

En este momento se produce una segunda fase, que la autora denomina de inadaptación subjetiva, protagonizada por la intervención de las instituciones de control social debido al comportamiento objetivamente inadaptado descrito anteriormente. La respuesta social ofrecida ante la conducta antisocial suele ser anómala, lo que produce una pérdida de las metas adaptativas y de los medios culturales para alcanzarlas. En este momento, el comportamiento desadaptado comienza a perder su lógica y puede llegar a convertirse en conducta agresiva y destructora.

Así podemos percibir la relación existente entre inadaptación social y conflicto social, de manera que la inadaptación social puede llevar a situaciones de desesperanza que terminen en un enfrentamiento con la sociedad a través de conductas antisociales o de conflicto social. Estos comportamientos son los que, el decreto 4/10 de Castilla la Mancha califica como conductas que entrañan riesgo para los menores o para terceros, así como las infracciones penales.



**Figura 1** Proceso de inadaptación según Ayerbe (Elaboración propia)

En nuestro estudio tendremos en cuenta la fase primera de inadaptación objetiva, ya que nuestra intención es analizar los procesos prevención para evitar llegar a ella y, por supuesto, a la segunda fase de inadaptación subjetiva. No obstante, nos ha parecido conveniente conocer los procesos de desestructuración que, desde el punto de vista de los autores, pueden darse en el individuo en relación al medio que le rodea. De esta manera podremos entender mejor el desarrollo completo de este proceso en la escuela.

Hasta aquí hemos analizado la relación existente entre conflicto social e inadaptación social, a continuación vamos a analizar las diferencias que existen entre estos dos conceptos y el de marginación social.

### **2.1.2 Conflicto social y marginación social**

Con frecuencia se asocian los términos conflicto social y marginación social. Sin embargo, cada vez son más frecuentes las intervenciones con menores o jóvenes con conductas antisociales o disruptivas que proceden de familias que se encuentran dentro, de lo que consideramos socialmente, parámetros de normalidad. En este sentido Jiménez Moreno (2001) afirma lo siguiente acerca del concepto de exclusión:

El concepto de exclusión social tiene un sentido más amplio, engloba a más personas que el de marginación, fundamentalmente incluye a los nuevos pobres. Cuando además de las características que puede describir la exclusión, se sufre estigmatización, a nivel general, hablamos de marginación. (p. 75)

La marginación social, según Laparra Gaviria y Aguilar (1996), se refiere a las situaciones de pobreza absoluta que además de que son estigmatizadas, criminalizadas y segregadas, existe una repulsa social hacia las personas marginadas (citado en Jimenez, 2001). Por su parte, Laparra (1996) hace una clasificación donde incluye como personas marginadas, inmigrantes magrebíes, personas adictas a la heroína, enfermos de SIDA, homosexuales, reclusos, población gitana.

Si bien es cierto que las situaciones de marginación social pueden dar lugar a situaciones de inadaptación y conflicto social, no es menos cierto que no todos los jóvenes o menores con este tipo de conductas (ni siquiera la mayoría) pertenezcan a grupos socialmente estigmatizados o marginados. De echo, cada vez son más los jóvenes que presentan conductas antisociales de enfrentamiento con la sociedad y que proceden de ámbitos sociales y familiares normalizados. Incluso parte de ellos cumplen con los patrones socialmente establecidos en otros ámbitos, como el familiar.

Por lo tanto, no podemos establecer, a priori, una relación de causa efecto entre marginación social y conflicto social o inadaptación. Todo ello, por cuanto existen jóvenes que presentan conductas inadaptadas o se encuentran en conflicto social que no pertenecen a grupos marginales. Esto nos lleva a tener que buscar la causa de estas conductas en otros factores que no son la marginalidad.

### **2.1.3 Conducta antisocial**

A la hora de definir las conductas antisociales se aprecian dos líneas distintas. Por un lado, nos encontramos con autores que se refieren a ellas como conductas delictivas. Y, por otro lado, hay autores que las enmarcan como conductas que se producen fuera de las normas

sociales y/o morales. Así, Garaigordobil (2005) establece que la conducta antisocial tiene relación con el incumplimiento de las reglas sociales y/o supone una acción contra los demás. Cita conductas asociadas al gamberrismo y a la trasgresión de normas sociales en relación a la edad como romper objetos, golpear, pelearse o agredir a personas, falsificar notas, no asistir al colegio, etc.

Esta última concepción será la que utilizaremos en este trabajo al referirnos a conducta antisocial: como una trasgresión de normas sociales y morales que supone un perjuicio para sí mismo o para los demás. Usaremos directamente el término conductas delictivas para referirnos a comportamientos fuera de la ley y penalizados legalmente por la justicia de menores.

## **2.2 CONCEPTOS REFERIDOS AL ÁMBITO EDUCATIVO**

Para empezar, recordemos que cualquier cosa que hacemos o decimos supone una conducta. Todo comportamiento o conducta tiene un propósito. A continuación, examinemos diferentes conceptos que tienen que ver con la conducta, dentro y fuera de las aulas.

### **2.2.1 Problemas de comportamiento**

El DSM-IV, *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales*, define problema de comportamiento como un patrón persistente y repetitivo de conducta en el que se destaca la violación de derechos fundamentales de los demás o importantes normas sociales adecuadas a la edad.

Desde el punto de vista educativo se considera que un menor presenta problemas de comportamiento cuando presenta conductas repetitivas e intensas en diferentes ubicaciones, y estas son inaceptables tanto para los educadores como para los padres u otras personas. Se trata de conductas incompatibles con el desarrollo escolar que amenazan la seguridad o el bienestar del sujeto o de otros.

### **2.2.3 Conductas disruptivas**

En el campo educativo se habla de conductas disruptivas referidas a problemas de comportamiento. Tal y como señalan Sanders y Henry (1997), “la conducta disruptiva es cualquier conducta que entorpezca el orden y la disciplina en la escuela y el bienestar educativo de los alumnos escolarizados en ella” (citado en Marchesi, 2004, p. 128). Otra

definición de conductas disruptivas es la siguiente, que pone el acento en cómo estas afectan a la convivencia en el aula:

Aquellos comportamientos del alumnado que interrumpen sistemáticamente las actividades escolares en marcha, distorsionan el desarrollo habitual de las tareas que se llevan a cabo en el aula, y obligan al profesor a invertir buena parte del tiempo destinado a los procesos de enseñanza y aprendizaje en su afrontamiento (Urbina, Simon y Echeita, 2011, p. 207).

Visto la definición de problema de comportamiento y conducta disruptiva, aparece claramente una similitud entre ambos conceptos. Por tanto, esto nos lleva a pensar que cualquier problema de comportamiento es considerado como una conducta disruptiva o viceversa, dado que requiere una dosis de atención mayor por parte del sistema educativo —lo que supone un entorpecimiento en el bienestar educativo del resto de los alumnos, según estos autores. Profundizaremos en esta idea a lo largo del estudio.

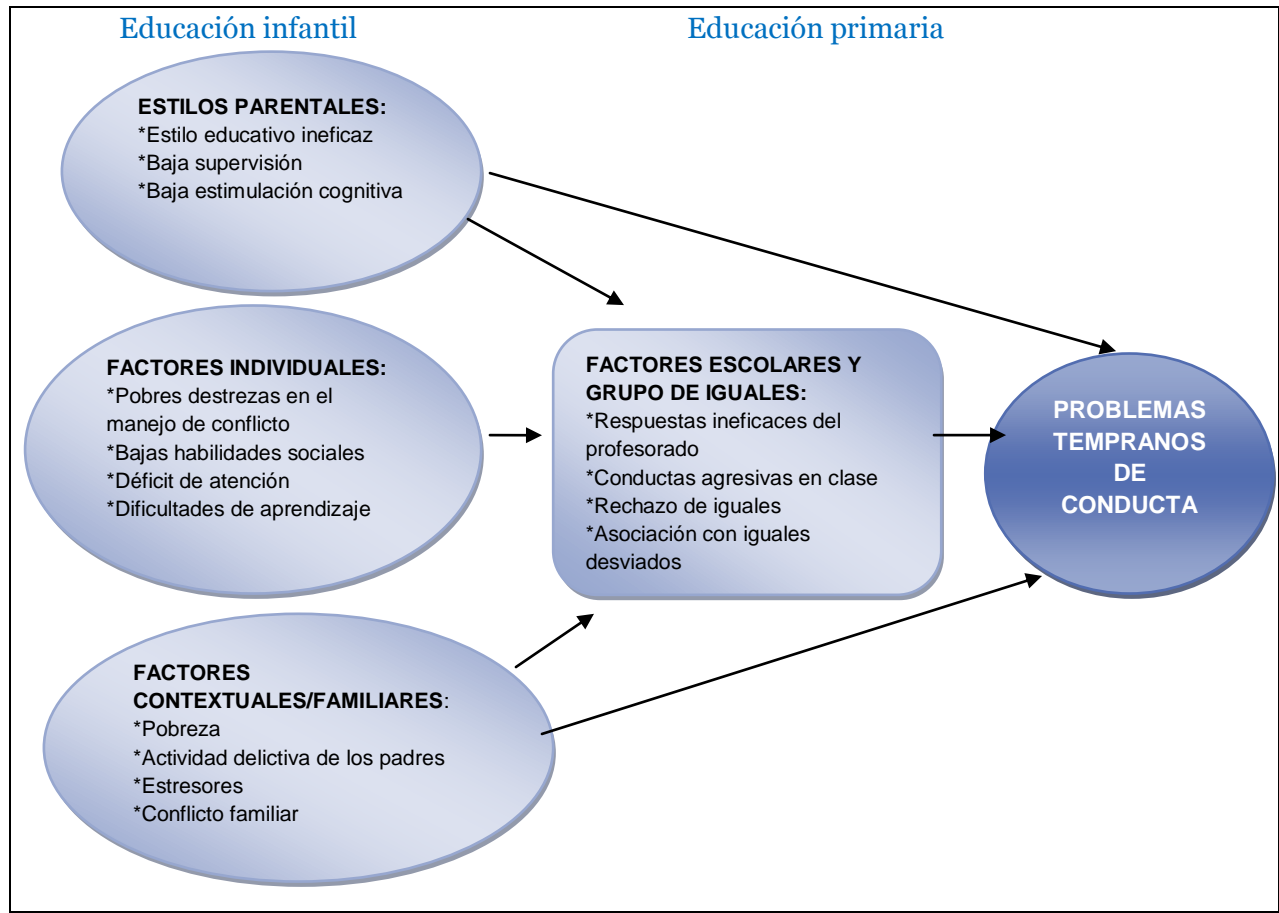
## **2.3 FACTORES DE PROTECCIÓN**

Al hablar de conducta antisocial, y de factores asociados a ella, curiosamente encontramos más literatura asociada a los factores de riesgo que a los factores de protección, promocionales o preventivos de dichas conductas. Conviene aclarar brevemente a qué se refieren los autores al hablar de factores de riesgo y factores de protección, así como establecer una relación entre ellos. Así consideramos de extrema importancia a la hora de hacer uso de estos términos conocer de qué estamos hablando al referirnos a riesgo o protección.

Braverman (2001) define los factores de riesgo, aplicados a la infancia como aquellos estresores o condiciones ambientales que incrementan la probabilidad de que un niño desarrolle una adaptación pobre o tenga resultados negativos en ámbitos como la salud física o mental, los resultados académicos o la adaptación social.

Webster-Stratton y Taylor (2001) establecen un modelo de factores de riesgo aplicado a las conductas problema de los niños. Durante la educación infantil localizan tres factores que influyen directamente en el comportamiento de los niños: estilo educativo parental, los factores individuales y los factores contextuales donde se socializa el niño.

Durante la educación primaria se añade la influencia de la escuela y el grupo de iguales. Cada factor de manera individual o interactuando entre ellos puede dar lugar a problemas de conducta. Estos factores de riesgo son compensados por los factores de protección.



**Figura 2.** Factores de riesgo según Webster-Stratton y Taylor (2001)

El hecho de alcanzar una adaptación exitosa a pesar de circunstancias adversas (riesgos) recibe el nombre de resiliencia. A partir de este concepto surge el interés por estudiar las estrategias de afrontamiento y adaptación de niños y adolescentes que son capaces de superar los factores de riesgo manteniendo un comportamiento socialmente aceptable y rechazar conductas inadaptadas. Por tanto, el estudio de los factores de riesgo abre paso a un interés creciente por los factores de protección.

Según Serrano (1995) y Rutter (1992) hablamos de factores protectores refiriéndonos a las circunstancias, características, atributos y condiciones que facilitan que el individuo se desarrolle de una forma integral y sana tanto de forma individual como en grupo (citados por Rojas, 2002). De echo, “el mismo factor puede ser de riesgo o protector según las circunstancias” (Rojas, 2002, p. 59). Esto es así dependiendo de si las circunstancias que rodean al factor son desfavorables o favorables; intervienen de forma positiva o negativa, en la creación del auto concepto. Así, el factor ejercerá una función de protección en el niño cuando ayude a reforzar su auto concepto, lo que influirá en el rechazo de conductas antisociales por parte del menor. De la misma forma, el factor ejercerá una función de riesgo



en el niño y futuro adolescente cuando incida negativamente en su autoestima, lo que influirá en el desarrollo de conductas antisociales.

Por otra parte, la importancia de la familia y la escuela en la formación del auto concepto del adolescente es vital. De esta manera, se señalan a las familias y la escuela como los elementos institucionales más decisivos a la hora de construir la visión que tiene de él mismo el futuro adolescente (Pons y Berjano, 1996, citado por Rojas, 2002).

Tomaremos en cuenta por tanto, en nuestro estudio, estos dos factores (familia y escuela) profundizando en las funciones asignadas a ambos y el cumplimiento o no de las mismas como agentes socializadores preventivos de conductas antisociales.

### **2.3.1 La familia**

Tanto la familia como la escuela suponen los agentes socializadores más determinantes de la socialización primaria del individuo. En concreto, “la socialización primaria es la primera por la que el hombre atraviesa en la niñez; por medio de ella se convierte en miembro de la sociedad” (Berger y Luckman 1995, p. 166) Por tanto, nos aporta los valores centrales de la cultura y constituye el núcleo profundo de la identidad. En la familia es donde se adquieren normas, valores, derechos y obligaciones, y roles; además de preparar a la persona para el papel que desarrollará en el futuro (Leñero, 1992).

La familia se presenta como apoyo incondicional, promueve la unidad y busca significados en situaciones difíciles. La calidad de la relación familiar contribuye a la creación de modelos internos de relación que se trasladan a la interacción con los demás. Estos modelos influyen en la percepción que tendrán los individuos respecto a la percepción de la disponibilidad de los otros, así como en su capacidad para percibir apoyo, tanto de los padres como de otras personas adultas significativas.

Existen estudios que demuestran que una mejor comunicación familiar, con fuerte vinculación emocional, supone que los niños y adolescentes también perciban más apoyo de sus relaciones personales (Jimenez, Musitu y Murgui, 2005). De igual manera, determinados ambientes familiares en los que predomina la falta de comunicación o relaciones distantes pueden favorecer las conductas de riesgo en adolescentes (Maiquez, 2004). Según Larrañaga, Yubero y Bodoque (2006), los padres ejercen su papel como agentes socializadores por dos vías: como modelos (atractivos y afectuosos) y mediante la educación que llevan a cabo. Por tanto, lo importante en la educación familiar no es tanto lo que los padres hacen a sus hijos,

sino lo que hacen con ellos. Cuando los momentos compartidos son de calidad, estos se transforman en elementos protectores.

De igual forma en la literatura se hace referencia a la función de la familia como transmisora de valores sociales en sus dos dimensiones: qué valores se transmiten y cómo se transmiten. La primera se refiere a los valores inculcados a los hijos y dependen tanto de los valores de los padres como de los valores normalizados en el entorno sociocultural. La segunda dimensión se vincula al concepto de disciplina. En este punto, Musitu y Gutiérrez (1984) hablan de tres tipos de disciplina: de apoyo, coercitiva e indiferente. La disciplina de apoyo tiene como base la afectividad, el razonamiento y la recompensa. La disciplina coercitiva se sustenta en la coacción física y verbal así como el castigo para la transmisión de valores. En la disciplina indiferente, es la permisividad y la pasividad de los padres la que gana terreno.

Para estos autores los hijos de padres democráticos, que ejercen una disciplina de apoyo, son los que muestran características sociales más positivas: persistencia en la tarea, niveles altos de auto control y autoestima, hábiles en las relaciones sociales, independientes y afectuosos. En términos generales, se identifican una serie de conductas protectoras en la familia que actúan como amortiguadores frente a la aparición de conductas de riesgo. Podemos destacar las siguientes:

- Fuertes vínculos de afecto, cercanía y apoyo emocional.
- Padres involucrados en la tarea de conocer las actividades y rutinas de sus hijos.
- Disciplina familiar adecuada y normas claras de conducta dentro de la familia.
- Fortalecimiento y desarrollo de habilidades personales y sociales en los hijos.
- Adecuado estilo de comunicación: diálogo abierto a los sentimientos y opiniones, tolerancia de las diferencias individuales.
- Adecuado estilo de resolución de conflictos: sin violencia, agresividad o descalificación.
- Fortalecimiento de los vínculos con la escuela: preocupados por el aprendizaje y el rendimiento de los hijos.

Podemos concluir afirmando que la familia posee una importancia determinante dentro del proceso de socialización primaria del niño. Este proceso estará más ajustado a comportamientos prosociales en el futuro, cuanto mayor sea la calidad de las relaciones familiares. Es por esto que resulta fundamental sensibilizar a los padres acerca de la

importancia de su papel como agentes preventivos, facilitándoles herramientas y promoviendo el entrenamiento en estos elementos de protección.

Hasta aquí el análisis de la familia como factor de protección de futuras conductas de riesgo en niños y adolescentes. Ahora pasaremos a analizar otro de los agentes clave en la socialización primaria: la escuela.

### **2.3.2 La escuela**

El ámbito escolar es otro de los elementos fundamentales en el desarrollo psicosocial del ser humano. La escuela facilita las primeras interacciones con los iguales y figuras de autoridad. Interviene, igualmente, en la construcción de la identidad del individuo como ser social.

Como dijimos con anterioridad, cualquier factor puede ser de riesgo o protección dependiendo de si favorece o no el aprendizaje y el desarrollo de herramientas relacionales que puedan ser usadas por el niño en un futuro. Aquí expondremos los factores de prevención, obviando los factores de riesgo que pueden darse en la escuela, ya que consideramos que estos últimos son más conocidos dada la literatura existente al respecto

Como el análisis de las funciones de la escuela como agente de prevención puede ser muy amplio se han escogido tres elementos que pueden servir, según los autores, para prevenir comportamientos o conductas desadaptadas, antisociales o disruptivas (aplicando cada concepto al ámbito y tiempo que le corresponde). Estos elementos de prevención que se pueden reforzar en la escuela son: una buena autoestima o autopercepción, el éxito escolar y social del alumno y el papel del profesorado o personal docente.

Miranda (2005) considera como factores escolares de prevención, las percepciones de los niños hacia la escuela, la autoimagen y la competencia académica auto percibida, el estilo de interacción social y las dificultades de aprendizaje y de rendimiento académico. La percepción positiva hacia la escuela supone la existencia de un sentimiento, de pertenencia al grupo y de ser apoyado por él. Esto influye positivamente en la adaptación social del niño. Anderman (2002) indica que estas percepciones positivas posibilitan la creación de un auto concepto positivo que se relaciona con una mejora del rendimiento escolar, lo que viene a ser un factor protector de situaciones de riesgo y/o de fracaso escolar.

El éxito escolar es otro elemento protector en la medida en que las experiencias de éxito incrementan la autoestima y la capacidad de afrontamiento ante problemas futuros. La visión

de Marchesi ( 2003) sobre fracaso escolar considera que para interpretar este concepto hay que tener en cuenta que:

- El propio término desarrolla una concepción negativa del alumnado que puede repercutir en su autoestima y auto concepto.
- El fracaso no tiene en cuenta todos los aprendizajes que posee el alumno (hábitos, actitudes, etc.); únicamente se refiere a conocimientos u objetivos de aprendizaje escolar que no ha logrado alcanzar.
- El término fracasado, culpabiliza y centra su atención en el alumno sin considerar otros factores asociados a la familia, al profesorado, a la sociedad o al sistema educativo.

Hay autores como Aguilar (1998) que centran la responsabilidad sobre el fracaso o el éxito escolar, en el sistema educativo y los centros escolares evitando la focalización en el alumnado. Así este autor, asocia el fracaso escolar con aquellas situaciones en las que “la escuela, el sistema escolar en sentido amplio, no consigue que determinados individuos o colectivos alcancen los objetivos que se esperaban” (Aguilar, 1998, p. 9). Estos objetivos se enmarcan en los conocimientos alcanzados como competencia curricular, olvidando así, la importancia de otros aprendizajes señalados con anterioridad (motivación, habilidades, actitudes).

Por último, debemos tener en cuenta que el agente directo a través del que llega la escuela al alumno es el maestro. De ahí la importancia de su papel como elemento o factor de protección del menor. Más aún en la socialización primaria donde el modelado se convierte en una forma de aprendizaje fundamental para los menores.

Existen autores que alertan sobre elementos que afectan a la escuela y a los maestros, y que pueden influir en la aparición de conductas disruptivas. Navarro (2008) hace referencia a una enseñanza demasiado rígida, falta de recursos personales, metodología poco motivadora, falta de refuerzos positivos, poca comunicación con los alumnos y la familia, poca formación docente para afrontar la indisciplina, ausencia de afrontamiento de los conflictos cuando aparecen y desconocimiento por parte del profesorado de las características psicológicas y sociales del alumno.

Por su parte, el profesorado se enfrenta a situaciones de conflicto sobre las que nadie les ha formado. En la medida en que el maestro cuente con las herramientas pedagógicas adecuadas para afrontar los problemas conductuales de los alumnos, conseguirá mayor influencia en el desarrollo de conductas prosociales. Lo que convertirá la acción educativa en elemento de

protección frente a futuras conductas antisociales. Existen investigaciones como la llevada a cabo por Sliming et. al (2009) en la que se incorpora el entrenamiento de una profesora para aplicar técnicas de modificación de conducta en los alumnos, con resultados muy positivos.

Por lo tanto, haciendo una síntesis de los elementos que pueden cumplir una función de protección dentro de la escuela, a la hora de prevenir conductas antisociales en los menores se han centrado en tres factores: La autoestima, el éxito escolar - personal y el papel del profesorado.

- » Por un lado, la construcción de una identidad basada en una percepción positiva de sí mismo por parte del alumno asegura que éste encuentre su lugar en la escuela y por ende, en la sociedad. Lo que le ayudará en el futuro a manifestar comportamientos dentro de la norma, adaptados.
- » En segundo lugar, la búsqueda del éxito, no solo escolar sino personal como objetivo a lograr por la escuela, supone el incremento de la autoestima del menor. Sentirse útil personal y socialmente influye en el desarrollo de conductas prosociales.
- » Por último, la figura de maestro como facilitador de los dos primeros elementos. Se contempla que una buena formación a la hora de afrontar situaciones de conflicto por parte del profesorado, puede convertirlos en ejemplo positivo para el alumno, cuando deba hacer frente a sus propios problemas. La función educativa que tiene asignada, va más allá de la enseñanza de materias escolares.

En definitiva, durante la etapa de la socialización primaria, el maestro y el sistema educativo en general, se convierten en agentes socializadores, sobre los que recae la responsabilidad de ofrecer una educación de calidad que capacite al alumnado para su desarrollo personal y social como individuos de pleno derecho en la sociedad que vivimos.

## **2.4 EL TRABAJADOR SOCIAL Y LA ESCUELA**

Para acercar el trabajo social a la escuela, primero haremos un breve repaso al concepto de Trabajo Social, aproximándonos a las áreas de actuación recogidas en el Libro Blanco de Trabajo social. Como nuestro objeto de estudio es la prevención en el ámbito escolar nos centraremos en las áreas de intervención que se relacionan con él. Seguidamente, examinaremos los ámbitos educativos donde se producen procesos de enseñanza-aprendizaje y se sondearan las funciones que según los autores puede tener el trabajador social en el ámbito educativo.

### **2.4.1 Concepto y áreas de actuación del Trabajo Social**

El libro Blanco de Trabajo Social establece que el Trabajo social es una disciplina que tiene por objeto:

La intervención y evaluación social ante necesidades sociales para promover el cambio, la resolución de los problemas en las relaciones humanas, el fortalecimiento y la libertad de la sociedad para incrementar el bienestar y la cohesión mediante la utilización de teorías sobre comportamiento humano y los sistemas sociales y aplicando metodología específica en la que se integra trabajo social de caso, grupo y comunidad. (ANECA, 2005, p. 103)

Se reconoce por tanto al trabajador social como un agente social de cambio que interviene ante necesidades sociales, entendidas como carencias personales, grupales o sociales, siguiendo un método propio cuya base es el comportamiento humano y de los sistemas sociales. Hernández y Puyol (2009) refieren como objeto del trabajo social el ser humano. Estos autores inciden en la situación de necesidad-carencia del hombre que puede interferir en su desarrollo y requiere para superarla de una intervención profesional. Señalan la importancia de lograr el cambio partiendo de las potencialidades de las personas.

Los campos donde puede intervenir el trabajador social son muchos y muy variados. Concretamente el campo de la educación es recogido como una de las áreas profesionales de esta disciplina por algunos teóricos del trabajo social (Natalio Kisnerman, 1990). Moix (1991) reconoce como campo de práctica profesional la familia e infancia y el trabajo social escolar, entre otros. De nuevo, el Libro Blanco de Trabajo Social (2005) distingue entre diez áreas profesionales, entre las que podemos encontrar las siguientes en relación a la intervención en el ámbito escolar:



**Figura 3.** Intervención social en el ámbito escolar (*Libro Blanco del Trabajo Social, 2005*)

### 2.4.2 Funciones de trabajador social en educación

Previamente se hará mención a los tipos de educación que se contempla a nivel teórico y las actividades que incluyen cada uno de ellos. A partir de esta distinción se realizará un breve recorrido por las principales funciones que se le atribuyen a la figura del trabajador social dentro del campo educativo.

#### 1) Educación formal, no formal e informal

En el proceso educativo del individuo podemos distinguir entre tres tipos de educación: formal, no formal e informal (Hernández y Puyol, 2009). La educación formal o reglada es un proceso integral que abarca niveles educativos organizados de forma sistemática y que concluye con una certificación oficial. El aprendizaje es ofrecido normalmente por un centro educativo o de formación perteneciente al sistema educativo. La educación no formal es un aprendizaje estructurado (cuenta con objetivos didácticos, duración o soporte) pero no es ofrecido por un centro de educación o formación y normalmente no conduce a una certificación. La educación informal se refiere a un aprendizaje que se produce a través de la adquisición de conocimientos, habilidades, actitudes y criterios a través de las experiencias vividas en las relaciones cotidianas con el medio.

Hechas estas distinciones respecto a los tipos de educación, los autores citados, mencionan como el trabajador social puede participar tanto de la educación formal, no formal e informal de manera profesional. Así se recuerda cómo el trabajador social puede operar sobre contenidos transversales, salud, igualdad, tolerancia, no violencia; todo ello dentro de la educación formal. De igual manera, la educación informal incluye conocimientos respecto del comportamiento social, las relaciones sociales y otras actividades necesarias para desenvolverse como ser humano en sociedad que puede ser cometido de los trabajadores sociales. La educación no formal, según estos autores, contempla la formación complementaria como escuelas de padres, formación para la igualdad, talleres de habilidades y resolución de conflictos, entre otros. Actividades todas que pueden ser emprendidas por los profesionales del trabajo social.

## **2) Funciones del trabajador social en el campo educativo**

Se ha constatado la escasa literatura acerca del trabajo social en la educación. Además dependiendo de la fuente se asigna al trabajador social unas funciones u otras según se incide en su relación profesional con el propio sistema educativo, con el alumno o si se refiere a funciones generales. Por ello se presentan aquí algunas de las funciones que consideramos que pueden estar más próximas a nuestro objeto de estudio: la prevención en la escuela primaria. En esta línea se han escogido funciones propias del trabajador social señaladas por Roselló (1998) en el campo de la educación, por considerar que son las más apropiadas para nuestro trabajo. No mencionaremos al detalle todas ellas pero nos servirá para hacer una revisión de las funciones concretas de esta profesión dentro del campo educativo:

- Participar en la elaboración y desarrollo de programas de prevención y detección dirigidas a la comunidad educativa. Dentro de esta función se desarrolla la capacidad de coordinación tanto con el resto de profesionales del centro, profesores, padres y alumnos; como con otros servicios socio-comunitarios, colaborando en la prevención y detección de indicadores que puedan interferir en la evolución y adaptación del alumno.
- Asesorar al profesorado en la elaboración, seguimiento y evaluación de la acción tutorial y de atención a la diversidad. La autora hace hincapié en la importancia de trabajar de forma interdisciplinar con el resto de profesionales del centro. Centra la acción tutorial en tres niveles: a nivel de profesorado (apoyando al tutor en la acción tutorial según sus necesidades, potenciando actividades encaminadas a la renovación profesional,...); a nivel del alumnado (asesorando, guiando y asistiendo al tutor en el desarrollo de determinados valores y actitudes en el alumnado así como en la creación



de un clima positivo en el aula); y a nivel de la familia (proponer actividades al tutor para mejor conocimiento del ámbito sociofamiliar del alumnado así como aconsejarle sobre estrategias que faciliten la relación con las familias o actuar como mediador cuando lo solicite)

- Realizar el estudio y valoración sociofamiliar de casos, elaborando propuestas de intervención directa o canalizando hacia el recurso pertinente, realizando un seguimiento y evaluación posteriores.
- Participar en la elaboración y realización de actividades de orientación socioeducativa dirigidas a todos los alumnos, con especial incidencia en aquellos que cuentan con necesidades educativas especiales.
- Colaborar con los distintos órganos de representación del centro escolar. Esta colaboración vendrá dada por la demanda expresa del órgano o por la propia demanda de participación del trabajador social.
- Asesorar a familias y participar en el desarrollo de programas formativos de padres y madres de alumnos. La autora distingue aquí dos niveles: individual (apoyo, orientación e intervención familiar especialmente a las de alumnos con necesidades educativas especiales) y colectivo (especialmente, asesorar y facilitar en la formación de grupos operativos de padres y profesores que traten problemas que pueden afectarles, asesoramiento a Asociaciones de padres o promoción y participación en actividades formativas como escuela de padres, charlas, conferencias)
- Elaborar y difundir instrumentos o materiales propios de la intervención socioeducativa.

Dichas funciones están enmarcadas dentro de las asignadas por el Ministerio de Educación al perfil profesional de trabajador social integrado en los Servicios de Orientación Educativa, Psicopedagógica y Profesional, que operan en los centros escolares. Hasta aquí la enumeración de funciones propias en este campo. Por último, se tratará de reflexionar sobre la posición que le correspondería al trabajador social dentro de estos procesos de aprendizaje como coordinador de actuaciones en la escuela, dirigidas a la prevención de conductas desadaptadas futuras.

### **2.4.3. El trabajador social como coordinador de procesos preventivos**

Como manifiesta Roselló (1998) el sistema educativo no es capaz de modificar todos los problemas que el alumnado trae consigo a los centros escolares. Esto supone una carga extra

a la labor educativa de la escuela (como indicamos con anterioridad), que en ocasiones se resuelve con actitudes poco convenientes por parte del personal educativo. La ignorancia de las situaciones problema, la estigmatización de los alumnos, el sentimiento de impotencia por parte del profesorado, son situaciones que lejos de solucionar o prevenir problemas futuros de comportamiento, provocan su agravamiento en otras etapas futuras.

Efectivamente, el sistema educativo y el profesorado en concreto, no tienen porqué contar con la formación necesaria para manejar todos estos problemas individuales, familiares o comunitarios con los que convive el alumno, y que pueden incidir en el rendimiento del mismo. Por esta razón se contempla la actuación dentro del ámbito educativo de otros profesionales como: pedagogos, psicólogos, logopedas o trabajadores sociales. Estos profesionales vienen a cubrir según Roselló (1998) ciertas lagunas con las que cuenta el sistema educativo a la hora de transmitir conocimientos a los alumnos.

La Federación Internacional de Trabajadores Sociales (FITS) considera la escuela como uno de los pilares fundamentales de prevención, ya que es donde primero se pueden detectar los problemas o disfunciones y facilita una posible prevención temprana de futuros comportamientos problemáticos. Carbonell y Peña (2001) indican que facilitar un buen clima de convivencia escolar como estrategia de intervención priorizando la prevención precoz, debe ser la primera pauta para lograr relaciones de respeto en la comunidad educativa, lo que supone el objetivo a alcanzar a través de la prevención, que cuanto más temprana sea, mejor (citado en Domínguez y Pino, 2007). El objetivo último de la intervención del trabajador social es favorecer el desarrollo integral del alumno, lo que supone que las líneas de actuación respecto del menor se desarrollen en los tres ámbitos de relación del mismo: escuela, grupo de iguales y familia.

En esta línea hablamos de procesos de prevención de conductas antisociales, en tres líneas:

- » **Familia-escuela:** A lo largo del trabajo hemos identificado algunas de las carencias que se plasman en relaciones, en ocasiones, difíciles entre los padres y los profesores de los alumnos. La mejora de las mismas pasa por un entendimiento mutuo del trabajo educativo que realizan cada uno. Estamos hablando de prevenir conductas que en un futuro supondrán tratamientos mucho más costosos en términos sociales. Por tanto, es necesario trabajar de forma coordinada antes de que aparezcan estos comportamientos, establecer pautas comunes, revisarlas y compartirlas. Aquí, se hace necesaria la figura de un profesional mediador que sepa comprender la labor y las dificultades que surgen, tanto en la relación familiar como en la educativa. El trabajador social puede ejercer esta

función de mediación y coordinación entre ambos con el fin de que no influya negativamente en el proceso educativo del niño.

- » **Alumno-profesor:** La queja constante entre los maestros suele venir de la impotencia que sienten en el manejo de alumnos con problemas de comportamiento. Es necesario dotar a los profesionales de la docencia de destrezas y estrategias de afrontamiento de problemas para evitar la desmotivación que supone no poder alcanzar los objetivos previstos con sus alumnos. El trabajador social puede asesorar al profesorado al respecto y ofrecerle una perspectiva de futuro: cuando el maestro invierte tiempo en resolver los conflictos de forma eficaz está asegurándose que en el futuro pueda dedicarse a otros contenidos académicos, probablemente más gratificantes
- » **Alumno-grupo de iguales:** El manejo de las relaciones con los iguales se conseguirá de manera más eficaz si el niño cuenta con herramientas personales que le ayuden a resolver conflictos de forma positiva; esto reforzará la autoestima del alumnado que requerirán de menor intervención adulta para desenvolverse en sus relaciones afectivas. El trabajador social puede favorecer este aprendizaje través del trabajo en el aula

A continuación, presentamos nuestra propuesta de intervención. Como se ha referido en el marco teórico, la prevención es necesaria desde los primeros momentos escolares. Por esta razón se ha elaborado una propuesta de intervención en la escuela primaria en el nivel de prevención y coordinada por la figura profesional del trabajador social.

### **3. MARCO EMPIRICO. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN**

Se presenta una propuesta de intervención preventiva, en el ámbito escolar para tratar de evitar futuras situaciones conflictivas en etapas escolares futuras y paliar las existentes. Para poder evaluar los resultados finales de la propuesta se ha de realizar un seguimiento durante varios cursos escolares para poder comparar los resultados obtenidos.

#### **3.1 POBLACIÓN**

El proyecto de intervención va dirigido a alumnos de primaria e infantil, sus padres y sus docentes del Colegio Rural Agrupado (CRA) Valle del Bullaque.

Este colegio público se encuentra en un municipio rural de la provincia de Ciudad Real que cuenta con alrededor de 1300 habitantes. En el colegio están escolarizados 100 alumnos/as que residen en el municipio o en aldeas y fincas próximas al mismo.

La actividad económica más habitual entre los padres es la agrícola. Si bien es cierto, que al tratarse de una población relativamente joven, se desarrollan otras actividades laborales como en el sector servicios, la construcción o funcionariado.

La mayoría de los docentes del colegio tienen en propiedad su plaza y algunos de ellos residen en la zona. La mayor parte de la plantilla de tutores llevan trabajando en el colegio más de cinco años.

#### **3.2 OBJETIVOS DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN**

##### **Objetivo General**

- » Prevenir la aparición de conductas antisociales en la adolescencia mediante la capacitación de alumnos, docentes y familia en la resolución de conflictos y el manejo de habilidades relacionales, desde la educación infantil y primaria.

##### **Objetivos Específicos**

- Ofrecer a los alumnos un espacio dentro del horario escolar donde aprender herramientas y estrategias para afrontar los conflictos y manejar sus emociones.
- Dotar de estrategias a los docentes para el afrontamiento de conflictos en el espacio escolar a través de la formación continua.

- Proporcionar a las familias un lugar donde puedan exponer sus dudas y compartir sus frustraciones como padres, con la presencia de un profesional especializado en la materia.
- Facilitar a las familias estrategias y pautas de actuación respecto a los problemas de comportamiento que puedan presentar sus hijos.

### 3.3 DISEÑO DEL PROYECTO

La propuesta se llevaría cabo con la colaboración del AMPA del colegio. Una de las madres, trabajadora social, que forma parte de la asociación, ejercerá las funciones de coordinación del proyecto de manera voluntaria. Para su puesta en marcha sería necesaria la cooperación de la directiva del colegio así como del resto de profesores tutores y especialistas interesados en participar de las actividades programadas.

La propuesta de intervención se desarrollaría en tres ámbitos: alumnos, familias y docentes. Para cada uno de ellos se requiere de unas actividades específicas que pasamos a explicar.



**Figura 4.** Ámbitos de la propuesta (elaboración propia)

#### 3.3.1 Actividades dirigidas a los alumnos

Dado que el objetivo a conseguir es el de la prevención de respuestas inadecuadas por parte de los alumnos, es con ellos con los que corresponde actuar en primer lugar. Para diseñar los talleres se han tenido en cuenta las diferentes edades y necesidades propias de cada ciclo

escolar. Así, dado que la intervención se pretende llegue a todo el alumnado del colegio, desde infantil hasta primaria, se han dividido las actividades por ciclos.

Como hemos desarrollado en el marco teórico del trabajo, la prevención será más efectiva cuanto más temprano se inicie. Por ello se pretende realizar un proceso de aprendizaje no formal que se inicie en Educación Infantil con el fortalecimiento del autoconcepto del niño a través de la identificación y manejo de las emociones.

En el segundo ciclo, la adquisición de habilidades relacionales pretende ser una ayuda para mejorar la relación con el medio.

Para terminar, creemos necesario realizar un taller de comunicación y de resolución de conflictos en el tercer ciclo, donde el niño sea consciente de que manejando ciertas habilidades sociales y teniendo una buena autoestima es posible mantener una comunicación positiva en cualquier medio: familia, colegio o, en el futuro, el instituto. Todo ello con el fin de afrontar los conflictos de forma positiva para él mismo y para los demás.

Los talleres constarán de 5 sesiones de 30 minutos en educación infantil y primer ciclo de primaria. Y de 7 sesiones de 1 hora en el segundo y tercer ciclo de primaria. Se realizarán en horario lectivo para conseguir llegar a todos los alumnos.

Las actividades han sido obtenidas de diferentes materiales de animación así como otros elaborados expresamente para este trabajo: se trata de dinámicas, juegos, lecturas y videos con los que se pretende alcanzar los objetivos previstos.

Los talleres, sus objetivos y las respectivas actividades están recogidos en las siguientes tablas (el desarrollo de las actividades se recoge en los anexos).

### **Educación infantil y 1º Ciclo de primaria: Taller de emociones**

Se realizan dos talleres de emociones de manera que se puedan adaptar los objetivos a cada grupo de edad. De esta forma las sesiones de infantil irán dirigidas a conseguir objetivos muy básicos de identificación de emociones primarias, mientras en el primer ciclo se puede profundizar algo más sobre la influencia de las mismas en el comportamiento.

Se realizarán en horario lectivo: tanto en infantil como en primer ciclo de primaria los tutores cederán media hora a la semana para impartir el taller.

**Tabla 1.** Taller de emociones para alumnos

<b>TALLER DE GESTIÓN DE EMOCIONES</b>		
<b>CICLOS</b>	<b>OBJETIVOS</b>	<b>SESIONES y ACTIVIDADES</b>
<b>1º, 2º y 3º de educación infantil</b>	Reconocer cada una de las emociones básicas: alegría, tristeza, miedo e ira.	<p><b>Sesión 1:</b> Diferencia entre enfadado y contento. Con fotos de dibujos elegimos uno que esté enfadado y otra en el que esté contento.</p> <p><b>Sesión 2:</b> Video cuento “el conejito enfadado”: <a href="http://www.youtube.com/watch?v=7Krw5hSsFxo">http://www.youtube.com/watch?v=7Krw5hSsFxo</a> Después comentamos.</p> <p><b>Sesión 3:</b> “Diccionario de sentimientos”</p> <p><b>Sesión 4:</b> “Actuando de manera feliz”</p> <p><b>Sesión 5:</b> “Sonidos e imágenes que evocan sentimientos”</p>
<b>Primer ciclo Primaria 1º y 2º curso</b>	<p>Relacionar cada emoción con situaciones concretas.</p> <p>Distinguir el tipo de respuestas que damos dependiendo del estado de ánimo.</p>	<p><b>Sesión 1:</b> Nos reconocemos. Dinámica: “Me gusta” Cada niño le regala un alago a otro niño del grupo. Y éste lo agradece. Comentan como se han sentido ambos.</p> <p><b>Sesión 2:</b> Video de dibujos animados sobre las diferentes emociones: <a href="http://www.youtube.com/watch?v=vsFERoAz448">http://www.youtube.com/watch?v=vsFERoAz448</a> Después comentamos relacionándolo con lo que nos ocurre a nosotros</p> <p><b>Sesión 3:</b> “Actuando de manera feliz”</p> <p><b>Sesión 4:</b> Video del pato Donald sobre el enfado: <a href="http://www.youtube.com/watch?v=2pTKB0xdYgl">http://www.youtube.com/watch?v=2pTKB0xdYgl</a></p> <p><b>Sesión 5:</b> “Vocabulario de sentimientos”</p>

## 2º Ciclo de primaria: Taller de habilidades sociales.

En el taller de habilidades sociales está previsto realizar las mismas actividades en los dos cursos. En el futuro se haría necesario adaptar las sesiones de 4º curso para no repetir las actividades del curso anterior. Igual ocurriría con 2º y 3º de educación infantil y con 2º curso de primaria.

**Tabla 2.** Taller de habilidades para alumnos

TALLER DE HABILIDADES SOCIALES		
CICLOS	OBJETIVOS	SESIONES y ACTIVIDADES
<b>Segundo ciclo</b> <b>Primaria</b> <b>3º y 4º curso</b>	<p>Conocer qué son las habilidades sociales.</p> <p>Entrenar a los niños en su utilización con situaciones concretas.</p>	<p><b>Sesión 1:</b> Nos comunicamos: ficha y dinámica de “Reencuentro”.</p> <p><b>Sesión 2:</b> ¿Qué son las habilidades sociales? ¿Para qué nos sirven? Dinámica: Lluvia de ideas. Ejemplos de habilidades.</p> <p><b>Sesión 3:</b> La empatía. Lectura: “Los dos pájaros”</p> <p><b>Sesión 4:</b> La empatía. Dinámica: “Con la chaqueta de otra persona”</p> <p><b>Sesión 5:</b> La escucha activa. Dinámica: “El rumor”</p> <p><b>Sesión 6:</b> La escucha activa. Dinámica: “El rey del silencio”</p> <p><b>Sesión 7:</b> Evaluación del taller</p>

La última sesión en los talleres de habilidades sociales, se dedicará a realizar una evaluación sobre los contenidos y la estructura y organización del taller. Dicha evaluación se tendrá con los alumnos directamente y con los maestros de cada curso, con el fin de recoger sus impresiones sobre la marcha del taller, el impacto alcanzado en los niños y las posibles mejoras a realizar.

El taller tendrá lugar durante la hora de tutoría del curso correspondiente con una periodicidad semanal.

### **3º Ciclo de Primaria: Taller de resolución de conflictos y Taller de comunicación.**

Se ha decidido hacer dos talleres de resolución de conflicto diferentes en el ciclo, ya que se considera que cada taller debe tener un contenido específico para que los chicos diferencien entre conflicto y comunicación: no toda la comunicación es conflictiva aunque en todo conflicto existe comunicación (aunque no sea positiva).



Los niños de 5º curso cuentan cierta capacidad de reflexión que quisiéramos aprovechar en el taller de resolución de conflictos. Queremos que empiecen a conocer y manejar ciertas herramientas o habilidades, para aplicarlas sobre situaciones de conflicto que se estén dando o se puedan dar en sus vidas de forma real.

**Tabla 3.** Taller de resolución de conflictos para alumnos

TALLER DE RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS		
CICLOS	OBJETIVOS	SESIONES y ACTIVIDADES
<b>Tercer ciclo</b> <b>Primaria</b> <b>(5º curso)</b>	Distinguir entre conflictos y problema.  Dotar a los niños de herramientas básicas para solucionar conflictos de forma positiva.	<b>Sesión 1:</b> Diferencia entre problema y conflicto: elaboramos una lista de conflictos reales.
		<b>Sesión 2:</b> Formas de comunicarnos: estilo agresivo, pasivo y asertivo. Sobre un ejemplo de conflicto de la lista elaborada en la anterior sesión, se trabajan los tres estilos por grupos.
		<b>Sesión 3:</b> La asertividad y la comunicación. Dinámica: Roleplay sobre resolución de conflictos de forma asertiva.
		<b>Sesión 4:</b> La solución de conflictos. Dinámica: por grupos de tres intentamos dar solución a conflictos que nos ofrecen. Después clasificamos si se ha resuelto por evasión, cooperación, competición o sumisión.
		<b>Sesión 5:</b> Proceso de resolución de conflictos Practicamos en grupo como resolver un conflicto siguiendo el método explicado. (Se pueden analizar conflictos surgidos en el aula)
		<b>Sesión 6:</b> Proceso de resolución de conflictos Practicamos en grupo como resolver un conflicto siguiendo el método explicado. (Se pueden analizar conflictos surgidos en el aula)
		<b>Sesión 7:</b> Evaluación del taller.

En sexto curso, se considera apropiado hablar de la comunicación. Está próximo el cambio de centro escolar y comienzan a existir ciertas reticencias en la comunicación con la familia, además de iniciar una etapa de relaciones más intensas entre sus iguales. Por todo esto, es

conveniente que conozcan en qué consiste el proceso de comunicación y se reflexione sobre los ámbitos en que nos comunicamos.

**Tabla 4.** Taller de comunicación para alumnos

TALLER DE COMUNICACIÓN		
CICLOS	OBJETIVOS	SESIONES y ACTIVIDADES
<b>Tercer ciclo Primaria (6º curso)</b>	<p>Conocer las distintas formas de comunicarse.</p> <p>Reflexionar sobre su forma de comunicarse en distintos ambientes: en casa, en la escuela y con los iguales.</p> <p>Conocer algunas habilidades que nos ayudan a la hora de comunicarnos: empatía y escucha activa.</p>	<p><b>Sesión 1:</b> ¿Qué es la comunicación?: dinámicas “¿Es así?” y el “Juego de los contrarios”.</p> <p><b>Sesión 2:</b> Siempre nos comunicamos: “Yo en mi clase...”</p> <p><b>Sesión 3:</b> Mensajes Yo: Ficha</p> <p><b>Sesión 4:</b> Mensajes Yo: roleplay</p> <p><b>Sesión 5:</b> Dificultades de la comunicación: “Diálogos con testigo”</p> <p><b>Sesión 6:</b> Dinámica: “Niveles de comunicación”</p> <p><b>Sesión 7:</b> Evaluación del taller</p>

Al mismo tiempo en este taller de comunicación se experimentará con diferentes formas de comunicación (verbal y no verbal) y con las habilidades y herramientas de las que pueden disponer para tener una buena comunicación en la escuela, en casa y con los iguales.

El taller finalizará con una sesión de evaluación igual que los de 2º ciclo. Los talleres tendrán lugar en la hora de ciudadanía, semanalmente, durante siete sesiones.

### 3.3.2 Actividades dirigidas a las familias

Como hemos indicado en el marco teórico del trabajo, la labor de la familia es un factor importante a la hora de prevenir conductas de riesgo. Es importante que la familia cuente con apoyos profesionales que les orienten en el manejo de ciertos comportamientos de sus hijos.

Algunos padres cuentan con habilidades para ello, sin embargo se sienten inseguros a la hora de llevarlas a la práctica. Otros padres, directamente no saben cómo abordar ciertos problemas académicos o de comportamiento que surgen en la educación de sus hijos. Las actividades previstas en esta propuesta tratan de dar cabida a unos y otros.

### A. Escuela de padres

Mediante la creación de una escuela de padres, dirigida a todas las familias interesadas en participar, se busca crear un espacio de participación y de refuerzo para todos los padres y madres. Estará organizada y coordinada por la trabajadora social desde el AMPA, con la colaboración puntual de otros profesionales especialistas de la escuela y también personas ajenas a la misma con formación para resolver sus dudas. Los temas de las sesiones deberán surgir de las necesidades de las familias respecto a la educación de sus hijos. Dicho sondeo se realizará al iniciar el curso, en septiembre, con el fin de poder organizarlo con tiempo para iniciar en noviembre. En el trabajo indicamos algunas posibles sesiones mensuales y sus objetivos que han sido recogidas y adaptadas del *Manual didáctico para la escuela de padres* editado por FEPAD y dirigido por Agustín Durán.

**Tabla 5.** Sesiones y objetivos de la escuela de padres

<b>ESCUELA DE PADRES</b>	
<b>Sesiones</b>	<b>Objetivos</b>
Los padres y los hijos	Reconocer cuál es nuestro estilo educativo en casa y cuál es el más apropiado a la relación padre-hijo.
Los padres y la escuela: Ayudar a los hijos en los estudios	Mejorar el rendimiento escolar de nuestros hijos. Reconocer hábitos no saludables para la motivación escolar. Las actividades extraescolares y la tarea
Los padres y la escuela: Ayudar a los hijos en los estudios	Conocer lo que son las técnicas de estudio. Organización de hábitos de estudio. El problema de las calificaciones bajas.
Los padres y la escuela: Relación entre familia y escuela	Comprender la importancia de la colaboración entre la familia y la escuela para mejorar el bienestar escolar de los hijos. Formas de colaboración.
Los padres y la escuela: Relación entre familia y escuela	Conocer el cometido del servicio de orientación escolar y valorar su función.
La salud en la escuela: hábitos saludables	Conocer los hábitos saludables sobre los que se puede intervenir desde casa: alimentación y sueño
Evaluación	Evaluar las sesiones mantenidas con los padres. Rescatar preferencias para próximas sesiones.

## B. Grupo de autoayuda para padres

El grupo de autoayuda se dirige a padres y madres que necesitan reforzar su rol, con el aprendizaje y puesta en marcha de herramientas concretas para enfrentar problemas de comportamiento y de motivación en sus hijos. Estas familias serán invitadas por parte de la dirección del colegio, tras una valoración previa realizada a través del departamento de orientación del centro. Su participación será voluntaria y requerirá de un trabajo coordinado entre tutor, equipo de orientación del centro y coordinador del grupo. La coordinación del mismo podrá realizarse por la trabajadora social voluntaria del AMPA.

La periodicidad será mensual, iniciando sesiones en el mes de noviembre hasta el mes de mayo. A continuación se exponen algunas sesiones básicas para trabajar con las familias y los objetivos que pretenden alcanzar.

Se debe contemplar la posibilidad de realizar un seguimiento de los procesos familiares que se producen dentro del grupo. Para ello se podrán establecer tutorías individuales con las familias que participan en el grupo en aquellos casos que se considere necesario. Se trata de que la coordinación del grupo asuma funciones de mediación con respecto al centro u otras instituciones (servicios sociales, centro de salud) que pudieran influir de forma directa o indirecta, en el desarrollo integral del niño.

Tabla 6. *Sesiones y objetivos del grupo de autoayuda*

GRUPO DE AUTOAYUDA	
Sesiones	Objetivos
“La familia”	Conocer las funciones que cumple la familia en la socialización de los niños. Roles que representan cada miembro de la familia. Estilos educativos.
“Las normas”	Conocer lo que son las normas, por qué son necesarias, qué tipo de normas existen y cuáles nos corresponde a los padres transmitir a los hijos.
“El castigo”	Conocer el concepto de castigo, los tipos de castigo y su función. Cómo deben ser los castigos.
“El premio”	Conocer qué es el premio, tipos de premios y su función. Cómo deben ser los premios.
“La motivación en los padres”	Comentar las dificultades que tenemos a la hora de ejercer como padres. Formas de superarlas.
“La motivación en los hijos”	Aprender estrategias de motivación al estudio para los hijos. Equilibrio entre el castigo y el premio.
“Nos valoramos como padres”	Evaluar los avances conseguidos durante el curso y en qué ha podido intervenir el grupo de autoayuda.

En definitiva, se trata de aprovechar el acercamiento a familias con ciertas carencias emocionales, sociales y de hábitos, para realizar un diagnóstico más profundo sobre la situación familiar y social que tiene el menor; con el fin de poder tener una visión global de las circunstancias que rodean al niño y que pueden influir en su rendimiento escolar y su comportamiento. No se puede descartar, en caso de detectar situaciones de riesgo, la comunicación a la dirección del centro para que active los protocolos correspondientes o la derivación de la familia a los servicios adecuados a cada caso.

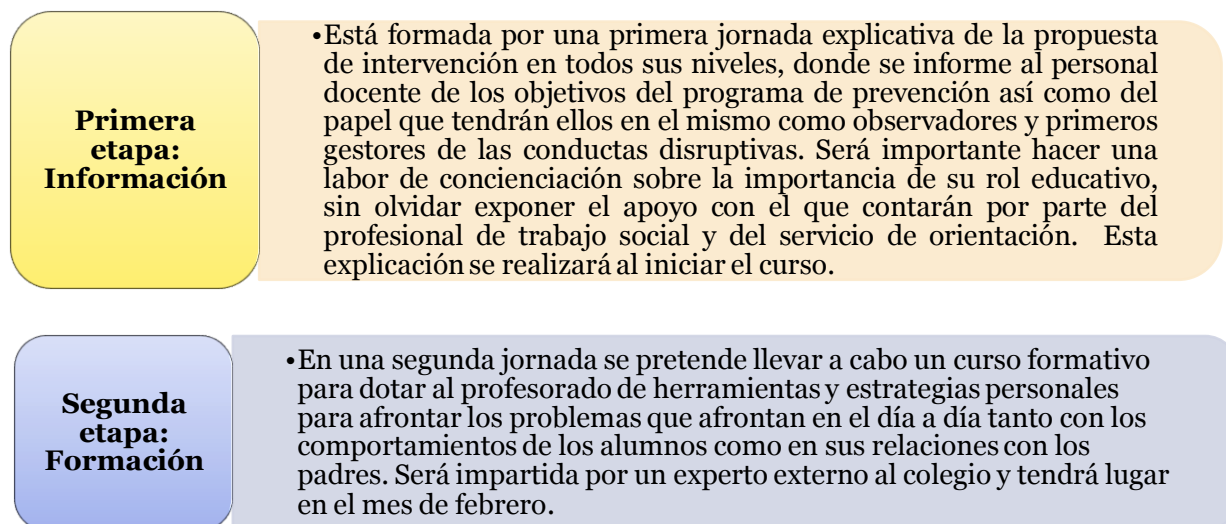
### **3.3.3 Actividades dirigidas a los docentes**

Podemos encontrar multitud de documentos y guías dirigidos a los docentes para trabajar diferentes aspectos emocionales y de resolución de conflictos en los niños y adolescentes. Sin embargo, muy pocas incluyen el seguimiento de la implementación de estos programas por un supervisor, lo que supone que los docentes en muchos casos se sientan solos ante dicha programación o incapaces de hacer frente a los imprevistos que surgen, y finalmente se dediquen a sus funciones didácticas olvidando la función socializadora.

La propuesta que presentamos tiene como característica específica, la presencia de un coordinador que pertenece al mundo de lo social. Este profesional aporta una visión distinta y necesaria dentro del ámbito educativo. Se trata de que los profesores tengan en cuenta a la hora de trabajar con sus alumnos, la influencia de ambiente socio-familiar del menor. Y que se les dote de las estrategias comunicativas y sociales necesarias para hacer frente a las situaciones que afrontan diariamente en el aula, con seguridad y de forma efectiva. El profesional coordinador será un trabajador social que acompañe al docente en sus preocupaciones por el bienestar integral del alumno. Las actividades dirigidas a los docentes, se refieren por un lado a la formación y por otro a la supervisión. Pasamos a detallarlas:

#### **A. Formación para docentes**

La implantación de un programa de prevención de estas características requiere de la colaboración convencida por parte de los profesionales de la educación por dos razones: porque la prevención tiene lugar en su medio laboral y porque son actores implicados en su puesta en marcha y el buen resultado de la misma. Por lo tanto, se contempla dentro de las actividades dirigidas a los docentes, en primer lugar la formación en dos etapas:



**Figura 5.** *Etapas de formación para los docentes*

## **B. Supervisión de situaciones-problema**

La colaboración de los docentes resulta imprescindible para la acción preventiva. Sin embargo, ya hemos dicho que es un trabajo añadido al diario de su labor educativa. En la primera actividad hemos contemplado la formación del docente en estrategias para el afrontamiento de situaciones-problema con los alumnos y con los padres.

Mediante la supervisión de situaciones problema se pretende mejorar la calidad y la eficiencia de la atención al alumnado en lo que se refiere a su desarrollo integral como persona que vive en sociedad. La actividad consistirá en una atención personalizada del tutor en el momento en que este la demande. Dicha supervisión se llevará a cabo de forma individual con el tutor, con el fin de realizar un diagnóstico de la situación problema y, elaborar y evaluar las estrategias de actuación desde la escuela.

Si se cree conveniente por parte de la dirección del centro, puede realizarse alguna sesión de supervisión conjunta con varios docentes, con el fin de establecer pautas comunes de afrontamiento ante ciertos comportamientos de alumnos que sea necesario atajar de forma conjunta por parte del claustro de profesores.

Conviene no perder de vista que el proyecto consta de tres niveles de intervención que será necesario coordinar debidamente para que la prevención sea lo más eficiente posible: alumnos, familia y profesorado.

### 3.4. CRONOGRAMA

**Tabla 7.** Cronograma

ACTIVIDADES	SEPT.	OCT.	NOV.	DIC.	ENERO	FEBR.	MARZO	ABRIL	MAYO	JUNIO
<b>ACTIVIDADES DIRIGIDAS A ALUMNOS</b>										
TALLER SOBRE EMOCIONES										
TALLER DE HABILIDADES SOCIALES										
TALLER DE RESOLUCION DE CONFLICTOS										
TALLER DE COMUNICACIÓN										
<b>ACTIVIDADES DIRIGIDAS A PADRES</b>										
ESCUELA DE PADRES										
GRUPO DE AUTOAYUDA										
<b>ACTIVIDADES DIRIGIDAS A DOCENTES</b>										
FORMACION										
SUPERVISION DE CASOS										

### 3.5 HERRAMIENTAS PARA LA APLICACIÓN, SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN

Para la aplicación del proyecto se contará con los recursos materiales de que se dispone en la escuela: pizarra digital, ordenadores, material fungible, salas de reuniones, fotocopiadora. Desde el AMPA del colegio se cuenta con un presupuesto para materiales y recursos que no disponga el colegio y sean necesarios para el desarrollo del proyecto.

Los recursos humanos provienen de:

- Personas voluntarias socias del AMPA del colegio, con formación para llevar a cabo los talleres dirigidos a alumnos.

- Personal del equipo directivo y de orientación del colegio que colaboran en el proyecto.
- Personal externo para impartir las actividades de formación a los docentes.
- Recursos externos al colegio que pueden colaborar en la implementación del proyecto: servicios sociales, centro de salud, etc.

## **Seguimiento y evaluación**

El seguimiento de las actividades se llevará a cabo por la coordinadora del proyecto. En este punto es importante mantener una línea de actuación común entre las actividades realizadas con cada uno de los ámbitos de actuación: alumnos, familia y docentes. Para ello se establecerán reuniones de coordinación entre equipo directivo, monitores de talleres y personas colaboradoras, con el fin de ajustarse a los objetivos establecidos o modificarlos si fuera necesario.

La evaluación de las actividades está prevista en dos niveles:

- Por un lado, la evaluación del taller en sí por parte de los alumnos y de los tutores del curso. Para ello se cuenta con una sesión completa en los talleres de 3º, 4º, 5º y 6º de primaria. En el resto de los cursos se valorará la opinión de los tutores así como las conclusiones del propio monitor/a del taller. Todo ello con el fin de incluir las sugerencias de mejora que se surjan.
- Por otro lado, se elaborará un cuestionario de evaluación para el resto de las actividades dirigidas a familias y a docentes, con el fin de recoger las impresiones de los participantes y sus propuestas de mejora.

Es necesaria una evaluación continua de la propuesta de intervención a nivel general. Dicha evaluación se debe realizar a lo largo del curso escolar para ir adaptando actividades y objetivos específicos al objetivo general previsto.

Además, se debe tener en cuenta que la propuesta de intervención de carácter preventivo, requiere de una valoración a largo plazo, de manera que se puedan valorar la incidencia del programa preventivo en el comportamiento de los alumnos. Para poder llevar a cabo este tipo de evaluación es necesario el desarrollo del proyecto al menos durante tres cursos escolares para contar con resultados que puedan ser comparados.



## **4. CONCLUSIONES**

Con este trabajo hemos querido profundizar en la importancia de la prevención a la hora de evitar o paliar el desarrollo de conductas inadaptadas o antisociales por parte de menores. Se ha partido de una base teórica sólida, donde se pone en evidencia la influencia positiva de este tipo de prevención desde la infancia; así como la necesidad de coordinar las acciones formativas que se realizan en los diferentes ámbitos del menor desde una perspectiva del trabajo social escolar. Se ofrece, por tanto, una nueva visión de la intervención preventiva en el campo educativo; una visión social e integradora donde la figura del trabajador social cumple el papel de coordinador de procesos preventivos tanto individuales como grupales o comunitarios.

Apoyándonos en este marco teórico se ha desarrollado un proyecto de prevención socioeducativa para intervenir desde la escuela en los ámbitos familiar, escolar y personal de los menores. La propuesta de intervención que se ha diseñado se basa en una actuación conjunta y coordinada que aborda, por un lado, las posibles carencias de los alumnos en lo que se refiere al manejo de emociones y habilidades encaminadas a la resolución de conflictos y las relaciones positivas. Otras actividades se dirigen a las familias, en concreto, en lo que respecta a su rol como padres y madres, y el refuerzo que puedan necesitar para ejercer esta función de la forma más adecuada para sus hijos. Las actividades dirigidas a profesores se entienden desde la adquisición y práctica de estrategias sociales que les motiven en su quehacer diario con todos los alumnos, especialmente con los que presentan problemas de comportamiento.

Respecto a los objetivos previstos en este Trabajo Fin de Grado, consideramos que han sido alcanzados ya que al finalizar el mismo, se han obtenido conocimientos amplios sobre la importancia de invertir en prevención mucho antes de que los comportamientos inadaptados aparezcan. Se han aclarado conceptos referidos al comportamiento en los ámbitos social y educativo. De igual manera, se han identificado los agentes socializadores primarios como factores de protección en la infancia. Se ha reconocido la necesidad de que cuenten con un estilo comunicativo y educativo que favorezca el refuerzo de la autoestima; así como el sentimiento de éxito vital del menor. Ambos elementos serán determinantes en el desarrollo de futuras conductas prosociales y se adquieren desde la infancia

Se ha dado un paso más introduciendo la figura del trabajador social como coordinador de procesos preventivos. Dado que el individuo no está formado de compartimentos estancos, es imposible separar la parte académica, de la familiar o social. Por tanto, es necesario tener

en cuenta las diferentes facetas que afectan al niño en su vida. Para ello, conviene trabajar en equipos interdisciplinarios donde el profesional del Trabajo Social puede aportar su experiencia respecto al tratamiento de situaciones de conflicto dentro y fuera del aula, en cada uno de los ámbitos que influyen en el bienestar de los menores.

El proyecto de intervención que se propone ha tratado de recoger estos objetivos y hacerlos operativos a través de actividades dirigidas a cada uno de los colectivos sobre los que se va a intervenir en la escuela. Esta metodología de intervención hace posible la consecución de los objetivos específicos planteados en la parte empírica. De igual forma se pretende que con esas actuaciones se logre el objetivo general del proyecto: prevenir la aparición de conductas antisociales en los menores y capacitar a alumnos, docentes y familias en la resolución de conflictos y el manejo de habilidades relacionales.

En definitiva, a lo largo del trabajo se establece una relación entre la aparición de conductas antisociales en menores y la capacitación de los agentes primarios de socialización del niño como agentes protectores. Es necesario coordinar acciones educativas con acciones formativas y de intervención social. Estas acciones deben perseguir un objetivo común e incidir en cada uno de los actores que forman parte del bienestar del menor. La prevención será más eficaz cuanto más pronto se inicie y debe contar con la colaboración de profesionales del campo educativo y del ámbito social.

Desde los servicios sociales se interviene en muchas ocasiones con adolescentes, jóvenes, incluso adultos que presentan problemas de conducta. Las intervenciones que se llevan a cabo, raras veces dan resultados positivos porque estos individuos han creado su propia forma de sobrevivir en una sociedad que les ha excluido. Se trata de individuos o grupos inadaptados socialmente.

Merece la pena, desde nuestro punto de vista, hacer un ejercicio de autocrítica socio-educativa y valorar la parte de responsabilidad social que corresponde a cada uno de los agentes que han participado en el desarrollo de esos individuos. Es necesario invertir esfuerzos en coordinar procesos preventivos que traten de evitar o paliar en lo posible desviaciones en la conducta de los futuros adolescentes, jóvenes o adultos. Evidentemente, los resultados de la acción preventiva son muy lentos y costosos pero nos mostramos convencidos de que es la opción más eficaz y eficiente. ¿Qué sentido tiene la génesis y el desarrollo de individuos inadaptados para tener que corregir sus conductas después?

#### **4.1. LIMITACIONES**

La principal limitación que se ha encontrado al elaborar este trabajo ha sido el tiempo disponible para ello. En cuatro meses no ha sido posible ejecutar el proyecto que se propone lo que ha supuesto una desventaja a la hora de valorar la consecución de los objetivos de la propuesta.

De igual manera, no ha sido posible realizar una investigación previa que nos aproximara de forma objetiva a la situación real en la que se encuentra la escuela que nos ocupa. Se ha desarrollado un proyecto basado exclusivamente en los datos que se han recabado durante la implementación de los talleres anteriores a este estudio.

Y por último, la evaluación del objetivo general respecto a la prevención de conductas antisociales en la adolescencia, requiere que la propuesta sea ejecutada durante varios cursos escolares para que se den resultados fiables.

#### **4.2. PROSPECTIVA**

Pensamos que sería muy interesante realizar una investigación previa a la implementación de la propuesta con el fin de contar con datos objetivos sobre la situación real que presenta la escuela en cuestión. Asimismo, sería muy pertinente conocer con esta investigación las necesidades demandadas por alumnos, familia y docentes. Además estos datos servirían de referencia para comparar las futuras evaluaciones del proyecto en sí.

Es necesario que en el caso de ejecutar la propuesta se realice con la perspectiva de varios años para que se puedan conseguir resultados fiables a la hora de valorar la incidencia del proyecto en la consecución de los objetivos. Se debe tener en cuenta que los procesos preventivos presentan resultados a largo plazo.

## 5. REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Aguilar, T. (1998). *Fracaso escolar y desventaja sociocultural: una propuesta de intervención*. Narcea Ediciones.
- Anderman, E.M. (2002). School effects on psychological outcomes during adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 94(4), 795.
- Asociación Americana de Psiquiatría (1995). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM-IV)*. Editorial Masson.
- Berger P.L. y Luckmann, T. (1995). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Braverman, M. T. (2001). Applying resilience theory to the prevention of adolescent substance abuse. *Focus*, 7(2), 1-12.
- Calafell, J.P., y García, I.S. (2002). Resolución de conflictos en un centro de Primaria: una propuesta práctica de convivencia escolar. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 5(2), 12.
- Consejería de Salud y Bienestar Social (2010) *Decreto 4/2010 de protección social y jurídica de los menores de Castilla La Mancha* Diario Oficial de Castilla La Mancha, 3305
- Domínguez J. y Pino M.R. (2008) Las conductas problemáticas en el aula: propuesta de actuación. *Revista Complutense de educación vol.19 num.2* 447-457
- Echeverría, P.A. (2000). Concepto de inadaptación social. En *Intervención educativa en inadaptación social* (pp. 15-54). Síntesis.
- Fernández, J.V.M. (1993). Principios para un modelo pedagógico-preventivo de la inadaptación y delincuencia juvenil. *Revista Complutense de Educación*, 4(2), 191.
- Garaigordobil, M. (2005). Conducta antisocial durante La adolescencia: correlatos socioemocionales, predictores y diferencias de género. *Psicología conductual*, 13(2).
- Genovés, V.J. López, E., Silva, T., López, M.J., y Molina, P. (2006). El modelo de la competencia social de la Ley de Menores. *Como predecir y evaluar para la intervención educativa*, Valencia: Tirant lo Blanch.

- Genovés, V. J., Molina, J. M. M., y González, L.V.M. (1992). La reeducación del delincuente juvenil: bases para la esperanza. *La reeducación del delincuente juvenil: los programas del éxito* (pp. 285-292). Ed. Tirant lo Blanch.
- Genovés, V.J., Stangeland, P., y Redondo, S. (1999). *Principios de criminología*. Ed. Tirant lo Blanch.
- Goffman, E. (1963). *Estigma. La identidad deteriorada* Ed. Amorrortu, Buenos Aires, 1970.
- González, E. (1996). *Menores en desamparo y conflicto social*, Madrid, Ed. CCS.
- Guasch, M. y Ponce, C. (2002): *¿Qué significa intervenir educativamente en desadaptación social?* ICE. Universidad de Barcelona. Barcelona: Editorial Horsori.
- Hernández M. y Puyol B. (2009). Trabajo Social en educación. *Revista Currículum* 22, 97-117
- Jiménez, M.P. (2001). *Psicología de la marginación social. Concepto, ámbitos y actuaciones*. España: Ed. Aljibe
- Jiménez, T., Musitu G. y Murgui S., (2005). Familia, apoyo social y conducta delictiva en la adolescencia: efectos directos y mediación. *Anuario de psicología*, 36, 559-579
- Kisnerman N. (1990). Introducción al Trabajo Social. *Colección teoría y práctica del trabajo social*, Editorial Humanitas.
- Laparra, M., Aguilar, M. y Gaviria, C. (1996). Peculiaridades de la exclusión en España: propuesta metodológica y principales hipótesis a partir del caso de Aragón, en *Pobreza, necesidad y discriminación*, Fundación Argentaria-Visor Distribuciones, págs. 65-102.
- Larrañaga E., Yubero S. y Bodoque A. R. (2006). Aspectos psicosociales del proceso de socialización: la familia como escenario de desarrollo. *Boletín informativo de Trabajo Social (BITS)* nº 9
- Leñero, O.L. (1992) *Sociedad civil, familia y juventud. Ensayos de diagnóstico y de intervención social*. México: CEJUV-IMES
- Maiquez M.L. (2004). Relaciones padres-hijos y estilos de vida en la adolescencia. *Psicothema*, 16, 203-210.

- Marchesi, Á. (2004). *Qué será de nosotros, los malos alumnos*. Madrid: Alianza Editorial.
- Marchesi, Á. (2003). *El fracaso escolar en España*. Fundación Alternativas.
- Miranda, A., Jarque, S. y Tárraga, R. (2005). Escuela. En L. Ezpeleta (ed.), Factores de riesgo en psicopatología del desarrollo (pp. 203-223). Barcelona: Masson.
- Moix, M. (1991). Introducción al trabajo social. *Trivium, Madrid*.
- Musitu, G. y Gutiérrez, M. (1984). Disciplina familiar, rendimiento y autoestima. *Actas de las Jornadas Nacionales de Orientación Profesional*
- Rodríguez, F. J., y G Paíno, S. (1994). Violencia y desviación social: bases y análisis para la intervención. *Psicothema*, 6(2), 229-244.
- Roig A. M. y Paúl Ochotorena J. (1993). *Maltrato y abandono en la infancia*. Ediciones Martínez Roca.
- Rojas M. (2002). Factores de riesgo y protectores identificados en adolescentes consumidores de sustancias psicoactivas. *Revisión y análisis del estado actual*.
- Rosselló E. (1998). Reflexiones sobre la intervención del trabajador social en el contexto educativo. Cuadernos de Trabajo Social, 6, 233-258
- Rutter M., y Giller, H. (1985). *Delincuencia juvenil*. Madrid: Martínez Roca.
- Salazar C. y Murrieta, R. (2013). Desarrollo personal e integración social: una experiencia de aprendizaje cooperativo mediante la tutoría entre iguales en la escuela primaria. “La peonza” – *Revista de Educación Física para la paz*. Nº 8, pp. 3-10.
- Sánchez, A. M. (1991). *Pedagogía de la marginación*. Editorial Popular.
- Sliminng E. C., Barrera P., Flores C., Perivancich X. y Guerra C. (2009). Efectos de un programa combinado de técnicas de modificación conductual para la disminución de la conducta disruptiva y el aumento de la conducta prosocial en escolares chilenos.
- Sobral J., Romero E., y Marzoa, J. (2000). Personalidad y conducta antisocial: amplificadores individuales de los efectos contextuales. *Psicothema*, 12(4), 661-670.
- Urbina, C., Simón, C., y Echeita, G. (2011). Concepciones de los profesores acerca de las conductas disruptivas: análisis a partir de un marco inclusivo. Teachers' conceptions

about disruptive behaviours: Analysis from an inclusive perspective. *Infancia y aprendizaje*, 34(2), 205-217.

Valverde Molina, J. M. (1996). *El proceso de inadaptación social*. Editorial Popular.

Webster-Stratton, C y Taylor, T. (2001) Nipping early risk factor in the bud: preventing substance abuse, delinquency and violence in adolescence through interventions targeted at young children (0-8 years). *Prevention Science*, 2, 165-192

## 6. ANEXOS: Actividades

### DICCIONARIO DE SENTIMIENTOS

1. Marque hojas de papel con nombres de diferentes sentimientos. Haga que los niños busquen en las revistas fotos o dibujos que ilustren los sentimientos.
2. Los niños más mayores pueden realizar asociaciones sobre esos sentimientos con la técnica de lluvia de ideas. También pueden buscar diferencias más sutiles entre las emociones.

#### **Reflexión:**

¿Qué hace que las personas sientan?

¿Te has sentido alguna vez de esa manera?

¿Qué hiciste sobre ese sentimiento?

### ACTUANDO DE MANERA FELIZ ( TRISTE, ENFADADA...)

1. Enfóquese en un sentimiento (por ejemplo, el enojo) cada vez que haga esta actividad. Haga que los niños actúen de maneras diferentes que reflejen ese sentimiento. (Por ejemplo, hágalos caminar, sonreír, darse la mano y barrer el piso, con enojo).
2. Una vez tengan la idea, haga que sugieran maneras de actuar (para realizar pantomimas) con el sentimiento seleccionado.

### VOCABULARIO DE SENTIMIENTOS

1. Explíquelo al grupo que usar un vocabulario amplio sobre los sentimientos hace que su escritura sea más interesante. Haga con los estudiantes una lluvia de ideas para compilar una lista de todas las palabras relacionadas con sentimientos que hayan oído alguna vez.
2. Pida voluntarios para dar ejemplos de situaciones que podrían causar estos sentimientos.

#### **Reflexión**

¿Cuál es la diferencia entre..... y .....? ¿Qué hace que uno sienta.....? ¿De qué manera serían útiles estas palabras para su escritura?



**DINAMICA DE REENCUENTRO**

Debes encontrar una persona distinta en cada casilla:

Una persona que le guste mucho las hadas	
Una persona que le guste mucho los videojuegos	
Alguien que le guste cocinar	
Alguien que sea del Barsa	
Alguien que le guste la música	
Alguien que haya vivido en otra ciudad, pueblo o país	
Alguien que le guste la playa	
Alguien que tenga bisabuelo o bisabuela	
Alguien que tenga mascota ¿Cuál?	
Alguien que tenga hermanos pequeños	
Alguien que se haga la cama	
Alguien que le guste tener amigos y amigas	

## **LOS DOS PÁJAROS.**

¿Sabéis lo que es un sauce? Supongo que nunca habéis visto un sauce. Antes había muchos aquí pero ahora hay muy pocos. Los sauces son árboles grandes y sus hojas son muy verdes por la parte de arriba y muy blancas por la parte de abajo.

Os contaré una historia que es real:

“Dos pájaros estaban muy felices sobre el mismo árbol, que era un sauce. Uno de ellos se apoyaba en una rama en la punta más alta del sauce; el otro estaba en la parte de abajo donde empiezan las ramas.

Después de un rato, el pájaro que estaba en lo alto dijo para romper el hielo:

-¡Oh, qué bonitas son estas hojas tan verdes!

El pájaro que estaba abajo lo tomó como una provocación y le contestó cortante:

-¿Pero estás cegato? ¿No ves que son blancas?

Y el de arriba, molesto, contestó:

-¡Tú eres el que está cegato! ¡Son verdes!.

Y el otro, desde abajo, con el pico hacia arriba, respondió:

-¡Te apuesto las plumas de la cola a que son blancas. Tú no entiendes nada!

El pájaro de arriba notaba que se iba enfadando, y sin pensarlo dos veces, se precipitó sobre su adversario para darle una lección.

El otro no se movió. Cuando estuvieron cercanos, uno frente a otro, con las plumas de punta por la ira, tuvieron la idea de mirar los dos hacia la misma dirección antes de comenzar el enfrentamiento.

El pájaro que había venido de arriba se sorprendió:

¡Oh, qué extraño!. ¡Fíjate que las hojas son blancas!

E invitó a su amigo:

-Ven hasta arriba adonde yo estaba antes.

Volaron hacia la rama más alta del sauce y esta vez dijeron los dos a coro:

-¡Fíjate que las hojas son verdes!”

Para imaginar cuáles son los sentimientos de los dos pájaros en cada momento de la historia podemos teatralizar la situación. Una escalera o pupitre facilitará el lugar más alto; o simplemente el otro pájaro se agacha.

### **Reflexión:**

¿Qué título le pondríais a esta historia? ¿Qué les ocurría a los dos pájaros? ¿Por qué discutían los pájaros? ¿Por qué creéis que cada uno veía las hojas de un color? ¿Qué descubrieron los pájaros cuando se pusieron en la misma rama? ¿Quién estaba diciendo la verdad? ¿Quién tenía razón? ¿Qué conclusión podemos sacar? ¿Habéis discutido alguna vez? ¿Te has parado a pensar si la otra persona puede tener razón? ¿Es posible que dos personas discutan y las dos tienen razón? Buscad algún ejemplo.

### **CON LA CHAQUETA DE OTRA PERSONA.**

Preguntamos si hay alguna persona del grupo que tenga una queja, un enfado, una dificultad o un problema con otra. Les pedimos que salgan al frente del grupo y escenifiquen todo lo que sucedió poniendo especial atención a los sentimientos involucrados.

Podemos dramatizar un conflicto sencillo en plan de teatro improvisado. Aquí van algunos ejemplos:

\* Cuando subía por las escaleras mi amiga comenzó a escupirme. Me enfadé mucho.

\*Un chico me dijo que me quería pegar por una revista que me había dejado y me comenzó a empujar y yo a él. Él me seguía insultando y yo . . . .

\*Me peleé con mi hermano porque me decía que no le vacilara y le vacilé y . . . .

Cada uno representa su parte de la escena. Después paramos y se intercambian alguna prenda de ropa. Se pueden cambiar la chaqueta, el jersey, la camiseta, la bufanda, un zapato, . . . Se intercambian los papeles y representan de nuevo la escena. Cada una se pone en el lugar de la otra. Aplicamos esta dinámica a otros conflictos reales que hemos tenido.

Podemos decirles que se pongan el abrigo de la profesora, del papá, de . . . y escenifiquen.

### **Reflexión:**

Les preguntamos cómo se han sentido en esta actividad. Qué han aprendido. Comentamos cómo nos hemos sentido en el lugar de la otra persona. Cómo hemos visto las situaciones desde el otro punto de vista. ¿Seremos capaces de comprender algo más a otras personas de esta manera? Cuando tenemos un conflicto ¿nos preocupamos de conocer cómo se encuentra la otra persona? ¿Cuáles son sus sentimientos, dificultades y necesidades? ¿Procuramos conocer el punto de vista de la otra persona?

## **EL RUMOR**

Quien coordina, prepara un mensaje escrito apropiado a cada curso.

Se piden mínimo a 4 voluntarios, que se numeraran todos. Todos menos el primero salen del sitio donde estén (el resto de participantes son los testigos del proceso de distorsión que se da al mensaje: van anotando lo que va variando de la versión inicial.)

Quien coordina lee el mensaje al numero 1, luego se llama al 2. El 1 le comunica al 2 lo que le fue leído sin ayuda de nadie. Así sucesivamente hasta que pasen todos los compañeros.

El último compañero, en lugar de repetir el mensaje oralmente, es más conveniente que lo escriba en la pizarra, si es posible. A su vez, el que coordina anotará el mensaje original para comparar.

### **Reflexión:**

El ejercicio permite reflexionar que la distorsión de un mensaje se da por no tener claro el mensaje, pues por lo general, se nos queda en la memoria aquello que nos llama más la atención, o lo que creemos que es más importante.

Nos permite discutir cómo nos llegan en la realidad las noticias y acontecimientos y cómo se dan a conocer; cómo esto depende del interés y de la interpretación que se le da.

## **EL REY DEL SILENCIO**

Empezaremos la sesión hablando del silencio. Les pediremos a todos que cierren un momento los ojos y que escuchen atentamente todos los sonidos que nos rodean y que, normalmente, nos pasan desapercibidos.

Pondremos en común los sonidos que hemos oído. El tutor hará ruidos con un objeto (llavero, bolsa de plástico, tiza en la pizarra, etc.) e intentaremos adivinarlos. Podemos hablar de los ruidos que nos gustan y de los que no.

Después jugaremos al rey del silencio: El monitor (rey) se sienta en su “trono” y sólo mediante el movimiento de la boca pronuncia el nombre de su súbdito favorito. El alumno en

cuestión se levantará y acudirá junto al rey sin hacer ningún tipo de ruido. Si lo oímos, tendrá que volver a sentarse y el rey elegirá a otro súbdito. Cuando alguien consiga acercarse al trono en completo silencio podemos ponerle una corona, darle una golosina o una orden en voz baja, al oído, para que la cumpla en silencio.

Valoraremos la actividad con cuestiones del tipo: ¿Os gusta el silencio? ¿Es aburrido? ¿Preferís hablar? ¿Nos podemos comunicar en silencio? ¿Qué cosas podemos hacer en silencio mejor?

### **¿ES ASÍ?**

Este ejercicio consta de tres etapas. Se pide a dos voluntarios, uno estará frente al pizarrón y el otro dándole la espalda al primero y al grupo; éste describirá la figura que está en la hoja (o el objeto), sin darse la vuelta hacia la pizarra. El que está frente a la pizarra debe tratar de dibujar lo que le están describiendo. No puede hacer preguntas.

Segunda etapa: colocados de la misma forma, se repite la descripción y el dibujo, sólo que si se puede hacer preguntas.

Tercera etapa. se repite el ejercicio, pero se cambia al compañero que describe la figura por otro del grupo (esta tercera etapa se hace si el dibujo no ha sido correcto).

Igualmente se puede hacer preguntas y el que describe puede mirar a la pizarra para ayudar al que dibuja.

### **Reflexión:**

Se pide a los voluntarios que cuenten cómo se sintieron durante el ejercicio, en sus distintas etapas. Se comparan los dos dibujos realizados entre ellos y con el dibujo u objeto original. Se discute qué elementos influyeron para que la comunicación se distorsionara o dificultara: la falta de visión, de diálogo, etc.

Posteriormente, se discute qué elementos en nuestra vida cotidiana dificultan o distorsionan la comunicación.

## **JUEGO DE LOS CONTRARIOS**

Experimentar las dificultades Y las posibilidades de comunicarse por diversos medios. Lograr una comunicación verbal y no-verbal al nivel de grupo.

El grupo se divide en dos subgrupos con el mismo número de componentes. Se colocan en dos filas, de forma que cada persona tenga enfrente a otra del otro grupo, separados unos tres metros entre sí. El/la animador/a presenta consecutivamente o alternativamente las siguientes pautas:

\* ¡Hablad con una persona del grupo contrario!

\*Comunicaros con la mirada con alguien del otro grupo.

\*Tomad contacto, mediante gestos, con una persona del otro grupo.

\*Conversad entre los dos grupos (como grupo)

El/la animador/a dejará expresar a quien lo desee cómo se ha sentido a lo largo del juego, más adelante se dejará que lo expongan todos/as los/as demás.

### **“YO EN MI CLASE...”**

Señala como te sientes tú respecto del contenido de cada frase, poniendo una X en la casilla correspondiente, de acuerdo con esta calificación:

1. Nunca o casi nunca.
2. Pocas veces.
3. Unas veces sí, otras no.
4. Con frecuencia.
5. Siempre o casi siempre.

No pienses demasiado. Contesta rápidamente, con lo primero que te venga al pensar en cómo te sientes tú en clase. No hay respuestas buenas ni malas. La respuesta correcta es aquella que mejor indica cómo te sientes tú realmente. No pongas tu nombre. No abuses de contestar con el número 3.

<b>"YO EN ESTA CLASE..."</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
Puedo expresar con libertad mis ideas.					
Puedo expresar con libertad mis sentimientos.					
No admito ideas diferentes a las mías.					
Disfruto cuando los otros me conocen.					
Estoy preocupado por lo que los demás pueden pensar de mí					
Me siento a gusto					
Me siento solo					
Me relaciono sólo con unos pocos de la clase.					
Parezco distinto de lo que realmente soy.					
Me siento inseguro de mí mismo.					
Creo que los demás no me aprecian suficientemente.					
Soy consciente de cómo los otros me ven.					
Tengo la impresión de que los demás se preocupan de mí					
Tengo la impresión de que los demás no me escuchan					
Me siento nervioso.					
Tengo la impresión de que los otros me critican.					
Creo que los demás no me ven como soy.					
Tengo la impresión de que los demás no son sinceros.					
Me parece que los demás son fríos					
Tengo la impresión de que los demás se ríen de mí cuando me equivoco.					

Piensa ahora en los problemas y dificultades de relación que tenemos en nuestra clase. Enumera las 3 cosas que más dificultan las buenas relaciones en clase. ¿Cuáles son las causas de las dificultades de relación que tenemos en clase? ¿Qué podría hacer para resolverlas?. Proponed soluciones concretas.

## **DIÁLOGOS CON TESTIGO**

Comprender las dificultades de comunicación en el grupo. Ejercitar la actitud de escucha y comprensión del otro/a. Ser conscientes de las barreras que dificultan la comunicación y analizar las actitudes que permiten superarlas.

El tutor/a presenta qué se pretende con este ejercicio, explicando los objetivos del mismo. Reparte una hoja de instrucciones a cada alumno/a y explica su contenido hasta cerciorarse de que todos lo han comprendido.

Se divide la clase en grupos de 3. Cada grupo se reparte los roles y elige los temas a tratar. La conversación se desarrolla en tres tiempos de 10 minutos cada uno, según la hoja de instrucciones. Al término del tiempo, puesta en común general.

Hoja de instrucciones:

Cada grupo consta de tres alumnos/as que han de desarrollar papeles distintos (rol A,B,C). Dos alumnos/as (A y B) eligen entre los dos un tema y sostienen una conversación sobre él, observando las siguientes reglas del juego:

- A comienza con una frase, una afirmación.
- B tiene que repetir en principio la frase de A con su sentido exacto; si el sentido de la frase no ha sido desfigurado por B, A tiene que confirmarlo con "es verdad" o "es cierto"; sólo entonces puede B responder a la frase de A.
- Si una frase, por ejemplo, no es repetida en todo su sentido por B (o por A), no la confirma con "es verdad" o "es cierto" sino que la niega con "falso" o "no", y B (o A) tiene que repetirla de nuevo; si continúa siendo falsa, tiene que decirla otra vez A (o B), B la repite, etc.
- C se encarga de actuar como observador y sólo interviene verbalmente cuando las reglas del juego no se cumplen. Se encarga de medir el tiempo.

Esta conversación dura en cada caso 10 minutos. A los 10 minutos se cambian los papeles. Al cabo de 30 minutos, reunión general de evaluación del ejercicio.

¿Qué dificultades has encontrado para comprender al otro/a? ¿Qué has descubierto respecto de la necesidad de escuchar al otro/a? ¿Qué aplicaciones puede tener este ejercicio para nuestros grupos de clase o de trabajo?



## **NIVELES DE COMUNICACIÓN**

Ejercitar la actitud de escucha y comprensión del otro/a. Ser conscientes de las barreras que dificultan la comunicación y analizar las actitudes que permiten superarlas.

Dividido el grupo por parejas, dialoga con tu compañero utilizando las preguntas siguientes. Pero antes lee atentamente las normas que has de seguir:

- No hay que hacer las preguntas en el orden en que aparecen. Puede empezar por donde quiera y hacerlas salteadas.
- Toda información recibida debe ser tenida como confidencial en la medida en que los dos lo juzguen oportuno
- No hagas ninguna pregunta que tu no estés dispuesto a responder si te la hacen a ti.
- Cualquiera de los dos puede rehusar el responder a cualquier pregunta. Si tu prefieres no responder, indícaselo así a tu pareja para que te haga otra pregunta diferente.

¿Qué dificultades has encontrado para comprender al otro/a? ¿Qué has descubierto respecto de la necesidad de escuchar al otro/a? ¿Qué aplicaciones puede tener este ejercicio para nuestros grupos de clase o de trabajo?

(Se facilitará una batería de 50 preguntas apropiadas a la edad)