

TEMA IV: COMPETENCIAS Y ÉTICA PROFESIONALES EN LA GESTION DE GRUPOS

Introducción: importancia de la gestión de grupos

1. Las experiencias de interacción positiva en el grupo.

1.1.Utilizar las experiencias en el grupo como motor de cambio

1.1.1.Establecer pautas como actividad de cohesión y aprendizaje

1.1.2.- Desarrollar actividades de cohesión

1.2.Identificar y canalizar los problemas de resistencia a la participación.

1.3.Utilizar estrategias de resolución de conflictos en grupo

2. El trabajo en grupo.

2.1.Facilitar el aprendizaje del trabajo en grupo.

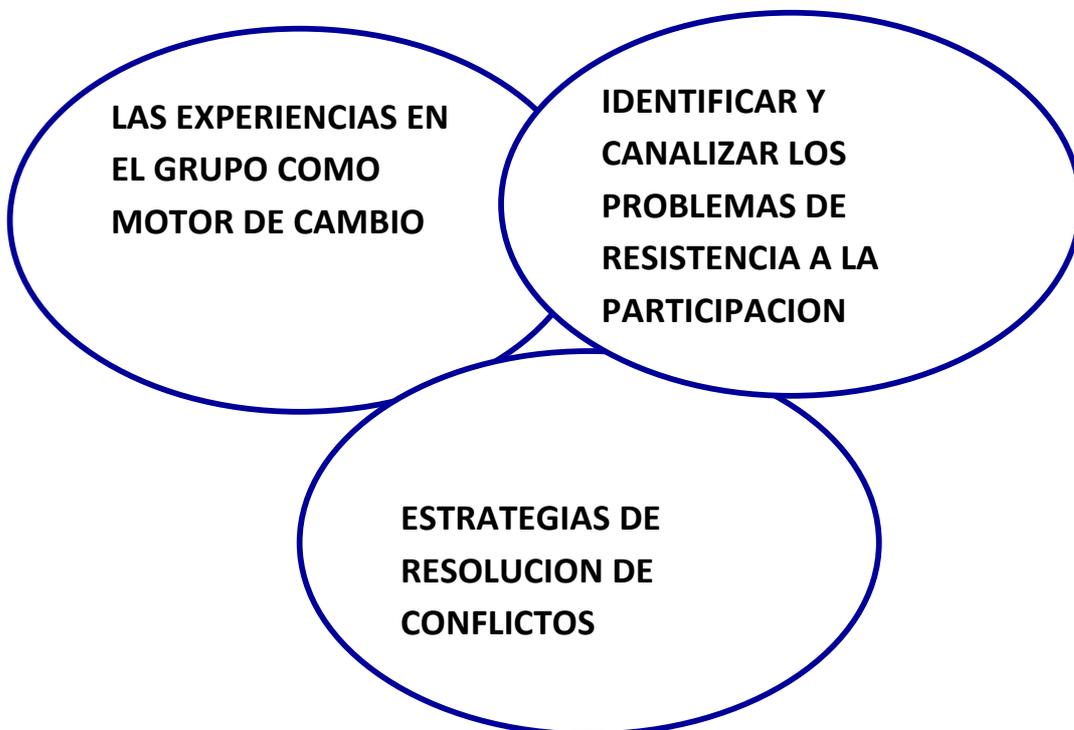
2.2.Fundamentar el trabajo en grupo en un sistema de responsabilidades, ayuda y colaboración.

3.Pautas de orientación en conflictos de disciplina y situaciones de acoso

Introducción: importancia de la gestión de grupos

La gestión de grupos es otro de los ejes fundamentales de la Educación. Llevarla a cabo adecuadamente exige comprender adecuadamente su importancia y ser capaz de desplegar competencias para su gestión. En primer lugar, se trata el papel que tiene todo educador, como garante de experiencias de interacción positiva en el grupo o grupos de los que se encarga. En segundo lugar, se plantea, con especificidad, la importancia del trabajo en grupo y, a continuación, la problemática de los conflictos de disciplina y las situaciones de acoso.

1. Las experiencias de interacción positiva en el grupo.



1.1. Utilizar las experiencias en el grupo como motor de cambio

Cuando el educador o la educadora se sitúa en contextos grupales uno de sus principales roles consiste no sólo en prestar apoyo, con su forma de relacionarse, sino también en garantizar que las interacciones sean un verdadero contexto de apoyo, y lo será cuando facilita madurar en autoestima, autonomía y buenos tratos, tanto hacia si mismo como hacia los otros. Más concretamente, cuando se facilita que en las experiencias de grupo con los iguales la persona se sienta útil, seguro y querido. De lo que se trata es de favorecer:

- explorar el grupo sin refugiarse en los educadores
- relacionarse con los iguales de forma espontánea
- expresar los puntos de vista, incluso cuando son contrarios a lo que piensan otros miembros del grupo.
- tomar iniciativas
- buscar soluciones con los iguales
- hacer tareas que contribuyen a mantener un buen clima de grupo y desarrollar las actividades
- recibir el reconocimiento y aceptación de los iguales
- encontrar en el grupo formas de restablecer el control sobre sí mismo cuando se descontrola por nerviosismo, enfado, ansiedad...etc

Esto que es importante en todos los casos lo es incluso más si se trabaja con personas con una larga trayectoria de vulnerabilidad, donde las educadoras/es que entran en su vida se pueden convertir en una tabla que le ayudan a nadar en situaciones complicadas pero también en otra nueva oportunidad perdida, con otra historia de fracasos que se repite. Hay que prestar cuidado y evitar que, con la intención de apoyar, se sobreproteja excesivamente, dificultando, sin pretenderlo, que se aproveche todo el potencial que tiene el grupo.

No hay que olvidar que el cambio depende, en gran parte, de poder experimentar en positivo el grupo y desempeñar un rol no negativo. Para que esto sea posible es necesario, en la primera fases del grupo, crear un clima de cohesión, que se entiende desde la importancia que tiene el sentimiento del

nosotros, o la identidad del grupo, que puede concretarse o desglosarse en tres factores fundamentales (de la Caba, 2000):

- a) el sentimiento de pertenencia al grupo, que se genera en la medida en que sus miembros hacen cosas juntos, se identifican con él y desarrollan vínculos afectivos.
- b) el sentimiento de reconocimiento, es decir, el sentimiento de sentirse útil, con un rol y unas funciones que son reconocidas y valoradas en el grupo.
- c) el sentimiento de control, que supone un sentimiento de poder participar e influir sobre la marcha de los procesos de grupo.

Pertenencia, reconocimiento y control generan un sentido del nosotros que hacen del grupo un contexto rico. Solo en la medida que el grupo tiene un buen nivel de cohesión cabe pensar que su potencial será enriquecedor.

El rol educativo, además de favorecer una interacción individual positiva, actuando como persona significativa, siendo un modelo de aprendizaje de las habilidades que se pretende fomentar en el grupo y centrándose en lo positivo, consiste en estimular la cohesión y generar una cultura de refuerzos y estimulación entre iguales.

Tabla: El rol educativo en el grupo

Interacción individual	Estimular la cohesión	Generar una cultura de refuerzos y estimulación entre iguales
<ul style="list-style-type: none">• Persona significativa• Modelo de aprendizaje• Centrarse en lo positivo y mejor de cada uno/a	<ul style="list-style-type: none">• Asegurarse que existen las condiciones adecuadas• Establecimiento conjunto de límites• Desarrollo de actividades gratificantes	<ul style="list-style-type: none">• Incentivos grupales• Favorecer espacios y tiempos de aprecio mutuo

1.1.1. Establecer pautas como actividad de cohesión y aprendizaje

El establecimiento de pautas reguladoras es una de las actividades más importantes de cohesión en las primeras fases de construcción grupal y potencia la aceptación de los iguales y la experiencia positiva del grupo. En efecto, además de lo planteado sobre los límites en la dinámica relacional, hay que considerar su papel en intervenciones de grupo. Las pautas cumplen dos funciones fundamentales, desde el punto de vista educativo, cuando se trabaja en contextos grupales.

Por un lado, las pautas establecidas conjuntamente son decisivas para descubrir los propios límites y capacidades, para aprender qué se puede hacer y qué no. Sin duda, las pautas permiten garantizar un contexto grupal de mínima estabilidad y seguridad donde se puede crecer y trabajar, sintiéndose valioso, respetado, pero donde también se exige, igualmente, que se respete ese mismo derecho para los demás. Así pues, el manejo de las pautas es, en sí misma, una estrategia educativa con la que se puede ayudar a saber que no se tiene el derecho de hacer todo como se quiera ni cuando se quiera. Las pautas cobran una especial relevancia como estrategia educativa para el aprendizaje de derechos y responsabilidades en el grupo.

Por otro lado, la aceptación de los iguales y la interacción positiva en el grupo dependen, para empezar, de la capacidad de respetar los límites. Habitualmente quienes contribuyen positivamente en el grupo son aceptados y reciben el refuerzo del grupo, mientras que, por el contrario, quienes trasgreden atacando las cosas, a los compañeros o a los educadores, porque se descontrolan, reciben, como respuesta, el rechazo y suelen ser temidos o/y evitados, lo cual no contribuye a cambiar ni mejorar.

En el trabajo con personas que tienen fuertes problemas emocionales y conductuales las dificultades con los límites son casi una constante. En la base

hay un fuerte sentimiento de no competencia ni valía personal, tal y como se desprende de las palabras de una de una educadora.

“En los juegos con turnos tiende a anticiparse o a confundirse en el orden de los turnos. En ocasiones se enfada cuando se le señala que aún no es el turno, sobre todo si siente que es poco competente”

Sabemos que cuando la autoestima y el sentido de contribución positiva se resienten se suelen realizar actos de ruptura de los límites para mantener el nivel de feed-back y hacerse notar (Mac Namara y Moreton, 1995; Mosley, 1998). En la medida que se aumente el sentimiento de competencia personal disminuyen esos comportamientos. Por ello, la reacción de las y los educadores del grupo en el manejo de esas situaciones es decisiva para romper la trayectoria de fracasos que se traen y, en este sentido, cabe hacer dos reflexiones. En primer lugar, es necesario ofrecer ayuda adicional, porque ser incapaz de mantener los límites es destructivo y genera un círculo vicioso del que es difícil salir. Puede ayudar el hecho de utilizar sistemas muy pautados para el funcionamiento básico en los distintos contextos grupales. En segundo lugar, hay que encontrar maneras de ofrecer el feed-back con contribuciones en positivo en vez de cuando están captando la atención de formas negativas.

No hay que olvidar que las pautas han de cumplir condiciones para que tengan un valor realmente educativo en el grupo. Tradicionalmente, se ha insistido en dos requisitos. En primer lugar, tienen que ser claros y razonables. En este sentido, es importante tener cuidado de plantearlos como pautas de comportamiento y no como un conjunto de prohibiciones. En segundo lugar, los límites han de ser estables y coherentes, lo cual implica evitar que el estado de ánimo dicte los criterios de lo que es adecuado y no ceder en lo fundamental, cuidando, especialmente, aquellas situaciones en que es más fácil “moverlos”, sobre todo por razones emocionales (cansancio, impotencia, sentimientos de culpabilidad o pena). Acceder por una rabieta o porque se descontrola es algo en lo que se puede caer con cierta facilidad, sobre todo, si los o las educadoras

están presionados por el efecto que tiene en el grupo o por sus propias circunstancias personales (inseguridad, cansancio, etc).

Finalmente, destacar que en contextos grupales el establecimiento conjunto de los límites es una poderosa estrategia educativa tanto para fortalecer la cohesión como la experiencia positiva de sus miembros en el grupo. En este sentido, hay una cierta unanimidad en cuanto a la necesidad de empezar por clarificar las pautas de conducta para regular las reglas de funcionamiento. Como estrategias para el establecimiento conjunto de límites cabe destacar tres posibles, en función del formato o consigna utilizado:

- El establecimiento conjunto de las normas del grupo. Por ejemplo, “recoger el material después de usarlo”
- El establecimiento de derechos y responsabilidades. Por ejemplo, “tengo el derecho a utilizar el material y la responsabilidad de recogerlo después de usarlo”.
- Los decálogos de buenos tratos. Por ejemplo, “tratar bien el material, ordenándolo y recogéndolo”.

Se elija un formato u otro, hay varias condiciones de eficacia a tener en cuenta cuando se opta por la implicación en el establecimiento conjunto de límites para la interacción en el grupo. Lo primero que hay que decidir es qué se va a establecer a priori. No cabe dejarlo al azar o pretender manipular a los menores para que digan lo que queremos. Hay que tener muy claro en qué les vamos a pedir que participen y saber lo que “no es negociable” ni flexible. El planteamiento exacto tiene que estar previsto, es decir cómo se va a verbalizar, porque la forma de presentación no se puede dejar a la improvisación. Cabe nombrar todas las normas que conocen y seleccionar entre todas las más importantes o trabajar con dibujos, fotos que representen las situaciones. Además, es necesario pensar en el material soporte y son múltiples las alternativas; por ejemplo, usar un semáforo de cartulina para presentar tanto las conductas que se esperan en positivo (luz verde) como las que se espera que no se realicen (luz roja) o dos tipos de caras (unas con sonrisa y otras tristes. En cualquier caso, es fundamental el tiempo dedicado a qué se

entienda por qué son importantes, promoviendo la toma de perspectiva y la empatía. En este sentido, hay que insistir “en cómo nos sentimos” en las situaciones concretas e ir situación por situación hasta que las pautas de comportamiento queden perfectamente delimitadas. Es preferible que las educadoras/es no fuercen la situación y que establezcan pocas y muy concretas diciendo ellos/as mismas aquello que les parece decisivo si no se ha citado, aunque según nuestra experiencia no suele ser necesario. Los códigos de conducta en grupo tienen que establecerse de forma clara y precisa, como indicadores concretos. Así, por ejemplo, si decimos “cuidar o tratar bien el material” caben interpretaciones diferentes sobre qué se entiende por cuidar o tratar bien el material.

El establecimiento conjunto de límites tiene un valor muy relativo e incluso cuestionable si no se prevén las consecuencias cuando éstos se rompen. Establecerlas de antemano ayuda a no ser arbitrario y a que se entiendan mejor. Además, si se trabajan previamente los menores contribuyen en mayor medida. Hay que tener en cuenta que no sirve de mucho si se convierte en una actividad puntual sin seguimiento. Las pautas de conducta que funcionan como límite regulador tienen que estar vivas.

1.1.2. Desarrollar actividades de cohesión

Las actividades compartidas, y más si son gratificantes, tienen un papel clave en la cohesión del grupo, así como el favorecer espacios y tiempos de distensión. De hecho, pensamos que uno de los pilares básicos de un programa de mejora socioafectiva es el “pasarlos bien juntos”. Compartir la experiencia de disfrutar prepara al grupo para que sus miembros se sientan seguros y puedan ser espontáneos, contribuyendo con lo mejor. En este sentido, es decisivo que no sólo se diseñen actividades que permitan esa experiencia sino también aprovechar la espontaneidad como elemento cohesionador, tal y como se refleja en el siguiente ejemplo:

“Cuando íbamos a contar el cuento, ella se ha ofrecido para contar el cuento de los “7 cabritillos”. Ha sido algo espontáneo y natural. Nos ha ido adjudicando diferentes papeles a cada una y se ha mostrado tan segura en todo momento que todos hemos ido entrando en el juego, en el cuento y hemos improvisado un teatro. Ha estado genial la experiencia!!.

En la primera fase de los grupos es fundamental, desde la perspectiva de la cohesión de grupo favorecer espacios y tiempos que sirvan para aprender a apreciar y reconocer lo positivo de los otros en el grupo. En este sentido, se suele destacar la necesidad de diseñar actividades que sirvan para tomar conciencia de las actitudes que favorecen una buena relación. En definitiva, se trata de utilizar el encuentro de grupo como actividad de cohesión en sí mismo. Si se ha empezado por la delimitación de las pautas reguladoras, hay que continuar con el establecimiento de dinámicas de encuentro en grupo donde se priorice que cuando aparecen conflictos, sobre todo una vez superada la primera fase, la atención se canalice hacia “qué hacer para mejorar”

En contextos grupales es particularmente importante generar una cultura en la que se haga hincapié en el uso, refuerzos y estimulación de lo positivo entre iguales. Además, de ser modelo de refuerzo, que se imitará, el papel de educadores, en este sentido, es doble. Por una parte, hay que reseñar el uso de incentivos grupales, generalmente tiempo extra para compartir en actividades que son agradables y gratificantes. Por otra parte, diseñar las actividades de tal manera que haya tiempos y espacios deliberados para reconocer las contribuciones positivas, incluyendo actividades para reforzar el uso de las conductas positivas de ayuda.

1.2. Identificar y canalizar los problemas de resistencia a la participación.

La posibilidad de experimentar con éxito la experiencia y vivencia del grupo, tanto con los iguales como con educadores, es una de las claves para potenciar el desarrollo sociopersonal. Identificar, interpretar adecuadamente y afrontar las formas de resistencia a la participación es un aspecto fundamental,

porque de ello depende el éxito de la intervención. En este sentido, puede ayudar saber que al intentar trabajar con un sistema de intervención en grupo fundamentado en el feed-back positivo aparecerán conductas de resistencia, máxime si se trabaja con personas con graves problemáticas de desprotección. Canalizar los problemas de resistencia a la participación cobra, por ello, si cabe, mayor importancia.

En este sentido, hay varias cosas a considerar. Los primeros momentos son decisivos y hay que tener en cuenta que cuanto más abierta sea la actividad y mayor el número de personas participantes en el grupo, más fácil es que se activen los mecanismos defensivos. Por eso, los agrupamientos en pequeños grupos aportan seguridad y pueden ayudar. Sin embargo, incluso en momentos posteriores, cuando ya parece que se ha conseguido superar las barreras, surgen resistencias. Se trata de un proceso complejo, no exento de pequeños retrocesos. Por otra parte, los mecanismos de defensa y los comportamientos descontrolados surgen especialmente en situaciones donde uno se siente inseguro, nervioso o cansado y no hay que olvidar que la capacidad de autorregulación de quien vive en contextos de vulnerabilidad social suele ser muy baja, como se ilustra en la siguiente situación:

“Hay que recordarle en numerosas ocasiones las normas de los juegos y cómo llevar a cabo las actividades. Escucha atentamente todo lo relacionado con las normas pero luego se descontrola y no las lleva a cabo. Cuando se cansa comienza a moverse por el aula. Aunque en un primer momento permaneces quieto colaborando y participando, en cuanto que se cansa comienza a relacionarse con los demás subgrupos, moviéndose por todo el aula, jugando, molestando en numerosas ocasiones a su hermano. Hay que recordarle las normas del subgrupo”. “Cuando se desvincula del grupo en las actividades físicas y tratas de que vuelva al grupo si insistes se enfada y comienza a excitarse”

Sin duda, aún haciendo lo posible por evitarlo aparecen pero, en cualquier caso, interpretar adecuadamente es decisivo para restaurar el control. No identificarlas supone caer en una dinámica negativa circular que daña

seriamente la posibilidad de experimentar el grupo en positivo y nos cierra la puerta del cambio. La experiencia nos dice que hay algunos problemas que aparecen sistemáticamente y sobre cada uno de las cuales conviene una pequeña reflexión.

La manifestación de insuficiencia (Dinkmeyer, 1977, 1985) para hacer las actividades propuestas es una forma de afrontar las actividades que se proponen en el grupo. En estos casos el apoyo y la estimulación tienen resultados bien claros. Sin embargo, no cabe pensar que se consiguen rápidamente.

“Resistencia para colocar en la cesta-regalo más flores de las dos que ha confeccionado ese día. Resistencias para realizar un mensaje distinto al de su hermano en la tarjeta para los padres. Su lenguaje oral es muy lacónico, y a menudo contesta con gestos para decir “sí” o “no”. Resistencias para realizar la actividad de la danza. Se refugia en un “yo no sé” entre asustado y enfadado, que finalmente supera si se le anima”.

En general no ofrece demasiado problema a los educadores, salvo la tentación de hacerle las cosas, que, por supuesto, debe ser evitada. La experiencia de superar la dificultad tiene un poder importante para conseguir seguridad e integración en el grupo.

El retraimiento (Chazan, Laing, Davies y Philips, 1998) es el otro patrón de interacción defensivo que aparece frecuentemente y en ese caso la resistencia a participar no se manifiesta “no puedo”, “no se” sino, sencillamente, no queriendo entrar a la actividad propuesta. Es como si uno se situara en “el quicio de la puerta” receloso de entrar y temeroso de los fantasmas de que las cosas no vayan bien una vez más. No nos referimos a un primer momento de timidez sino al patrón de comportamiento, más complejo, por el cual las resistencias reaparecen, cuando ya parecía que se había conseguido la integración. El proceso de apoyo tiene que volver a empezar y es necesario que sea así, porque el llegar a integrarse en el grupo tiene un poderoso elemento reparador. En esos momentos es más fácil conseguirlo en la relación

directa con los educadores, por el que se puede sentir protegido y a partir de ahí favorecer la interacción con los iguales. Se trata de un proceso costoso en el que lo que debemos valorar y reforzar son los momentos de logro.

El apoyo es clave pero sin perder de vista que el objetivo es conseguir la integración en el grupo. Es importante no forzar y mantener la relación con pequeños pasos. Al principio los contactos son a través de la intervención y el apoyo. Poco a poco, se produce el acercamiento a los iguales, si se estimula la interacción espontánea con el grupo. La sonrisa y la risa son, además de dos potentes estrategias educativas, y dos indicadores muy claros de estar preparado para participar en el grupo.

“Le ha costado un poco integrarse en el grupo cuando se ha separado de su madre. Se resistía. Con un poco de paciencia por mi parte se dejaba llevar. Ha comenzado a reírse y poco a poco se ha mostrado contento y participativo”

“Estaba muy reacio con nosotros. Se ha pegado a su padre y no le soltaba. Le ha costado bastante sonreír y empezar a jugar. Se ha mostrado poco activo pero cuando lo ha hecho estaba a gusto. Es un niño que necesita que alguien esté con él dándole cariño y seguridad. Ha ayudado a recoger el material y parecía muy satisfecho haciéndolo”

La actitud ha de ser de apoyo y estimulación, ofreciendo posibilidades para interactuar de forma agradable con el grupo, sin forzar, sin prisa, pero sin mantener la situación más de lo necesario. Hay que favorecer una progresiva capacidad para participar de forma espontánea y las intervenciones (preguntas...) ayudan a mantener el contacto. No hay que perder de vista que se debe evitar el refuerzo de permanecer con el adulto de forma prolongada.

“Tiene necesidad de mucho cariño y atención del adulto ya que se ha pasado casi todo el tiempo agarrada a mi y si me separaba de ella me buscaba, me daba la mano o se sentaba en mis rodillas o muy cerca de mi. Creo que ha disfrutado con los juegos pero siempre cerca de nosotras. Con sus iguales no ha actuado casi nada”

“Se vincula mucho a sus monitoras, demanda nuestro cariño y atención. Sigue necesitando un espacio propio y se evade en las actividades grupales, necesitando cambiar y probar cosas diferentes continuamente. Procuramos que disfrute sin presionarla, aunque intentando que se sienta vinculada al grupo. Intentamos mantenerla unida al grupo mediante preguntas”

“se va acercando a otro grupos y estableciendo lazos con ellos, lo que le ayuda a estar más segura e independiente”

1.3. Utilizar estrategias de resolución de conflictos en grupo.

Ser capaz de mantener el control sobre uno mismo, sobre todo en situaciones de cansancio, nerviosismo y frustración, así como regular la participación en las actividades de grupo, respetando los límites es un indicador de madurez que, lógicamente, hay que evaluar y fomentar si se quiere fomentar el desarrollo de la autonomía y los buenos tratos. El descontrol genera comportamientos que son dañinos para uno mismo y que cortan las posibilidades de dinámica positiva en el grupo. En este sentido, es importante tener en cuenta que las estrategias utilizadas para afrontar los conflictos que surgen de la trasgresión de los límites tienen que valorarse tanto desde el punto de vista de las consecuencias para la persona como para el grupo.

El afrontamiento de los casos conflictivos supone reflexionar sobre la manera de romper el círculo vicioso y garantizar éxitos reales, para proporcionar experiencias de contribución en positivo, máxime cuanto mayor es la experiencia previa de fracasos en las relaciones con los otros.

Dos son las cuestiones básicas para la reflexión inicial. Por una parte, es fácil atribuir, erróneamente, a las conductas inapropiadas una intencionalidad exagerada y reaccionar de formas que, frecuentemente, llevan a un empeoramiento progresivo. Por otra parte, también existe el riesgo de creer que la forma de ayudar es no ser rígido y proporcionar cariño, identificando límites con rigidez y falta de apoyo. Sin duda, el apoyo emocional, que se traduce en respetar a la persona, sabiendo transmitir aceptación y

respeto, separándolo de aquello que hace en momentos concretos es necesario. En cualquier caso, no podemos olvidar que permitir la satisfacción de todos los deseos es altamente dañino, porque impide madurar y adquirir mecanismos de control, derivando en conflictos de violencia, si no se ataja adecuadamente (Heughebaert y Maricq, 2004; Gordon, 2003).

Mantener la interacción positiva y favorecer el autocontrol, respetando los límites son, por tanto, los dos criterios básicos en el planteamiento de estrategias de resolución de conflictos. Desde nuestra experiencia, la ruptura de la interacción con el grupo reviste un carácter peculiar que puede obedecer a motivos distintos y que requiere, por tanto, distintas estrategias, tal como se esquematiza en la tabla.

Tabla: resolución de situaciones conflictivas en el grupo

Principales elementos a considerar	Orientaciones generales para el uso de estrategias
<ul style="list-style-type: none"> • Mantener la interacción • Cortar el comportamiento inadecuado 	<ul style="list-style-type: none"> • Mantener la actividad del grupo • Utilizar estrategias de acercamiento personal • Desviar la atención del comportamiento inadecuado solicitando ayuda • Plantear el cambio verbalizando confianza en que se producirá el cambio • Incidir sobre el contexto en vez de pretender un cambio directo del comportamiento inadecuado

En ocasiones no hay una dificultad especial para interactuar y lo que se produce es una retirada o un comportamiento desajustado para captar la atención o medir los límites. Hay que tener mucho cuidado en no reforzar, sin darse cuenta, estos comportamientos de ruptura que, además, suelen servir para conseguir lo que uno quiere. Si valoramos que un cambio de actividad es mejor no se puede plantear de forma inmediata y asociada a la llamada de atención. A menudo, nos encontramos que este es el comienzo de una escalada de comportamientos, cada vez más inadecuados, del que apenas nos

damos cuenta porque, a primera vista, el resultado puede parecer satisfactorio, como se desprende de los dos ejemplos siguientes.

“La participación ha sido adecuada dentro de sus limitaciones. Ha participado tanto en los juegos como en las actividades aunque le ha costado mucho hacer lo que se le proponía y quería decidir cómo hacer la actividad. Se le ha dejado. Le cuesta respetar los turnos. En el transcurso de la mañana ha adquirido una confianza excesiva. Se ha mostrado muy activo, pero a lo largo de la sesión se ha ido descontrolando y en muchos momentos se ha alejado del grupo”

En otras ocasiones, la retirada va acompañada de conductas muy descontroladas, disparadas por una contrariedad o una negativa, cuando “no consigue lo que quiere” y no se han cortado a tiempo. El análisis del proceso suele revelar que reír una gracia o permitir algo claramente inadecuado refuerza el comportamiento que se pretendía atajar.

“Cualquier cosa que le decíamos lo tomaba como un juego. Su juego consistía en insultar (fea/gorda) para que le fuéramos detrás. A la hora de hacer la actividad de destacar lo positivo de cada uno, no quiso ir al txoko con los demás y se optó por cambiar de actividad: recortar y pintar un gato y un perro. Le cuesta compartir las cosas, cuando no se sale con la suya se enfada y se aísla del grupo. Un ejemplo, al final de la sesión estaban todos jugando a chutar la pelota y ella la cogía y se la llevaba. Se le explicaba que estaban jugando y que tenía que pasarla a los demás, se enfadó y se retiró del grupo. Conforme avanzan las sesiones cada vez coge mayor confianza y ya no tarda tanto en descontrolarse, en moverse por todo el aula, jugar, molestando continuamente”

En este tipo de situaciones hay dos cuestiones a abordar: restaurar la interacción positiva y evitar la escalada de conductas inadecuadas. En principio, para restaurar la interacción hay que invitar a entrar, sin darle excesiva importancia ni parar las actividades, porque eso, en si mismo, capta una atención exagerada que, no pocas veces, sirve para que quien se ha retirado del grupo se encapsule sobre si mismo. También hemos notado que si

la invitación se hace mediante un acercamiento personal, como un ofrecimiento abierto, y no en público las probabilidades de éxito son mucho mayores. Lo fundamental es mantener la calma y mantener una actitud abierta para que pueda integrarse cuando esté preparado. Las actitudes son importantes y queremos enfatizar algunas a tener especialmente en cuenta, tales como pedirle, en primera persona, sin acusar ni culpabilizar, que cese, implicarle pidiéndole su ayuda o darle tiempo para que se relaje.

“A pesar que ha mejorado bastante en este aspecto, todavía le cuesta respetar las normas en las actividades. Sobre todo respetar los turnos de palabra. Interrumpe en varias ocasiones. Se le ha tenido que sacar del aula, acompañado por un monitor, después de hablar con él fuera la verdad es que se ha portado bastante bien. Creo que esta técnica ha resultado muy bien”

Implicar, pidiendo su ayuda puede dar muy buen resultado. Es una manera de desviar la atención del comportamiento inadecuado hacia la contribución en positivo. Darle protagonismo en un clima de afecto es una estrategia no solo eficaz sino también válida, siempre y cuando no se haga sacrificando los límites. Tiene que ser una manera de recuperarlo.

“Continuamente se salta las normas, sobre todo no respeta turnos y habla cuando le parece. Se descontrola fácilmente, durante las actividades se levanta continuamente. Hace continuas llamadas de atención, como por ejemplo; ruidos, gestos inapropiados...Durante las actividades habla cuando quiere sin pedir turno de palabra e interrumpiendo tanto a sus iguales como a las monitoras. Le cuesta realizar aquello que las monitoras proponen, quiere ir por libre y hay que estar negociando continuamente. Cuando hablo de negociación me refiero a dejar un margen de elección, creo que esto funciona muy bien. En la actividad del patio ha salido corriendo fuera del recinto. Hemos ido a buscarle. No quería entrar. Finalmente y tras pedir su ayuda para realizar la actividad ha accedido. Le cuesta escuchar y hacer lo que el adulto propone. Creo también que pedir su ayuda y darle protagonismo hace que se implique y que se motive”

Plantear la cuestión de forma abierta, dando opción a que se relaje y pidiéndole, al mismo tiempo que retome la actividad con un comportamiento adecuado, pero dando por seguro que lo hará (y creyendo en la posibilidad firmemente, claro está) también nos ha dado muy buenos resultados en casos difíciles.

“He encontrado muchas dificultades en mantenerle en el mismo contexto y con las actividades y juegos programados, pues se dispersaba continuamente, cambiaba de juego, no escuchaba, tan pronto se retraía como se mostraba colaborado”. Opto por dejar que se relaje y distraiga unos minutos en el momento en que lo veo agobiado, y luego, de forma relajada y cariñosa, intento que retome la actividad y se concentre otro rato. En esta situación me quedo a su lado e intento relajarle y animarle a jugar con los demás niños, consiguiendo al final que así sea, y viendo, de nuevo, un importante cambio de registro, más participativo y colaborador. Se cansa rápidamente pero si eres tranquilo y no le agobias, dejándolo a ratos a su rollo luego participa en los juegos y actividades”

El objetivo es que se restablezca el autocontrol y la interacción positiva sin que se trasgredan los límites fundamentales. La mayoría de las veces, tendremos, además, que pedir un cambio de conducta y la forma en que lo hacemos es clave. Pedirle a la persona, en primera persona -“Necesito que te sientes“- es importante. Hay que insistir en la importancia de hacerlo en primera persona, como una necesidad personal y/o del grupo, dando una pauta precisa de lo que queremos que se haga, sin culpabilizar ni empatizar con el comportamiento inadecuado “Necesitamos que vuelvas a sentarte para poder seguir con ...”, “necesito...“, tiene un efecto muy diferente que decir “deja ya de molestar” o un simple “para quieto y siéntate”. De esta manera, cuanto más precisa sea la petición y menos se centre en valoraciones más fácil es separar el comportamiento inadecuado de la persona, y no fortalecer un círculo vicioso negativo (Mac Grath, 1998). Hay que tener mucho cuidado en revisar el guión de lo que esperamos que haga. Si la expectativa es negativa es probable que se confirme y es necesario buscar las formas de romper el guión. Hay que

procurar, en la medida de lo posible, hablar en privado sobre la ruptura de las normas y buscar formas de no dirigir la atención de todo el grupo hacia el comportamiento inadecuado.

“A pesar que ha mejorado bastante en este aspecto, todavía le cuesta respetar las normas en las actividades. Sobre todo respetar los turnos de palabra. Interrumpe en varias ocasiones. Se le ha tenido que sacar del aula, después de hablar con él fuera la verdad es que se ha portado bastante bien. Creo que esta técnica ha resultado muy bien”

Por lo demás, existen numerosas estrategias de resolución de conflictos que pueden servir puntualmente (Kreidler, 1984; Judson, 1986; Johnson y Johnson, 1999; Porro 1999; Jares, 2001; Vazquez, Jarabe y Araujo, 2004), entre las cuales hay algunas que se adaptan a contextos tanto formales como informales, como la técnica de “tiempo fuera” o “el rincón de los conflictos”

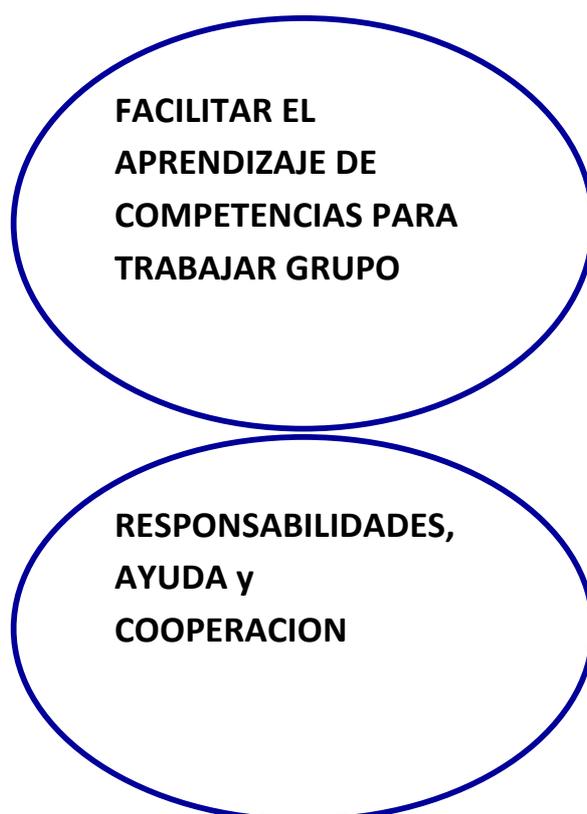
Tener un espacio para relajarse o lo que se denomina “el rincón de la calma” es una estrategia que suele dar buenos resultados. Sin embargo, hay que tener presente que, en ocasiones, si lo que se busca es captar la atención no funciona al menos que encontremos formas alternativas de prestarle atención.

El rincón de los conflictos es una estrategia que puede adoptar diversas formas. Básicamente se decide un lugar para que quien quiera tenga una oportunidad de resolver un conflicto con o sin ayuda. En ese rincón está colgado un cartel con los pasos a dar (es importante haberlos modelado previamente). La técnica surgió inicialmente para facilitar que los iguales resuelvan entre ellos y pidan ayuda si la necesitan. La intervención del adulto tiene lugar, en primer lugar, para supervisar si han llegado a una solución y concretar cuál; en segundo, lugar para intervenir si no, con el papel de escuchar y reformular, facilitar la exploración de alternativas (qué has intentado?, Qué podrías hacer para resolver el problema?,...)

Finalmente hay que considerar un principio básico: muchas veces es más eficaz incidir sobre el contexto que intentar manejar directamente el comportamiento inadecuado (Gordon, 2003). Es más práctico reducir o

controlar los estímulos que, a menudo, hacen que los comportamientos en el grupo se desvíen de lo que consideramos deseable, dar oportunidades para reposar o utilizar la creatividad y las actividades de desfogue o el sentido del humor.

2. El trabajo en grupo



2.1. Facilitar el aprendizaje de competencias para trabajar en grupo.

La organización de los grupos de trabajo (los agrupamientos heterogéneos, los equipos de aprendizaje cooperativo...) se ha propuesto y desarrollado como estrategia educativa para facilitar el aprendizaje, el rendimiento y el desarrollo de la tarea. Desde el punto de vista del aprendizaje de competencias socioemocionales y de ciudadanía se plantea también la importancia de su planificación. Curiosamente, la experiencia cotidiana muestra

que, la mayoría de las veces, la construcción de grupos se hace de forma espontánea. Desde luego, que haya tiempos para los agrupamientos espontáneos puede ser rico y tiene su sentido, pero pretender dejarlo todo en manos de la espontaneidad no tanto. Es verdad que varias cabezas pueden ser mejor que una, pero solo cuando esas cabezas saben cómo poner en común sus ideas. De lo contrario, la experiencia en grupo pierde su potencial enriquecedor. Por ello, pesar de las resistencias, inicialmente altas, es preciso estructurar sistemas organizados donde se enseñe a trabajar en grupo y cabe destacar varias razones para ello.

1) Si no se planifica el trabajo en grupo, se juntan aquellas personas que se sienten atraídas y que refuerzan lo parecido (genero, forma de vestir, clase social, gustos), con lo cual nunca se canaliza el potencial supuestamente positivo derivado de la heterogeneidad en el grupo, tales como incrementar el conocimiento interpersonal y la cohesión, prevenir los estereotipos, los comportamientos disruptivos y la violencia...). Bien al contrario, podemos contribuir, sin ser demasiados conscientes, a reforzar los prejuicios.

2) La tarea o trabajo exige colaborar con otros, que no son nuestros amigos, y aprender a trabajar con personas que son diferentes y es necesario explicar esas razones por las que no se dejan al azar o a la atracción personal.

3) La intervención es un contexto que sirve para entrenar en habilidades para el trabajo en grupo, porque tales habilidades no aparecen sin más. Necesitan ser enseñadas y practicadas. Cuando no se enseñan sistemáticamente se elevan los riesgos de que el potencial enriquecedor del grupo no pueda realmente aprovecharse.

Todas estas razones tienen un peso específico aún mayor en la intervención grupal con personas en contextos de vulnerabilidad social, ya que lo habitual es que tengan serias dificultades para realizar las tareas y relacionarse de forma adaptativa en el grupo. Teniendo en cuenta que saber trabajar y estar con otros en grupo tiene efectos beneficiosos sobre la autoestima y las habilidades interpersonales su importancia es clara en un programa de mejora sociopersonal.

Una propuesta educativa, rica y muy elaborada para enseñar a trabajar en grupo, es el de los agrupamientos progresivos (McNamara, 1995), que garantiza que se aprenda a trabajar con personas diferentes, escalonando el nivel de trabajo en grupo. Primero en parejas, después en grupos de cuatro y finalmente, todo el grupo. El sistema tiene la gran ventaja de que fue pensado para trabajar en grupos donde hay dificultades emocionales y conductuales. Aunque en principio fue diseñado para ser utilizado en contextos formales de aula, su flexibilidad permite que pueda ser utilizado, con las adaptaciones oportunas en otros contextos no formales. En cualquier caso, es interesante tener en cuenta las pautas de orientación para utilizar este sistema. Es mejor introducirlo con tareas verbales, en vez de escritas, de forma tan física como sea posible y utilizando las habilidades creativas más que las habilidades lógicas.

Para cada uno de los agrupamientos hay un sistema de pautas que enseñan y delimitan los mínimos ayudando a que sepan claramente lo que se espera tal y como se puede apreciar en la tabla que hemos readaptado a partir de las ideas de Mc Namara (1995). Es una oportunidad para modelar, practicar y mejorar las habilidades básicas de comunicación, tales como la escucha, a partir de las cuales trabajar habilidades más complejas de toma de decisiones en grupo.

Tabla: pautas de orientación para cada uno de los agrupamientos

Grupos de 2	Grupos de 4 (2 parejas)	Pautas para el trabajo conjunto
<p>-Poneros en frente uno de otro de manera que podáis miraros a los ojos</p> <p>-Decidir los turnos para saber quién va a hablar en primer lugar y en segundo lugar</p> <p>-Mientras uno habla, sin elevar el tono para que los compañeros puedan trabajar, el otro mira y escucha sin cortarle.</p>	<p>-Cada uno habla con tono pausado y tranquilo mientras los otros le escuchan. las preguntas se hacen cuando todos han terminado de hablar</p> <p>-Cada persona habla según su turno. Hay que mantener la ronda de turnos establecida. Por eso, en primer lugar vais a decidir cómo hacer los turnos, antes de empezar.</p>	<p>-Se elige el moderador que se encarga de controlar que se encarga de moderar los turnos y que se cumplan las normas básicas:</p> <p>*pedir turno y esperarlo, sin interrumpir</p> <p>*presentar la opinión de forma tranquila y sin descalificar ninguna idea o persona</p>

	<p>- La regla de contribuir sin descalificar: se puede contribuir a mejorar o complementar una idea de un compañero/a subrayando lo que más gusta, pero no se puede hacer comentarios de una idea como estúpida o negativa</p>	<p>*si se va a hacer referencia a la idea de otro resumir lo que ha dicho para ver si se ha entendido correctamente.</p> <p>-ser moderador es una responsabilidad rotativa</p> <p>-el educador tiene papel desde el punto de vista de estimular el pensamiento reflexivo</p>
--	--	--

El trabajo por parejas constituye el eje imprescindible y tiene una doble finalidad. Permite hablar y experimentar seguridad, al mismo tiempo que reducir las conductas negativas que son producto de las dificultades emocionales y conductuales, convirtiendo el hablar y respetar los turnos en una habilidad valorada. De esta manera, se evita que se etiquete negativamente a quien tiene dificultad para mantenerse callado, Además, es el contexto idóneo para introducir y trabajar inicialmente lecciones socioemocionales (comunicar, resolver conflictos). Después, con los pequeños grupos de cuatro, en el que se juntan dos parejas se busca, deliberadamente, que cada uno haya compartido ideas con otro miembro del grupo. De esta manera se abre uno a la experiencia de grupo pero de forma gradual. Finalmente, está el trabajo con todo el grupo y preferiblemente en círculo donde cada uno pueda ver a todos los demás miembros del grupo. Normalmente, se suele necesitar ayuda estructurada y puede ser útil valerse de algún elemento que ayude a mantener los turnos y solo quien lo tiene puede hablar. Es interesante hacer rondas (quien no quiere...”paso”, “tiempo para pensar”..).

La regulación de los tiempos es un aspecto fundamental a tener en cuenta. En parejas se está unos minutos, mientras que en grupos de cuatro se suele estar entre cinco y diez minutos (decirlo de antemano) para compartir las ideas. En el tiempo del círculo los tiempos pueden ser más amplios, siempre que se haga con un entrenamiento progresivo y gradual.

Con este sistema de agrupamientos se puede reflexionar y establecer pautas conjuntas de grupo así como ampliar competencias socioemocionales. Así, por ejemplo, concretar las formas de decir y hacer las cosas que nos hacen sentirnos bien dentro del grupo: dar las gracias, cuidar especialmente el lenguaje corporal que puede estar indicando desaprobación o aprender a tomar decisiones con respecto a cuestiones o problemas que se plantean dentro del grupo. Existe todo un conjunto de actividades y juegos que abarcan el conocimiento del otro, escuchar los sentimientos, la cooperación, la asertividad, la resolución de conflictos, las agresiones entre compañeros. La prevención de conductas de abuso y maltrato entre iguales constituyen un tema de preocupación que se incluye como tema a tratar. Se abordan las conductas que hacen sentir bien o mal, los posibles por qué, y lo que se podría hacer para mejorar. El tiempo de círculo conjunto se utiliza para hacer hincapié en el uso de incentivos y refuerzos positivos, dentro de un sistema de estimulación, donde se valoran los progresos y los esfuerzos. Asimismo, sirve para potenciar la estimulación entre compañeros y en las primeras fases de trabajo se incluyen juegos y actividades, para reforzar el uso de las conductas positivas de ayuda. También merece la pena reseñar el uso de incentivos grupales – generalmente tiempo extra- para compartir juntos en actividades que son agradables y gratificantes. Se suelen decidir previamente y las alumnas saben que se consiguen por el cumplimiento de las pautas o códigos de conducta establecidos conjuntamente. De esta manera, se refuerza, incentivando al tiempo que se favorece la cohesión de grupo. Los resultados y la eficacia del tiempo del círculo dependen de la capacidad para pensar, escuchar, mirar y hablar de forma que se refuerce lo positivo. La estimulación de lo positivo es uno de los aspectos claves, no sólo por parte del educador sino también entre iguales.

Trabajar con pequeños agrupamientos es una variable de la que puede depender el éxito de las tareas que se desarrollan. En una de las primeras fases descubrimos que el gran grupo suponía un handicap importante para algunas tareas, que no sean el juego, tal y como reflejan las palabras de una

educadora: *“mientras que los mayores quieren participar y colaborar en el cuento, los más pequeños se dispersan. El cuento ha perdido fuerza al contarlo en grupo grande”*. Además, hay que tener en cuenta que, si hay dificultades de atención continuada y autocontrol, cuantas más personas más probable es que se descontrole la situación. Hay que aprender pero hacerlo progresivamente y con probabilidades de éxito es decisivo. Los pequeños grupos son más adecuados para modelar y mejorar las habilidades mínimas necesarias. Por otra parte, y esa fue una de las razones por las que fue diseñado el sistema, proporciona mayor seguridad:

“La niña ha acudido contenta al grupo. Se ha mostrado muy ilusionada y ha hablado de ello con la TF. La niña colabora más y es más respetuosa con sus iguales. Asimismo, respeta más las normas y límites y colabora más especialmente con los adultos. Con sus iguales, sigue presentando dificultades en la relación. Le cuesta pasar de una relación de dos a una de 3”.

Finalmente, conviene destacar que el sistema de agrupamientos permite utilizar el ser moderador como una responsabilidad rotativa y que el educador tiene papel desde el punto de vista de estimular, fundamentalmente a través de las preguntas, el pensamiento reflexivo,: “por qué crees que es mejor esa idea?”, ¿has pensado que puede suceder si se hace eso?, ¿has pensado en otras posibilidades?, la toma de perspectiva: ¿por qué actúa así?, ¿qué podríamos hacer si estuviéramos en su lugar? y la empatía: ¿cómo se siente si...?, ¿cómo te sentirías?, ¿qué podemos hacer para ayudar...?

2.2. Fundamentar el trabajo en grupo en un sistema de responsabilidades, ayuda y colaboración.

Un sistema basado en las responsabilidades, la ayuda y la colaboración es un eje esencial de cualquier programa que pretenda potenciar la autoestima y el desarrollo de competencias sociopersonales. Sin embargo, cuando hablamos de responsabilidades, al igual que sucede con los límites, nos encontramos con muchas resistencias. En general, no se duda sobre cuál es el

papel de los educadores y educadoras en los grupos de menores favoreciendo que practiquen los hábitos básicos de responsabilidad. Las dudas y resistencias giran en torno a utilizar el contexto de grupo como plataforma para trabajar las responsabilidades en casa: "son muy pequeños", "ya tienen una situación muy dura", "tienen muchas cosas que hacer", "es mejor que se trabaje desde el grupo de los padres y madres". Sin embargo, hay dos buenas razones para convertir el grupo en plataforma de las actividades de responsabilidad no sólo en el grupo de menores sino también en las familias.

Por una parte, tener pequeñas responsabilidades en lo cotidiano les proporciona una experiencia de contribución, que prácticamente no tienen. No hay que olvidar que los menores que viven en contextos de alta vulnerabilidad no suelen disponer de esa oportunidad en sus familias, y menos de forma espontánea. Es claro, desde un planteamiento sistémico

"Ella propone la actividad para realizar en casa, sobre la autoestima y la motivación. En este caso, decir las cosas que le gustan de sus aítas y ayudar en casa a su ama en las tareas del hogar. Enseguida comenta la actividad anterior con gran entusiasmo: hacer puzzles con su aita"

Por otra parte, difícilmente podemos pensar que sin asumir las responsabilidades básicas se puede trabajar un sistema de responsabilidades compartidas y colaboración en grupo. Aprender a ponerse en el lugar del otro o empatizar es imposible si no hay un sentido de responsabilidad interpersonal. Sin duda, tener "responsabilidades" en el grupo ayuda a crecer emocional y socialmente. Difícilmente se puede conseguir ser autónomo o tener en cuenta a los demás, si no se tienen competencias para cuidar de uno mismo y asumir responsabilidades ante los otros. Se puede partir de las responsabilidades básicas -recoger los juguetes y utensilios cuando se han terminado de usar- potenciando que se asuman en casa, en las labores cotidianas en torno a la comida, los recados o contribución al orden y limpieza de la casa. Si el grupo es un contexto de apoyo donde uno se siente reconocido y se siente a gusto, plantear las responsabilidades individuales

como un objetivo para casa da buenos resultados y es ahí donde se detectan los primeros cambios.

“EL grupo lo ha vivido de manera positiva. Se ha sentido reconocido y apoyado por las monitoras e iguales. Algo muy importante para el niño pues por lo general sus experiencias grupales son negativas por los mensajes que recibe. Por otro lado, ha disfrutado, aspecto éste muy importante pues por lo general le cuesta disfrutar...En contextos estructurados con una atención individual con mucho afecto y firmeza el niño responde pero en cuanto o dispone de lo señalado vuelve a su funcionamiento caótico y descontrolado. Mejora en cuanto a autonomía personal (vestirse, ducharse, hacer la cama, limpieza, poner y recoger la mesa, recoger los juguetes”

Ahora bien, trabajar habilidades básicas de responsabilidad es tan sólo un primer escalón, a partir del cual es necesario estimular el cuidado de los otros en la interacción. La responsabilidad tiene una doble dimensión, personal y social. “Ser responsable es velar por el cumplimiento de los derechos propios y de los demás” (Barberá, 2001:). Es ser consciente de las consecuencias que tienen las propias acciones (o la falta de actuación) y responder, en vez de trasladar la cuestión a otros (no tiene nada que ver conmigo), o pretender ser responsable por los otros privándoles de la posibilidad de tener iniciativas (actitud paternalista). Ser responsable es tener poder para decidir y comprometerse, e implica la posibilidad, la capacidad y la voluntad de hacer. No es posible sin confianza en las capacidades de uno mismo y en los demás.

En sentido, la responsabilidad interpersonal tiene dos elementos complementarios (Maccio, 2001). Por un lado, implica ser capaz de tomar decisiones sobre las tareas o compromisos a realizar en las relaciones con otros o en el grupo. Por otro lado, supone ser capaz de influir en los demás, sin recurrir a la fuerza, la intimidación o el castigo.

Este planteamiento supone, desde el punto de vista de las y los educadores, diseñar un sistema de responsabilidades dentro del grupo que reporta claros beneficios tanto prácticos, en el sentido de que se aprovechan los recursos y contribuciones de todos, como psicológicos, en la medida en

que se fortalecen los vínculos afectivos y la cohesión del grupo. Dentro del diseño hay que cuidar, especialmente, no caer extremos poco educativos. Existe el peligro de creer que la responsabilidad de uno es un campo en el que nadie tiene que intervenir, o, por el contrario, considerar que cualquiera puede intervenir en cualquier momento y de cualquier manera. Compartir las responsabilidades supone que todas y todos en el grupo tienen claro quién es responsable de qué, con qué tareas, para cuánto tiempo, lo cual no impide las contribuciones espontáneas pero siempre dentro de un marco estructurado.

Diseñar las actividades cotidianas y el trabajo en grupo de forma cooperativa, con distribución de tareas es una estrategia educativa clave para fomentar la responsabilidad interpersonal, tanto desde el punto de vista personal como social. Conviene, sobre todo en el caso de grupos donde se trabaja con situaciones de desprotección social, hay que empezar por la cooperación en lo lúdico, a través del juego y las actividades expresivas.

La otra gran estrategia educativa es aprovechar las oportunidades que surgen de experimentar el poder ayudando a otros refuerza, porque el valor positivo de uno mismo y de su autonomía. Además, incide, directamente, sobre la mejora de la percepción que los compañeros tienen de uno, mejora los tratos en el grupo y la cohesión. En efecto, tener responsabilidades interpersonales es experimentar la posibilidad de influir en otros de forma positiva y constituye el instrumento más poderoso para mejorar la autoestima de cualquier persona, pero tiene un gran valor añadido cuando se han acumulado experiencias negativas. Los resultados de las investigaciones sobre la aplicación de programas de ayuda entre iguales (Cole, 1987;Cowie y Wallace, 2000) así como sobre los programas sobre entrenadores de iguales en habilidades de negociación y mediación (Brandoni, 1999) han insistido sobre esta cuestión. Se sienten mejor y mejoran más, a todos los niveles, quienes tienen la posibilidad de colaborar, contribuir y ayudar en el grupo. Puede ayudar a establecer sistemas de colaboración pidiendo a los mayores que se encargaran de explicar el cuento a los menores, en la fase de círculo

3. Pautas de orientación en conflictos de disciplina y situaciones de acoso.

Uno de los retos más importantes de las y los educadores es afrontar los conflictos de disciplina (de la Caba, 2000: cap.4) de forma preventiva, con sistemas de control positivo y en caso de castigar, utilizar castigos de reciprocidad (consecuencias lógicas, técnicas de tiempo fuera, etc). En la última década han aumentado los enfoques de reparación del daño y justicia restitutiva como alternativa.

Por otro lado, las y los educadores tienen un reto importante de cara a prevenir y afrontar las situaciones de acoso entre iguales. En este sentido, un primer problema a abordar es la tendencia a confundir el acoso con un conflicto entre iguales. Una prevención y afrontamiento eficaz exige tener claros los tres indicadores que definen el acoso y que lo diferencian de un simple conflicto:

- La persona que acosa tiene más poder. Claro desequilibrio de poderes
- Intimidación organizada, sistemática
- Duradera en el tiempo, aunque sea con actos puntuales

Por otro lado, es importante tener en cuenta que el acoso no se limita a la violencia, ya sea física o verbal contra una persona o sus cosas, sino que adopta, cada vez más, formas relacionales con el uso de estrategias de manipulación –extensión de rumores falsos, mentiras...-, aislamiento del grupo y de ciberagresión.

En la actualidad existe una amplia gama de pautas de orientación que tienen el propósito de ayudar a identificarlo a partir de los primeros momentos, no quitando importancia a los primeros cambios de conducta (cambios bruscos de humor, evitación...). Asimismo, ha crecido la sensibilidad hacia el problema desmitificando la idea de perfiles simplistas de las víctimas, y, poniendo el énfasis en que cualquiera sin apoyos, en la periferia de los grupos, puede llegar a serlo.

Desde el punto de vista de la intervención educativa se ha desplazado el interés hacia el papel de “los espectadores” y de las conductas de los propios educadores que mantienen, aún sin quererlo, las dinámicas del acoso, para romper los círculos del silencio y la pasividad. En esta misma línea, desde un enfoque global, se han desarrollado propuestas como ayuda y tutoría entre iguales o el enfoque “ninguna culpa” (Sullivan, Cleary y Sullivan, 2005)

Referencias bibliográficas

Barberá, V (2001): *La responsabilidad*. Madrid: Santillana

Brandoni, F (1999): *Mediación escolar. Propuestas, reflexiones y experiencias*. Buenos Aires: Paidós

Berman, S y La Farge, P (1993): *Promising Practices in Teaching Social Responsibility*. New York: Sunny

Chazan, N; Laing, A; Davies, D y Phillips, R (1998): *Helping socially withdrawn and isolated children and adolescents*. Cambridge: Cassell

Cole, T (1987): *Kids helping kids*. University of Victoria, BC

Cowie, H y Wallace, P (2000): *Peer support in action. From standing by to standing by*. London: Sage Publication

Costa, M.L y López. Ñ-F (1991): *Manual para el educador social*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales

De la Caba, M.A (2000): *Educación Sociopersonal*. Lejona: UPV

Dinkmeyer, D (1977): *The Basics of self acceptance*. Coral Springs. F.LCMTI Press

Dinkmeyer, D (1985): *Developing Understanding of Self and Others*. New York: Mac Grill

Douglass, M.E. y Douglass, D.N. (1997): *El management del tiempo en el trabajo en equipo*. Barcelona: Paidós-Empresa. *El management del tiempo en el trabajo de equipo*. Barcelona: Paidós-Empresa, 83-84.

Gordon, T (2003): *Eduquer sans punir: apprendre l'autodiscipline aux enfants*. Québec: Les Editions de L'homme

Heughebaert, S y Maricq, M (2004). *Construire la non violence*. Bruxelles: De Boeck Université

Jares, X.R (2001): *Educación y conflicto. Guía de Educación para la convivencia*. Madrid: Editorial Popular.

Judson, S (ed.) 1986. *Aprendiendo a resolver conflictos*. Manual de Educación para la Paz y la no Violencia. Barcelona: Lerna

Kreidler, W.J (1984): *Creative conflict resolution*. London: a good year book

MacGrath, M (1998): *The art of teaching peacefully*. London: David Fulton Publishers

Mac Namara y Moreton, (1995): *Changing behavior: teaching children, with emotional and behavioral difficulties in primary and secondary school*. London: Fulton

Maccio, C (2001): *Exercer une responsabilité*. Lyon: Chronique Sociale

McRae, B (1998): *Negotiating and influencing skills*. California: Sagehealth Education Authority

Mascolo, M.F; Li, J (2004): *Culture and developing selves: beyond dichotomization*. London: Jossey Bass

Mitchell, I (1998): *Competence and the development of occupational standards: the National Occupational Standards for professional activity in health promotion and care*. London

Mosley, J (1998): *Quality circle time: your essential guide to enhancing self-esteem, self-discipline and positive relationships*. Harrow: LDA

Porro, B (1999): *La resolución de conflictos en el aula*. Buenos Aires: Paidós

Sullivan,K; Cleary, M y Sullivan, C (2005). *Bullying en la enseñanza secundaria*. Barcelona: CEAC

Vazquez, Jarabe y Araujo, 2004: *Problemas de conducta y resolución de conflictos*. Coruña: Ideas propias

Wall, B. (2000): *Las relaciones humanas en el trabajo*. Barcelona: ONTRO.

Weisinger, H. (1998): *La inteligencia emocional en el trabajo*. Buenos Aires: Verlap. Cap. 5: "El desarrollo de la experiencia interpersonal", págs. 161- 187.

Wilson, T. (2000): *Manual del empowerment: cómo conseguir lo mejor de sus colaboradores*. Barcelona: Gestión 2000. *Cómo conseguir lo mejor de sus colaboradores*. Barcelona: Gestión 2000, 16-25.

Wilson, K; Kendrick, P y Ryan, V (1992): *Play therapy: a non directive approach for children and adolescents*. London: Bailliere