

Pedagogía

Gloría DACHARY MARTÍNEZ

IDENTIFICACIÓN DE FACTORES DE
RESILIENCIA EN UN AULA DE DIVERSIDAD

TFG/2014



Facultad de Ciencias Humanas y Sociales
Giza eta Gizarte Zientzien Fakultatea

Grado en Maestro de Educación Primaria

Grado en Maestro en Educación Primaria

Trabajo Fin de Grado

IDENTIFICACIÓN DE FACTORES DE RESILIENCIA
EN UN AULA DE DIVERSIDAD

Gloria DACHARY MARTÍNEZ

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES

UNIVERSIDAD PÚBLICA DE NAVARRA

Estudiante / Ikaslea

Gloria Dachary Martínez

Título / Izenburua

Identificación de factores de resiliencia en un aula de diversidad.

Grado / Gradu

Grado en Maestro en Educación Primaria / Lehen Hezkuntzako Irakasleen Gradua

Centro / Ikastegia

Facultad de Ciencias Humanas y Sociales / Giza eta Gizarte Zientzien Fakultatea
Universidad Pública de Navarra / Nafarroako Unibertsitate Publikoa

Director-a / Zuzendaria

María Inés GABARI GAMBARTE/ Izena 1. ABIZENA 2. ABIZENA

Departamento / Saila

Departamento de Psicología y Pedagogía

Curso académico / Ikasturte akademikoa

2013/2014

Semestre / Seihilekoa

Primavera / Udaberrik

Preámbulo

El Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, modificado por el Real Decreto 861/2010, establece en el Capítulo III, dedicado a las enseñanzas oficiales de Grado, que “estas enseñanzas concluirán con la elaboración y defensa de un Trabajo Fin de Grado. El Trabajo Fin de Grado tendrá entre 6 y 30 créditos, deberá realizarse en la fase final del plan de estudios y estar orientado a la evaluación de competencias asociadas al título”.

El Grado en Maestro en Educación Primaria por la Universidad Pública de Navarra tiene una extensión de 12 ECTS, según la memoria del título verificada por la ANECA. El título está regido por la *Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria*; con la aplicación, con carácter subsidiario, del reglamento de Trabajos Fin de Grado, aprobado por el Consejo de Gobierno de la Universidad el 12 de marzo de 2013.

Todos los planes de estudios de Maestro en Educación Primaria se estructuran, según la Orden ECI/3857/2007, en tres grandes módulos: uno, *de formación básica*, donde se desarrollan los contenidos socio-psico-pedagógicos; otro, *didáctico y disciplinar*, que recoge los contenidos de las disciplinas y su didáctica; y, por último, *Practicum*, donde se describen las competencias que tendrán que adquirir los estudiantes del Grado en las prácticas escolares. En este último módulo, se enmarca el Trabajo Fin de Grado, que debe reflejar la formación adquirida a lo largo de todas las enseñanzas. Finalmente, dado que la Orden ECI/3857/2007 no concreta la distribución de los 240 ECTS necesarios para la obtención del Grado, las universidades tienen la facultad de determinar un número de créditos, estableciendo, en general, asignaturas de carácter optativo.

Así, en cumplimiento de la Orden ECI/3857/2007, es requisito necesario que en el Trabajo Fin de Grado el estudiante demuestre competencias relativas a los módulos de formación básica, didáctico-disciplinar y practicum, exigidas para todos los títulos

universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria.

En este trabajo, el módulo *de formación básica*, nos ha aportado una visión del proceso educativo amplia, en el significado de *long life learning*, a partir de la reflexión de la escuela pedagógica tradicional, los autores asociados a movimientos innovadores (Escuela Nueva, Dewey o Freire) y sobre todo nos ha aportado un marco legal que ha evolucionado, desde los años setenta hasta la nueva ley de educación que se implementará el nuevo curso académico.

El módulo *didáctico y disciplinar*, son numerosas las aportaciones de las materias a este Trabajo, concretamente las de implicación en proyectos de diseño y desarrollo de propuestas didácticas, pero lo más significativo ha sido el acercamiento a la Investigación-Acción, a partir de la asignatura Observación y análisis de procesos del curso de adaptación a grado (CAG).

Asimismo, el módulo *practicum*, imprescindible experiencia la aportada por todas las actividades de carácter práctico, realizadas en distintos centros escolares y en diferentes aulas. La complejidad de combinar un perfil docente enmarcado en el trabajo con niños/as de 6 a 12 años pero desarrollado con una población de entre 16-19 años de media, con problemáticas de convivencia acusadas y en un entorno organizativo de instituto.

Por último, el módulo *optativo* de atención a la Diversidad, nos ha permitido enmarcar este trabajo desde el análisis de propuesta de capacidades resilientes en el alumnado de programas de cualificación profesional (PCPI). El módulo optativo de matemáticas, nos ha ayudado para el desarrollo concreto de actividades TIC dentro del aula.

Resumen

En este trabajo, pretendemos identificar problemas derivados de dinámicas familiares internas (de conflicto, problemas económicos, dificultades laborales, etc.), además de las provocadas por inadaptación lingüística, social y cultural, influyen para que el alumnado que llega a un aula de “atención a la diversidad” a los denominados Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) presente problemas de convivencia en el aula. En primer lugar hemos elaborado un marco teórico de los problemas más representativos en el aula y su relación con factores sociales, familiares y de inadaptación. En segundo lugar se plantea un proceso de Investigación-Acción en un aula concreta que permite identificar variables potencialmente condicionantes de la vida académica, empleando herramientas reflexivas, de relato autobiográfico, entrevista grupal, que favorecen la concienciación individual y grupal y permiten reacomodar tensiones emocionales y aceptar retos de conducta adaptada. A modo de conclusión se hace un análisis sobre resiliencia en este alumnado.

Palabras clave: Diversidad; Programas de cualificación Profesional Inicial (PCPI); Convivencia; Multiculturalidad; Resiliencia

Abstract

In the present work, familiar facts (conflicts, economic troubles, work difficulties, etc.) as well as linguistic, social and cultural maladjustment contributing to coexistence issues of students in a classroom devoted to the “awareness of diversity” so called PCPI (Programas de Cualificación Profesional Inicial) are analyzed. As a first step, a theoretical framework regarding the most representative coexistence issues in a classroom and their relationship with social, familiar and maladjustment facts has been developed. An action research approach is then used for the identification of potential underlying conditioning factors for the further academic development of the students of a specific classroom. The analysis is based on reflective autobiographic writings and group interviews, promoting individual and group awareness and allowing to relax emotional stress and to face adapted conduct challenges. As a conclusion, a study on the resilience of the students is carried out.

Índice

1.	SENTIDO Y JUSTIFICACIÓN DEL TEMA	8
1.1.	Antecedentes	8
1.2.	Justificación	9
1.3.	Objetivos	11
1.4.	Evolución del Perfil del Maestro de EP desde la LOGSE a la LOMCE	12
2.	MARCO TEÓRICO	18
2.1.	Los problemas de convivencia en las aulas	18
2.1.1.	Conductas que generan problemas de convivencia	20
2.1.2.	Factores que influyen en las dificultades de convivencia	22
2.2.	Resiliencia: aproximación al concepto de resiliencia	31
2.2.1.	Definiciones de resiliencia	33
2.2.2.	Evolución del concepto	34
2.2.3.	Contextos de desarrollo: familia y escuela	36
2.3.	Retos para la educación: potenciar resiliencia y psicología positiva	39
2.3.1.	Modelo para fortalecer resiliencia en la escuela	41
3.	INVESTIGACIÓN-ACCIÓN EN UN AULA DE DIVERSIDAD	46
3.1.	Hipótesis	46
3.2.	Objetivos emergentes y diseño	46
3.3.	Instrumentos, técnicas y soportes	49
3.4.	Análisis de contenido y discusión	52
3.4.1.	De los relatos autobiográficos	52
3.4.2.	Del diario de aula:cuaderno del profesor	54

3.4.3.	De la entrevista grupal en audio	57
3.5.	Interpretación de la información y construcción de la tesis que surge de la investigación	58
3.5.1.	Relación entre la falta de construcción de la resiliencia y dificultades de convivencia	58
3.5.2.	El caso de E	60
3.5.3.	El caso de J	61
3.5.4.	El caso de P	63
3.5.5.	El caso R	64
3.5.6.	El caso de Z	66
3.5.7.	El caso de A	67
3.5.8.	El caso de S	68
4.	CONCLUSIONES	73
5.	REFERENCIAS	75

1. SENTIDO Y JUSTIFICACIÓN DEL TEMA

1.1. ANTECEDENTES

La realización del trabajo fin de grado, nos ha ayudado a tomar decisiones: elegir el entorno en el que poner de manifiesto nuestra formación en competencias básicas propias del título, y transversales propias de la Universidad. Tenía claro que debía desarrollar un tema que tuviese que ver con mi trabajo diario y con un tipo de alumnado muy específico de “Atención a la Diversidad” en el programa denominado Programa de Cualificación Profesional Inicial (PCPI).

La experiencia te hace observar al comienzo del curso: la forma de sentarse del alumnado, de enfrentarse al papel, como escuchan al tutor en la presentación, como miran a los padres, si es que les acompañan.

En mis años de docencia siempre he trabajado con colectivos desfavorecidos, gitanas, gitanos, inmigrantes de incorporación tardía etc. Todos estos años me ha enseñado que no hay una única razón para que el alumnado de atención a la diversidad se incorpore a ella. De lo que no cabe duda es que hasta este momento de sus vidas no han sido capaces de aprender al ritmo de los demás compañeros en su paso por la vida académica ordinaria.

Después de siete cursos trabajando con este tipo de “Diversidad”, me he acercado a ella con curiosidad, enfrentándome al reto que supone tratar de enseñar, y no siempre contenidos académicamente establecidos.

A lo largo de esta etapa profesional que acabará el presente curso, no por mi elección sino por la implementación de la reforma educativa, he observado y recogido datos de varios patrones de este alumnado: conductas disruptivas, no aceptación de normas, falta de límites en su vida familiar o baja autoestima.

Fueron diferentes temas, los que me llamaron la atención: la convivencia en el aula, la educación emocional para la convivencia en un aula multicultural, así como el diagnóstico de un alumno que tenía algo distinto a lo que yo había visto en mi vida

profesional. Todos ellos estaban latentes y todos y cada uno eran interesantes. Seguramente el subconsciente hace la tarea y tú sólo tienes que escuchar esa llamada y preguntar ¿A qué ámbito de estudio corresponde? A la Pedagogía.

Toda esta reflexión condujo, a la toma de decisiones encaminadas a la realización de un trabajo fin de grado de “Metodología de Investigación –Acción sobre las conductas en mi aula”.

Estos alumnos no se dan cuenta que no se respetan a sí mismos, se instalan en “Yo soy así”, de tal forma que cuando se les exige responsabilidad, respeto y compromiso la respuesta mayoritaria es: “déjame no tengo remedio”, cuando entran en un aula de “P.C.P.I” se dan cuenta que allí las diferencias nos hacen a todos iguales. Donde el cariño, la comprensión se imponen al reproche, donde los límites son claros, definidos y, aunque con esfuerzo, asumidos y donde la asunción del cumplimiento, les permite convivir en el aula y a estas alturas de curso descubrir la satisfacción que produce el hecho de aprender y convivir en armonía en definitiva, sintiéndose respetados y ganando autoestima.

1.2. JUSTIFICACIÓN

La educación se enfrenta constantemente a vaivenes sociales, económicos e ideológicos que llevan consigo cambios en su estructura y organización, dudando si quienes llevan a cabo las diferentes reformas educativas son conscientes de que la mejor manera de ayudar a las personas es la formación. En este momento de crisis y con una ley de educación que se va a implantar el curso próximo, cabría decir que la calidad de la educación mejora cuando se apoya a los/as docentes y se deteriora en caso contrario.

Cuando hablamos de “Atención a la Diversidad”, metemos en un mismo saco: trastorno de déficit de atención con o sin hiperactividad, problemas de conducta, trastorno del espectro autista, dificultades de aprendizaje, por múltiples causas: diferencias sociales, culturales, ideológicas, económicas, biográficas, etc. Esta diversidad implica que cada uno de ellos demanda una serie de medidas para

responder a sus necesidades individuales y/o grupales que como maestros/as debemos cubrir.

Es por ello que era necesario investigar para descubrir, qué pasa en este grupo, la razón por la que no soy capaz de ponerlos a trabajar, no les interesa nada de lo que digo o hago, todos los compañeros son “enemigos” y todos los profesores “iguales”.

La pedagogía tradicional, nos ofrece una respuesta a estas necesidades, de tal forma que todo el grupo avance de forma homogénea basada en un modelo único de aprendizaje. Pero en este alumnado no ha funcionado con anterioridad, por lo que hay que poner en práctica otras metodologías alternativas.

El uso de metodologías colaborativas que no cooperativas, han sido puestos en práctica desde principio de curso ya que las diferencias curriculares e intereses son muy grandes y muy diferentes.

Se trabaja la flexibilización en el grupo y trato de atender las necesidades del alumnado, permitiendo respetar las realidades de conocimientos y diferencias socioculturales. Todo esto ha sido puesto en práctica desde principio de curso, después de hacer la evaluación de diagnóstico y, sin embargo, el efecto esperado no llegaba: la clase no iba adelante

Como seres sociales que somos tenemos la necesidad de interaccionar con el mundo que nos rodea para crear aprendizaje. Por ello debemos crear un clima de respeto y de ayuda mutua en nuestro caso, para desarrollar un aprendizaje colaborativo, el cual nos permita mejorar académicamente y mejorar nuestras relaciones en el grupo.

La escuela, no sólo es un lugar de aprendizaje de contenidos, sino, valores, competencias, convivencia. Por lo que La educación a lo largo de la vida se basa en cuatro pilares: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a ser (Delors J., 1996).

1. Aprender a conocer con ello pretendemos que el alumnado adquiera los conocimientos necesarios para obtener la cualificación profesional que se

relaciona con el perfil profesional asociado a su programa Se les posibilita el poder profundizar en contenidos a aquellos alumnos que sientan que a lo largo del curso han ido avanzando suficientemente para presentarse a las “pruebas libres de Grado Medio”. Lo que supone además: aprender a aprender para poder aprovechar las posibilidades que ofrece la educación a lo largo de la vida.

2. Aprender a hacer: con ello pretendemos que el alumnado se forme, no sólo como persona que pueda realizar una tarea material bien definida relacionada con el perfil profesional P.C.P.I, que está estudiando, sino que se formará, como persona capacitada para hacer frente a las situaciones que se le presenten y al trabajo en equipo.
3. Aprender a ser: con ello pretendemos que el alumnado desarrolle su personalidad y esté en condiciones de ir tomando decisiones poco a poco y vaya adquiriendo autonomía y responsabilidad personal.
4. Aprender a estar: con ello pretendemos que el alumnado sepa estar dentro del aula y ante cualquier situación que se le presente.

Mientras los sistemas educativos formales pretendan dar prioridad a la adquisición de conocimientos, en detrimento de otras formas de aprendizaje, para algunos alumnos no será seguramente lo conveniente .y seguirán llamados al fracaso Importa concebir la educación como un todo. En esa concepción deben buscar las reformas educativas, orientación en las aulas a la hora de elaborar los cambios legislativos.

1.3. OBJETIVOS

El propósito fundamental de este trabajo fin de grado (TFG) es realizar una investigación-Acción en un aula de Programas de Cualificación Inicial (PCPI) para explicitar y mejorar los problemas de convivencia escolar. Los objetivos que se proponen se concretan a continuación:

1. Construir un marco teórico como referente de comprensión e interpretación de la realidad educativa en el proceso de convivencia de las aulas de diversidad de PCPI.

2. Diseñar herramientas de recogida de datos de una Investigación-Acción partiendo de la implicación de los propios sujetos/objeto de estudio y favoreciendo procesos de autoanálisis en espiral autorreflexiva (Carr y Kemmis, 1988).
3. Desarrollar un proceso de Investigación de la convivencia escolar en un aula de PCPI con problemas de convivencia para favorecer una mejora desde la praxis.
4. Identificar elementos clave de transformación personal y grupal en el contexto de aula de alumnado de diversidad en edad adolescente.
5. Promover aprendizajes no sólo académicos sino competenciales y elaborar conclusiones que iluminen pasos futuros para encarar la el proceso formativo e inclusivo social de adolescentes en situación desfavorecida.

1.4. EVOLUCIÓN DEL PERFIL DEL MAESTRO DE EP DESDE LA LOGSE A LA LOMCE

Me acerco en este trabajo a la figura que todos recordamos de nuestro maestro/a y pretendo incorporar un recorrido breve de las modificaciones legales que ha hecho que, este perfil haya ido cambiando, adaptándose y acomodándose a los diferentes cambios legislativos y sociales.

Estos cambios en “La labor de enseñar y de aprender” se encuentran estrechamente vinculados al hombre y a su evolución. Tradicionalmente y hasta la década de los noventa, eran los maestros/as los encargados de llevar a cabo el trabajo docente entre los seis y los doce años.

Hasta la llegada de la Ley General de Educación (LGE), en la década de los setenta del siglo XX, los maestros/as estamos vinculados a la “Educación Primaria”. Es a partir de esta ley cuando estamos unidos a otro tipo de enseñanza y con otro tipo de alumnado fuera de las escuelas. Somos los llamados “Profesores de Educación General Básica” (EGB). La titulación nos permite impartir clases hasta los catorce años, como maestros/as especialistas en distintas áreas.

Sin embargo a finales de los años ochenta con la llegada de inmigrantes procedentes de Sudamérica y de Europa del Este, España se encuentra con las dificultades de todos los países desarrollados y es uno de los mayores retos en la educación básica (Escudero y Martínez, 2004)

“Cómo abordar con calidad equidad la diversidad creciente del alumnado que en un modelo de enseñanza comprensiva acude a las aulas cada día. Cómo abrir y ordenar nuestros sistemas educativos ordinarios para dejar vivir en ellos a quienes hasta hace apenas dos décadas quedaban excluidos, garantizando que todas las personas sin excepción puedan disfrutar de su derecho a una educación de calidad”

Para proporcionar a todo el alumnado una educación adecuada a sus características y necesidades, el sistema educativo debe procurar medidas flexibles que se adecuen a las diferencias individuales y ritmos de maduración de cada uno de ellos. Fue todo lo expuesto con anterioridad el paso previo para articular “la atención a la diversidad”.

Este reto se empieza a afrontar a partir de la aprobación de La Ley Orgánica General del Sistema Educativo (L.O.G.S.E, 1990.), al reconocer el derecho internacionalmente defendido que tienen todas las personas, sea cual fuere su condición personal y social.

Se apuesta por la educación integradora. Para ello articula los denominados Programas de Garantía Social (PGS), y es aquí, en estos programas de “Atención a La Diversidad”, donde los maestros/as intervenimos fuera de las escuelas.

Fue ésta la opción formativa establecida en dicha Ley para los jóvenes de más de 16 años que no superaban los objetivos de la Etapa de la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO) (Art. 23. 2 y 3), y pretendían, según Zacarés y Linares (2006, 125).

“Servir de punto de partida para la inserción laboral y sobre todo proporcionar una base de experiencia positiva que capacitara al joven para asumir el suficiente grado de iniciativa y compromiso personales requeridos para navegar con éxito en la transición hacia el mundo adulto”.

En Navarra donde, en lugar de Programas de Garantía social, se pusieron en marcha Programas de Iniciación Profesional, (PIP), pensando en la inserción profesional y en el acceso a la vida activa, para los adolescentes con riesgo de abandono escolar (según el informe elaborado por D. Andrés Jiménez Abad, como Director del Servicio de Igualdad de Oportunidades, Participación Educativa y Atención al Profesorado. 29, en febrero, 2012).

No es en el único programa en el que intervenimos los maestros/as, el Título III, de la LOGSE recoge los principios de la “Educación Permanente de Adultos” (EPA), somos los que trabajamos con ellos, tratando de construir unos contenidos en muchos casos de alfabetización, leer, escribir, y operaciones básicas aritméticas.

“Se quiere conseguir un tipo de enseñanza pos-obligatoria que se adapte a todos los grupos sociales y a todas las edades, dando prioridad a las personas con carencias de formación básica o dificultades de reinserción laboral y facilitando ofertas concretas con diversas actuaciones”

Los principios inspiradores de la acción educativa de personas adultas miran a la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948, que proclama en su artículo (26):

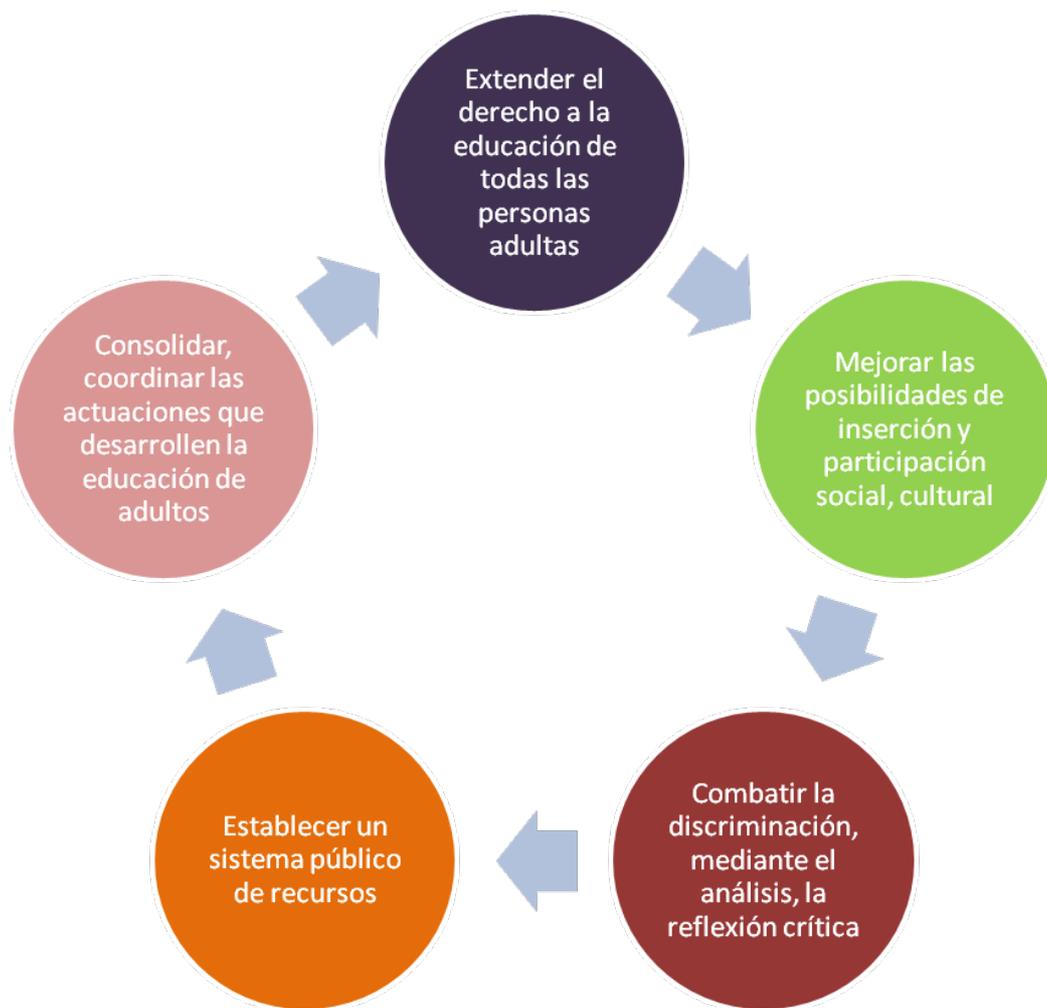


Figura 1: Objetivos de la educación permanente de adultos en Navarra (Elaboración Propia)

En este recorrido del perfil del maestro/a por las distintas leyes a partir de los años setenta, no podemos obviar la Ley Orgánica De Calidad De Enseñanza (LOCE, 2002), publicada, pero no implementada por el cambio de Gobierno.

Si comparamos la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) con la antecesora vemos que no existe variación en la consideración de “Educación Permanente de Adultos” y lo que en la-LOGSE se denominan Programas de Garantía Social (PGS) y en Navarra PIP, se les cambia el nombre por Programas de Cualificación Profesional Inicial Talleres (PCPI). Consideramos importante subrayar en este punto que somos los **maestros y maestras de Educación Primaria los encargados de atender esta diversidad.**

Este desarrollo ha sido necesario para determinar por qué una maestra está trabajando en un PCPI, formando y acompañando a un alumnado entre dieciséis y veinte años.

No debemos olvidar que esta ley ha estado en vigor hasta el momento que se realiza el presente Trabajo Fin de Grado (TFG), y que entre los objetivos propuestos por (ORDEN FORAL 109/2008, de 4 de julio, 9682) para los alumnos de PCPI se encuentra el de:

“Facilitar el desarrollo de las competencias básicas de la Educación Secundaria Obligatoria y por ello, la posibilidad de obtener la titulación correspondiente, así como la de proseguir estudios en diferentes enseñanzas para continuar aprendiendo a lo largo de la vida”.

Todo lo expuesto con anterioridad sería incompleto, si no hiciese referencia a la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad de la Enseñanza (LOMCE) versión 3 14/02/2013, que entra en vigor el curso 2014/2015.

En lo que respecta a la “Educación Permanente de Adultos” La nueva ley mantiene los mismos Objetivos que la LOE, pero incorpora uno nuevo:

Adquirir, ampliar y renovar los conocimientos, habilidades y destrezas necesarias para la creación de empresas y para el desempeño de actividades e iniciativas empresariales

En cuanto a “La Atención a la Diversidad” llevada a cabo por los **maestros/as** en “P.C.P.I talleres”, quedamos **relegados** de esta función salvo que posteriores Órdenes Forales o Decretos articulen algún mecanismo de recogida del alumnado que llegaba a los PCPI.

La nueva ley articula que a partir de quince años se podrá acceder a los ciclos de Formación Profesional Básica que sustituirán progresivamente a los Programas de Cualificación Profesional Inicial.

Quiero exponer que cualquier cambio en la legislación educativa debiera llevar implícito la formación del profesorado, ya qué, quién debe llevar a cabo estos cambios,

el artífice de los mismos, es él y la docente. No hay transformación educativa sin transformación en la formación del profesorado. Partiendo de esta reflexión se hace patente la necesidad de preocuparse y ocuparse en la formación inicial y permanente del profesorado para conseguir una escuela adaptada a las necesidades de la sociedad y el alumnado del siglo XXI.

La enseñanza es una profesión y como tal requiere una preparación, una profesionalización; dicha preparación tiene que formar en competencias y especializar para desempeñar un servicio público que debiera ser de reconocido valor social.

“El maestro/a, es quien se dedica profesionalmente a educar a otros, quien ayuda al alumnado a su formación , quien contribuye a que el alumnado desarrolle al máximo sus posibilidades, participe activa y responsablemente en la vida social y se integre en el desarrollo de la cultura” (Blat y Marín, 1980, 32).

Para terminar en este recorrido por el Perfil del maestro/a, quisiera dejar en estas páginas una pregunta que me suscita la elaboración del apartado.

¿La formación inicial prepara a los futuros docentes para atender todo tipo de Diversidad?

2. MARCO TEÓRICO

2.1. LOS PROBLEMAS DE CONVIVENCIA EN LAS AULAS

INTRODUCCIÓN

No podemos vivir sin otros, la vida junto a otras personas es inevitable. Nuestra vida se inicia conviviendo con las personas más próximas, familia, amigos y, conforme vamos creciendo, nos vamos relacionando y desarrollando en otros espacios.

Estos espacios, tienen una importante influencia a lo largo de toda nuestra vida y son los protagonistas del proceso de socialización, entendiendo éste, según la definición de Rocher (1980, 133-134) como:

“El proceso por cuyo medio la persona humana aprende e interioriza, en el transcurso de su vida, los elementos socioculturales de su medio ambiente, los integra a la estructura de su personalidad, bajo la influencia de experiencias y de agentes sociales significativos, y se adapta así al entorno social en cuyo seno debe vivir”

La presencia de conflictos por desencuentros, tanto en la sociedad como en la escuela es constante, ya que los mismos surgen de manera natural en las relaciones sociales. Pero hay veces que estos conflictos en las aulas se tornan violentos, lo cual pone en peligro la convivencia y el clima escolar tan necesario para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El pluralismo escolar presente en nuestra sociedad y en especial en la escuela nos lleva a cuestionarnos si la multiculturalidad influye en el desarrollo pacífico de la convivencia y del clima escolar. Por esta misma cuestión el presente Trabajo fin de Grado (TFG) se centra en analizar si variables como: inmigración, desapego, cambios de centros escolares, distintas parejas de los progenitores, culturas diferentes... pueden convertirse en factores que influyen en la convivencia escolar.

Los problemas de convivencia en algunas aulas (actos de vandalismo, peleas y amenazas entre alumnado, e incluso amenazas a docentes) son un tema que preocupa actualmente a las familias, profesorado y adolescentes.

Frente a estas situaciones, las propuestas de solución han sido diversas, desde las más represivas a aquellas que tratan de ahondar en un análisis más profundo de las posibles causas. Un análisis en este sentido, es decir, una exploración sobre los diversos factores que pueden estar incidiendo en estos problemas de convivencia, nos parece un primer paso necesario a la hora de realizar cualquier tipo de propuesta de intervención, al margen, por supuesto, de que diversas explicaciones puedan llevarnos a sacar conclusiones.

Desde que Dan Olweus, en 1983, comenzara a estudiar los factores relacionados con la violencia escolar han sido muchas las publicaciones realizadas sobre el tema en el contexto internacional. Países como Estados Unidos, Suecia, Noruega y Reino Unido fueron pioneros y siguen realizando numerosas investigaciones. A estos se han sumado otros países como Francia, Italia o España, en donde la sensibilización sobre el problema ha sido algo posterior, debido fundamentalmente a que el nivel de gravedad o la frecuencia de los episodios de violencia escolar han sido menores. El aumento de comportamientos violentos en la escuela, y la alarma social que producen, han propiciado la necesidad de seguir profundizando en el conocimiento de esta problemática.

El Informe Delors de UNESCO (1996) concluye al respecto que:

“La familia educa, la escuela forma y la sociedad modula, es decir, la familia transmite los valores con los que debe crecer la persona, la escuela forma para aprender a conocer, hacer y ser y la sociedad modela este aprendizaje y formación, ofreciendo modelos coherentes con los principios democráticos que ponen límites a lo tolerable” (Maeztu, 2006, 2).

2.1.1. CONDUCTAS QUE GENERAN PROBLEMAS DE CONVIVENCIA

Las conductas que dificultan la convivencia y el aprendizaje son muchas y variadas. Pueden incluir desde el hablar en clase hasta agresiones físicas entre el alumnado.

Sanz y Calvo (2003) agrupan todas las conductas que dificultan la convivencia en torno a cuatro categorías:

- **Conductas de rechazo al aprendizaje:** Hacen referencia a aquellos comportamientos del alumnado encaminados a no realizar las tareas propuestas por el/la profesor/a. Son conductas de desinterés académico como no traer los materiales, llegar tarde a clase, no traer los deberes hechos. Este tipo de comportamientos no suele afectar al proceso de enseñanza-aprendizaje de sus compañeros/as de clase, pero, sí dificulta la labor del docente.
- **Conductas de trato inadecuado:** Son incumplimientos de las normas básicas de funcionamiento del centro o de la clase. Son comportamientos aprendidos en el primer proceso de socialización que pueden revelar una falta de habilidades, normas y valores. Como señala Calvo (2003,15), define la indisciplina “como un modo de desafiar al reglamento”.
- **Conductas disruptivas:** Hacen referencia a un conjunto de conductas inapropiadas dentro del aula que suelen retrasar o impedir el normal desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, molesta a docentes y compañeros/as, afecta al rendimiento del grupo y genera un clima de clase bastante tenso que se traduce en unas malas relaciones interpersonales entre todas las partes. No son conductas agresivas, sino comportamientos persistentes de *boicot* a la labor del profesorado y al trabajo que realizan los compañeros/as. En un aula en la que la interrupción se instala, la dinámica de clase puede ser muy negativa, Torrego y Moreno, señalan algunas de las consecuencias de este tipo de conductas, como: pérdida excesiva de tiempo y energía para la enseñanza y el aprendizaje, incomunicación entre profesorado y alumno/a, desánimo y desinterés por parte del alumnado y del profesorado, deterioro del proceso de enseñanza y descenso en el rendimiento de todos/as los/as alumnos/as.

- **Conductas agresivas:** Se agrupan dentro de esta categoría conductas como: dañar o causar destrozos en el edificio del centro o en las propiedades del profesorado, robar a miembros de la comunidad, consumir drogas en el recinto escolar, agredir al profesorado o a los/las compañeros/as. Las conductas de maltrato entre iguales por abuso de poder, que se producen en los centros escolares, son de las situaciones que más alteran o deterioran la convivencia en los centros. El *bullying* es considerado como una de las formas más comunes. Estas conductas se originan por dificultades de las personas para poder adaptarse al entorno, quienes las manifiestan, quieren llamar la atención del grupo o del profesor/a y conseguir un estatus de poder en la clase.

Las conductas disruptivas son conductas complejas, en las que influyen factores muy diversos, de tipo social y familiar. Como señala Calvo (2005), existen distintos modos de comprender estos fenómenos según diferentes autores. Así Galloway y Rogers (1994), desde una perspectiva amplia, las entienden como conductas inapropiadas, molestas para el profesorado. Esta definición permite considerar como disrupción desde comportamientos menos graves (trato inadecuado y rechazo al aprendizaje), hasta conductas de mayor gravedad, por ejemplo comportamientos violentos.

Calvo, García y Marrero (2005) entienden la disrupción como un desorden y estado de inquietud en la clase que dificulta el aprendizaje y el desarrollo de las tareas cotidianas, aunque no atenta contra las personas directamente, sí perturba el desarrollo de la actividad docente. Las conductas disruptivas, según estos autores, podrían ser definidas como: un desorden y estado de inquietud en la clase que dificulta el aprendizaje y el desarrollo de las tareas cotidianas, aunque no atenta contra las personas directamente, sí perturba el desarrollo de la actividad docente. En síntesis, se trataría de:

- Un conjunto de comportamientos que el alumnado realiza voluntariamente delante de sus compañeros/as, con el fin de interrumpir las intervenciones de los/las docentes.
- Estas conductas tienen una alta probabilidad de ser interpretadas como un ataque personal hacia el profesorado y pueden desencadenar un conflicto.

El profesorado que no ha experimentado en su aula ninguna de las conductas que se han expuesto con anterioridad, quizás le parezca, que estamos hablando de otro lugar de otras ciudades, de otros países. Sin embargo en la práctica diaria, al comenzar el curso escolar, en aulas de Atención a la Diversidad, nos encontramos con frecuencia con algunas de estas manifestaciones comportamentales, que hacen que la convivencia sea muy dificultosa.

2.1.2. FACTORES QUE INFLUYEN EN LAS DIFICULTADES DE CONVIVENCIA

Como señala Andújar (2011) los factores de riesgo y los factores de protección son los extremos de un continuo. Un mismo factor podría ser factor de protección o de riesgo, dependiendo no sólo de las diferencias individuales sino también de las condiciones del entorno.

Los factores de riesgo/protección no actúan de forma aislada, sino que se produce una relación entre unos y otros, determinando el grado de protección o daño. Un factor de riesgo es una característica (personal, familiar, grupal, social...) cuya presencia aumenta la probabilidad de que se produzca un determinado fenómeno. En el caso de las conductas disruptivas, un factor de riesgo, serían las características que sitúan al sujeto en una posición de vulnerabilidad hacia este tipo de comportamientos. Nos gustaría resaltar que estamos de acuerdo al considerar que **el concepto de factor de riesgo es probabilístico, sin ser determinante.**

Las malas relaciones interpersonales, las dificultades cognitivas de los/las jóvenes que tienen problemas de conducta, el ambiente en el que se desenvuelven, tanto dentro de la familia, como en la sociedad, los factores personales, la influencia de los medios de comunicación o el consumismo son algunas de las variables para analizar los comportamientos que nos ocupan en este trabajo.

Para Díaz Aguado (2005) los problemas de violencia y exclusión de los niños/as y adolescentes pueden tener su origen en un desarrollo inadecuado de tareas y habilidades básicas en etapas anteriores. Cuando así es, conviene detectar qué habilidades están mal aprendidas para proporcionar experiencias que ayuden a su

adquisición. En este sentido, cabe destacar por su influencia en la prevención de la violencia, las cuatro tareas siguientes:

1. El establecimiento de los vínculos de apego desde la primera infancia, a partir de los cuales se desarrollan los primeros modelos de las relaciones sociales, la seguridad básica y la forma de responder al estrés.
2. La capacidad para estructurar la conducta hacia los propios objetivos y esforzarse por conseguirlos, tarea que se hace crítica de los dos a los seis años, y partir de la cual se desarrolla la capacidad para relacionarse con nuevos adultos y adaptarse a tareas de forma independiente.
3. El desarrollo de las habilidades sociales más sofisticadas, como la colaboración y la negociación, a partir de las relaciones con iguales desde los seis años.
4. La construcción de una identidad diferenciada y positiva.

En la actualidad, sin minusvalorar las influencias de tipo biológico o genético, se concede mayor importancia a la influencia de variables socio-ambientales, por ejemplo, la influencia del grupo de iguales, hábitos de consumo de medios de comunicación o dependencia de las redes sociales, en la adquisición, desarrollo y mantenimiento de determinadas conductas problemáticas. López y López-Soler (en Andújar, 2011, 13) resumen los factores que influyen en conductas problemáticas expuestas en la tabla 1.

TABLA1: Factores que influyen en conductas problemáticas adaptado de Pino Juste (2007) (Elaboración propia)

<p>VARIABLES INDIVIDUALES</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Rasgos de Personalidad. - Búsqueda de sensaciones. - Inteligencia. - Perfiles diferentes por género y edad. - Autoestima. - Percepción social
<p>FACTORES FAMILIARES</p>	<ul style="list-style-type: none"> - -Interacciones entre padres e hijos. - Conflictos matrimoniales. - Orden de nacimiento y número de miembros. - Clase social.
<p>OTROS</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Factores relacionados con la escuela. - Maternidad en la adolescencia y complicaciones perinatales. - Influencia de los medios de comunicación. - Relaciones con los iguales.

Las distintas aportaciones realizadas por el alumnado y la observación directa del profesorado, desde comienzo de curso hasta que concluye el presente TFG, referentes a su vida, sus conductas de riesgo, sus percepciones sociales, la incorporación a la escuela desde sus países de origen en el caso de los inmigrantes, las relaciones que mantienen con sus iguales, ponen de manifiesto que son factores que van a influir en los problemas de convivencia que presenta el alumnado adolescente incorporado a grupos de Atención a la Diversidad.

FACTORES SOCIALES

Los factores sociales tienen un papel importante en el ámbito conductual del alumnado. Para comprender cómo afectan éstas a los adolescentes, conviene recordar que su tarea básica es construir una identidad diferenciada, elaborar su propio proyecto vital, averiguando qué quieren hacer con su vida. Tarea que origina un alto nivel de incertidumbre que, sumado al que implican los actuales cambios sociales,

puede resultar para algunos jóvenes muy difícil de soportar, especialmente cuando no han desarrollado tolerancia a la ambigüedad, cuando no han aprendido a vivir el conflicto, la duda, como un elemento necesario para crecer, cuando se les ha educado como si existieran certezas, verdades, absolutas. (Díez Aguado, CNICE, 2004).

No podemos olvidar que el alumnado que nos ocupa es adolescente y que en esta etapa los jóvenes van a tener su propia categorización social, que va a ser diferente a la del niño y a la del adulto. Por lo tanto, sus conductas también van a variar respecto a las de las otras dos etapas de la vida. Al respecto, Moreno (1997) señala que el desequilibrio entre la madurez física y la cualificación efectiva como agente social del sujeto, es el rasgo más importante y definitorio de la adolescencia-juventud.

En la adolescencia, los individuos se desplazan desde la primordial influencia de la familia, que es clara y evidente en la infancia (Stern y Zevon, 1990), a la influencia creciente de los iguales (Hauser y Bowlds, 1990). El grupo de iguales comienza a ejercer una mayor influencia en el desarrollo del individuo, al tiempo que el ámbito familiar empieza a ser reevaluado críticamente (Musitu y cols., 2001). A su vez, tanto los amigos como la familia van a ejercer una poderosa influencia en el nivel de autoestima de los adolescentes. La importancia de conocer bien el desarrollo del autoconcepto y la autoestima radica, fundamentalmente, en su correlación con el bienestar psicosocial de las personas (Harter, 1999; Musitu y cols., 2001).

En el proceso de elaboración de nuestro TFG, hemos podido comprobar cómo, la fuerza de cohesión del grupo aula ha ido calando. Comenzamos con un alumnado que no se respetaba a sí mismo, no respetaba al otro, el profesorado era una repetición de las experiencias anteriores. Sin embargo, el diálogo, la tutoría, los límites, no desde la imposición sino desde el consenso, han hecho que hayamos mejorado la convivencia lo que detallaremos en el apartado de resultados.

FACTORES FAMILIARES

En esta sociedad con cambios rápidos y bruscos, la idea de familia ha ido adaptándose y acomodándose. Con la llegada de inmigrantes en la década de los noventa nos encontramos en un espacio multicultural, esto trae consigo una gran riqueza pero,

además, distintas concepciones de familias y de relaciones familiares que se incorporan al espacio de la Educación.

Cavan (1965) atribuye a la familia cuatro funciones: función reproductiva, sexual, económica y la educativa. Caparrós en 1981, habla de las funciones de la familia en tres vertientes: para con la familia, para consigo misma y para con la sociedad. Almagro (1986) sostiene que dos son las funciones de la familia: Función educadora y Función socializadora. Por su parte Giddens (1991) considera la familia como un grupo de personas adultas que toman la responsabilidad del cuidado y educación.

Sin embargo, esta evolución ha hecho que psicólogos de la familia se refieran a ella como: Un lugar afectivo en el que el ser humano, permanece largo tiempo, y donde se desarrollan los periodos importantes de la vida, infancia y adolescencia.

Asimismo, en España, el “clima educativo familiar” (VV.AA., 1991) o el “ambiente familiar” (González Guerrero, 1996) ha sido identificado como una de las variables claves en el desarrollo académico. Los hogares con un ambiente cultural alto, con bajo conflicto y donde se ayuda en las tareas escolares al hijo, se relacionan con unos rendimientos positivos. Otros autores destacan el grado de cohesión y la vinculación emocional entre los miembros de la familia (García Fernández y Peralbo, 1994). Dentro del funcionamiento familiar, influyen también las actividades sociales de los progenitores. Algunas investigaciones muestran que un mayor número de actividades de los padres (asistir a acontecimientos culturales, deportes, asociaciones de voluntarios, etc.) beneficia al rendimiento escolar de los hijos, especialmente para los varones y en familias con bajos ingresos (Büchel y Duncan, 1998; Ruiz Becerril, 1999).

En la década de los noventa, Shulman (1993) por su parte, observó cuatro tipos de clima familiar y mostró que cada uno de ellos se relacionaba con el uso de diferentes estilos de afrontamiento. Los adolescentes de familias no estructuradas y con alto nivel de conflictividad, reflejaban malas destrezas de afrontamiento, en especial pasividad y aislamiento. Los jóvenes que se habían criado en familias muy estructuradas tenían estilos dependientes de afrontamiento. Los hogares donde predominan la independencia o la expresión abierta de sentimientos, favorecían en los jóvenes

destrezas de afrontamiento como la planificación y el recurso a otras personas para obtener apoyo social.

Tabla 2: Relaciones entre el clima familiar y las conductas de afrontamiento En García Zabaleta (2004) Fuente: tomado de Coleman y Hendry (2003) (Elaboración propia)

CLIMA FAMILIAR	CONDUCTAS DE AFRONTAMIENTO
<p>NO ESTRUCTURADO ORIENTADO AL CONFLICTO</p> <p>P.ej. Grado elevado de interacción conflictiva, falta de apoyo de la familia, falta de apoyo para el crecimiento personal.</p>	<p>Nivel elevado de afrontamiento disfuncional, caracterizado por la retirada y la pasividad.</p>
<p>ORIENTADO AL CONTROL</p> <p>P.ej. Actividades familiares estructuradas, reglas familiares explícitas, la familia apoya pero no expresa emociones, hay presión para el logro.</p>	<p>Dependencia de las decisiones familiares. Tiende a ser pasivo.</p>
<p>NO ESTRUCTURADA, ORIENTADAS A LA EXPRESIÓN Y A LA INDEPENDENCIA</p> <p>P.ej. Cohesivo, apoya la independencia, no hay presión para el logro.</p>	<p>Recurre a otros para consejos e información; los adolescentes planifican el curso de la acción.</p>
<p>ESTRUCTURADO, ORIENTADO A LA EXPRESIÓN Y A LA INDEPENDENCIA</p> <p>P.ej. Énfasis en la familia, se estimula la independencia, reglas claras.</p>	<p>Recurre a otros iguales para consejos e información; los adolescentes planifican el curso de la acción.</p>

La escucha activa de aula y las intervenciones del alumnado, ponen de manifiesto que el clima de familia que el alumnado vive, guarda relación con lo expuesto en la tabla anterior, clima de familia no estructurado, con nivel de afrontamiento alto.

Desplazarte a otro país en busca de unas condiciones de vida mejores que las que tienes en el tuyo, requiere una toma de decisiones y un nivel de afrontamiento alto. La

necesidad de adaptarse a una cultura diferente, quizás a otro idioma, prescindir de la familia como apoyo en las dificultades, hace que sea necesario haber construido unos factores de protección resilientes, para que emerjan en las situaciones de dificultad.

Los cambios en las leyes de educación de los diferentes países y las normas de manejo sociales, implicarán un periodo de adaptación, si el alumnado que se incorpora a las aulas no recibe ayuda adecuado de la familia y de los centros, cabe la posibilidad de ser alumnado inadaptado, que acumulará dificultades, de tipo académico y dependiendo del tipo de familia, problemas de afrontamiento.

FACTORES PSICO-EDUCATIVOS Y SOCIOCULTURALES DE LA INMIGRACIÓN.

El fenómeno de la migración aparece en nuestro país a finales de los años ochenta, el reagrupamiento de las familias hace que el número de alumnado inmigrante aumente, lo que significa, riqueza de experiencias en las aulas, riqueza cultural, pero ello lleva a diversidad y como no puede ser ni debe ser de otra manera, a la inclusión del alumnado inmigrante.

Hemos observado en el presente trabajo que el 67% del alumnado, de atención a la diversidad en un aula de PCPI, es inmigrante, que además, no acaban de incorporarse al Sistema –Educativo, sino que llevan varios años en él, y potencialmente han recibido los recursos que la Ley Orgánica de Educación (LOE), pone a su alcance.

Nos surgen los siguientes interrogantes: ¿Qué factores influyen para que un porcentaje tan alto se encuentre en los programas de atención a la diversidad? ¿Qué factores psico-sociales, influyen para que la respuesta de aprendizaje en las aulas no sea la adecuada?

Gázquez Linares y Pérez Fuentes (2010, 391-392), hacen referencia a los siguientes factores que se repiten con demasiada frecuencia:

- Poco interés en el aula, se muestran ausentes.
- Dificultades con el idioma. Unos la raíz de su idioma es bien distinta y los que proceden de Sudamérica, que la lengua es la misma, sin embargo, giros,

expresiones, vocalización etc., hace que a veces, también tengamos dificultades para entendernos.

- Episodios con cambios bruscos de carácter.
- Muestran, bajo o nulo rendimiento escolar. En muchos casos poseen potencialmente posibilidades académicas, que los lleva al fracaso escolar.

¿Cuáles pueden ser las razones que provocan estas actitudes y comportamientos?

Son muchas y variadas, pero de todas ellas, destacaríamos, al menos las cuatro siguientes: los problemas derivados del “síndrome de Ulises”, los problemas derivados de la dinámica interna familiar (situaciones de conflicto, cambio de roles), los problemas económicos y laborales, los problemas derivados de la descontextualización espacio-temporal y los problemas provocados por la inadaptación lingüística, social y cultural.

Los problemas derivados del “**Síndrome de Ulises**”, son múltiples y variados, aparecen descritos en Gázquez Linares y Pérez Fuentes (2010, 391), a modo de síntesis podríamos resumirlos en los siguientes:

1. **La soledad que acompaña al inmigrante** En numerosas ocasiones, el hecho de no poder convivir con los familiares más significativos y ni tan siquiera de poder visitarlos provoca situaciones de nostalgia y soledad.
2. **La necesidad de sobrevivir y tener cubiertas las necesidades más básicas.** La llegada a un país desconocido, en muchos casos sin trabajo hacen que vivan situaciones muy difíciles. En muchas ocasiones, sobrevivir es lo importante, no las tareas escolares.
3. **El peso que supone la sensación constante de fracaso.** El desconocimiento de leyes, idioma, costumbres, religión, problemas laborales, “el no servir para nada”. La sensación de fracaso se refleja en la actitud de los hijos en la escuela.
4. **El miedo por las situaciones pasadas.** Provocadas, en muchos casos por la entrada irregular al país, lo que hace que vivan con miedo.

Los problemas **derivados de la dinámica interna familiar** pueden deberse, a su vez, a varios motivos:

1. **Situaciones de “conflicto” familiar.** La difícil decisión de tener que emigrar, no suele ser compartida por todos los miembros de la familia, y menos por los hijos que son “arrancados” de su entorno familiar y social y trasladado a un entorno que en principio le resulta “hostil”.
2. **Los “cambios de roles” familiares.** En muchos casos la autoridad familiar suele ser la figura paterna. Su ausencia bien por encontrarse en el país emisor o receptor, origina cambios de roles en la familia.
3. **La pérdida de autoestima paterna.** Como consecuencia del trabajo realizado. Son muchos los emigrantes cualificados que llegan a nuestro país y demandan empleo acorde con sus posibilidades. Muchos de ellos se ven abocados a realizar trabajos menos cualificados, por lo que la baja autoestima repercute en las relaciones familiares, influyendo directamente en los hijos.
4. **Los bajos salarios que reciben.** En la mayor parte de las ocasiones, los inmigrantes se encuentran trabajando, en aquellas labores, que no quieren los españoles. El empeoramiento de las condiciones de trabajo, repercute en las relaciones emocionales con los hijos.

Los problemas originados por la **descontextualización espacio-temporal** pueden deberse a distintos factores:

1. **El condicionante ambiental.** Es frecuente no pararse a pensar, que estas personas proceden de países cuyos climas son muy distintos, lo que les provoca contagio de enfermedades nuevas que antes no padecían, la presión atmosférica, si proceden de altitudes elevadas, la humedad, etc. Condicionan, la adaptación al entorno.
2. **El condicionante contextual.** Lo que para nosotros es absolutamente normal, para algunos inmigrantes procedentes de países subdesarrollados, en algunos casos les puede crear inseguridad, miedo.

Por último, los problemas provocados por la **inadaptación lingüística, social y cultural** pueden tener su origen en:

1. **El desconocimiento del castellano.** Como hemos señalado muchos de los inmigrantes, proceden de estratos sociales más humildes. Los procedentes de Sudamérica, en muchos casos, no tienen como lengua materna el castellano sino lenguas indígenas.
2. **Desconocimiento de costumbres y tradiciones significativas.** En muchos casos con “fuertes choques” culturales.
3. **Desconocimiento de sus derechos y obligaciones básicos.** Creando en muchos casos inseguridad.

A modo de reflexión final, el alumnado de “Atención a la Diversidad”, se incorpora a este tipo de agrupamientos en unos casos por inadaptación cultural, por inadaptación social, por problemas de dinámica interna familiar, por descontextualización espacio-temporal, por dificultades lingüísticas, etc.

El profesorado que trabajamos con este alumnado, debemos trabajar, además de contenidos académicos, para acompañar a estos alumnos en ser competentes para la vida, para transmitir factores de resiliencia a través de la Psicología Positiva de “Aulas Felices”, para que puedan mirar a la vida con la mayor seguridad posible.

2.2. RESILIENCIA: APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE RESILIENCIA

En este capítulo del TFG, subyace, la necesidad de dar un giro y pasar de las dificultades de convivencia a la psicología positiva. Pretendemos, explorar los contextos de resiliencia para construir capacidades resilientes y poder mejorar las conductas disruptivas que dificultan la convivencia entre el alumnado y el profesorado.

Los siguientes epígrafes del trabajo, los dedicamos a revisar, el concepto de resiliencia que ha surgido con fuerza dentro de la Psicología Positiva, para poner de manifiesto la enorme capacidad que tiene el ser humano de resistir y rehacerse ante los acontecimientos adversos de la vida. Algunas personas, suelen resistir con insospechada fortaleza los vaivenes de la vida, e incluso ante sucesos extremos.

Existe un elevado porcentaje de sujetos, que muestran una gran resistencia y que salen psicológicamente indemne o con daños mínimos de las situaciones. Sin embargo también los hay, que quedan traumatizados y con dificultades para adaptarse a los diferentes contextos de vida. Con las situaciones planteadas nos preguntamos, por qué hay personas que son capaces de resistir y salir intactos y otras, no saben o no lo pueden hacer.

Este capítulo recoge el interés por encontrar caminos, para la construcción de capacidades resilientes, que permita al alumnado mejorar el convivir, la adaptación y el crecimiento personal.

Un porcentaje muy elevado del alumnado, de Atención a la Diversidad, en un PCPI, es inmigrante, lo que para ellos supone enfrentarse a una escuela nueva, a una cultura diferente en muchos casos, a una lengua desconocida totalmente, y en el mejor de los casos a unos sonidos que son iguales a los que ellos conocen, pero con significados diferentes. Además hay que añadir el trauma familiar provocado por la pérdida del contacto con sus más próximos.

La escuela comprensiva, integradora e inclusiva actual, reconoce el valor educativo de la diversidad y se propone dar las mismas oportunidades de desarrollo y aprendizaje a todo el alumnado.

2.2.1. DEFINICIONES DE RESILIENCIA

Tabla 3: Definiciones de resiliencia (elaboración propia)

Autor	Definiciones
Antonovsky (1979, 1987)	En el marco del modelo biopsicosocial, consiste en una evaluación integral de la salud con carácter de intervención. El modelo recoge conceptos tales como la personalidad resistente, dureza y resiliencia, con un enfoque interdisciplinar.
Rutter (1990)	No es una característica con la que nacen o que adquieren ciertos niños, sino un conjunto de procesos sociales y psíquicos que posibilitan tener una vida “sana” en un medio insano.
Grotberg (1995)	Se puede aceptar que la resiliencia forma parte del proceso evolutivo de los individuos, pero no está claro que sea una cualidad innata ni tampoco estrictamente adquirida.
Vanistendael (2002)	Es la cualidad humana universal que está en todo tipo de personas y en todas las situaciones difíciles y contextos desfavorecidos que permite hacer frente a las adversidades y salir fortalecido de las experiencias negativas.
Uriarte (2005)	Se refiere tanto a los individuos en particular como a los grupos familiares o escolares que son capaces de minimizar y sobreponerse a los efectos nocivos de las adversidades y los contextos deprivados socioculturalmente.
Lemos (2005)	Emplea el concepto de la resiliencia como sinónimo de adaptabilidad a situaciones ambientales de riesgo, resistencia al estrés, fortaleza de carácter e invulnerabilidad.
Kotliarenco, y Cáceres (2011)	La resiliencia es un proceso dinámico, constructivo, de origen interactivo, sociocultural que conduce a la optimización de los recursos humanos y permite sobreponerse a las situaciones adversas. Se manifiesta en distintos niveles del desarrollo, biológico, neurofisiológico y endocrino en respuesta a los estímulos ambientales.

Las personas, no nos enfrentamos de la misma forma a las adversidades de la vida, unos son más resistentes que otros. ¿Qué hace que unos se adapten mejor que otros a las dificultades?

A finales de los años setenta, surge el concepto de resistencia o resiliencia, para dar respuesta al porqué unas personas soportan mejor que otras las situaciones complejas de la vida.

2.2.2. EVOLUCIÓN DEL CONCEPTO

El concepto de resiliencia es importante en este TFG, la identificación de variables de riesgo y la identificación de fortalezas si las hubiese, en un aula de Atención a la Diversidad, es el motor del mismo.

En la página siguiente, incluimos un esquema que representa la relación entre la interacción del individuo y los más próximos. Dependerá de esta relación, que los sujetos, avancen, hacia la vulnerabilidad o se desarrollen de forma saludable en los contextos más cercanos, familia y escuela. Serán estos contextos los que los llevarán, hacia la felicidad, como acción psicológica que avanza hacia la psicología positiva para crear resiliencia.

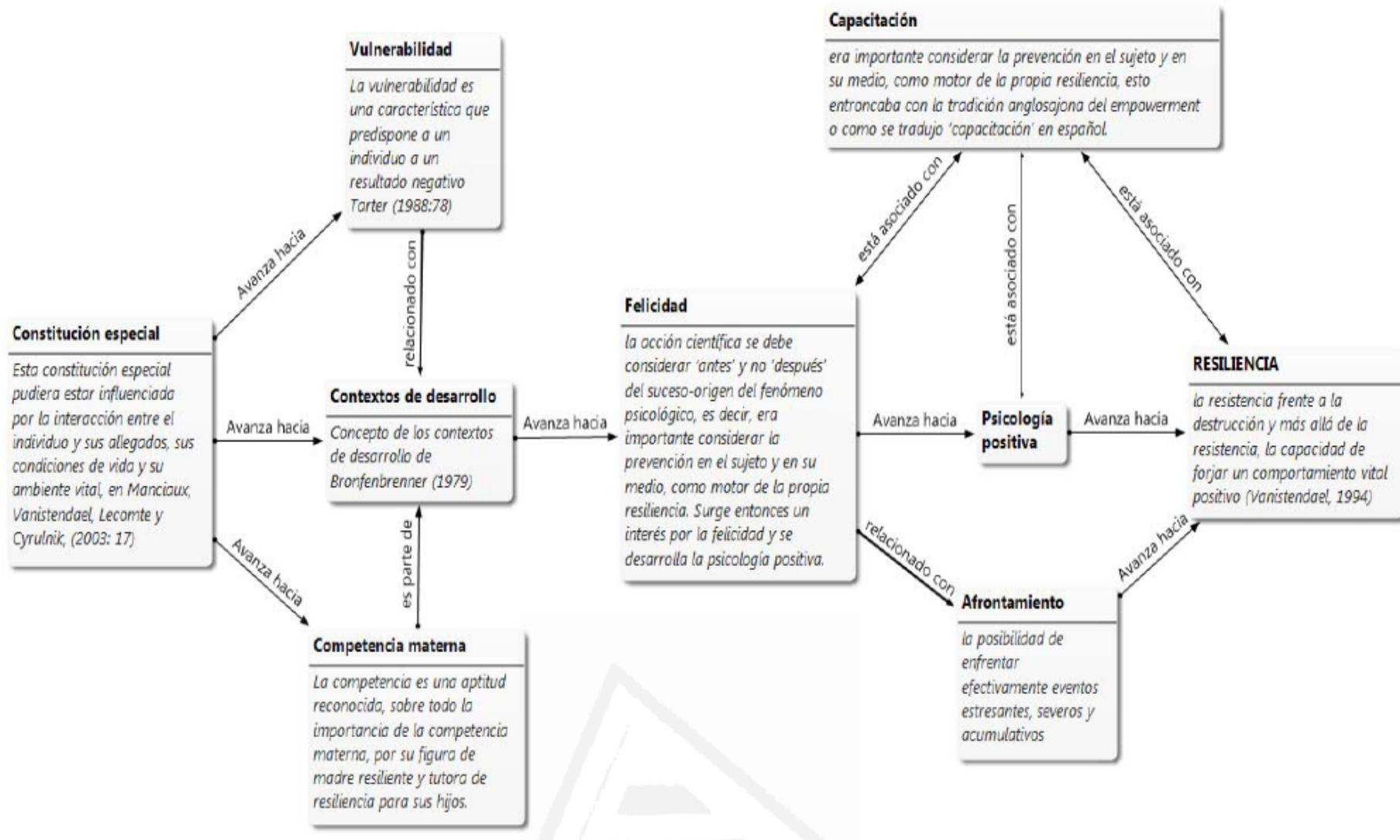


FIGURA 1 : Modelos teóricos de resiliencia

El concepto de resiliencia ha ido modificándose e incorporando a lo largo del siglo pasado. Sin embargo, es común admitir, que existen unos contextos de desarrollo de resiliencia, que son determinantes en el individuo, para sobreponerse a las dificultades en la vida. Estos contextos de desarrollo hay que identificarlos y a partir de ellos, empezar a construir resiliencia en el alumnado. Los contextos de desarrollo más próximos a ellos, son la familia y la escuela.

2.2.3. CONTEXTOS DE DESARROLLO: FAMILIA Y ESCUELA

Familia

Desde el punto de vista del desarrollo individual, el concepto de la resiliencia forma parte de las interacciones del niño/a con su entorno más próximo, su familia la escuela, el barrio y otros factores socioculturales. Para construir resiliencia son necesarios unos contextos de desarrollo. Entre estos contextos, el primero y más importante es la familia. Los adultos que se ocupan del niño/a, los que le procuran atenciones, los que le quieren y valoran pueden promover niños/as resilientes.

Ser competente es una aptitud reconocida sobre todo en la madre, como tutora de resiliencia. Las capacidades de un bebé son potenciales, sólo se desarrollan si las reconocemos y las estimulamos de forma constante todas las personas del entorno Y en un clima de afectividad. Esto concuerda, con los contextos de desarrollo de Bronfenbrenner, que postula, cuatro propiedades del entorno ecológico, que favorecen el desarrollo humano. Así, familia y escuela son los principales contextos de desarrollo en los primeros años de vida del niño/a; de ahí la importancia de tales microsistemas. Éstos les deben permitir procesos formativos, para asumir roles y llegar a ser personas autónomas (Bronfenbrenner 1987).

1. **Contextos de desarrollo primario:** el niño puede observar e incorporarse a patrones más complejos, bajo la supervisión de personas que ya las tienen adquiridas, y con las que tiene vínculos afectivos.
2. **Contexto de desarrollo secundario:** Es aquel en el que se ofrecen al niño, oportunidades, recursos y estímulos para implicarse en actividades que ha

aprendido en el desarrollo primario, pero sin la intervención de otra persona que posea destrezas.

3. **Contexto de desarrollo terciario:** Se le denomina, sistema padre, cuando la relación entre el padre y la madre es de apoyo, la interacción con el niño mejora el desarrollo potencial.
4. El potencial del escenario de crianza se va incrementando en virtud del **número de sustentadores** entre ese escenario y otros entornos en los que se inserta el niño.

Es a partir de estos primeros estudios cuando se habla de crear resiliencia “antes” y no “después”, es importante crear en el alumnado y en las familias, la necesidad de la prevención como motor de resiliencia.

Escuela

En la infancia y adolescencia, la figura del profesorado y, en general, las experiencias escolares se convierten en constructores especiales de resiliencia. En los primeros años de la escolarización el profesorado puede ser enormemente admirado y actos que para otros son intrascendentes pueden tener especial significación para niños/as procedentes de hogares conflictivos. Cuando los padres, la familia... no han creado un vínculo afectivo protector y estable, el profesorado puede resultar una figura sustitutoria y la experiencia escolar en su conjunto una oportunidad para la restitución o para la compensación (Cykulinic, 2002).

El desarrollo de resiliencia, es un enfoque en el que podemos destacar, la enseñanza individualizada y personalizada, además reconoce a cada alumno como alguien único y valioso, que se apoya en las características positivas, en lo que el alumno tiene y puede optimizar.

Grotberg (1995), en lugar de investigar a los niños/as resilientes, estudió los factores que los hacen resilientes. El principal resultado es que **ningún factor por sí mismo es capaz de promover resiliencia**. Sin embargo considera las siguientes cualidades personales las más importantes como creadoras de resiliencia:

- Autoestima consistente.
- Convivencia positiva, asertividad , altruismo.
- Flexibilidad del pensamiento, creatividad.
- Locus de control interno, iniciativa.
- Confianza en sí mismos sentido de auto eficacia y autovalía.
- Autocontrol emocional, independencia.
- Moralidad.

Estas y otras características individuales asociadas a la resiliencia no son innatas sino que proceden de la educación y, por lo tanto, pueden aprenderse (Higgins, 1994). Sin embargo este aprendizaje es largo en el tiempo e implica compromiso por parte de los integrantes de la familia y la escuela. El desarrollo a cualquier edad de: auto-estima, de conciencia de posibilidades individuales, de sentido de responsabilidad, la reparación de los daños causados y sufridos puede preparar el terreno para el desarrollar el concepto de resiliencia.

Casita de Vanistendael

En esta misma línea de construir desde la base nos encontramos con: **“La metáfora de la casita de Vanistendael”** (Vanistendael y Lecomte 2002, 173-180) En la Organización No Gubernamental, (*Bureau International Catholique de l’Enfance*) (BICE) en defensa de los derechos de la infancia.

Para explicar de forma clara la construcción de resiliencia, el autor, Vanistendael, ha recurrido a la metáfora de la casita. Representa un esquema de todos los elementos básicos para edificar resiliencia en los niños/as y adolescentes, o en el caso de la escuela, de los alumnos.

Cada pieza representa, un campo de intervención potencial, para mantener, construir o restablecer resiliencia. Como en una casita, cada uno de los pisos es importante y necesario.

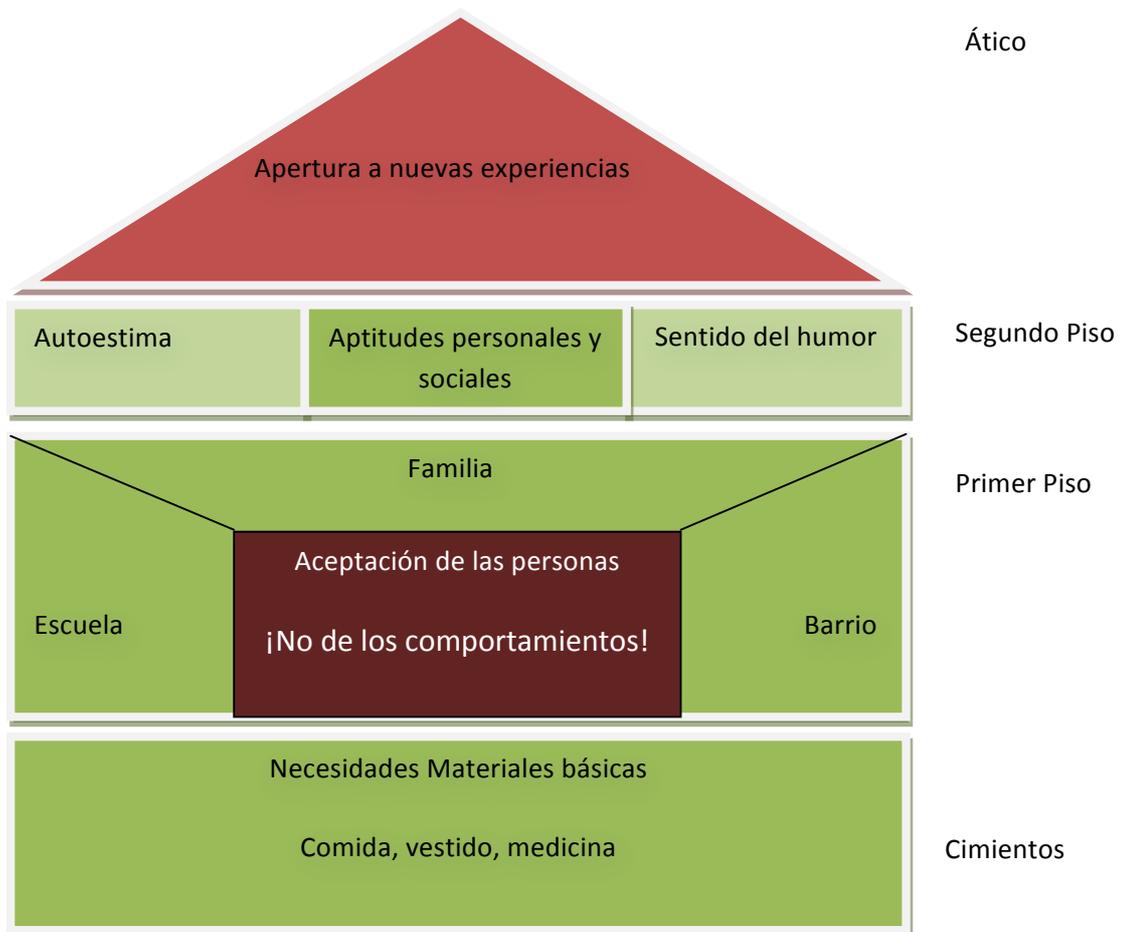


FIGURA 2: La casita de Vanistendael.

La construcción de resiliencia, debe encaminarnos a determinar nuestras fortalezas que es uno de los rasgos de definición de la psicología positiva.

2.3. RETOS PARA LA EDUCACIÓN: POTENCIAR RESILIENCIA Y PSICOLOGÍA POSITIVA

¿Por qué construir resiliencia en la escuela?

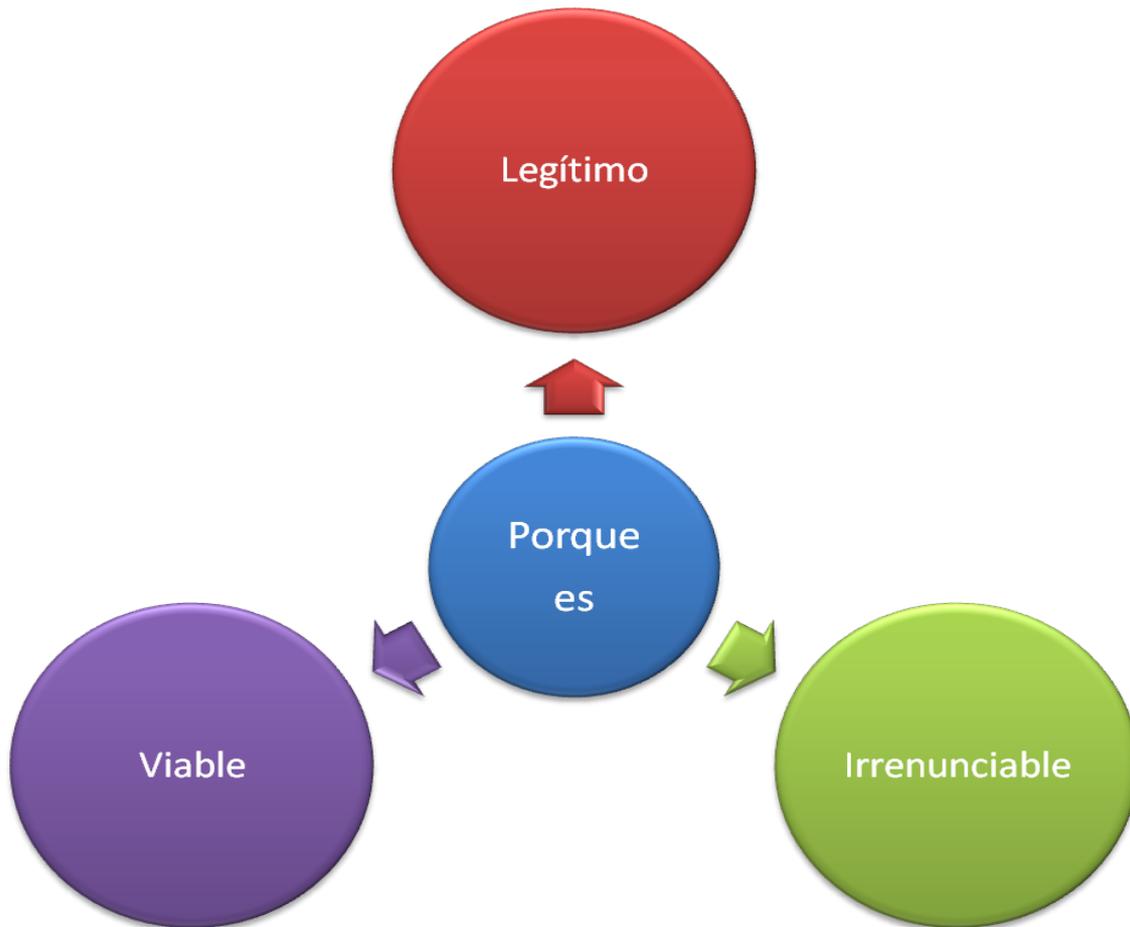


FIGURA 3: Razones para construir resiliencia en la escuela.

En las últimas décadas la vida escolar ha cambiado de forma evidente. Nuestras aulas son cada vez más diversas y por tanto más ricas. Pero no todo el alumnado encuentra, dentro ni fuera de ellas, las condiciones de protección, cuidados y los modelos educativos y sociales necesarios para llevar a cabo su desarrollo lo más completo posible y una educación integral.

Las conductas disruptivas, se relacionan con variables individuales, familiares, sociales y de escuela, creemos necesario identificar el nivel de resiliencia del alumnado de Atención a la Diversidad, en un aula de PCPI concreta. Analizar que variables de competencias resilientes existen, y si así fuese hacerlas emergentes. Si no existiesen dejarlo explicitado y de esta forma, el profesorado, que el año próximo, se incorpore al aula pueda empezar a poner pilares de resiliencia.

2.3.1. MODELO PARA FORTALECER RESILIENCIA EN LA ESCUELA

El modelo de Henderson y Milstein (2003), recoge los aspectos más evolucionados de otros modelos y los adapta para aplicarlos al entorno escolar. Este modelo establece seis etapas para fortalecer la resiliencia en la escuela.

Las tres primeras sirven para **mitigar** los factores de riesgo y las tres siguientes para **construir** resiliencia.

1. **Enriquecer los vínculos.** Fortalecer las conexiones entre individuos para potenciar el rendimiento escolar individualizado.
2. **Fijar límites claros y firmes.** Explicita las expectativas de conductas, incluidas las conductas de riesgo de manera coherente y expresarlas por escrito, indicando los objetivos que se esperan cumplir.
3. **Enseñar habilidades para la vida.** Realizar actividades que sirvan para ayudar a participar de interacciones eficaces en el centro educativo, dentro de un clima que favorezca el aprendizaje significativo del alumnado.
4. **Brindar apoyo y afecto.** Es complejo superar la adversidad sin el soporte del afecto. No necesariamente debe provenir de la familia biológica, lo puede brindar, docentes, vecinos, amigos. El sostén para el éxito académico es un clima afectivo.
5. **Establecer y transmitir expectativas elevadas.** Fundamentalmente realistas para que funcionen como motivadores eficaces con el objetivo de reconocer y optimizar el potencial de las habilidades de docentes y alumnos.
6. **Brindar oportunidades de participación efectiva.** Otorgar a la comunidad educativa una responsabilidad en lo que acontece a las actividades del centro educativo.

La figura que incluimos a continuación representa, tres factores de riesgo en el ambiente para construir resiliencia y tres factores protectores de resiliencia.

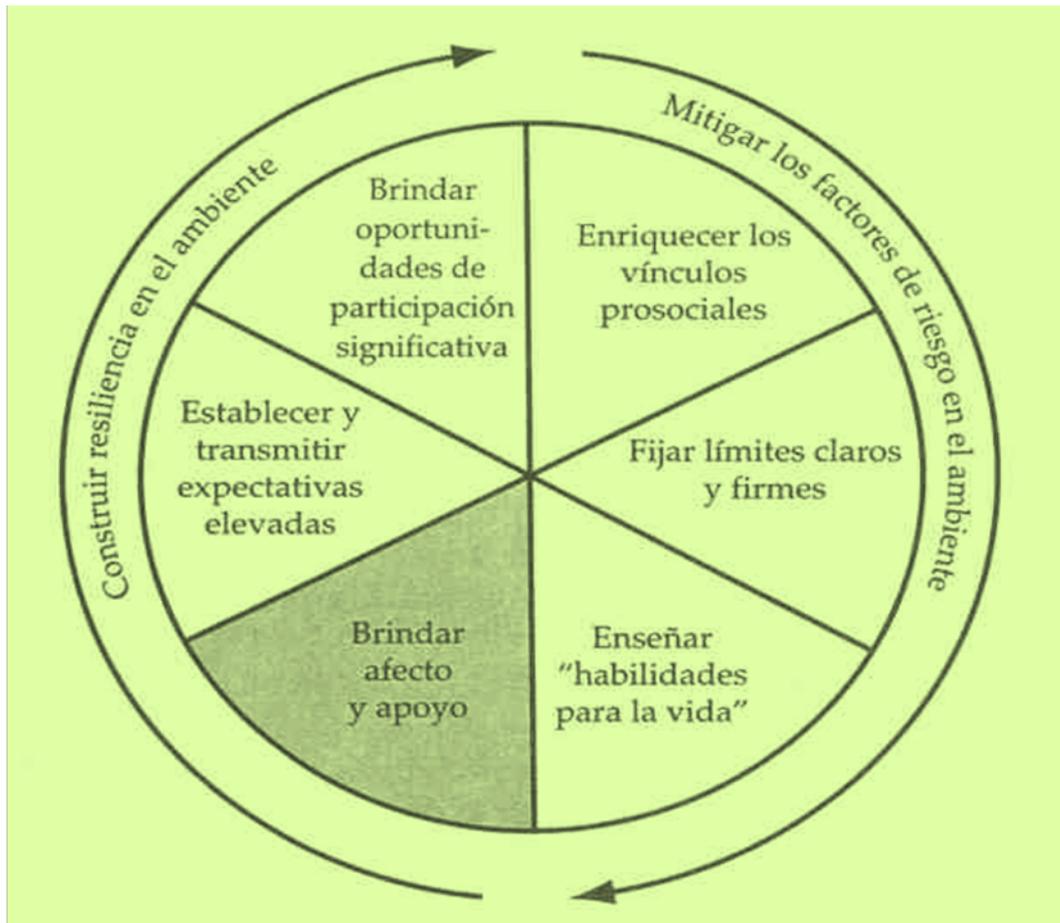


FIGURA 4: Rueda de resiliencia de Henderson y Milstein.

Los resultados de estos seis pasos generan personas optimistas, responsables, con alto grado de autoestima y auto eficacia. Pero no cabe duda el más importante y permanente debiera ser el afecto, pues parece imposible superar las dificultades y crecer humanamente sin la esencia del afecto.

Grotberg (2003), considera que los factores que fortalecen la resiliencia se pueden organizar en torno a tres categorías analíticas.

- Yo tengo (apoyo).
- Yo soy y yo estoy (referente a fortalezas intrapsíquicas).
- Yo puedo (adquisición de habilidades de resolución de conflictos).

Yo tengo

- Personas del entorno en quienes confío y que me quiere incondicionalmente.
- Personas que me ponen límites para que aprenda a evitar los peligros o problemas.
- Personas que me muestran por medio de su conducta la manera correcta de proceder.
- Personas que quieren que aprenda a desenvolverme solo.
- Personas que me ayudan cuando estoy enfermo o en peligro o cuando necesito aprender.

Yo estoy

- Dispuesto a responsabilizarme de mis actos.
- Seguro de que todo saldrá bien.

Yo puedo

- Hablar sobre cosas que me asustan o me inquietan.
- Buscar la manera de resolver los problemas.
- Controlarme cuando tengo ganas de hacer algo peligroso o que no está bien.
- Buscar el momento apropiado para hablar con alguien o actuar.
- Encontrar alguien que me ayude cuando lo necesito.

Aprender a ser resiliente no significa, que ya lo eres y para toda la vida. Sino que las conductas de resiliencia requieren factores de resiliencia y acciones resilientes. La vida no es estática, por lo tanto las situaciones de adversidad son distintas y cambiantes a lo largo de ella y en las distintas etapas de desarrollo. Esto debe implicar cambios en las conductas resilientes.

No olvidemos que la resiliencia contribuye a la calidad de vida, una vida sin conflicto es fuente de armonía de felicidad, no así, si todo gira en torno a problemas o cuanto menos subyacen y no han quedado resueltos. Además puede llegar a ser un árbitro de experiencias negativas.

Si las familias, el alumnado y el profesorado aprendemos a construir resiliencia y como consecuencia del aprendizaje, somos capaces de enseñar resiliencia, es posible, que este alumnado de Atención a la Diversidad, pueda enfrentarse a la vida, desde el respeto a él mismo, al otro y con responsabilidad. La resiliencia es un proceso de factores, comportamientos y resultados resilientes.

Si uno de los retos del presente TFG, en el aula de Atención a la Diversidad, era identificar, si es que los había, factores de resiliencia en el alumnado y hacerlos emergentes, el otro era implementar armonía y felicidad para convivir en el aula, que la Psicología Positiva nos propone, a través del fortalecimiento de los aspectos positivos del alumnado.

La palabra felicidad, es un término abstracto e impreciso, lo podemos utilizar siempre que definamos adecuadamente a qué nos referimos con “felicidad” y cuáles son sus elementos constitutivos.

Examinaremos en qué consiste la felicidad, de acuerdo con la caracterización que ha realizado Seligman (2002, 346-347), con sus tres aspectos que se hayan imbricados dentro del concepto de “felicidad”:

- La “vida placentera”: centrada en placeres de tipo sensorial y emocional.
- La “vida comprometida”: basado en el cultivo de fortalezas, lo importante no es que nos sucede, sino como lo interpretamos y afrontamos.
- La “vida significativa”: consiste en emplear las fortalezas, para establecer metas.

Recientemente, el mismo autor, Seligman (2011), ha añadido dos nuevos elementos en su modelo de bienestar:

- Relaciones interpersonales.
- Logros.

La observación prolongada nos ha permitido detectar con prontitud ciertas anomalías conductuales o del desarrollo psicológico y ponernos en alerta. La escuela, además,

debe transmitir valores y enseñar al alumnado a resolver sus conflictivos sin recurrir a la violencia.

La puesta en práctica de modelos de resiliencia para conseguir “un aula feliz”, no es un proyecto individual de un curso académico, sino un proyecto compartido entre todo el profesorado que impartimos clase a este alumnado de diversidad a largo plazo.

Con la implantación de la nueva ley de educación LOMCE, los maestros dejamos de atender esta diversidad, por lo que el curso próximo serán otros profesionales de educación los que lleven a cabo esta tarea.

La implementación de las orientaciones que se deriven del presente TFG, queda a voluntad de los futuros profesores y profesoras que impartan clase a este alumnado de atención a la diversidad.

3. INVESTIGACIÓN-ACCIÓN EN UN AULA DE DIVERSIDAD

3.1. HIPÓTESIS

El presente TFG de Investigación-Acción, se plantea como una investigación participativa (de la propia comunidad de aula escolar de instituto) y colaboradora (siguiendo las orientaciones y exigencias académicas universitarias que supone la elaboración del TFG), compartida con el grupo, que surge de la necesidad y la preocupación por mejorar la convivencia en el aula. El proceso de Investigación-Acción va a llevar a cabo acciones sistemáticas de forma consensuada y compartida entre alumnado y profesorado.

3.2. OBJETIVOS EMERGENTES Y DISEÑO

Objetivos

Dado el carácter cualitativo de nuestro trabajo, para su realización nos proponemos alcanzar una serie de metas que irán emergiendo a medida que el proceso de reflexión sobre y desde la praxis suponga una acción en espiral. De manera orientativa formulamos a modo de objetivos iniciales los siguientes:

- Identificar las causas de las conductas disruptivas en el aula PCPI, comprender su sentido y delimitar cuáles son las que pueden minimizarse desde el contexto de educación formal.
- Modificar la praxis de la convivencia del aula desde la formulación de normativa consensuada.
- Incorporar a la práctica docente la investigación, la acción y la formación.
- Descubrir y analizar los posibles procesos de resiliencia e identificar qué elementos familiares y escolares contribuyen a crearla.
- Analizar con diferentes instrumentos de investigación, si la falta de constructo resiliente, produce dificultades de convivencia en las aulas de Atención a la Diversidad, en un aula concreta de PCPI.
- Plantear y validar propuestas de intervención.
- Trabajar para conseguir “Un aula Feliz”.

Diseño

Tal y como hemos referido, el presente trabajo se desarrolla íntegramente dentro de una perspectiva metodológica de Investigación–Acción, cualitativa, es decir, todos los métodos procedimientos y técnicas de aprehender la realidad, se han enmarcado en una actitud de interpretar el discurso del alumnado.

Se escucha, se observa, se analizan respuestas y vivencias de los participantes realizando una integración final. Hemos observado al alumnado en contextos naturales, las conductas ocurren libremente, sólo tenemos que anotarlas e interpretarlas, son participantes activos. Las preguntas, las redacciones, audios, son abiertas.

La investigación cualitativa, nos ha permitido, un contacto permanente con los participantes, manteniendo activas las fuentes de producción de datos. El método empleado ha sido el de la espiral autorreflexiva de Carr y Kemmis, (1988), formada por ciclos sucesivos de planificación, acción, observación y reflexión. Estos cuatro momentos los sitúan los autores desde una perspectiva de construcción –reconstrucción, práctica y discurso.

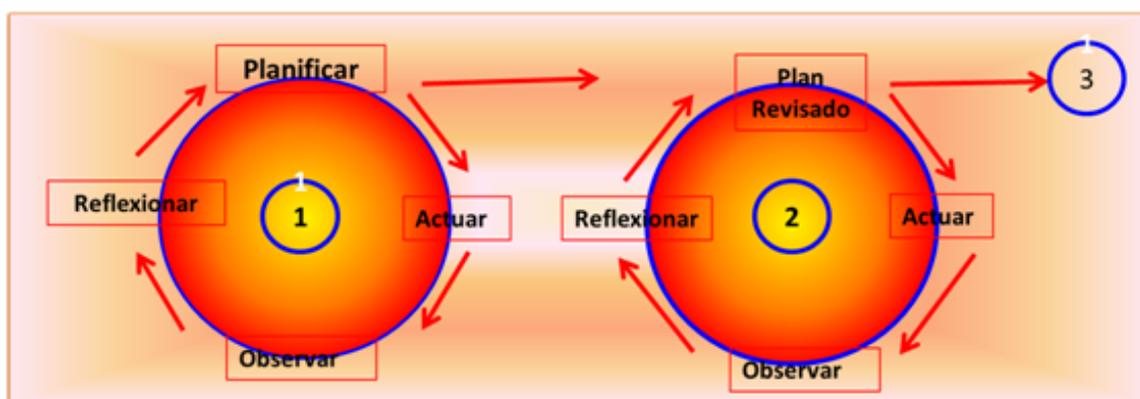


FIGURA 5: Espiral autorreflexiva de Carr y Kemmis.

A lo largo del curso hemos realizado sucesivas planificaciones, ajustándonos a objetivos propuestos por el alumnado y el profesorado. Hemos analizado y reflexionado sobre las mejoras conseguidas y sobre lo que hay que conseguir.

Todas las conductas observadas, han sido espontáneas y se han puesto de manifiesto en los diferentes escenarios en los que transcurre su vida escolar. El aula, las zonas comunes de recreo, y el polideportivo.

Sujetos participantes

Los componentes de la práctica docente son dos e imprescindibles un grupo de alumnos/as y un profesor/a. Modificar conductas, requiere cambio en el profesor/a, para dar respuesta a los problemas y crear necesidad de cambio en el alumnado.

Por ello los implicados somos aquellos que intervenimos en el aula:

- **Investigador:** La profesora de formación básica.
- **Investigados:** El estudio se ha realizado con todo el alumnado de un aula de atención a la diversidad, PCPI. Al comienzo de curso el alumnado es de doce varones.

Tabla1: Algunas características del alumnado (elaboración Propia)

Sujetos	Sexo	Edad	Inmigrantes/ Procedencia	Abandono
Alumno[E]17	H	17	No	
Alumno[J]20	H	18	Si(1)	
Alumno[P]15	H	17	Si(2)	
Alumno[K]NP	H	¿?	Si(1)	1
Alumno[B]NP	H	19	No	2
Alumno[C]NP	H	19	No	
Alumno[D]NP	H	20	Si(2)	3
Alumno[M]NP	H	17	No	3
Alumno[R]21	H	17	Si(2)	
Alumno[Z]16	H	18	Si(2)	
Alumno[A]18	H	17	Si(3)	

NP: No la han realizado

Inmigrantes: Africanos (1), Sudamericanos (2), Países del Este (3).

Abandono: En el primer trimestre (1), En el segundo Trimestre (2), En el tercer trimestre (3).

3.3. INSTRUMENTOS, TÉCNICAS Y SOPORTES

Instrumentos

Hemos seleccionado los instrumentos adecuados para trabajar de manera coherente con el marco teórico expuesto con anterioridad. A continuación detallamos los distintos instrumentos y herramientas empleadas en el presente TFG.

- **Soportes narrativos/escritos:**
 - Relato autobiográfico, notas en folios, cuaderno del profesor y en el Sistema Informático del Gobierno de Navarra, de recogida de datos del alumnado (EDUCA).
 - Notas de campo/ anecdotario.
 - Diario de Observación.
 - Cuaderno de la profesora.
- **Grabación:** Registro audio, surge a partir de un “Texto-Pretexto” Se han realizado preguntas espontáneas.

Técnica

La **Observación** ha sido la técnica fundamental. Se plantea de forma abierta, con la finalidad de recoger datos sobre el funcionamiento de los alumnos en el centro, características de su interacción, etc., poniendo especial interés en la forma de relacionarse, dejando que emerjan datos más relevantes, para que posteriormente, en un proceso de embudo, poder ir analizando en profundidad los rasgos, variables y procesos más significativos. En concreto la **observación participante**, en línea con las aportaciones de Malinowski (1995), que visualiza la tarea como un modo de aprehender cómo se comporta el prójimo. El prójimo o el próximo que es lo que nos ocupa en este trabajo de Investigación-acción.

Soportes

Todo lo observado, ha sido recogido y categorizado. En nuestro caso hemos utilizado soportes manuales y de sonido. Los soportes manuales aparecerán como anexos sin corregir y el soporte de audio, queda en posesión de la profesora:

- Manuales: escrito.
- Gráficos: dibujos.
- Audio.

Si bien la limitación de tiempo a la hora de elaborar el TFG, no nos permite incorporar los resultados de los análisis de todos los registros realizados.

Escenarios

Todos aquellos lugares en los que tiene lugar la vida escolar, son los escenarios observables, por el profesorado. En uno de los escenarios se desarrolla la actividad de aula, otros son los espacios comunes de recreo y el último el polideportivo. El alumnado ha sido observado en contextos naturales, las conductas ocurren libremente, sólo tenemos que anotarlas e interpretarlas, son participantes activos.

Todas las actividades que nos han servido para la realización de la Investigación-Acción, aparecen descritas a continuación:

- El estudio se ha llevado a cabo en tres escenarios, aula de formación básica, zona de recreo y polideportivo.
- El aula es el escenario donde se realizan, las actividades de formación básica, ha sido en este espacio donde se realizaron las redacciones, el audio y las conversaciones de “vida”.
- La zona de recreo, es compartida por el profesorado y alumnado.
- El polideportivo, es el escenario donde el aprender a compartir, a socializarse, a ganar a perder, es importante.
- Hemos realizado salidas ocasionales, buscando oportunidades de participación y mejora de convivencia.

La mejora de los problemas en el aula, requiere un cambio en las dinámicas del grupo. Por lo tanto es necesaria la participación del alumnado para la transformación, así como la de la profesora en el replanteamiento de su praxis si fuese necesario.

Procedimientos y estrategias

En este trabajo se campo, se ha realizado durante un curso escolar. Se observa al alumnado, como se incorpora al aula, puntualidad, forma de dirigirse al profesorado etc. durante las actividades que se realizan en pequeño y gran grupo., así como el comportamiento del alumnado, en las diversas actividades realizadas en el polideportivo, en la zona de recreo, y en las salidas extraescolares.

La observación directa la triangulamos con la recogida a partir de:

- Recopilación de datos recogidos durante el curso escolar. Están registrados en el cuaderno “del profesor”, así como en folios ordenados por fechas y algunos episodios que revestían cierta gravedad en el soporte informático del Gobierno de Navarra “EDUCA”.
- En el mes de Abril, en una sesión ordinaria de lenguaje, con una duración de 45’, se realiza “Un relato Autobiográfico”.
- En la segunda quincena de Abril, después de la realización del “relato autobiográfico”, les hemos propuesto que dibujasen a un compañero o se dibujasen ellos mismos. Se llevo a cabo en una sesión de 45 minutos.
- Durante una sesión de lenguaje ordinaria, como se ha hecho a lo largo del curso nos disponemos a trabajar un texto propuesto en la “Prueba de Acceso a Grado Medio, del año 2009”, el título es muy sugerente y a mis alumnos les llama la atención. No había preparado en concreto esa lectura para poder llevar a cabo la grabación sin embargo fue “Un Texto-Pretexto”. Realizamos una grabación de 16 minutos. El alumnado se han sentido muy identificado y han colaborado. Lo que comenzó siendo la hora habitual de lenguaje se prorrogó durante 1h 30 minutos.
- Para darle continuidad a la Grabación, al día siguiente les propuse hacer un Power-Point, individual, que recogiese el resumen del “Texto-Pretexto”.

Análisis

El proceso de análisis que se plantea a la hora de trabajar con información de naturaleza cualitativa es, sin duda, un análisis de contenido de los registros. EL control de calidad se plantea en forma de triangulación de informantes, técnicas y momentos. A través del análisis de los datos pretendemos una reducción y síntesis de los mismos, de tal manera que puedan hacerse comprensibles.

3.4. ANÁLISIS DE CONTENIDO Y DISCUSIÓN

Hemos observado en el análisis de los escritos biográficos, cuaderno del profesor, y audio, que de forma repetitiva emergían pensamientos que hacían referencia a: problemas familiares internos, inmigración, repeticiones escolares, consumos de sustancias, cambios de hogar.

3.4.1. DE LOS RELATOS AUTOBIOGRÁFICOS

En los análisis Autobiográficos hemos encontrado tres grandes ejes sobre los que vertebran su vida y sus preocupaciones. “La Familia”, “La Historia Escolar” y “el Aula”.

RELACIONES FAMILIARES: CATEGORÍAS EXTRAÍDAS DE LAS “AUTOBIOGRAFÍAS”

TABLA 4: Indicadores: citas textuales de autobiografías (Elaboración propia)

Cita	Alumno
Familia: grupo de personas que viven juntos	
“Me faltaba referencia paterna”	15
“Mi madre estaba muy ocupada con el trabajo y mi padre también”	17
“Viví durante un tiempo con mi abuela y mi padre”	18
“Nos trajo a mi madre a mis hermanas”	20
Interculturalidad: apunta a describir la interacción de dos o más culturas	
“Había Cosas del lenguaje que no entendía”	20
“A los dos años ya hablaba castellano”	
“Y no entendían lo que me decían”	16
“Fui entendiendo y me fui adaptando a la gente”	
Inmigración: personas que se desplazan a otro país para residir	
“Nací en Ecuador”	15
“Llegué a España hace un año y dos meses”	16
“Vine a España”	18

“Hace diez años vine a España”	20
Reagrupamiento: volver a agruparse	
“Pasaron unos meses y mis padres nos trajeron a nosotros”	14
“Ahora vivo con mi madre y mi padrastro”	15
“Mi padre vino a recogerme”	18
“Llegué a España y viví con mis dos padres”	21
Cambio de domicilio: cambio de casa	
“Me mandaron a hacer un PCPI, y además nos mudamos a Pamplona”	14
“Vivía en Ecuador y ahora vivo en Pamplona”	15
“Nací en Pamplona, viví hasta los tres años en Villava y luego me fui a...”	17
“Primero vivimos en Villava, luego en Berriozar después en la Milagrosa...”	17
“Viví en Madrid y después en Pamplona”	21
Afectivas:	
“En el...fallecieron mis abuelos y fue un palo para mí”	20

La falta de referencias familiares está en la base tanto de las conductas disruptivas, tal y como afirman, Gázquez Linares (2010) y Coleman y Hendry (2003), sin embargo puede suponer en algunos sujetos el esfuerzo por desarrollar factores resilientes de resistencia a la adversidad, tal y como hemos visto en la metáfora de la casita de Vanistendael (2002).

3.4.2. DEL DIARIO DE AULA: CUADERNO DEL PROFESOR

HISTORIA ESCOLAR: CATEGORÍAS

Cita	Alumno
Cambios de Centro: ir de un centro a otro diferente	
“Vivía en Ecuador, repetí al llegar a España.... Y me mandaron a un PCPI y empecé en Pamplona”	14
“Empecé en Puente la Reina, pasé a Villava”	17
“Llegué a España en Sexto de Primaria, me pasaron a 1º ESO Y en segundo cambie de centro”	18
“Vine a Madrid, luego a Pamplona”	21
Repetición : Volver a hacer el mismo curso académico	
“Cuando vine a España me repitieron un año”	14
“Repetí 1º ESO”	14
“Llegué y me pusieron en 6º de primaria, pasé a 1º ESO y en 2º ESO”	18
“Hasta que llegué a 3º ESO, por no repetir por segunda vez, fui a Educación”	19
“Vine a España, repetí y me mandaron a un PCPI”	21
“Repetí sexto de Primaria y 1º ESO”	23
“Repetí...”	24
Expectativas: Esperanzas	
“Así poder seguir estudiando y hacer una carrera de dibujo”	14
“Lo bueno de la vida es que siempre podemos aprender algo”	16
“Espero que el próximo curso sea mejor y aprenda más”	18
Esfuerzo: Actitud	
“Haber si me saco la Prueba de Grado Medio”	19
Etiquetar profesor: calificar	
“El Director me estaba haciendo la vida imposible”	17
Toma de decisiones: Elección	
“No me dejaron seguir más en el colegio”	14
“Me cambié de colegio”	17
“Porque no hay que estudiar”	19
Autoconcepto: concepto que uno tiene de sí mismo	
“Ahora estoy feliz y contento”	16
Sensaciones Percepciones: Apreciación individual	
“Me siento estupendamente acudiendo al PCPI”	
“Me siento muy bien”	18
“Me gustan los talleres”	19
“Estoy aprendiendo mucho de fontanería”	20
Conductas de riesgo: Exposición de forma voluntaria al daño	
“Pero me drogaba...”	19

Las referencias a la historia escolar tienen la misma trayectoria, se trata de una mirada negativa al pasado, lleno de acontecimientos significativos de falta de adaptación y de integración, pero que, paulatinamente se transforman en una visión esperanzadora del presente y del futuro mediato, por lo que supone de recuperación de sensaciones positivas de autorreconocimiento y proyección (Henderson y Milstein).

El curso comenzó a mediados de Septiembre, el alumnado que se incorporó fue únicamente de cuatro chicos, transcurrida una semana fueron los restantes, hasta conformar un curso de doce alumnos. La significación es clara, se han incorporado al taller después de un sorteo en el Departamento de Educación, y no era la opción que habían elegido. Desde el comienzo, había serios problemas disruptivos, las edades iban desde los quince años para cumplir los dieciséis y los que en el transcurso del curso iban a cumplir diecinueve. Unos entraban en la adolescencia y otros salían de ella. Las expectativas de los que salían era tratar de formarse, para encontrar un trabajo.

Los cambios de escuela, de compañeros, de clase, de profesorado, siempre requieren un periodo de adaptación. El alumnado que se incorpora a un aula de atención a la diversidad (PCPI), lo hace expectante y curioso, quiénes van a ser sus compañeros, el profesorado, el centro es nuevo, no conocemos las normas, pero es posible que sean distintas a las que conocemos.

Sin embargo, el grupo rápidamente empezó a mostrar las diferencias entre ellos y a no aceptar las normas establecidas para el funcionamiento de aula. El curso escolar comenzó a mediados de septiembre y las primeras anotaciones están reflejadas a primeros de octubre.

En la primera de las tablas que aparece a continuación exponemos las conductas más frecuentes en el aula. El ser las más repetitivas, no significa que sean las adecuadas para el funcionamiento de aula, sino que son las que hay que trabajar para modificar. Todas ellas aparecen recogidas con fechas en el cuaderno del profesor, así como en el Programa Informático del Gobierno de Navarra, EDUCA, y en los folios que a modo de diario, hemos ido elaborando.

TABLA 6: Conductas más frecuentes, por repetitivas (Elaboración propia)

Conducta	Respuesta	Alumno
Contestación inapropiada.	Portazo.	B (6)
Mover la hora del reloj.	Inapropiada."Cállate".	B y C (6,8)
Móvil.	"Cállate tú".	M(12)
Apatía, falta de interés.	"No sé", "No quiero", ¿Por qué te crees que estoy aquí?, nunca me han dicho nada por las notas.	Todo el alumnado.
Falta de puntualidad.	Me he equivocado de autobús.	P(15)
Llegar tarde después del recreo.	Nos hemos quedado almorzando.	J,P,R (20,15,21)
Jugando, cambiando de actividad.	No me explicas, te he llamado y no has venido....	P,M,R (15,12,21)
Risas. Se queda tumbado encima de la mesa. No trabaja, caprichoso.	Calla.....chica	S (19)
Pelea en clase.	Me ha insultado, mientras estabas explicando a fulanito..., NOOO! Ha empezado él primero	J,S (20,19)

Móvil: Sonar el móvil, llamadas o sonido de *Whatsapp*, mirar el móvil.

Mover las agujas del reloj: Adelantarlo, retrasarlo, para salir antes de clase.

La grabación del audio, surgió espontáneamente, después de realizar "el texto pretexto" y la "biografía". En una clase ordinaria, fueron apareciendo, situaciones y vivencias personales, relacionadas con la familia y los entornos. Las contestaciones fueron naturales y muy expresivas.

En la segunda de las tablas aparecen las transcripciones del "Audio", recogido de forma voluntaria a partir del "Texto-Pretexto".

3.4.3. DE LA ENTREVISTA GRUPAL EN AUDIO

TABLA 7: Transcripción de “Audio” (Elaboración propia)

Cita	Alumno
“Mis padres me llevaron de: a un pueblo que es donde más droga hay de Navarra”	E(17)
“Mi papá me llevó a su país: ...” “Mi mamá ,no me quería tener, le molestaba” “Se fue con su novio y me dejó en manos extrañas” “Le convenía y me trajo” “He tirado toda la ropa de mi armario:por el suelo para que la recoja ella”	R(21)
“Mi papá nos abandonó” “Mi mamá me dejó con mi abuela.....” “Mi papá no es responsable.....” “Nunca se ha preocupado por mí” “Fui de vacaciones con él ay le pegué con un palo”	P (15)
“Mi papá nos negó...decía que no éramos hijos suyos...” “Me fui de casa con doce años a vivir a la capital—una señora me recogió.” “Bebíamucho” “Hasta que me trajo a vivir con él y su novia” “Ahora no tiene trabajo”	Z(16)
“Mi padre fue a mi país y me trajo” “Me había quedado con mis abuelos”	A(18)
“Yo soy el dueño de mi casa” “Hago la comida para mí y.....” “Cuándo mejor estoy es cuando no está mi padre....”	S(19)

La idea-eje que ha orientado el presente proceso Investigación-Acción relacionaba las dificultades de convivencia en el aula con los entornos familiares y sociales. Una vez extraídos las notas del cuaderno del profesor, el análisis de la autobiografía y el análisis de audio, podemos afirmar que se ha puesto en evidencia tal relación.

Es a partir de los datos obtenidos con anterioridad cuando realizaremos la interpretación de la información recogida.

3.5. INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN Y CONSTRUCCIÓN DE LA TESIS QUE SURGE DE LA INVESTIGACIÓN

3.5.1. RELACIÓN ENTRE LA FALTA DE CONTRUCCIÓN DE LA RESILIENCIA Y DIFICULTADES DE CONVIVENCIA

Detallamos los resultados obtenidos con el alumnado de esta Investigación-Acción. Los datos de campo constituyen una pieza muy importante de este puzzle que hemos ido encajando. A través de los resultados obtenidos, nos aproximamos a la comprensión de la realidad estudiada.

Los casos estudiados nos permiten aproximarnos al conocimiento del proceso de construcción de resiliencia del alumnado a partir de las familias y escuela, cuáles son sus factores de protección y riesgo, que les ayudan al afrontamiento en los distintos contextos y qué factores, individuales, familiares y otros, influyen en conductas problemática que suponen un riesgo para la mejora, en este aula concreta de Atención a la Diversidad, PCPI, como se propone en el TFG.

La presente investigación se ha llevado a cabo con siete alumnos de un aula de atención a la diversidad en un PCPI, de los cuales cinco de ellos son inmigrantes.

Para poder desarrollarlo de la forma más adecuada se ha seguido un modelo adaptado de factores de protección y factores de riesgo. Expondremos las variables que aparecen en todos o casi todos los casos y marcan sustancialmente la investigación.

El objetivo es integrar las dos aproximaciones de análisis empleadas en el presente TFG, el marco conceptual y la aproximación inductiva que ha permitido emerger categorías novedosas explicitadas.

Fue a lo largo del análisis de datos cuando emergieron características de los participantes. En algunos casos, aparecen descripciones de las familias, vivencias en centros escolares. Esto no ha llevado a una descripción de los elementos principales de resiliencia y los riesgos.

Las citas o acotaciones de los datos cualitativos de los participantes contenidas en esta investigación-acción, no se han revisado ortográficamente para ser evidenciadas en este estudio, incluyéndose en los Anexo I, la colección de citas de cada participante sin modificar, tal y como fue generado el dato cualitativo.

El proceso migratorio no lo hemos estudiado desde unos conceptos establecidos, sino que hemos seguido un planteamiento analítico que permita emerger de los datos aquellos indicadores que intervienen en el proceso de emigración Hemos detectado un antes del proceso migratorio y un después de este proceso.

Este cambio de escenario de vida está caracterizado por la separación familiar y la ruptura con la normalidad y con la cotidianeidad. Parece lógico afirmar, que si el elemento protector y además el que nos ayuda a crear factores protectores de resiliencia, el que nos transmite apoyo y afecto desaparece, necesitaremos hacer emerger, los factores resilientes de protección, si los hubiese.

De los siete alumnos participantes, cinco de ellos son inmigrantes, en sus países de origen tres de ellos tenían dificultades, de relación con sus progenitores. Por problemas derivados de la dinámica interna familiar.

Si el problema migratorio crea conflictos nos podemos encontrar en una ambivalencia, por un lado, si la llegada al país, a la escuela, son capaces de activar los factores protectores de resiliencia que les hace retomar la normalidad, podrán volver a su vida familiar y escolar anterior, que como ya hemos expuesto con anterioridad los protegerá según sus dinámicas internas. Sin embargo, nos podemos hallar en el otro lado la no activación o no poseer factores protectores de resiliencia, llevará consigo problemas de adaptación y de convivencia.

El proceso de análisis, se ha desarrollado en base a la estructura de diseño de la investigación, que lleva a comparar entre los siete casos estudiados, los elementos más relevantes, de personalidad del alumnado, familia y escuela.

Para llevarlo a cabo se ha seguido el modelo teórico de factores de protección y de riesgo en cada uno de los escenarios propuestos. Por lo tanto, destacaremos aquellos factores que aparecen en prácticamente todos los casos.

Con los resultados comparativos, se desarrollarán en el capítulo final, las conclusiones pertinentes.

3.5.2. EL CASO DE E

El entorno familiar

Alumno español. En su biografía muestra que sus padres están muy ocupados con el trabajo. Llama la atención la ausencia de un adulto de referencia, incluso informa de la realización de algunas actividades con su padre. Sin embargo estas actividades no actúan como factor protector. Dispone de una familia funcional, que no muestra interés por evoluciones académicas ni por proyecto de futuro.

No guarda relación lo expresado en “la autobiografía”, con lo que manifiesta en el aula y que está recogido en el cuaderno del profesor.

El entorno escolar

Se incorpora a Diversidad, después de varios cambios de centro.

Huye de los conflictos verbales y físicos, asume los límites y reglas puestas en clase y consensuadas de forma escrita y explicitadas en la pizarra.

TABLA 8.: Resiliencia construida con los datos del cuaderno profesor y resto de instrumentos (Elaboración propia)

Factor de resiliencia	Indicadores
Gestión de la adversidad	Evita los problemas
Factores de riesgo	Indicadores
Sin apoyo emocional	No tiene adultos de referencia
Negar oportunidades de participación significativas	Participa académicamente con grandes dificultades curriculares y con poco interés.
Conductas de riesgo	No las controla. Altas

Sentido del futuro	No planifica, no tiene metas.
Falta de límites	Horario. Disponibilidad de dinero.

Conclusión

Las variables individuales de búsqueda de sensaciones con conductas de riesgo además de otros factores relacionados, con la escuela, cambios de centro, repeticiones etc., hace que arrastre gran desfase curricular por lo que la autoestima es muy baja, todo ello son factores que influyen en conductas problemáticas (Pino Juste, 2007).

El desinterés familiar, que muestran por su evolución académica explicitada en la única conversación mantenida con uno de los progenitores es uno de los factores de conductas disruptivas (González Cuevas, 1996). La independencia favorece destrezas de afrontamiento, sin embargo esto nos lleva a elegir, a veces grupos de influencia negativa que hacen que no sean adecuadas, y la consecuencia de la mala elección son conductas desajustadas, según López y López Soler (en Andújar 2011, 13).

Si a la falta de construcción de resiliencia, expuesta anteriormente, le añadimos variables, individuales, familiares y sociales, todo ello hace que sea un alumno con problemas de convivencia.

3.5.3. EL CASO DE J

El entorno Familiar

Alumno inmigrante, la familia se separa hasta la reagrupación. En la biografía no muestra nada negativo de su vida, salvo, dificultades con el idioma. Tiene mucho cuidado en mostrar nada referente a su familia. Ha tenido dificultades de convivencia en el aula. Nunca se enfrenta a los líderes, sólo a los más desfavorecidos, en talla, peso o dialéctica.

El entorno escolar

Se incorpora a la diversidad por falta de estímulos para aprender, no por capacidad.

Siempre realiza las actuaciones negativas cuando el profesorado no pueda verlo
 Responde con agresividad cuando se ve identificado en una conducta disruptiva.

TABLA 9: Resiliencia construida con los datos del cuaderno profesor y resto de instrumentos (Elaboración propia)

Factor de resiliencia	Indicadores
Apoyo emocional	Tiene adultos de referencia
Protección cultural	Respeto a las tradiciones
Brindar oportunidades de participación significativas	Implicación en el deporte
Familia funcional	Familia funcional
Factores de riesgo	Indicadores
Falta de control de impulsos	No sabe controlarse
Negar oportunidades de participación significativas	Participa con dificultades y con poco interés en el aula
Falta de límites	Horarios
Vínculos prosociales pobres	La familia no participa en actividades
Desprotección cultural	Cambio cultural

Conclusiones

La construcción de resiliencia es buena, se siente apoyado por la familia, manifiesta convicciones religiosas y está muy implicado en el deporte.

Desajustes curriculares como consecuencia del idioma, (Pino Juste, 2007). Siguiendo de nuevo la interpretación de López y López Soler (en Andújar 2011, 13), la influencia de grupo hace que repita conductas problemáticas.

Todo lo expuesto con anterioridad son factores en conductas desadaptadas y que traen problemas de convivencia al aula.

A lo largo del curso ha ido mejorando de forma considerable. Ha asumido las normas consensuadas y ha mejorado su interés académico. Se va a presentar a la Prueba de Grado Medio, que para él es un reto.

3.5.4. EL CASO DE P

El entorno Familiar

Alumno inmigrante. El niño queda a cargo en el país de origen con familiares. Los padres actualmente tienen serios problemas de “dinámica interna familiar”. Por reagrupamiento familiar, es la madre la que lo trae y se hace responsable de él. Vive con ella y el novio de la madre. No se relaciona con el alumnado de la misma edad, sólo con familiares, próximos. En el último mes ha cambiado las dinámicas de relación. Ha pasado de tener control a la falta de control por parte de la familia.

El entorno escolar

Se incorpora a la diversidad, por edad y no poder continuar por problemas curriculares. Dificultades graves de aprendizaje, pendiente de diagnóstico.

TABLA 10: Resiliencia construida con los datos del cuaderno profesor y resto de instrumentos (Elaboración propia)

Factor de resiliencia	Indicadores
Brindar oportunidades de participación significativas	Implicación en el deporte
Familia mono-parental	Funcional ¿?
Factores de riesgo	Indicadores
Negar oportunidades de participación significativas	Participa con dificultades y con poco interés en el aula
Trauma migratorio	Falta de apoyo emocional
Vínculos pro-sociales pobres	La familia no participa en actividades
Desprotección cultural	Cambio cultural

Conclusión

La construcción de resiliencia no es buena, no se siente apoyado por la familia, reprocha de forma constante que lo hubiesen dejado en el país de origen, muestra de forma constante la animadversión hacia uno de los progenitores, está muy implicado en el deporte. Entre las variables individuales que nos encontramos una de ellas es la capacidad, en este alumno se ve de forma clara, la dificultad de comprensión en algunas áreas del conocimiento.

A lo largo del curso ha sido diagnosticado de Trastorno de Atención con Hiperactividad. Interrumpe la clase de forma constante, no deja de llamar la atención etc. Otros factores, relacionados con la escuela, repeticiones y dificultades curriculares (Pino Juste, 2007). Todos estos factores como el desinterés que muestra la familia por la evolución académica (González Cuevas, 1996).

Las destrezas de afrontamiento, se adquieren con la independencia, pero si llega sin control y sin límites, puede hacer que la elección no sea la adecuada (López y López Soler en Andújar, 2011, 13), esto último es lo que venimos observando y anotando en el último mes. Ha pasado de tener un control familiar a dejar de tenerlo.

Todos lo expuesto hace que el alumno presente de forma clara problemas de convivencia.

3.5.5. EL CASO R

El entorno familiar

Alumno inmigrante. Los padres tienen problemas serios de “dinámica interna familiar”, el alumno va de un país a otro y de la familia paterna a la materna. Por lo recogido a lo largo del curso en el cuaderno del profesor y en la entrevista grupal en audio, con el progenitor que vive, tiene mala relación, se desenvuelve con reproches y faltas de respeto constantes. (Audio)

El entorno escolar

Se incorpora a diversidad, desfase curricular severo. Especialmente en algunas áreas.

TABLA 11: Resiliencia construida con los datos del cuaderno profesor y resto de instrumentos (Elaboración propia)

Factor de resiliencia	Indicadores
No se ha encontrado ningún factor de resiliencia.	
Factores de riesgo	Indicadores
Negar oportunidades de participación significativas	Participa con dificultades y con poco interés en el aula
Trauma migratorio	Falta de apoyo emocional
Vínculos pro-sociales pobres	La familia no participa en actividades
Desprotección cultural	Cambio cultural
Límites	Horarios

Conclusión

Después del análisis que hemos realizado no hemos reconocido ningún contexto de desarrollo resiliente, de los expuestos en Bronfenbrenner (1979).

Vanistendael (2002), nos habla de construir para obtener resiliencia y los factores de protección emergerán cuando haya necesidad, si están contruidos. En este caso no hay constructo resiliente en el primer " piso", ni en la familia, ni en la escuela ni en el barrio. Cambios de lugar de residencia y por tanto cambios de escuela y de barrio.

Las interacciones con uno de los progenitores, no es saludable, tienen serios desajustes personales, si a ello le añadimos fracaso escolar, por falta de interés de la familia y del alumno, nos encontramos con factores que influyen en las conductas problemáticas, adaptado de Pino Juste (2007).

3.5.6. EL CASO DE Z

El entorno familiar

Alumno inmigrante, lleva poco tiempo en España. El padre en su país de origen no lo reconoce, pero al cabo del tiempo lo trae a España por reagrupamiento, él dice que no sabe para que lo ha traído, si lo niega y nunca se ha responsabilizado de él. (Registro audio).

El entorno escolar

Ha vivido en su país de origen, sin tutorización de ninguno de los progenitores, fuera de la casa familiar. Directamente ha pasado a diversidad por edad. Presenta severo desfase curricular.

TABLA 12: Resiliencia construida con los datos del cuaderno profesor y resto de instrumentos (Elaboración propia)

Factor de resiliencia	Indicadores
Brindar oportunidades de participación significativas	Implicación en el deporte
Brindar oportunidades de participación significativas	Participaba en una asociación, para mejorar competencias básicas
Factores de riesgo	Indicadores
Sin apoyo emocional	No tiene adultos de referencia
Vínculos pro-sociales pobres	No participan
Desprotección cultural	Cambio de cultura
Desprotección económica	Ausencia de trabajo
Conductas de riesgo	Altas. Consumos

Conclusión

Después del análisis que hemos realizado no hemos reconocido ningún contexto de desarrollo resiliente, de los expuestos en Bronfenbrenner (1979).

Vanistendael (2002), nos habla de construir para obtener resiliencia y los factores de protección emergerán cuando haya necesidad, si están contruidos. En este caso no hay constructo resiliente en el primer " piso", ni en la familia, ni en la escuela ni en el barrio. Cambios de lugar de residencia y por tanto cambios de escuela y de barrio.

Todo lo expuesto, hace que tengamos un alumno, poco motivado en el estudio, con pocas conexiones en el exterior que le ayuden a potenciar el rendimiento escolar, con conflictos familiares constantes. Todo ello hace que sean factores que influyen en las conductas problemáticas.

3.5.7. EL CASO DE A

El entorno familiar

Alumno inmigrante. Nunca habla de la familia en sentido negativo. .en "la Autobiografía", se refiere a la llegada a España con normalidad.

El entorno escolar

Dificultades con la comprensión lectora, falta de vocabulario, falta de interés Desfase curricular severo.

TABLA 13: Resiliencia construida con los datos del cuaderno profesor y resto de instrumentos (Elaboración propia)

Factor de resiliencia	Indicadores
Brindar oportunidades de participación significativas	Alta Implicación en el deporte
Familia funcional	Familia funcional
Gestión de adversidad	Evita problemas
Factores de riesgo	Indicadores
No brindar oportunidades de participación significativas	Falta de interés en el aula
Vínculos pro-sociales pobres	No participan los progenitores

Desprotección cultural	Cambio de cultura
Conductas de riesgo	Altas. Consumos

Conclusión

Después del análisis que hemos realizado no hemos reconocido ningún contexto de desarrollo resiliente, de los expuestos en Bronfenbrenner (1979).

Vanistendael (2002), nos habla de construir para obtener resiliencia y los factores de protección emergerán cuando haya necesidad, si están contruidos. En este caso no hay constructo resiliente en el primer " piso", ni en la familia, ni en la escuela ni en el barrio. Cambios de lugar de residencia y por tanto cambios de escuela y de barrio.

Todo lo expuesto, hace que tengamos un alumno, poco motivado en el estudio, con pocas conexiones en el exterior que le ayuden a potenciar el rendimiento escolar. Ningún interés de la familia y si además como adolescente, no mide el peligro y va en busca de sensaciones, nos encontramos con un alumno con factores que influyen en conductas problemáticas.

3.5.8. EL CASO DE S

El entorno familiar

Alumno español. La ausencia del padre por trabajo, hace que él se erija en el protector de la familia. Su madre para él es un referente. Ignora al padre.

El dibujo es "retrato". Siempre es él.

El entorno escolar

Desmotivado. Conductas de riesgo.

TABLA 14: Resiliencia construida con los datos del cuaderno del profesor y resto de instrumentos (Elaboración propia)

Factor de resiliencia	Indicadores
Brindar afecto y apoyo	La familia
Factores de riesgo	Indicadores
Relaciones negativas	Grupo de amigos
Vínculos pro-sociales pobres	No participan
No controla los impulsos	No sabe controlarse
No tiene expectativas de futuro	No tiene metas
Conductas de riesgo	Altas. Consumos

Conclusión

A partir del análisis que hemos realizado de los distintos artefactos, la familia le brinda apoyo y afecto, por lo que tendríamos un aspecto de construcción de resiliencia. Sin embargo para algunos jóvenes mientras elaboran la tarea básica de construir su proyecto vital, tarea, que origina un alto nivel de incertidumbre que, sumado a su adolescencia y cuando los grupos sociales del entorno elegidos le arrastran y se deja llevar, cuando los límites no se aceptan, cuando no concuerda la capacidad con los resultados por falta de estímulos personales y familiares. Todo ello hace, que le cueste aceptar las normas de convivencia y los límites.

A continuación incluimos unas tablas que sintetizan el proceso de contraste entre los diferentes casos descritos en los epígrafes anteriores.

TABLA 15: El entorno escolar del Alumnado. Comparación (Elaboración propia)

	Caso E	Caso J	Caso PP	Caso R	Caso Z	Caso A	Caso S
Protección	Gestión de la adversidad					Gestión de la adversidad	
		Apoyo emocional Protección Cultural	Apoyo emocional				Apoyo emocional
		Brindar oportunidades de participación significativa	Brindar oportunidades de participación significativa		Brindar oportunidades de participación significativa	Brindar oportunidades de participación significativa	

TABLA 16: El entorno escolar del Alumnado. Comparación (Elaboración propia)

	Caso E	Caso J	Caso PP	Caso R	Caso Z	Caso A	Caso S
Riesgo	Vínculos prosociales pobres. Los padres no participan.						
		Falta de control de impulsos.					Falta de control de impulsos.
	Sin oportunidades de participación significativa en la escuela.	Sin oportunidades de participación significativa en la escuela.	Sin oportunidades de participación significativa en la escuela.	Sin oportunidades de participación significativa en la escuela.	Sin oportunidades de participación significativa en la escuela.	Sin oportunidades de participación significativa en la escuela.	Sin oportunidades de participación significativa en la escuela.
	Falta de límites	Sin sentido del futuro Falta de límites	Sin sentido del futuro	Sin sentido del futuro Falta de límites	Sin sentido del futuro Falta de límites	Sin sentido del futuro	Falta de límites
	Sin apoyo emocional Consumos	Desprotección cultural	Desprotección cultural	Sin apoyo emocional	Sin apoyo emocional Consumos	Desprotección cultural Consumos	Consumos

La triangulación de los datos recogidos con diferentes instrumentos y técnicas, informantes y en momentos diversos, nos permite afirmar que se pone de relieve una identificación directa de **factores** como: 1) la falta de referencias familiares, 2) la incompreensión de la cultura de acogida (en la totalidad de casos de inmigración), 3) la falta de herramientas como el lenguaje para integrarse en un nuevo contexto, 4) la falta de identidad por desarraigo, 5) la vivencia de relaciones familiares complejas, así como la inestabilidad tanto de domicilio como de composición familiar, por diferentes procesos de reagrupamiento, que se conforman como el caldo de cultivo idóneo para la gestación de una historia escolar teñida de fracasos y desadaptación y, por ende, un termómetro predictor de conductas disruptivas en la adolescencia, en nuestro caso, en el aula de Diversidad (Coleman y Hendry, 2003; Zabaleta (2004).

Sin embargo, se evidencian, de manera paralela, el desarrollo de **procesos de resistencia** a la adversidad que tienen que ver con el mantenimiento de vínculos sociales, tener adultos de referencia en el entorno próximo, identificarse con actividades (como el deporte) y sobre todo formularse metas (por ejemplo la promoción académica), que pueden recibirse en la escuela como baluartes en los que apoyar una intervención en la línea de la Psicología Positiva, puesto que basta que se abra una pequeña brecha para que este alumnado desee beber de la fuente de los afectos y la estima (Cykulnic, 2002).

CONCLUSIONES

Para concluir con este Trabajo Fin de Grado debemos explicitar que nuestro principal objetivo con este proyecto ha sido estudiar los factores que influyen en las conductas problemáticas o desajustadas, de los alumnos perteneciente a “atención a la diversidad”, en un PCPI, en un aula concreta. Para ello hemos construido un marco teórico, como referente de comprensión e interpretación de la realidad educativa en el proceso de convivencia.

La manifestación de cualquier conducta desajustada en el aula, produce dificultades de convivencia. Cuando nos encontramos, ante cualquier actuación que altere el comportamiento rutinario del aula, el primer paso y fundamental que hemos de seguir es la observación participante del profesor junto al alumnado, de este modo y con la ayuda de un registro, descubriremos cuales son los comportamientos, que alteran el orden en el aula.

Es partir de la observación cuando hemos desarrollado un proceso de Investigación, de los factores de riesgo y de protección de resiliencia, para favorecer una mejora desde la praxis.

Entre las numerosas técnicas que existen para mejorar el cambio y mejora de convivencia, optamos por: fortalecer conexiones entre el alumnado, fijar límites claros y firmes y realizar actividades dentro de un clima de aprendizaje significativo, con estas propuestas disminuyen los factores de riesgo de conductas disruptivas, y podemos empezar a construir resiliencia. Estas propuestas, se han llevado a cabo a partir del primer trimestre y a lo largo de todo el curso.

En este proyecto hemos podido comprobar un aspecto fundamental y revelador, y es que a un alumno por más que el docente trate de mejorar el manejo de los comportamientos disruptivos en el aula, son los propios alumnos el motor del cambio.

A lo largo del curso la mejora ha sido evidente, pero queda mucho por hacer, hay mucho que construir.

En esta construcción ha sido una pieza importante la labor realizada por el tutor siempre acompañando y ambos en una única dirección, conseguir como objetivo una buena convivencia y unos aprendizajes significativos.

El acuerdo entre profesorado y alumnado además de la constancia son fundamentales.

La elaboración del trabajo ha supuesto un reto en diversas medidas, ha conllevado la actualización en fuentes y la profundización en temas concatenados (diversidad, convivencia, normativa, resiliencia), además ha supuesto la superación de barreras a la hora del manejo de herramientas informáticas y, en conjunto se ha formulado como un salto cualitativo en la estructuración y organización del proceso emergente. Pero sin duda, ha supuesto un reto personal y profesional que nos ha llevado a sumergirnos en un proceso de Investigación-Acción intenso, fatigoso pero altamente gratificante.

Para finalizar este TFG, son numerosos los factores que influyen en la aparición y mantenimiento de las conductas que dificultan la convivencia y crean un mal clima en las aulas. Con el objetivo de ser eficaces en la erradicación de estas conductas sería conveniente intervenir en todos los ámbitos.

Los Programas de Cualificación Profesional Talleres, el próximo curso están llamados a desaparecer con la implantación de la LOMCE. Mi propuesta de intervención quedará explicitada a través del Departamento de Orientación, para continuar en la misma línea de mejora. De los tres contextos expuestos en el apartado anterior sólo uno de ellos es el de nuestra intervención el escolar.

A punto de terminar el curso, sólo una madre se ha interesado por la evolución del hijo, para el resto parece que la escuela donde están sus hijos no existe, lo que significa que el apoyo y el afecto está por construir.

Serán también los padres los que deban ocuparse del contexto social, en el que se mueven sus hijos adolescentes, sin miedo al riesgo y todo lo saben.

4. REFERENCIAS

Antonovsky, A. (1979). Salud, el estrés y afrontamiento.

Aragónés, A. C. M. (2009). *La formación inicial para el nuevo perfil del docente de secundaria: relación entre la teoría y la práctica* (Doctoral dissertation, Universidad de Málaga). EDUCACIÓN SECUNDARIA

Bronfenbrenner, U. (1997). Ecological models of human development. *Readings on the development of children*, 1993, 37-43.

Büchel, F., & Duncan, G. J. (1998). Do parents' social activities promote children's school attainments? Evidence from the German socioeconomic panel. *Journal of Marriage and the Family*, 95-108.

Carr, A. (2007). *Psicología positiva: la ciencia de la felicidad* (Vol. 236). Editorial Paidós.

Casasempere Satorres, A. V. (2013). Inmigración y escuela resiliente en educación primaria. Un estudio de casos con alumnado de familia inmigrante.

Cava, M. J. (2003). Comunicación familiar y bienestar psicosocial en adolescentes. *Encuentros de Psicología Social*, 1, 23-27.

Calvo Buezas, T. (2003). *La escuela ante la inmigración y el racismo. Orientaciones de educación intercultural*, Madrid. Editorial Popular. RISIS—Un contexto para pensar la intervención en trabajo social.

Calvo, P., García, A., & Marrero, G. (2005). *La disciplina en el contexto escolar*. Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de las Palmas de Gran Canaria.

Coleman, J. C., & Hendry, L. B. (1999). *The nature of adolescence*. Psychology Press.

Cyrułnik, B. (2001). *La maravilla del dolor: el sentido de la resiliencia*. Ediciones Granica SA.

Delors, J. (1996). La Educación Encierra un Tesoro.

De Dios Uriarte, J. (2006). Construir la resiliencia en la escuela. *Revista de psicodidáctica*, 11(1), 7-23.

Escolar, v. j. d. c., de Navarra, c. l. c., & de centro, e. s. c. o. l. a. r. e. s. la convivencia en los centros escolares

Erikson, E. H., Nass, J., & Louis-Combet, C. (1972). *Adolescence et crise: la quête de l'identité*.

Fuentes, M. D. C. P., Díaz, A. J. C., Ación, F. L., Martínez, F. M., Rossell, N. Y., & Linares, J. J. G. (2007). La violencia escolar: repercusión y búsqueda de soluciones. In *Mejora de la convivencia y programas encaminados a la prevención e intervención del acoso escolar* (pp. 33-40). Grupo Editorial Universitario.

García Zabaleta, E. (2004). *Conductas desadaptativas de los adolescentes en Navarra: el papel de la familia y de la escuela*. Trabajo no publicado. Tesis para optar al grado de Doctor. Universidad de Navarra.

García-Galán, D. J. V., Martínez, T. S., & Lucena, F. J. H. El alumnado autóctono ante la inmigración: influencia de las experiencias familiares como emigrantes en la relación con sus compañeros inmigrantes.

García, M., & Peralbo, M. (2000). Cultura, aculturación y percepción de las relaciones familiares. Culture, acculturation, and perception of family relationships. *Infancia y Aprendizaje*, 23(1), 81-101.

Gázquez, J. J., Pérez, M. C., & Carrión, J. J. (2011). Clima escolar y resolución de conflictos según el alumnado: un estudio europeo. *Revista de Psicodidáctica/Journal of Psychodidactics*.

Grotberg, E. (2002). Nuevas tendencias en resiliencia. *Resiliencia. Descubriendo las propias fortalezas*, 27-29.

Hauser, S. T., & Bowlds, M. K. (1990). Stress, coping, and adaptation

-
- Henderson, N., & Milstein, M. M. (2003). *Resiliencia en la escuela*. Barcelona: Paidós.
- Higgins, G. O. (1994). *Adultos resilientes: Superación de un pasado cruel*.
- Juste, M. P., & Regal, M. (2007). Concepto, tipos y etiología de las conductas disruptivas en un centro de Educación Secundaria y Bachillerato desde la perspectiva de Munist, M., Santos, H.
- Kotliarenco, M. A., Suárez Ojeda, E. N., Infante, F., & Grotberg, E. (2013). Manual de identificación y promoción de la resiliencia en niños y adolescentes. I profesorado. *Revista de Pedagogía*, 28 (81).
- Lemos, V. (2009). Características de personalidad infantil asociadas al riesgo ambiental por situación de pobreza. *Interdisciplinaria*, 26(1), 5-22.
- Musitu, G., & Cava, M. J. (2003). El rol del apoyo social en el ajuste de los adolescentes. *Intervención Psicosocial*, 12(2), 179-192.
- Paz, M. D. H. (2012). La revista *Castalia* (1917), un capítulo en la vida de Luis Rodríguez Figueroa. In *Actas IV Congreso Internacional Latina de Comunicación Social: Comunicación, control y resistencias* (p. 142). Sociedad Latina de Comunicación Social.
- Pisco Bravo, J. E. (2013). *Gestión pedagógica en el aula: "Clima social escolar, desde la percepción de estudiantes y profesores del séptimo año de los centros de educación básica Guayaquil N° 2 sitio Higuerón Adentro, parroquia Picoaza y Publio Carranza de la ciudad de Portoviejo-provincia de Manabí, 2011–2012* (Doctoral dissertation).
- Rotger, A. J. P. (1992). Hacia una Pedagogía comunitaria de la Pedagogía penitenciaria. *Pedagogía social: revista interuniversitaria*, (7), 63-84.
- Rutter, M. (1985). Resilience in the face of adversity. *British journal of psychiatry*, 147(1), 598-611.
- Sanz Astrain, P. (2013). *Dificultades de convivencia escolar. Análisis en un aula de educación primaria*.

Seligman, M. E., Steen, T. A., Park, N., & Peterson, C. (2005). Positive psychology.

Stern, M., & Zevon, M. A. (1990). Stress, Coping, and Family Environment The Adolescent's Response to Naturally Occurring Stressors. *Journal of Adolescent Research*, 5(3), 290-305.

Torrego, J. C. Y Moreno JM (2003). Convivencia y disciplina en la escuela: el aprendizaje de la democracia.

Vanistendael, S., & Lecomte, J. (2002). La felicidad es posible: Despertar en niños maltratados la confianza en si mismos: construir la resiliencia. *Gedisa.progress: empirical validation of interventions. American psychologist*, 60(5), 410.

NORMATIVA

La Ley General de Educación 1970.

La Ley Orgánica General del Sistema Educativo (L.O.G.S.E, 1990). La ley Foral 19/2002 , regula la Enseñanza de personas adultas en Navarra en su artículo, 3.

La ley Orgánica de Calidad de la Enseñanza (L.O.C.E., 2002). No se implementó por cambio de Gobierno.

Ley Orgánica de Educación (2006), en su artículo (Art. 23. 2 y 3), (ORDEN FORAL 109/2008, de 4 de julio) para los alumnos de PCPI)

. ANEXO I: Redacción de autobiografías.

Redacción de mi vida

Soy un chico muy amable, generoso y majo, pero hay veces que no parece que soy así, porque tengo un carácter muy fuerte y sé hablar mucho. Me gusta demostrarle las cosas, lo que más me gusta hacer es ir a fiestas, jugar a la tableta, bailar lo que en verdad me gusta es el fútbol. Ahora estoy cursando un curso porque me gusta estudiar, y me gustaría volver a repetir la GSA, capacidades me dicen que tengo, pero me desagrada y no puedo mantenerme estudiando. Por ahora libro así y cuando tiempo y leer si me saca lo mismo a grado medio.

Redacción:

Llevo aquí en España un año y dos meses, la primera vez
 que vine a cá. Todo me parecía diferente y día vez un poco
 incómodo. Por una parte me sentía bien porque tenía la
 sensación de que ya era una vida aquí. Por otro lado
 las personas que vivían aquí hablaban diferente y casi no
 entendía lo que me decían. Los primeros días pasaban
 en casa. Pero dos días ya empecé a salir y ya conocí
 a gente de mi país y otras personas y se me fue más
 adaptando a vivir y ahora me gusta más que cuando fui a
 una asociación donde reunían a todos los emigrantes de
 diferentes países del continente y había un año también conocí
 mucha gente. Al principio me gustaba pero con el pasar del
 tiempo ya me aburrí y ya he dejado de ir pero bueno después
 de haber estado en casa por esta y buena la verdad de la
 vida es que siempre estamos aprendiendo algo nuevo y ahora
 estoy ya bien feliz y contento.

28

MI VIDA

Hace 10 años exactamente, fui cuando llegué a España (Barcelona). Nos tengo mi padre a mi mamá y mis 3 hermanas. Empecé a estudiar en 2.º de primaria y a los 2 años ya sabía hablar castellano. A los 2 años también me mudé a Tafalla con mis padres y mis hermanas. Allí vivimos 7 años y en 2006 nació mi hermana pequeña. En 2007 mi hermana mayor de 24 años se casó y se marchó a Bilbao con su marido. Al año siguiente también se casó mi hermana de 13 años. En 2009 fallecieron mis abuelos en una semana y fue un palo para mí y para familia. A los 13 años empecé a jugar en la Peña Sport de Tafalla y ahí me fui adaptando y haciendo amigos. Actualmente llevo un año viviendo en Pamplona y me dio mucha pena abandonar Tafalla. Sigo haciendo lo que más me gusta que es jugar al fútbol. Cuando lo deje seré entrenador. También estoy estudiando en la Mitagrosa. El curso me parece interesante ya que estoy aprendiendo mucho de Fontanería.

FIN

Redacción.

(17)

En el año 1997 nací en Pamplona. Viví hasta los 2 años en Villaia con 3 ya estábamos en Arrote. Mis padres fueron a vivir pensando que iba a ser un pueblo tranquilo pero ellos se confundieron. Mi madre estábamos ocupada siempre con su trabajo y mi padre también así que nunca e tenido mucha relación con ellos. Siempre me e relacionado con otra gente con amigos mucho más mayores que yo cuando cumplí unos años más con 7 depe do ir con mayores que yo y empecé a salir con gente de mi edad y a acompañar a los ancianos a misa a comprarles el pan y demás.

Después un tiempo largo así fue mi vida, a los 8 años mi padre se compró una moto y yo también quería una pensando que si teníamos algo en común mi padre y yo podríamos hacer cosas juntos y así fue mi padre y yo todos los domingos íbamos a andar en moto.

Al estar viviendo en Arrote tenía que ir a la "Ikastola Gares" en Riente La Reina es donde hice hasta 4º de primaria. Salí de ese colegio por que el director me estaba haciendo la vida imposible. Me cambie de colegio a Villaia "Atargi" ~~donde estuve~~ hasta 6º de primaria, pasee al instituto y al no querer hacer nada me fui a un P.C.P.I.

Y ahora en el año 2014 me sienta estipendiadamente acudiendo al P.C.P.I de Fontanería donde me están enseñando mucho.

191 Principio de curso

Inicié el 13 de mayo del 1997 en el colegio del
 camino de Ruptura cuando le dieron el alta nos fuimos a vivir
 a Berlinda. Allí me esperaba mi hermana mayor, que ya tiene 18 años.
 Más tarde nacieron dos hermanas más, una de ellas se llama
 María que tiene 11 años y la otra se llama Anne que tiene
 8 años. Con las tres niñas me llevaron a la guardería que está
 de Berlinda. Cuando llegó a 1º de infantil me llevaron al Anexo
 de Dos de Berlinda hasta que llegó este proceso de la UOE
 y por no repetir lo segundo vez fui a educación y me matriculé
 al colegio del camino de la Helados, la escuela fue buena
 y los momentos me gustaron, porque me voy que estudiar y
 me gustan los talleres.



14

Mi vida.

Yo vivía en Ecuador al pie de algunos montes mi padre vino a España por que mi hermana mayor estaba mal del corazón y vino a España buscando una solución para ella luego mi padre vino a mi madre y mis hermanos y yo nos quedamos con nuestros tíos.

Pasaron unos meses y mis padres nos ~~llevaron~~ a nosotros a España yo tenía 8 años cuando vine a España cuando fui al colegio me repitieron un curso tenía que haber pasado a 3 de primaria y me metieron a 2 de primaria el colegio me parecía fácil pero había cosas, palabras que no entendía pero pase sin problemas hasta que en 6 de primaria casi repito porque el profesor dijo que en matemáticas podía hacer más pero no lo hacía por que era ~~lento~~ lento.

Al entrar al instituto fue un cambio totalmente radical porque había muchísima más gente y más mayores y en las clases habían personas que molestaban y no dejaban atender a la profesora y repetí 1 de la "eso" después pase a 2 de la eso y volví a suspender y no me dejaban seguir más en el colegio y me mandaron a hacer un PCPI y además en ese año nos mudamos a Pamplona y al empezar el curso empecé en Pamplona hacer un PCPI de electricidad y el segundo año que llevo aquí en Pamplona es el último año de PCPI que estoy haciendo pero tengo que estudiar para hacer el examen de Grado medio y así poder seguir estudiando y hacer una carrera de dibujo por que a mi me gusta dibujar y además se dibujar.

Redacción de mi vida

Soy un chico muy amable, generoso y majo, pero hay veces que no parece que soy así, porque tengo un carácter muy fuerte y sé hablar mucho. Me gusta demostrar los valores de lo que soy, los valores éticos, también me gusta salir de fiesta, jugar a los videojuegos lo que en verdad me gusta es el deporte. Ahora estoy cursando un curso porque me gusta estudiar, y me gustaría volver a repetir la secundaria, me gusta que tengo pero me desagrada y no puedo mantenerme estudiando, pero quiero leer más y leer si me saca lo posible a grande verdad.

20

MI VIDA

Hace 10 años exactamente, fui cuando llegué a España (Barcelona). Nos trajó mi padre a mi, a mi madre y mis 3 hermanas. Empecé a estudiar en 2.º de primaria y a los 2 años ya sabía hablar castellano. A los 2 años también me mudé a Tafalla con mis padres y mis hermanas. Allí vivimos 7 años y en 2006 nació mi hermana pequeña. En 2007 mi hermana mayor de 24 años se casó y se marchó a Bilbao con su marido. Al año siguiente también se casó mi hermana de 13 años. En 2009 fallecieron mis abuelos en una semana y fue un palo para mí y para familia. A los 13 años empecé a jugar en la Peña Sport de Tafalla y ahí me fui adaptando y haciendo amigos. Actualmente llevo un año viviendo en Pamplona y me dio mucha pena abandonar Tafalla. Sigo haciendo lo que más me gusta que es jugar al fútbol. Cuando lo deje seré entrenador. También estoy estudiando en la Mitagrosa. El curso me parece interesante ya que estoy aprendiendo mucho de Fontanería.

FIN

Redacción.

(17)

En el año 1997 nací en Pamplona. Viví hasta los 2 años en Villa, con 3 ya estábamos en Arrote. Mis padres fueron a vivir pensando que iba a ser un pueblo tranquilo pero ellos se confundieron. Mi madre está muy ocupada siempre con su trabajo y mi padre también así que nunca he tenido mucha relación con ellos. Siempre me he relacionado con otra gente con amigos mucho más mayores que yo cuando cumplí unos años más con 7 decidí ir con mayores que yo y empecé a salir con gente de mi edad y a acompañar a los ancianos a misa, a comprarles el pan y demás.

Después un tiempo largo así fue mi vida, a los 8 años mi padre se compró una moto y yo también quería una pensando que si teníamos algo en común mi padre y yo podríamos hacer cosas juntos y así fue mi padre y yo todos los domingos íbamos a andar en moto.

Al estar viviendo en Arrote tenía que ir a la "Ikastola Gues" en Riente La Reina es donde hice hasta 4º de primaria. Salí de ese colegio por que el director me estaba haciendo la vida imposible. Me cambie de colegio a Villava "Atargi" donde estuve hasta 6º de primaria, pase al instituto y al no querer hacer nada me fui a un P.C.P.I.

Y ahora en el año 2014 me siento estupidamente acudiendo al P.C.P.I. de Fontanería donde me están enseñando mucho.

19 Principio de curso

Viví el 13 de mayo del 1997 en el campo del
 camino de Ruptura cuando le dieron el alta nos fuimos a vivir
 a Berlinda. Allí me esperaba mi hermana mayor, que ya tiene 18 años.
 Más tarde nacieron dos hermanos más, uno de ellos se llama
 Martín que tiene 11 años y la otra se llama Anive que tiene
 8 años. Con los tres años me llevaron a la guardería que está
 de Berlinda. Cuando llegó a 1º de infantil me llevaron al Nivel
 Dos de Berlinda hasta que llegó este proceso de la UOE
 y por no repetir lo segundo vez fui a educación y me mudé
 al colegio del barrio de la Helados, lo estubo bastante
 y los dos momentos me lo gustó, porque me voy que estudiar y
 me gustan los talleres.

14

Mi vida.

Yo vivía en Ecuador al pie de algunos montes mi padre vino a España por que mi hermana mayor estaba mal del corazón y vino a España buscando una solución para ella luego mi padre vino a mi madre y mis hermanos y yo nos quedamos con nuestros tíos.

Pasaron unos meses y mis padres nos ~~llevaron~~ a nosotros a España yo tenía 8 años cuando vine a España cuando fui al colegio me repitieron un curso tenía que haber pasado a 3 de primaria y me metieron a 2 de primaria el colegio me parecía fácil pero había cosas, palabras que no entendía pero pase sin problemas hasta que en 6 de primaria casi repito porque el profesor dijo que en matemáticas podía hacer más pero no lo hacía por que era ~~lento~~ lento.

Al entrar al instituto fue un cambio totalmente radical porque había muchísima más gente y más mayores y en las clases habían personas que molestaban y no dejaban atender a la profesora y repetí 1 de la "eso" después pase a 2 de la eso y volví a suspender y no me dejaban seguir más en el colegio y me mandaron a hacer un PCPI y además en ese año nos mudamos a Pamplona y al empezar el curso empecé en Pamplona hacer un PCPI de electricidad y el segundo año que llevo aquí en Pamplona es el último año de PCPI que estoy haciendo pero tengo que estudiar para hacer el examen de Grado medio y así poder seguir estudiando y hacer una carrera de dibujo por que a mi me gusta dibujar y además se dibujar.

ANEXO II: Conductas registradas en el sistema informático del Gobierno de Navarra

20

1/11/2013	Pelea con []	Nota para el Tutor	<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>
20/01/2014	Ha llamado su madre que estaba enfermo.	Nota para el Tutor	<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>
22/01/2014	Ha llegado tarde a básica ,se ha quedado almorzando.	Nota para el Tutor	<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>
23/01/2014	Hoy ha vuelto a perder una hora de clase, se ha quedado almorzando.	Nota para el Tutor	<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>
13/02/2014	Contestación desafiante.Le he dicho que saliese fuera ,por contestarme de forma inapropiada. Evidentemente , me ha dicho que le dijese que había hablado.No ha salido fuera. No he entrado.	Nota para el Tutor	<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>
17/02/2014	El tutor , le ha mandado a casa.Deben llamar sus padres. Le contestó al tutor que yo sólo le había dicho una vez que saliese fuera.	Nota para el Tutor	<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>
19/02/2014	Ha llamado que había pasado mala noche.	Nota para el Tutor	<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>

2

19

1/11/2013	Pelea con ,	Nota para el Tutor	 
13/12/2013	Ha entrado tarde.	Nota para el Tutor	 
10/01/2014	Ha molestado, lo que ha querido. Se le ha llamado la atención de forma reiterada.	Nota para el Tutor	 
13/01/2014	No ha hecho nada, ha salido fuera del aula. Le he comentado que se le había matado un primo ayer por la tarde.	Nota Personal	 
17/01/2014	Mientras le corregía, una tarea de las comunidades autónomas en la mesa, ha cogido la pelota del cajón y se ha puesto a botarla. Lo he mandado fuera eran las doce cuarenta.	Nota para el Tutor	 
20/01/2014	A las diez cuarenta ha decidido que se salía fuera.	Nota para el Tutor	 
21/01/2014	10:40 de la mañana, clase de lengua, texto 2013 de grado medio, debe entregarlo a las 11.0 le da la gana de hacer nada, ha cerrado el cuaderno.	Nota para el Tutor	 
24/01/2014	Ha llegado tarde, entra, se sienta, puedo entrar no? Me tendrás que preguntar, le respondo. He estado hablando con Alberto. Le respondo bueno, pues ahora me voy. Se ha salido de clase.	Nota para el Tutor	 
29/01/2014	Le he llamado, varias veces la atención: Ha hablado mucho con Lorenzo.	Nota para el Tutor	 
30/01/2014	A la una menos veinticinco, le he invitado a salir de clase. Estaba haciendo los climas en el ordenador. Ha empezado a llamar la atención imitando el sonido de una paloma.	Nota para el Tutor	 
30/01/2014	Se, aburre y molesta. Se ha tumbado.....	Nota para el Tutor	 
13/02/2014	Sensación de que había fumado. No ha parado de reirse, bailando en el asiento, Ha llegado tarde con Leo. Él no traía tortilla.	Nota para el Tutor	 
20/02/2014	Se ha ido a Suspertu, a las 12:40	Nota para el Tutor	 
21/02/2014	Estaba muy contento, le había dado negativo, en el control.	Nota para el Tutor	 
24/02/2014	No ha hecho nada, le he dicho que podía salir de clase, para que no molestase. Tenía un bajón importante.	Nota para el Tutor	 
13/03/2014	Clase de sociales, se ha negado a copiar nada. No ha molestado. Cuando hemos trabajado en el ordenador, una prueba de grado medio, se ha puesto a trabajar. Me ha pedido permiso para entrar en el INEM.	Nota para el Tutor	 
28/03/2014	SE ha marchado a las 12:20, ha dicho que tenía frío y que le dolía la tripa.	Nota para el Tutor	 
15/04/2014	Ayer le atropelló una moto en un paso de cebra. Estaba dolorido, pero ha trabajado. Después del recreo se ha marchado.	Nota para el Tutor	 
29/04/2014	Ha ido al médico por el tema del atropello.		



15

3/12/2013	Ha entrado tarde ,estaba almorzando.Luego no ha trabajado nada.	Nota Personal	<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>
10/01/2014	Se le llama la atención por molestar.No quiere hacer matemáticas.	Nota para el Tutor	<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>
22/01/2014	Ha perdido una hora de clase, se ha ido a almorzar con compañeros.	Nota para el Tutor	<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>
23/01/2014	Ha repetido la jugada de ayer, se ha ido a almorzar otra vez, ha llegado una hora tarde.	Nota para el Tutor	<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>
28/01/2014	Habia examen de sociales, ha vuelto a llegar tarde.	Nota para el Tutor	<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>
03/02/2014	Ha llamado su madre que no se encontraba bien.	Nota para el Tutor	<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>
27/03/2014	Ha llamado su madre para confirmar la huelga.	Nota para el Tutor	<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>
29/04/2014	Ha llegado cinco minutos tarde.	Nota para el Tutor	<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>
06/05/2014	Ha llegado cinco minutos tarde, no le he dejado entrar.	Nota para el Tutor	<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>
12/05/2014	Ha vuelto a llegar tarde.	Nota para el Tutor	<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>