

“Evaluación y mejora de las conductas problemáticas dentro del aula”



Universidad de Granada
Facultad de Ciencias de la Educación
Departamento de métodos de investigación y diagnóstico en educación.

Doctoranda:
Beatriz Pedrosa Vico

Directora:
Leonor Buendía Eisman

Coodirectores:
José Antonio Pareja Fernández de la Reguera
Emilio Berrocal de Luna

Programa oficial de postgrado
en intervención en pedagogía y
psicopedagogía. (T 23, 56, 1)

Granada 2012

Editor: Editorial de la Universidad de Granada
Autor: Beatriz Pedrosa Vico
D.L.: GR 995-2013
ISBN: 978-84-9028-497-1



... a mi padre y a mi madre

Comenzar dando las gracias a mi directora, Leonor Buendía Eisman, quien creyó en mí cuando más lo necesitaba y me tendió su mano para seguir trabajando en aquello que más me gustaba.

A mi codirector Emilio Berrocal de Luna por apoyarme como director pero, sobretodo, como amigo.

A mi también amigo y codirector José Antonio Pareja, que siempre ha estado cuando lo he necesitado, incluso cuando no tenía por que hacerlo. Gracias, sin ti nada de esto podría haber sido posible.

Agradezco también, desde lo más profundo, a mis padres, Jesús Pedrosa y M^a Josefa Vico. A mi padre, por ser mi modelo a seguir por su sentido del esfuerzo, del trabajo y de la superación. Sin tus consejos, templanza e inmenso cariño jamás hubiera llegado hasta aquí. Me haces crecer como persona sólo con tu presencia. A mi madre, la mejor persona que conozco. Gracias por aportarme tus valores, tu cariño y cuidados. Gracias a vosotros no he tirado nunca la toalla y sé que, pase lo que pase, nunca estaré sola.

Agradezco también a mis tíos, primos y, muy en especial, a mi hermano Jesús. Sois un pilar fundamental en mi vida.

En estos agradecimientos no puedo olvidarme de mi pareja José Luís. Gracias por hacerme reír, por estar siempre a mi lado, por cuidarme y quererme como lo haces y, como no, por ayudarme y entenderme en estos momentos tan difíciles de mi vida.

También nombrar aquellas personas que he conocido en este trayecto de mi vida, como lo son Alex, Antonio, Berta, Ana, Jesús, Elena, Rocío, Paquita y Niko. Gracias a vosotros y a vuestro apoyo habéis hecho que tire para adelante en los tramos más duros de este camino.

Me gustaría también dar las gracias a mis amigas de toda la vida, quienes han comprendiendo mis ausencias y mis malos momentos. Gracias por estar siempre que os necesito.

Tampoco puedo olvidarme de quienes se han convertido en mi segunda familia, Antonio J., Tere, J. Luis, Manolita y Manolo.

Agradezco de forma muy especial a todos mis compañeros y compañeras de SAFA, y en particular a Rosa, Isa, Belén y Lina. Hacéis que no me sienta sola estando lejos de casa.

Para terminar, quiero agradecer al IES José de Mora de Baza por abrirme sus puertas y tratarme como un miembro más de su comunidad. A Loli Hernández, quien desde el primer día se desvivió para llevar a cabo este proyecto, al igual que a Eloy, Aurora y Emilia. Y como no, a todo el profesorado y alumnado de 1º de ESO del curso 2009/2010. Fue un año de gran aprendizaje y que jamás podré olvidar.

A TODOS, ¡¡GRACIAS!!



Evaluación y Mejora
de las Conductas Problemáticas
dentro del Aula



Siendo conocedores de la importancia que tiene la educación en cualquier individuo independientemente de su edad, cultura, nivel socioeconómico, etc. tenemos que resaltar a la escuela e instituto, como delimitadores no sólo de los conocimientos formales sino también de relaciones sociales, formas de actuar, pensar, etc. Y es que la conjunción de estos aprendizajes será determinante para el buen desarrollo del individuo, tanto a nivel académico como social.

Esto que a priori resulta sencillo de entender, se complica si tenemos en cuenta la rápida evolución de la sociedad en estos últimos años, frente a la lenta evolución del sistema educativo, a veces sin conciencia real de la diversidad del alumnado que recibe. Por ello el reto actual del sistema escolar, como ya planteaba Habermas (1991), es impulsar la construcción de un nuevo orden social y una nueva identidad que responda a las necesidades de una sociedad del conocimiento postmoderna, flexible, diversa y cambiante, y es que la indisciplina, violencia, etc. son síntomas de agotamiento de un modelo de centro educativo que no responde a las necesidades de los miembros de la sociedad actual.

Consideramos de gran relevancia trabajar para y con el alumnado, y profesorado. Así el estudio de caso que presentamos se centra en conocer las demandas y necesidades de los agentes implicados en el centro escolar para, posteriormente, trabajar en aquello que consideran imprescindible a la hora de paliar las conductas disruptivas, fomentar un buen clima de aula y centro, y mejorar la eficacia en la labor del profesorado, y alumnado, amén de una mejora de las relaciones entre ambos.

La investigación consta de dos grandes bloques. En el primero se aborda la fundamentación teórica con tres capítulos, y en el segundo bloque se presenta la parte empírica distribuida en cuatro capítulos más.

El primer capítulo está destinado a la revisión de la terminología relacionada con la convivencia, y en particular con la convivencia escolar, de manera que su discriminación conceptual aclare y sienta las bases para el desarrollo de la parte empírica. Para ello se han estudiado conceptos como convivencia, disciplina, indisciplina, conflictos, valores, entre otros.

El segundo capítulo versa sobre las distintas leyes que respaldan y abogan por la mejora de la convivencia en los centros escolares a nivel nacional y autonómico, deteniéndonos en Andalucía y en las medidas que se han tomado en los últimos años.

El tercer capítulo recoge la situación global de la convivencia en los centros españoles, y la situación particular de algunas comunidades autónomas, para terminar con una breve descripción de aquellos estudios y experiencias llevadas a cabo por expertos en el tema.

En el capítulo cuarto se detalla el marco metodológico en el que se ha desarrollado la investigación, el contexto donde se ha llevado a cabo, los objetivos, el planteamiento metodológico e instrumentos de recogida de datos. En el quinto se analizan los datos sacados del cuestionario a través del programa SPSS.

El sexto se centra en el análisis cualitativo, analizando las distintas fuentes de información mediante el programa MAXQDA.

El capítulo séptimo lo hemos destinado a la discusión y conclusiones junto con las propuestas de mejora y prospectiva de la investigación.

Por último se reseñan las referencias bibliográficas utilizadas y los anexos presentados en formato digital.

índice:



● Marco Teórico

cápítulo 1: revisión terminológica.

1.1 CONVIVENCIA	_____ 6
1.2 CLIMA ESCOLAR	_____ 10
1.3 DISCIPLINA E INDISCIPLINA	_____ 17
1.4 DISRUPCIÓN	_____ 24
1.5 CONFLICTO	_____ 29
1.6 VIOLENCIA	_____ 33
1.7 VALORES	_____ 38

cápítulo 2: convivencia y prevención de la violencia:
revisión legislativa.

2.1 REVISIÓN A NIVEL INTERNACIONAL	_____ 45
2.2 REVISIÓN A NIVEL NACIONAL	_____ 51
2.2.1 Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación	_____ 52
2.2.2 LEY 27/2005, de 30 de noviembre...	_____ 53

2.2.3 Real Decreto 732/1995 sobre Derechos y Deberes...	54
2.2.4 REAL DECRETO 275/2007, de 23 de febrero, ...	56
2.3 REVISIÓN POR COMUNIDADES AUTÓNOMAS: ANDALUCÍA	57
2.3.1 DECRETO 85/1999, de 6 de abril, ...	61
2.3.2 ORDEN de 25 de julio de 2002, ...	64
2.3.3 ORDEN de 21 de julio de 2006, ...	66
2.3.4 DECRETO 19/2007, de 23 de enero, ...	68
2.3.5 ORDEN de 18 de julio de 2007, ...	72
2.3.6 DECRETO 327/2010, ...	75

cápítulo 3: el estado de la convivencia en España:
situación actual y otras investigaciones.

3.1 DATOS DEL ESTADO DE LA CONVIVENCIA EN ESPAÑA.	82
3.1.1 Estudios más significativos a nivel nacional.	
	82
3.1.1.1 Informe sobre Violencia Escolar: ...	82
3.1.1.2 Violencia entre Compañeros ...	85
3.1.1.3 Estudio Cisneros X: Acoso y Violencia ...	88
3.1.1.4 Estudio Internacional sobre la Enseñanza...	90
3.1.1.5 Estudio Estatal Sobre la Convivencia ...	92
3.1.1.6 Informe del Defensor del Profesor (2010)	
	94
3.1.2 Evolución del estado de la convivencia.	95
3.2 Datos del Estado de la Convivencia ...	98
3.2.1 Evolución del Estado de la ...	98
3.2.1.1 Andalucía	99

3.2.1.2 Aragón	_____	100
3.2.1.3 Asturias	_____	102
3.2.1.4 Baleares	_____	105
3.2.1.5 Castilla León	_____	106
3.2.1.6 Cataluña	_____	108
3.2.1.7 Madrid	_____	110
3.2.1.8 País Vasco	_____	111
3.2.2 CONCLUSIONES	_____	113
3.3 REVISIÓN DE TRABAJOS DE INVESTIGACIÓN SOBRE	_____	114
3.4 CONVIVENCIA.	_____	114
3.5 CONCLUSIONES.	_____	118

● Marco Empírico

cápítulo **4**: Contextualización y Metodología de la Investigación.

4.1 JUSTIFICACIÓN DE LA METODOLOGÍA	_____	126
4.2 CONTEXTUALIZACIÓN Y DIAGNÓSTICO ...	_____	128

4.2.1 Descripción de la localidad.	_____ 128
4.2.2 Descripción del centro	_____ 131
4.2.3 Diagnóstico de la situación del centro	_____ 134
4.3 OBJETIVOS, DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA ...	_____ 137
4.3.1 Objetivos	_____ 137
4.3.2 Delimitación del problema	_____ 137
4.3.3 Fases de trabajo	_____ 139
4.4 AGENTES IMPLICADOS	_____ 140
4.4.1 Muestra	_____ 140
4.5 PROCEDIMIENTO Y TÉCNICAS DE ...	_____ 143
4.5.1 Cuestionario.	_____ 144
4.5.2 Entrevistas	_____ 151
4.5.3 Observación participante	_____ 154
4.5.4 Grupos de discusión	_____ 155

cápítulo 5: análisis de datos cuantitativos.

5.1 ANÁLISIS DESCRIPTIVO	_____ 163
5.1.1 Cuestionario alumnado	_____ 164
5.1.2 Cuestionario profesorado	_____ 175
5.2 ANÁLISIS COMPARATIVO ...	_____ 185

cápítulo 6: análisis de datos cualitativos.

6.1 ANÁLISIS DE APARICIÓN ...	193
6.2 ANÁLISIS DE LAS DISTINTAS FUENTES ...	198
6.2.1 ANÁLISIS DE CADA METACATEGORÍA	199
6.2.1.1 Valoración General de la experiencia	199
6.2.1.2 Tutorías de la Gestión de Normas	201
6.2.1.3 Percepción sobre el tipo de centro	210
6.2.1.4 Resto de tutorías: empatía, escucha activa, etc.	211
6.3 ANÁLISIS HORIZONTAL	214
6.3.1 ANÁLISIS DE CADA CATEGORÍA	215
6.3.1.1 VGN (valoración global de la ...).	215
6.3.1.2 VAN (Valoración de la comportamiento ...)	216
6.3.1.3 AMN (aportaciones para la mejora de ...)	216
6.3.1.4 AQF (aspectos que han fallado)	217
6.3.1.5 PCP (características del profesorado)	217
6.4 CORRELACIÓN ENTRE CATEGORÍAS	218
6.4.1 CATEGORÍAS QUE SE RELACIONAN ENTRE SÍ	219
6.4.1.1 Valoración global de la gestión de normas...	220
6.4.1.2 Valoración global de la gestión	220
6.4.1.3 Valoración del comportamiento ...	220
6.4.1.4 Valoración del trabajo con el ...	221

cápitulo 7: discusión, conclusiones, puntos fuertes y débiles, y prospectiva de la investigación.

7.1. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS	_____ 225
7.2. CONCLUSIONES	_____ 228
7.3 PUNTOS FUERTES Y PUNTOS DÉBILES	_____ 232
7.3.1 Puntos fuertes	_____ 232
7.3.2 Puntos débiles	_____ 232
7.4. PROPUESTAS DE MEJORA	_____ 233
7.5. PROSPECTIVA DE LA INVESTIGACIÓN	_____ 234
• BIBLIOGRAFÍA	_____ 275
• ÍNDICE DE ANEXOS	_____ 255



marco **t**eórico



revisión
terminológica

1

“El Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI planteaba la ampliación de los objetivos educativos más allá del estricto campo del conocimiento y, más concretamente, señalaba la necesidad de que los alumnos aprendan en la escuela a convivir, conociendo mejor a los demás y creando un espíritu nuevo que impulse la realización de proyectos comunes y la solución pacífica e inteligente de los conflictos.”

Informe Delors (1996)

Siguiendo este informe, entendemos que lo que se debe trabajar en los centros educativos no son solo aspectos formales referentes a contenidos de las distintas asignaturas sino un complemento entre éstos y aquellos referentes al desarrollo del alumnado en distintos ámbitos, los llamados informales.

Y es que no estamos en la escuela de mediados o finales del S. XX, donde la labor única y fundamental del sistema educativo era enseñar unos hábitos y técnicas intelectuales centradas en distintas asignaturas, mientras que las familias se encargaban del resto. La escuela de hoy se entiende como uno de los espacios en los que se debe dar formación al individuo en todos sus ámbitos, integrándolo en una comunidad de iguales y enseñándole a convivir bajo un buen clima de centro y aula.

Debido a esta amplitud de aspectos afines a la educación postmoderna, y antes de seguir avanzando, debemos hacer un repaso de los términos más utilizados en las aulas referentes al ámbito informal de la educación o el llamado currículo oculto, tales como convivencia, clima de aula, conductas problemáticas, indisciplina, conflictos, etc., (Torres 1991); revisión como la llevada a cabo por Olweus (1993), Whitney y Smith (1993), Smith y Sharp (1994) O Smith, P. (2002) entre otros, donde diferencian entre violencia, dificultades de convivencia, conflictos, disciplina escolar, etc.

El hilo conductor de nuestra revisión se centra en las relaciones de inclusión de los distintos conceptos tratados; puede ilustrarse como sigue:



1.1 CONVIVENCIA

En primer lugar, comencemos definiendo el término “convivencia”. Según el Diccionario de la RAE, *convivencia* “es la acción de convivir” y *convivir* “es aquello referente a vivir en compañía”. Pero la forma de “vivir en compañía” cambiará en función de distintas variables, ya sea el lugar dónde se conviva, con quién, cuándo o cómo. Variables que posibilitarán unos modelos de convivencia heterogéneos, propios de cada cultura, época, etc.

Dentro de cada modelo de convivencia nos encontraremos con las características que lo hacen distinto del resto, que son, entre otras, las formas de compartir distintos tipos de eventos como el ocio, aficiones, opiniones, ideologías..., todo ello enmarcado a través de la participación y bajo el cumplimiento de unas normas y deberes comunes.

Esta diversidad ha de ser posibilitadora de un modelo de convivencia caracterizado por la pluralidad de las relaciones sociales y culturales con el fin de crear una alternativa abierta y lejana a la jerarquía única.

Este concepto de convivencia requiere de un planteamiento donde tengan cabida todas las posibilidades de relación humana. Como apunta Ortega (2002) “...la convivencia exige de la revisión de los sistemas horizontales de organización social —redes humanas— en las que emergen modelos de comunicación y actividad que estimulan la construcción de significados que pueden ser moralmente buenos o malos. Se trata, por consiguiente, de revisar las estructuras sociales de participación y los sistemas de poder que acontecen en las redes, tanto de los sistemas homogéneos de la red de iguales como del sistema general —red de redes— en el que la heterogeneidad y la multiplicidad de culturas están exigiendo un debate sobre mínimos éticos cívicos”. Ortega (2002: 109).

Para que esto sea posible, la convivencia debe de entenderse como una vida en armonía; Malgesini y Jiménez (2000: 78). Es decir, como un proceso creativo y respetuoso, donde los conflictos se resuelven de forma positiva y donde los que conviven tengan una actitud de respeto y tolerancia hacia el resto.

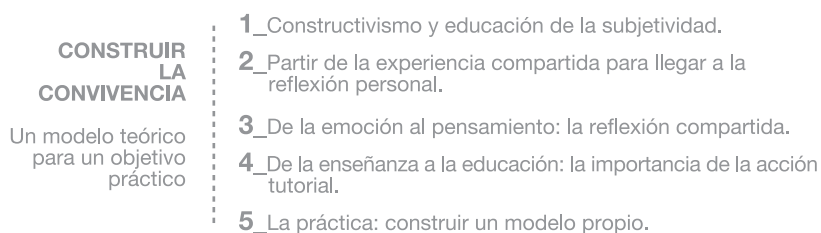
¿Dónde se aprende a convivir? Se aprende en distintos ámbitos como: el grupo de iguales, la familia, el trabajo o los medios de comunicación, además de los contextos económicos, sociales y políticos en los que estamos inmersos.

Dentro de estos contextos, uno de los más significativos, como destacábamos en la introducción de este capítulo, es la escuela. Y es que aprender a convivir es uno de los fines básicos del proceso educativo. Desde el primer día que los niños y niñas entran a la escuela comienzan a relacionarse entre sí, compartiendo aula, recreos y todo lo que ello conlleva, es decir, vivencias comunes. Así, gran parte de sus aprendizajes se deben al contacto con otros iguales, junto con el resto de los componentes de la comunidad educativa. De esta forma es como comienzan a desarrollar las habilidades necesarias para relacionarse con los que les rodean, como el diálogo, la comunicación, el respeto o la tolerancia.

Por tanto podríamos definir la convivencia escolar como un proceso educativo, que influye en el desarrollo ético, socioafectivo e intelectual del alumnado. O como apunta Funes (2009:) la convivencia escolar es: ... la dimensión del centro orientada a prevenir o implementar medidas y actuaciones que gestionen las relaciones sociales. Esto se llevará a cabo para prevenir o mantener un clima de centro armónico.

La convivencia escolar está compuesta por las experiencias, valores y relaciones que se generan dentro del centro. Experiencias y valores que han de llevarse a cabo desde unos principios mínimos como el respeto, comprensión, libertad, justicia, etc., contruidos, como ya hemos señalado, desde la diversidad.

Para esta compleja tarea algunos autores han propuesto distintas alternativas para alcanzar una buena convivencia en el centro. Ortega y Del Rey (2004) proponen el siguiente modelo:



Ortega y Del Rey (2004: 28)

Y es que son muchas las dificultades con las que se encuentra el profesorado para transmitir el aprendizaje de la convivencia, sin olvidar que la escuela, aparte de enseñar valores básicos de convivencia, también facilita el aprendizaje de forma inconsciente de conductas contrarias a la misma, alejadas del respeto hacia las personas, y en las que la agresividad se convierte, en ciertas ocasiones, en la herramienta más eficaz para la resolución de los conflictos.

Concedores de estas dificultades, junto con el elevado número de centros que vienen demandando ayuda para alcanzar un buen clima de convivencia, (cambios legislativos, personal de apoyo, formación del profesorado, reuniones y materiales de trabajo, etc.), las instituciones de nuestro país han generado diferentes alternativas, entre las que destacamos:

a | A nivel legislativo:

La Ley Orgánica 2/2006, del 3 de mayo, de Educación (LOE) aboga por el fomento y la mejora de los fines y los objetivos de la educación respecto a la convivencia en las escuelas, siendo en su artículo 121 donde se reco-

ge tanto la importancia de atender las necesidades sociales y culturales del centro como la necesidad de llevar a cabo la Acción Tutorial y el Plan de Convivencia.

A nivel autonómico se ha de destacar Andalucía con el Decreto 19/2007, de 23 de enero, “por el que se adoptan medidas para la promoción de la cultura de paz y la mejora de la convivencia en los centros educativos sostenidos con fondos públicos”.

O la Orden de 18 de julio de 2007, con la aprobación del Plan de Convivencia en Andalucía.

b | A nivel de Iniciativas propuestas desde el Ministerio:

Algunos ejemplos son:

- Plan para la Promoción y Mejora de la Convivencia Escolar.
- Observatorio Estatal de Convivencia, órgano colegiado de la Administración General del Estado.

c | A nivel Formativo:

En estos últimos años, uno de los ámbitos más desarrollados para la mejora de la convivencia es el referido a la formación permanente del profesorado mediante un elevado número de congresos y jornadas, tanto nacionales como internacionales. Ejemplo de ello son los que desde el año 2005, el Ministerio de Educación viene ofertando anualmente “*La disrupción en las aulas: problemas y soluciones, en 2006*”; “*Profesorado y convivencia, en 2008, etc.*”, o las llevadas a cabo por distintas Universidades como la de Málaga con el “*I Congreso Nacional sobre Convivencia y Resolución de Conflictos en contextos socioeducativos, en 2008*”, en la Universidad de La Rioja con las “*Jornadas sobre convivencia, en 2006*”, en la Universidad de Almería con el congreso internacional sobre convivencia “*II Congreso Internacional sobre Convivencia Escolar: variables psicológicas y educativas implicadas en 2010*”, o las ofertadas por instituciones como UGT con las “*Jornadas sobre convivencia escolar en 2005*”.

Para ilustrar esto último citaremos algunas de las conclusiones de las

XII Jornadas sobre “La convivencia en los centros escolares como factor de calidad”, que se vienen realizando desde 1990 por los Consejos Escolares de las Comunidades Autónomas y del Estado:

- La convivencia es un factor clave de la calidad educativa que requiere del respeto y consenso de toda la comunidad.
- La convivencia en los centros educativos es el reflejo de la convivencia fuera del centro, por ello la dificultad para su mejora.
- El hecho de estar inmersos en una sociedad consumista, donde adquirir bienes materiales, en muchas ocasiones, no requiere el mínimo esfuerzo para los jóvenes, ha hecho que se pierdan los mecanismos de superación y el trabajo necesarios para alcanzar los objetivos exigidos en la escuela.
- Para solucionar los problemas de convivencia son necesarios todos los miembros de la comunidad educativa, ya que ésta será la única forma de alcanzar un diálogo y posterior consenso basado en las normas de convivencia de centro, familia y sociedad.

Todas las posibilidades que se están generando para la mejora de la convivencia, desde el Ministerio, Comunidades Autónomas, universidades, grupos de investigación, centros educativos, etc. están trabajando para alcanzar una convivencia que, como apunta Ortega (2000), alcance la estructura social de participación y que proponga sistemas de actividad para la construcción del conocimiento (trabajo curricular en grupo cooperativo); una convivencia para la construcción del individuo en el ser y estar, pero teniendo como requisito imprescindible la tolerancia y el entendimiento de los otros, sus sentimientos, pensamientos (educación de emociones y valores); así como el tiempo necesario para que esto se lleve a cabo (gestión democrática de la convivencia).

1.2 CLIMA ESCOLAR

Cuando hablamos de clima escolar lo estamos haciendo de todo aquello que determina unas buenas relaciones y comportamientos de la comunidad educativa. Por tanto, hemos de detenernos en este concepto ya que se trata de un factor

imprescindible para alcanzar tanto los objetivos básicos propuestos en nuestra legislación educativa como los fines sociales y culturales de la sociedad en la que vivimos.

El estudio sobre el clima escolar no comenzó a tenerse en cuenta hasta la segunda mitad del siglo XX. Ejemplo de ello es el estudio realizado por Halpin y Croft (1963) que dio lugar al conocido cuestionario descriptivo del clima organizacional OCDQ (Organizational Climate Descriptive Questionnaire). Aunque a comienzos de ese mismo siglo se puede encontrar alguna referencia al clima de centro en trabajos como los de Perry (1908), citado en González (2004), que reflejaba cómo el ambiente es un factor influyente en el alumnado. Pero no será hasta comienzos de los 90 cuando este aspecto se convierta en un factor imprescindible para el buen desarrollo de la labor de Enseñanza- Aprendizaje.

Si el clima escolar es entendido como todo aquello que se da en el aula y el centro, referido a ámbitos tan complejos como el social y cultural, ¿qué dimensiones son las que lo conforman, y por tanto, cómo han de trabajarse para alcanzar un buen clima de centro y clase? Para contestar a esta pregunta habremos de tener en cuenta las aportaciones de diversos autores.

Scheerens y Bosker (1997) destacan cuatro dimensiones a tener en cuenta para la mejora del clima escolar, basadas en las investigaciones llevadas a cabo sobre la eficacia escolar:

1 | El orden: Una atmósfera ordenada y tranquila favorece y posibilita las buenas relaciones y el aprendizaje, considerándose como esencial para alcanzar un buen clima de centro. Para ello, se han de tener en cuenta:

- Reglas explícitas para alumnado y profesorado.
- Premios y castigos: Centros que aboguen más por los premios que por los castigos.
- Absentismo y abandono: todo centro ha de responsabilizarse y tomar medidas contra el absentismo.
- Buena conducta de los alumnos: Comportamientos adecuados en el centro y si apareciesen comportamientos indeseables, se deberían afrontar y controlar.

- Infraestructuras y facilidades: Ofrecer espacios específicos que faciliten la convivencia y la enseñanza- aprendizaje.

2 | La orientación a un rendimiento no académico, sino al basado en las buenas prácticas de comportamiento y cumplimiento de normas. Aquí se han de tener en cuenta:

- Dar prioridad a un clima escolar que permita mejorar la eficacia en las buenas relaciones interpersonales, objetivos o valores compartidos.
- Percepción de las condiciones de mejora de la eficacia como la motivación, la implicación, el entusiasmo.

3 | Las relaciones internas como base para alcanzar la eficacia y el buen clima escolar. Las características fundamentales serían:

- Relaciones entre alumnado.
- Relaciones entre el profesorado.
- Relaciones entre el director y los alumnos.
- Relaciones entre el alumnado y el profesorado
- El rol del director y sus relaciones.
- Compromiso de los alumnos.

4 | La satisfacción, provocada por el trabajo realizado y las relaciones humanas en el centro, destacándose:

- Evaluación y satisfacción del trabajo.
- Satisfacción con el clima seguro y ordenado.

La aportación más significativa, citada y revisada por otros autores (Anderson 1982, Asensio 1992, Creemers y Reezigt 1999) en lo referente al estudio del clima escolar, es la que en 1968 ofreció Tagiuri en torno a cuatro dimensiones:

1 | Ecología: características físicas y tamaño del edificio escolar:

- Tipo de centro.
- Dimensiones del centro y aulas.

- Condiciones físicas de trabajo (ruidos, iluminación).
- Materiales de los que dispone el centro y financiación.
- Estructura organizativa del centro, currículum, etc.

2 | Medio: características de las personas y los grupos.

- Variables atributivas de las personas y características de los individuos de la comunidad educativa.
- Elementos de motivación, del profesorado y alumnado.
- Remuneración, formación y experiencia del profesorado.
- Personalidad y conducta del profesor.
- Comportamientos inadecuados como absentismo.

3 | Sistema social: relaciones e interacciones entre los colectivos educativos.

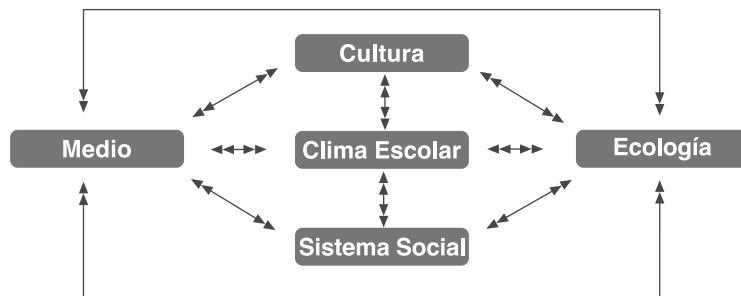
- Relaciones entre profesor-profesor, profesor- alumno y viceversa, alumno- alumno, etc.
- Comunicación entre los distintos estamentos.
- Participación e implicación.
- Toma de decisiones compartida.
- Libertad en la toma de decisiones.
- Democracia y coherencia.
- Consideración entre los estamentos.
- Sistemas de dirección basados en el liderazgo, flexibilidad, apertura frente a los cambios, etc.
- Control del ambiente, formalidad.

4 | Cultura: las creencias y sistemas de valores dominantes en el centro, así desglosadas:

- Normas y disciplina, basados en el consenso entre profesorado y alumnado.
- Sistema de control institucional.
- Sistema de valores.
- Relaciones de apoyo en el trabajo.

- Orientación a la tarea, alto nivel de expectativas con el alumnado, etc.
- Apertura a la innovación y al cambio.

Una de las revisiones sobre esta clasificación de Tagiuri, llevada a cabo por Anderson (1982), se convirtió en una puerta para la investigación sobre el clima escolar. La aportación de este autor se basa en el sistema de relaciones de las cuatro dimensiones de Tagiuri, representadas en el siguiente cuadro:



Interacción entre las dimensiones del clima, Anderson (1982).

Como puede observarse, todas las dimensiones están relacionadas bajo una actividad bidireccional, lo que significa que para alcanzar un buen clima de aula tendremos que trabajar en todas las dimensiones de una manera dinámica y relacional.

Todo lo revisado hasta ahora (Scheerens y Bosker (1997), Tagiuri (1968), Anderson (1982), etc.) debe ser trasladado a un ámbito más reducido, ya que el clima escolar está compuesto de micro-climas, “las aulas”. Y es que cada clase tiene su idiosincrasia. En ella, durante seis horas diarias a lo largo de nueve meses, conviven profesorado y alumnado. Convivencia que obtendrá connotaciones positivas o negativas en función de múltiples variables. Así, entendemos que el «clima de clase» lo componen esos factores de tipo afectivo, sentimental, actitudinal, a la vez que de tipo valorativo y normativo, que proporcionan coherencia y consistencia a la vida del grupo en unos casos y, en otros, efectos contrarios que producirán segregación, rivalidad y ruptura grupal. (Peralta 2006: 143)

Haciendo una pequeña revisión de qué se entiende por clima de clase y cuáles son los factores que la conforman, destacamos:

Trianes (2000) sostiene; que el clima de clase se refiere a la percepción que tienen sus integrantes (profesorado, alumnado) sobre el bienestar personal, sentimientos positivos de sentirse aceptado y ser valioso para los demás en la convivencia diaria.

Vaello (2007) define el clima de clase como el contexto social inmediato en el que cobran sentido todas las actuaciones de alumnos y profesores. Entiende que para alcanzar un buen clima de aula será necesaria una buena gestión de la misma, teniendo en cuenta distintos factores como: (Vaello; 2007: 37):

CONTROL	RELACIONES	RENDIMIENTO
Límites	Autocontrol	Actitud
Advertencias	Asertividad	Motivación
Compromisos	Empatía	Atención
Sanciones	Roles	Atención a la diversidad
Derivaciones	Autoestima	Atribución causal
	Comunicación	Superación de adversidades

Otros de los elementos y componentes del clima de aula según Scheerens y Bosker, (1997) son:

1 | Relaciones dentro del aula

- Buenas relaciones entre alumnos y con el profesor.
- Aprecio del profesor como un compañero.
- Actitud del profesor hacia los alumnos.
- Empatía (el profesor comprende a los alumnos y cuida de ellos).

2 | Orden y tranquilidad

- Amabilidad y firmeza.

- Reglas claras en el grupo para cada alumno.
- Creación de un ambiente de trabajo tranquilo y ordenado.

3 | Actitud de trabajo

- Actitud de trabajo en el aula.
- En el grupo hay una atmósfera orientada hacia el aprendizaje.
- Profesor entusiasmado con el currículo que se ofrece.

4 | Satisfacción

- Comportamiento del profesor: sonríe con frecuencia, tiene contacto físico positivo con los alumnos, muestra simpatía por los alumnos más allá de cómo aprendices, charla con los alumnos sobre cuestiones personales.
- Relación entre los alumnos: se comunican entre ellos de forma divertida, tienen un comportamiento relajado, se ríen...

En esta línea de trabajo, aunque desde una visión más genérica, Plaza (1996) destaca los aspectos que van a condicionar el clima de aula;

La situación arquitectónica o el lugar donde se realiza la tarea educativa (espacios disponibles, distribución de los mismos, calidad, formas, etc.).

La temporalización o tiempo del que dispone el centro para cubrir sus objetivos curriculares (tiempos dedicados a las labores docentes como clases, tutorías, atención al alumnado, etc.).

Los objetivos y tareas (formas de afrontar las tareas educativas por el profesorado).

La situación socio-cultural del grupo (normas, valores y creencias, etc.).

Los medios tecnológicos (medios que faciliten el proceso de enseñanza-aprendizaje mediante ordenadores, proyectores, etc.).

Si comparamos las aportaciones de los autores en lo referente a climas de centro y de aula, podemos ver como, de forma genérica, las características son las mismas. Sin embargo, en función del ámbito de estudio de los mismos estas se desglosarán y concretarán atendiendo a distintas necesidades; por un lado, hacia la comunidad educativa, y por otro, a las necesidades del grupo clase.

Haciendo balance de lo visto hasta ahora, entendemos que el clima escolar/ aula es un factor que repercute en el grado de consecución de los objetivos y en los niveles de satisfacción de la escuela en general y del aula en particular, ya que éste influye en factores tanto cognitivos como afectivos de la comunidad escolar. Ejemplo de ello es la aportación de Creemers y Reezigt (1999) al defender la relevancia del clima de centro y aula en el aprendizaje. Así entienden que “una escuela debe perseguir productos en el dominio cognitivo (...). Pero esto no quiere decir que los productos afectivos no sean importantes (...). Los productos afectivos no son sólo importantes por sí mismos, sino también porque influyen positivamente en los productos cognitivos” Creemers y Reezigt (1999: 30-31).

Como apuntábamos al comienzo de este apartado, si tenemos en cuenta la relevancia del clima de centro y aula para la consecución de los objetivos que la escuela se propone a nivel tanto cognitivo como afectivo, social y cultural, entenderemos que los esfuerzos deben estar destinados a la creación de espacios favorecedores para el trabajo, a las relaciones basadas en la comunicación, participación, y consenso, a las estrategias de enseñanza-aprendizaje orientadas por elementos motivadores, a una adecuada formación del profesorado; y todo ello impregnado por una cultura de normas y valores consensuadas por la comunidad educativa.

1.3 DISCIPLINA E INDISCIPLINA

Otros de los términos que forman parte del conglomerado que conforma la convivencia escolar son los de disciplina e indisciplina. El vocablo disciplina viene del latín, “disciple” y significa “enseñar o comprender”, aunque en la mayoría de las ocasiones cuando se hace referencia al término suele asociarse más a lo impuesto o controlado. A su vez, podemos observar la diversidad de opiniones vertidas por distintos autores que se han atrevido, a lo largo de los años, a definir este concepto.

Ausubel (1961: 27) “La disciplina es más una cuestión de opinión que un problema de tratamiento científico, no sólo procede de o es respuesta a factores sociales, económicos o ideológicos, sino que también muestra todas las propiedades cíclicas de la moda”.

Howard (citado por Yelon y Weinstein, 1988: 390) “... la buena disciplina es importante porque ningún grupo de gente puede trabajar en conjunto, exitosamente, sin establecer normas o reglas de conducta, respeto mutuo y un sistema conveniente de valores que oriente a cada persona del grupo a desarrollar autocontrol y autodirección”.

Pearson, (1983) define la disciplina como aquellos desacuerdos entre las necesidades que conducen a la perturbación (activa o pasiva) de la efectividad de la clase.

Lago y Ruiz- Roso (2000) consideran que la disciplina hace alusión a todo lo relacionado con el cumplimiento de normas a respetar entre compañeros y profesorado, aunque consideran otras visiones como las de control del profesorado para llevar a cabo la clase y el comportamiento de sus alumnos.

Si nos centramos en estas definiciones para aclarar el término desde la visión escolar, es decir, qué se entiende por disciplina escolar, podemos concluir que se trata del cumplimiento de las normas establecidas por el centro para una buena convivencia, normas que pueden ir desde el funcionamiento del centro a nivel administrativo u organizativo, hasta las normas referentes a los comportamientos de alumnado y profesorado en el aula. En nuestro país, la forma de entender la disciplina ha sido la de la autoridad y cumplimiento de leyes y tareas bajo un buen comportamiento del alumnado dirigido y controlado por el profesorado. Desde ya hace años se están planteando alternativas a este concepto, como la de Ortega (2008), que aporta una perspectiva de la disciplina escolar alusiva a un control y orden en el comportamiento y tareas de los escolares, además de a la disciplina como instrumento para la formación, entendiéndola como facilitadora y estimuladora del aprendizaje, la socialización y el desarrollo moral.

La autora defiende la unión de ambos aspectos para alcanzar un clima de centro/ aula positivo y valorado por todos. En este sentido alude a las siguientes características:

- a | Necesidad de tener en cuenta la disciplina para alcanzar un control y orden en el aula y unos procesos de enseñanza-aprendizaje.
- b | Carácter instrumental. La disciplina entendida como un medio para alcanzar un fin, que en este caso sería el del orden y control junto con el de aprendizaje y socialización.
- c | Complejidad del proceso. Poder alcanzar los objetivos que se propone la disciplina desde la unión de las dos visiones.
- d | Gestión a través de consecuencias. Uno de los aspectos a tener en cuenta para alcanzar la disciplina en el centro es trabajar desde los castigos y los premios ya que facilitarán la interiorización de ésta.

Compartiendo la propuesta de Ortega entendemos la disciplina escolar como un fenómeno complejo que aboga tanto por el orden y control de los comportamientos, actitudes, etc. de la comunidad educativa como por la necesidad de establecer procesos de enseñanza- aprendizaje que potencien todo lo relacionado con la socialización y el desarrollo moral de dicha comunidad.

Hay pues, multitud de factores que conforman la disciplina escolar, por lo que habremos de recurrir a la categorización que hacen distintos autores sobre los niveles que la conforman.

Santos Guerra (1989) distingue tres niveles:

- 1 | Nivel Macroestructural. Es todo lo referente a los comportamientos que el sistema escolar de forma innata posee (adiestramiento disciplinario) y que, por tanto, trasmite a sus alumnos.
- 2 | Nivel Mesoestructural. El hecho de que cada centro tenga sus peculiaridades hace que éste tenga sus idiosincrasias frente a formas de actuación y hábitos específicos del centro. Se trata de aquellas normas no explícitas pero que todo el mundo cumple una vez que se entra en el centro.

3 | Nivel Microestructural. Este nivel hace referencia al ámbito del aula, y todo lo que en ella sucede, pasando por la organización de la misma, la gestión de sus normas, los tipos de relaciones, etc.

Plaza (1996), hace otra categorización en función de los aspectos más relevantes desde diversos enfoques:

- *La disciplina como conjunción de necesidades individuales y sociales.* En el aula deben darse distintos aspectos para atender las necesidades de profesor y alumno. Éstas, si son cubiertas, favorecerán el clima de aula y por tanto se podrá hablar de una disciplina por parte de todos los miembros del aula. Plaza destaca las necesidades diferenciando entre:

a | Necesidades del alumno. Aprobación por sus compañeros, por el profesor, éxito académico, éxito social, popularidad, ambiente justo, sentimiento de dignidad e importancia, etc.

b | Necesidades del profesor. Respeto por parte de sus compañeros, apoyo de la autoridad, impresión de que los alumnos van aprovechando, autoridad sin interferencias, trabajar en un ambiente escolar grato y seguro, etc.

c | Conjunto de necesidades sociales: identidad, relaciones, poder y rendimiento.

- *La disciplina como fenómeno dependiente de factores sociales, económicos e ideológicos.* Partiendo de la base de que el conocimiento es relativo, ha de tenerse en cuenta que la disciplina y todo lo que ello implica, ya sean aspectos sociales, económicos o ideológicos, van a estar sujetos a la subjetividad de los individuos y las culturas.

- *La disciplina como medio para lograr otros fines educativos y sociales.* Teniendo en cuenta que la disciplina es entendida como lo socialmente correcto según la cultura en la que se conviva, el aprendizaje de ésta favorecerá el desarrollo del individuo a nivel de socialización y, por consecuencia, de aprobación cultural.

- La disciplina como gestión y control del aula. Hoy en día el profesorado se ha convertido en un gestor del aula donde su labor, aparte de enseñar conocimientos, también consiste en utilizar nuevas metodologías de aprendizaje, estrategias para la mejor comunicación, interrelación, etc.

- La disciplina como autogobierno y autocontrol. Lo idóneo sería que tanto profesorado como alumnado fueran capaces de tener en cuenta y respetar lo que se denomina disciplina externa, pero sobre todo que fueran capaces de ser auto-disciplinados.

- La disciplina como elemento posibilitador del proceso de enseñanza-aprendizaje. Si se goza de una buena disciplina escolar, los conflictos que se produzcan en el centro podrán resolverse de forma positiva y, por tanto, el proceso de aprendizaje se desarrollará sin alteraciones. Y es que, según Plaza, disciplina es aprendizaje.

- La disciplina como equilibrio de poder y autoridad. Para poder alcanzar un ambiente disciplinado el profesorado deberá de tener en cuenta cuatro elementos indispensables: su propia personalidad y la capacidad de influencia en los demás, sus capacidades para ordenar, el ideario del centro y la autoridad que se deriva de su propio cargo de educador, como lo puedan ser el poder intelectual y el conocimiento, así como el dominio de una materia determinada.

- La disciplina como proceso socializador. Teniendo en cuenta que la disciplina ayuda al proceso de maduración y socialización del niño, entenderemos la disciplina como un elemento imprescindible en la vida del centro.

La disciplina se ha convertido en uno de los problemas más acuciantes de los centros educativos en la actualidad (Gotzens, Castelló, Genovard y Badía, 2003). Y es que, aunque esté claro que la disciplina en el aula, asumida, entendida y valorada por alumnado y profesorado, favorece y recompensa el trabajo de los mismos, conlleva mucho trabajo y esfuerzo. Como ejemplo de ello, Wolfgang (2007: 21) ofrece un resumen sobre las categorías, procesos y modelos que se dan en el aula actual para la mejora de la disciplina.

Poder del maestro					
	Máximo	Mínimo			
Categoría	Modelos reactivos		Mods. Proactivos	Administrativo	
	Reglas /consecuencias	Confrontación /contratación	Relacionarse /escuchar	Crear climas escolares	Coercitivo / legalista
Proceso	Control, recompensas y castigos	Educativo y asesor	Terapéutico	Sensato, mediador y entrenamiento de aptitudes	Represor, exclusionista y legal
Modelos	Alberto/Troutman, "Análisis de comportamiento aplicado para maestros" Kauffman, Mostert, Trent y Hallahan, "Gestión del comportamiento en el aula: Una estrategia reflexiva basada en casos". Jones, "Herramientas para la enseñanza: instrucción, disciplina y motivación" Canter, "Disciplina asertiva"	Dreikurs, "Disciplina sin lágrimas". Albert, "Disciplina cooperativa". Glasser, "Terapia de la realidad, escuelas sin fallos, escuelas de calidad". Fay y Funk, "Amor y lógica: el control del aula". Curwin/Mendler, "Disciplina con dignidad".	Gordon, TET, "Entrenamiento para la formación efectiva del maestro, enseñar autodisciplina a los niños".	Schrupf, Crawford, Bodine, "Mediación entre compañeros". Gathercoal, "Disciplina juiciosa". McGinnis y Goldstein, "Transmisión de aptitudes".	CPI- Instituto de prevención de crisis.

Wolfgang (2007: 21)

La necesidad de disciplina en las aulas nos lleva a estudiar la carencia de ésta. Es decir la Indisciplina, que se manifiesta como un conjunto de comportamientos, no aceptados socialmente, que pueden ir desde el incumplimiento de las normas establecidas hasta actitudes de enfrentamiento físico. Este concepto ha de tratarse desde la subjetividad del individuo que la define, ya que debemos entenderla como un fenómeno multicausal donde la predisposición a comportarse de manera antisocial puede estar provocada por distintos factores, desde los personales y familiares hasta aquellos en los que están presente el papel del grupo de iguales, el entorno educativo y la sociedad en su conjunto.

Como ya se ha señalado, la indisciplina es un tema cada vez más común en las aulas y centros educativos, sobretudo en secundaria. Haciendo referencia a este tema, Trianes (2001) advierte que la indisciplina escolar se está convirtiendo en uno de los problemas más acuciantes en los centros educativos de nuestro país, provocando así un deterioro en la convivencia. La causa, alumnos que muestran

claros síntomas de inadaptación escolar y que asisten al centro por la obligatoriedad legal o familiar, o bien que simplemente no se muestran interesados en obtener el graduado en E.S.O.

Iglesias (2000) considera que la indisciplina es uno de los mayores problemas a los que tienen que hacer frente en la actualidad los docentes. Este autor señala los cuatro aspectos más significativos de la indisciplina escolar:

- La indiferencia hacia el profesor y el currículo.
- La falta de respeto hacia los compañeros y profesorado.
- La indisciplina, como desacato al reglamento interior.
- Agresiones físicas o verbales.

Esta indisciplina, ¿a qué se debe?

Algunos autores han hecho clasificaciones sobre las posibles causas de la indisciplina, entre las que cabe destacar una de las más recientes llevadas a cabo por Ortega (2008), que diferencia entre aquéllas que se dan en el individuo y las que se centran en la institución escolar. De esta clasificación destacaremos;

1 | Causas centradas en el individuo:

- Falta de motivación.
- Baja autoestima.
- Nivel de desarrollo cognitivo.
- Inestabilidad familiar.
- Baja calidad del entorno.

2 | Causas centradas en la institución escolar.

- “Círculo vicioso de la indisciplina”; actitud del profesorado frente a la indisciplina.
- Preparación del profesorado para afrontar la disciplina.
- Calidad de las relaciones interpersonales.

Para concluir, destacar cómo a través del trabajo para la mejora de la disciplina y teniendo en cuenta las causas que la provocan, podemos generar unas

estrategias consensuadas por la comunidad educativa basadas en un modelo de disciplina acorde a la época y sociedad actual, de forma que favorezcan las relaciones bajo el control y orden como instrumento para la formación. Wolfgang (2007).

1.4 DISRUPCIÓN

Antes de entrar a definir y analizar este término, sería conveniente distinguir entre “indisciplina” y “disrupción”, ya que son muchos los casos en los que son consideradas como sinónimos. Para hacer esta diferenciación nos basaremos en la aportación de Ortega y Del Rey (2004: 202). “La indisciplina es un comportamiento contra las normas establecidas y la disrupción un comportamiento contra la tarea propiamente”. Y es que mientras la indisciplina hace referencia a comportamientos relacionados con el incumplimiento de las normas, ya sea por desconocimiento o inconformidad, la disrupción hace alusión a actitudes conscientes con el fin de entorpecer el proceso de enseñanza- aprendizaje.

Disrupción es interrumpir una tarea en marcha. Por ello, si lo extrapoláramos al ámbito escolar, según Fernández (2001) haría alusión a un conglomerado de conductas inapropiadas que impiden y retardan el proceso de enseñanza-aprendizaje, representando así un problema académico, entre otros. Concretando aún más, Fernández (2001: 18) se atreve a definir el significado de disrupción en torno a siete puntos:

- 1 | En el mundo educativo viene a significar un conjunto de conductas inapropiadas en el aula (llegar tarde a clase, hablar cuando explica el profesor, etc.).
- 2 | Los propósitos educativos del profesor no son compartidos por todos los miembros del grupo.
- 3 | Los comportamientos del alumnado retrasan o impiden el proceso de enseñanza y aprendizaje.

- 4 | Este retraso e impedimento del proceso de E-A hace que el problema conlleve un mayor fracaso escolar.
- 5 | Suele interpretarse como un problema de falta de disciplina dentro de la clase
- 6 | Su repercusión excede a los individuos (alumno-profesor), ya que se extiende como un problema de grupo-clase.
- 7 | Propicia un clima de convivencia negativo donde las relaciones interpersonales se ven mermadas entre alumnado y profesorado, entre el propio alumnado y, en algunas ocasiones, entre el profesorado.

Otros autores entienden la disrupción como una serie de "...conductas aisladas y al tiempo muy persistentes que manifiestan consistentemente algunos alumnos en el aula –en ocasiones una mayoría- y que, en su conjunto, podrían calificarse de boicot permanente al trabajo del profesor, al desarrollo de la actividad del aula, y al trabajo de los demás alumnos: faltas de puntualidad, cuchicheos, risas, provocaciones constantes al profesor..." (Torrego, 2007:129).

La disrupción en el aula, por tanto, habrá de ser entendida como un compendio de conductas no "correctas" que impiden que se lleve a cabo el trabajo tanto del profesor como del resto de compañeros. Nos referimos a conductas indisciplinadas, faltas de respeto, incumplimiento de normas, etc., conductas que si se dan de forma constante y prolongadas en el tiempo hacen del aula un lugar donde no se pueda convivir ni desarrollar la labor educativa.

Diferentes autores han clasificado las posibles causas de estos comportamientos. Casamayor (1998) habla de este tipo de conductas y considera que el alumnado que suele provocarlas suelen ser niños y niñas que tienen problemas de afecto, malos resultados académicos, falta de motivación o de adquisición de hábitos, entre otros. Por su parte, Hayden y Blaya (2001) hacen referencia al fenómeno del desafecto o la indiferencia hacia la escuela.

Fernández (2001) cita a McManus (1989) quien atribuye las causas de las conductas disruptivas a dos aspectos motivacionales:

- Una motivación superficial referente a comportamientos relacionados con intentar demostrar que su identidad personal está por encima de la de los demás, distraerse y desinhibirse de la rigidez de la disciplina y normas del aula, poner a prueba las ordenes y normas del profesor, etc.
- Una motivación profunda, que hace alusión a todo lo relacionado con la experiencia personal del alumno, a sus vivencias familiares. Esto hace que el alumno, cuando llegue a clase, busque aquello que no encuentra en casa o se desahogue por acontecimientos que ha vivido fuera del centro.

A modo de resumen, podemos entender que las causas de la disrupción son más que variadas y que, en función del individuo, éstas estarán orientadas a ámbitos más personales como su motivación e interés por la escuela, experiencias previas o situaciones difíciles en casa, el barrio, etc., o simplemente por aspectos más superficiales como pueden ser los nuevos modelos de disciplina, la excesiva permisividad en casa y en la escuela, etc.

En las clases que aparecen estos problemas encontramos: a) presencia de alumnado que interrumpe la clase; b) profesorado que, en función de sus habilidades de gestión y control del aula, favorecen o dificultan los comportamientos disruptivos; c) el resto de alumnado que, o bien puede apoyar las actuaciones no deseadas o, por el contrario, recriminarlas, de tal forma que, dependiendo de su posicionamiento, la problemática será más o menos sencilla de solventar. Peralta (2004).

Atendiendo a Torrego (2007), estas situaciones tienen consecuencias no deseadas en el aula, provocando así la disrupción a largo y corto plazo. Es decir,

- Supone una enorme pérdida de tiempo: Tiempo perdido porque, mientras se llevan a cabo estas conductas, el profesor tiene que dejar de explicar para poner orden y conseguir un clima propicio, lo que supone que el resto de alumnado interrumpa su trabajo.
- La disrupción separa emocionalmente al profesorado del alumnado, y es que cuando se dan actuaciones disruptivas permanentes, el profesorado puede optar por medidas fuertes que lleven al enfrentamiento o

bien que “pase del tema”, lo cual conlleva una incomunicación absoluta entre profesor- alumno.

- Provoca una monotonía dentro del aula ya que el profesorado no se atreve a llevar a cabo situaciones, actividades innovadoras, grupales, activas, etc. por el hecho de no saber cómo va a responder el grupo.
- Las consecuencias de la disrupción están íntimamente ligadas con el absentismo del alumnado y el profesorado, y es que si no hay un clima propicio de convivencia, respeto, tolerancia a las normas, disciplina, etc. tanto el profesorado como alumnado evitarán ir al centro.
- La disrupción continuada en el aula provoca que el nivel de rendimiento escolar y de aprendizaje disminuya de forma considerable.

Si tenemos en cuenta las consecuencias que provocan las conductas disruptivas, junto con el aumento en los últimos años de problemas relacionados con la convivencia y en concreto con la disrupción, podemos entender cómo ha aumentado el número de investigaciones tanto a nivel nacional (Buendía, 2007; Torrego, 2000; Correa y otros, 2001; Ortega, 2008; Antúnez, 2002; Díaz Aguado, 2004; etc.) como internacional (Debarbieux, 2001; Lapointe, 2003; Weddington, 2008; Traore, 2008; Tricia, 2006; Corley y Thorne, 2006; McClellan, 2005; etc.), al igual que los congresos específicos sobre el tema, como los que se vienen celebrando desde el año 2005 de forma anual sobre la convivencia en las escuelas organizados por el Ministerio de Educación, Política Social y Deporte. Antes de concluir, nos gustaría destacar algunas de las conclusiones publicadas sobre los congresos del MEPSyD aquí mencionados, en concreto las del 2006, ya que están directamente relacionadas con la disrupción:

1 | La disrupción es un fenómeno extendido por la mayoría de los centros cuyo resultado es la interrupción del proceso educativo, tanto en su aspecto de enseñanza- aprendizaje como de convivencia.

2 | La disrupción está muy relacionada con el fracaso escolar, y en consecuencia, su tratamiento debe abordarse desde los mismos ámbitos: el currículo, la organización escolar, las interacciones personales y el estilo docente.

3 | Desde el punto de vista del currículo es necesario abordar, además de la dimensión cognitiva, la educación socio-emocional para facilitar la adquisición de competencias básicas sociales y cívicas para vivir y convivir.

4 | Desde el punto de vista de la organización escolar, es necesario que ésta permita tiempos y espacios para la convivencia de todos los miembros de la comunidad educativa.

5 | Un modelo integrado de gestión de la convivencia implica a todos y exige el trabajo en equipo del profesorado.

6 | El conflicto es un hecho natural que debe ser transformado en experiencia formativa. Los programas de mediación escolar son instrumentos eficaces para la resolución de los conflictos.

7 | Son las soluciones de carácter inclusivo, basadas en la restauración del daño causado con tareas al servicio de la comunidad, las que se muestran más eficaces.

8 | Tender adecuadamente a la diversidad previene la disrupción.

9 | La participación que facilita la comunicación entre todos los miembros de la comunidad educativa es una condición necesaria para una buena convivencia.

10 | La tutoría constituye un elemento fundamental para la promoción y mejora del clima escolar. Una tutoría a todos los niveles: grupal, personalizada y con las familias.

11 | La formación inicial y permanente del profesorado puede y debe ser uno de los componentes básicos de la mejora de la convivencia.

12 | En muchos casos se considera necesaria la colaboración con el profesorado de otros profesionales del ámbito psicopedagógico o socio-educativo.

Grañeras (2009:173).

1.5 CONFLICTO

Las conductas disruptivas, como ya hemos visto, son causantes de muchos de los conflictos (sin resolver positivamente) que acucian las aulas en la actualidad, por ello la importancia de lo que a continuación vamos a definir, el término conflicto, ya que según la concepción que tengamos de éste y la forma de enfrentarnos a él, los problemas de convivencia, clima de aula, disciplina, disrupción, etc. serán resueltos positivamente y evitarán otros comportamientos más graves, como la violencia o el acoso, por citar algunos.

En principio, el conflicto puede entenderse como algo consustancial al ser humano en sus relaciones interpersonales. Desde una perspectiva ecológica, podría ser definido como un proceso natural que se desarrolla en el seno de un sistema de relaciones en el que por definición van a existir las confrontaciones de intereses. Pareja (2005).

El conflicto supone el enfrentamiento o la contraposición de ideas, creencias, intereses, opiniones, etc. de varios individuos o grupos sobre un mismo asunto. Por ello cuando hablamos de conflicto debemos de concebirlo como algo innato al ser humano y que puede enriquecer las relaciones de las personas y los grupos.

García y Martínez (2001: 15) ofrecen una visión particular, definiéndolo como “una situación de enfrentamiento provocada por una contraposición de intereses en relación con un mismo asunto o el convencimiento de que los objetivos de las distintas partes (cuando el conflicto es interpersonal) no pueden lograrse simultáneamente”, mientras que Ortega (2008) lo concibe como un proceso legítimo, estimulante y fructífero de confrontación de motivos, intereses, puntos de vista y discursos que se debe cursar con diálogo, negociación y resolución pacífica.

Torrego (2001) define el conflicto como: “... *los conflictos son situaciones en las que dos o más personas entran en oposición o desacuerdo, porque sus posiciones, intereses, aspiraciones, deseos o necesidades son incompatibles o, al menos, se perciben como tales. Además, para entender los conflictos debemos saber que las emociones y sentimientos que se producen en los distintos protagonistas juegan un papel muy importante. Por último, un elemento que puede ayudar a entender las situaciones conflictivas*

es la relación entre las partes en un conflicto, ya que ésta puede salir reforzada o deteriorada, en función del proceso de resolución” (Torrego, 2001: 174).

El conflicto desde esta visión positiva sólo será posible si la resolución del mismo se gestiona desde el diálogo y consenso de las partes enfrentadas. Siguiendo a Lederach (1984: 45) “el conflicto es un proceso natural a toda sociedad y un fenómeno necesario para la vida humana, que puede ser un factor positivo en el cambio y en las relaciones, o destructivo, según la manera de regularlo”.

Deutsch (1973) describió la naturaleza del conflicto según la resolución del mismo, haciendo una diferenciación entre:

- Conflictos *destructivos*:

- _ Aquellos en los que no se llega a acuerdos.
- _ Los que se desarrollan con violencia porque se aprenden valores y actitudes que justifican dicha violencia.

- Conflictos Constructivos:

- _ Aquellos en los que se llega a acuerdos.
- _ El conflicto es afrontado desde el diálogo y el consenso entre las partes.

A pesar de este consenso, la noción de conflicto puede adoptar distintas connotaciones, a la vez que la manera de entenderlo ha ido variando en función de las distintas épocas históricas. Junto a esta dimensión socio-histórica, el conflicto también se puede catalogar por su dimensión jurídica, política y psicológica y, ya a finales del siglo XX, educativa. Santos Rego en un artículo para la revista *Bordón* describe esta dimensión educativa del conflicto en función de varias direcciones. Santos (2001: 300):

- Como lección y advertencia de procesos a evitar en las dinámicas individuales o colectivas de cualquier instancia comunitaria.
- Como marco de aprendizaje sobre los factores y condiciones que inciden o afectan a la génesis y desarrollo de los conflictos.

- Como vía proyectiva del valor de la paz, de donde surgirá la magnífica agenda de educación para la paz.
- Como visión positiva del proceso de configuración humana, evolutivamente situado en un marco de desarrollo cognitivo y afectivo-emocional.
- Como motor de transformación social en un mundo culturalmente diverso y plural. Paradójicamente, es por el conflicto por donde es posible muchas veces mejorar el reconocimiento del otro y aspirar a mayores cotas de justicia.

Siguiendo la dimensión educativa del conflicto, éste es entendido como la confrontación de ideas, valores, opiniones, etc. que se generan dentro del centro/aula.

El conflicto educativo ha sido estudiado por distintos autores los cuales han diferenciado entre las posibles tipologías existentes:

Casamayor (1998: 19) realiza la siguiente clasificación:

- De relación entre el alumnado y entre éstos y el profesorado.
- De rendimiento escolar.
- De poder entre el alumnado, alumnado y profesorado, entre el profesorado.
- De identidad.

Desde otra óptica, Cerezo (1998: 75) señala cuatro tipos de conflictos en el aula:

- Conflictos producidos por los valores que institucionalmente son deseables y aquellos que se aprenden fuera de la escuela.
- Conflictos entre las expectativas que genera el rol que uno ocupa y la propia personalidad del individuo.
- Conflicto provocado por la diferencia de opiniones respecto al rol que ha de desempeñar cada individuo dentro de la escuela.

- Conflicto de personalidad, consistente en la necesidad del sujeto de alcanzar unos objetivos y las posibilidades que tiene para satisfacerlos.

Como puede intuirse, no siempre es sencillo resolver positivamente los conflictos, lo cual no implica que uno se olvide de ellos cuando aparezcan, ya que esta actitud pasiva puede provocar un deterioro de la convivencia. Pero tampoco será bueno resolver un conflicto sin los “medios” necesarios, ya que un conflicto mal resuelto puede derivar en conductas violentas. Lo idóneo será afrontar los conflictos desde un proceso basado en el diálogo, la escucha activa, etc. Esto ha hecho que de unos años a esta parte se le haya otorgado a los programas para la resolución de conflictos en los centros educativos un papel importantísimo.

De esta necesidad de abordar los conflictos de forma correcta para su resolución positiva, se han creado numerosas propuestas de intervención algunas de ellas son:

Libros: Sacados de “<http://convivencia.wordpress.com/category/3-bibliografia/b-mediacion-adr/>” el 18/03/2010

BINABURO, J.A.; MUÑOZ, B. (2008). *Educar desde el conflicto. Guía para la mediación escolar*. Barcelona. CEAC.

MUNNÉ, M.; MAC-CRAGH, P. (2006). *Los 10 principios de la cultura de mediación*. Barcelona: Grao

BOQUÉ, C. (2005). *Tiempo de mediación. Taller de formación de mediadores y mediadoras en el ámbito educativo*. Barcelona: CEAC

FARRÉ, S. (2004). *Gestión de conflictos: taller de mediación*. Barcelona: Ariel.

TORREGO, J. C. (coord.), et al. (2000). *Mediación de conflictos en instituciones educativas. Manual para la formación de mediadores*. Madrid: Narcea.

A modo de resumen, entendemos que se deben utilizar los conflictos, o mejor dicho la adquisición de habilidades y estrategias para su resolución en los centros educativos, ya que de esta forma obtendremos un trabajo cooperativo, se fomentará la escucha activa, el análisis, la toma de decisiones, etc. En definitiva,

se desarrollarán distintas capacidades sociales, y lo que es más importante, se evitarán comportamientos y situaciones contrarias a la convivencia del centro.

1.6 VIOLENCIA

Como hemos visto, en función de las estrategias y otras variables que utilizamos para la resolución de conflictos, estos se resolverán de forma positiva o negativa. Si la resolución es positiva podremos conseguir una buena convivencia pero, si por el contrario no lo conseguimos, esta mala resolución nos puede llevar a problemas tan graves como la agresividad o la violencia. Así lo muestra el siguiente diagrama tomado del cuaderno sobre el estado de la infancia y la adolescencia, llevado a cabo por el Observatorio de la Infancia en Andalucía.



(Informe sobre la infancia y la adolescencia, 2006: 22)

Para algunos autores, violencia se restringe a las situaciones en las que se emplea una fuerza o ímpetu de tipo físico en las relaciones establecidas entre personas e incluso con el empleo de armas (Debarbieux, 2001). Zabalza (2002) sostiene a su vez que la violencia tiene lugar cuando alguien, por fuerza, impone a otro hacer algo que no desea; y Pareja (2002) vuelve a insistir para reafirmar que la violencia existe cuando un individuo impone su fuerza, su poder y su status en contra del otro, de modo que abuse de él, lo dañe directa o indirectamente, física o psicológicamente, siendo la víctima inocente de cualquier argumento que el “agresor” arguya para exculparse.

La violencia se produce en una infinidad de situaciones, en distintas instituciones, entre distintos grupos. Así podemos hablar de violencia de género, violencia deportiva, violencia racista, violencia escolar y un más que extenso etcétera.

Y es la violencia en su versión escolar la que ya desde hace unos diez años ha adquirido una gran relevancia en nuestro país. Y así lo muestran estudios como los del Defensor de Pueblo (2000), o decisiones legislativas como la ORDEN de 25 de julio de 2002 para la Cultura de Paz y No violencia. Esto se ha debido al aumento de comportamientos violentos en los centros, sobre todo en los de Secundaria. Por ello la necesidad de generar actuaciones que prevengan y palien esta problemática.

Pero, ¿qué se entiende por violencia escolar? Según Ballester y Arnáiz (2001) la violencia escolar se estudia desde una perspectiva particular centrada en las carencias de los alumnos, tanto desde el ámbito psicológico como social. El estudio de la misma aborda los múltiples problemas que se establecen entre estas relaciones, como pueden ser conflictos de convivencia en las relaciones alumno-profesor, profesor-alumno, alumno-alumnos, familia-profesor, etc., pudiéndose entender y definir como aquellos comportamientos agresivos que perjudican la convivencia en el centro y aula.

Elzo (2004) hace una clasificación de los distintos tipos de violencia escolar:

- La violencia interna, asociada a la masificación (los problemas inherentes de la estructura de la escuela, objetivos, estructuras, etc.).
- Violencia exógena a la escuela (violencia que se da en la sociedad y que irremediabilmente cala en la escuela).
- Violencia antiescolar (provocada por las relaciones del escolar con el centro, por la obligatoriedad de las clases, etc.).
- Violencia identitaria, también exógena a la escuela y también antiescolar (la escuela es concebida como la institución que coarta y limita el desarrollo de la identidad personal y colectiva).

Cuando hablamos de violencia escolar ¿también lo hacemos de agresivi-

dad? ¿Es lo mismo violencia que agresividad? Como afirman Del Barrio, Martín, Almeida y Barrios (2003) es necesario establecer los límites que existen entre los conceptos de violencia y agresión.

La agresividad, según Pareja (2005), se puede entender como una construcción social, ya que dependiendo del entorno social y cultural en el que se interprete la acción “agresiva” podrá ser considerada como tal o no, obviamente.

Peralta (2004) hace una distinción entre estos dos términos:

- 1 | En ocasiones, violencia y agresión son términos distintos, ya que la violencia, al centrarse en los resultados de la destrucción, no es necesariamente intencional, mientras que la agresión sí.
- 2 | En circunstancias de relaciones interpersonales, los conceptos de violencia y agresión pueden tratarse como conceptos sinónimos.
- 3 | Considerando otros usos de estos términos, la violencia es un subtipo de agresión, en modo cualitativo pero también cuantitativo ya que incorpora la vehemencia, el ímpetu o el abuso de la fuerza. En las relaciones entre iguales se habla de maltrato mediante conductas violentas, aunque pueden existir otras conductas que, sin tener esta naturaleza violenta, son agresiones, por ejemplo, el aislamiento.

Una vez hecha esta diferenciación no podemos olvidar que cuando hablamos de violencia, y en concreto de violencia escolar, encontramos una cantidad de términos que, según el contexto, tendrán distintas atribuciones, como muestra el estudio internacional comparativo extralingüístico realizado en 2002 por Peter Smith. Este estudio refleja cómo la terminología sobre violencia, bullying, acoso, etc., ha sido interpretada de una forma distinta por el alumnado según el país de pertenencia. Según este estudio, en nuestro país el término más utilizado para referirse a agresiones, físicas o verbales, ha sido el de “meterse con alguien”, seguido por el de “maltrato”.

Si queremos hacer una clasificación de esta terminología y distinguirla según su significado, debemos tener en cuenta la subjetividad que sobre todo se

da en el alumnado, y por qué no, en los distintos estudiosos del tema, ya que mientras unos hablan de maltrato entre iguales, otros hablan de acoso o agresión para hacer referencia al mismo comportamiento. Nosotros vamos a hacer la clasificación siguiendo el informe del Defensor del Pueblo (2000):

Tipos de Agresión o maltrato:

- Exclusión social. El alumno es apartado, aislado, ignorado y no se le deja participar.
- Agresión verbal. Consiste en insultos, motes, burlas, hacer críticas a sus espaldas.
- Agresión física indirecta. Quitar, romper, o robar cosas de la víctima.
- Agresión física directa. Pegar, empujar.
- Amenazas. Hacerle chantajes, meterle miedo, amenazar con algún objeto o arma.
- Acoso sexual. Acosar sexualmente con actos o de forma verbal.

Dejando atrás esta revisión terminológica; ¿cómo podemos hacer frente a esta problemática? Desde hace unos años, como ya hemos señalado anteriormente, los trabajos para la prevención y solución de la violencia escolar son muchos y variados. A continuación, destacamos algunos de ellos:

A nivel preventivo:

Galtung (1998) propone una alternativa para la prevención de la violencia consistente en la correcta resolución de conflictos. De esta forma, para hacer frente a la violencia directa se llevaría a cabo un proceso de *reconstrucción*, consistente en reparar los daños inflingidos a nivel cultural, estructural o personal. También, habría de tenerse en cuenta la *reconciliación* por parte de los implicados en el conflicto para evitar nuevos enfrentamientos. Y por último, la *resolución* entendida como la superación de la violencia estructural, donde a través de formas creati-

vas y democráticas se resuelven los conflictos. Este autor muestra esta aportación mediante un triángulo donde propone: Fotocopias “Guía para la convivencia...”



Autores como Hernández y Sancho (2005) con su trabajo titulado “El Clima Escolar en los Centros de Secundaria: Más allá de los Tópicos”, también intentan generar canales de medición para el buen funcionamiento de las aulas y la prevención de la violencia.

Destacar también el trabajo de Ibáñez y Sarriá (2002), quienes desarrollan un trabajo basado en la enseñanza de actitudes contrarias a la violencia, intentando generar un clima propicio para la convivencia y la resolución positiva de los conflictos. Este trabajo está basado en un lenguaje con imágenes, donde los materiales utilizados son cuestionarios e información de distintos medios de comunicación.

O el llevado a cabo por Garaigordobil y Fagoaga (2007), llamado “Juego Cooperativo para Prevenir la Violencia en los Centros Escolares: Evaluación de Programas de Intervención para la Educación Infantil, Primaria y Secundaria”. Este programa lo que pretende es fomentar las competencias sociales y emocionales de los alumnos, mediante tres fases: preventiva, de desarrollo y terapéutica.

A nivel de intervención:

Uno de los programas de intervención que está teniendo bastante éxito en nuestro país es el de “Ayuda entre Iguales” (Del Rey y Ortega, 2001; Cowie y Wallace, 1998). En esta línea, el Instituto Roehampton de Londres ha investigado el apoyo

entre compañeros, dando lugar al Peer Support Network, material destinado para el apoyo entre compañeros contra la intimidación a manos de Cowie y Hudson.

Otras alternativas son el “Programa de Desarrollo de la Empatía”, llevado a cabo por Trianes y Muñoz (1994), el realizado por Carbonel (1999), o el programa basado en alternativas novedosas para la mejora de la convivencia en los centros partiendo de los modelos convencionales de Montoya y Salguero (2004).

Todas estas propuestas son ínfimas dentro la ingente cantidad de material existente y experiencias e investigaciones acerca de lo referido, en las cuales nos detendremos y adentraremos algo más adelante (Capítulo 3).

1.7 VALORES

A priori puede parecer que este término no tiene demasiada relación con el resto, pero muy lejos de esta primera impresión debemos destacar que sin los valores el resto de conceptos no tendrían sentido. Los valores están presentes en nuestra vida cotidiana, todo lo que hacemos está determinado por ellos. No podemos hablar de convivencia o disciplina si no tenemos claro que estos conceptos van a estar marcados por la escala de valores de cada individuo, sociedad, y época histórica en la que vivamos. Necesitamos trabajar unos valores comunes, positivos y relacionados con el desarrollo socio-afectivo del individuo dentro de la escuela ya que, como apuntábamos al comienzo de este capítulo, la formación del alumnado ha de ser completa y centrada en el desarrollo integral. No podremos solventar problemas de conducta, conflictos, etc. si no tenemos en cuenta los valores del alumnado, es decir la educación en valores en la escuela.

Pascual (1988: 12) nos propone una definición de *valores* como “(...) aquellos ideales que actúan a modo de causas finales. Motor que pone en marcha nuestra acción. Meta que queremos alcanzar una vez puestos los medios adecuados. Los valores son finalidades y no medios”.

Schwartz (1992: 4) afirma que los valores son “conceptos o creencias correspondientes a intenciones o comportamientos que, trascendiendo las situaciones

concretas, sirven de guía para la selección o evaluación de comportamientos y acontecimientos priorizados en función de su importancia relativa”.

Hitlin y Piliavin (2004: 363) subrayan que “Los valores delimitan los parámetros para conductas consideradas aceptables (o justas) y sirven como estructuras para nuestras experiencias. Los valores llevan consigo una positividad inherente, en contraste con las actitudes que llevan las valencias positivas y negativas. Esta diferencia lleva a las preocupaciones por la medida, cómo los sujetos suelen aportar pequeñas variaciones al diferenciar entre los valores”.

Pero los valores son conceptos cambiantes, que dependerán de las culturas y los momentos históricos, Buendía (2004).

En lo referente a la estructura y el sistema de valores, se han hecho distintas clasificaciones donde éstos tienen una u otra posición en función de las teorías axiológicas¹ y el sistema de valores que se acepte. Ejemplo de ello es la llevada a cabo por Gervilla (1988).

Centrándonos en el ámbito de la educación, hemos de destacar la propuesta de Gervilla, (2000:66) quien hace un listado de aquellos valores que han de darse en la persona como sujeto de la educación. Estos valores son corporales, intelectuales, afectivos, estéticos, individuales morales sociales, ecológicos, instrumentales, trascendentes o religiosos.

.....
1 Salmerón (2004:31) hace una revisión de las teorías axiológicas más relevantes estas son:

- a) perspectiva subjetivista; “Las cosas no son valiosas en sí mismas; es el ser humano quien crea el valor con su valoración”. Aquí se produce una división de opiniones en cuando hay que definir el valor como una experiencia subjetiva o como una idea.
- b) perspectiva objetivista; el valor es algo real y objetivo. Surgen dos perspectivas distintas a la hora de concebir la naturaleza de los valores; una defenderá el valor como ideal (Escuela Fenomenológica) y otra como real (perspectiva realista).
- c) perspectiva integradora. Donde el valor es concebido como una cualidad estructural dependiente del objeto y del sujeto. “La complejidad de los valores no se encuentra exclusivamente en la determinación de su naturaleza. Sus propiedades o características son diversas y algunas como la categorización y la jerarquización van a estar sujetas a la perspectiva, subjetivista, objetivista o integradora que se adopte”.

Sin detenernos en la jerarquización de los valores, pasemos a centrarnos en su contexto educativo. Es decir, los valores dentro de la escuela, la educación en valores, y en relación con nuestra investigación, los valores educativos para alcanzar el desarrollo pleno del individuo, asegurando unos principios básicos de convivencia, disciplina, clima de centro, etc. Si tenemos en cuenta que la educación de por sí es un valor, y que además es generadora de otros valores, no es difícil hacer la relación entre educación y valores “...es posible la educación y la educación en valores porque, de manera radical, no hay educación si no se educa en valores” Touriñán (2008: 19). En la educación se transmiten y ejercitan los valores que hacen posible la vida en sociedad y se adquieren los hábitos de convivencia y de respeto mutuo. Para una correcta transmisión de éstos se aprueba en 1995 la Orden de 19 de diciembre de 1995 que establece el desarrollo de la Educación en Valores en los Centros Docentes de Andalucía, y la Orden de 17 de enero de 1996, por la que se establece la organización y funcionamiento de los programas sobre Educación en valores y Temas Transversales del currículo, considerando que en estos momentos tienen especial importancia los valores inherentes a la Cultura de Paz, la convivencia y la No Violencia.

Pero ¿qué valores son los que trasmite la escuela? La LOE en su Artículo 1 apartado c) destaca “la transmisión y puesta en práctica de valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, así como que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación”.

Sobre los valores a transmitir aprobados por la LOE, Sánchez (2006: 210) los representa mediante el siguiente gráfico:



Valores y principios educativos según la LOE (2006).

Ahora bien, ¿son todos estos valores propuestos por la LOE realmente transmitidos en cada uno de los centros educativos de nuestro país? Bolívar (1997) pone de manifiesto que la institución escolar enseña más por lo que hace y por cómo se relaciona (currículum oculto) que por lo que pretende explícitamente. Educar en valores implica vivir en el centro tanto como enseñarlos.

Esto va a requerir un trabajo basado en la participación, diálogo y consenso por parte de toda la comunidad educativa, gestionando unas normas de forma democrática donde la función tutorial adquiera un papel relevante en la vida del centro y donde la adquisición de habilidades para la resolución de conflictos sea una realidad y no una utopía.

convivencia y prevención
de la violencia:
revisión legislativa

2

2.1 REVISIÓN A NIVEL INTERNACIONAL

Hace relativamente poco tiempo que los temas relacionados con la convivencia escolar, el respeto por el “otro”, la cultura de paz o la polémica educación para la ciudadanía entre otros, ocupaban un subplano donde, aunque se tenían en cuenta, no eran de por sí relevantes, ni objeto de estudio y consenso.

El hecho de que los países desarrollados comenzaran a plantear su educación más allá de la mera transmisión de conocimientos (el alumno ha de ser formado para aprender a conocer, aprender a hacer y a ser) hizo que las Administraciones Públicas comenzaran a trabajar para alcanzar dichos objetivos.

En esta línea destacar las distintas aportaciones hechas por la ONU, UNICEF, UNESCO, etc.:

Convención sobre los Derechos del Niño. Adoptada y abierta a la firma y ratificación por la Asamblea General en su resolución 44/25, de 20 de noviembre de 1989. No entró en vigor hasta 2 de septiembre de 1990, de conformidad con el artículo 49.

Algunos de los artículos de esta convención aluden a la garantía de la educación y protección de los menores y a la disciplina en los centros educativos. Ejemplo de ello son el Artículo 2, donde en su apartado 2. 2. nos describe como los Estados Partes tomarán todas las medidas apropiadas para garantizar que el niño se vea protegido contra toda forma de discriminación o castigo por causa de su condición, las opiniones expresadas o las creencias de sus padres, tutores o de sus familiares.

También destacar el Artículo 3 punto 3.2, donde los Estados Partes se

comprometen a asegurar al niño la protección y el cuidado que sea necesario para su bienestar, teniendo en cuenta los derechos y deberes de sus padres, tutores u otras personas responsables de él ante la ley.

El Artículo 28. 2 señala que se adoptarán cuantas medidas sean adecuadas para velar por la disciplina escolar y para que se administre de modo compatible con la dignidad humana del niño y de conformidad con la presente convención.

Por último, detenernos en el Artículo 29 apartado 29.1, donde se especifica hacia donde tiene que estar encaminada la educación del niño, siendo algunas de éstas indicaciones:

a | Desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades.

b | Inculcar al niño el respeto hacia los derechos humanos y las libertades fundamentales y los principios consagrados en la Carta de las Naciones Unidas¹.

c | Inculcar al niño el respeto por sus padres, por su propia identidad cultural, su idioma y sus valores, por los valores nacionales del país en que vive, por el país de donde sea originario y las civilizaciones distintas de la suya.

.....
1 Carta de las Naciones Unidas. Documento firmado el 26 de junio de 1945 en San Francisco.

Así las Naciones Unidas pretendían:

“ Nosotros los pueblos de las Naciones Unidas resueltos a preservar a las generaciones venideras del flagelo de la guerra que dos veces durante nuestra vida ha infligido a la Humanidad sufrimientos indecibles, a reafirmar la fe en los derechos fundamentales del hombre, en la dignidad y el valor de la persona humana, en la igualdad de derechos de hombres y mujeres y de las naciones grandes y pequeñas, a crear condiciones bajo las cuales puedan mantenerse la justicia y el respeto a las obligaciones emanadas de los tratados y de otras fuentes del derecho internacional, a promover el progreso social y a elevar el nivel de vida dentro de un concepto más amplio de la libertad, y con tales finalidades a practicar la tolerancia y a convivir en paz como buenos vecinos, a unir nuestras fuerzas para el mantenimiento de la paz y la seguridad internacionales, a asegurar, mediante la aceptación de principios y la adopción de métodos, que no se usará, la fuerza armada sino en servicio del interés común, y a emplear un mecanismo internacional para promover el progreso económico y social de todas las pueblos, hemos decidido aunar nuestros esfuerzos para realizar estos designios .”

Naciones Unidas, partiendo de este documento, comenzó a trabajar con distintas iniciativas que ayudasen al desarrollo de los principios acordados en esta convención. Ejemplo de ello es el Decenio llevado a cabo desde 1995- 2004, titulado **“Decenio de las Naciones Unidas para la educación en la esfera de los derechos humanos”**, y que tenía como objetivo “evaluar las necesidades y formular estrategias eficaces para fomentar la educación en la esfera de los derechos humanos en los niveles internacional, regional, nacional y local”.

En 1995 se llevó a cabo una Conferencia organizada por este mismo organismo, de la cual se debería destacar el **Proyecto transdisciplinario** presentado para alcanzar una cultura de paz. De éste, subrayar tan sólo lo más significativo:

La Conferencia General

1 | *En el marco de la Unidad 1:* Educación para la paz, los derechos humanos, la democracia, el entendimiento internacional y la tolerancia.

a_ En este primer marco se intenta favorecer la adopción de políticas, planes y programas de educación, y la elaboración y difusión de manuales, libros de texto y material didáctico.

b_ Además, también se pretendía apoyar las redes de instituciones activas en la educación para la paz, los derechos humanos y la democracia, haciendo especial hincapié en el fortalecimiento del Plan de Escuelas Asociadas y la red de Cátedras UNESCO.

2 | *En el marco de la Unidad 2:* Promoción de los derechos humanos y de la democracia: lucha contra la discriminación. En la presente, se intentó contribuir a un mejor conocimiento, reconocimiento y protección de todos los derechos humanos junto con la prevención y el intento por eliminar todas las formas de discriminación fundadas en el origen racial, nacional o étnico, la lengua, la religión o las creencias, sin olvidar la aplicación del principio de igualdad de derechos de hombres y mujeres para prevenir la discriminación y la violencia contra éstas.

3 | *En el marco de la Unidad 3:* Pluralismo cultural y diálogo intercultural. Éste se centra en la promoción de los valores que pueden contribuir a

consolidar el diálogo intercultural en una perspectiva de paz y en crear, mediante proyectos interculturales, nuevas posibilidades de diálogo e intercambio entre zonas culturales.

4 | *En el marco de la Unidad 4: Prevención de conflictos y consolidación de la paz después de los conflictos.* Entre algunos de los apartados, cabría destacar la búsqueda y el fomento de métodos eficaces de prevención de los conflictos; brindar apoyo a la consolidación de la paz después de los conflictos, especialmente en el marco de programas nacionales de la cultura de paz, prestando particular atención a la reconstrucción de los sistemas y servicios de educación y al desarrollo de medios de comunicación, independientes y pluralistas.

Siguiendo con esta iniciativa y la de los principios del **Plan 2000**² (La Asamblea General de las Naciones Unidas proclamó en noviembre de 1997 el año 2000, Año internacional de la cultura de paz), destacar que en el año 2001 se creó el

2 Plan 2000. Un grupo de Premios Nobel de la Paz, un total de catorce, se reunieron en París, en Marzo de 1999, con motivo del quincuagésimo aniversario de la Declaración Universal de los Derechos Humanos. De este encuentro surgió el manifiesto 2000 para una cultura de paz y de no violencia. El texto del Manifiesto es el siguiente:

“Reconociendo mi parte de responsabilidad ante el futuro de la humanidad, especialmente para los niños de hoy y de mañana, me comprometo en mi vida diaria, en mi familia, mi trabajo, mi comunidad, mi país y mi región a:

- respetar la vida y la dignidad de cada persona, sin discriminación ni prejuicios;
- practicar la no violencia activa, rechazando la violencia en todas sus formas: física, sexual, psicológica, económica y social, en particular hacia los más débiles y vulnerables, como los niños y los adolescentes;
- compartir mi tiempo y mis recursos materiales cultivando la generosidad a fin de terminar con la exclusión, la injusticia y la opresión política y económica;
- defender la libertad de expresión y la diversidad cultural privilegiando siempre la escucha y el diálogo, sin ceder al fanatismo, ni a la maledicencia y el rechazo del prójimo;
- promover un consumo responsable y un modo de desarrollo que tenga en cuenta la importancia de todas las formas de vida y el equilibrio de los recursos naturales del planeta;
- contribuir al desarrollo de mi comunidad, propiciando la plena participación de las mujeres y el respeto de los principios democráticos, con el fin de crear juntos nuevas formas de solidaridad”.

“Decenio Internacional de una Cultura de Paz y No Violencia para los Niños del Mundo” (2001-2010) que, entre otros puntos, *“invita a los Estados a que los miembros sigan haciendo cada vez más hincapié en sus actividades de promoción de una cultura de paz y no violencia en los planos nacional, regional e internacional, y a que las amplíen, en particular durante el Decenio, así como a que aseguren que se promueva la paz y la no violencia a todos los niveles”*.

En 1999, se llevó a cabo el **Programa de Acción sobre la Cultura de Paz**, presentado como base del ya citado Año Internacional de la Cultura y la Paz (2000), donde se acordaban distintas medidas en relación con la prevención y la intervención sobre la violencia en la escuela.

- Se velaría porque las niñas y los niños, desde la primera infancia, recibieran instrucción sobre valores, actitudes, comportamientos y estilos de vida que les permitieran resolver conflictos por medios pacíficos y un espíritu de respeto por la dignidad humana y de tolerancia y no discriminación.
- Se fomentaría la participación en actividades que les inculcaran los valores y los objetivos de una Cultura de Paz.
- Se promovería la revisión de los Planes de Estudio, incluidos los libros de texto, teniendo en cuenta la Declaración y el Plan de Acción Integrado sobre la Educación para la Paz³, los Derechos Humanos y la Democracia de 1995, para la cual la UNESCO prestaría cooperación técnica a los países que la solicitaran.

Otro de los informes que ha generado una política de unificación y actuación para la convivencia y la educación integral de los alumnos es el conocido **Informe UNESCO “La**

3 Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Actas de la Conferencia General, 28° Reunión, París, 25 de octubre a 16 noviembre de 1995, vol. 1: Resoluciones, resolución 5.4, anexos. Consulta en <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001018/101803s.pdf>. Este Plan de Acción tiene por objeto aplicar la Declaración aprobada por la Conferencia Internacional de Educación en su 44a reunión. Sugiere directrices básicas que podrían plasmarse en estrategias, políticas y planes de acción, en los planos institucional y nacional, con arreglo a las condiciones existentes en las diferentes comunidades.

educación es un tesoro"; un trabajo de nueve capítulos de los que habría que destacar:

Capítulo 4. Los cuatro pilares de la educación. Trata de las dimensiones de aprendizaje que ha de tener el alumnado, como aprender a conocer; aprender a hacer, aprender a vivir juntos o aprender a ser.

Capítulo 7. El personal docente en busca de nuevas perspectivas. Se centra en las expectativas y responsabilidades de los docentes, en transmitir la importancia de un buen modelo de enseñanza-aprendizaje basado, entre otros, en la calidad de los docentes y en el aprendizaje continuo de los mismos.

Capítulo 8. El papel del político: referente a la toma de decisiones en educación y basada en las demandas y el debate público, junto con la importante función de la innovación educativa y la descentralización. También hace mención a la necesidad de regular el sistema vigente.

La actuación a nivel educativo basada en la tolerancia y educación íntegra del individuo que hasta ahora hemos venido revisando, se ve completada con los **Estatutos Europeos para los Centros Educativos Democráticos sin Violencia** aprobados en 2004, donde se desarrollan de forma consistente las directrices que deben marcar las líneas maestras de todo centro educativo:

1 | Todos los miembros de la comunidad educativa tienen derecho a un centro seguro y sin conflictos. Cada individuo tiene la responsabilidad de contribuir a la creación de un ambiente positivo que favorezca el aprendizaje y el desarrollo personal.

2 | Todos tienen derecho a ser tratados y respetados por igual con independencia de sus características personales (sexo, raza, religión, etc.). Todos gozan de libertad de expresión sin riesgo de discriminación o represión.

3 | La comunidad educativa garantiza que todos sus miembros conozcan sus derechos y responsabilidades.

4 | Cada centro educativo democrático posee un órgano de toma de

decisiones elegido democráticamente y compuesto por representantes de los profesores, padres y madres y otros miembros de la comunidad educativa, según proceda. Todos los miembros de este órgano tienen derecho a voto.

5 | En un centro educativo democrático, los conflictos son resueltos en estrecha colaboración con todos los miembros de la comunidad educativa, de una manera constructiva y sin violencia. Todo centro educativo tiene personal preparado para prevenir y solventar los conflictos a través de actuaciones de mediación y consenso.

6 | Todo caso de violencia es investigado y tratado con la mayor celeridad posible, siendo examinado en profundidad, ya sean alumnos o cualesquiera otros miembros de la comunidad educativa los implicados.

7 | El centro educativo forma parte de la comunidad local. La cooperación y el intercambio de información con otras entidades locales son esenciales para la prevención y la resolución de los problemas.

2 . 2 REVISIÓN A NIVEL NACIONAL

Teniendo como base las propuestas revisadas en el apartado anterior y atendiendo a las demandas de la sociedad de finales del S. XX y S. XXI de nuestro país, se han llevado a cabo distintas leyes y propuestas educativo-formadoras.

El punto de partida de nuestro análisis descriptivo será la LOE (2006), considerada como la base de toda la legislación educativa, continuando con Reales Decretos, como el 732/1995, el 19/2007 o el 327/2010 y Órdenes como la del 21 de julio de 2006 para la elaboración del Proyecto Espacio de Paz, ya que por sus contenidos son consideradas piezas clave para el desarrollo de la convivencia en los centros educativos españoles y andaluces.

2.2.1 LEY ORGÁNICA 2/2006, DE 3 DE MAYO, DE EDUCACIÓN

Uno de los aspectos sobresalientes de la Ley Orgánica de 2006 es la fuerza con la que apuesta por la mejora de la convivencia y la tolerancia en todos los centros del territorio español, como reflejan los siguientes principios:

- “La formación para la paz, el respeto a los derechos humanos, la vida en común, la cohesión social, la cooperación y solidaridad entre los pueblos así como la adquisición de valores que propicien el respeto hacia los seres vivos y el medio ambiente, en particular al valor de los espacios forestales y el desarrollo sostenible”.
- “En lo referente a los conflictos y la convivencia destaca el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia, la prevención de conflictos y su resolución pacífica”.

Si nos detenemos en lo referente a los conflictos y la convivencia en secundaria, nos gustaría destacar de la LOE el artículo 23 “Objetivos”, donde señala que se intentará contribuir en el desarrollo del alumnado en aquellos principios que les ayuden a:

- a | “Asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a los demás, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos humanos como valores comunes de una sociedad plural y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática”.
- b | “Desarrollar y consolidar hábitos de disciplina, estudio y trabajo individual y en equipo como condición necesaria para una realización eficaz de las tareas del aprendizaje y como medio de desarrollo personal”.
- c | “Valorar y respetar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos y oportunidades entre ellos. Rechazar los estereotipos que supongan discriminación entre hombres y mujeres”.
- d | “Fortalecer sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como rechazar la

violencia, los prejuicios de cualquier tipo, los comportamientos sexistas y resolver pacíficamente los conflictos”.

2.2.2 LEY 27/2005, DE 30 DE NOVIEMBRE, DE FOMENTO DE LA EDUCACIÓN Y LA CULTURA DE LA PAZ.

En el marco del ya citado Decenio Internacional para la Cultura de Paz (2001-2010) y proclamada por las Naciones Unidas, esta ley reconoce el papel imprescindible de la escuela para desarrollar una cultura de paz entre los alumnos. “Esta cultura de paz se tiene que implantar a través del fortalecimiento de la educación para la paz, la no-violencia y los derechos humanos, a través de la promoción de la investigación para la paz, a través de la eliminación de la intolerancia, a través de la promoción del diálogo y de la no violencia como práctica a generalizar en la gestión y transformación de los conflictos”.

Amparándose en el punto a. 2 del Programa de Acción sobre una Cultura de la Paz, aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 1999, establece una serie de medidas destinadas al ámbito educativo y de la investigación, con el objeto de establecer la cultura de paz y no violencia en nuestra sociedad. A continuación destacaremos los artículos más significativos:

Artículo 1. Dentro del punto 1.2 se prevé que el gobierno promueva la paz mediante iniciativas de solidaridad, culturales y de investigación, de educación, de cooperación y de información. Para tales fines, en el punto 1.3 se especifica que el gobierno deberá de establecer mecanismos de colaboración con las Comunidades Autónomas, las Entidades Locales, así como con otros entes y organismos del propio Estado. Asimismo, y con idéntico objetivo, se propondrán convenios de colaboración con los organismos internacionales y las entidades y ONGs más significativas en el ámbito de la paz.

Artículo 2. Trata de la responsabilidad del Gobierno para la realización de los fines mencionados en materia de cultura de paz. Dentro de este artículo hay distintos puntos, en concreto el 2.1, 2.2, 2.7 y 2.8, que nos hablan de cómo se debería impulsar la incorporación de los valores de la no violencia, tolerancia, etc. en los libros de texto, o cómo facilitar la formación especializada en técnicas de resolución de conflictos o

mediación, junto con la creación de asignaturas especializadas y la implicación en los centros de técnicos especialistas.

Por último, nos gustaría hacer alusión al *Artículo 3*, ya que se refiere a cómo el gobierno deberá otorgar ayudas para la realización de estudios e investigaciones en materia de paz con el fin de promover el reconocimiento de las iniciativas sociales y de los medios de comunicación en favor de la paz.

2.2.3 REAL DECRETO 732/1995 SOBRE DERECHOS Y DEBERES DE LOS ALUMNOS Y LAS NORMAS DE CONVIVENCIA EN LOS CENTROS

La necesidad de crear una escuela donde la convivencia de toda la comunidad educativa sea positiva, basada en las buenas relaciones interpersonales o el cumplimiento de las normas, hace posible la aprobación de este Decreto.

Con este R. Decreto se manifiesta la importancia de tener claramente definidos unos derechos y deberes con el fin de que las actuaciones de los individuos se rijan bajo una misma línea, la cual facilitará la convivencia. Esto se ve complementado con unas normas y correcciones mínimas de convivencia, lo cual no implica que los centros sólo atiendan a esas normas/correcciones, sino que, tomando como base lo establecido en este decreto, acuerden y consensúen en su centro normas específicas basadas en las necesidades diarias.

Por la relevancia del mismo en cuanto a la mejora de la convivencia en los centros, y por tanto en nuestra investigación, destacaremos algunos de sus apartados. Dentro de las disposiciones generales hay dos artículos relevantes y significativos para nuestro trabajo:

“Artículo 2.- Todos los alumnos tienen los mismos derechos y deberes básicos sin más distinciones que las derivadas de su edad y de las enseñanzas que se encuentren cursando”.

“Artículo 9.- El Reglamento de régimen interior aprobado por el Consejo Escolar en los centros públicos formará parte del proyecto educativo, el cual

contendrá las normas de convivencia del centro, así como otras sobre organización y participación en la vida del centro que considere necesarias el Consejo Escolar. Dichas normas de convivencia podrán precisar y concretar los derechos y deberes de los alumnos reconocidos en este real decreto”.

Referente a los **derechos** de los alumnos, decir que conforman un total de 24 artículos, a destacar:

“*Artículo 17.-* Todos los alumnos tienen derecho a que se respete su integridad física y moral y su dignidad personal, no pudiendo ser objeto, en ningún caso, de tratos vejatorios o degradantes”.

Artículo 19.- apartado 1. “Los alumnos tienen derecho a participar en el funcionamiento y en la vida de los centros, en la actividad escolar y en la gestión de los mismos, de acuerdo con lo dispuesto en la Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación y en los respectivos Reglamentos orgánicos”.

Los **deberes** se ven reflejados en 6 artículos, de los cuales citaremos sólo aquellos que hemos trabajado muy de cerca en esta investigación en la etapa de “gestión democrática de las normas”:

“*Artículo 35.-* El estudio constituye un deber básico de los alumnos y se concreta en las siguientes obligaciones:

- a | Asistir a clase con puntualidad y participar en las actividades orientadas al desarrollo de los planes de estudio.
- b | Seguir las orientaciones del profesorado respecto de su aprendizaje y mostrarle el debido respeto y consideración.
- c | Respetar el ejercicio del derecho al estudio de sus compañeros”.

“*Artículo 37.-* Constituye un deber de los alumnos la no discriminación de ningún miembro de la comunidad educativa por razón de nacimiento, raza, sexo o por cualquier otra circunstancia personal o social”.

“*Artículo 39.-* Los alumnos deben cuidar y utilizar correctamente los bienes muebles y las instalaciones del centro y respetar las pertenencias de los otros miembros de la comunidad educativa.”

Por último, destacar la última parte del decreto, Capítulos II y III, donde se especifican algunas de las correcciones y estrategias a implantar frente a determinadas conductas contrarias a la convivencia del centro. Algunas de las medidas planteadas, a pesar de que pudieran variar en función de la gravedad de la conducta, son las amonestaciones privadas, la realización de trabajos, la suspensión de la asistencia a clase, cambio de grupo, etc.

Todo esto se ve enriquecido con algunas de las **normas de convivencia** que establece el Ministro de Educación y Ciencia, previo informe del Consejo Escolar del Estado. Éstas se dividen en distintos artículos en los que se habla, entre otros aspectos, de las distintas correcciones que deben existir frente al incumplimiento de la norma. Véase, a modo de ejemplo, una de estas correcciones:

“Los alumnos que individual o colectivamente causen daños de forma intencionada o por negligencia a las instalaciones del centro o su material quedan obligados a reparar el daño causado o hacerse cargo del coste económico de su reparación. Igualmente, los alumnos que sustrajeren bienes del centro deberán restituir lo sustraído. En todo caso, los padres o representantes legales de los alumnos serán responsables civiles en los términos previstos en las leyes”.

2.2.4 REAL DECRETO 275/2007, DE 23 DE FEBRERO, POR EL QUE SE CREA EL OBSERVATORIO ESTATAL DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR.

Con este organismo, el Estado pretende garantizar todo aquello relacionado con la convivencia, reflejado en la legislación ya revisada.

Sus funciones van desde el asesoramiento, análisis y difusión de la información relativa a la situación de la convivencia de los centros escolares, recogida y análisis de información sobre medidas y actuaciones puestas en marcha desde

diferentes instancias, difusión de las buenas prácticas educativas favorecedoras de la convivencia escolar o ser foro de encuentro interdisciplinar, hasta la elaboración de informes periódicos para el Consejo Escolar del Estado y otras instituciones sobre la evolución de la convivencia en los centros educativos y las medidas adoptadas para su mejora.

2.3 REVISIÓN POR COMUNIDADES AUTÓNOMAS: ANDALUCÍA

Hemos visto como a nivel Internacional y Estatal están recogidos los aspectos referentes a la convivencia, conflictos, violencia, cultura de paz, etc. Estos documentos son el punto de partida y la base que las comunidades autónomas han seguido para llevar a cabo sus propias medidas.

Diseñados desde las distintas Comunidades Autónomas han sido los conocidos Planes Autonómicos realizados por las Administraciones Educativas. Estos Planes tienen dos vertientes: a) los que se establecen a través de medidas legislativas, o b) los que se llevan a cabo a través de un documento ofrecido por la Administración (Portales Educativos de las Consejerías y los Departamentos de Educación) a los centros.

Las Comunidades Autónomas del grupo a) son: Andalucía, Castilla y León, Navarra, Islas Baleares y Madrid.

Y los del grupo b) son: Aragón, Asturias, Canarias, Cantabria, Castilla-La Mancha, Cataluña, Comunidad Valenciana, Extremadura y Galicia.

Grañeras y Vázquez, CIDE (2009, P.182) muestran una tabla donde aparecen los Planes o Medidas llevadas a cabo por cada comunidad autónoma:

.....

4 Dentro de este apartado también habría que añadir:

DECRETO 85/1999, de 6 de abril, por el que se regulan los derechos y deberes del alumnado y las correspondientes normas de convivencia.

ORDEN de 18 de julio de 2007, por la que se regula el procedimiento para la elaboración y aprobación del plan de convivencia de los centros educativos sostenidos con fondos públicos.

ANDALUCÍA	Plan Andaluz de Educación para la Cultura de Paz y No Violencia. (2002). Medidas para la promoción de la Cultura de Paz y la Mejora de la Convivencia en los Centros Educativos sostenidos con fondos públicos. (2007) [4]
ARAGÓN	Plan de Convivencia Escolar (2005-2006).
ASTURIAS	Acuerdo social para la Mejora de la Convivencia Escolar en el Principado de Asturias. (2006).
ISLAS BALEARES	Calidad de la Convivencia en los Centros Docentes Sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de Illes Balears (2006).
CANARIAS	Plan para la Mejora de la Convivencia y el Clima Escolar. (2006).
CANTABRIA	Plan Regional de Convivencia (2006-2008).
CASTILLA y LEÓN	Fomento de la Convivencia en los Centros Sostenidos con Fondos Públicos de Castilla y León. (2005).
CASTILLA – LA MANCHA	Acuerdo por la Convivencia en los Centros Escolares de Castilla- La Mancha. (2006)
CATALUÑA	Programa de Convivencia y Mediación Escolar. (2003).
C. VALENCIANA	Plan de Prevención de la Violencia y Promoción de la Convivencia en los Centros Escolares. (2005).
EXTREMADURA	Plan Regional de Convivencia Escolar. (2007).
GALICIA	Plan Integral de Mejora de la Convivencia Escolar en Galicia (2007).

ORDEN de 21 de julio de 2006, por la que se regula el procedimiento para la elaboración, solicitud, aprobación, aplicación, seguimiento y evaluación de los planes y proyectos educativos que puedan desarrollar los Centros Docentes sostenidos con fondos públicos y que precisen de aprobación por la administración Educativa[Proyectos <<Escuela: espacio de paz>>]

ORDEN de 11 de julio de 2007, por la que se regula el procedimiento para la designación del coordinador o coordinadora de la Red Andaluza de «Escuela: Espacio de Paz».

LA RIOJA	Actuaciones para dar respuesta a los problemas de disrupción en las aulas detectados por el SITE en el estudio “La Incidencia del Acoso Escolar en los Centros de La Rioja”. (2004).
MADRID	Programa “Convivir es vivir” para la mejora de la convivencia y la prevención de la violencia. (1997). Plan Regional de Convivencia Escolar (iniciativa incluida en una Proposición de Ley para la Convivencia Escolar en la Comunidad de Madrid, admitida a trámite por la Asamblea de Madrid en marzo de 2007).
MURCIA	Medidas relativas a la Mejora de la Convivencia Escolar en los Centros Docentes Sostenidos con Fondos Públicos que Imparten Enseñanzas Escolares. (2006).
NAVARRA	Plan de Convivencia en Centros de Educación Secundaria. (2005). Plan para la Mejora de la Convivencia en los Centros Educativos, Públicos y Privados, de la Comunidad Foral de Navarra. (2005).
PAÍS VASCO	Instrucciones para la Elaboración del Plan de Convivencia y Creación del Observatorio de la Convivencia del Centro. (2006). Programa de Educación para la Convivencia y la Paz.

Grañeras y Vázquez, CIDE (2009, p.182)

Ya que cada Comunidad Autónoma llevará a cabo sus Medidas o Planes de Convivencia partiendo de unos objetivos generales, y teniendo en cuenta que nuestra investigación se ha llevado a cabo en Baza (Granada), nos detendremos en un estudio más preciso en lo concerniente a Andalucía, evitando así adentrarnos en el análisis, aquí irrelevante, de cada una de las Comunidades Autónomas,

PLAN AUTONÓMICO DE ANDALUCÍA

El Plan Autonómico de esta comunidad tiene como intenciones generales:

- a | Mejorar el clima de convivencia del centro.
- b | Adaptar las normas y avanzar en el respeto. Prevenir, detectar y tratar todas las formas de violencia.
- c | Elaborar, desarrollar y evaluar los Proyectos Educativos o Planes de Convivencia.
- d | Dotar de recursos para prevenir e intervenir la seguridad de las personas y de las instalaciones.
- e | Promover el análisis, reflexión e investigación.
- f | Fomentar la participación de la comunidad educativa mediante acciones educativas coordinadas.

Descritos los aspectos generales del Plan Autonómico de Andalucía, pasemos a hacer un breve repaso legislativo de esta comunidad. Y es que no podríamos estar hablando de trabajar con profesorado y alumnado para la mejora de la convivencia sin la aprobación de cada uno de los decretos que a continuación vamos a ver. Además se hace imprescindible conocer parte de sus artículos y propuestas, ya que sin ellas, algunas de las actuaciones llevadas a cabo en este trabajo de investigación carecerían de sentido.

Antes de profundizar aún más, se ha de aclarar que el Real Decreto 85/1999, de 6 de abril, sobre los Derechos y Deberes del Alumnado y las Normas de Convivencia en los Centros Docentes Públicos y Privados Concertados no Universitarios, junto con la Orden de 18 de julio de 2007 por la que se regula el Procedimiento para la Elaboración y Aprobación del Plan de Convivencia de los Centros Educativos Sostenidos con Fondos Públicos y los Títulos II y III del Decreto 19/2007, de 23 de enero, por el que se adoptan medidas para la promoción de la Cultura de Paz y la Mejora de la Convivencia en los Centros Educativos Sostenidos con Fondos Públicos, han sido derogados por el Decreto 327/2010, de 13 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria.

Se hace necesaria esta aclaración debido a que se trataba de documentos vigentes en el momento de nuestra investigación-acción durante el curso

2009/2010, marcándonos muchas de las líneas de actuación de la misma. A pesar de estar derogados en la actualidad, hemos de esbozar un breve resumen de dichos documentos, considerando oportuno que, para enmarcar teóricamente este trabajo, lo hagamos en consonancia con lo que en ese momento estaba en vigor. Esto no es óbice para que de forma sucinta citemos la estructura del actual Decreto 327/2010, intentando así actualizar nuestro marco teórico lo máximo posible.

2.3.1 DECRETO 85/1999, DE 6 DE ABRIL, POR EL QUE SE REGULAN LOS DERECHOS Y DEBERES DEL ALUMNADO Y LAS CORRESPONDIENTES NORMAS DE CONVIVENCIA EN LOS CENTROS DOCENTES PÚBLICOS Y PRIVADOS CONCERTADOS NO UNIVERSITARIOS. (DECRETO DEROGADO POR EL DECRETO 327/2010, DE 13 DE JULIO).

Al igual que el documento del MEC sobre Derechos y Deberes del alumnado (Real decreto 732/2005), éste recoge tanto los derechos y deberes como las normas de convivencia y, cuando sean saltadas, sus correcciones, además de resaltar el papel de la Comisión de Convivencia como órgano encargado de asesorar a la comunidad educativa.

Para no repetir los aspectos que desde al ámbito estatal hemos descrito, ya que estos documentos tienen muchos artículos en común, sólo destacaremos aquellos que estén relacionados con la convivencia y no hayan sido citados con anterioridad.

Así exponemos:

En el Capítulo I “Disposiciones generales”. Función de la Comisión de Convivencia.

Artículo 5. Funciones de la Comisión de Convivencia.

a | Canalizar las iniciativas de todos los sectores de la comunidad educativa para mejorar la convivencia, el respeto mutuo y la tolerancia en los Centros.

b | Adoptar las medidas preventivas necesarias para garantizar los derechos de todos los miembros de la comunidad educativa y el cumplimiento de las normas de convivencia del Centro.

c | Desarrollar iniciativas que eviten la discriminación del alumnado, estableciendo planes de acción positiva que posibiliten la integración de todos los alumnos y alumnas.

d | Mediar en los conflictos planteados.

e | Imponer, en su caso, las correcciones que sean de su competencia.

f | Realizar el seguimiento del cumplimiento efectivo de las correcciones en los términos en que hayan sido impuestas.

g | Proponer al Consejo Escolar las medidas que considere oportunas para mejorar la convivencia en el Centro.

h | Dar cuenta al pleno del Consejo Escolar, al menos dos veces a lo largo del curso, de las actuaciones realizadas y de las correcciones impuestas.

Este apartado es introducido por la Comunidad Andaluza, ya que en el documento del MEC no hay unos objetivos tan específicos referentes a la Comisión de Convivencia.

Del *Capítulo II* destacar dentro de los deberes del alumnado estos dos artículos:

Artículo 26. Deber de cumplir las normas de convivencia. (Modificado por Decreto 19/2007)

1 | El alumnado tiene el deber de respetar las normas de organización, convivencia y disciplina del centro educativo, recogidas en el reglamento de organización y funcionamiento.

2 | El alumnado tiene el deber de participar y colaborar en la mejora de la

convivencia escolar y en la consecución de un adecuado clima de estudio en el centro, respetando el derecho de sus compañeros y compañeras a la educación y la autoridad y orientaciones del profesorado.

Artículo 27. Deber de respetar al profesorado y a los demás miembros de la comunidad educativa. El alumnado debe mostrar al profesorado el máximo respeto y consideración, igual que al resto de los miembros de la comunidad educativa, así como respetar sus pertenencias.

El *Capítulo III* trata las Normas de Convivencia en el centro, considerando:

Artículo 29. Elaboración de las normas de convivencia.

1 | Las normas de convivencia concretarán los derechos y deberes del alumnado regulados en el Capítulo II de este Decreto y precisarán las medidas preventivas y las correcciones que correspondan por las conductas contrarias a las citadas normas, con sujeción, en todo caso, a lo establecido en el presente Decreto.

2 | En la determinación de las conductas contrarias a las normas de convivencia deberá distinguirse entre conductas gravemente perjudiciales para la convivencia, contempladas en la Sección 3 de este Capítulo, y demás conductas contrarias a las normas de convivencia, contempladas en la Sección 2 del mismo.

Artículo 30. Medidas educativas y preventivas.

1 | El Consejo Escolar, su Comisión de Convivencia, los demás órganos de gobierno de los Centros, el profesorado y los restantes miembros de la comunidad educativa pondrán especial cuidado en la prevención de actuaciones contrarias a las normas de convivencia, estableciendo las necesarias medidas educativas y formativas.

Artículo 31. Principios generales de las correcciones.

1 | Las correcciones que hayan de aplicarse por el incumplimiento de las normas de convivencia habrán de tener un carácter educativo y recuperador, deberán garantizar el respeto a los derechos del resto del alumnado y procurarán la mejora de las relaciones de todos los miembros de la comunidad educativa.

2.3.2 ORDEN DE 25 DE JULIO DE 2002, POR LA QUE SE DA PUBLICIDAD AL PLAN ANDALUZ DE EDUCACIÓN PARA LA CULTURA DE PAZ Y NO VIOLENCIA.

La Consejería de Educación y Ciencia, siguiendo la iniciativa de las Naciones Unidas, aprueba y pone en marcha el Plan Andaluz de Educación para la Cultura de Paz y No Violencia como una propuesta contextualizada en Andalucía. Ésta tiene como referencia algunas de las finalidades elaboradas a nivel estatal como el respeto de los derechos y libertades fundamentales, el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de la convivencia, la paz, la cooperación y la solidaridad.

Los principios de este Plan se pueden resumir en cuatro ámbitos:

- 1 | El aprendizaje de una ciudadanía democrática.
- 2 | La educación para la paz, los derechos humanos, la democracia y la tolerancia.
- 3 | La mejora de la convivencia escolar.
- 4 | La prevención de la violencia.

Según esta Orden, para poder llevar a cabo el Plan para la Cultura de Paz y No Violencia, los centros educativos han de tener como principios que rijan sus actuaciones:

- Promover la paz como acción colectiva e individual.
- Saber convivir con los conflictos y proponer soluciones creativas y pacíficas a los mismos.
- Detener, disminuir y prevenir las manifestaciones de violencia.

Los objetivos que rigen este Plan se basan en aspectos relacionados con la mejora del clima de convivencia en los centros docentes mediante la puesta en práctica de estrategias de negociación, regulación y solución pacífica de los conflic-

tos. También se centra en lo relacionado con la prevención de la violencia y todo lo que ello conlleva (proyectos educativos, dotación de recursos educativos para ofrecer una respuesta diversificada al alumnado), junto con la ayuda y colaboración de toda la comunidad educativa y otras instituciones, favoreciendo la reflexión, el análisis y la investigación sobre la Cultura de Paz y la No Violencia.

Para poder llevar a cabo lo dispuesto, se facilitan las medidas y actuaciones que los centros educativos han de emplear, siendo éstas:

1 | Mejorar el clima de convivencia en los centros docentes mediante el conocimiento y puesta en práctica de estrategias de negociación, regulación y solución pacífica de los conflictos. Esta primera función podrá verse cumplida mediante el asesoramiento de Gabinetes existentes en cada provincia, cuya finalidad será orientar a las comisiones de convivencia de los centros en las medidas relacionadas con este plan. También cabe destacar la formación del profesorado con el fin de desarrollar estrategias de regulación y mediación de conflictos, o la puesta en marcha de programas de arbitraje y mediación de conflictos en el centro, como el fomento de actividades extraescolares y complementarias dirigidas a la mejora de la convivencia.

2 | Apoyar a los centros educativos en la elaboración, desarrollo y evaluación de proyectos educativos de Cultura de Paz y No Violencia dirigidos a la prevención de la violencia. Para facilitar este trabajo se ofertan: a) Proyecto «Escuela: Espacio de paz»; b) impulso de la educación en valores a través de los proyectos de innovación educativa; c) mediante el Observatorio de la Convivencia se podrán consultar estrategias, materiales, etc. para la prevención de la violencia; d) se ofertará formación al profesorado para la cultura de paz y no violencia; e) se llevarán a cabo distintos materiales didácticos que están a disposición de todos los centros educativos, además de jornadas, congresos y seminarios sobre el tema para favorecer la difusión y acción de la cultura de paz y no violencia; y, por último, g) se apoyará el desarrollo de planes y proyectos educativos que permitan dar una respuesta a las necesidades y demandas del alumnado. Todo esto basado en los objetivos del Plan para el Reconocimiento de la Función Docente.

3 | Dotar a los centros docentes de recursos, favoreciendo la prevención de situaciones de violencia, que les permitan ofrecer una respuesta educativa diversificada al alumnado. Para ello se proponen: a) la creación de la figura del profesor

mediador; b) en aquellos centros con problemas especiales se podrá reducir la ratio de alumnado; c) se potenciarán las relaciones del alumnado con el centro y su entorno. Para ello se podrá disponer de un material divulgativo dentro de una campaña para la mejora de la percepción que el alumnado tiene de su centro; d) también se mejorará la seguridad de los centros que así lo necesiten, al igual que e) se ofrecerá apoyo jurídico al profesorado.

4 | Fomentar la participación de todos los sectores de la Comunidad Educativa en los centros mediante el impulso de acciones educativas coordinadas. Las propuestas de este apartado van desde a) promocionar las “Escuelas de madres y padres para la formación en la cultura de paz y no violencia”; b) apoyo a las asociaciones, clubs y acciones de paz y no violencia impulsadas por el alumnado; hasta c) el desarrollo de actividades socio-comunitarias, apoyando los proyectos de centro donde se vean incluidas en colaboración con sectores sociales e institucionales de su entorno.

5 | Promover la colaboración institucional facilitando la implicación de los centros mediante la difusión de la Cultura de Paz y No Violencia como base esencial del aprendizaje de la ciudadanía democrática. Dentro de esta propuesta, se pueden llevar a cabo diversas medidas, como a) la extensión de la Red de Escuelas asociadas a la UNESCO, b) la realización de actividades relacionadas con la Cultura de Paz a través de distintos convenios con diversas asociaciones y organizaciones; c) la realización de campañas en medios de comunicación, como la producción y emisión de programas que promuevan los valores de la Cultura de Paz; d) y la información disponible en la web de la Consejería de Educación y Ciencia en su apartado específico para el Plan de Cultura de Paz y No Violencia.

6 | Por último, esta orden pretende la promoción, reflexión, análisis, debate e investigación para la cultura de Paz y No Violencia mediante a) cursos de formación sobre los contenidos de la Cultura de Paz, b) inclusión en los Planes de Estudios de materias relacionadas con la misma, c) publicación de estudios e investigaciones y d) apoyo a la investigación.

2.3.3 ORDEN DE 21 DE JULIO DE 2006, POR LA QUE SE REGULA EL PROCEDIMIENTO PARA LA ELABORACIÓN, SOLICITUD, APROBACIÓN, APLICACIÓN, SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN

DE LOS PLANES Y PROYECTOS EDUCATIVOS QUE PUEDAN DESARROLLAR LOS CENTROS DOCENTES SOSTENIDOS CON FONDOS PÚBLICOS Y QUE PRECISEN DE APROBACIÓN POR LA ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA (PROYECTOS “ESCUELA: ESPACIO DE PAZ”).

Esta orden surge de la ORDEN de 25 de julio de 2002 para poder llevar a cabo el proyecto “Escuela: Espacio de Paz” (citada anteriormente en el punto 2 apartado a)) debido al aumento de planes y proyectos educativos desarrollados por los centros. De esta forma, se consideró conveniente recoger en una única norma todo lo relativo a los mismos, con objeto de unificar criterios y permitir una mejor planificación de las actividades en los distintos centros, pudiéndose destacar en el anexo X.1:

a | Objetivos que han de perseguir:

1. El aprendizaje de una ciudadanía democrática: formación para la participación activa, derechos y deberes, normas democráticas y valores compartidos.
2. La educación para la paz, los derechos humanos, la democracia y la tolerancia.
3. La mejora de la convivencia escolar y la resolución pacífica de conflictos
4. La prevención de la violencia. Habilidades sociales y comunicativas, habilidades cooperativas, etc.

b | Elaboración del proyecto. Para poder cumplir con los objetivos citados, los centros docentes deberán elaborar un proyecto que contenga:

1. Un diagnóstico de la situación del centro y su entorno que permita concretar, promover y desarrollar acciones dirigidas tanto a la mejora de la convivencia como a crear espacios socio-comunitarios que favorezcan la sensibilización y acción para la Cultura de Paz.
2. Unas finalidades educativas bien especificadas dirigidas a promover la necesidad de construir colectivamente la Cultura de Paz y formar a todos los miembros de la comunidad educativa en torno a sus valores.
3. Unos objetivos que respondan al diagnóstico y finalidades propuestas.

4. Unas actividades que se desarrollen a lo largo de los dos cursos escolares que dura la concesión del proyecto con el fin de alcanzar cada objetivo, concretando tanto la temporalización específica de cada actividad como la especificación de los sectores que van a participar y la evaluación de cada una de las actividades.

Todo proyecto educativo que cumpla estos requisitos, junto con otros especificados en la orden, para su aprobación, entrará en un proceso determinado por la Comisión Provincial de Valoración. Una vez conseguida la concesión, se llevará a cabo en el centro durante dos años con una dotación máxima de 3.000 euros.

2.3.4 DECRETO 19/2007, DE 23 DE ENERO, POR EL QUE SE ADOPTAN MEDIDAS PARA LA PROMOCIÓN DE LA CULTURA DE PAZ Y LA MEJORA DE LA CONVIVENCIA EN LOS CENTROS EDUCATIVOS SOSTENIDOS CON FONDOS PÚBLICOS. (EL TÍTULO II Y III, DONDE HACE REFERENCIA A LAS CONDUCTAS CONTRARIAS A LAS NORMAS DE CONVIVENCIA Y SU CORRECCIÓN Y LAS CONDUCTAS GRAVEMENTE PERJUDICIALES PARA LA CONVIVENCIA Y SU CORRECCIÓN, QUEDAN DEROGADOS POR EL DECRETO 327/2010 DE 13 DE JULIO).

Esta ley, basada en distintas leyes estatales ya citadas, como la Ley 27/2005, de 30 de noviembre, tiene como principios mínimos:

- Intervención preventiva a través de la puesta en marcha de medidas y actuaciones que favorezcan la mejora del ambiente socioeducativo de los centros, prácticas educativas y resolución pacífica de conflictos.
- Participación que garantice la intervención activa de todos los agentes comprometidos en el diseño, planificación, desarrollo y evaluación de las actuaciones para la promoción de la cultura de paz, la prevención de la violencia y la mejora de la convivencia escolar.
- Corresponsabilidad entre los distintos órganos y entidades de la Administración Educativa y miembros de la comunidad educativa.

- Coordinación de competencias mediante el establecimiento de cauces que aseguren la complementariedad y coherencia de las actuaciones.
- Sectorización que asegure actuaciones coherentes, coordinadas y sinérgicas en los distintos ámbitos de intervención: autonómico, provincial, zonal, municipal y del centro educativo.
- Globalidad, de manera que las actuaciones promuevan todos los elementos que componen la cultura de paz y se dirijan a reducir los factores de riesgo y aumentar los de protección, evitando, deteniendo y resolviendo la conflictividad escolar y, en consecuencia, mejorando el clima de convivencia de los centros educativos.

Para poder alcanzar estos principios serán necesarias distintas medidas como el asesoramiento, formación y orientación, la promoción de toda la comunidad educativa, el fomento de proyectos educativos y de innovación, etc.

De forma específica en el Título II, Capítulo I, se centra en la promoción de la convivencia en los centros educativos mediante el “Plan de Convivencia”. De este apartado no destacaremos nada ya que lo estudiaremos en profundidad en el siguiente punto (2.3.5). Los Capítulos II y III, dentro del II, tratan sobre a) la tutoría y orientación, con las funciones de los tutores y de los Equipos de Orientación Provinciales y departamentos de orientación, y b) del seguimiento y las medidas de seguridad en los centros educativos.

En el Título III, el Capítulo I especifica que las normas de convivencia deben elaborarse tanto para cada centro como para cada aula, atendiendo a los derechos y deberes del alumnado. También hace referencia a todas las medidas educativas y preventivas para la convivencia que pueden llevarse a cabo desde el Consejo Escolar, profesorado, tutores, familias, etc. Frente a las normas, se proponen todas las sanciones y medidas disciplinarias, las cuales han de guiarse por unos principios generales detallados en el Artículo 17 y desarrolladas en los siguientes capítulos.

Los Capítulos II y III se refieren tanto a las conductas contrarias y gravemente perjudiciales para las normas de convivencia (enumeradas en un listado) como a las posibles medidas disciplinarias frente al incumplimiento de las mismas.

En el Capítulo IV se especifica el procedimiento que han de seguir los centros educativos para llevar a cabo las correcciones y las medidas disciplinarias concretadas en el capítulo anterior.

Para terminar, este Título III dedica un último capítulo (V) a determinar los pasos que han de seguirse para cumplir la medida disciplinaria de cambio de centro.

Nos dedicaremos con algo más de detenimiento al Título IV, al tratar los recursos y apoyos para la mejora de la convivencia. A través de su Capítulo I “Protocolos de actuación” describe todo lo relacionado con la actuación e intervención ante conductas de maltrato, discriminación o agresión. En el Capítulo II “Recursos humanos” se concreta el perfil de toda aquella persona interviniente en el centro para la mejora de la convivencia, como el profesorado de apoyo específico y otros profesionales como educadores sociales. El Capítulo III “Formación” se adentra en todo lo relacionado con las posibilidades de formación con las que cuenta la comunidad educativa en materia de convivencia y resolución de conflictos. El Capítulo IV hace mención a los “Proyectos integrales: Escuela: Espacio de Paz”. Como ya hemos estudiado este tipo de proyecto, sólo destacar cómo desde la Junta se especifica la creación de la figura de Coordinador de la Red Andaluza “Escuela: Espacio de Paz”, (Orden de 11 de julio de 2007, por la que se regula el procedimiento para la designación del coordinador o coordinadora de la Red Andaluza de «Escuela: Espacio de Paz»), quien impulsará y coordinará las actuaciones de la Red Andaluza de “Escuela: Espacio de Paz”, promoverá la formación permanente y colaborará con los gabinetes provinciales de asesoramiento sobre la convivencia, etc.

Para concluir, dentro del Título IV se hace mención (Capítulo V) a las campañas de sensibilización y materiales educativos que, desde la Consejería, han sido desarrollados en materia de convivencia y resolución de conflictos.

Del Título V “Coordinación, Seguimiento y Evaluación” destacar el papel de los Gabinetes Provinciales de Asesoramiento sobre la convivencia escolar, los cuales tendrán entre sus funciones:

- Proponer la prevención de la violencia, la mejora de la convivencia, la mediación y la resolución pacífica de los conflictos.

- Colaborar en la planificación, desarrollo y evaluación de las actuaciones de los respectivos equipos de orientación educativa y de los departamentos de orientación
- Asesorar a los centros educativos, especialmente a través de las Comisiones de Convivencia
- Promover medidas destinadas a la revisión y actualización de los programas de acción tutorial.
- Proponer planes de formación permanente.
- Colaborar con el Observatorio para la Convivencia Escolar de Andalucía en aquellas funciones que le sean encomendadas.

En el Capítulo II, dentro de este quinto título, aparece la Comisión Provincial de Seguimiento de la Convivencia Escolar. Una comisión presidida por el Delegado/a provincial, siendo algunas de sus competencias las de impulsar actuaciones dirigidas a sensibilizar a la comunidad educativa y a la ciudadanía en general sobre la cultura de paz y convivencia, llevar a cabo un seguimiento de las actuaciones realizadas por los gabinetes provinciales de asesoramiento sobre convivencia escolar, la elaboración de un informe anual sobre la convivencia escolar de la provincia o colaborar con el Observatorio para la Convivencia Escolar en Andalucía, entre otras.

Para terminar con este decreto, señalar el Título VI referente al Observatorio para la Convivencia Escolar en Andalucía. Dicho Observatorio, constituido en mayo de 2007 contando con la representación y participación de diversos órganos de la administración, representantes de todos los sectores de la Comunidad Educativa, representación sindical, y personalidades de reconocido prestigio en el ámbito educativo a nivel nacional e internacional, se crea para disponer de un órgano consultivo que asesore y formule propuestas referentes al ámbito de la convivencia, siendo sus líneas prioritarias de actuación:

Elaboración y Promoción de Estudios e Investigaciones referidos a la mejora de la Convivencia Escolar: Entre otras actuaciones, destacar la elaboración de un

Informe Anual sobre el estado de la convivencia en los centros educativos.

Promoción de Actuaciones para la mejora de la Convivencia: Poner de relieve en este apartado la creación de una convocatoria anual de Premios a la Convivencia, la creación de un Fondo de Documentación y Publicaciones, y la contribución para que se establezcan redes de información entre los centros educativos y compartir experiencias de buenas prácticas.

Consolidación y difusión de Planes Formativos para la Comunidad Educativa en materia de Convivencia Escolar, como el diseño de planes formativos y asesoramiento en materia de convivencia escolar, estrategias de mediación y resolución de conflictos, etc.

Establecimiento de Relaciones y Coordinación con otras Administraciones e Instituciones nacionales e internacionales, como colaborar y coordinar actuaciones con organismos regionales, nacionales o internacionales en materia de convivencia escolar: Consejo Escolar de Andalucía, Observatorios de otras comunidades Autónomas, Universidades, entre otras.

2.3.5 ORDEN DE 18 DE JULIO DE 2007, POR LA QUE SE REGULA EL PROCEDIMIENTO PARA LA ELABORACIÓN Y APROBACIÓN DEL PLAN DE CONVIVENCIA DE LOS CENTROS EDUCATIVOS SOSTENIDOS CON FONDOS PÚBLICOS. (ORDEN DEROGADA POR EL DECRETO 327/2010, DE 13 DE JULIO).

Esta orden facilita la creación del Plan de Convivencia en los centros educativos, lo cual será un aspecto indispensable para concretar la organización y el funcionamiento del centro en relación con la convivencia, a la vez que para establecer las líneas generales del modelo a adoptar, sus objetivos, normas y actuaciones, siendo sus objetivos:

- a | Facilitar a los órganos de gobierno y al profesorado instrumentos y recursos en relación con la promoción de la cultura de paz, la prevención de la violencia y la mejora de la convivencia en el centro.
- b | Concienciar y sensibilizar a la comunidad educativa sobre la impor-

tancia de una adecuada convivencia escolar y sobre los procedimientos para mejorarla.

c | Fomentar en los centros educativos los valores, las actitudes y las prácticas que permitan mejorar el grado de aceptación y cumplimiento de las normas y avanzar en el respeto a la diversidad y en el fomento de la igualdad entre hombres y mujeres.

d | Facilitar la prevención, detección, tratamiento, seguimiento y resolución de los conflictos que pudieran plantearse en el centro, y aprender a utilizarlos como fuente de experiencia de aprendizaje.

e | Facilitar la prevención, detección y eliminación de todas las manifestaciones de violencia.

f | Facilitar la mediación para la resolución pacífica de los conflictos.

Todo Plan de Convivencia se aprobará por el Consejo Escolar del centro y se incorporará al proyecto educativo. Se elaborará desde el equipo directivo en colaboración con los profesionales de la orientación, teniendo en cuenta las propuestas de la Junta de Delegados de Alumnos y la Asociación de Alumnos.

Este Plan estará compuesto por una comisión de convivencia, la cual estará constituida por el director, un jefe de estudios, dos profesores y dos alumnos, aunque esto variará en infantil y primaria. Dicha comisión se encargará de canalizar las iniciativas para la mejora de la convivencia, adoptará medidas de prevención para garantizar los derechos y el cumplimiento de las normas, mediará en los conflictos del centro, conocerá y valorará el cumplimiento de las sanciones y medidas disciplinarias y propondrá alternativas para la mejora de la convivencia.

Los contenidos del Plan de Convivencia van desde un diagnóstico de la situación del centro respecto a la convivencia hasta el establecimiento de normas (tanto de centro como de aula) y medidas para prevenir, detectar, mediar y resolver conflictos. También debe de ofertar una programación para cubrir las necesidades de formación de toda la comunidad educativa en esta materia. Ofrecerá estrategias y procedimientos referentes a la difusión, seguimiento, evaluación del plan y todo lo necesario para la recogida de las incidencias en materia de convivencia, además

de especificar las distintas funciones de los delegados de alumnos y padres. Otros de sus contenidos son las actuaciones que se han de llevar a cabo para la consecución de los objetivos, las actuaciones del equipo de gobierno con la coordinación docente, y ésta a su vez con los grupos de alumnos, al igual que deben hacerlo los tutores con el alumnado.

Dentro de este Plan los centros educativos pondrán decidir si crean un aula de convivencia, de conformidad con lo dispuesto en el artículo 9 del Decreto 19/2007, de 23 de enero, siempre que cuenten con un número suficiente de profesores y profesoras que se encarguen de la atención educativa del alumnado que asista a la misma. A estas aulas asistirá el alumnado que haya tenido alguna conducta indisciplinada como consecuencia de la imposición de una corrección o medida disciplinaria.

En caso de que se cree el aula de convivencia, el plan de convivencia recogerá, al menos, los siguientes aspectos:

- a | Finalidad y objetivos del aula de convivencia.
- b | Criterios y condiciones para que el alumnado pueda ser atendido en el aula de convivencia por considerar que la aplicación de esta medida pueda servir para mejorar su conducta.
- c | Criterios pedagógicos establecidos por el equipo técnico de coordinación pedagógica para la atención educativa del alumnado atendido en el aula.
- d | Procedimiento de derivación, mediante la correspondiente resolución del director o directora del centro, de un alumno o alumna al aula de convivencia.
- e | Horario de funcionamiento del aula de convivencia y profesorado del centro y demás personas encargadas de su funcionamiento.
- f | Instalaciones y material didáctico para el funcionamiento del aula de convivencia

Al finalizar el curso, se deberá presentar una Memoria del Plan de Convivencia que será incluida en la memoria final del curso, debiendo en ésta aparecer tanto el nivel de consecución de los objetivos como las distintas actuaciones llevadas a cabo, el grado de participación de la comunidad educativa, la formación y el asesoramiento recibidos, junto con la valoración de la comunidad y unas conclusiones y propuestas de mejora.

2.3.6 DECRETO 327/2010, DE 13 DE JULIO, POR EL QUE SE APRUEBA EL REGLAMENTO ORGÁNICO DE LOS INSTITUTOS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA.

Dentro de este apartado sólo vamos a hacer un pequeño resumen que nos vislumbre los aspectos más relevantes en relación a la temática de nuestra investigación; es decir, convivencia, derechos y deberes y colaboración de las familias, ya que, como explicamos al inicio del presente trabajo, es el documento que en la actualidad está en vigor y que marca las líneas de actuación de los temas citados. El hecho de hacer un repaso tan breve se debe a que este decreto recoge lo que anteriormente hemos explicado en los documentos que quedaron derogados cuando éste fue aprobado.

Comenzamos por el Título I donde en sus Capítulos I y II se nos informa de los derechos y deberes de los alumnos junto con la participación de estos en el centro. Referente a los derechos, ocho en total, citar el ñ) donde el alumnado tiene derecho a ser informado de sus derechos y deberes, así como de las normas de convivencia establecidas en el instituto, particularmente al comenzar su escolarización en el centro. Los deberes propuestos son 9, de los cuales hemos seleccionado, por su implicación directa con nuestra temática de estudio, el b) Respetar la autoridad y las orientaciones del profesorado y el d) Respetar las normas de organización, convivencia y disciplina del centro docente y contribuir al desarrollo del proyecto educativo del mismo y de sus actividades.

En el Capítulo II se trata la participación del alumnado en la vida del centro, los cauces de participación, los delegados/as del alumnado, las asociaciones de alumnos, etc.

Dentro del Título II, en su único capítulo “Funciones, Deberes y Derechos

del Profesorado”, cabe destacar de sus trece deberes y funciones el punto g) La contribución a que las actividades del centro se desarrollen en un clima de respeto, de tolerancia, de participación y de libertad para fomentar en el alumnado los valores de la ciudadanía democrática y el j) La participación en la actividad general del centro. Los apartados a), g) y j) hacen alusión a temas relacionados con la disciplina, convivencia y formación permanente del profesorado.

El Título III habla sobre las familias, sus derechos (quince en total) y la posible colaboración de éstas en la vida del centro, incluyendo cinco aportaciones o recomendaciones.

Por último detenernos en el Título IV, Capítulos II y III. En el primero nos encontramos, entre otros, con los artículos 24 y 25 que hacen alusión al Plan de Convivencia y las Aulas de Convivencia, respectivamente. Dentro del Capítulo III “Normas de Convivencia”, los Artículos 30, 31, 34, 35 y 36, donde se reflejan el cumplimiento de los derechos y deberes, las medidas que han de aplicarse frente al incumplimiento de las normas de convivencia, las conductas contrarias a las normas de convivencia y su corrección junto con la exposición de los órganos competentes para imponer las correcciones.

el estado de la convivencia
en España: situación actual
y otras investigaciones

3

El debate educativo en torno a la convivencia y la disciplina se ha convertido en un debate sobre la indisciplina, la disrupción, la violencia o la mala convivencia escolar, debido a que son, como se detallará más adelante en este mismo capítulo, las problemáticas más acuciantes y demandadas por la comunidad educativa. Y es que tanto el profesorado de primaria como el de secundaria se encuentra con grandes dificultades para poder desarrollar su labor educativa. Los padres y madres de los alumnos no saben cómo hacer frente a los comportamientos de sus hijos, lo cual implica el incremento de casos violentos, interrupción constante del ritmo de clase, alumnos desmotivados con falta de normas y valores básicos para una buena convivencia, profesores “quemados” o el denominado “estrés docente” por Otero- López, Castro y et. Al. (2009).

Como consecuencia de esta situación se han realizado en nuestro país distintos informes a nivel nacional y autonómico sobre el estado de la convivencia en los centros educativos, al igual que se han generado numerosos estudios y materiales para mejorar y afrontar dicha problemática. Y así comenzamos la primera parte de este capítulo, con la revisión de los informes más relevantes llevados a cabo desde comienzos del siglo XXI hasta la actualidad, como lo son los del Defensor del Pueblo y UNICEF (2000, 2007), Informe Reina Sofía (2005), Informe Cisneros X (2007) o el Informe del Defensor del Profesor (2009, 2010), para llegar a conocer la evolución de la convivencia en España basándonos en esos mismos informes y centrándonos en las conductas disruptivas o las relaciones entre alumnado o entre alumno y profesor, entre otras. Se analizarán los datos e investigaciones más significativos de algunas comunidades autónomas, generando una visión más concreta de cómo se desarrolla la convivencia en los centros. Y para finalizar, se elaborará una pequeña recensión sobre algunas de las investigaciones consideradas más importantes de las llevadas a cabo en el panorama español referentes a mejora de la convivencia, disrupción y violencia entre iguales, como lo puedan ser las investigaciones realizadas por Ortega (2001), Díaz-Aguado (1996), Carbonell (1999) o Trianes (1994), entre otros.

3.1 DATOS DEL ESTADO DE LA CONVIVENCIA EN ESPAÑA.

3.1.1 ESTUDIOS MÁS SIGNIFICATIVOS A NIVEL NACIONAL.

Como ya ha se ha expuesto durante todo el trabajo, los problemas de convivencia en el centro, disrupción y violencia escolar son los principales y más acuciantes que preocupan, no tan sólo a la comunidad educativa, sino también a instituciones políticas y sociales. Por ello vamos a centrarnos en los distintos estudios que desde nuestro país se han llevado a cabo para así, poder mostrar una visión generalizada de la situación en los centros educativos españoles en materia de convivencia, disrupción y violencia escolar.

España comenzó su preocupación por conocer y trabajar sobre convivencia (y lo que ésta implica) más tarde que otros muchos países como Estados Unidos, Noruega o Reino Unido, que ya desde finales de los ochenta y principios de los noventa contaban con distintas investigaciones y estudios que aportaban desde un meta-análisis sobre la relación entre el maltrato entre iguales y las inadaptaciones psicosociales como la soledad, ansiedad o falta de autoestima, hasta los estudios sobre bullying en Noruega a partir de cuestionarios que ya venían siendo elaborados desde 1983, como el “Bully/Victim Questionnaire”, o las investigaciones realizadas en 1994 por Morrison, Furlong y Smith en los Estados Unidos.

España no comenzó a tener estudios de este tipo hasta el año 2000, que fue cuando se publicó el primer Informe del Defensor del Pueblo y UNICEF. Posteriormente se llevaron a cabo diversos estudios de diferente naturaleza, objetivos y rigor metodológico, como lo fueran el Estudio Cisneros X en 2006, el Informe del Centro Reina Sofía en 2005, el Informe TALIS español en 2009, o el Estudio Estatal sobre Convivencia Escolar en 2010 del Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar, que más adelante revisaremos.

3.1.1.1 INFORME SOBRE VIOLENCIA ESCOLAR: EL MALTRATO ENTRE IGUALES EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA (2000), (2007). DEFENSOR DEL PUEBLO- UNICEF.

En 1998, la Comisión de Educación del Parlamento solicitó un informe sobre el estado de los centros educativos de enseñanza secundaria en cuanto a la

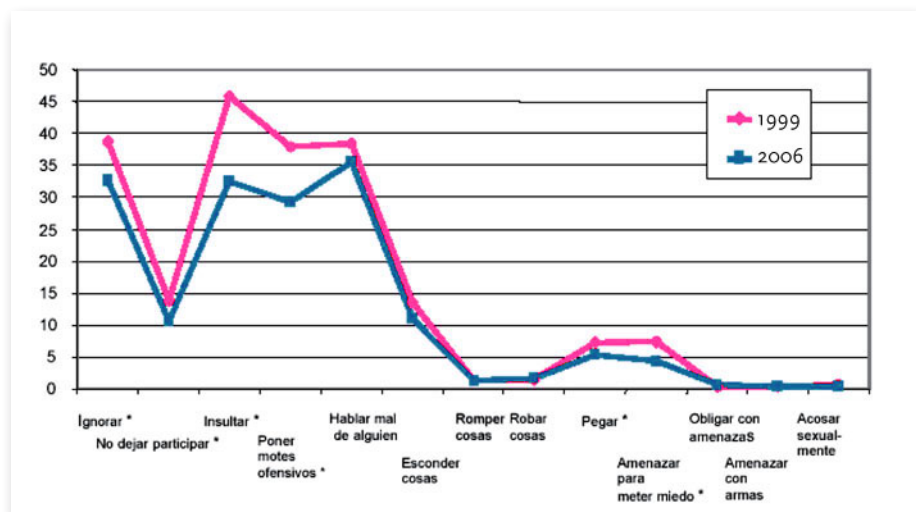
situación de violencia escolar entre iguales. Este estudio recogió una muestra de 300 centros en Educación Secundaria Obligatoria, con un total de 3000 encuestados, entre los que se encontraban también los jefes de estudios de cada uno de ellos, por lo que los resultados se presentaron en dos categorías, alumnado y profesorado. Su gran impacto provocó que años más tarde se elaborara otro de idénticas características (2007) con la misma muestra y casi idénticos cuestionarios tanto para alumnado como para jefes de estudios, en el que coincidirían a su vez los objetivos principales, siendo los más significativos a) proporcionar una panorámica nacional, objetiva y rigurosa sobre la incidencia de la violencia escolar, b) contribuir al proceso de concienciación y sensibilización sobre la violencia escolar y c) fomentar futuras investigaciones en este ámbito. En el último estudio de 2007 se añade la comparación de los resultados obtenidos de ambos estudios con el fin de poder valorar la evolución de los datos. Algunas de las conclusiones más significativas de estos informes son:

Según alumnado:

- Existe maltrato entre iguales en todos los centros, aunque las conductas de agresión se manifiestan de diferente forma.
- Las manifestaciones de agresión más frecuentes son las verbales, como insultar, poner moteos o hablar mal de los demás, junto con la exclusión social, seguida de la agresión física directa y las conductas de amenaza para intimidar, entre otras, con un porcentaje menos significativo. Así en ambos informes los porcentajes más altos coinciden con el maltrato “menos grave”.
- En general, los chicos agreden más que las chicas. Pero también son mayoría como víctimas, a excepción de las conductas relacionadas con “hablar mal del otro” donde el porcentaje es más elevado en las chicas.
- Las variables de sexo, edad y curso académico están directamente relacionadas con el maltrato escolar, siendo las edades comprendidas entre los 12 y 14 las más vulnerables para que los chicos sufran más maltrato. Por tanto, será en los primeros cursos de secundaria donde aparezcan las primeras víctimas.

- Las agresiones suelen darse entre compañeros de la misma clase y se producen dentro del aula, incluso estando el profesor delante.
- En los dos estudios, las víctimas afirman que no cuentan la situación por la que pasan, aunque este porcentaje ha disminuido en el último informe.

Veamos esta gráfica donde se muestra una comparativa de los datos más significativos de ambos estudios.



Según profesorado:

Las respuestas de los docentes en ambos estudios son muy similares, aunque hay algunos aspectos a destacar:

- En el segundo estudio se aprecia un aumento en el número de docentes que habla con las familias de los alumnos que sufre maltrato, aunque los datos en ambos son aún insuficientes.
- También hay un cambio significativo a la hora de poner partes disciplinarios y trabajar/derivar los casos al departamento de orientación.
- Las actuaciones de los centros educativos frente a los casos de maltrato

también sufre un cambio significativo, pasando del 18,7% en 2000 al 46,5% en 2006.

- El profesorado atribuye más las actitudes violentas de los alumnos a aspectos externos del centro, como es la familia o las características personales del alumnado.

3.1.1.2 VIOLENCIA ENTRE COMPAÑEROS EN LA ESCUELA (2005). CENTRO REINA SOFÍA.

El Centro Reina Sofía se creó en 1997 con el fin de estudiar, sensibilizar y contribuir a la disminución de la violencia. En el año 2005 publicó un informe en el cual se pretendía detectar la situación que había hasta el momento de violencia entre iguales en el ámbito educativo, en concreto en los centros de Educación Secundaria Obligatoria.

La muestra se constituyó por 800 alumnos, de edades comprendidas entre 12 y 16 años, de 576 centros públicos, 176 centros privados concertados y 48 centros privados. La encuesta pasada fue de elaboración propia y estaba dirigida tanto a testigos como a víctimas y agresores.

Algunas de las conclusiones a destacar de este informe son:

- El 75% de los alumnos entrevistados ha sido testigo de agresiones en su centro, siendo las agresiones más frecuentes las de maltrato emocional, con un 84,3 %, y las de maltrato físico, con un 76,5%.
- De este 75% el 14, 5% se manifiesta víctima y el 7,6% lo hace como agresor. Sin embargo, el 44% de las víctimas reconoce que en alguna ocasión también ha sido agresor, al igual que los agresores manifiestan que también han sido alguna vez víctimas, con un porcentaje del 83,6%.
- Las situaciones de maltrato se producen con más frecuencia en el patio, con un 54,3%, y en la clase, con un 53,4%, aunque también se manifiesta que los alrededores del centro son lugares donde se producen situaciones de maltrato con un 32,8%.

- Las agresiones se suelen dar con más frecuencia entre los alumnos de edades comprendidas entre 12 y 13 años, siendo los chicos los que más sufren este maltrato. En el caso de las chicas el porcentaje se eleva cuando se habla de acoso, siendo un 65% de víctimas.
- Otro de los datos más significativos es que las víctimas, en un 81,9%, cuentan a alguien la situación que están viviendo, ya sea a un amigo, profesor o sus padres en un 50,9%, 42,2% y 31,9% respectivamente.
- Respecto a los profesores, los encuestados reconocen que el profesorado interviene en situaciones de violencia en un 50% y, si no lo hace, un 39,7%, es debido a que no han llegado a tener conocimiento de ellas.
- Las víctimas de las agresiones se definen a sí mismas con rasgos positivos (alegre, sociable, con muchos amigos, etc.), mientras que las de acoso lo hacen con rasgos más negativos, como se puede observar en la tabla 7, presente en este informe.

Siguiendo algunas de las tablas de este informe nos centramos en varias de ellas con el fin de conocer: primero, las características que según los datos recogidos tienen las víctimas de acoso y las de violencia y segundo, las tablas comparativas de los datos obtenidos con el primer informe del Defensor del Pueblo y el del centro Reina Sofía.

Tabla 7. Características, según sean víctimas de acoso o víctimas de violencia escolar en general

Características	Víctimas de acoso	Víctimas de violencia escolar
Alegre	80%	83,6%
Sociable	70%	80,2%
Con muchos amigos	70%	79,3%
Físicamente fuerte	50%	54,3%
Segura de sí misma	45%	62,1%
Insegura	40%	26,7%
Depresiva	35%	16,4%
Con pocos amigos	35%	15,5%
Solitaria	30%	12,9%
Físicamente débil	25%	17,2%
Tranquila	0%	0,9%

Muchos de los datos de este informe coinciden con los obtenidos en el del Defensor del Pueblo y UNICEF (2000), sobre todo en los perfiles de víctimas y agresores y tipos de maltrato, tal y como podemos comprobar a continuación.

Tabla 15. Incidencia del maltrato por sexo de las víctimas

	Defensor del Pueblo (2000)		Centro Reina Sofía (2005)	
	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas
Maltrato físico	6,5%	3,1%	9,3%	5,3%
Maltrato emocional	14,1% ignorar; 13% no dejar participar; 41,4% insultar; 43,2% poner motes; 29,2% hablar mal de alguien; 11,6% amenazar con el propósito de infundir miedo; 11,9% obligar a hacer cosas; y 0,9% amenazar con armas	15,7% ignorar; 8,6% no dejar participar; 35,5% insultar; 31,5% poner motes; 40,8% hablar mal de alguien; 7,8% amenazar con el propósito de infundir miedo; 0,4% obligar a hacer cosas; y 0,4% amenazar con armas	12,5%	11,5%

Tabla 17. Porcentaje de alumnos que han sido víctima de maltrato físico, según frecuencia

	Defensor del Pueblo (2000)	Centro Reina Sofía (2005)
Alguna vez	4,1%	5,8%
Con frecuencia	0,7%	1,6%

La diferencia más significativa se observa en la intervención de los profesores según las víctimas. Un aspecto a tener en cuenta ya que, en el Informe realizado en 2006 por el Defensor del Pueblo, la intervención de los profesores en las situaciones de maltrato también elevó el porcentaje. Por lo que podemos entender que cada vez el nivel de intervención es mayor, lo cual puede ser debido a las campañas de sensibilización, cursos formativos, concienciación por parte del profesorado, etc.

Tabla 19. Intervención de los profesores, según las víctimas

	Defensor del Pueblo (2000)	Centro Reina Sofía (2005)
Intervienen en la agresión	29,7%	46,6%
No intervienen porque no se enteran	24,4%	39,7%

3.1.1.3 ESTUDIO CISNEROS X: ACOSO Y VIOLENCIA ESCOLAR EN ESPAÑA (2006). INSTITUTO DE INNOVACIÓN EDUCATIVA Y DESARROLLO DIRECTIVO.

Estudio llevado a cabo en 2006 por el Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo tras una investigación realizada un año antes, Estudio Cisneros VII, sobre acoso y violencia escolar en la Comunidad de Madrid. Así, el objetivo del X Estudio era ofrecer una descripción a nivel estatal de la realidad de la situación de los centros de todas las Comunidades Autónomas, exceptuando La Rioja, Comunidad Valenciana e Islas Baleares.

La muestra la forman 24.990 alumnos, de los cuales un 52% son niños y un 48% niñas, de 14 Comunidades Autónomas y de 1.150 aulas de 2º a 6º de Primaria, ESO y 1º de Bachillerato.

La recogida de datos se realizó a través de un test psicométrico, el Test AVE (Acoso y Violencia Escolar), el cual trata de prevenir y diagnosticar el acoso y la violencia escolar, así como los posibles daños psicológicos producidos por estas conductas.

Las conclusiones sacadas de este estudio son, a destacar:

- La tasa total de acoso escolar según este informe es del 23,3% siendo el acoso entre niños del 24,4 % y entre las niñas del 21,6 %.
- Las situaciones de acoso y violencia escolar se producen con más frecuencia en cursos de Educación Primaria, ejerciéndose un descenso significativo a partir del último curso de Educación Secundaria Obligatoria.
- Entre las conductas más frecuentes destacan las de recibir motes y no ser hablados, con unos porcentajes de 13,90% y 10,40%, respectivamente. Estas dos conductas están inmersas en un total de veinticinco, tal y como podemos observar en la tabla sacada del Estudio Cisneros X (2006):

25 Comportamientos de Acoso Escolar Mas Frecuentes en España (14 Comunidades Autonomas) N- 24 996	Porcentajes
Llamarle por motes	13,9 %
No hablarle	10,40 %
Reirse de él cuando se equivoca	9,30 %
Insultarle	8,70 %
Acusarle decosasque no ha dicho o hecho	7,50 %
Contar mentiras acerca de él	6,30 %
Meterse con él por su forma de ser	6,00 %
Burlarse de su apariencia física	5,80 %
No dejarle jugar con el grupo	5,40 %
Hacer gestos de burla o desprecio hacia él	5,10 %
Chillarle o gritarle	5,00 %
Criticarle por todo lo que hace	4,40 %
Imitarle para burlarse	4,30 %
Odiarle sin razón	4,20 %
Cambiar el significado de lo que dice	4,00 %
Pegarle collejas, puñetazos, patadas	4,00 %
No dejarle hablar	3,90 %
Esconderle las cosas	3,90 %
Ponerle en ridículo ante los demás	3,90 %
Tenerle manía	3,70 %
Meterse con él para hacerle llorar	3,52 %
Decir a otros que no estén con él o que no le hablen	3,60 %
Meterse con él por su forma de hablar	3,30 %
Meterse con él por ser diferente	3,20 %
Robar sus cosas	3,20 %

Fuente: Estudio Cisneros X Violencia y acosoo escolar (2006)

- Los agresores, de forma genérica, acosan a compañeros de su misma edad y clase.
- Este tipo de situaciones se debe a que a) los agresores se sienten frustrados o provocados por los demás continuamente, b) se trata de gastar una broma o c) evitar que se lo hagan a ellos.

Además de analizar la situación de violencia y acoso en las aulas, también tiene como objetivo conocer los daños psicológicos más frecuentes provocados por dichas conductas, siendo las de violencia psicológica, basadas en la burla y la exclusión social, las que más incrementan los niveles de ansiedad grave.

- Las secuelas más comunes entre las víctimas son la baja autoestima, somatizaciones, depresión y estrés postraumático, llegando a pensar en el suicidio un 15%.
- Las conductas de violencia psicológica basadas en la burla y la exclusión social son las que más incrementan los niveles de ansiedad grave.
- Las conductas de violencia psicológica basadas en la burla y la exclusión social son las que más incrementan el riesgo de suicidio.

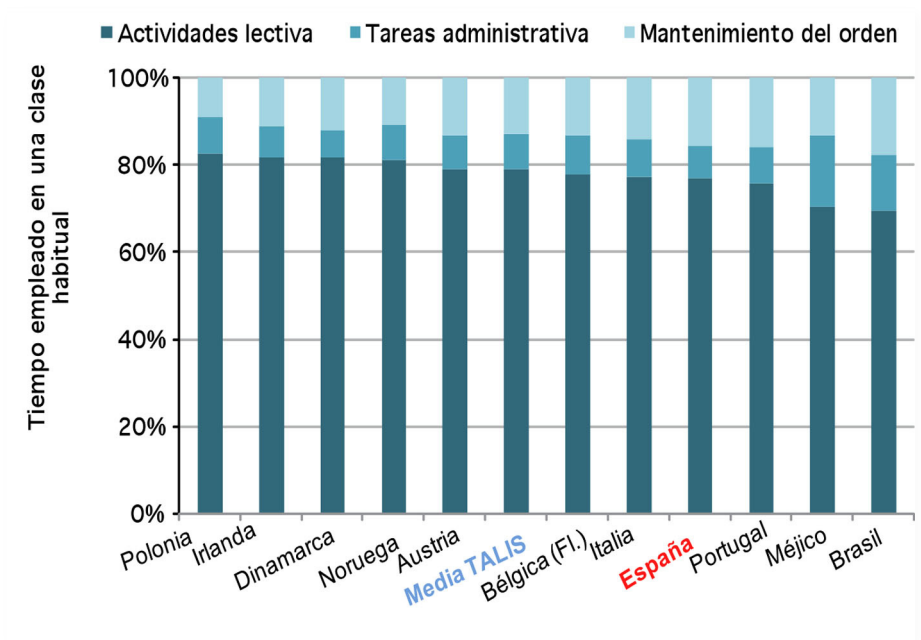
3.1.1.4 ESTUDIO INTERNACIONAL SOBRE LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE. TALIS (OCDE). INFORME ESPAÑOL (2009).

La OCDE ha desarrollado el proyecto TALIS (Teaching and Learning International Survey), traducido al español como “Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje”, con el fin de generar una visión global a nivel internacional sobre las condiciones de la enseñanza-aprendizaje en la Enseñanza Secundaria Obligatoria de los veinticuatro países participantes, donde profesores y directores han sido encuestados.

En España el proyecto ha sido coordinado y desarrollado por el Instituto de Evaluación del Ministerio de Educación en colaboración con las autoridades educativas de las distintas comunidades autónomas. La prueba se llevó a cabo en 2008, con una muestra de 4.000 profesores y 200 centros y directores, a razón de 20 profesores por centro. Del informe, en el que están representadas todas las comunidades autónomas, a excepción de La Rioja y Canarias, podríamos destacar algunas de las conclusiones obtenidas referentes a la convivencia:

- El clima de clase es, a juicio de profesores y directores, especialmente negativo en España si lo comparamos con el de otros países presentes en el estudio.
- Los profesores dedican la mayor parte del tiempo a enseñar, aunque también han de hacerlo, y de forma bastante significativa, a mantener el orden en el aula. Así lo muestra el siguiente gráfico:

Gráfico 4.9. Porcentajes de tiempo empleado en actividades lectivas, realizando tareas administrativas o en el mantenimiento del orden.



- En general, se dedica entre un 10 y 20% del tiempo a mantener el orden en la clase (poco más del 15% en España).
- El tiempo dedicado a la enseñanza en España es similar a la media TALIS, pero el clima de la clase es el menos favorable de los países participantes.

- El clima del aula se considera como un factor importante para el rendimiento de los alumnos. Cerca del 60% de los profesores trabajan en escuelas cuyo director dice que un clima negativo del aula impide mayores progresos en el aprendizaje. Pero esta relación no se cumple en todos los países, particularmente en España.
- España también supera al conjunto en disturbios más serios como son el robo (22%, ante el 15%), la intimidación o abuso verbal de los estudiantes (40%, ante el 34%) y de los profesores (27%, ante el 17%), el daño físico a los alumnos (23%, ante el 16%), y el uso o posesión de alcohol y otras drogas (20%, ante el 11%).

3.1.1.5 ESTUDIO ESTATAL SOBRE LA CONVIVENCIA ESCOLAR EN EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA. OBSERVATORIO ESTATAL DE CONVIVENCIA ESCOLAR. (2010).

Este estudio fue llevado a cabo por un grupo de trabajo en el que participaron todas las Comunidades Autónomas, miembros del Ministerio y expertos de la Unidad de Psicología Preventiva de la Universidad Complutense de Madrid, teniendo como principal objetivo la obtención de un diagnóstico global de la situación actual de la convivencia escolar a nivel estatal y así obtener los datos necesarios para conocer aquello que se necesita mejorar y ayude a evaluar los problemas y objetivos que más preocupan a nuestra sociedad, como lo son el acoso entre iguales, la indisciplina, el comportamiento disruptivo, la situación del profesorado, la colaboración con las familias, etc.

La muestra consta de un total de 6.175 profesores y 23.100 alumnos de 301 centros educativos de toda España, salvo Cataluña. Este estudio analiza las situaciones desde la perspectiva de cuatro colectivos, alumnado, profesorado, directores y departamentos de orientación, aportando los datos que aquí siguen:

Según alumnado:

Referente a los indicadores de calidad de la convivencia, todos son valorados de forma aceptable o positiva, a excepción de la participación para la construcción de la convivencia en el centro, donde el alumnado muestra su descontento por la falta de implicación.

Uno de los factores subrayados por los alumnos como el más acuciante en el centro es la interrupción, junto con las medidas que se toman para hacer frente a ésta. Así se conoce que el obstáculo más extendido en las aulas tiene que ver con las constantes interrupciones del alumnado en clase y la falta de recursos del profesorado para mejorar dicha situación.

Según el profesorado:

Referente a los indicadores de calidad, las valoraciones son positivas en todos ellos, siendo el peor valorado las relaciones y comunicación entre la familia y el profesorado.

El profesorado entiende que los obstáculos más relevantes con respecto a la convivencia son los referentes a la falta de apoyo de la administración y los problemas del alumnado y sus familias, quedando fuera aquellos indicadores que les incluye a ellos, como podrían ser los “problemas de adaptación del profesorado”. Así, el 85% señala la falta de disciplina de las familias como el factor principal y causante de los problemas de convivencia en el centro, junto con un 72% que también resalta la falta de implicación de éstas.

Otros de los factores que destacan como relevante es la interrupción constante del alumnado, siendo el 21,6% del profesorado el que reconoce sufrir a menudo esta problemática.

Según el equipo directivo:

Los datos obtenidos por parte de los equipos directivos se muestran como

los más positivos en relación a la situación de los centros. En los indicadores de calidad, en una escala de 0 a 10, todos son valorados entre el 5,98, referente a la relación y comunicación con las familias, y el 6,912, relación de alumnado y profesorado (autoridad).

Estos datos muestran una diferencia clara de opinión entre el alumnado y profesorado, no siendo valorados de una forma tan positiva frente a los posibles obstáculos en la convivencia.

El estudio concluye con una visión positiva a nivel global, como lo muestran los resultados publicados, grosso modo, en el avance del mismo:

- Más del 80% de los alumnos de secundaria rechaza las conductas violentas.
- El 82,1% de los profesores se siente orgulloso de su trabajo y el 71,4% considera que puede crear con facilidad un clima agradable de trabajo.
- El 84,3% del alumnado afirma haber recibido formación en el centro para mejorar la convivencia, y el 47,6% del total formación específica contra el acoso escolar.

3.1.1.6 INFORME DEL DEFENSOR DEL PROFESOR (2010)

El Defensor del Profesor es un servicio telefónico gratuito y de atención inmediata para docentes que hayan sufrido alguna situación de violencia o sean víctimas de situaciones conflictivas en las aulas. Se trata de un recurso puesto en marcha por el sindicato independiente ANPE en 2005 como primera medida de apoyo ante la indefensión del profesorado y como llamada de atención sobre el problema de la violencia escolar.

Durante el curso 2009- 2010 este servicio del Defensor del Profesor atendió 3998 casos, de los cuales el 45% corresponde a profesorado de Secundaria y el 38% a profesorado de Primaria, aportando los siguientes datos.

Referente a alumnado:

El porcentaje que destaca sobre el resto es “el problema para dar clase”, con un 28% de los casos atendidos, seguido por los casos de acoso y amenazas de los alumnos y falta de respeto, con un 22% y un 20% respectivamente. También los insultos, 17%, y las conductas agresivas de los alumnos al profesor, 14%, son significativas ya que, aunque el porcentaje sea menor, por su gravedad genera un dato bastante alarmante.

En lo referente a las familias, la problemática por la que los docentes acuden a este servicio es la de acoso y amenazas junto con denuncias, con unos porcentajes del 24% y 18% respectivamente.

A través de este informe publicado anualmente, podemos obtener datos sobre qué es lo que realmente sucede en los centros educativos; datos que en muchas ocasiones se contraponen con los mostrados por algunos estudios e investigaciones. Por ello, la importancia de contrastar los informes que estudien esta problemática a fin de sacar todas aquellas variables que destaquen tanto por su incongruencia como por su similitud en los resultados.

3.1.2 EVOLUCIÓN DEL ESTADO DE LA CONVIVENCIA.

Tomando como referencia los estudios citados en párrafos anteriores, elaboraremos una pequeña comparación de los datos obtenidos sobre el estado de la convivencia, intentando de esta forma conocer la evolución de los aspectos más relevantes conforme a profesorado y alumnado en los últimos años. Para ello, se propone una tabla donde se recoge el nombre del informe o estudio, dos categorías (profesorado y alumnado) y las variables coincidentes en los informes sobre relaciones entre profesor alumno o la problemática más acuciante dentro del aula, por citar algunas.

P R O F E S O R A D O						
	Def. Pueblo (2006)	Informe Reina Sofia (2005)	Estudio CisnerosX (2006)	Informe TALIS (2009)	Estudio Estatal (2010)	Informe del Defensor del Profesor (2010)
problema más acuciante en el aula. (convivencia /violencia)	a) Hablar mal 66% b) Ignorar 6,4% c) Poner motes 58,3% d) Insultar 56,7%			a) Mal clima de clase. b) Falta de orden en clase. El profesorado español dedica un 15% de su tiempo en el aula a poner orden.	a) Interrupción constante del alumnado- 21,6% del profesorado lo sufre a menudo. b) Desinterés.	a) Problemas para dar clase- 28% de casos atendidos. b) Falta de respeto- 20% c) Acoso y amenazas- 22%
actuaciones frente a problemas de convivencia/ violencia.	a) Partes disciplinarios. b) Derivar casos a departamento de orientación. c) Hablar con las familias. Aumentan estas actuaciones del 2000- 2006 de un 18,7% a un 46,5%.				a) Disposición a esforzarse para mejorar la convivencia- 77,9% b) Se discuten problemas de convivencia y disciplina con los estudiantes- 62,7% c) Actividades para que la clase esté más unida	
causas de los problemas de convivencia/ violencia	Aspectos externos al centro: a) Familia. b) Características personales del alumno			Escasa formación del profesorado en ámbitos como orientación y tutoría. (El 60% no tienen programas de formación inicial en estos ámbitos).	a) Falta de disciplina de las familias- 85% b) Falta de implicación de las familias- 77,2% c) Falta de apoyo de la administración e insuficiencia de recursos- 69,4% d) Ineficacia educativa de las sanciones- 67% e) Problemas del alumnado.	

A L U M N A D O						
	Def. Pueblo (2006)	Informe Reina Sofía (2005)	Estudio CisnerosX (2006)	Informe TALIS (2009)	Estudio Estatal (2010)	Informe del Defensor del Profesor (2010)
problema más acuciante en el aula. (convivencia /violencia)	a) Insultos 27,1% b) Motes 26,7% c) Hablan mal de mi 31,6% d) Exclusión social.	a) Maltrato emocional 84,3% b) Maltrato físico 76,5%	a) Motes 13,90% b) No ser hablados 10,40% c) Burlas y exclusión social.		a) Hablan mal de mi 6,59% b) Acoso de tipo psicológico. (Insultos, ofensas 4,9%) c) Disrupción 4,1%	
actuaciones frente a problemas de convivencia/ violencia.	a) Hablar del maltrato con profesores 14,2% b) La ayuda viene de los amigos 68,5% c) Nadie les ayuda 12,9% d) Los profesores castigan a los que agraden 29,8% e) Los profesores no hacen nada porque no se enteran 19,8% f) Algunos profesores intervienen para contarlos 31,3%	a) Contar a alguien la situación: -A un amigo 50,9% -A un profesor 42,2% b) Interviene el profesorado 50% c) Según los agresores: -profesores intervienen 55,7% -Los profesores ponen una sanción 36,1%			a) Intento cortar la situación: -aunque no sea amigo 36,3% -si es amigo 31,8% b) Acudo a mis amigos 69,4%, a mi familia 64,3%, al tutor 46,4% c) Las medidas más eficaces: -Que toda la clase apoye al compañero agredido 67,3% -Con trabajo cooperativo para que la clase esté más unida 61,3% -Poniéndonos todos de acuerdo en las normas 60,5% d) Educando en la igualdad y respeto mínimo 63,6%	
causas de los problemas de convivencia/ violencia	e) Los alumnos de 4º de ESO maltratan más que otros estudiantes 38,1%	d) Porque la han tomado conmigo 45% e) Porque quien lo hace es agresivo 35% f) Porque soy distinto 25% g) Porque el profesorado no hace nada 25%	b) Los agresores se sienten frustrados o provocados. c) Por gastar una broma. d) Para evitar que se lo hagan a ellos. e) El porcentaje de acoso y violencia es mayor en 3º de Primaria, reduciéndose los casos de forma progresiva en los cursos posteriores.		a) Tienes que devolver los golpes o los demás pensarán que eres un cobarde 30,7% b) Cuando tu amigo pega a alguien que le ha molestado debes ponerte de parte de tu amigo. 34,2%	

3.2 DATOS DEL ESTADO DE LA CONVIVENCIA POR COMUNIDADES AUTÓNOMAS.

3.2.1 EVOLUCIÓN DEL ESTADO DE LA CONVIVENCIA EN EL RESTO DE COMUNIDADES AUTÓNOMAS.

Comenzar mostrando la gráfica elaborada por el *Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo (Estudio Cisneros X: Acoso y Violencia Escolar en España, 2006)*, donde podemos observar cómo Andalucía, País Vasco y Navarra encabezan la lista de las comunidades con más porcentaje de acoso y violencia en sus aulas, seguidas de Asturias/Cantabria, Madrid, Castilla y León, Cataluña y Galicia. Por la cola, y con mejores resultados, nos encontramos a Aragón seguida de Canarias, Extremadura, Castilla la Mancha y Murcia.



Una vez observados los datos facilitados en el estudio Cisneros X (2006) sobre la situación de acoso y violencia desgranados por comunidades autónomas, pasemos a realizar un estudio más exhaustivo sobre algunas de las investigaciones llevadas a cabo en estas comunidades.

3.2.1 .1 ANDALUCÍA

Comenzando con el estudio realizado por el Observatorio de la Infancia de Andalucía (2006), el cual realiza un trabajo de análisis y revisión de distintos estudios e informes a nivel autonómico y estatal, destacamos algunas de las conclusiones más llamativas centradas en la comunidad autónoma andaluza.

Referente a la violencia en los centros de secundaria en Andalucía, en alumnos con edades comprendidas entre 12 y 15 años, el 68,8% de chicos y el 65,1% de las chicas piensan que sus compañeros o compañeras nunca se han reído de ellos/as mientras que el 10% de los chicos y el 10,8% de las chicas opinan que esto ha ocurrido algunas veces y el 2,1% tanto de chicos como de chicas opinan que casi siempre se ríen de ellos. Otro de los datos relevantes es cómo el 50% del alumnado piensa que los profesores “o no se enteran o no saben lo que hacen”. Dato que podría interpretarse como contrario al de cómo el profesorado en un 80% asegura detectar la falta de respeto hacia ellos y las conductas disruptivas en el aula. Concepción que el alumnado tiene en menor medida ya que sólo un 16,8% reconoce haber faltado en respeto al profesorado y un 24,5% haber tenido algún comportamiento disruptivo.

Otro estudio a revisar es el Informe anual sobre el estado de la convivencia en los centros educativos de Andalucía sostenidos con fondos públicos durante el curso 2009/2010 realizado por el Observatorio para la Convivencia Escolar en Andalucía de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.

La muestra de este estudio consta de todos los centros sostenidos con fondos públicos a través de los registros realizados en el sistema de información SENECA. El número total de alumnado considerado para la muestra es de 782.485, es decir el 70,08% del total del alumnado escolarizado en las etapas de primaria, ESO, bachillerato, ciclos formativos y PCPI.

Los datos a destacar son referentes a las conductas contrarias a la convivencia registrados en la plataforma SENECA, la cual vislumbra que el sólo el 5,97% del alumnado de la muestra ha realizado algún tipo de esta conducta. Este porcentaje se desglosa en los siguientes comportamientos:

- Perturbación del normal desarrollo de las actividades de clase: 2,03 %
- Actuaciones incorrectas hacia algún miembro de la comunidad educativa: 1,97 %
- Falta de colaboración sistemática en la realización de las actividades: 1,38%

También se analizan las conductas consideradas como gravemente perjudiciales. En este apartado el porcentaje es aún menor siendo el 1,98% el total de conductas registradas.

Estos datos hacen que las conclusiones de este informe sean bastante esperanzadoras mostrando un panorama muy positivo. Pero frente a esto tendríamos que cuestionarnos si realmente todo lo que pasa en el centro se registra en la plataforma SENECA, o dichas conductas se quedan como un hecho sólo para el centro y los implicados.

3.2.1.2 ARAGÓN

Destacar un libro publicado con el patrocinio del Departamento de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón, llamado “Las relaciones de convivencia y conflicto escolar en los centros educativos aragoneses de enseñanza no universitaria”, realizado por un equipo de profesores de la Universidad de Zaragoza durante los años 2005 y 2006, el cual versa sobre las relaciones de convivencia en los cursos de 5º y 6º de Primaria, ESO, Bachillerato, y Ciclos Formativos de Grado medio en la Comunidad Autónoma Aragonesa. Dicha investigación trata de conocer todo aquello relacionado con los conflictos relacionales y, de modo más concreto, con los casos de acoso entre alumnos.

La metodología del estudio es tanto cuantitativa como cualitativa, de tal forma que se remitieron tres cuestionarios dirigidos a profesores, AMPAS y alumnos, con una muestra representativa de 63 centros públicos donde colaboraron 8.984 alumnos, 623 profesores y 40 AMPAS.

El trabajo se compone de cuatro capítulos. En el primero se plantea el tema de la educación para la convivencia considerando la incidencia de la sociedad, la familia, los medios de comunicación y el grupo de iguales. En el segundo se refleja el análisis cuantitativo de los resultados obtenidos de profesores, AMPAS y alumnos, mientras que el tercero presenta el discurso de los informantes, profesores, AMPAS y alumnos, que ratifica y concreta lo expuesto en el análisis cuantitativo. En el cuarto, para concluir, se recogen las actuaciones que se están desarrollando para favorecer la convivencia en los centros. A estos cuatro capítulos se les añaden las conclusiones finales y una diversidad de propuestas para trabajar en los centros.

Centrándonos en las conclusiones y datos más destacados, pasemos a describir la situación reflejada en esta investigación sobre los centros aragoneses.

TABLA 29. CLIMA Y AMBIENTE DEL CENTRO

¿Cómo es el ambiente y clima en tu centro?

	Profesores	Alumnos	Padres
Muy bueno	6,6	10,8	10,3
Bueno	35,0	32,5	46,2
Normal	40,1	41,4	30,8
A veces malo	16,1	14,2	12,8
Muy malo por conflictos entre alumnos	0,6	1,0	
Muy malo por problemas de disciplina	1,1		
No consta	0,5		

Como se puede apreciar en la tabla, tanto profesores como alumnos y padres valoran el ambiente de su centro como bueno o normal, siendo los porcentajes de *a veces malo* o **muy malo** poco significativos y, en el caso del último, irrelevantes.

Las relaciones interpersonales entre profesores y alumnos son valoradas como “cordiales” y “normales” con un 93,5 % por los profesores/as y con un 95,9% por las AMPAS. Sin embargo, los alumnos no muestran lo mismo en sus respuestas ya que en el análisis cualitativo manifiestan que, en ciertas ocasiones, se da una distancia entre profesores y alumnos, especialmente en los cursos superiores.

Dentro del ámbito de la disciplina, ésta no se entiende como un problema

significativo en los centros, ya que no ocupa situaciones cotidianas, sino todo lo contrario. Se trata de situaciones aisladas, tal y como refleja el profesorado en los resultados de los estudios cuantitativo y cualitativo, señalando como causa la falta de valores, la pérdida de reconocimiento social de la función docente y la permisividad social.

Si observamos el cuadro que se muestra a continuación, podremos destacar:

a | La disciplina como problema en el aula. Dentro de este punto, la opinión de profesores, alumnado y familias varía considerablemente, ya que los primeros, aunque en un porcentaje escaso, señalan que hay problemas frecuentes de disciplina, mientras que alumnado y familias opinan que la indisciplina no se da nada más que en casos aislados.

b | Otro de los aspectos a destacar es el referente a las causas de indisciplina en el aula, donde profesorado y AMPAS coinciden, mientras que el alumnado achaca dichas causas a factores totalmente opuestos. Mientras que los dos primeros piensan que las causas de la indisciplina se deben a la carencia de valores y a la pérdida del reconocimiento de la labor del profesor, 48,6%- 43,6%, y 24,4%- 20,5%, respectivamente, el alumnado piensa que las causas se deben a la incomprensión del profesorado, a la cultura juvenil y a la rigidez y conducta autoritaria del profesor. Este último dato es bastante elocuente, ya que puede ser la clave de los problemas y discrepancias existentes en los centros entre profesorado y alumnado.

c | Por último, detenernos en el apartado de influjo MCS en la formación de conductas antisociales, donde el alumnado afirma dedicar un tiempo bastante importante a la TV, Internet y videojuegos y donde profesorado y AMPAS piensan que la TV, juegos y noticias e informaciones violentas influyen negativamente en los niños/as. Frente a estos datos sería interesante demostrar tales afirmaciones por parte de padres/madres y profesorado y, si realmente esta influencia es tan negativa, generar estrategias y alternativas para mejorar dicha situación.

3.2.1.3 ASTURIAS

CUADRO 3. INDICADORES DE CONVIVENCIA EN LOS CENTROS EDUCATIVOS ARAGONESES

Indicadores de convivencia	Profesores	AMPAS	Alumnos
Ambiente y clima del centro.	<ul style="list-style-type: none"> Bueno o normal (81,7%). Muy malo (1,8%). Visión más positiva en centros concertados. 	<ul style="list-style-type: none"> Bueno o normal (87,2%). A veces malo, por algún conflicto (12,8%). 	<ul style="list-style-type: none"> Bueno y normal (85%). A veces malo por algún conflicto (14,2%). Muy malo (1%).
Mejor ambiente.	<ul style="list-style-type: none"> Centros Primaria. 		<ul style="list-style-type: none"> Bachillerato y Ciclos Formativos.
Relaciones entre profesores.	<ul style="list-style-type: none"> Buenas y normales (91,7%). Visión más positiva en centros concertados. Visión menos positiva en grandes centros. 	<ul style="list-style-type: none"> Buenas y normales (87,4%). 	
Valoración relaciones entre alumnos.	<ul style="list-style-type: none"> Buenas y normales (75,4%). Mejor ambiente en concertados. 	<ul style="list-style-type: none"> Normales y buenas. Conflictos en casos aislados. 	<ul style="list-style-type: none"> Cordiales y normales (90%). No tengo amigos o estoy enfrentado (2,2%).
Relaciones entre profesores y alumnos.	<ul style="list-style-type: none"> Cordiales y normales (93,5%). 	<ul style="list-style-type: none"> Cordiales y normales (95,9%). 	<ul style="list-style-type: none"> Normales. Distantes (ESO).
Relaciones AMPAS con profesores.	<ul style="list-style-type: none"> Normales. 	<ul style="list-style-type: none"> Buenas y normales (84,6%). 	
Conflicto relacional entre compañeros.			<ul style="list-style-type: none"> Nunca o algún caso aislado (93,7%).
Intensidad del Acoso escolar.	<ul style="list-style-type: none"> Conoce algún caso (37%). Edad: 12 a 14 años (63,4%). 	<ul style="list-style-type: none"> Nunca y caso aislado (84,6%). 	<ul style="list-style-type: none"> Nunca o algún caso aislado (92,9%).
La disciplina como problema en el aula.	<ul style="list-style-type: none"> Problema frecuente de disciplina (6,6%). Menor en centros concertados. Mayor en centros grandes. 	<ul style="list-style-type: none"> Casos aislados. 	<ul style="list-style-type: none"> Casos aislados.
Causas de la situaciones de indisciplina en el aula.	<ul style="list-style-type: none"> Carencia de valores (48,6%). Pérdida reconocimiento labor del profesor (24,4%). 	<ul style="list-style-type: none"> Falta de valores (43,6%). Pérdida reconocimiento labor profesor (20,5%). *Permisividad social (20,5%). 	<ul style="list-style-type: none"> Incomprensión del profesor hacia la cultura juvenil. Rigidez y conducta autoritaria del profesor.
¿Por qué se acosa?	<ul style="list-style-type: none"> Personalidad agresor (57,1%). 	<ul style="list-style-type: none"> Personalidad del agresor (36,84%). Posicionamiento dentro del grupo (34,21%). 	<ul style="list-style-type: none"> Por destacar ante la clase.
Deficiencias familiares como origen conductas acosadoras.	<ul style="list-style-type: none"> Permisividad (52,5%). Falta modelos éticos (24,7%). Excesivo tiempo ante TV, internet (10,1%). 	<ul style="list-style-type: none"> Permisividad (56,4%). Falta de modelos éticos (17,9%). Excesivo tiempo ante TV, internet (15,4%). 	
Incidencia del grupo de iguales en favorecer conductas antisociales.	<ul style="list-style-type: none"> Reafirmación (67%). Búsqueda seguridad en sí mismo (18%). 	<ul style="list-style-type: none"> Reafirmación (71,8%). Búsqueda de seguridad en sí mismo (12,8%). 	<ul style="list-style-type: none"> Grupo tiene una gran incidencia.
Influjo MCS en la formación conductas antisociales.	<ul style="list-style-type: none"> TV y juegos (63,2%). Noticias e informaciones violentas (20,9%). 	<ul style="list-style-type: none"> TV y juegos (51,3%). Noticias e informaciones violentas (30,8%). 	<ul style="list-style-type: none"> TV, internet y juegos ocupan un tiempo importante en la vida del alumno.
Incidencia de la sociedad en favorecer las conductas antisociales.	<ul style="list-style-type: none"> Conflictividad y violencia social, política y deportiva.. 	<ul style="list-style-type: none"> Aumento violencia social (56,4%). Aumento violencia laboral (15,4%). Fracaso personal ante expectativas sociales (12,8%). 	

En esta comunidad, desde el curso escolar 2000/01, se recogen de forma sistemática los datos referidos a conflictividad y absentismo en los centros educativos sostenidos con fondos públicos. Estos datos son aportados por los centros en sus documentos institucionales y en ellos se reflejan sus registros de faltas y el historial de decisiones correctivas de conductas. Dichos datos sirvieron a la Inspección educativa para la realización del “Informe sobre el Absentismo y la Convivencia en la Educación Secundaria de Asturias 2000/2001”. Partiendo de estos datos, se plantea llevar a cabo un estudio donde se analice la panorámica de toda la población de la enseñanza sostenida con fondos públicos referida a los dos años académicos, 2001/02 y 2002/03, y se hace extensivo a todas las etapas educativas (incluyendo las de Infantil y Primaria). Será este informe, realizado por la Consejería de Educación y Ciencia y la Dirección General de Ordenación Académica e Innovación del Servicio de Evaluación y Calidad Educativa, publicado en 2005, el objeto de nuestro análisis y cuyas características técnicas procederemos a desglosar en un instante. Se trata de un estudio longitudinal ya que se lleva a cabo durante tres cursos, con un carácter descriptivo y con una metodología cuantitativa. Su fin principal es dar cuenta de los niveles de conflictividad y absentismo registrados en los centros educativos asturianos en las etapas no universitarias.

La muestra consta de toda la población escolarizada en Asturias en enseñanzas no universitarias en centros sostenidos con fondos públicos.

Resultados:

Algunos de los resultados obtenidos se comparan con los del informe realizado desde la Inspección en el curso académico 2000/01 sobre el Absentismo y la Convivencia en la Educación Secundaria en Asturias.

El dato más significativo es la disminución del número de correcciones totales de los años académicos 2001/02 y 2002/03.

Desglosando este dato, no se puede obviar cómo los tipos de correcciones fueron evolucionando, de tal forma que las correcciones sin expediente disminuyeron y las que conllevaban expediente se mantuvieron.

Otro de los datos a tener en cuenta es la variedad de resultados según la etapa educativa, encontrando que los valores más altos se dan en la Enseñanza

Secundaria Obligatoria y en los Programas de Garantía Social, y los más bajos en los Ciclos Formativos de Grado Superior, Bachillerato y Ciclos Formativos de Grado Medio, que presentan valores similares.

Una vez conocidos *grosso modo* los valores genéricos referentes al número de correcciones, debemos detenernos en las más utilizadas que, siguiendo un orden de mayor a menor, son las comunicaciones a padres y las amonestaciones verbales y escritas y, en un menor grado, el cambio de grupo y la comunicación a los Servicios Sociales.

Por tanto, el mayor número de incidentes se dan durante la Educación Secundaria Obligatoria, lo que corrobora que esta etapa es la más conflictiva en lo referente a la convivencia. Un dato que, como el resto de investigaciones, justifica la intervención de nuestro proyecto en el IES José de Mora. Otro de los aspectos a destacar es la reducción de las correcciones sin expediente ya que, mientras estos valores decrecen, las quejas y demandas del profesorado van por una vertiente totalmente contraria. Es decir, cada vez hay más quejas en el Defensor del Profesor y otros foros sobre la dificultad en los centros de ESO para el desarrollo de la labor docente, debido al empobrecimiento de las relaciones, valores y disciplina por parte del alumnado. Además, las amonestaciones más utilizadas son las que desde tiempos inmemoriales se han venido utilizando a pesar del cambio que ha sufrido la institución escolar.

3.2.1.4 BALEARES

De Baleares destacar un estudio llevado a cabo por Orte, Ferrà, Ballester y March en (1999) sobre El Maltrato e Intimidación entre Compañeros en la Comunidad Autónoma de las Islas Baleares, el cual se realizó siguiendo una metodología cuantitativa utilizando como instrumento de recogida de datos el cuestionario. La muestra consta de 3033 estudiantes entre 9 y 17 años de edad, siendo los resultados obtenidos, entre otros:

Las conductas negativas relacionales que se producen en el aula se dan de forma más cotidiana entre los últimos cursos de primaria y los primeros de secundaria; es decir, entre 5° de primaria y 2° de ESO.

Un 30% del alumnado manifiesta que en alguna ocasión se han sentido amenazados por algún o algunos compañeros desde el inicio del curso.

Estas conductas se dan más entre los alumnos que entre las alumnas.

El lugar donde normalmente se producen estos comportamientos por parte del alumnado es en el patio, con un 28,8%, seguido de la opción de *en cualquier sitio*, con un 18,2%, siendo la clase el valor más bajo con un 7,6%.

Dentro de esta investigación, también se elabora una comparación de resultados con otros estudios relevantes, como el del Defensor del Pueblo, llegando a conclusiones tales como que en los centros se produce un mayor número de abusos por agresión verbal y exclusión social, seguidos por agresión física indirecta, conductas de amenaza para intimidar, agresiones físicas directas y también, aunque en menor porcentaje, obligar a otros a hacer cosas, acoso sexual y amenazas con armas.

Por lo tanto, los datos en esta comunidad corroboran los obtenidos en estudios realizados a nivel estatal (con resultados similares) aportando una visión no demasiado preocupante en lo referente a conductas de agresión física. Sin embargo, las conductas de exclusión social y conductas verbales aparecen con mayor frecuencia, lo que nos lleva a plantearnos las estrategias de intervención que en los estudios aquí revisados se demandan.

3.2.1.5 CASTILLA LEÓN

En la comunidad de Castilla y León, durante el curso 2008/2009, la Consejería de Educación realizó un estudio “La convivencia en los centros docentes de Castilla y León” con el objetivo de validar los datos de los centros en la aplicación informática (web) para la gestión de la convivencia (CONV) durante el primer periodo del curso, enero 2009, y el segundo periodo, junio 2009, como se puede observar en la siguiente tabla.

VALIDACIÓN	CENTROS CON DATOS ACTUALIZADOS Y VALIDADOS	%
Enero 2009	1071	96,31
Junio 2009	1099	98,83

Centros con actuaciones del plan de convivencia: 1112

Si se analiza de una forma algo más precisa, obtendremos que los colegios públicos y privados concertados de Educación Infantil y de Educación Primaria valoran la situación de convivencia como bastante positiva, destacando que no existen conflictos graves reiterados. Lo mismo ocurre en Educación Secundaria, donde se considera minoritario el porcentaje de alumnos que inciden en comportamientos conflictivos, por lo que el panorama en esta comunidad se podría considerar como estable y positivo en lo referente a la convivencia escolar. Así lo confirman los datos aportados en el informe donde se señala que en la mayoría de los centros los niveles de conflictividad han permanecido dentro de lo esperable y que las actuaciones llevadas a cabo han sido eficaces y efectivas.

Lo que se vuelve a repetir en esta comunidad es lo que se viene corroborando tanto en los estudios e investigaciones referenciados como en esta tesis. Es decir, *los hechos más relevantes contrarios a una buena convivencia se dan en el alumnado de 1º y 2º de ESO.*

Si nos detenemos en el estudio de las incidencias registradas en esta investigación, comprobaremos que la mayoría de los centros considera que no son numerosas ni graves en su tipología, siendo las más comunes el “desafío de la autoridad del profesor u otro personal impidiendo el desarrollo de la tarea”, seguida de “las alteraciones de comportamiento que se producen entre el alumnado generando conflictividad, no “bullying””.

Otro apunte a mencionar es la disparidad de opiniones dependiendo de la provincia. Algunas observan una notable disminución de las incidencias y un aumento de los casos de la reincidencia, mientras que otras manifiestan un mayor número de incidencias y una disminución de la reincidencia, por lo que entendemos que, según el centro y sus características, las situaciones habrán de diferir dependiendo de unos u otros.

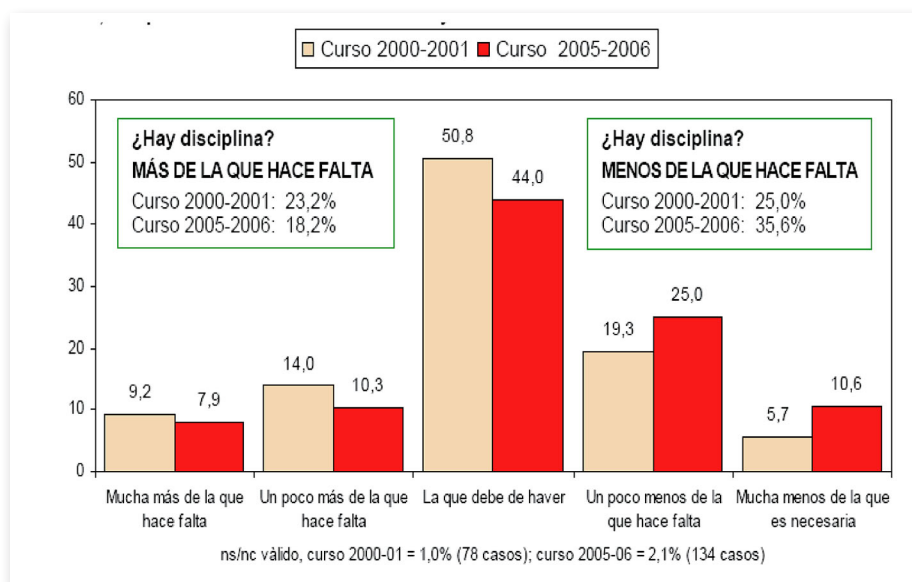
A modo de conclusión y aludiendo a nuestra investigación, de nuevo se

corroboran las demandas realizadas por el profesorado en la experiencia piloto llevada a cabo en el IES José de Mora de Baza, donde se pone de manifiesto que las incidencias que dificultan la convivencia son relativas a las conductas disruptivas y de disciplina, dándose en mayor medida en los dos primeros cursos de ESO.

3.2.1.6 CATALUÑA

También en la encuesta de convivencia escolar y seguridad en Cataluña llevada a cabo durante el Curso 2005/2006, denominada “Problemas de Convivencia dentro y fuera de la Escuela” y realizada por el Departamento de Interior, Relaciones Institucionales y Participación del Departamento de Educación, se ponen de manifiesto los datos obtenidos tanto en un primer estudio realizado por el profesor Javier Elzo sobre los problemas de convivencia y seguridad entre el alumnado de Secundaria (informe encargado por los departamentos de Enseñanza y de Interior de la Generalitat de Catalunya durante el curso 2000/2001), como en los realizados durante el curso 2005/2006.

Dicho informe analiza los problemas de convivencia dentro de la escuela, pasando posteriormente a la realización de un estudio comparativo de otros posibles obstáculos para la consecución de la misma, como lo puedan ser la victimización o el consumo de drogas. Se detecta que el alumnado piensa que la disciplina en la escuela ha disminuido, al igual que las relaciones con el profesorado, que son catalogadas como tensas; al igual que la concepción sobre la convivencia en el centro, que se concibe como más desordenada. A modo de ejemplo, se presenta una gráfica comparativa de los datos obtenidos en las dos ediciones frente a la pregunta ¿crees que en tu escuela hay la disciplina que tendría que haber?



Como se puede observar, los porcentajes sobre la concepción de que la disciplina es un poco menor de la que hace falta o mucho menor de lo que es necesaria ha aumentado entre 6 y 4 puntos sucesivamente. Por lo tanto, aquí se nos presenta una de las posibles causas del aumento de los comportamientos disruptivos por parte del alumnado.

Otro de los estudios realizados en esta comunidad es el realizado por la oficina del Síndic, el denominado *Convivencia i Conflictes als Centres Educatius* (2006), en el cual se llevó a cabo el análisis de las relaciones entre iguales en la escuela, junto con la revisión de las normas de centro, las relaciones entre profesorado y alumnado y las relaciones entre iguales. El estudio fue realizado a 1197 alumnos de 1º de ESO y 4º de ESO. La recogida de datos se desarrolló mediante metodología cuantitativa y cualitativa, haciendo uso de cuestionarios, entrevistas, análisis documental y grupos de discusión.

En cuanto a los resultados referentes a las normas del centro, destacar cómo éstas son consideradas como uno de los factores clave para la buena convivencia escolar, siempre y cuando se lleven a cabo de forma justa y coherente. A fin de justificar los objetivos planteados en esta tesis, uno de los datos a resaltar es el que hace referencia a la escasa participación de los alumnos en la elaboración de las normas de convivencia, lo que puede dar respuesta a otro de los resultados

obtenidos: las normas de convivencia no son valoradas por parte del profesorado y alumnado de la misma forma, ya que estos últimos no dudan en restarle importancia.

Esta investigación, gracias a la cantidad de herramientas utilizadas para la obtención de datos, nos aporta informaciones tan relevantes como los factores favorecedores para unas relaciones positivas en el aula, entre las que se destacan la tutoría individual, la creación de un clima de confianza por parte del profesorado, la implicación emocional, el respeto hacia los alumnos, un dominio profesional de la materia y de técnicas pedagógicas y el ejercicio de una autoridad equilibrada y reconocida. Resultados que, como veremos en el capítulo de conclusiones, están muy próximos a los obtenidos en nuestra investigación.

3.2.1.7 MADRID

En 2006, se desarrolló un informe sobre convivencia realizado por el Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo (IDEA) publicado por la Oficina del Defensor del Menor, con el que se pretendía conocer el estado de la convivencia en los centros madrileños referente a las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa, las conductas disruptivas o sobre los conflictos existentes y sus estrategias de resolución. El estudio se realizó en 91 centros tanto públicos como privados y privados concertados, donde fueron encuestados 4.460 alumnos de tercer ciclo de Educación Primaria y de todos los cursos de Secundaria, y 1.356 profesores de ambas etapas.

Los resultados sobre convivencia y conductas disruptivas más relevantes hacen referencia a que el 80% y el 90% de alumnado y profesorado considera que existe orden en las clases y que las relaciones entre alumnos y profesores son buenas, en contraposición con otro de los datos facilitados por el profesorado, que desvela que las conductas disruptivas y la falta de respeto al profesorado han ido en aumento, sobre todo en los centros de secundaria. Por otro lado, el alumnado, con un 37%, alude a la dificultad de la convivencia positiva a causa de que las normas de convivencia son aplicadas de forma distinta por el profesorado. Esta dificultad también se refleja en el comportamiento del alumnado, ya que un 8,7% afirma que de forma habitual impide dar la clase; un porcentaje que se ve aumentado en el profesorado, que corrobora esta conducta con un 23%.

Otro de los informes elaborados en la comunidad de Madrid es el VIII Infor-

me Cisneros, realizado también en 2006 y titulado “Violencia contra Profesores en la enseñanza pública de la Comunidad de Madrid”. La muestra utilizada para esta investigación consta de 237 centros públicos de Educación Infantil y Primaria e Institutos de Enseñanza Secundaria, donde se repartieron 47.000 cuestionarios, de los cuales sólo contestaron 2100.

Los datos de dicha investigación referentes a las demandas por parte del profesorado son, entre otros, el abandono y la indefensión del mismo frente a la violencia, la ausencia de autoridad y de capacidad sancionadora de los actos violentos en los centros educativos, la pérdida del prestigio social del educador, la pérdida de la autoridad del profesor y las soluciones difusas propuestas por la Administración para dar respuesta a esta problemática.

3.2.1.8 PAÍS VASCO

Para terminar con este breve paseo por el estado de la convivencia en algunas de las comunidades autónomas españolas, hemos de hacer un alto en el País Vasco. Se trata del Informe extraordinario del Ararteko sobre la situación en los centros de Educación Secundaria de la CAPV realizado en 2006 “Convivencia y conflictos en los centros educativos”, realizado por el Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo (IDEA) y la Institución del Ararteko. El informe se realizó en ochenta centros tanto públicos como privados, donde la muestra abarca a toda la comunidad educativa: alumnado, familias, profesorado o directores, quedando repartida de la siguiente manera:

TABLA 2.4. DISTRIBUCIÓN FINAL DE LA MUESTRA. ALUMNADO Y FAMILIAS

	ALUMNADO				FAMILIAS			
	2º de ESO		4º de ESO		2º de ESO		4º de ESO	
	PÚBLICA	PRIVADA	PÚBLICA	PRIVADA	PÚBLICA	PRIVADA	PÚBLICA	PRIVADA
ÁLAVA	72	189	69	155	62	170	61	126
GIPUZKOA	219	382	211	373	204	325	163	312
BIZKAIA	302	543	276	532	275	458	226	400
SUBTOTAL	593	1.114	556	1.060	541	953	450	838
TOTAL	1.707		1.616		1.494		1.288	

**TABLA 2.5. DISTRIBUCIÓN FINAL DE LA MUESTRA.
PROFESORADO Y DIRECTORES/AS**

	PROFESORADO		DIRECTORES/AS	
	PÚBLICA	PRIVADA	PÚBLICA	PRIVADA
ÁLAVA	64	116	3	7
GIPUZKOA	203	260	11	18
BIZKAIA	267	347	15	26
SUBTOTAL	534	723	29	51
TOTAL	1.257		80	

El estudio hizo uso de una metodología cuantitativa y cualitativa, utilizando en la primera toda la muestra arriba representada y recogiendo la información mediante la aplicación de cuestionarios, mientras que en la parte cualitativa se seleccionaron diez centros de la muestra de los 80, utilizando para la recogida de la información grupos de discusión y entrevistas en profundidad.

Al igual que en estudios ya revisados, los resultados relacionados con la convivencia escolar nos confirman algunos datos positivos. Por ejemplo, el 92,3% del alumnado afirma sentirse muy bien en el centro. El profesorado, a su vez, también manifiesta su satisfacción en las relaciones con el alumnado. Como se puede ver, todos los parámetros estudiados desvelan resultados bastante positivos, a excepción del ya obtenido en el primer informe analizado en la comunidad de Madrid, el cual hace referencia a la deficitaria participación del alumnado y a la existencia de una cierta arbitrariedad en la aplicación de las normas por parte del profesorado. Por lo que respecta al primer punto, la mitad del alumnado (pero también muchos docentes) cree que hay poca participación por parte de los estudiantes en la elaboración de normas y decisiones que se toman para resolver los problemas que se plantean. Tanto alumnado como profesorado y familias coinciden en que queda mucho trabajo hasta poder alcanzar un nivel adecuado de coherencia en la aplicación de las normas. Uno de los aspectos que aquí se señalan es el consenso entre los docentes para poder hacer factible esta coherencia.

A pesar de que los datos anteriores nos muestran que la convivencia en los centros del País Vasco es bastante positiva, este informe desvela cuáles son los conflictos que se producen en los centros. De nuevo se repiten parámetros. La *disrupción* y la *falta de respeto a los docentes* vuelven a salir a la palestra. Lo que si aparece como un dato novedoso es que el alumnado se atribuye la causa de los conflictos a sí mismo, siendo un porcentaje muy elevado, casi la mitad de la muestra, el que afirma que se debe a que “hay alumnos muy conflictivos”. Aproximadamente otro 20% lo atribuye a que “no respetan la autoridad de los profesores”.

3.2.2 CONCLUSIONES

Desde hace más de tres décadas se viene planteando la denominada genéricamente “violencia escolar”. Desde los primeros estudios se ha venido detectando la complejidad del fenómeno, así como el gran ámbito de influencia de distintos sectores tanto educativos como sociales. En España, nuestro sistema autonómico transfiere las competencias en educación a las comunidades autónomas, por lo que tanto los estudios como las soluciones se presentan de las más diversas formas. Ejemplo de ello son algunos de los resultados de investigaciones iniciales, no elaboradas siguiendo criterios comunes y produciendo, como consecuencia, resultados y propuestas de gran diversidad. A lo que habría que añadirle la “contaminación” del signo político en función de cada comunidad. Así puede verse que hay comunidades que plantean soluciones como la intervención de un profesional, el trabajo a través de la comunidad educativa, la participación de sindicatos o la coordinación con las fuerzas de orden político, como lo es el caso de Valencia. También se plantean otras alternativas como el dar más autoridad al profesorado, reducir el número de alumnado por clase o crear aulas específicas.

La mayoría de los informes y estudios analizados muestran datos similares, aunque se debe hacer una diferenciación por temáticas. Es decir, aquellos referentes a los conflictos y violencia escolar y los que se centran en la convivencia y relaciones entre los miembros de la comunidad educativa. Los primeros, en su gran mayoría, llegan a conclusiones bastante esperanzadoras, ya que en ningún caso se considera que en los centros españoles se de una violencia física significativa, no superando el 5%. Por el contrario, la violencia más reconocida por los

encuestados es la de exclusión social o psicológica, dándose esta última con más frecuencia entre alumnas. Así, podemos entender que los conflictos más comunes en los centros españoles son “poner motes”, “reírse, excluir del grupo o criticar a un compañero”, considerados aspectos muy a tener en cuenta, ya que pueden generar conductas algo más graves como el bullying.

Si nos centramos en los estudios sobre convivencia, hemos de subrayar el alto porcentaje en los datos referentes a la concepción de las buenas relaciones entre alumnos, alumnos y profesorado, dándose en la mayoría de ellos cifras superiores al 80%. Estos resultados se ven alterados cuando se tratan temas como la disciplina o la disrupción, ya que todos los estudios muestran las opiniones tanto de alumnado como de profesorado afirmando que son los problemas más comunes en las aulas. Problemas que van creciendo en los últimos años y que hacen de la labor docente una difícil y ardua tarea. Otro de los datos destacados es la deficitaria implicación del alumnado a la hora de elaborar las normas y cómo el profesorado se muestra incoherente entre sí para ponerlas en práctica; lo que nos llama extraordinariamente la atención, ya que es uno de los ejes que vertebran esta tesis doctoral y que además, como veremos en los capítulos empíricos, corroboran lo que aquí se expone.

3.3 REVISIÓN DE TRABAJOS DE INVESTIGACIÓN SOBRE CONVIVENCIA.

Para terminar con este capítulo vamos a realizar una revisión, sin extendernos demasiado, de los distintos trabajos de investigación más relevantes realizados en nuestro país, referentes tanto a: aquellos que hacen un análisis, centrado en la interpretación de datos cuantitativos, de la situación en materia de convivencia escolar, violencia entre iguales, etc. como en los destinados a divulgar e implantar programas y estrategias de intervención con el fin de mejorar el estado de los centros en lo referente a violencia, acoso, conflictos, convivencia, gestión de normas, etc.

En España, en cuanto a violencia escolar, hemos de hacer referencia al trabajo “Educación de la Tolerancia y Prevención de la Violencia en los Jóvenes”, de Díaz-Aguado (1996), consistente en una serie de proyectos que se han venido

realizando desde 1992 con el objetivo de evaluar y prevenir la violencia entre los adolescentes. Se trata de tres volúmenes y un vídeo. Una intervención bastante amplia en la que, en un principio, se evaluó la situación de la violencia para así poder implementar un programa y distribuir los materiales elaborados, de lo cual se encargó la asociación INJUVE.

Con la finalidad de generar un modelo de intervención para maltrato entre iguales, Ortega (1997-2001) se encargó de elaborar el programa SAVE (Sevilla Anti-violencia Escolar). Uno de los programas pioneros en tratar la situación del bullying, asentando de esta forma las que serían las bases de futuras investigaciones. Es un programa extenso y comprometido que utiliza técnicas de trabajo con grupos heterogéneos para así fomentar la motivación, incrementar las buenas relaciones y mejorar el aprendizaje. La intervención en los centros que solicitan el apoyo se inicia a partir de la elaboración de un informe respecto al estado de la convivencia. Partiendo de éste, se plantean estrategias de acción y un grupo de trabajo encargado de prevenir la violencia. A su vez, también ofrece un paquete didáctico repartido en todas las escuelas de Andalucía. Entre los objetivos fundamentales de este proyecto se encuentran la formación del profesorado para abordar los problemas de convivencia o los conflictos que pudieran presentarse, así como prevenir la aparición de malos tratos entre los alumnos, mejorando la convivencia y las relaciones interpersonales. A raíz de los primeros resultados, en los que se obtuvieron cifras del número de malos tratos entre los años 1996 y 1999, tres centros implementaron programas preventivos y dos programas de intervención directa en los contextos de la ESO..

“Convivir Es Vivir”, dirigido por Carbonell (1999), se trata de un programa que ha ido creciendo poco a poco y que actualmente se aplica en muchas comunidades autónomas. Se inició en 26 centros de Madrid, basándose en la formación del profesorado para, posteriormente, plantear y generar un programa, con el fin de establecer un mecanismo operativo de coordinación interinstitucional donde los centros educativos, desde el aspecto organizativo y curricular, y todos los miembros de la comunidad educativa, persiguieran altos índices de convivencia y educaran en la no-violencia, pretendiendo así aumentar la convivencia dentro del mismo centro educativo y su más próximo entorno.

El estudio experimental realizado por Esperanza (2001), Programas de Educación para la Tolerancia y Prevención de la Violencia en los Jóvenes, demuestra que es factible la mejora de la integración, la calidad de vida de la escuela y la

competencia educativa del profesor, dando como resultado la mejora de las relaciones entre profesorado y alumnado, el desarrollo de habilidades sociales (solución de problemas, negociación, cooperación o la conducta solidaria), la toma de conciencia de los problemas que se tienen en los centros, el aumento de la eficacia de los profesores en la transmisión de valores, el desarrollo de la empatía, la promoción de la conciencia de la necesidad de las normas y sentimientos de participación y responsabilidad, la mejorar del clima de clase y el desarrollo de la autonomía en el alumnado, siendo la prevención la clave para la consecución de tales logros.

En relación con el bullying, traducido al castellano como intimidación, acoso u hostigamiento con el fin de hacer daño deliberadamente a otra persona, el proyecto de competencias para la convivencia y las relaciones sociales de Ortega (2007) conforma un marco teórico para sustentar la necesidad de educar en competencias, en concreto sociales, que permitan a los alumnos actuar desde la reciprocidad moral, habiendo de este modo desarrollado habilidades afectivas e instrumentales para enfrentarse a la sociedad actual.

A su vez, el programa “Convivencia y Participación” (CONPA) de Arias y Morentin (2000-2004) conforma tres objetivos principales en torno al tema tratado en el párrafo anterior: detectar, analizar y mejorar los niveles de convivencia y áreas de mejora, prevenir situaciones de maltrato y, por último, incentivar la formación y apoyo al profesorado en torno a habilidades sociales para afrontar conflictos. El proyecto, realizado en cuatro centros de Palencia utilizando como modelo el programa “Convivir es Vivir” de Madrid, se dividió en tres fases. En la primera, se formó al profesorado; en la segunda, se implementó un plan para realizar actividades que respondieran a las necesidades; y en la tercera, se informó sobre los resultados obtenidos.

Durante el curso 2000/2001, los Departamentos de Educación e Interior de la Generalitat de Catalunya llevaron a cabo una encuesta sobre los problemas de convivencia y seguridad entre el alumnado de Secundaria con la colaboración del profesor Javier Elzo, catedrático de sociología de la Universidad de Deusto, encargado de redactar el informe final. Aquella operación estadística constituye la primera edición de la actual Encuesta de Convivencia Escolar y Seguridad en Catalunya (ECESC). Posterior a esta investigación, se realizó la encuesta en una segunda edición, de tal forma que para el ciclo escolar 2005/2006 fuera posible hacer una comparativa entre

ambos informes. Trabajos comentados en el apartado de CCAA, punto 3.2.1.6.

En torno a las habilidades sociales, en su “Programa Educación Social y Afectiva” (1994), Trianes perseguía que los participantes adquiriesen competencias sociales y un desarrollo moral a través de la educación en habilidades sociales y emociones mediante distintos módulos planteados a trabajar con el alumnado.

Torrego (2004), en su intento de mejorar la convivencia mediante la resolución de conflictos, desarrolló el proyecto “Mediación y Tratamiento de Conflictos desde un Modelo Integrado de la Convivencia”, basándose sobre todo en la formación del profesorado para la elaboración de normas de convivencia desde la democracia, haciendo cambios tanto curriculares como organizativos y contando con un equipo de mediación y tratamiento de conflictos. De acuerdo con las opiniones vertidas por Reguero (2007, p. 152), “el programa ha fomentado la cooperación entre alumnos del centro y esto ha redundado en el clima y mejora de la convivencia. Ha supuesto un incremento del bienestar individual, prevención de conflictos, reducción de los casos de maltrato entre iguales. Ha posibilitado que conflictos existentes en el colectivo del alumnado afloren, siendo susceptibles de ser resueltos.”

En 1999, Torrego y Moreno (2003), inician el Proyecto Atlántida, donde abordaban temas referidos a la convivencia y la disciplina en los centros escolares con el fin de dinamizar experiencias de innovación democrática en los centros educativos, conseguir una red plural de Centros por la Innovación Democrática, promover experiencias colaborativas y, a la vez, apoyar la investigación en las escuelas que experimenten estas nuevas formas de colaboración. Consta de cuatro modelos de actuación: sociopolítico, socioafectivo, socioeconómico y sociocultural, cada uno con los valores democráticos que persigue. A partir del mismo, se consiguió estandarizar una herramienta para medir los problemas de convivencia. Se llevó a cabo asesoramiento global siguiendo una estrategia de autorregulación institucional. Este proyecto busca soluciones universales desde el punto de vista de la formación, tanto del profesorado como del alumnado, considerando que mejorar la convivencia desde una perspectiva de centro implica ir más allá de la resolución de problemas concretos. A partir de una metodología de proceso donde se evalúa de forma cíclica, abarca la comunidad educativa completa y plantea las estrategias en función de las necesidades encontradas.

Movidos por la necesidad de prevenir la aparición de conductas disruptivas, promover la capacidad del alumnado para conocer las consecuencias de sus actos e interiorizar las normas de convivencia, y disminuir el estrés del profesorado, García-Hierro y Cubo (2007) elaboraron el Programa de Prevención contra la Violencia Escolar, llegando a la conclusión de que el clima escolar presenta cambios significativamente positivos después de la aplicación del programa. Sin embargo, el estrés del profesorado no presentaba cambios estadísticamente significativos.

CONCLUSIONES:

Tras realizar este capítulo, lo que nos resulta realmente llamativo, es que casi la totalidad de las investigaciones que hemos revisado muestran unos resultados, tanto del estado de la convivencia, disciplina y conflictos en las aulas, muy positivos. Esto hace que nos planteemos el por qué de la gran cantidad de propuestas e intervenciones para paliar comportamientos violentos, disruptivos e indisciplinados, tal y como hemos visto en párrafos anteriores. Una de las posibles explicaciones a las que hemos llegado, tras realizar la experiencia piloto, la cual da sentido a nuestro trabajo de investigación, es que los datos sobre el estado de la convivencia no siempre reflejan la realidad de los centros españoles, y que dependerá de la idiosincrasia del centro, del alumnado y del profesorado, para poder definir la situación real sobre esta cuestión. Otra de las explicaciones posibles que encontramos, es la falta de objetividad a la hora de interpretar los datos, la cual dependerá del tipo de estudio y los objetivos que persiga. Pero queremos ir un poco más allá, por qué estos resultados positivos, también nos los encontramos en los programas de intervención para la práctica, es decir, la mayoría de los trabajos revisados hablan de sus logros conseguidos y de cómo han alcanzado una mejora significativa de la convivencia, violencia o disrupción, dejando a la sombra aquellos aspectos no tan acertados y que dificultan la consecución de los objetivos planteados, ya que estos datos son los que realmente dan la clave para nuevas líneas de investigación. Entendemos pues, que no ha habido ningún tipo de dificultad y que todo lo que se propone y se lleva a cabo es idóneo y extrapolable, aspecto del cual diferimos y que describiremos con más detenimiento en el apartado de conclusiones.



marco **E**mpírico



Contextualización
y Metodología
de la Investigación

4

Los problemas de convivencia, indisciplina, conductas disruptivas, entre otras, se vienen entendiendo como la problemática de la posmodernidad en la escuela y, de forma más acuciante, en Educación Secundaria Obligatoria, tal y como lo demuestran el Informe TALIS (OCDE): Informe español (2009), el Estudio Estatal del Observatorio Estatal de Convivencia Escolar (2010) o el Informe del Defensor del Profesor (2009, 2010), todos ellos realizados en la última década.

Con el fin de intentar explicar, paliar, mejorar y prevenir esta problemática surge infinidad de literatura, propuestas de intervención e investigaciones, entre los que podríamos citar a Antúnez (2002), Armas Castro (2007), Fernández, Villaoslada y Funes (2002), Buendía (2007), García-Hierro y Cubo (2009), Torrego (2007), Uruñuela (2007), Traore (2008), Rudduck y Flutter (2007) o Teixidó (2007).

Y es que el dar clase, sobretodo en los primeros cursos de ESO, se está convirtiendo en una ardua tarea, ya que profesores y profesoras tienen que dedicar parte de su tiempo (según el Informe TALIS (2009), el 15%) a poner orden en el aula, debido a la cantidad de interrupciones generadas por el alumnado. Por lo tanto, hablamos de disrupción y de conductas contrarias a la convivencia y no de violencia escolar.

En este ámbito, los estudios y propuestas de distintos investigadores se han enmarcado en diferentes metodologías, medidas e intervenciones. Las más destacadas, y en las que nos hemos referenciado, entre otras, son las de Boyer y Luengo (2001), quienes reflexionan sobre la situación de la convivencia en el centro, haciendo especial hincapié en a) cómo se trabajaba en ese momento y si realmente era suficiente, b) cómo consolidar el funcionamiento del grupo-clase, c) el trabajo para la mejora de la implicación de las familias en el centro, d) la mejora de las estrategias docentes del profesorado o e) la organización de los grupos de mediación.

Zabalza (2002) aporta medidas organizativas, políticas y técnicas para mejorar los recursos del profesorado en lo referente a los problemas de convivencia.

Posteriormente, Torrego (2004) lleva a cabo un modelo integrado para la mejora de la convivencia centrado en la elaboración de normas y sus consecuencias de forma democrática entre profesorado y alumnado, con el objetivo de ser implantadas tanto en el centro como en el aula. Todo esto enmarcado en la resolución de conflictos de forma dialogada mediante equipos de mediación y estrategias curriculares y organizativas para la prevención de los mismos.

4.1 JUSTIFICACIÓN DE LA METODOLOGÍA

Una vez revisada la bibliografía, pasemos a describir nuestra investigación, centrada, en primer lugar, en conocer los distintos factores a trabajar para atender las demandas planteadas por el centro, lo cual se ha realizado mediante una experiencia piloto en el I.E.S. José de Mora. A continuación se desarrolló un plan de intervención basado en el consenso de las normas de grupo-clase de forma democrática entre profesorado y alumnado, junto a una unificación de criterios frente a las conductas problemáticas/disruptivas mediante una investigación-acción ya que, gracias a sus características esenciales, es la única que posibilita alcanzar los objetivos propuestos en este trabajo por su carácter situacional (relacionado con el diagnóstico y la solución de un problema en un contexto específico), por su actitud participativa (todos los miembros toman parte directa o indirecta de la implementación de la investigación) y autoevaluativa; es decir, las modificaciones o efectos de las acciones son constantemente evaluadas por el centro. Esta investigación-acción implica una acción-reflexión (la acción se convierte en fuente de datos y en objetivo de reflexión), la aplicación inmediata de hallazgos y que la investigación se entienda como un proceso de creación sistemática de conocimientos, además de que los beneficiarios de los resultados sean los sujetos y la comunidad implicada.

De este modo, y para poder realizarla cumpliendo con la rigurosidad científica necesaria, se han tenido en cuenta tanto las técnicas utilizadas como

la validez interna y externa, la fiabilidad y la objetividad. Veamos, por lo tanto, el cuadro que nos ha servido de guía en este aspecto, realizado por Colás, Buendía y Hernández Pina (2009: 129).

Técnicas para garantizar la rigurosidad científica en la investigación- acción

CRITERIOS DE RIGUROSIDAD CIENTÍFICA	TÉCNICAS A UTILIZAR
Validez interna: Isomorfismo entre datos recogidos y realidad.	Observación mantenida en el tiempo. Triangulación. Comprobación con los participantes.
Validez externa: Aplicabilidad de los resultados a otros contextos.	Descripciones precisas de los contextos y condiciones en las que se desarrolla la investigación-acción. Validación de las técnicas de recogida de datos.
Fiabilidad Consistencia o repetición de resultados cuando se realizan investigaciones con iguales sujetos o contextos.	Fiabilidad de las técnicas de recogida. Rigurosidad en el análisis de datos. Caracterización y descripciones precisas de los informantes.
Objetividad.	Recogida mecánica de datos. Triangulación. Descriptorios de baja inferencia.

Conociendo las diferentes modalidades de la investigación-acción, Investigación- Acción diagnóstica, Investigación- Acción participativa, Investigación- Acción empírica e Investigación-acción experimental, nos decantamos, atendiendo a los objetivos que planteamos, por la Investigación-Acción Participativa, ya que implica a todos los miembros, considerándolos como parte fundamental, e integrando, por tanto, la investigación social, el trabajo educativo y la acción.

Siguiendo, de forma rigurosa, el proceso en espiral que caracteriza a esta metodología, proponemos la clasificación de Colás y Buendía (1994: 297-300), la cual ha delimitado las fases de trabajo llevadas a cabo en el IES José de Mora:

1 | Diagnóstico y Reconocimiento de la situación: En este primer momento se realizó el proyecto que regiría nuestro trabajo, basándonos tanto en la distinta bibliografía y estudios sobre el tema como en la experiencia previa, o piloto, llevada a cabo en el curso 2008/2009, de la cual se obtuvieron las demandas y necesidades del centro.

2 | Desarrollo de un Plan de Acción, con la propuesta de gestión de normas y sus consecuencias de forma democrática, siguiendo a autores como Fernández (1998, 2001); Acosta (2007) o Torrego (2007). Posteriormente se pasó un cuestionario para conocer la concepción de profesorado y alumnado sobre distintas conductas problemáticas/disruptivas. Todo esto, mediante reuniones con el profesorado y sesiones de tutoría con los tres primeros de ESO.

3 | Evaluación: De este ciclo, señalar la constante evaluación y autoevaluación de materiales y estrategias utilizadas por parte de todos los participantes en el proceso de investigación-acción, junto con la utilización de entrevistas, grupos de discusión y diarios de la investigadora para conocer los resultados de la experiencia y el grado de consecución de los objetivos.

4 | Análisis crítico o reflexión: Por último, y tras analizar todos los datos obtenidos de las distintas estrategias señaladas anteriormente para la recogida de datos, se elaboran unas conclusiones que son la base para seguir este ciclo en especial, donde aparecen propuestas de mejora, dificultades, aspectos positivos y negativos y nuevas líneas de investigación.

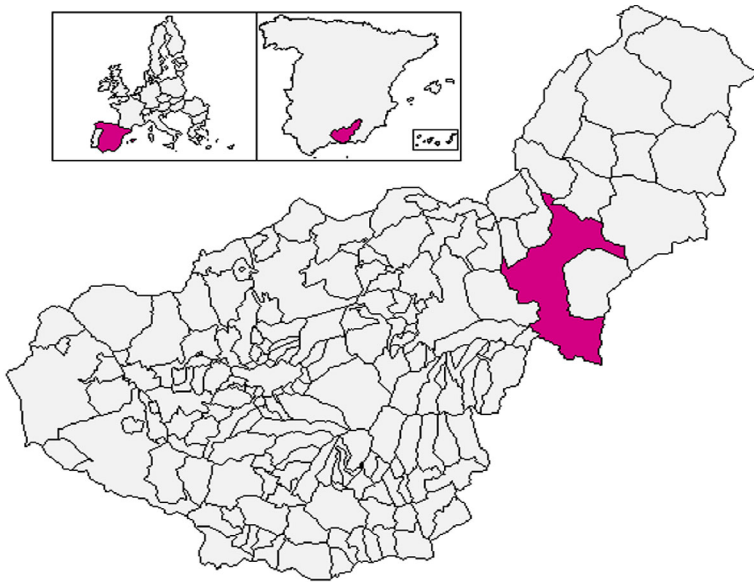
4.2 CONTEXTUALIZACIÓN Y DIAGNÓSTICO DE LA SITUACIÓN DEL CENTRO

4.2.1 DESCRIPCIÓN DE LA LOCALIDAD.

Baza, donde se ha llevado a cabo la investigación, es la cabecera de la comarca que lleva su nombre, encontrándose enmarcada en el Altiplano que se extiende

al Noreste de la provincia de Granada, en la Comunidad Autónoma Andaluza, al sur del Estado Español. Está situada entre los 37 grados 25 minutos latitud Norte y los 0 grados y 55 minutos longitud Este, a 848 metros de altitud.

Es el municipio más extenso de la provincia de Granada, con algo más de 545 Km². La comarca que lleva su nombre abarca otros ocho municipios: Bena-maurel, Caniles, Cortes de Baza, Cuevas del Campo, Cúllar, Freila, y Zújar, con una extensión de 1.787'34 Km², lo que representa un 14'26% de la superficie de la provincia, que es de 12.531 Km². Su población cuenta con un total de 22.092¹ habitantes (11.093 hombres y 10.999 mujeres).



La economía se basa en su mayoría en el sector servicios, aunque se sustenta de otro pilar básico como lo es la agricultura, siendo sus principales cultivos la cebada, el olivo y el almendro.

1 Datos 2011

Debido a la cantidad de pueblos que conforman esta comarca, Baza recibe un gran número de alumnado que se desplaza diariamente para cursar sus estudios de Educación Secundaria. Los centros de los que dispone este municipio son:

- Centro infantil Santo Ángel (0 a 3)
- Escuela Municipal Infantil Dama de Baza (0 a 3)
- Colegio Los Solares (hasta 2º de primaria).
- Colegio La Presentación (hasta 4º ESO).
- Colegio Divino Maestro (hasta 4º ESO).
- Colegio Ciudad de Baza.
- Colegio San José de Calassanz.
- Colegio Jabalcón.
- Colegio Francisco de Velasco.
- Colegio de Educación de María de Luna.
- Conservatorio Profesional de Música José Salinas.
- Escuela Oficial de Idiomas.
- IES Alcrebite (ESO y Bachiller)
- IES José de Mora.
- IES Pedro Jiménez Montoya.
- Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).

En cuanto al nivel de estudios de la población destacar:

- Mujeres. Que no sepan leer ni escribir hay 539 y con estudios inferiores a sexto de primaria 386. Sin estudios hay 6.934, con graduado escolar 841, con Bachiller elemental 1.732, con FP I 279, con FP II o Bachillerato LOGSE 1.122, con diplomatura 171 y con licenciatura 123.

- Hombres. Que no sepan leer ni escribir 409, con estudios inferiores al graduado escolar 479, sin estudios 7.500, con graduado escolar 867, con bachillerato elemental 1.688, con FP I 306, con FP II y Bachillerato LOGSE 1.170, con diplomatura 91 y con licenciatura 111.

4.2.2 DESCRIPCIÓN DEL CENTRO

El centro donde se ha realizado la investigación, IES José de Mora², es un Centro Público dependiente de la Consejería de Educación de la Comunidad Autónoma de Andalucía, en la calle Blas Infante N° 9 de la localidad de Baza, Provincia de Granada, situado en una zona con un ámbito de influencia de 6.000 habitantes caracterizados por un nivel socio-cultural considerado de tipo medio.

Fue fundado en el año 1.980, aunque existen documentos que nos indican que su andadura como centro educativo comenzó antes del año 1936. El centro se ha caracterizado por una línea innovadora y de investigación, ejecutada por el Claustro de Profesores; de ahí, la concesión por parte de los organismos competentes de todos los Proyectos que se han llevado y se llevan a cabo en el mismo, entre los que cabe destacar: Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC. y D.I.G.), Plan de Plurilingüismo (Proyecto Bilingüe), además de la admisión del proyecto para realizar la tesis doctoral “Evaluación y Mejora de los Problemas de Conducta en el Aula”.

El Instituto IES José de Mora se manifiesta aconfesional y respetuoso con todas las creencias, libre de cualquier tendencia ideológica o política determinada. Entiende como principio básico la formación integral, la potenciación del pensamiento crítico que conduzca a la formación de opiniones propias, a la valoración de las distintas situaciones y a la toma de posturas ante las mismas, a la vez que asume la diversidad del alumnado como un hecho, entendiendo que todos los alumnos y alumnas tienen unas capacidades que desarrollar.

El Centro está formado por 29 unidades, repartidas de la siguiente forma:

ENSEÑANZAS DIURNAS: 24 unidades.

- Educación Secundaria Obligatoria: 12 unidades.
- Bachilleratos (de Ciencias de la Naturaleza y la Salud, Artes y de Humanidades y Ciencias Sociales): 10 unidades.
- Ciclos Formativos de Grado Medio: Técnico en Conducción de Actividades Físico-deportivas en el Medio Natural (2 unidades por curso).
- Programa de Cualificación Profesional Inicial: Auxiliar administrativo.

2 Datos sacados del Proyecto de Claustro del Centro.

Incluirán tres tipos de módulos: módulos específicos que desarrollarán las competencias del perfil profesional y que, en su caso, contemplarán una fase de prácticas en los centros de trabajo, respetando las exigencias derivadas del Sistema Nacional de Cualificaciones Profesionales y Formación Profesional; módulos formativos de carácter general que posibiliten el desarrollo de las competencias básicas y favorezcan la transición desde el sistema educativo al mundo laboral, y módulos que conduzcan a la obtención del título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria.

ENSEÑANZAS ADULTOS: (5 grupos)

- ESA-Presencial y Semipresencial: 3 grupos
- Bachillerato de adultos: 2 grupos.

El Centro está formado por 6 edificios:

a | Edificio número 1 o Principal, formado por el edificio central y dos alas, cada uno de ellos distribuidos en tres plantas:

Edificio Central:

- Planta Baja, donde se encuentran la cafetería, 2 almacenes, sala de caldera, conserjería, sala de visitas, Aula de dibujo I y Aula de apoyo.
- Planta Primera: biblioteca, aula de dibujo II y almacén.
- Planta Segunda, con los Departamentos de Matemáticas, Lengua y Literatura, Ciencias Sociales, Latín y Griego, Inglés y Francés y almacén.

Ala Norte:

- Planta baja, donde se incluyen los servicios de Administración, Secretaría, Dirección, Jefatura de Estudios, Sala de Visitas de Madres/Padres, Sala de Profesorado, Salón de Usos Múltiples y aseos profesores/as.
- En la primera planta se incluyen el aula de diversificación I, 6 aulas para los grupos de 1º y 2º de ESO y dos servicios de alumnos/as.
- La segunda planta: Departamento de Filosofía, aula de informática I, aula de diversificación II, Dto. de Comercio, 3 aulas de 3º de ESO, 1 de

Bachillerato, dos servicios de alumnos/as.

- Tercera Planta: Terraza.

Ala Sur:

- Planta Baja: 3 laboratorios (Física, Química y Ciencias Naturales), aula de Tecnología, 2 Departamentos didácticos (Física y Química y Ciencias Naturales), dos servicios de alumnos/as, 1 sala para el personal de limpieza y un almacén de limpieza.
- Primera planta: Se encuentran 6 aulas, dos de 4° de ESO, 4 de 1° de Bachillerato y dos servicios de alumnos/alumnas.
- Segunda planta: Existen 6 aulas, 1 de 4° de ESO, 5 de 2° de Bachillerato, y dos servicios de alumnos/as.
- Tercera Planta: Terraza

b | Edificio número 2 o Gimnasio

c | Edificio número 3 o Torreón

d | Edificio número 4: Aulas PCPI, Ciclos Formativos, Música y Logopedia

e | Edificio número 5 o gimnasio

f | Edificio número 6 o casa conserje

Además de estos edificios descritos, el Centro posee 3 pistas polideportivas.

Hay que reseñar también que el Centro incluye 13 aulas TIC, constituidas cada una de ellas por 15 ordenadores de mesa y 8 rincones TIC, con dos ordenadores al final del aula. Todos los Departamentos tienen ordenador con impresora y escáner. Tanto los ordenadores de aula como los ordenadores de los Departamentos tienen conexión a Internet de banda ancha. En la sala del profesorado hay 6 ordenadores con conexión a Internet.

En cuanto a la Biblioteca, ésta se encuentra abierta durante el periodo lectivo de la mañana. La Biblioteca tiene unos 1500 ejemplares, junto con tres ordenadores con conexión a Internet.

4.2.3 DIAGNÓSTICO DE LA SITUACIÓN DEL CENTRO

El trabajo aquí presentado comenzó en este IES gracias a la experiencia piloto llevada a cabo durante el curso 2008/09. Experiencia que se realizó a través de la Unidad de Servicios Sociales Comunitarios del Ayuntamiento del Baza, dentro de la subvención destinada para el Plan de Absentismo y Disrupción en las Aulas, a fin de conocer las necesidades reales de docentes y alumnos para mejorar la convivencia en el centro. Dicho trabajo se gestionó mediante dos fases:

a | *Sesiones teóricas*. Diseñadas en torno a charlas formativas e intercambio de experiencias y datos relevantes ad-hoc. Se realizaron cuatro sesiones dirigidas por profesionales especializados del panorama español pertenecientes a las Universidades de Murcia y Granada. Se orientaron a la toma de contacto entre los participantes, a la conceptualización correcta del problema, al intercambio de experiencias mutuas, a conocer estrategias básicas a la hora de actuar, a priorizar necesidades y partir de un conjunto común de ellas.

b | *Sesiones prácticas*, destinadas al diseño y desarrollo de lo que denominamos *plan de acción*. Después de conocer los aspectos genéricos y discutir las distintas visiones con los *expertos* y resto de participantes sobre la problemática tratada, comenzamos a trabajar con el profesorado en cada uno de sus centros. Estábamos, pues, concretando las *líneas maestras* en el ámbito real de los profesores, teniendo como núcleo de la acción las realidades de los distintos equipos docentes.

De esta segunda parte, describimos los objetivos, la temporalización y metodología:

Objetivos:

- Mejorar las relaciones entre profesor-alumno, alumno-alumno.
- Unificar criterios entre el profesorado para trabajar bajo una misma línea de actuación.
- Paliar las conductas problemáticas/disruptivas con el fin de mejorar la convivencia del centro.
- Combatir el absentismo mediante un plan de acción, llevado a cabo en el

centro en colaboración con el área de Servicios Sociales del municipio.

Materiales:

1 | Material teórico. (Este material se trabajó a la vez que se desarrollaron los talleres).

- Estrategias de prevención: el clima de clase.
- Gestión democrática de las normas.
- Haciendo frente a la disrupción desde la gestión del aula.
- Motivar a los alumnos y enseñarles a implicarse en el trabajo escolar.

2 | Material práctico. Talleres.

- Detección de necesidades (dos sesiones).
- Cuestionario inicial (una sesión).
- Conceptualización partiendo de la práctica (dos sesiones).
- Unificación de criterios. Qué entendemos por disrupción (dos sesiones).
- Propuestas de mejora enmarcadas en la investigación-acción (seis sesiones).
- Evaluación por parte de los participantes (una o dos sesiones).

Temporalización:

Las sesiones se llevaron a cabo un día a la semana con una duración de no más de dos horas. El día y la hora se acordó con los participantes. El número aproximado de sesiones osciló entre 15 y 17.

Esta experiencia, en su segundo ámbito “*Sesiones Prácticas* destinadas al Diseño y Desarrollo de lo que Denominamos *Plan de Acción*”, fue, a pequeña escala, semejante a la planteada en la investigación que aquí presentamos, de tal forma que lo requerido en un primer momento, era que el profesorado manifestara las diversas concepciones sobre los distintos comportamientos relacionados con la conducta del alumnado. Para ello, se reflexionó sobre aquéllas más comunes y problemáticas/disruptivas, diseñándose una batería para facilitar el debate e identificar las distintas valoraciones que el profesorado hacía sobre su gravedad.

Una vez conocidas más específicamente estas conductas, se adaptó parte del material facilitado a los centros escolares por parte de la Junta de Andalucía,

“Material para la Mejora de la Convivencia”, junto con el Cuestionario de Clima de Centro y Aula para Profesores, realizado por Fernández García, Villoslada y Funes (2002), además del Cuestionario para Alumnado sobre Disrupción y Conflictos sacado de los materiales propuestos para la mejora de la convivencia en la página wordpress. De todos ellos recogimos lo más significativo, adaptándolo a la realidad del centro. Con este cuestionario pretendíamos conocer el grado de importancia que cada profesor otorga a diferentes conductas problemáticas para, después, trabajar desde lo diverso hacia la unificación de criterios, y así evitar, como ya aludíamos anteriormente, un trabajo en solitario que, en muchas ocasiones, refuerza las conductas indeseadas del alumnado.

Por último se redactó un documento en el que cristalizaron las distintas formas de afrontar una situación disruptiva y las estrategias para intervenir en tales casos.

Para poder desarrollar este proceso era imprescindible dedicar un tiempo a la formación del profesorado en este ámbito. Así pues, durante las primeras sesiones se debatieron diferentes documentos teórico-prácticos, tales como artículos de revista, fragmentos de libros, etc. Algunos de los documentos trabajados fueron los de Bolívar (2002), Lira (2004), Pareja (2007), Pérez Juste (2007) y Torrego (2001 b).

Como consecuencia de este proceso, el profesorado participante conoció los elementos más generales y comunes a los posibles ámbitos de solución propuestos por expertos en el tema. De todo este proceso se hizo un dossier³ que recogía todo lo trabajado: diagnóstico, formación y construcción de estrategias, Pareja y Pedrosa (2009). Dossier que posteriormente fue utilizado como justificación para la implantación (durante el curso 2009/2010, en todos los primeros de la ESO) de un modelo de trabajo cooperativo basado en la reflexión de toda la comunidad educativa para la mejora de la convivencia. Es decir, se convirtió en las demandas del centro para realizar el trabajo de nuestra tesis doctoral.

3 Ver anexo

4.3 OBJETIVOS, DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA Y FASES DE TRABAJO

4.3.1 OBJETIVOS

Visto de donde parte el leitmotiv de nuestra tesis, describamos los objetivos que la vertebran:

Objetivo general

Implantar un Plan de Intervención con alumnado y profesorado de 1º ESO para la mejora de la convivencia en el aula.

Objetivos específicos

- 1| Llevar a cabo un primer plan de acción con profesorado y alumnado para la mejora de la convivencia en el aula, a través de la “gestión democrática de normas” y “consenso y puesta en práctica de normas por parte del profesorado y alumnado”.
- 2| Conocer las concepciones de profesorado y alumnado frente a la gravedad de las conductas generadoras de problemas en las aulas.
- 3| Evaluar la diferencia de opiniones entre profesorado y alumnado en cuanto a las conductas problemáticas trabajadas, basadas en el consenso y reflexión.
- 4| Conocer la satisfacción del profesorado y alumnado que han participado en la experiencia.

4.3.2 DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA

Como ya se ha comentado, el problema y objetivos de investigación surgen de las demandas de los profesores y equipo directivo del IES José de Mora, quienes manifestaron, en la experiencia del curso 2008/2009, la necesidad de trabajar en la mejora de la convivencia y en concreto en lo referente a las conductas problemá-

ticas/disruptivas dentro del aula. Exponemos a continuación, a modo de ejemplo, algunas de las informaciones obtenidas y reflejadas en el Dossier⁴ que se adjunta en los anexos y que, por su interés, plasmamos de forma parcial:

⁵MATERIAL REALIZADO DURANTE LAS SESIONES.

Respuestas facilitadas por el profesorado sobre relaciones profesor-alumno y viceversa.

En la primera sesión trabajamos la priorización de temática/problemática a tratar, manifestando los comportamientos cotidianos que se daban en clase en determinados ámbitos. Tras la recopilación de todas las fichas, las percepciones del grupo son:

¿QUÉ PROBLEMÁTICA TENEMOS EN NUESTRO CENTRO/AULA?

1º. Califiquen de 1 a 10, según el grado de importancia y necesidad de respuesta que tengan frente a las siguientes problemáticas:

- Desmotivación por parte del alumnado.
8/ 10/ 6/ 10/ 8 = 42
- Desmotivación por parte del profesorado.
5/ 7/ 7/ 5/ 3= 27
- Alumnos que interrumpen el funcionamiento del aula.
9/ 9/ 7/ 8/ 7= 40
- Exclusión de determinados alumnos dentro del aula.
10/ 5/ 5/ 2/ 3= 25

De forma individual, y posteriormente consensuada, manifestasteis que la problemática más acuciante de vuestro centro era la falta de motivación del alumnado y la constante interrupción de éste en el funcionamiento del aula. Así acordamos centrarnos en lo referente a conductas problemáticas/disruptivas del alumnado, ya que éstas son las que generan la desmotivación y el mal funcionamiento del aula.

4 Material elaborado tras finalizar la experiencia piloto, donde se recoge el material utilizado, datos obtenidos y estrategias acordadas.

5 Material del Dossier adjunto en anexos, punto 3, pág. 5

4.3.3 FASES DE TRABAJO

1 | Lo primero que se realizó fue la puesta en marcha de las sesiones para crear las normas de aula y sus consecuencias, tanto con alumnado, en las sesiones de tutoría, como con profesorado, en reuniones semanales. Este proceso se llevó a cabo mediante observación participante, registrando en un cuaderno de notas los comportamientos, acuerdos, etc. más significativos. También se acordó, con tutores y orientadora, implantar en las horas de tutoría sesiones relacionadas con temas como la empatía, la escucha activa o la comunicación eficaz, con el fin de complementar el trabajo realizado en la gestión de normas.

2 | En un segundo momento, y finalizado el proceso de gestión democrática de normas, se pasó un cuestionario para conocer cuáles eran las percepciones de alumnado y profesorado sobre distintas conductas problemáticas/disruptivas. El cuestionario, además de este aspecto, nos ha facilitado conocer las diferencias de opinión existentes entre el alumnado, alumnado- profesorado y entre el propio profesorado.

3 | Tras conocer los resultados del cuestionario, se llevó a cabo un grupo de discusión, tanto con alumnos como con profesores, intentando así dar significado a algunos de los resultados obtenidos, a la par que se intentó unificar criterios referentes a la gravedad concebida según qué comportamientos. Posteriormente, estos grupos de discusión fueron analizados por sistema de categorías, generando unidades de significado.

4 | Se realizaron cuatro entrevistas semiestructuradas a los tres tutores de 1º de ESO y a la orientadora del centro. Dichas entrevistas fueron grabadas y transcritas para su posterior análisis por categorías.

5 | Se evaluó la experiencia, sacando conclusiones y propuestas de mejora.

4.4 AGENTES IMPLICADOS

La investigación, desarrollada en los tres cursos de 1° de ESO, abarcaba a todo su alumnado y profesorado, pudiéndose realizar gracias a la colaboración del equipo directivo del IES José de Mora y a su orientadora, junto con la participación y ayuda de muchas de las familias⁶, que en todo momento estuvieron al tanto del proyecto y aceptaron su desarrollo.

4.4.1 MUESTRA

Lincoln y Guba (1985) consideraban que la selección de la muestra, en metodología cualitativa, tiene como principal objetivo obtener tanta información como sea posible para fundamentar su diseño y generar una teoría, basándose en criterios pragmáticos y teóricos más que en probabilísticos.

A raíz de esto, estos autores señalan como características propias de este tipo de muestreo:

a | El muestreo se entiende como un proceso dinámico y secuencial. Esto es, a medida que se analizan algunos aspectos o casos, se profundiza en el proceso, recabando nueva información o contrastando la anterior con otros puntos de vista.

b | Ajuste continuo de la muestra. Es decir, que el muestreo no debe seguir ningún plan preestablecido, sino que en cada momento puede adaptarse a la información recogida o a las hipótesis que la misma permita crear.

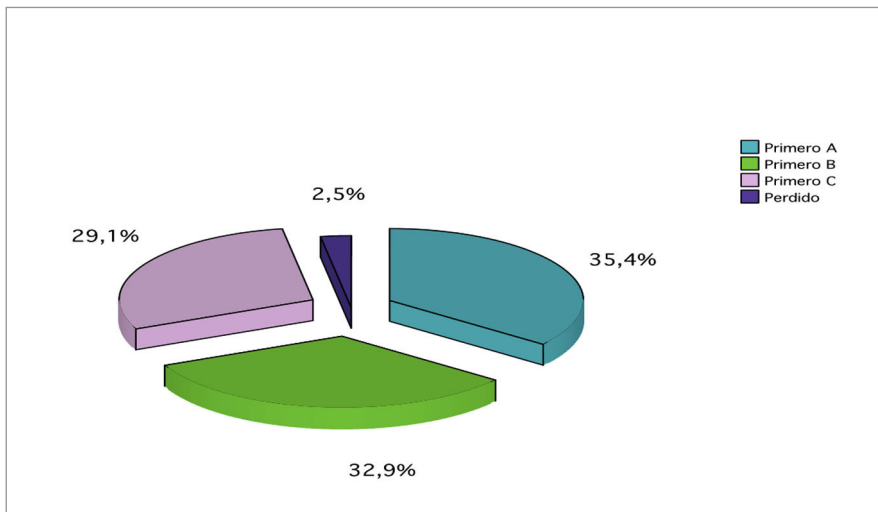
Centrándonos en los objetivos de la investigación y la tipología de la misma, la muestra seleccionada para este trabajo se basa en un muestreo no probabilístico e intencional, ya que los sujetos se han elegido de forma deliberada atendiendo a tanto a) distintos estudios, como el Informe Defensor del Pueblo- UNICEF (2000), (2007), Informe del Centro Reina Sofía (2005), Informe TALIS (OCDE). Informe español (2009), Estudio Estatal Observatorio Estatal de Convivencia Escolar (2010), Informe del Defensor del Profesor (2010), que demuestran que la problemática de

6 Ver anexos “material familia”.

la convivencia y, en concreto, de la disrupción en el aula, se da más en la etapa de secundaria que en la de primaria y sobretodo en los dos primeros cursos de ESO; como en b) las demandas que el profesorado y equipo directivo realizó en el curso 2008/2009. De esta forma nuestra muestra se centra en 1º de ESO, ya que, según los implicados en esta investigación, es donde se enfrentan a más dificultades. Además de estos criterios, también se tubo en cuenta el hecho de que si desde que se incorpora el alumnado en 1º, se lleva a cabo un buen plan de intervención, no sólo se estarán atajando y resolviendo los problemas de convivencia, sino que además se estará llevando a cabo un plan de prevención para cursos posteriores.

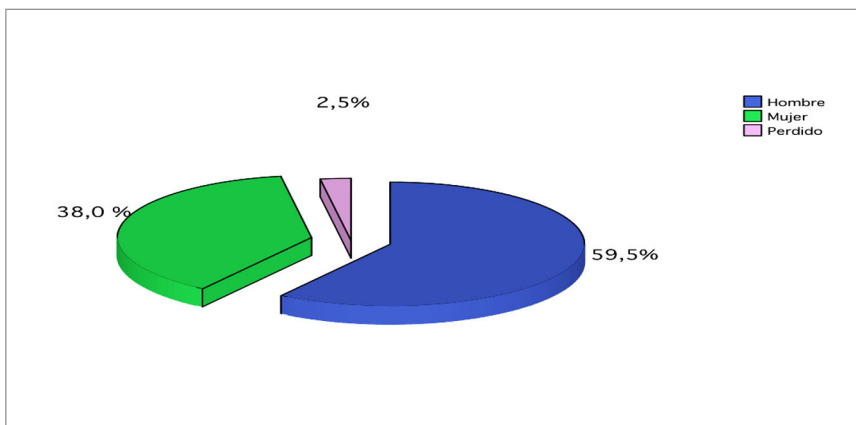
El número total de alumnos asciende a 77 (aunque en un principio constaba de 84) divididos en tres clases de la siguiente manera; 1º A: 30 alumnos, de los cuales 21 son niños y 9 niñas; 1º B: 29 alumnos con un total de 19 niños y 10 niñas, y 1º C: 25 alumnos con 14 niños y 11 niñas. Respecto a los 7 alumnos restantes, al comienzo del curso, 3 de ellos se dieron de baja en el centro por distintas razones y el resto, 4 alumnos/as no se presentaron el día que se pasó el cuestionario. El reparto final por cursos es:

Gráfica 1: Reparto del alumnado por cursos



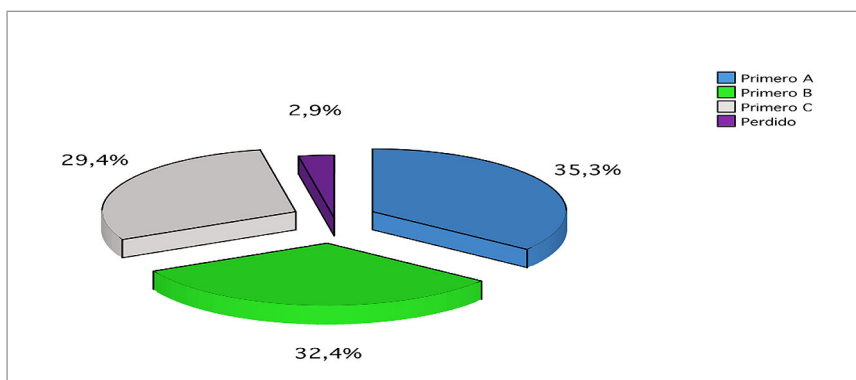
Las características de la muestra referente al alumnado en cuanto al género:

Gráfica 2: Reparto de la muestra por género.



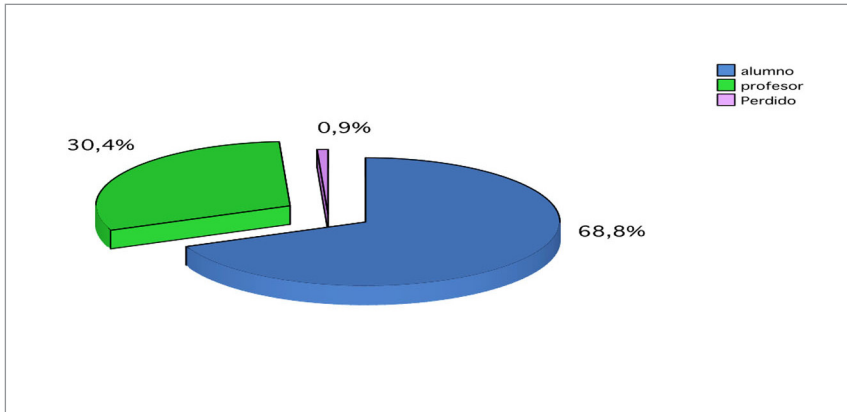
Referente al profesorado se implicaron los tres equipos educativos de 1° de ESO (un total de 38), a excepción de algunos profesores que por muerte experimental no participaron, por lo que en el proceso de investigación acción contamos con un total de 34 profesores y profesoras, los cuales quedarían repartidos de la siguiente manera: 1° A: 12 profesores, 1° B: 11 profesores y 1° C: 11 profesores. A continuación se muestra la gráfica con las frecuencias y el tanto por ciento del reparto del profesorado por cursos.

Gráfica 3: Reparto del profesorado por curso.



Por lo tanto, la muestra total de la investigación es de 111 participantes, viéndose repartida como sigue:

Gráfica 4: muestra total dividida entre profesorado y alumnado.



4.5 PROCEDIMIENTO Y TÉCNICAS DE RECOGIDA DE DATOS E INFORMACIONES

Han sido varias las técnicas utilizadas para la recogida de datos, con el fin de poder triangular los mismos y así dar validez interna y objetividad a la investigación, tal y como proponen Colás, Buendía y Hernández Pina (2009), contando de este modo con un cuestionario para medir las concepciones de alumnado y profesorado sobre la gravedad de distintas conductas problemáticas/disruptivas en el centro- aula, la observación participante, tanto en las sesiones de tutoría para la elaboración democrática de las normas y sus consecuencias en los tres primeros de ESO, como en las reuniones llevadas a cabo con el profesorado para consensuar el trabajo realizado en las tutorías con el alumnado. Se realizaron entrevistas a los tres tutores de los primeros cursos de ESO y a la orientadora del centro, quien colaboró y siguió muy de cerca el proceso de Investigación- Acción, además de utilizar los grupos de discusión, por un lado con el profesorado de los grupos educativos de los tres primeros y, por otro, con el alumnado de estos tres cursos. De este último se eligieron a cuatro alumnos de cada clase, haciendo así un total de doce seleccionados de forma aleatoria por sus tutores.

4.5.1 CUESTIONARIO.

Para la elaboración del cuestionario, medidor del nivel de gravedad que le otorgan profesorado y alumnado a distintas conductas problemáticas/disruptivas, se siguieron los pasos propuestos por Buendía (1998):

1 | Revisión de la literatura existente sobre el tema. Utilizamos distintas aportaciones sobre planes para la mejora de la convivencia, como el material para la mejora de la convivencia de la Consejería de Educación (2007) o los propuestos por Torrego (2007), Uruñuela (2009), Traore (2008), Rudduck y Flutter (2007) o Teixidó (2007), entre otros.

2 | Recogida de información que se ajuste a los objetivos planteados. Aquí realizamos una reelaboración de distintos cuestionarios y materiales para medir las conductas contrarias a la convivencia escolar, obtenidos de la literatura estudiada y de otras investigaciones, tales como el cuestionario de clima de centro y aula para profesores realizado por Fernández García, Villoslada y Funes (2002), el material para la mejora de la convivencia escolar de la Junta de Andalucía (2007), el cuestionario para alumnado sobre interrupción y conflictos sacado de los materiales propuestos para la mejora de la convivencia en la página wordpress y las aportaciones del profesorado tras la experiencia piloto del curso 2008/2009⁷.

3 | Elaboración del instrumento. Tomando todas las referencias anteriormente citadas, se acotó la información que más se ajustaba a nuestros objetivos y se definió el número de ítems; un total de 30, enmarcados en 4 ámbitos: “comportamiento genérico dentro del aula”, con una batería de 11 preguntas; “comportamiento frente al trabajo en clase”, con 7 preguntas; “comportamiento con el profesor”, también con 7; y “comportamiento con los compañeros”, 5 preguntas. Las respuestas se elaboraron siguiendo una escala likert con cuatro niveles de formato numérico de 1 a 4, donde 1 equivaldría a un comportamiento nada grave, 2 poco grave, 3 grave y 4 muy grave. El cuestionario a validar era el siguiente:

7 Ver anexo

COMPORTAMIENTO GENÉRICO DENTRO DEL AULA	1	2	3	4
Llegar tarde a clase continuamente.				
Ruidos y gritos en clase.				
Estropear el mobiliario (pintar en las mesas).				
Tirar cosas por la clase.				
Pintar el cuaderno o el libro.				
Comer golosinas o comer chicle.				
Escuchar música con cascos, móvil, etc.				
Desordenar el mobiliario.				
Jugar en clase.				
Falta de higiene				



COMPORTAMIENTO FRENTE AL TRABAJO EN CLASE	1	2	3	4
Olvidar los deberes.				
Evitar trabajar en clase.				
Pasar de las explicaciones del profesor/a.				
Hablar mientras el profesor/a explica.				
Guardar las cosas antes de tiempo.				
Hacer comentarios vejatorios sobre la tarea.				
Levantarse sin permiso.				

COMPORTAMIENTO CON EL PROFESOR	1	2	3	4
Eludir las instrucciones del profesor/a.				
Reírse del profesor/a delante de los compañeros/as.				
Enfrentarse al profesor cuando le recrimina algo.				
Amenazar al profesor/a.				
Interrumpir al profesor/a. Continuamente.				
Obviar al profesor/a cuando éste/a habla.				
Insultar al profesor/a.				

COMPORTAMIENTO CON LOS COMPAÑEROS	1	2	3	4
Pelearse con un compañero/a.				
Reírse de un compañero/a.				
Quitar cosas a un compañero/a.				
Amenazar/ insultar a un compañero/a en clase.				
Dar collejas a un compañero/a o similares.				

4 | Mejora y adaptación del cuestionario mediante juicio de expertos. Una vez realizado, se llevó a cabo la validación del mismo a través de la técnica Delphi, desarrollada por DalKey, la cual pretende conocer la opinión de un grupo de personas sin que los integrantes se reúnan físicamente. De tal forma, se pasó el cuestionario a ocho expertos, cuatro de la Universidad de Granada y cuatro dentro del centro en el que se realizó la investigación, siendo estos el Jefe de estudios, el Director, la Subdirectora y un profesor. Mediante este proceso, fueron adquiridas algunas aportaciones para completar el instrumento. Así, dentro del ámbito “comportamiento genérico dentro del aula”, se añadieron dos ítems más que reflejaban comportamientos cotidianos del centro, como *salir del aula en los cambios de clase y falta de orden a la salida o entrada de clase*, eliminando el ítem *falta de higiene*. Dentro del apartado “compor-

tamiento frente al trabajo en clase”, se introdujo el ítem *olvidar el material, libros, cuadernos, etc.* También se consideró por parte del grupo de expertos que se añadiese, dentro de estos cuatro ámbitos, el apartado “OTROS”, con el fin de recoger aquellos aspectos que los encuestados considerasen oportunos. De esta forma, nuestro instrumento constó de 32 ítems repartidos en cuatro apartados, 12 en el primero, 8 en el segundo y 7 y 5 en el tercero y cuarto, respectivamente.

Tras esta revisión, se pasó el cuestionario a todo el profesorado del IES José de Mora participante en la experiencia piloto llevada a cabo en 2008/2009 (un total de cuatro profesores), junto a siete alumnos de dos de los tres primeros de ESO del curso 2008/2009, para así comprobar si la redacción de las preguntas era clara y concisa, si el enunciado era coherente con el formato de respuesta, si el tiempo de cumplimentación era el adecuado, si el número de alternativas de las respuestas era el correcto, etc. Así, y tras este proceso de mejora, el cuestionario final que se decidió utilizar fue el siguiente:

COMPORTAMIENTO GENÉRICO DENTRO DEL AULA	1	2	3	4
Llegar tarde a clase continuamente.				
Pedir salir al lavabo continuamente.				
Ruidos y gritos en clase.				
Estropear el mobiliario (pintar en las mesas).				
Tirar cosas por la clase.				
Pintar el cuaderno o el libro.				
Comer golosinas o comer chicle.				
Escuchar música con cascos, móvil, etc.				
Desordenar el mobiliario.				
Jugar en clase.				
Falta de orden a la salida o entrada a la clase.				
Salir del aula en los cambios de clase.				
OTROS:				

COMPORTAMIENTO FRENTE AL TRABAJO EN CLASE	1	2	3	4
Olvidar los deberes.				
Evitar trabajar en clase.				
Pasar de las explicaciones del profesor/a.				
Hablar mientras el profesor/a explica.				
Olvidar el material, libros, cuadernos, etc.				
Guardar las cosas antes de tiempo.				
Hacer comentarios vejatorios sobre la tarea.				
Levantarse sin permiso.				
OTROS:				

COMPORTAMIENTO CON EL PROFESOR	1	2	3	4
Eludir las instrucciones del profesor/a.				
Reírse del profesor/a delante de los compañeros/as.				
Enfrentarse al profesor cuando este le recrimina algo.				
Amenazar al profesor/a.				
Interrumpir al profesor/a, con gracias, etc. Continuamente.				
Obviar al profesor/a cuando éste/a habla.				
Insultar al profesor/a.				
OTROS:				

COMPORTAMIENTO CON LOS COMPAÑEROS	1	2	3	4
Pelearse con un compañero/a.				
Reírse de un compañero/a.				
Quitar cosas a un compañero/a.				
Amenazar/ insultar a un compañero/a en clase.				
Dar collejas a un compañero/a o similares.				
OTROS:				

Centrándonos en las características técnicas del cuestionario, cabe destacar:

- **Validez de contenido:** Alcanzamos la validez de contenido mediante el estudio de los distintos materiales/cuestionarios utilizados, tal y como se describe en el apartado anterior -revisión de la literatura sobre el tema, recogida de información que se ajuste a los objetivos planteados, elaboración del instrumento y mejora y adaptación del cuestionario.
- **Validez de constructo:** Para conocer la consistencia interna de los ítems, realizamos el Alfa de Cronbach, el cual nos da un valor cercano a uno.

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,906	32

Junto con esta prueba, también se pretende conocer la fiabilidad de cada uno de los ítems del cuestionario, así que observemos los resultados obtenidos con el programa SPSS versión 15.0:

	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Llegar tarde a clase	,902
Pedir salir al lavabo continuamente	,902
Ruidos y gritos	,903
Estropear el mobiliario	,902
Tirar cosas por la clase	,901
Pintar el cuaderno	,902
Comer en clase	,905
Escuchar música	,902
Desordenar el mobiliario	,899
Jugar en clase	,904
Falta de orden a la salida o entrada de clase	,904
Salir del aula en los cambios de clase	,905
Olvidar los deberes	,902
Evitar trabajar en clase	,902
Pasar de las explicaciones del profesor	,902
Hablar mientras el profesor explica	,900
Olvidar el material	,904
Guardar las cosas antes de tiempo	,904
Hacer comentarios vejatorios sobre la tarea	,902
Levantarse sin permiso	,900
Eludir las instrucciones del profesor	,901
Reírse del profesor	,903
Enfrentarse al profesor cuando le recrimina algo	,902
Amenazar al profesor	,905
Interrumpir al profesor con gracias, etc.	,903
Obviar al profesor cuando éste habla	,903
Insultar al profesor	,907
Pelearse con un compañero	,905
Reírse de un compañero	,905
Quitar cosas a un compañero	,903
Amenar/insultar a un compañero	,904
Dar collejas a un compañero o similares.	,906

Como se puede apreciar, los ítems tienen un valor por encima de 0,90, por lo que podemos afirmar que todos cumplen con la fiabilidad necesaria para poder llevar a cabo el instrumento.

4.5.2 ENTREVISTAS

La entrevista es una técnica que nos ha servido para recoger información referente a las percepciones que han tenido tutores y orientadora sobre los aspectos trabajados en el proceso de investigación acción. Siguiendo a Buendía, Berrocal y Olmedo (2009:51), las entrevistas pueden ser de diversos tipos: estructurada, semiestructurada, abierta o no estructurada.

En esta tesis, las cuatro entrevistas realizadas fueron semiestructuradas, ya que lo que se pretendía era conocer ciertos aspectos básicos para la obtención de datos referentes a los objetivos, pero sin cerrar puertas a las posibles aportaciones de los entrevistados. Aportaciones que, como veremos en el análisis de datos, fueron bastante significativas, ofreciéndonos gran variedad de aspectos a tener en cuenta a fin de obtener tanto resultados, propuestas de mejora, como nuevas líneas de investigación.

Las fases que seguimos para realizar estas cuatro entrevistas, siguiendo de nuevo a Buendía, Berrocal y Olmedo (2009), giran en torno a tres episodios concretos:

a | Preparación de la entrevista, con una batería de preguntas o guión por temáticas, donde se recogieron todos los aspectos, que entendíamos como relevantes, para dar respuesta a nuestros objetivos de trabajo. El guión para las entrevistas a los tres tutores era el mismo, mientras que el referente a la orientadora se modificó en base a su trabajo y experiencia en la investigación. Las preguntas o guiones son:

Entrevista Orientadora:

- I. Tutorías de la Gestión de Normas:
 - Valoración de la metodología.
 - Valoración del trabajo con el alumnado.
 - Valoración del trabajo con el profesorado.
 - Aportaciones para la mejora.

- II. Resto de tutorías: empatía, asertividad, escucha activa, etc.:
 - Valoración de la metodología del reto de tutorías.
 - Valoración de la actitud del alumnado.
 - Valoración sobre los tutores y profesores.

- III. Valoración global de toda la experiencia:
 - Propuestas de mejora.
 - Aspectos positivos de la experiencia.
 - Aspectos negativos de la experiencia.

Entrevista Tutores:

I. Tutorías de la Gestión de Normas:

- Valoración de la metodología.
- Valoración de la actitud del alumnado.
- Valoración de la actitud del profesorado.
- Aportaciones para la mejora.

I. Resto de tutorías; empatía, asertividad, escucha activa, etc.:

- Valoración de la metodología.
- Valoración de la actitud del alumnado.
- Aportaciones para la mejora.

I. Valoración global de toda la experiencia:

- Propuestas de mejora.
- Aspectos positivos de la experiencia.
- Aspectos negativos de la experiencia.

b | Ejecución de la entrevista:

La entrevista se llevó a cabo en el departamento de ciencias experimentales con una duración aproximada de 20 minutos, haciendo uso de una grabadora para así poder recordar todo sobre lo que se estaba tratando. Durante su trascurso, se desarrollaron los temas planteados en el guión anteriormente expuesto, junto con otros añadidos por los entrevistados a partir de sus intereses e inquietudes.

c | Conclusiones: Las conclusiones obtenidas, podemos decir, cumplen

con veracidad y fiabilidad lo que los entrevistados quisieron transmitir, ya que fueron grabadas y después transcritas⁸ para obtener unidades de significado surgidas del análisis. Estas unidades representaban frases, oraciones o párrafos que han sido la base fundamental en la que nos hemos apoyado para la creación de categorías. Teniendo claro el procedimiento y como primera tarea de análisis dentro del software de análisis de textos MAXQDA 2007, realizamos la respectiva codificación de un modo sistemático, de manera que sirviera para refinar las interpretaciones y realizar el posterior análisis.

4.5.3 OBSERVACIÓN PARTICIPANTE

La observación participante se refiere al intento de captar la realidad social y cultural de los agentes a estudio, llegar a conocerlos mediante el intrusismo y la interacción continuada entre el investigador y los investigados. Así lo entendían autores como Goetz y LeCompte (1998).

El hecho de utilizar este instrumento para la recogida de datos se debe a que nos es de gran ayuda a la hora de conocer mejor a los miembros con los que se lleva a cabo la investigación, su cultura, formas de actuar, etc.

Las fases que han regido nuestra observación han sido dirigidas por la aportación de Buendía, Colás y Hernández Pina (2001):

- Delimitación del problema. Basándonos en los objetivos de la tesis, planteamos los aspectos a observar, tanto en las tutorías con el alumnado (los tres primeros de ESO, con un número de alumnado por clase de, 30, 29 y 25) como en las reuniones de trabajo realizadas con el profesorado, con un total de 34 profesores reunidos de forma separada, en dos grupos. Cada grupo se reunía una vez a la semana durante una hora aproximadamente, según disponibilidad horaria.
- Recogida de datos y optimización. Se recogieron los datos a través de un cuaderno de notas, donde se plasmaron los aspectos más significati-

8 Ver anexos “entrevistas transcritas”.

vos referentes a los objetivos de la investigación.

- Análisis de datos. Tras la recogida de la información, se transcribieron⁹ todas la anotaciones hechas en el cuaderno de campo y se pasó a una posterior categorización, tal y como se ha mostrado en el apartado anterior con las entrevistas.
- Interpretación de los resultados. Los datos obtenidos se utilizaron para dar significado al resto de los ofrecidos por el cuestionario, entrevistas y grupos de discusión.

4.5.4 GRUPOS DE DISCUSIÓN

“El objetivo fundamental del grupo de discusión es ordenar y dar sentido al discurso social que se va a reproducir entre un grupo de personas”, Colás, Buendía y Hernández Pina (2009:142).

Lo que se pretendía con el grupo de discusión era la obtención de información sobre los distintos aspectos trabajados en la investigación-acción realizada durante el curso escolar 2009/2010, tanto por parte del profesorado como por parte del alumnado, de forma separada. Esta división es imprescindible, debido a que tenemos que tener información de todos los participantes pero sin que se coarten a la hora de manifestar sus opiniones, críticas, etc. Por ello la formación de dos grupos, uno para el profesorado de los equipos educativos de los tres primeros, y otro para el alumnado de 1º de ESO A, B y C. Dentro de estos grupos, lo que se buscó fue que estuvieran representadas todas las opiniones. Para ello, se seleccionaron de forma aleatoria a cuatro alumnos de cada clase. En el caso del profesorado, participaron 20 de los 34 implicados, ya que estos manifestaron su interés por estar en dicho grupo.

Para poder obtener la información necesaria sobre los distintos temas y responder a los objetivos propuestos, tanto el grupo de discusión con el profesorado como con el alumnado se mantuvo en dos ocasiones, una para comprobar y comentar los resultados del cuestionario pasado sobre las percepciones de las conductas disruptivas, y otro para conocer qué les había parecido la experiencia. Las preguntas formuladas en los grupos de discusión fueron:

9 Ver anexos “diarios”.

Grupo discusión sobre los resultados del cuestionario del profesorado.

- 1. En lo referente al comportamiento genérico dentro del aula como pedir salir al lavabo continuamente, pintar el cuaderno, comer golosinas, desordenar el mobiliario, jugar en clase, falta de orden en la salida o entrada de clase y salir del aula en los cambios de clase, habéis contestado un tanto por ciento elevado que son comportamientos poco graves, al mismo tiempo que un porcentaje similar ha dicho que son comportamientos graves. ¿Podéis explicarme cómo consideráis estos comportamientos y podéis darme una explicación de esta discrepancia?**
- 2. En lo referente al comportamiento frente al trabajo en clase como olvidar los deberes, guardar las cosas antes de tiempo y hacer comentarios vejatorios sobre la tarea pasa lo mismo que en los ítems anteriores. ¿Podéis explicarme cómo consideráis estos comportamientos y podéis darme una explicación de esta discrepancia? El tanto por ciento que los considera poco grave coincide con la mayoría del alumnado, ¿creéis que esto es bueno, que haya una similitud?**
- 3. En lo referente al comportamiento con el profesor y con los compañeros estáis de acuerdo, de forma mayoritaria, que todos las cuestiones son graves o muy graves, ¿por qué? Estas cuestiones se dan de forma continua en clase; si es así, ¿que medidas ponéis para evitarlas o para que no se repitan?**
- 4. ¿Creéis necesario llegar a un acuerdo mínimo, entre los equipos educativos, para ser coherentes con los comportamientos y actitudes que mostráis a los alumnos? Si es así, ¿por qué no se ha hecho?**
- 5. ¿Cómo lo haríais vosotros (las reuniones, metodología, etc.) para que fuese eficaz?**

Grupo discusión del profesorado sobre la experiencia de la gestión de normas y la investigación.

1. *¿Qué os ha parecido el trabajo de consenso de normas?*
2. *¿Por qué al principio sí se trabajaba más o menos bien y después no? (asistencia a reuniones, cumplir lo acordado, etc.)*
3. *Ha tenido resultados: positivos/ negativos.*
4. *Si no ha servido este trabajo, ¿qué creéis que ha fallado?*
5. *Si ha servido: ¿por qué creéis que ha sido?*
6. *¿Habéis llevado a cabo lo que acordamos en las normas?*
7. *Si no ha sido así, ¿que creen que ha pasado o por qué no las han llevado a cabo?*
8. *¿Cómo creéis que deberíamos haber trabajado para que la experiencia hubiese tenido mejores resultados?*
9. *¿Habéis notado algún cambio en el comportamiento de la clase?*

Grupo discusión sobre los resultados del cuestionario del alumnado

1. *En lo referente al **comportamiento genérico dentro del aula** como **comer en clase, desordenar el mobiliario y salir del aula en los cambios de clase**, habéis contestado de forma mayoritaria que es un comportamiento poco o nada grave. Si vosotros los pensáis así, explicadme por qué.*
2. *En lo referente al **comportamiento frente al trabajo en clase** como **olvidar los deberes y guardar las cosas antes de tiempo**, habéis contestado de forma mayoritaria que es un comportamiento poco o nada grave. Si vosotros los pensáis así, explicadme por qué.*
3. *En lo referente al **comportamiento con el profesor y con vuestros compañeros** estáis de acuerdo, de forma mayoritaria, que todos las cuestiones son graves o muy graves, ¿por qué? Estas cuestiones se dan de forma continua en clase. Si es así, ¿porqué sucede si entendéis que no son buenas?*
4. *De las cuestiones que veis en el cuestionario, ¿cuáles se dan de forma cotidiana en el aula? ¿Cómo reaccionan los profesores a esos comportamientos?*

Grupo discusión del alumnado sobre la experiencia de la gestión de normas y la investigación

1. *¿Qué os ha parecido el trabajo de consenso de normas?*
2. *Ha tenido resultados: positivos/ negativos.*
3. *Si no ha servido este trabajo, ¿qué creéis que ha fallado?*
4. *Si ha servido, ¿por qué creéis que ha sido?*
5. *¿Habéis notado algún cambio en el comportamiento de la clase, por parte de vuestros compañeros, desde principio de curso hasta ahora, en lo referente a la convivencia?*
6. *¿Los profesores han llevado a cabo lo que acordamos en las normas?*
7. *Si no ha sido así, ¿que creen que ha pasado o por qué no la han llevado a cabo?*
8. *¿Cómo creéis que deberíamos haber trabajado para que el trabajo hubiese tenido mejores resultados?*

Los grupos de discusión fueron gravados y transcritos para introducirlos en el programa MAXQDA, posteriormente se realizó el análisis por sistema de categorías, generando unidades de significado, trabajo descrito en el capítulo VI.

análisis
de datos
cuantitativos

5

El presente capítulo consta de la presentación y análisis de los resultados más relevantes¹ reportados por el cuestionario ofrecido tanto al profesorado como al alumnado. El propósito dar “respuesta” a los siguientes objetivos:

- 1 | Conocer las concepciones de profesorado y alumnado frente a la gravedad de las conductas generadoras de problemas en las aulas.
- 2 | Evaluar la diferencia de opiniones entre profesorado y alumnado hacia las conductas problemáticas trabajadas, basadas en el consenso y la reflexión.

5.1 ANÁLISIS DESCRIPTIVO

Respecto a las cuatro categorías de respuesta para estimar la intensidad de la conducta (“nada grave”, “poco grave”, “grave” y “muy grave”), en un principio, y con el fin de facilitar y simplificar la presentación de los resultados y obtener una interpretación que facilitara la puesta en práctica de acciones de intervención para mejorar la convivencia democrática, estas fueron analizadas desde dos categorías (conducta *no muy grave* con los valores 1 y 2, y conducta *bastante grave* con los valores 3 y 4). Posteriormente, los resultados obtenidos se presentan en dos grandes bloques: los procedentes del análisis de las respuestas facilitadas por el alumnado y aquellos obtenidos del análisis del cuestionario aplicado al profesorado. Junto a estos datos, se aporta pequeños apuntes referentes a fragmentos tanto de las

¹ La totalidad de ellos puede consultarse en el anexo correspondiente.

anotaciones de la investigadora en sus diarios como del grupo de discusión para, así, poder interpretar de forma más fiable los resultados cuantitativos.

El cuestionario, como tal, ha sido de gran utilidad a la hora de poder realizar y satisfacer algunos de los objetivos de esta tesis, a la vez que para poder seguir el proceso natural de investigación- acción en el que ésta se encuentra enmarcada. Con los resultados obtenidos, se pretende llegar a conocer las conductas que tanto profesorado como alumnado entienden como más graves o menos graves para la convivencia, observando así la homogeneidad y heterogeneidad de sus respuestas frente a un mismo comportamiento. Es decir, estos datos reflejan la diversidad de opiniones frente a una misma conducta.

5.1.1 CUESTIONARIO ALUMNADO

El análisis se inició con los datos recogidos del cuestionario pasado al alumnado, el cual estaba estructurado en distintos bloques que hacían referencia al comportamiento genérico dentro del aula, comportamiento frente al trabajo en clase, comportamiento con el profesor y comportamiento con los compañeros.

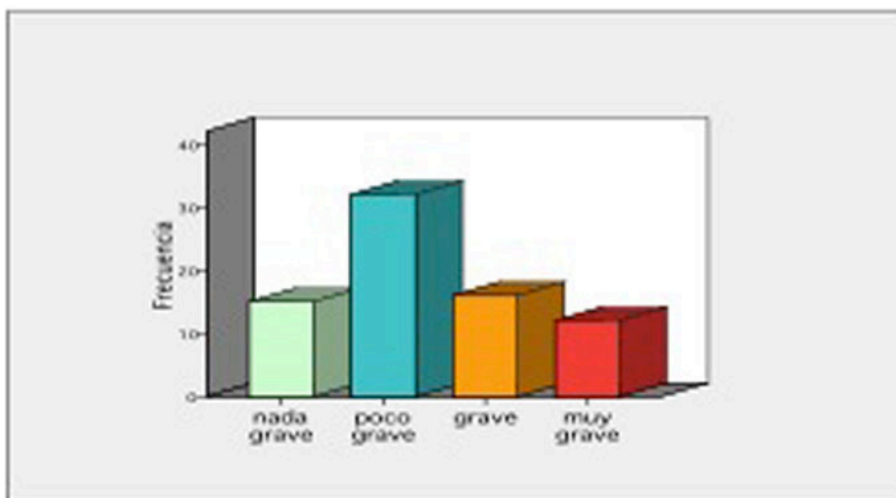
Dentro del primero, “**comportamiento genérico dentro del aula**”, se han de destacar los ítems *comer en clase*, *desordenar el mobiliario* y *salir del aula en los cambios de clase*, ya que muestran una gran disparidad de opiniones. De este modo, en cuanto a **comer en clase**, y deteniéndonos en los datos estadísticos, podemos observar que más de la mitad de los encuestados (59,5%) consideran que se trata de una conducta poco o nada grave. Sin embargo, lo más llamativo de la tabla y gráfica siguientes, es cómo el número de respuestas en el valor “nada grave” y “muy grave” son casi idénticas, por lo que se entiende que hay un sector del alumnado, 12 en concreto, que está totalmente en contra de comer en clase por ser algo muy grave, mientras que 15 lo consideran algo normal y sin gravedad alguna. Esto último puede deberse, tal y como se manifestó en el grupo de discusión, a que el alumnado entienda que el hecho de comer un chicle no tenga importancia, siempre y cuando existan unas normas para ello. Sirvan de ejemplo las frases textuales del grupo de discusión:

“- Comerte un bocadillo pues no, pero no poder comer chicle lo veo una tontería... mientras que no hagas pompas”.

“- Es que estar ahí todo el rato clak, clak con el chicle, haciendo pompas vale, pero si no...” (p.2 grupo discusión alumnado cuestionario).

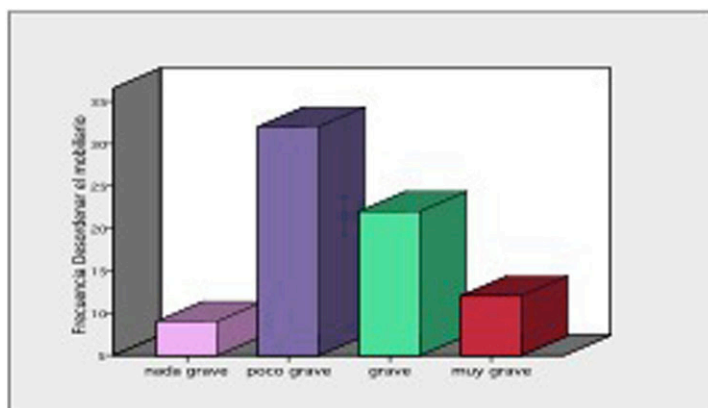
Comer en clase		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	nada grave	15	19,0	20,0	20,0
	poco grave	32	40,5	42,7	62,7
	grave	16	20,3	21,3	84,0
	muy grave	12	15,2	16,0	100,0
	Total	75	94,9	100,0	
Perdidos	Sistema	4	5,1		
Total		79	100,0		
D. Típica	0,977				

• **Gráfica 5:** Comer en clase



En cuanto al ítem *desordenar el mobiliario*, volver a destacar cómo un porcentaje muy similar de la muestra, el 11, 4% y el 15,2%, considera, respectivamente, como nada grave o como muy grave la misma conducta. De igual forma, si aglutinamos los valores 1 y 2 por un lado como *no muy grave*, y los valores 3 y 4 como *bastante grave*, puede observarse que hay una diferencia de 8 puntos entre el 51,9%, que lo considera como no muy grave, y el 43%, que lo hace como bastante grave, lo que muestra una clara división de opiniones en el alumnado frente a un mismo hecho. Este ítem, tal y como se comprobó en el grupo de discusión, no estaba demasiado claro, ya que los alumnos que defendían el hecho de desordenar el mobiliario lo hacían aludiendo a “*es que muchas veces, en el cambio de clase nos ponemos agrupados en cuatro y lo tenemos que desordenar*” (p.3 grupo discusión alumnado cuestionario). De aquí, se podría entender que algunos alumnos persiguen actuar según sus normas, independientemente de que éstas dificulten las relaciones o el proceso de enseñanza- aprendizaje, mientras que otros sí son conscientes de unos mínimos comunes para facilitar la convivencia, como se puede comprobar en la siguiente gráfica.

• **Gráfica 6:** Desordenar mobiliario

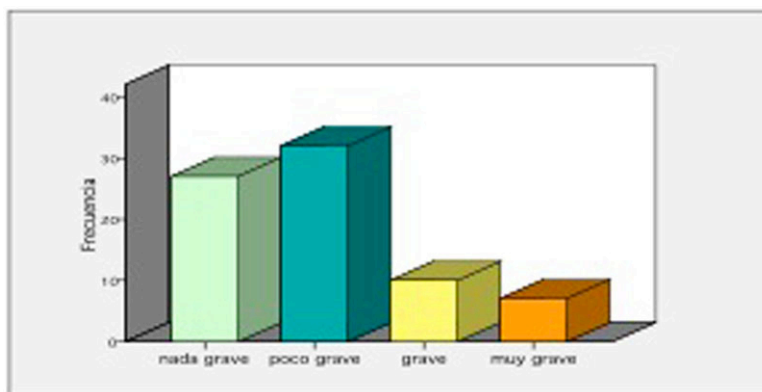


Uno de los ítems en el que el alumnado está bastante de acuerdo es en la gravedad que supone *salir del aula en los cambios de clase*. A pesar de estar prohibido, al tratarse de una norma de centro, los alumnos consideran en un porcentaje muy elevado (74,7%) que no es un comportamiento grave, sino todo lo contrario, mientras que un 21,6% lo describen como grave o muy grave. La posible interpreta-

ción de estos porcentajes es que el alumnado sale a los pasillos de forma habitual entre clase y clase y que no hay nadie que les recrimine dicha conducta. Bastante significativo es el hecho de que no haya ningún tipo de consecuencia por incumplir la norma. Este aspecto no se puede pasar por alto, ya que si el alumnado observa que por incumplir una norma no pasa nada (es más, todas las clases lo hacen), convirtiéndose en una conducta cotidiana, se puede entender que consideren este comportamiento como poco o nada grave. Además, el alumnado justifica estos resultados aludiendo a la necesidad de despejarse entre clase y clase, ya que son muchas horas seguidas las que permanecen sentados. Así lo expresa un alumno en el grupo de discusión (p. 1 grupo discusión alumnado cuestionario): *“Porque estamos después de una hora cansados, y para salir un poco mientras vienen los profesores”*.

Los resultados del cuestionario referente a este ítem pueden ser estudiados de forma más detenida en la siguiente gráfica:

• **Gráfica 7:** Salir del aula en cambio de clase



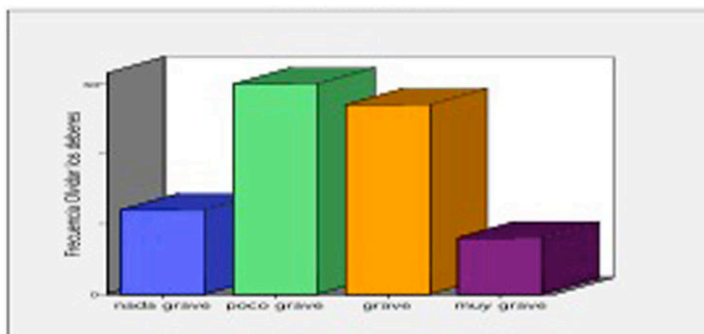
En lo referente al **“comportamiento frente al trabajo en clase”** destacar los ítems *olvidar los deberes, guardar las cosas antes de tiempo y hacer comentarios vejatorios sobre la tarea*.

Los dos ítems más llamativos, por la diferencia de opiniones entre el alumnado y al tratarse de una disparidad casi exacta en cuanto al porcentaje, son *olvidar los deberes* y *hacer comentarios vejatorios sobre la tarea*. Tanto en la tabla de estadísticos como en la gráfica de cada uno -*olvidar los deberes* (gráfica 8) y *hacer comentarios vejatorios sobre la tarea* (gráfica 9)- se puede observar cómo el alumnado está totalmente dividido en su percepción sobre la gravedad de estos comportamientos, considerándolos como conductas poco o nada graves, o todo lo contrario, como graves o muy graves.

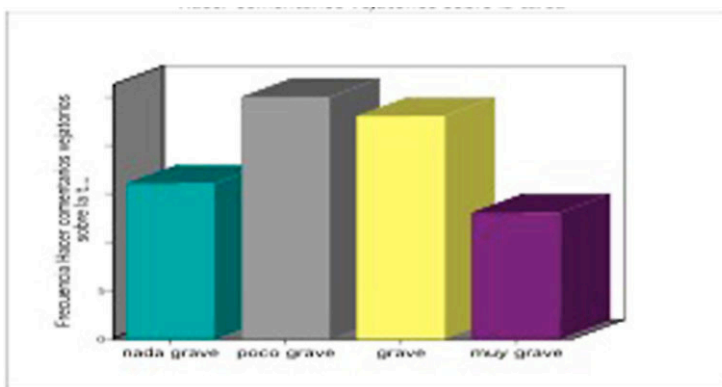
Olvidar los deberes		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	nada grave	12	15,2	15,6	15,6
	poco grave	30	38,0	39,0	54,5
	grave	27	34,2	35,1	89,6
	muy grave	8	10,1	10,4	100,0
	Total	77	97,5	100,0	
Perdidos	Sistema	2	2,5		
Total		79	100,0		
D. Típica	0,877				

Hacer comentarios vejatorios sobre la tarea		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	nada grave	16	20,3	20,8	20,8
	poco grave	25	31,6	32,5	53,2
	grave	23	29,1	29,9	83,1
	muy grave	13	16,5	16,9	100,0
	Total	77	97,5	100,0	
Perdidos	Sistema	2	2,5		
Total		79	100,0		
D. Típica	1,006				

• **Gráfica 8:** Olvidar los deberes



• **Gráfica 9:** Hacer comentarios vejatorios sobre la tarea



Esta división de opiniones puede deberse, según lo analizado en los grupos de discusión y en el cuaderno de anotaciones de la investigadora en las tutorías, a que algunos alumnos no le dan importancia al hecho de quejarse sobre la tarea u olvidar los deberes, ya que consideran que no se falta al respeto ni se entorpece la labor del profesor. Sin embargo, habría que preguntarse por qué la otra mitad sí lo considera grave. Este último grupo entiende que son dos aspectos básicos, siendo su obligación realizar toda tarea que se le encomiende, y que la protesta al profesor no debe ser consentida, ya que *“el profesor es el que manda”*.

Por lo tanto, estamos en unas aulas donde no existe uniformidad de opinión. Cada uno de los individuos tiene una percepción subjetiva de los aspectos básicos de convivencia que, supuestamente, deberían haber sido aprendidos desde los cursos anteriores. Esta cuestión abre otros interrogantes. ¿En el colegio las normas son distintas que en el instituto?, ¿el alumnado cambia su forma de actuar o pensar cuando entra en secundaria? o ¿tiene esto algo que ver con la educación recibida en las familias?

De forma contraria a estos datos, la conducta *guardar las cosas antes de tiempo* muestra como el 70,9% -es decir, la mayoría de la muestra encuestada- piensa que guardar el material antes de tiempo es una conducta no muy grave frente al 26,6% que lo considera bastante grave. Este comportamiento se explica detalladamente en el grupo de discusión del alumnado².

Grupo de discusión alumnado cuestionario (p. 4):

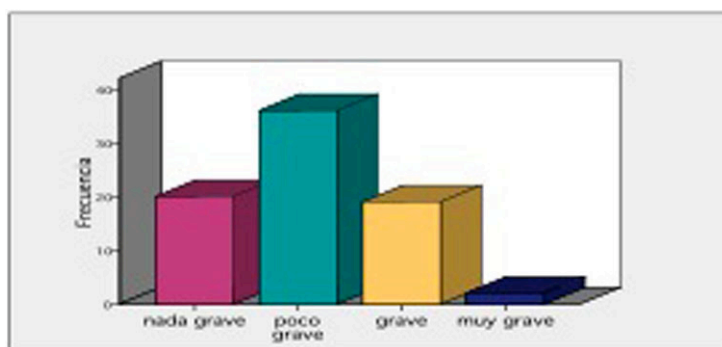
- Alumno: *Muchas veces recogemos antes de tiempo. Cuando la sirena del Jiménez suena, pues... nosotros recogemos. Los profesores: 'no recojáis antes de tiempo'. Pero nosotros es que no hacemos caso. Uno no hace caso, el otro tampoco, el otro, el otro...*
- Alumno: *Pero, profesora, recogemos ya cuando ha sonado el pito del Jiménez, que queda un minuto para...*
- Alumno: *¿Qué minuto? Que quedan quince segundos.*
Investigadora: *Bueno, sí, pero entonces, no le dais importancia porque creéis que recoger un minuto antes no pasa nada. ¿No?*
- Alumno: *Pero si hemos acabado la clase. Pero si no ha acabado sí que tiene un poco más de importancia. Si está explicando y...*
- Alumno: *Venga Wili !!*
- Alumno: *Si no queda nada. Si ha tocado el de Jiménez, queda menos de un minuto.*

.....
2 ver anexo.

Como puede observarse, un porcentaje elevado del alumnado interpreta este comportamiento según sus necesidades, sin pararse a pensar en cómo dicho comportamiento puede dificultar la labor del profesor. Un aspecto que, curiosamente, no se trabajó a la hora de realizar las normas de convivencia, quedando de esta forma justificado. Si observamos la tabla procedente del cuestionario del profesorado referente a este ítem, nos encontramos con que más de la mitad consideran esta conducta como poco grave, por lo que si la mayoría del profesorado no le da importancia, es lógico que el alumnado tampoco lo haga.

Guardar las cosas antes de tiempo (respuestas del profesorado)					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	poco grave	23	67,6	67,6	67,6
	grave	10	29,4	29,4	97,1
	muy grave	1	2,9	2,9	100,0
	Total	34	100,0	100,0	

• **Gráfica 10:** Guardar las cosas antes de tiempo

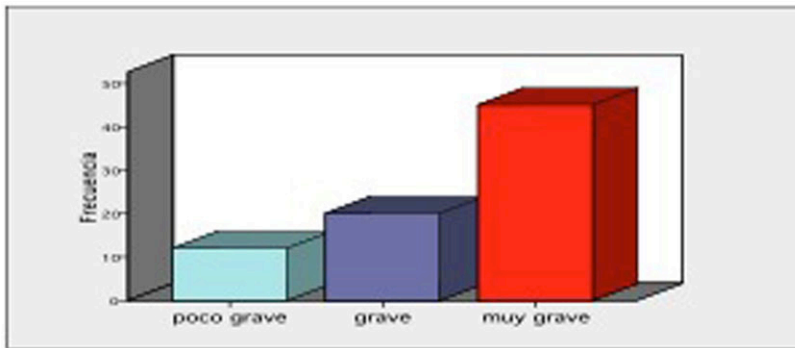


En este análisis descriptivo, los ámbitos referentes al *comportamiento con el profesor y con los compañeros* serán tan sólo comentados de forma superficial, ya que todos se encuentran dentro de los valores grave o muy grave de una forma bastante homogénea.

A modo de ejemplo se proponen los ítems *reírse del profesor* y *reírse de un compañero*, donde en ambos casos el alumnado manifiesta que estas conductas son graves o muy graves, pudiéndose interpretar que son conscientes de que estas acciones perjudican las buenas relaciones y la convivencia en el aula. Llama la atención que, en ambos casos, hay un pequeño número de alumnado que considera estas conductas como poco graves, llegando a la conclusión de que realmente creen que reírse del profesor y de un compañero es algo normal, que no altera la convivencia. Si esto fuese así, estaríamos dentro de las demandas del profesorado analizadas en la experiencia piloto, donde manifestaban que un grupo reducido del alumnado dificulta gravemente la labor docente y las normas de convivencia básicas dentro del aula.

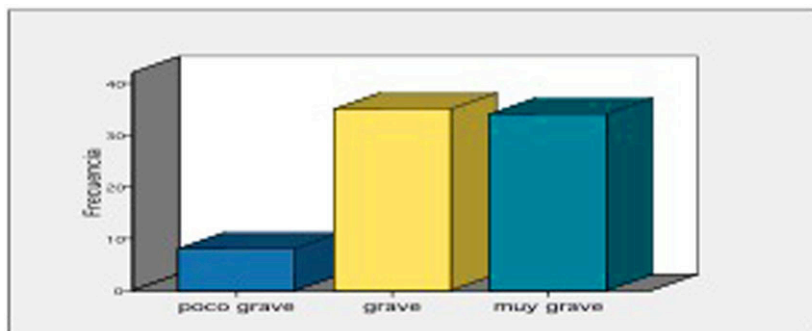
Reírse del profesor					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	poco grave	12	15,2	15,6	15,6
	grave	20	25,3	26,0	41,6
	muy grave	45	57,0	58,4	100,0
	Total	77	97,5	100,0	
Perdidos	Sistema	2	2,5		
Total		79	100,0		

• **Gráfica 11:** Reírse del profesor



Reírse de un compañero					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	poco grave	8	10,1	10,4	10,4
	grave	35	44,3	45,5	55,8
	muy grave	34	43,0	44,2	100,0
	Total	77	97,5	100,0	
Perdidos	Sistema	2	2,5		
Total		79	100,0		

• **Gráfica 12:** Reírse de un compañero



Los datos aquí expuestos muestran una gran disparidad de opiniones por parte del alumnado acerca de comportamientos genéricos o referentes al trabajo en clase, como comer en clase, salir del aula entre horas lectivas o guardar las cosas antes de tiempo, bien sea porque no son normas claras del centro o porque, en función del alumno, sus valores, educación y vivencias, algunas de las conductas consideradas como disruptivas son percibidas como totalmente normales e inocuas para la convivencia en el aula.

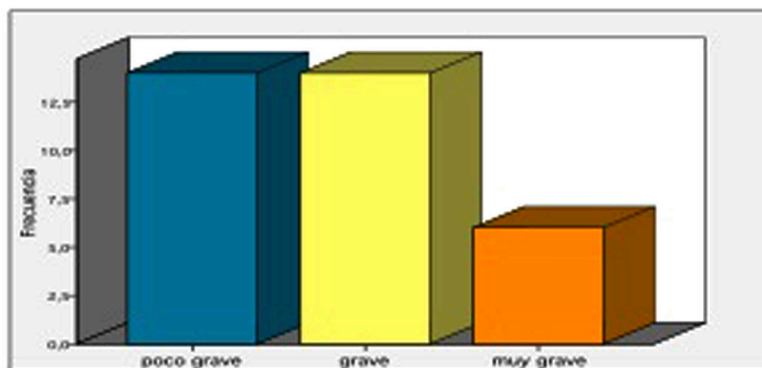
Los que si son considerados por la mayoría como graves o muy graves son aquellos puntos que hacen referencia a los ámbitos de *comportamiento con el profesor* y *comportamiento con los compañeros*, destacando de este apartado un pequeño porcentaje de alumnado que, frente a la opinión mayoritaria de sus compañeros, manifiesta que ítems como *reírse del profesor* es algo poco grave. Este último aspecto es relevante a la hora de estudiar la convivencia en el aula, ya que si ese porcentaje de alumnado es el que aprueba y fomenta dichos comportamientos, estarán entorpeciendo la convivencia y las buenas relaciones entre alumno-profesor y alumno-alumno. Es decir, estaríamos frente a aquellos alumnos que llevan a cabo conductas contrarias a la convivencia, por lo que habría que centrarse en ellos y hacer un plan de intervención con el fin de paliar comportamientos tales.

5.1.2 CUESTIONARIO PROFESORADO

En lo referente al **comportamiento genérico dentro del aula** como *pedir salir al lavabo continuamente, pintar el cuaderno, comer en clase, desordenar el mobiliario, jugar en clase, falta de orden en la salida o entrada de clase y salir del aula en los cambios de clase*, se muestra una gran variedad de respuestas entre el profesorado, haciendo mención a aquellos que, por sus porcentajes, revelan una mayor heterogeneidad.

Siguiendo el mismo modelo que con el alumnado, donde los valores 1 y 2 se entienden como conducta *no muy grave* y 3 y 4 como conducta *bastante grave*, los ítems *pintar el cuaderno, comer en clase y desordenar el mobiliario* muestran resultados casi idénticos. En el primero, el 41,2 % del profesorado piensa que no es muy grave pintar el cuaderno, mientras que el 58,8% restante de la muestra lo considera bastante grave. El mismo porcentaje (41,2% y 58,8%) se refleja en el ítem de comer en clase. Desordenar el mobiliario también cuenta con una división de opiniones, donde el 41,1% piensa que no es muy grave y el 55,9% piensa que sí lo es, teniendo 2,9% de valores perdidos.

• **Gráfica 13:** Pintar el cuaderno



Este diferir de opiniones obliga a hacer un alto para, aunando toda la información obtenida en el proceso de investigación-acción, intentar interpretar estos datos y llegar al porqué de esta cuestión.

El profesorado, en un centro grande como en el que se ha llevado la investigación, con tres líneas y con un elevado número de profesorado, hace que la diversidad de opiniones en cuanto a normas, metodologías, etc. sea muy variada. Esto, en sí, debería ser algo positivo, siempre y cuando se trabaje en equipo y para el enriquecimiento mutuo, sin enfrentamientos y desde el respeto para alcanzar acuerdos y líneas comunes de trabajo. El problema surge cuando cada individuo cree que está en posesión de la verdad o cree que otro compañero, que piensa y actúa de forma distinta, lo único que hace es entorpecer el buen hacer del centro. Esta idea se cimienta en varios episodios descritos en el diario de trabajo de la investigadora, a la vez que en algunas de las aportaciones obtenidas de la entrevista a la orientadora.

Diario de la investigadora.

“Cinco minutos antes de que termine la reunión aparece un profesor de 1º C. Lo primero que hace es excusarse por su retraso e inmediatamente después, e incluso antes de tomar asiento, pide permiso para manifestar su opinión sobre lo que se está trabajando. Todos expectantes le decimos que por favor así lo haga y comienza a decir que le parece una auténtica locura lo que estamos haciendo, ya que, según él, el que cada aula tenga unas normas se convierte en una injusticia, locura e idea descabellada, ya que estamos promulgando “repúblicas independientes”... Pero la inconformidad de este profesor va más allá, y sin haber leído el documento de Normas y Consecuencias, dice que todas las consecuencias también deberían de ser las mismas en todas las clases y acordadas sólo por el profesorado.

De nuevo sus compañeros vuelven a intervenir para defender que las consecuencias hechas por el alumnado son muy coherentes y que entre los tres grupos no hay diferencias significativas o “injusticias” que puedan provocar agravios comparativos...” (p. 8-9)

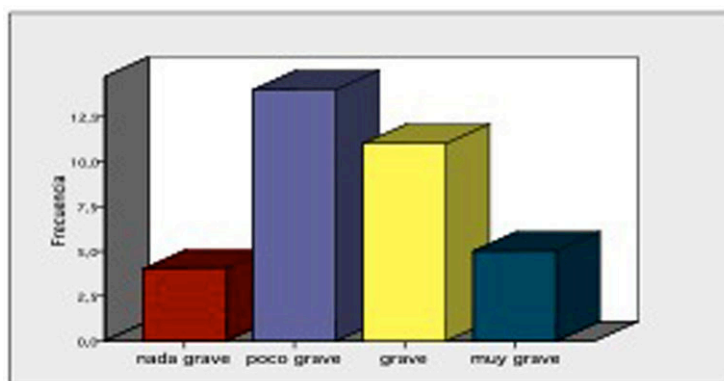
Entrevista orientadora.

“...lo que si han sacado es que el profesorado no está de acuerdo entre si a la hora de hacer cosas, pero si se hubiera llevado a cabo la experiencia bien y como se tenía que haber llevado, los chavales hubiesen funcionado muchísimo mejor...” (p. 3)

“...Lo primero que han sacado es que no saben trabajar en equipo. Eso es clarísimo..., que aquí lo que falta es saber trabajar en equipo. Aquí por independientes muy buenos pero, a la hora de colaborar en cualquier cosa, no saben y se han dado cuenta de eso; no sólo en este aspecto, sino en que esto se lleva a cabo en otros muchos aspectos, que su problema de colaboración es tremendo, tremendo...” (p. 4)

Siguiendo con el análisis descriptivo del cuestionario al profesorado, uno de los ítem a tener en cuenta es el de *salir del aula en los cambios de clase*; destacable por ser una norma establecida por el centro. A pesar de ello, muestra una división de opiniones sobre la gravedad de este comportamiento, ya que el 53% justifica que se trata de un comportamiento registrado entre los valores 1 y 2, es decir, no muy grave, mientras que el 47% piensa que sí lo es, y bastante. Por lo tanto, se podrían plantear las cuestiones de *para qué están las normas del centro o si realmente se interiorizan y se llevan a la práctica*.

• **Gráfica 14:** Salir del aula en los cambios de clase



De estos datos podemos interpretar que el profesorado, viendo que salir entre clase y clase es un comportamiento que se ha generalizado entre todos los alumnos, no quiere enfrentarse o “perder el tiempo” en poner fin a este incumplimiento, ya que el resto de compañeros, y en concreto el equipo directivo, tampoco

lo hace. Un ejemplo de lo que exponemos en el párrafo anterior son algunas de las informaciones obtenidas en las reuniones con el profesorado.

Diario de la investigadora.

“Una profesora de 1º B comenta varias cosas respecto a las normas de su grupo: a) la norma nº 6 no puede llevarse a cabo ya que entre horas no se puede salir del aula y, por tanto, si se aprobase, se estaría incumpliendo una norma del centro que, aunque normalmente no suele cumplirse porque el alumnado siempre está en los pasillos entre horas, es una norma.” (p. 4)

Grupo de discusión profesorado cuestionario.

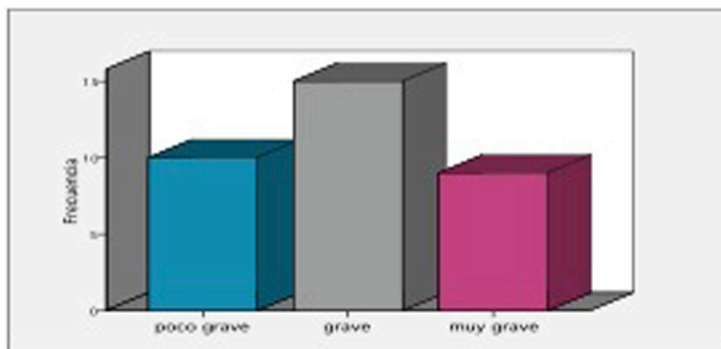
“- Yo tengo experiencia de meter a niños para adentro y se han reído en toda mi cara y yo me he hartado de decir “niño para adentro” y cuando me he dado la vuelta el niño sale. Me han tirado bolas de papel, se han hartado de reír, me he dado la vuelta, les he regañado ¿y qué ha pasado? Pues que me he ido para abajo y he dicho pues el próximo día no se va a reír nadie de mí porque voy a pasar, flis, flis, y no voy a decir ni pío... Cuando la norma del centro es que no se puede estar en los pasillos. ¿Y yo tengo que luchar con treinta niños y sola? Pues lo que si es verdad es que si todo el mundo desde principio de curso nos pusiésemos serios con el tema de los pasillos los niños...” (p. 6)

Por lo tanto, podemos ver como el síndrome del profesor quemado puede ser una de las causas de por qué, en muchas ocasiones, no se cumplen las normas por parte del profesorado, o simplemente el no querer implicarse por falta de apoyo por parte de los compañeros. Se trata de aspectos que no se pueden pasar por alto y que abren nuevas líneas de investigación.

Para concluir este ámbito, *comportamiento genérico*, destacar el ítem *jugar en clase*, donde aparece una mayor homogeneidad, siendo un 70,6% el que lo considera entre los valores 3 y 4. No obstante, lo más relevante es el porcentaje del profesorado que considera que jugar en clase es poco grave. ¿Cómo puede interpretarse esto? ¿Realmente hay un grupo de profesorado al cual no le importa que sus alumnos jueguen en clase mientras que se explica o manda trabajar en el aula?

Si esto fuese así, ¿cómo afectaría esto al alumnado en lo referente a su formación académica y a la convivencia?

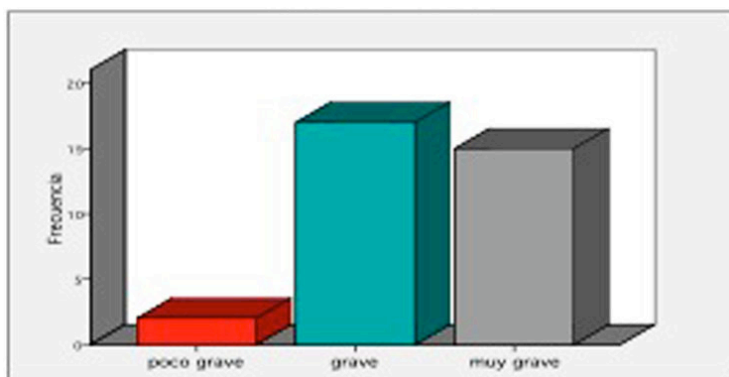
• **Gráfica 15:** Jugar en clase



También se encuentran diferencias significativas de opinión en lo referente al **comportamiento frente al trabajo en clase** (*guardar las cosas antes de tiempo, levantarse sin permiso y hacer comentarios vejatorios sobre la tarea*). Un aspecto a resaltar, ya que estos comportamientos no sólo dificultan la convivencia, sino que a su vez afectan más de cerca el rendimiento académico de los alumnos.

En los valores de respuesta más homogéneos como *evitar trabajar en clase*, el profesorado responde mayoritariamente que se trata de una conducta grave o muy grave, a excepción de dos de ellos, que lo consideran como poco grave.

• **Gráfica 16:** Evitar trabajar en clase



Como viene siendo referido de forma genérica en esta investigación, lo que llama la atención de este ítem es conocer que hay dos personas que no le dan importancia a que el alumno trabaje, o no, en clase. Es decir, mientras que la gran mayoría del alumnado sigue el ritmo, si hay alguno que no quiere hacerlo, o simplemente decide no hacer nada, estos dos profesores, en lugar de poner medios e intentar motivar y conseguir que todos trabajen, aunque cada uno lo tenga que hacer a su ritmo, obvian la situación. Este aspecto es realmente alarmante ya que, como sabemos, el fracaso escolar es cada vez mayor, debido, entre otras cosas, a la desmotivación del alumnado. Sin embargo, conociendo este dato y a pesar de lo poco representativo de la muestra total, ¿no se debería también evaluar la motivación del profesorado?

De forma progresiva, en discrepancia de opiniones, se muestran los datos que el profesorado ha facilitado en el cuestionario. Así, sobre el siguiente ítem, *hacer comentarios vejatorios sobre la tarea*, el 79,4% de la muestra considera que es una conducta grave o muy grave mientras que un 20,6% lo hace como poco grave. Unas cifras muy a tener en cuenta, ya que si se observan las frecuencias, podemos comprobar que 7 profesores han contestado que es una conducta poco grave (exactamente la mitad de aquellos que la consideran muy grave).

De nuevo nos encontramos un número reducido de profesores que opina de forma distinta al resto de compañeros. Esto nos lleva a la pregunta de cómo puede este comportamiento inferir en la convivencia y si puede llegar a provocar que se extienda entre el alumnado, llegando a considerarse como algo normal. Para comprobar esta hipótesis, obsérvese el siguiente extracto del grupo de discusión del alumnado.

Grupo de discusión alumnado cuestionario (p. 6):

- Profesora: Eso es una falta grave, ¿no?, hacer comentarios feos sobre la tarea, sobre los ejercicios.
- Alumnos: Eso no.
- Alumno: Si a ti no te gustan los ejercicios y dices: ¡Dios que ejercicios! 'pues eso no es grave.
- Alumno: Eso es...
- Profesora: Vale, entonces...
- Alumno: No solemos decir cosas para los ejercicios, solemos decir que

ha mandado muchos o algo, pero no...

- Alumno: Mentira, decimos: 'Joer el tío cuantos ejercicios mandas'.

(Risas)

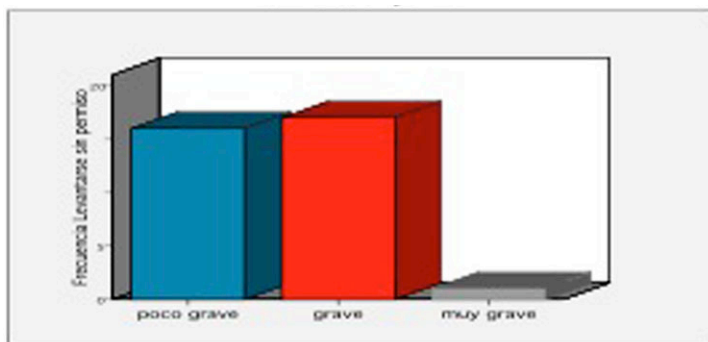
Hacer comentarios vejatorios sobre la tarea					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	poco grave	7	20,6	20,6	20,6
	grave	13	38,2	38,2	58,8
	muy grave	14	41,2	41,2	100,0
	Total	34	100,0	100,0	

Guardar las cosas antes de tiempo comienza a mostrar más discrepancias entre el profesorado, con un porcentaje del 67,6% que considera que este comportamiento en el alumnado es poco grave, mientras que un 32,3% -once profesores de treinta y cuatro- piensan que se trata de algo grave o muy grave.

Donde se encuentra de nuevo disparidad, es en el ítem *levantarse sin permiso*. Las opiniones en este caso están totalmente divididas, enmarcándose entre los valores 1-2 el 47,1%, y entre 3-4 el 52,9%.

Levantarse sin permiso					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	poco grave	16	47,1	47,1	47,1
	grave	17	50,0	50,0	97,1
	muy grave	1	2,9	2,9	100,0
	Total	34	100,0	100,0	

• **Gráfica17:** Levantarse sin permiso



Este punto se trabajó en las tutorías a la hora de elaborar las normas en los tres grupos de primero. Esta norma en concreto, en un principio, no estaba del todo clara para su aprobación, ya que en casi todos los grupos había alumnos que consideraban que habría de ser aprobada y otros tantos que no, tal y como se puede apreciar en el siguiente fragmento del diario de la investigadora en las tutorías.

Diario de tutorías.

“Pedimos que levanten la mano quiénes crean que la norma “estar sentado durante la clase, pudiendo levantarse con permiso del profesor” debe salir como norma para implantar en clase, de esta votación obtene- mos 15 votos a favor y 15 en contra. En este momento les pedimos, a los que no quieren la norma, que nos propongan alternativas y lo único que aportan es que todo el mundo se podrá levantar cuando quiera, aunque el profesor esté explicando, etc.” (p. 3).

Tras varias discusiones y aclaraciones por parte de los tutores, finalmente fue adoptada como norma de clase, por lo que fue pasada al profesorado para su aprobación. Es decir, todo el profesorado vio como algo positivo el hecho de que en las clases no se levantasen los alumnos cuando desearan y, si lo hicieran, tendría que ser con el permiso previo del profesor. Entonces, ¿por qué más tarde, cuando se les pasó el cuestionario, 16 profesores contestaron que levantarse sin

permiso no era grave? Este ejemplo muestra que parte del profesorado no llevó a cabo las normas de aula en su práctica diaria, ya que si ellos habían considerado que no se trataba de algo grave, no lo iban a tener en cuenta. Véase el fragmento del grupo de discusión del alumnado:

Grupo discusión alumnado cuestionario (p. 25):

Alumno: En mi clase, casi todos las cumplíamos menos cuatro, pero los profesores decían algunos, algunos decían que no, que a ellos les daba igual las normas y que eran sus normas las que estaban ahí, para eso era el profesor.

Alumno: Algunos las cumplían, otros no, porque como decían que nosotros no las cumplíamos que ellos tampoco tenían la obligación de cumplirlas.

Profesora: Vale, y ¿vosotros no la cumplíais?

Alumno: Si, algunos si las cumplíamos, la mayoría sí.

Profesora: Y ¿Qué profesores las cumplían?

Alumno: Pues X, X, X, X, X también.

Alumno: X.

Alumno: X, de dibujo y ya está.

Profesora: Es decir, cuatro o cinco, ¿no?

Alumnos: Si.

Alumno: Y el de tecnología, Juan Antonio.

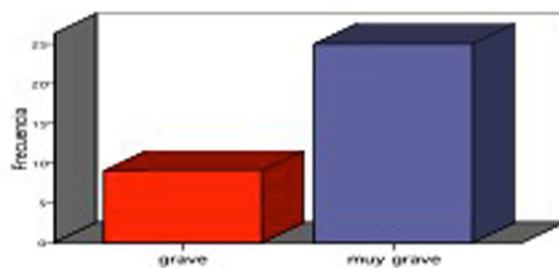
Alumno: Es que X nunca llevo a las normas.

(Risas)

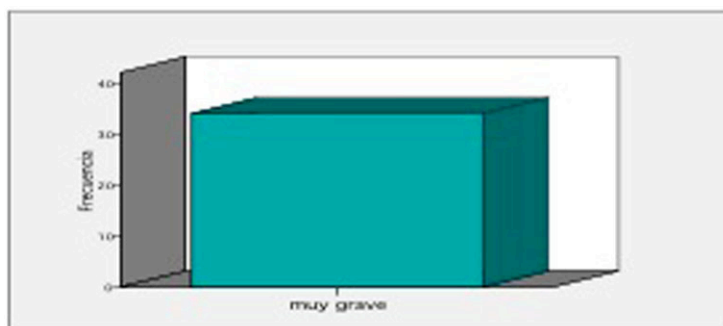
Estas opiniones se ven contrastadas en las entrevistas realizadas a los tutores, la orientadora del centro y el grupo de discusión del profesorado. De este último mostrar una frase significativa dicha por un profesor: *“Yo llevo a cabo lo de las normas porque hemos estado contigo haciéndolas y las queremos cumplir, pero claro, luego vemos que vienen otros profesores, algunos, y van a su aire, y yo estoy quedando como tonto o como tonta”* (p. 21).

Por último, hacer un alto en los dos últimos ámbitos del cuestionario, donde el profesorado está entre sí de acuerdo, mostrándose sus respuestas más homogéneas que en los ítems descritos hasta el momento.

• **Gráfica 18:** Quitar cosas a un compañero



• **Gráfica 19:** Amenazar al profesor



A partir de los datos aquí mostrados, y a modo de conclusión, se ha de tener en cuenta la gran cantidad de ítems en los que el profesorado está de acuerdo en sus respuestas, como es el caso de *amenazar al profesor*, *reírse de un compañero* o *quitar cosas a un compañero*. Sin embargo, no se han de obviar aquellos que muestran diferencias significativas, ya que, como puede entenderse, éstas provocan

descoordinación del trabajo referente a la convivencia por parte del profesorado. Y es que, ¿cómo puede entenderse que profesores de un mismo equipo educativo conciban que salir entre clase y clase es, a la vez, bastante grave o no muy grave? ¿Cómo puede entenderse que jugar en clase no dificulte la labor docente y la convivencia y que casi el mismo número de compañeros opinen lo contrario? Es en estas diferencias y discrepancias en las que debemos detenernos para estudiar el por qué de las mismas y cómo afectan a la convivencia; un aspecto en el que se ahondará con más profundidad en el análisis del grupo de discusión y las entrevistas.

5.2 ANÁLISIS COMPARATIVO DE LOS RESULTADOS DE ALUMNOS Y PROFESORES

La pretensión de este análisis es llegar a conocer si hay diferencias significativas entre las respuestas facilitadas tanto por el profesorado como por el alumnado frente a la gravedad de las conductas problemáticas planteadas en el cuestionario. Para ello, se realizó la Prueba T para muestras independientes.

Con el fin de obtener estos resultados de manera fehaciente, se había llevado a cabo previamente la prueba de Levene sobre homogeneidad de varianzas y así comprobar si existen igualdad de varianzas poblacionales. En función de estos resultados, se ha seleccionado el estadístico T de cada variable, teniendo en cuenta que si la significación obtenida en la prueba de Levene es menor que 0,05, se ha de rechazar la hipótesis de la igualdad de la varianza, haciendo uso del resultado de T para varianzas desiguales. En cambio, si la significación es mayor de 0,05, la hipótesis de igualdad de la varianza ha de ser aceptada. Además, una vez realizada la prueba Z de la Prueba de Kolmogorov-Smirnov para determinar la normalidad y homocedasticidad, se concluyó que la distribución de la población era normal³

.....
3 Ver tabla anexo.

• Prueba de Levene

	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas	
	F	Sig.
	Inferior	Superior
Llegar tarde a clase	4,522	,036
Pedir salir al lavabo continuamente	11,884	,001
Ruidos y gritos	,433	,512
Estropear el mobiliario	3,208	,076
Tirar cosas por la clase	,002	,964
Pintar el cuaderno	,321	,572
Comer en clase	1,518	,221
Escuchar música	10,380	,002
Desordenar el mobiliario	4,713	,032
Jugar en clase	4,739	,032
Falta de orden a la salida o entrada de clase	,063	,803
Salir del aula en los cambios de clase	12,011	,001
Olvidar los deberes	6,398	,013
Evitar trabajar en clase	1,246	,267
Pasar de las explicaciones del profesor	1,911	,170
Hablar mientras el profesor explica	1,799	,183
Olvidar el material	9,777	,002
Guardar las cosas antes de tiempo	,591	,444
Hacer comentarios vejatorios sobre la tarea	15,961	,000
Levantarse sin permiso	17,958	,000

	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas	
	F	Sig.
	Inferior	Superior
Eludir las instrucciones del profesor	31,441	,000
Reírse del profesor	42,051	,000
Enfrentarse al profesor cuando le recrimina algo	65,972	,000
Amenazar al profesor	1,332	,251
Interrumpir al profesor con gracias, etc.	3,841	,053
Obviar al profesor cuando éste habla	42,825	,000
Insultar al profesor	5,436	,022
Pelearse con un compañero	15,015	,000
Reírse de un compañero	11,797	,001
Quitar cosas a un compañero	45,333	,000
Amenazar/insultar a un compañero	,701	,404

Puesto que en la prueba de Leven sólo aparecen como valores inferiores a 0,05 algunas variables, se considera necesario realizar una tabla donde aparezcan éstas junto con la prueba T para la igualdad de la media. Tabla que aportará resultados para la interpretación de las diferencias existentes entre las opiniones de profesorado y alumnado, frente a la concepción que tienen sobre la gravedad de una misma conducta.

Prueba de Levene y prueba T de muestras independientes.

	Prueba de Levene Sig.	Prueba T para la igualdad de medias	
		t	Sig. (bilateral)
Pedir salir al lavabo continuamente	,001	-7,860	,000
		-9,618	,000
Escuchar música	,002	1,055	,294
		1,294	,199
Desordenar el mobiliario	,032	-2,674	,009
		-2,860	,005
Jugar en clase	,032	1,141	,257
		1,320	,190
Salir del aula en los cambios de clase	,001	-6,485	,000
		-8,095	,000
Olvidar los deberes	,013	-5,914	,000
		-6,806	,000
Olvidar el material	,002	1,735	,086
		2,050	,043
Hacer comentarios vejatorios sobre la tarea	,000	-,707	,481
		-,871	,386
Levantarse sin permiso	,000	-4,778	,000
		-5,819	,000
Eludir las instrucciones del profesor	,000	-5,621	,000
		-7,945	,000
Reírse del profesor	,000	-3,135	,002
		-4,024	,000
Enfrentarse al profesor cuando le recrimina algo	,000	-3,486	,001
		-5,259	,000
Obviar al profesor cuando éste habla	,000	-6,858	,000
		-10,279	,000
Insultar al profesor	,022	-1,124	,264

	Prueba de Levene Sig.	Prueba T para la igualdad de medias	
		t	Sig. (bilateral)
		-1,465	,146
Pelearse con un compañero	,000	-2,581	,011
		-3,259	,002
Reírse de un compañero	,001	-3,194	,002
		-3,696	,000
Quitar cosas a un compañero	,000	-3,395	,001
		-4,607	,000

Como se muestra en la tabla, *“quitar cosas a un compañero, reírse de un compañero, pelearse con un compañero, insultar al profesor, obviar al profesor cuando éste habla, enfrentarse al profesor cuando le recrimina algo, reírse del profesor, eludir las instrucciones del profesor, hacer comentarios vejatorios sobre la tarea, levantarse sin permiso, olvidar los deberes, salir del aula en los cambios de clase, desordenar el mobiliario, pedir salir al lavabo continuamente”*, son consideradas por el profesorado como conductas más graves, en contra de cómo lo hace el alumnado. Para esta interpretación nos hemos remitido a la media de los estadísticos de grupo y a la prueba T, que muestra un valor negativo, por lo que el valor de los profesores es significativamente superior al de los alumnos. En cambio escuchar música, jugar en clase y olvidar el material son consideradas por el alumnado como conductas más graves de como lo hace el profesorado, ya que la prueba T marca valores positivos.

Podemos concluir que el alumnado tiene una concepción de muchas de las conductas problemáticas estudiadas en el cuestionario como comportamientos normales y por tanto que no interfieren en la convivencia del aula o por lo menos que no son tan graves como las puede interpretar el profesorado. Aspectos ha tener en cuenta a la hora de realizar las conclusiones de este trabajo.

análisis
de datos
cualitativos

6

Para realizar el análisis cualitativo se ha utilizado, de entre los programas existentes para el proceso de codificación, el software de análisis de textos *MAXQDA 2007*. Este programa permite codificar segmentos y agruparlos por categorías para su posterior estudio, a la vez que relaciona la información y obtiene una visión holística de los datos.

Realizadas las transcripciones de las distintas fuentes de información utilizadas, entrevistas y grupos de discusión, se ha realizado el análisis por sistema de categorías, generando unidades de significado.

6.1 ANÁLISIS DE APARICIÓN DE LAS METACATEGORÍAS EN LAS DISTINTAS FUENTES DE INFORMACIÓN

Para obtener conclusiones a partir de un tratamiento cualitativo de los datos, se generaron cuatro metacategorías formadas cada una de ellas por distintas unidades de significado -categorías-.

Con la intención de evitar concepciones personales, y subjetivas en su elaboración, que sesguen por tanto dichas conclusiones, se diseñó un proceso -para crear las unidades de significado- en torno a lo que Miles y Huberman (1994) entienden como necesario: reducir la información a un número razonable de unidades claro y comparables, representarlas claramente (estructurarlas) y comprobarlas poste-

riormente; ocasionalmente estas técnicas, en cuanto a pasos a llevar a cabo en el proceso de investigación, están recíprocamente influenciadas.

En cuanto a la reducción de la información, los sistemas de referencia pueden ser establecidos a priori -apuntados por el marco teórico existente sobre la temática a investigar- pero también pueden verse modificados en el transcurso del proceso investigativo, en el que se extraen significados a partir de las distintas interacciones que se generan con los distintos agentes implicados reconstruyendo, de esta manera, categorías a partir de la “visión” particular y contextualizada de ellos.

En este sentido, nuestro diseño para determinar las categorías fue ecléctico, deductivo-inductivo, en un primer momento nos remitimos a estudios previos e informes sobre la temática para delimitar las grandes líneas informativas que requeríamos, en tanto, durante el proceso de la Investigación- Acción, fuimos adaptando esas metacategorías y sus unidades de significado al contexto en el que se estaba desarrollando, en función de la información que el profesorado y alumnado nos iban reportando.

Metacategorías:

1 | **VGE: Valoración general de toda la experiencia.** Engloba las reflexiones globales de los participantes en la Investigación- Acción, sin entrar en particularidades.

2 | **TGN: Tutoría de la gestión de normas.** Agrupa las aportaciones sobre el proceso de elaboración, consenso y ejecución de las normas de clase creadas de forma democrática por profesorado y alumnado, junto con su repercusión en el alumnado y profesorado, entre otras.

3 | **PTC: Percepción sobre el tipo de centro.** Las características del centro, de su profesorado y alumnado, son recogidas en esta metacategoría.

4 | **RDT: Resto de tutorías.** Representan las opiniones de cómo han funcionado las tutorías enfocadas a trabajar temas como la empatía, escucha activa, etc.

Dentro de cada una de ellas se generaron, como ya se ha apuntado, unida-

des de significado, quedando la distribución de la siguiente manera:

1 | VGE: Valoración general de toda la experiencia

- PMG: Propuestas de mejora globales.
- APE: Aspectos positivos de la experiencia.
- ANE: Aspectos negativos de la experiencia.

2 | TGN: Tutoría de la gestión de normas

- VGN: Valoración global de la gestión de normas.
- VMN: Valoración de la metodología de la gestión de normas.
- VAN: Valoración del comportamiento del alumnado en la gestión de normas.
- VPN: Valoración del comportamiento del profesorado en la gestión de normas.
- AMN: Aportaciones para la mejora de la gestión de normas.
- AAN: Aprendizaje del alumnado de la gestión de normas
- VTA: Valoración del trabajo con el alumnado.
- VTP: Valoración del trabajo con el profesorado.
- AQF: Aspectos que han fallado.

3 | PTC: Percepción sobre el tipo de centro

- PCP: Características del profesorado.
- PCC: Características del centro.
- PCA: Características del alumnado.

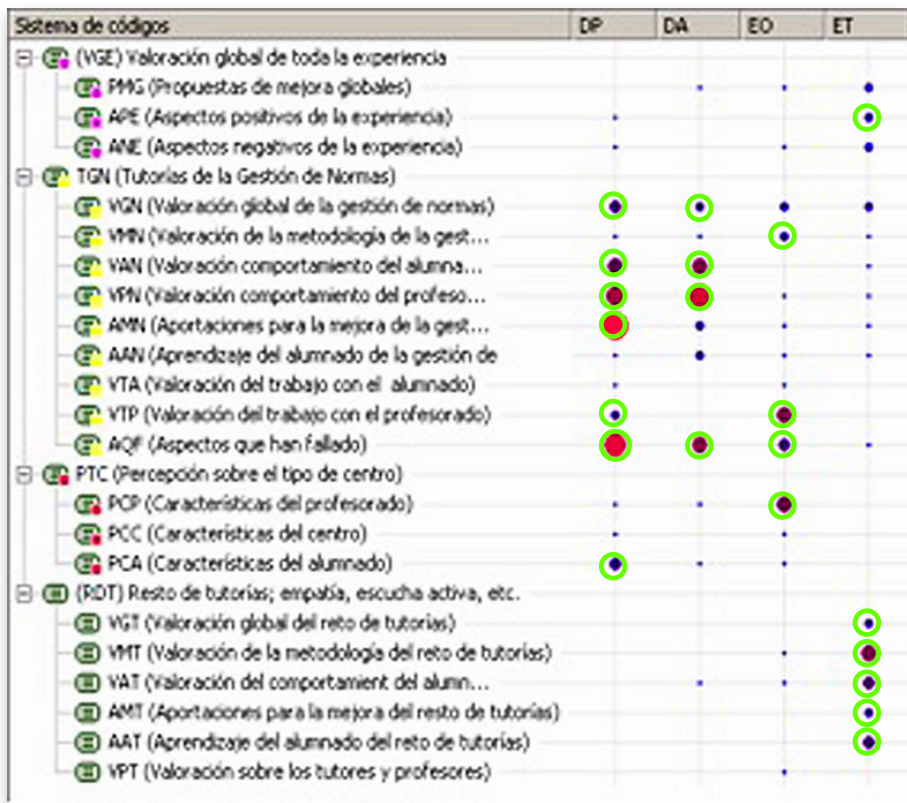
4 | RDT: Resto de tutorías

- VGT: Valoración global del resto de tutorías.
- VMT: Valoración de la metodología del resto de tutorías.
- VAT: Valoración del comportamiento del alumnado del resto de tutorías.
- AMT: Aportaciones para la mejora del resto de tutorías.
- AAT: Aprendizaje del alumnado del resto de tutorías.
- VPT: Valoración de sobre tutores y profesores.

Realizada esta fase se pasó a segmentar, o codificar (Miles y Huberman, 1984), las transcripciones de los grupos de discusión del profesorado, alumnado y

entrevistas a la orientadora y los tutores¹, para identificar las distintas unidades de significado. De este proceso se obtuvo la siguiente matriz de códigos que nos sirve para comparar directamente la frecuencia de codificaciones temáticas. Los diferentes puntos de la matriz simbolizan, por su tamaño y color, cuantas codificaciones existen en los textos. Cuanto más grande es el punto en la columna correspondiente, más *segmentos de esta categoría* existen en el respectivo texto:

• Gráfica 20:



1 En las gráficas aparecen de izquierda a derecha como; Grupo discusión del profesorado = (DP); Grupo discusión alumnado = (DA), Entrevista orientadora = (EO); Entrevistas a tutores = (ET)

Por tanto para nosotros, la información que aportan estas categorías será interpretada en términos de relevancia, considerando que muestran evidencias de esta, cuando aparezcan2 frecuencias mayores que 10 -representado en la tabla por el grosor y color de los iconos- como se encuentran señalados en la gráfica 20.

Haciendo un análisis global de este gráfico, y bajo los parámetros descritos, se recoge simplificada la primera impresión que se obtiene de los datos y la relevancia que las categorías adquieren en los grupos de discusión y en las entrevistas.

En este sentido, lo que más llama la atención, es la ausencia de metacategorías en las distintas fuentes de información a las que se ha recurrido.

Códigos Metacategorías:

GRUPO DISCUSIÓN PROFESORADO	GRUPO DISCUSIÓN ALUMNADO	ENTREVISTA ORIENTADORA	ENTREVISTAS TUTORES
VGE	VGE	VGE	VGE
TGN	TGN	TGN	TGN
PTC	PTC	PTC	---
---	RDT	RDT	RDT

En el Grupo de Discusión del Profesorado encontramos tres de las cuatro utilizadas en el estudio, quedando RDT “Resto de tutorías, escucha activa, empatía, etc.” fuera de los temas tratados.

Comparando esta metacategoría con las entrevistas de los tutores, los resultados son totalmente opuestos, siendo RDT donde se encuentra mayor presencia en sus unidades de significado, y por lo tanto la que adquiere mayor importancia. Este dato es llamativo ya que los tutores participaron en el grupo de discusión con todo el profesorado y allí no expresaron nada del “resto de tutorías”. Esto puede deberse a que preferían hacerlo en un contexto de mayor privacidad debido a que tenían que compartir aspectos no muy positivos y que les implicaban a nivel personal, al ser ellos los responsables de llevar a cabo las tutorías.

2 ANEXOS: Gráficas con frecuencias.

En el grupo de discusión del alumnado encontramos las metacategorías más relevantes con un patrón muy parecido al del profesorado, siendo TGN “Tutorías de la Gestión de Normas” la que adquiere mayor importancia, mientras que VGE, PTC y RDT “Valoración Global de la Experiencia, Percepción del tipo de centro y Resto de tutorías”, en este orden, las que se encuentran poco representadas. Al igual que con el profesorado, se entiende que el alumnado centra sus comentarios en las tutorías de las normas, ya que fue en lo que más trabajaron y se implicaron, por ello sus aportaciones en el grupo de discusión se centran en comentarios hacia estas y al porqué de su implantación deficitaria.

Por último la entrevista a la orientadora, adquiere su mayor representatividad en las distintas unidades de significado ubicadas en dos de las cuatro metacategorías; TGN y PTC “Tutoría de la Gestión de Normas y Percepción sobre el tipo de centro”. Como la propia orientadora atestigua en la entrevista, al ser nueva en el centro, centra sus opiniones en aquello que más le ha llamado la atención en comparación con otros centros de secundaria de donde provenía, por ello que la mayoría de sus aportaciones hagan referencia a las características del centro y en particular de su profesorado.

En definitiva, se puede observar a simple vista como la metacategoría más destacada es la que hace alusión a las “tutorías de gestión de normas”, aspecto que, como ya se ha citado en párrafos anteriores, se debe a que es lo que realmente se trabajó, por todos desde el comienzo, con implicación, motivación y compromiso, y que provocó posteriormente desilusión, rebeldía y apatía a cierto colectivo de alumnado y profesorado, lo que afectó a la puesta en marcha del resto del proyecto y a la experiencia de investigación- acción.

6.2 ANÁLISIS DE LAS DISTINTAS FUENTES DE INFORMACIÓN: ANÁLISIS VERTICAL

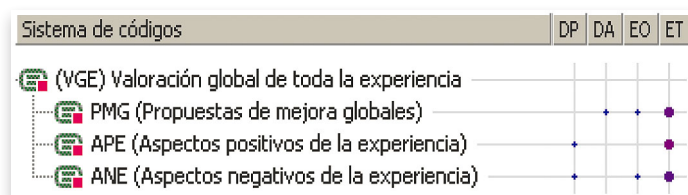
Para hacer un análisis más detallado, se pasa a estudiar de forma pormenorizada la relevancia de las unidades de significado/ categorías, haciendo así un

exposición individualizada de las cuatro fuentes de información. Por lo tanto lo que se analiza a continuación, en función de su relevancia de aparición, y de arriba abajo, tal y como aparece en la gráfica 20, son las aportaciones que los implicados expresaron en lo referente a cada ámbito.

6.2.1 ANÁLISIS DE CADA METACATEGORÍA

6.2.1.1 VALORACIÓN GENERAL DE LA EXPERIENCIA

- Gráfica 21:



Analizamos la cuarta fuente de información, entrevista a los tutores, ya que, de forma vertical, es la que nos facilita más información y de mayor relevancia.

- **Propuestas de mejora globales.** Aquí los tutores expresaron distintas estrategias para mejorar y obtener resultados más satisfactorios tanto con el alumnado como con el profesorado. Consideraron imprescindible tener en cuenta algunas variables, recursos, medios etc. como el hecho de que las tutorías se realizasen por expertos en el tema de la pedagogía o psicopedagogía o que se preparase más y mejor al profesorado de secundaria en aquellos aspectos necesarios para poder educar de forma íntegra y no sólo en conocimientos. Para ilustrarlo se exponen algunos fragmentos extraídos de las entrevistas en los que se alude a esta unidad de significado:

“Yo creo que estos temas los tenía que trabajar gente como vosotras. Yo es que creo que en los centros no debería de haber sólo un orientador, debería de haber más gente preparada para todas estas cosas.” (p. 8 Transcripción tutores).

“...tendrían que hacer es que los nuevos muchachos que vayan para la enseñanza, los preparen para esto. Porque a mi en el CAP no me prepararon para esto.” (p. 8 Transcripción tutores).

“...teniendo en cuenta como cada vez los niños están viniendo, que cada vez hay más problemas, que cada vez, pues necesitaríamos cada vez personal más especializado.” (p. 9 Transcripción tutores).

• **Los aspectos positivos y negativos.** Los tutores que participaron en la experiencia manifestaron en las entrevistas que habían encontrado bastantes aspectos tanto positivos como negativos. En cuanto a los positivos, consideraban que el hecho de implicar a profesores y alumnos en la elaboración de unas normas consensuadas por todos mediante la asamblea, un marco de relaciones de cuantos conviven en el aula, y en el que el papel individual de cada uno no se diluye sino que se legitima con la fuerza que dan los hechos compartidos y nuestro grado de mayor madurez (Freinet, 1971); perciben que si se seguía trabajando en esa línea los resultados podían llegar a ser muy gratificantes al haberse producido cambios en algunos de los grupos. Pero también se aludía a que todo esto se veía entorpecido por las exigencias, que desde la administración, recibían referido a burocracia y papeleo, como a ciertos comportamientos por parte de alumnos y compañeros.

“Yo creo que ha dado fruto...” (p. 9 Transcripción tutores).

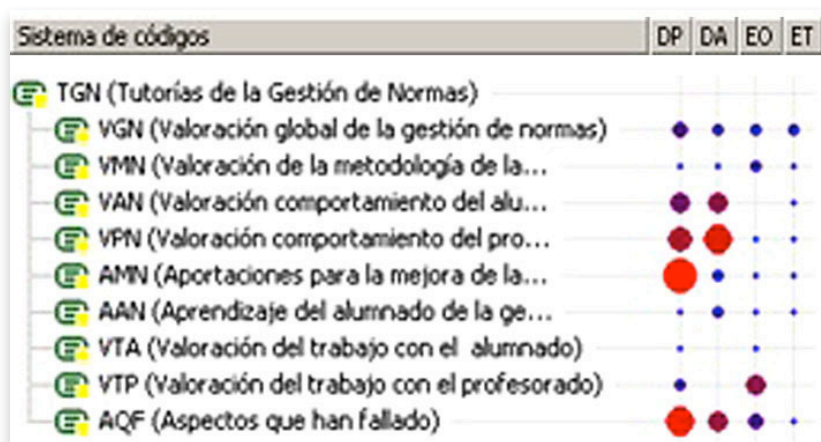
“El hecho de que ellos hayan participado, hacer a ellos responsables, que eso también es bueno.” (p. 7 Transcripción tutores).

“...que no se hayan sacado los rendimientos que se esperaban haber sacado, pero eso es a parte.” (p. 5 Transcripción tutores).

“... todo lo tiene que hacer la misma persona, que la misma persona lo haga todo, y eso no puede ser.” (p. 9 Transcripción tutores).

6.2.1.2 TUTORÍAS DE LA GESTIÓN DE NORMAS

• Gráfica 22



Es la metacategoría más representativa, en cuanto a frecuencia de repetición, y la que más información reporta a la hora de sacar conclusiones, debido al peso que tienen algunas de sus categorías en tres de las cuatro fuentes de información.

Como puede observarse en la gráfica todos los participantes de la experiencia aportan información sobre el proceso de elaboración, consenso y puesta en marcha de las normas de convivencia, y en particular, en las categorías referentes al comportamiento del alumnado y el profesorado, junto con las propuestas de mejora y los aspectos que han dificultado este trabajo. A continuación se pasa a su estudio de forma mas detallada.

• Valoración del comportamiento del alumnado en la gestión de normas.

En el **grupo de discusión del profesorado**, el comportamiento del alumnado se valora tanto de forma positiva como negativa, siendo esta última la responsable de ser una de las principales causas de que los resultados no hubieran sido tan satisfactorios como lo esperado. Parte del profesorado coincidía en que los alumnos no habían tomado en serio las normas consensuadas y que las utilizaron como medio para conseguir lo que querían, y manipular al profesorado; un ejemplo de esto lo podemos ver en el siguiente fragmento del grupo de discusión:

“Yo creo que los niños no han sido conscientes cuando han propuesto el los puntos y las consecuencias de lo que ponían, lo han hecho a la buenas de Dios, pero ellos siendo conscientes de que iban a cumplirlos de que iban a ser responsables y que iban a responder, yo creo que no, yo creo que lo han puesto, bueno, como una cosa ahí, y lo que sea...” (p. 16 Grupo de discusión profesorado normas).

Fue muy discutida la presencia de los repetidores en 1º de ESO, cómo estos perjudicaban la convivencia en el aula y arrastraban al alumnado hacia conductas disruptivas. Creándose así “líderes negativos”. Aspecto a tener en cuenta ya que puede interpretarse que un liderazgo contraproducente tiene un peso específico en las dinámicas del alumnado, por lo que se ha de prestar atención a esta variable “extraña” en ocasiones posteriores para paliar su efecto.

“Yo creo que los grupos donde se juntan muchos repetidores influye muchísimo el comportamiento, porque están ya que vienen maleados del curso anterior, entonces ellos son los cabecillas del grupo, entran salen, vienen, van, disponen y hacen lo que quieren y perjudican muchísimo a los compañeros y a los cuatro días ya los tienen igual que ellos, eh!” (p.15 grupo discusión profesorado normas).

Sin embargo y paradójicamente valoraron que el alumnado había puesto de su parte y que se había implicado más de lo que nunca lo había hecho antes en materia de convivencia, lo que no deja de sorprender ya que como hemos visto al comienzo de este apartado, aluden a la falta de implicación del alumnado como causa de que la gestión de normas no diera buenos resultados. Dilucidar una explicación de este hecho es complicado, aunque quizás pudiese interpretarse como que el profesorado que sí se implicó y trabajó desde el comienzo hasta final del curso, hiciera reflexiones -como las que se reflejamos a continuación- en tanto que quienes abandonaron la experiencia intentará, entre otros aspectos, justificar dicho abandono en la actitud del alumnado.

“A mi ya me parece un paso, me parece un paso que los niños

empiecen hablar de que tienen unas normas, claro cuando pasas por los tres primeros, te das cuenta que hay de todo y claro y cada primero, como ha dicho Anguita son totalmente diferentes. Que todos los alumnos van a asumir las normas eso es otra utopía, eso está claro, pero si ya en la clase un grupo empieza hablar de que hay unas normas...” (p. 2 Grupo de discusión profesorado normas).

Grupo de discusión alumnado, lo que refrenda la información obtenida es la existencia de un cierto espíritu crítico; aportando distintas opiniones sobre cómo afrontaron las normas y su cumplimiento. La mayoría reconoció que habían hecho un esfuerzo tanto para elaborar unas normas para todos como en su puesta en práctica, aunque también se manifestó que no siempre fue así. A esto último le dan varias explicaciones, por un lado admiten que su comportamiento varió en función del profesor con el que estuvieran y el comportamiento de este hacia ellos;

“Sí, con los que cumplían las normas sí las cumplíamos nosotros, por ejemplo con los que menos cumplen las normas nosotros tampoco.” (p. 9 Grupo de discusión alumnado normas).

Por otro lado reconocen que un grupo de alumnos no las cumplían y eso hizo que este comportamiento se extendiera o contagiara al resto de la clase; (p. 15 Grupo discusión alumnado normas).

- También a los que siempre están dando la nota, ¿sabes?
- Pero también a los graciosillos.
- ¿Por qué?
- Porque son los que empiezan de cachondeo y acaban peor.
- Si nos contagian ahí las “gilipollices”.

• **Valoración del comportamiento del profesorado en la gestión de normas.** El hecho de cómo se ha enfrentado esta experiencia y cómo se ha implicado y ha llevado a cabo su trabajo tanto de forma individual como colectiva, es uno de los temas que han originado mayor información. El **profesorado en el grupo de discusión** manifestó que no se habían implicado todos de la misma forma y que la actitud de algunos compañeros a la hora de llevar a cabo la experiencia no fue

la deseada, también aluden a que un grupo amplio de profesorado había puesto bastante esfuerzo, pero que por distintas circunstancias algunos habían abandonado a mitad de camino, lo cual dificultó el trabajo colaborativo y de consenso acordado en las primeras reuniones. Así lo refrendan intervenciones como:

“...yo solamente recuerdo a una persona, que en la primera reunión dijo que ella o el no recuerdo quien fue no seguía esas normas y que no se contara con el, bueno pues me parece muy bien, ya lo sabíamos, pero luego nos hemos enganchado muchos que si, si, si, pero ese si pero no, no pero si y que no.” [...] “...que a mí me parece que tampoco hemos coincidido todos y hemos estado a gusto y hemos dicho pues vamos a esto, adelante, pues no falto, a mi me parece que no, yo personalmente creo que no, quizás sea eso porque no había un punto que nos aunara a todos”. (p.1 grupo discusión profesorado normas).

“Vamos a ver yo no voy a ser falso yo no las llevé a cabo. Vamos de vez en cuando si las he llevado a cabo...” (p.13 grupo discusión profesorado normas).

“Si tu no quieres implicarte en un trabajo, por lo menos respeta el trabajo de tus compañeros, y no echas por tierra lo que están haciendo y menos aún ante los alumnos...” (p.12 grupo discusión profesorado normas).

En el **grupo de discusión del alumnado** lo que más se comentó fue la falta de implicación, y coherencia, por parte de un sector del profesorado, haciendo alusión a que algunos profesores desde un primer momento dijeron en clase que las normas no las iban a cumplir, o bien, habían comenzado a implantarlas, pero al poco tiempo dejaron de hacerlo, o simplemente llevaban a cabo sólo las que les parecían bien. Esto juega un papel relevante dado que fueron consensuadas por todo el profesorado al igual que su implantación. Estas reflexiones las encontramos de forma repetida en la transcripción, a modo de ejemplo se exponen algunas de ellas:

“Algunos decían que a ellos les daba igual las normas” (p. 4 grupo discusión alumnado normas).

“Pero, es que a nosotros nos regañaban por comer chicle y luego venían algunos profesores y venían comiendo chicle”. (p.7 grupo discusión alumnado normas).

“Pero claro como no las cumplen los profesores cómo las vamos a cumplir nosotros y si no las cumplimos nosotros cómo las van a cumplir ellos”. (p.19 grupo discusión alumnado normas).

• Aportaciones para la mejora de la experiencia.

Es el **profesorado** quien propone mayor cantidad de mejoras para una implementación eficaz en este tipo de “experiencias”, y giran en torno a la disminución de normas a consensuar y trabajar.

Consideran que pocas normas -y muy claras- es lo idóneo, de modo que no superen la cantidad de una o dos por curso académico, y que se trabajen otras nuevas sólo cuando las anteriores estén interiorizadas por todos.

“...que como han apuntado por aquí los compañeros es muchos mejor marcarse un objetivo a nivel pasillo y centro y a lo mejor otro nivel aula...” (p.14 grupo discusión profesorado normas)

El desdoble de grupo es otra medida a tener en cuenta ya que según el profesorado, y a su experiencia, los problemas de convivencia disminuyen, debido a que la reducción del número de alumnos por clase, facilita la atención individualizada, y la separación de alumnos disruptivos.

También aluden a la implicación de agentes externos, como Servicios Sociales Comunitarios, para mejorar la convivencia, y facilitar así su labor y sobre todo la de los tutores.

“Y si tu avisas, no es vas directamente a servicios sociales, usted está incumpliendo esta norma de su hijo es obligatorio que venga, igual que se hace con los partes.” (p.20 grupo discusión profesorado normas)

Destacan también, en otro orden de cosas, el excesivo nivel de trabajo que se les pide desde la inspección en lo referente a papeleo y en concreto en lo referente a los “partes”, quejándose que éste es uno de los aspectos que si se cambiara les permitiría trabajar más, y mejor, lo referente a la convivencia.

“Yo te digo una cosa si yo tuviese que hacer lo que quiere que haga el inspector, nosotros saldríamos como centro conflictivo. Y creo que este centro no es conflictivo.” (p.12 grupo discusión profesorado normas)

• **Valoración del trabajo con el profesorado.** Es la **orientadora** quien aporta más información sobre cómo ha trabajado el profesorado el tema de las normas de convivencia. Lo destacable es cómo realiza afirmaciones rotundas sobre la falta de trabajo colaborativo y la falta de implicación en un proyecto común. Llegados a este punto también debiera quedar claro lo necesario, en cuanto a la eficacia de la institución escolar, del trabajo colaborativo y en consecuencia de la adopción de una posición compartida sobre el tema, que esté auspiciada por un proyecto común (Fullan y Hargreaves, 1997) como es la necesidad de progreso en la vida del centro y del individuo, tratando de mejorar las condiciones de convivencia (Pareja, 2005 b).

Resalta el buen hacer de los docentes por separado, mientras que la valoración en lo referente al trabajo en grupo, no sólo en esta experiencia, es muy difícil y poco fructífera.

“Aquí lo que falta es saber trabajar en equipo, aquí por independientes muy buenos pero a la hora de colaborar en cualquier cosa no saben y se han dado cuenta de eso...” (p.4 entrevista orientadora).

También afirma como un sector del profesorado se ha implicado y esforzado muchísimo en llevar a cabo la experiencia, mientras que otro grupo no ha hecho nada para que esta saliera adelante, lo que pudo potenciar que otro colectivo del profesorado abandonara y tirara la toalla, comportamiento que repercutió de igual modo en el alumnado.

Otro aspecto importante es la constancia, cómo el profesorado que ha

trabajado desde el comienzo hasta final de curso y, por ejemplo, se ha esforzado en consensuar las normas, ha tenido resultados más positivos y remodificación en los comportamientos del alumnado, en tanto que la irregularidad en el trabajo –del profesorado- no ha generado avance alguno a la hora de mejorar la convivencia.

“... la implicación por parte de los profesores, de todo el que realmente ha participado y se ha implicado, muy buena y de hecho la puesta en práctica se ha notado, que los que la han puesto en marcha han notado esas mejorías.” (p.4 entrevista orientadora).

Para terminar, el hecho de que parte del profesorado no trabaje mediante el refuerzo positivo, sino mediante el castigo, cree que dificulta la convivencia en el aula.

Aspectos que han fallado. Desde las distintas fuentes de información a las que hemos recurrido, se alude a aspectos que han fallado o dificultado la obtención de unos resultados más satisfactorios. Si observamos la gráfica 22 comprobamos que es en el grupo de discusión del profesorado, primera línea, y en el del alumnado, segunda, donde encontramos más información.

Grupo discusión del profesorado.

Todos los participantes en este grupo de discusión manifestaron, de forma muy diversa, cuáles eran aquellos aspectos que consideraban habían fallado, bien sea por parte del alumnado, por la suya o por las circunstancias que les rodearon ese curso escolar.

Explicando cada uno de estos apartados y comenzando con los referentes al alumnado, se acusó a un colectivo de éstos de una falta de implicación en la elaboración de normas y su posterior puesta en práctica, considerando que lo hicieron más como un juego que como un proceso serio y de compromiso.

El profesorado manifestó que habían fallado debido a que: a) muchos de ellos ya están desencantados con el sistema y por lo tanto con su trabajo y con el alumnado, b) porque era una experiencia nueva y quizás eso les ha supuesto ser más ambiciosos y poco realistas, o c) porque reconocen, algunos de ellos, no haber llevado a cabo el trabajo hasta final de curso, abandonando a mitad de camino. Datos que refrendan la información aportada por estudios previos que aluden

al exceso de burocratización (Marcelo y Estebaranz, 1999), o a la colegialidad artificial (Hargreaves, 2000), o bien a dinámicas atractivas aunque inaccesibles por la cantidad de datos, información, análisis, etc. que hay que acometer, y a los que “el investigador” se enfrenta solo con su capacidad de imaginación –no siempre se tienen formación adecuada para estas tareas- a la hora de sacar conclusiones de una montaña de información que podrían considerarse como los principales escollos a los que se enfrenta el profesorado, y por ende los centros educativos, cuando hay que diseñar y desarrollar procesos de innovación. Buendía y Pegalajar (1999).

“Nosotros estamos ya desencantados, y yo no tengo gana de nada.” (p.10 grupo discusión profesorado normas).

“... lo de las normas se dejó de llevar a cabo por lo que hemos dicho, ¿no? ... Porque hay gente que dejó de llevarlas a cabo.” (p. 12 grupo discusión profesorado normas).

“... ni muchísimo menos se ha conseguido lo que se había propuesto, quizás porque no hemos sido realistas o ha sido nuestra primera vez.” (p.14 grupo discusión profesorado normas).

“Si pero yo puedo comprender eso, profesores que no aguanten, que digan ¿por qué tengo que aguantar a este niño? Sabes, lo puedo comprender.” (p.21 grupo discusión profesorado normas).

Como ya se ha comentado con anterioridad, el hecho de que hubiese un cambio de inspector se ha interpretado como un handicap a la hora de realizar más trabajos, tenían la sensación de que estaban sólo rellenando papeles. Estas aportaciones deben de analizarse desde la perspectiva de que antes de la incorporación de este inspector su labor se centraba más en “dar clases” que en trabajar aspectos como la convivencia, lo que generó un rechazo al sobrecargarse, así, su labor. En este sentido, ya se ha referido antes ese exceso de burocratización, como un escollo, pero en este caso debe introducirse el matiz al que aludía Trillo (1994) cuando describía al profesorado de corte *técnico* como uno de los mayores handicaps a la hora de acometer procesos de innovación.

“Además creo que nos has pillado en un año complicado.” (p.8 grupo discusión profesorado normas).

“Yo te digo una cosa si yo tuviese que hacer lo que quiere que haga el inspector, nosotros saldríamos como centro conflictivo...” (p.12 grupo discusión profesorado normas).

“Porque ya vinieron los papeles, las montañas de papeles, y más papeles y más papeles.” (p.10 grupo discusión profesorado normas).

Grupo discusión alumnado.

Los motivos a los que hace referencia el alumnado del porqué ha fallado el trabajo de las normas, se pueden aglutinar en cuatro ideas: a) los profesores y ellos no han cumplido las normas tal y como se acordó, b) en el proceso de realizar las normas en las tutorías, de forma democrática y por consenso, se aburrieron y las hicieron sin ser conscientes de lo que estas suponían, ya que el trabajo de concienciación y elaboración no se ajustó a sus motivaciones c) porque el profesorado mostraba pasotismo hacia ellos, y por lo tanto, ellos respondían de la misma manera y d) han aprovechado las normas para salir beneficiados en aquellos aspectos que les interesaban, y cuando no era así no cumplían lo acordado y, por lo tanto, el profesorado se cansó de esa actitud. Estas aportaciones las vemos reflejadas a continuación:

“Yo creo que es por lo mismo, por el comportamiento de los dos, por nosotros por no cumplirlas y ellos tampoco...” (p.29 grupo discusión alumnado normas).

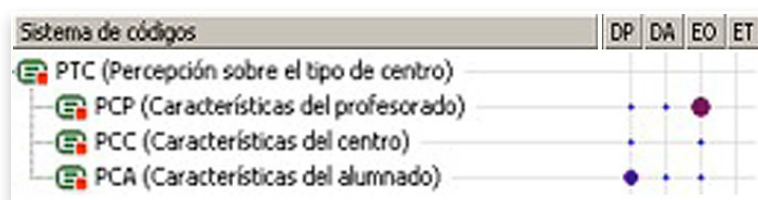
“Yo cuando estaba explicándose yo me aburría mucho, después ya cuando empezamos a hacer los carteles y todo eso pues ya si me gusto, pero mientras me aburría mucho.” (p.30 grupo discusión alumnado normas).

“Porque como los profesores ya pasan de nosotros pues nosotros pasamos de ellos, por eso.” (p.33 grupo discusión alumnado normas).

“Porque solo se utilizan las normas cuando nos conviene, cuando vemos que algo podemos aprovechar pues lo hacemos, entonces ellos...” (p.35 grupo discusión alumnado normas).

6.2.1.3 PERCEPCIÓN SOBRE EL TIPO DE CENTRO

Gráfica 23:



Destacar la información aportada por la **orientadora**, donde encontramos en la unidad de significado PCP una mayor relevancia de información.

Características del profesorado. La orientadora expresó su percepción en lo referente al centro, y en particular, al tipo de profesorado que se había “encontrado”, ya que era su primer año en el centro y le llamó la atención la forma de trabajar que tenían cuando había que elaborar algo en grupo o de forma cooperativa. Afirma que se priorizan más los resultados académicos -una tendencia propia del movimiento academicista, taylorista, desarrollada fielmente por ese profesorado de corte técnico al que se aludía en otros apartados- que otros aspectos que también deben trabajarse en un centro escolar. Esta tendencia en el profesorado condiciona su visión hacia el alumnado, pues consideran que sus alumnos tienen que ser modélicos; lo que nos hace recordar la conocida viñeta de Tonucci, la “fábrica”, en la que el autor recogía esas dinámicas propias de la *Modernidad* en la que sólo existía *una Razón* para todos.

En esta misma línea hace referencia a cómo los docentes se comportan de forma distinta según en que grupo- clase entren, A, B o C, destacando el grupo bilingüe grupo “C”, ya que normalmente quien accede a ellos suelen ser alumnos con muy buenos expedientes académicos.

“... cuando un profesor entra en una clase de las que llamamos bilingües, ya su actitud y su predisposición es totalmente diferente a cuando entra en otra aula... ya sólo por un nombre o porque

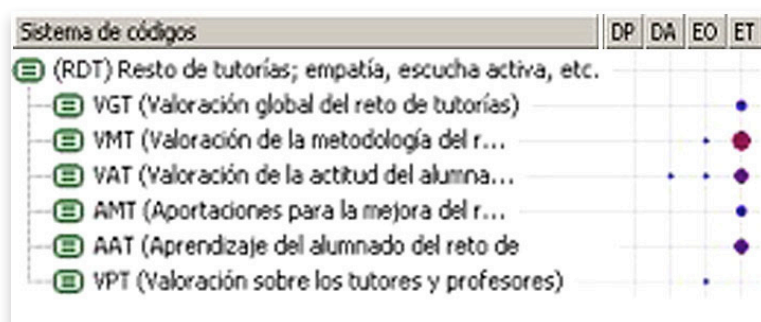
estén agrupados en el A, en el B o en el C, ya llevan una predisposición, y eso se nota un montón, y en su forma de hablar, en su forma de plantear una clase, en muchas cosas se les nota porque su actitud cambia totalmente.” (p.4 entrevista orientadora).

La falta de refuerzo positivo es considerada por la orientadora un aspecto generalizado en el profesorado de este centro, destacando que se tiende más al castigo y lo negativo para trabajar con el alumnado, lo que se relaciona con las distintas metodologías y formas de hacer de cada profesorado, tal y como se aludía en este mismo capítulo con anterioridad.

“...es fundamental para que haya un buen clima en clase, que las normas de convivencia se puedan llevar a cabo, ver que son reforzados y que son animados en ese sentido, aquí eso se olvida por parte de casi todo el profesorado.” (p.3 entrevista orientadora).

6.2.1.4 RESTO DE TUTORÍAS: EMPATÍA, ESCUCHA ACTIVA, ETC.

• Gráfica 24:



Esta metacategoría apenas está refrendada a excepción de las entrevistas a los tutores, pudiendo encontrar la explicación en el hecho de ser ellos quienes más implicados estuvieron en este proceso, tal y como se explica a continuación.

• Valoración de la metodología del resto de tutorías

Entrevistas tutores.

La valoración de la metodología del resto de tutorías VMT, aglutina distintas informaciones en torno a los siguientes aspectos:

a) aspectos positivos: el material que se les facilitaba para llevar a cabo las sesiones era el adecuado y estaba bien planteado a la vez que reforzaba lo que se había plasmado en las normas de convivencia, además de valorarlo como motivador para los alumnos.

“Pero vamos yo creo que son unos temas adecuados y que podrían interesarle.” (p.4 entrevistas tutores).

“...aunque yo considero que los temas que se trataban estaban bien.” (p.4 entrevistas tutores).

b) aspectos negativos: los tutores están de acuerdo en que no se sentían preparados para trabajar estos temas, tanto para captar la atención de los alumnos como en su puesta en práctica, aludiendo a que por su falta de formación e innovación en el tema se sentían desbordados e inseguros. A esto último habría que añadirle, que estas tutorías se llevaron a cabo entre finales del segundo cuatrimestre y durante el tercero, cuando ya estaban todos, alumnos y profesores, desvinculándose de las normas de convivencia y desmotivados por la falta de resultados. Datos que pueden estar sujetos al déficit de motivación, y a la baja implicación a la que se hacía alusión anteriormente.

“Sí, a mi me resultó muy difícil, yo creo que me salió mal porque yo no lo tenía claro, yo no lo tenía suficientemente claro, entonces no fue eficaz, no esa es la que más me ha fallado.” (p.3 entrevistas tutores).

“...yo no me veía con capacidad, con fuerza para tirar de ellos, no me veía con preparación, no sabía que hacer.” (p.7 entrevistas tutores).

“...incluso ellos yo creo que eso lo captaron esa inseguridad.” (p.5 entrevistas tutores).

• Valoración del comportamiento del alumnado.

Tres de las cuatro fuentes de información aparecen reflejadas en esta unidad de significado, centrándonos en las **entrevistas a los tutores** dada la relevancia de la información que aportan. Su unanimidad de opiniones, en cuanto al comportamiento del alumnado respecto a su pasividad frente a las tutorías, poca implicación, o bien, el hándicap que suponía la actitud negativa, de algunos de ellos, frente a los pocos que quería seguir la clase, apunta a lo relevante que es el trabajo previo, motivacional y de implicación del alumnado, para que este tipo de dinámicas funcionen. Pero no se puede obviar que las ganas de trabajar, las inquietudes e implicaciones son “contagiosas” y al igual que se pueden contagiar aspectos negativos ocurrirá del mismo modo con los positivos, por lo que cuando se habla de responsabilidades, todos los implicados deben tener en cuenta la suya y analizar si realmente ha sido la adecuada.

“... porque los alumnos pasan olímpicamente, no atienden, no se motivan...” (p.4 entrevistas tutores).

“... los alumnos pasaban mucho del tema, había algunos que sí, pero eran tan poquitos que no, que el resto de la clase entorpecía el interés de esos pocos.” (p.5 entrevistas tutores).

“...desde el momento en el que tu empiezas a trabajar y en seguida te dicen que ellos no tienen ningún problema, ¿ahora qué haces?” (p.7 entrevistas tutores).

• Aprendizaje del alumnado del resto de tutorías

Al igual que en puntos anteriores, la información a analizar en esta unidad de significado, se centra en las **entrevistas con los tutores**. En este apartado encontramos diversidad de opiniones; mientras que varios tutores manifiestan que el

alumnado ha aprendido algo de estas tutorías, sobre todo a nivel conceptual, otro opina todo lo contrario, aludiendo a que no han sido nada productivas y que han empeorado el comportamiento del alumnado.

“Yo creo que sí, que aunque no sean conscientes de que ha habido un aprendizaje, claro que se ha aprendido porque ha habido cambio de actitudes...” (p.3 entrevistas tutores).

“Los conceptos sí, porque luego ellos muchas veces los sacaban, lo de la empatía y eso, pero que luego nunca los aplican...” (p.7 entrevistas tutores).

“No todo lo contrario, al final ha ido la cosa a peor, el último trimestre ha sido terrorífico, ha habido un motón de partes, de comportamiento muy mal, y eso fue de dar todas esas tutorías.” (p.5 entrevistas tutores).

“Yo creo que la idea no es mala, pero yo creo que con esas se ha conseguido poco.” (p.6 entrevistas tutores).

6.3 ANÁLISIS HORIZONTAL

Con este análisis se unifican todas las fuentes de información de modo que, en función de la frecuencia de aparición, podemos interpretar una mayor o menor importancia de las distintas categorías. De este modo podemos inferir la relevancia que las personas implicadas otorgan a dichos aspectos que conforman la experiencia.

En cuanto al criterio de selección para comentar las distintas categorías, se ha utilizado el mismo que en los análisis anteriores.

CATEGORÍAS CON MÁS PESO PRESENTES EN LAS CUATRO FUENTES DE INFORMACIÓN
VGN (valoración global de la gestión de normas)
VAN (valoración del comportamiento del alumnado en la gestión de normas)
AMN (aportaciones para la mejora de la gestión de normas)
AQF (aspectos que han fallado)
PCP (características del profesorado)

6.3.1 ANÁLISIS DE CADA CATEGORÍA

6.3.1.1 VGN (VALORACIÓN GLOBAL DE LA GESTIÓN DE NORMAS).

• **Gráfica 25:**



Profesorado, alumnado, orientadora y tutores aportan información relevante sobre cómo se ha llevado a cabo la experiencia, y en términos globales qué les ha parecido.

Se observa un sentir general de satisfacción, considerando que diseñar unas normas comunes para el aula, consensuadas entre todos, es algo realmente positivo. La misma unanimidad, sobre todo entre el profesorado, referente a los resultados, catalogados como aceptables, si se tiene en cuenta que es la primera ocasión de trabajo para la mejora de la convivencia en su centro. De forma opuesta, una sensación de no haber realizado el trabajo todo lo bien que se debiera, achacado a la falta de implicación por parte de un colectivo del profesorado y alumnado.

6.3.1.2 VAN (VALORACIÓN DE LA COMPORTAMIENTO DEL ALUMNADO EN LA GESTIÓN DE NORMAS)

• Gráfica 26:



Profesores y alumnos son quienes aportan mayor información sobre esta categoría, que resulta muy relevante al ser considerada como un punto clave para paliar las conductas disruptivas y mejorar el trabajo de consenso de normas. Orientadora y tutores no aportan información relevante, en el primer caso debido a que la orientadora centra sus reflexiones en el profesorado y en el segundo porque los tutores ya aportaron la información que creían oportuna en el grupo de discusión del profesorado. Las conclusiones que se sacan son, como a pesar de haber visto avances, y de haberse reducido en muchos casos algunos comportamientos reprobables para la convivencia, queda mucho camino por andar y que sería más sencillo, en cursos próximos, si el alumnado cambiase su actitud. Luego la propuesta de mejora de profesorado y alumnado sería “el trabajo previo” con el alumnado, aspecto al que se ha aludido ya con anterioridad.

6.3.1.3 AMN (APORTACIONES PARA LA MEJORA DE LA GESTIÓN DE NORMAS)

Gráfica 27:

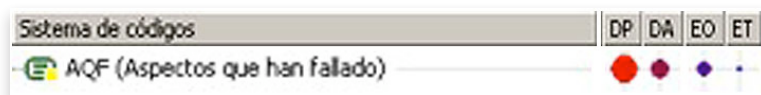


De nuevo se encuentran representadas las cuatro fuentes de información, siendo el grupo de discusión del profesorado quien da más información. En este tópico consideran indispensable tener en cuenta diversas variables, como la “colegialidad artificial”- número de reuniones, número de objetivos a cumplir, etc., o

la “burocracia”- exigencias desde la administración- para poder llevar a cabo un trabajo de estas características, ya que parte de ellos consideran que la frustración por la no consecución de los mismos es uno de los puntos que ha dificultado la puesta en práctica de este trabajo. En cambio, alumnado y orientadora consideran que la implicación y el consenso entre el profesorado sería el principal aspecto a tratar.

6.3.1.4 AQF (ASPECTOS QUE HAN FALLADO)

Gráfica 28



Esta categoría es la que más peso tiene, ya que todos aportan información del porqué de algunos resultados negativos. Por un lado, se habla de la falta de cumplimiento de lo acordado en el proceso de elaboración de normas y sus consecuencias, tanto del alumnado como del profesorado, por otro, de la descoordinación y “pasotismo” de algunos, que entorpecieron el trabajo dentro del aula. De forma unánime se acepta la responsabilidad que cada uno ha tenido en este proceso, siendo valorada como no muy buena por todos los implicados.

6.3.1.5 PCP (CARACTERÍSTICAS DEL PROFESORADO)

• **Gráfica 29:**



A pesar de no estar muy representada, como puede observarse en la gráfica, es una de las categorías que más información reporta para comprender el porqué de algunos comportamientos encontrados en el proceso de Investigación- Acción.

Así se manifiesta una cotidianeidad en la forma de trabajar del centro, marcada por la falta de cooperación, y centrada en los “productos” más que en el proceso.

6.4 CORRELACIÓN ENTRE CATEGORÍAS O EVIDENCIAS DE RELACIÓN

El programa MAXQDA nos permite con su función “VRC” visualizar las relaciones entre los distintos códigos que se han usado a la hora de codificar la información trabajada. En una tabla se muestra el número de segmentos que están adjuntos a dos códigos cualesquiera. La representación es similar a la que se ofrecía con los análisis anteriores, pero en esta ocasión los iconos representan la co-ocurrencia de los códigos -unidades de significado-.

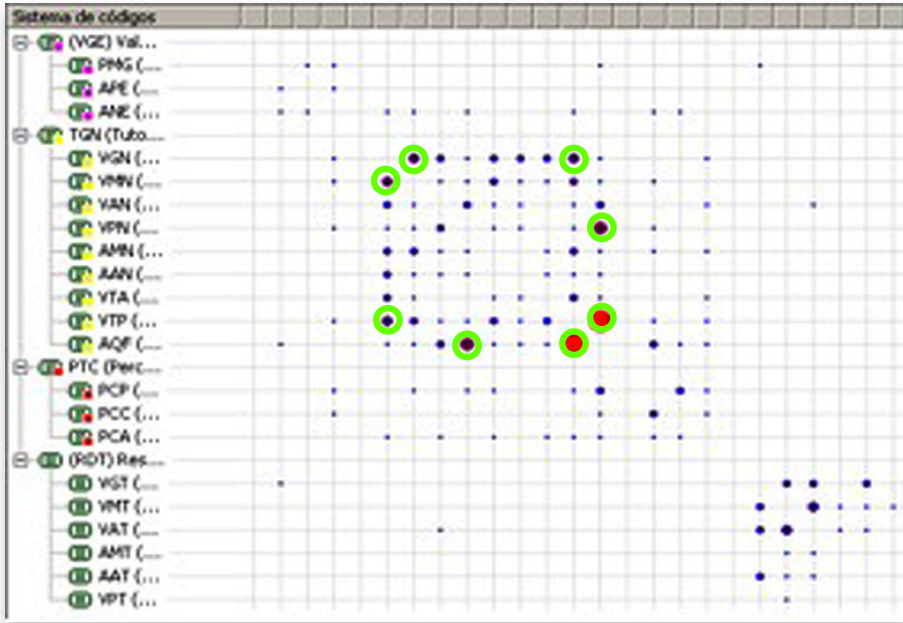
De esta forma, con este análisis podemos “homogeneizar” la información reportada independientemente de su fuente, saliendo a relucir la relevancia que distintos tópicos -tratados por los agentes involucrados- alcanzan en el proceso de Investigación- Acción.

Así, podemos inferir algunas valoraciones, y otorgar mayor o menor importancia -desde la perspectiva de los protagonistas- a distintos aspectos que deben ser considerados como fundamentales en futuras ocasiones si queremos que sean procesos de mejora.

Hemos seleccionado las que son más representativas con el mismo criterio³ que se ha usado en los análisis realizados anteriormente.

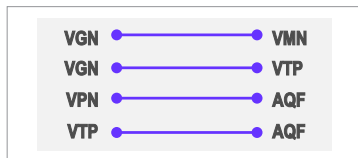
.....
3 Ver anexos: Tabla con frecuencias numéricas

Gráfica 30:



6.4.1 CATEGORÍAS QUE SE RELACIONAN ENTRE SÍ

- Relación



6.4.1.1 VALORACIÓN GLOBAL DE LA GESTIÓN DE NORMAS Y VALORACIÓN DE LA METODOLOGÍA DE LA GESTIÓN DE NORMAS.

La forma de llevar a cabo las sesiones de tutoría y reuniones con el profesorado para consensuar unas normas de aula y sus consecuencias, ha delimitado la percepción y valoración global de este proceso, con 18 intersecciones. De tal forma que los participantes consideran la metodología como un aspecto fundamental en este trabajo.

6.4.1.2 VALORACIÓN GLOBAL DE LA GESTIÓN DE NORMAS Y VALORACIÓN DEL TRABAJO CON EL PROFESORADO.

16 son las intersecciones encontradas, las cuales nos muestran cómo la forma de trabajar del profesorado en el proceso de Investigación-Acción, a delimitado los resultados y por tanto la concepción final de los participantes. Este dato se puede corroborar con un dilatado número de aportaciones en las fuentes de información utilizadas, referente a cómo el trabajo con el profesorado en ocasiones ha obstaculizado la puesta en marcha de las normas y su cumplimiento.

6.4.1.3 VALORACIÓN DEL COMPORTAMIENTO DEL PROFESORADO EN LA GESTIÓN DE NORMAS Y ASPECTOS QUE HAN FALLADO.

Es la segunda más marcada con 21 intersecciones. Durante el análisis cualitativo de las entrevistas y grupos de discusión, se hallaron muchas aportaciones sobre el comportamiento que tuvo el profesorado en lo referente a las normas de convivencia, siendo la mayoría negativas y catalogadas como las causantes de que estas no llegasen a implantarse o se hiciera de forma intermitente, lo que provocó que se abandonase o frustrase tanto el trabajo del alumnado como el del profesorado.

6.4.1.4 VALORACIÓN DEL TRABAJO CON EL PROFESORADO Y ASPECTOS QUE HAN FALLADO.

Sin duda las categorías con mas inferencias, 37 en total. Esto puede interpretarse como que el trabajo del profesorado en esta experiencia no ha sido el esperado tanto por el alumnado, tutores, orientadora como por el propio profesorado, quien reconoce no haber estado a la altura de lo exigido. Añadir, que este sentir no se puede extrapolar, ya que un número de ellos sí que se implicó y trabajó de forma continuada, quizás el problema, tal y como podemos corroborar en el análisis vertical y horizontal, fue la descoordinación, falta de interés o desilusión de un colectivo, el cual hizo que se desvirtuara el trabajo de aquellos que sí cumplieron con los compromisos, afectando tanto a la actitud del alumnado como de sus compañeros y por ende a los resultados obtenidos.

discusión, conclusiones,
puntos fuertes y débiles,
y prospectiva
de la investigación

7

7.1. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

En el plan de intervención para la mejora de la convivencia en el aula, tanto la actitud del profesorado como la del alumnado, han sido consideradas poco satisfactorias. Respecto al profesorado, ha habido falta de implicación justificada, en cierto modo, por:

- El denominado “estrés docente”, por Otero- López, Castro y et. Al. (2009), ya que en las distintas fuentes de recogida de datos utilizadas, se encuentran manifestaciones referentes a la sobrecarga de “papeleo” exigido por la administración, de tareas a realizar y el elevado número de alumnado por aula-clase, lo cual viene a generar un sentimiento de obligación hacia todo. Es decir, tener que hacer de todo, saber de todo y estar en todo, estimándose que no poseen ni la formación ni los recursos para ello requeridos.
- Falta de trabajo colaborativo. Uno de los puntos más destacados por los participantes ha sido la falta de colaboración por parte de los miembros del profesorado, manifestando que tan sólo un reducido grupo ha sido capaz de llevar a cabo lo acordado y trabajar según lo esperado, mediante el consenso, la ayuda mutua, y el trabajo en equipo. Una actitud más que distante de lo que refleja el trabajo de Pareja y Pedrosa (2009), ya que“(…) el trabajo colaborativo, no artificial, y que parte de un diagnóstico comunitario, reflexivo y construido desde las distintas perspectivas del problema (...) es una de las herramientas más eficaces que tiene aquel profesorado comprometido con el cambio.”

- La motivación intrínseca del profesorado respecto a temas no académicos, como lo pueda ser la mejora de la convivencia. Aunque se trata de un reducido número de miembros del colectivo del profesorado, existe la creencia de que no es su función trabajar aspectos de esta índole, sino tan sólo la de transmitir conocimientos.

El profesorado, desde hace más de una década, se ha convertido en mucho más que un mero transmisor de conocimientos, para asumir su papel de mediador entre estos y los alumnos, aumentando su nivel de compromiso con la educación y formación de su alumnado. El problema es que este ambicioso objetivo no es alcanzable por todos ellos, lo que, ya desde hace algún tiempo, viene provocando situaciones cada vez más generalizadas de estrés, desmotivación o frustración. En esta línea existen numerosos trabajos, como (Sánchez Lissen (2009); Borg y Riding (1991); Silvero (2007); Santiago, Otero- López et. Al (2008), que nos muestran este sentir. Otros, como el realizado por García-Hierro y Cubo (2007), muestran como esta dificultad es una de las más controvertidas para su mejora, ya que en su investigación han encontrado resultados algo más satisfactorios en lo referente al hecho de interiorizar normas de convivencia por parte del alumnado que en lo referente al estrés del profesorado, donde no se obtuvieron resultados tan positivos.

Respecto al alumnado, se han de destacar varias conclusiones. Por un lado, su comportamiento frente a la experiencia, y por otro, las variables que condicionan las conductas disruptivas:

- Al hecho de que no todos los alumnos hayan cumplido las normas consensuadas, la explicación ofrecida por parte de los implicados es la de “*contagio entre compañeros*”. Es decir, “si ni mi compañero ni alguno de los profesores lo hace, yo tampoco”. Entre el alumnado, son muchas las manifestaciones referentes a este comportamiento, aunque también se han dado entre miembros del profesorado. En esta línea, Bolívar (1997) pone de manifiesto que la institución escolar enseña más por lo que hace y por cómo se relaciona (currículum oculto) que por lo que pretende explícitamente.
- Que el número de repetidores sea muy elevado en un mismo grupo-clase de 1º de ESO se concibe como un elemento perjudicial para la

convivencia. Se asegura que este hecho provoca que el alumnado que entra nuevo en el centro en su primer curso tome a los repetidores como referente a seguir. Peralta (2004) manifiesta que hay un porcentaje de alumnado que puede apoyar las actuaciones no deseadas, generando así que los resultados positivos para la mejora de la convivencia se vean truncados.

El consenso de unas normas de convivencia de aula de forma democrática entre profesorado y alumnado es valorado de forma positiva, como ya se ha demostrado en trabajos como los de Torrego (2004).

- El profesorado coincide en que tener unas normas comunes y acordadas por todos mejora la convivencia y facilita la labor docente, pero mencionan, como obstáculo a la hora de conseguir dicho objetivo, el hecho de que este proceso deba desarrollarse de forma progresiva y atendiendo a metas muy concretas, comenzando, de este modo, con pocas normas y muy claras.
- Al igual que el profesorado, el alumnado también valora el consenso de normas como algo muy positivo, aportando que, para obtener un compromiso real, éstas deberían haber sido elaboradas mediante reuniones en las que participara todo el profesorado que impartía clase en su grupo, estando así presentes todas las opiniones de los implicados, y no en las horas de tutoría, en las que tan sólo se podía contar con el tutor.

Para concluir, anuar los datos cuantitativos y cualitativos obtenidos en este proceso de Investigación-Acción.

La diversidad de opiniones, tanto entre alumnado y profesorado como dentro de los propios colectivos, sobre la gravedad de las conductas problemáticas obtenidas del análisis cuantitativo, refrendan los datos expuestos en párrafos anteriores. Es decir, el hecho de que no se esté de acuerdo en cuanto a aspectos básicos, tales como “llegar tarde a clase”, genera descoordinación e incongruencias entre el profesorado, lo que repercute en el alumnado en un no saber cómo actuar y no poder interiorizar normas básicas de convivencia, como se ha visto reflejado a su vez en los resultados de la parte cualitativa. Ejemplo de ello son las aporta-

ciones del alumnado referentes a la falta de coordinación y el individualismo de algunos profesores, que desde el comienzo de la experiencia manifestaron en clase que *“ellos tenían sus propias normas”*. También los profesores reconocen la falta de consenso y acuerdos sobre aspectos básicos de convivencia, la importancia que han de adquirir unas u otras normas y qué consecuencias deben aplicarse, por lo que se considera imprescindible trabajar el *“consenso y unificación de criterios entre el profesorado”* antes de implantar medida alguna. Si esta base es sólida, reportará más resultados positivos que negativos.

7.2. CONCLUSIONES

En este apartado, y tras observar los resultados obtenidos, se plantearán las conclusiones después de un minucioso y pormenorizado análisis. Para facilitar su lectura se recuperarán los enunciados de los objetivos de los que partió esta tesis doctoral junto con la división de conclusiones de profesorado y alumnado.

Objetivo general

Implantar un Plan de Intervención con alumnado y profesorado de 1º ESO para la mejora de la convivencia en el aula.

Profesorado:

- Del profesorado que se implicó en el desarrollo de la experiencia, 4 no asistieron a ninguna de las reuniones de trabajo, a pesar de la aprobación en Claustro del Plan de Acción, y ser así parte del Plan de Acción Tutorial. Por lo tanto, la participación inicial del profesorado podría considerarse como bastante positiva. Sin embargo, no puede obviarse que, en el transcurso de la “experiencia”, un número destacable la abandonó, esgrimiendo como argumento la falta de escucha activa, la poca implicación y una “colegialidad artificial”.
- A pesar de todo, el profesorado que siguió implicado trabajó de forma intensa y, muy en especial, los tutores.

Alumnado:

- Todo el alumnado de los tres cursos de primero de ESO, participó en el proceso de Investigación-Acción.
- Esta investigación fue llevada a cabo durante todo el curso escolar, periodo de tiempo durante el cual la inmensa mayoría del alumnado se vio implicado y trabajó todo aquello que le fue encomendado, siendo tan sólo un pequeño colectivo el que no accedió a atender estas instrucciones.

Objetivos específicos

1 | *Llevar a cabo un primer plan de acción con profesorado y alumnado para la mejora de la convivencia en el aula, a través de la “gestión democrática de normas” y “consenso y puesta en práctica de normas por parte del profesorado y alumnado”.*

Profesorado:

- Dentro del aula, el trabajo del profesorado con el alumnado sobre los acuerdos adoptados en lo referente a la “gestión de normas” no se mostró tan satisfactorio como hubiese sido deseable. Algunos de los profesores no llegaron a implantar las normas en sus horas de clase, a la vez que otros abandonaron al conocer que sólo eran unos pocos los que hacían el esfuerzo. Por grupo-clase, y de equipos educativos compuestos por diez y once, únicamente trabajaron hasta el final del proyecto una media de tres o cuatro profesores.

Alumnado:

- En las primeras sesiones de tutoría donde se llevó a cabo la gestión de normas de forma democrática, el comportamiento y la implicación del alumnado fueron bastante positivos, ya que, en casi su totalidad, se mostró bastante participativo, interesado y dispuesto al cambio.

- Respecto a la implicación en el cumplimiento de las normas acordadas, se apreció un mayor cumplimiento de las mismas, pero tan sólo por parte de un cierto sector del alumnado y con aquellos profesores que habían estado implicados en este trabajo desde su comienzo hasta su finalización.
- Este último dato puede deberse a que el alumnado aprovechó la descoordinación entre el profesorado para conseguir lo que le interesaba según qué circunstancias, lo que provocó que se agudizara el rechazo de algunos profesores hacia la ejecución de las normas de convivencia.

2 | *Conocer las concepciones de profesorado y alumnado frente a la gravedad de las conductas generadoras de problemas en las aulas.*

Profesorado:

- La división de opiniones más destacable entre el profesorado sobre una misma conducta problemática/disruptiva la encontramos en la referida a “comportamientos genéricos dentro del aula”, como pedir *salir al lavabo, levantarse sin permiso o salir a los pasillos entre clase y clase*. En cambio, se unifican las opiniones en comportamientos hacia el profesorado y alumnado, tales como *amenazar al profesor o reírse de un compañero*.

Alumnado:

- Lo mismo ocurre entre el alumnado, siendo los dos primeros ámbitos del cuestionario, comportamiento genérico y el referente al trabajo en clase, donde se encuentra una mayor división de opiniones en cuanto a su gravedad, quedando las respuestas unificadas en los dos últimos.

3 | *Evaluar la diferencia de opiniones entre profesorado y alumnado en cuanto a las conductas problemáticas trabajadas.*

- El alumnado es más permisivo con las conductas generadoras de disrupción, considerando muchas de ellas como poco o nada graves, mientras que el profesorado lo hace como graves o muy graves. No

podemos olvidar que las respuestas en ambos colectivos se encuentran fragmentadas, mostrando diversidad de opiniones.

- Por otro lado, todos consideran que interrumpir al profesor mientras explica, insultarle u obviarle es una conducta grave, al igual que dar collejas a un compañero, reírse de él o pelearse, por lo que se puede considerar que alumnado y profesorado no siempre perciben la realidad de igual modo, siendo esta diversidad una de las posibles causas del incremento de conductas contrarias a la convivencia.

4 | *Conocer la satisfacción del profesorado y alumnado que han participado en la experiencia.*

Profesorado:

- Todos muestran su acuerdo, mencionando que para ser la primera vez que trabajan en grupo el tema de la mejora de la convivencia, a nivel particular de grupo-clase, se han obtenido resultados positivos en el alumnado, aunque reconocen que por su parte deberían haber trabajado de forma más coordinada, persistente y coherente con lo acordado a principio de curso, y que por parte del alumnado debería de haber habido mayor implicación y consecución de los objetivos planteados.

Alumnado:

- El alumnado reconoce que su implicación en la experiencia ha sido la correcta, aunque habría que hacer distinciones entre los tres primeros, siendo primero C, bilingüe, donde más y mejor se han trabajado las normas, seguidos por primero A y primero B, quienes reconocen que a ellos poco le ha servido la experiencia. Un dato que se corrobora en la entrevista realizada a los tutores y en los grupos de discusión tanto de profesorado como de alumnado.
- Según los alumnos, la experiencia hubiera sido más satisfactoria si la implicación del profesorado hubiese sido unánime, coherente y persistente en el tiempo.

7.3 PUNTOS FUERTES Y PUNTOS DÉBILES

7.3.1 PUNTOS FUERTES

- La investigación ha contado desde el primer momento con el apoyo de toda la comunidad educativa, padres, profesorado, alumnado y equipo directivo, ya que fue aprobado por unanimidad en Consejo Escolar. Aspecto, que durante toda la experiencia, se ha mantenido por un colectivo, sobre todo por tutores y miembros del equipo directivo.
- El profesorado implicado en el proceso de Investigación- Acción reconoce que la experiencia les ha despertado inquietudes y ganas de seguir trabajando la mejora de convivencia en su centro.
- Un número considerable de alumnado interiorizó normas de convivencia básicas y comenzó a trabajar de forma productiva temas como la asertividad o la empatía.
- En gran medida las tutorías han dejado de convertirse en un espacio de ocio o “aburrido” para ser un espacio de aprendizaje vinculado a la mejora de la convivencia y temas relacionados con las inquietudes y motivaciones del alumnado.

7.3.2 PUNTOS DÉBILES

- El hecho de que algunos docentes no se implicaran en la experiencia provocó el abandono de otros compañeros.
- No utilizar el refuerzo positivo dificultó la elaboración de las consecuencias, ya que parte del profesorado no consideraba oportuno reforzar comportamientos positivos.
- Un número reducido de alumnado influyó o participó de forma negativa en las tutorías y en el resto de las clases, provocando que sus compañeros imitaran algunos de sus comportamientos. Esto generó un descon-

tento generalizado entre el profesorado y dificultó la puesta en marcha de los objetivos planteados.

- El hecho de trabajar con un proceso de Investigación- Acción hace que el trabajo que aquí presentamos sólo sea una parte de lo que podría conseguirse, ya que las propuestas de mejora y lo consensuado al finalizar la investigación podrían modificar en un futuro, los datos aquí presentados.

7.4. PROPUESTAS DE MEJORA

Tras la experiencia y siguiendo el proceso en espiral propio de la investigación acción, se generaron propuestas de mejora, por parte de los participantes:

- Trabajar las normas de convivencia de forma democrática reduciendo el número de estas y sus consecuencias.
- Planificar, desde comienzo de curso, más reuniones de equipo docente para unificar criterios y trabajar todos en una misma dirección.
- Llevar a cabo el proceso de consenso de normas entre profesorado y alumnado de forma más minuciosa, reuniéndose todo el profesorado de un mismo equipo docente con los alumnos a los que se le imparte clase.
- Dar mayor formación y orientación a los tutores en cómo trabajar las tutorías.
- Ofrecer mayor formación y pautas de actuación al profesorado en materia de convivencia.
- Buscar ayuda externa de profesionales en la materia.

7.5. PROSPECTIVA DE LA INVESTIGACIÓN

Una vez conocidas las dificultades y las propuestas de mejora y analizados todos los datos, aquí se proponen nuevas líneas de investigación que puedan ser consideradas como posibles temáticas para futuros trabajos de investigación:

- Trabajar la motivación y concienciación del profesorado, tanto en la formación inicial como en la permanente, en lo relativo a los problemas de convivencia y conductas disruptivas, atendiendo siempre a sus necesidades reales y ajustándose a los recursos disponibles.
- Buscar aquellas estrategias factibles y realmente productivas para formar al profesorado de secundaria en aspectos didácticos y psicopedagógicos para afrontar tareas como la tutoría.
- Plantear alternativas para los centros de formación del profesorado que aseguren una mayor implicación y adquisición de conocimientos aplicables a la práctica diaria.
- Estudiar en profundidad los cambios producidos en el alumnado que promociona de sexto de primaria a primero de ESO e intentar dar explicación al porqué del aumento de sus conductas disruptivas en el aula.

bibliografía



AA.VV (2007). Material para la mejora de la convivencia. Sevilla: Consejería de Educación. Dirección General de Participación y Solidaridad en Educación.

ACOSTA, A. (2007). Gestión de la convivencia y regulación pacífica de los conflictos de los centros escolares. Normas de convivencia. Material para la mejora de la convivencia escolar. Sevilla: CEJA.

ANDERSON, C. (1982). "The Search for School climate: A review of research, Review of Educational Research, 52 (3), 368-420.

ANTÚNEZ, S. (2002). Dinámicas colaborativas en el trabajo del profesorado: el paso del yo al nosotros. Barcelona: Graó.

ARMAS CASTRO, M.(2007). Prevención e integración ante problemas de conducta. Estrategias para centros y familias. Madrid: Gráficas Muriel.

ASENSIO MUÑOZ, I. (1992): La medida del clima en instituciones de educación superior. Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid.

AUSUBEL, D.P. (1961). A new look at classroom discipline. Phi Delta Kappan, nº 43, 25-30.

BALLESTER, F. Y ARNÁIZ, P. (2001). Diversidad y violencia escolar. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 41, 39-58.

BOLIVAR, A. (2002). Cómo mejorar los centros educativos. Madrid: Síntesis.

BOLÍVAR, A. (1998). Educar en valores. Una educación de la ciudadanía. Sevilla: Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.

BOLÍVAR, A. (1997). El desarrollo del curriculum en la práctica: desarrollo

y evaluación del proyecto de centro y las programaciones didácticas de los departamentos. En J.M, Escudero. (Coord.), A, Bolívar; M.T, González, y J.M, Moreno. (1997). *Diseño y desarrollo del currículum en Educación Secundaria (103-139)*. Barcelona: ICE/Horsori.

BOYER, C. Y LUENGO, F. (coord.) (2001). *La convivencia y la disciplina en centros escolares*. Madrid. Federación de Enseñanza de CC.OO.

BUENDÍA, L; BERROCAL, E y OLMEDO, E. (2009). *Competencias técnicas para la recogida de información*. En Mffi.P, COLÁS, L, BUENDÍA y F, HERNÁNDEZ PINA. *Competencias científicas para la realización de una tesis doctoral*. (141-162). Barcelona: Davinci.

BUENDÍA, L. (2007). *Valores Interculturales para la convivencia*. En E, Soriano: *Educación para la convivencia Intercultural*. Madrid: La Muralla.

BUENDÍA, L.; GONZÁLEZ, D.; POZO, M.T. Y SÁNCHEZ NÚÑEZ, C.A. (2004). *Identidad y competencias interculturales*. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10, (2), 1-49.

BUENDIA, L. Y PEGALAJAR, M. (1999). *La influencia Educativa del profesor en el aula*. En M. T. Anguera. *Observación en la escuela: Aplicaciones*. Barcelona. Universitat de Barcelona. 191- 217.

BUENDÍA, L; COLÁS, M°.P y HERNÁNDEZ PINA, F. (1998). *Métodos de Investigación en psicopedagogía*. Madrid: McGraw- Hill.

CAMPOY, T, J y GOMES, E. (2009). *Técnicas e instrumentos cualitativos de recogida de datos*. En A, PANTOJA. *Manual básico para la realización de tesinas, tesis y trabajos de investigación*. Madrid: EOS.

CARBONEL, J. L. (Dir.) (1999). *Programa para el desarrollo de la convivencia y la prevención de los malos trataos*. *Convivir es vivir*. Madrid. Ministerio de Educación y Cultura.

CASAMAYOR, G. (coord.) (1998). *Cómo dar respuesta a los conflictos*. Barcelona: Grao

CEREZO, F. (1998). Conductas agresivas en la edad escolar. Aproximación teórica y metodológica. Propuestas de intervención. Madrid: Pirámide.

CIDE. (1995). Evaluación del profesorado en educación secundaria. Análisis de tendencias y diseño de un plan de evaluación. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

COLÁS, M°.P.; BUENDÍA, L y HERNÁNDEZ PINA, F. (2009). Competencias científicas para la realización de una tesis doctoral. Barcelona: Davinci.

COLÁS, M°.P.; BUENDÍA, L (1994). Investigación educativa. Sevilla: Alfar.

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. (2005). Informe sobre el Absentismo y la Convivencia en la Educación Secundaria de Asturias. Dirección General de Ordenación Académica y Formación Profesional. Asturias.

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN. JUNTA DE CASTILLA Y LEÓN. (2009). La convivencia en los centros docentes de Castilla y León. Observatorio para la convivencia escolar. Castilla y León.

CORLEY, A Y THORNE, A.(2006). Action Learning: Avoiding Conflict or Enabling Action. Action Learning: Research and Practice, 3, (1), 31-44.

CORREA, A.D.; CEBALLOS, E; VEGA, A..M.; GOROSTIZA, A. HERNÁNDEZ, H. (2001). Análisis del conflicto escolar en adolescentes y preadolescentes. Actas del X Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa. Universidad de La Coruña.

COWIE, H; y HUDSON, N. (2005). Peer Support: a Strategy to Help Bystanders Challenge. School Bullying, Guildford, University of Surrey: NAPCE.

COWIE, H; y WALLACE, H. (1998). Peer Support: A teachers Manual. Londres: The Princes Trust.

CREEMERS, B y REEZIGT, G. (1999). "The role of school and classroom climate in Elementary School" en H.J. Freiberg, (1999). School climate. Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environments. Londres: Falmer Press.

DEBARBIEUX, E. (2001). Scientists, politicians and violence: On the road to a European scientific community to tackle violence in schools. En E. Debarbieux, y C. Blaya. Violence in schools, ten approaches in Europe. 11-25. París: ESF

DECRETO 85/1999, de 6 de abril, por el que se regulan los derechos y deberes del alumnado y las correspondientes normas de convivencia en los Centros docentes públicos y privados concertados no universitarios.

DECRETO 19/2007, de 23 de enero, por el que se adoptan medidas para la promoción de la Cultura de Paz y la Mejora de la Convivencia en los Centros Educativos sostenidos con fondos públicos.

DEFENSOR DEL PUEBLO (2007). Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006. Madrid. Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.

DEFENSOR DEL PUEBLO. (2000). Informe sobre violencia escolar: el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria. Madrid. Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.

DEL BARRIO, C., MARTÍN, E., ALMEIDA, A. Y BARRIOS, A. (2003). Del maltrato y otros conceptos relacionados con la agresión entre escolares, y su estudio psicológico. *Infancia y Aprendizaje*, 26(1), 9-24.

DEL REY, R; y ORETGA, R. (2001). El programa de ayuda entre iguales en el contexto del proyecto Sevilla antiviolencia escolar. *Revista de educación*, 326, 297-310.

DELORS, J. (1996). La educación encierra un tesoro. Madrid: Santillana.

DEUTSCH, M. (1973). *The Resolution of Conflict*. Yale University Press: New Haven. Estatuto de los trabajadores. Ley 8/1980 de 10 de Marzo.

DIAZ AGUADO, Mffi. J; MARTÍNEZ ÁRIAS, R Y MARTÍN BABARRO, J. (2010). Estudio Estatal sobre la Convivencia Escolar en la Educación Secundaria Obligatoria. Madrid: Secretaría General Técnica. Ministerio de Educación.

DÍAZ AGUADO, Mffi.J. (2004). Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia. Madrid: INJUVE.

DIAZ AGUADO, Mffi. J; ROYO, M.P; SEGURA, M.P. et. Al. (1996). Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Instituto de la Juventud.

DIRECCIÓN GENERAL DE EVALUACIÓN Y COOPERACIÓN TERRITORIAL (2009). Informe TALIS (OCDE). Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje. Informe Español. Madrid: Instituto de Evaluación.

ELZO, J. et. Al. (2006). Informe ampliado: Problemas de convivencia dentro y fuera de la escuela. Generalitat de Catalunya: Departamento De Interior, Relaciones Institucionales y Participación.

ELZO, J (2004). Más allá del 'bullying'. (El Correo y El Diario Vasco, 28 de octubre de 2004).

FERNÁNDEZ, I. (1998). Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad. Madrid: Narcea.

FERNÁNDEZ, I.; VILLOSLADA, E.; y FUNES, S. (2002). Conflicto en el centro escolar. El modelo de alumno ayudante como estrategia de intervención educativa. Madrid: Catarata.

FERNÁNDEZ GARCÍA, I. (Coord.). (2001). Guía para la convivencia en el aula. Barcelona: CISS- PRAXIS.

FREIBERG, H.J; y STEIN, T.A. (1999). Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environments. En H.J. Freiberg, (1999). School climate. Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environments. Londres: Falmer Press.

FREINET, C. (1971). La educación por el trabajo. México: Ed. Fondo de Cultura Económica.

FULLAN, M. Y HARGREAVES, A. (1997). ¿Hay algo por lo que merezca la

pena luchar en la escuela? Madrid: Morata.

FUNES, S (coord.). (2009). Gestión eficaz de la convivencia en los centros educativos. Madrid: Wolters Klumer.

GALTUNG, J. (1998). Tras la violencia, 3R, reconstrucción, reconciliación, resolución. Bilbao: Gernika Gogoratuz.

GARAIGORDOBIL, M y FAGOAGA, J. (2007): El juego cooperativo para prevenir la violencia en los centros escolares: evaluación de programas de intervención para la Educación Infantil, Primaria y Secundaria. Colección Investigamos, Madrid: CIDE, (MEC).

GARCÍA, R. y MARTÍNEZ (2001) (Coords). Los conflictos en las aulas de ESO (Un estudio sobre la Comunidad Valenciana). Valencia: Federació d'Ensenyament CC.OO y L'Ullal Edicions.

GARCÍA CORREA, A. (1996). Gestión y Control del aula. En A. Barca y otros. Psicología de la Instrucción, vol 3. Barcelona: EUM.

GARCÍA- HIERRO, M°, A. Y CUBO, S. (2007). La convivencia en Secundaria. Aplicación de un programa contra la violencia escolar. Campo Abierto, 26- 2. 13-33.

GERVILLA, E. (2000). Valores del cuerpo educando. Antropología del cuerpo y educación. Barcelona: Herder.

GERVILLA, E. (1988). Axiología Educativa. Granada: Ediciones TAT.

GIMENO, J. (1998). Poderes inestables en educación. Madrid: Morata.

GOETZ, J.P y LECOMPTE, M.D (1998). Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. Madrid: Morata.

GÓMEZ BAHILLO, C. (Coord.) (2006). Las relaciones de convivencia y conflicto escolar en los centros educativos aragoneses de enseñanza no universitaria. Aragón: Departamento de Educación, Cultura y Deporte

GONZÁLEZ GALÁN, A. (2004). Evaluación del clima escolar como factor de calidad. Madrid: La Muralla.

GOTZENS, C; CASTELLÓ, A; GENOVAR, C; y BADÍA, M. (2003). Percepciones de profesores y alumnos de E.S.O. sobre la disciplina en el aula. *Psicothema*, 15, (3), 362-368.

GRAÑERAS, M; y VÁZQUEZ, E. (Coord.) (2009). Prevención de la violencia y mejora de la convivencia en las escuelas: Investigación educativa y actuaciones de las Administraciones Públicas. Madrid: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte, CIDE.

HALPIN, A.W.; CROFT, D.B. (1963). *The Organizational Climate of Schools*. Washington: University Press.

HARGREAVES, A. (2000). La modificación de las culturas de trabajo de la enseñanza. *Revista KIKIRIKI*, 35, 49-61.

HAYDEN, C. Y BLAYA, C. (2001). Violent and aggressive behaviour in English schools. En E. Debarbieux & C. Blaya (Eds.) *Violence in schools. Ten approaches in Europe* (47-73). Issy-les-Molineaux: ESF.

HERNÁN, M; CABRERA, A. et. Al. (2006). Estado de la infancia y la adolescencia en Andalucía. *Convivencia y Violencia. Cuaderno nffl 2*. Granada: Gráficas Alhambra.

HERNÁNDEZ, S y SANCHO, J. (2005). El clima escolar en los centros de Secundaria: más allá de los tópicos. Madrid: CIDE, (MEC).

HITLIN, S. Y PILIAVIN, J.A. (2004). Values: reviving a dormant concept. *Annu. Rev. Sociol.*, 30, 359-93.

IBÁÑEZ, G y SARRIÁ, E. (2002). *Aprendiendo a convivir*. Madrid: CIDE, (MEC).

IGLESIAS, L. (2000). Cero en conducta. *El correo de la UNESCO*, enero, 14-16.

INSTITUTO DE EVALUACIÓN Y ASESORAMIENTO EDUCATIVO (IDEA). (2006). Informe Convivencia. Defensor del Menor. Madrid: (Autor).

INSTITUTO DE EVALUACIÓN Y ASESORAMIENTO EDUCATIVO (IDEA); INSTITUCIÓN ARARTEKO (2006). Convivencia y conflictos en los centros educativos. Vitoria: Gráficas Santamaría.

ISERNHAGEN, J; y HARRIS, S. (2003). A comparison of 9 th and 10 th Grade Boy' and Girls' Bullying Behaviors in two States. *Journal of School Violence*, 2-2, 67-80

LAGO, J.C; y RUIZ ROSO, L. (2000). Autoridad y control en el aula: de la disciplina escolar a la disciplina judicial. *Tarbiya, Revista de Investigación e Innovación Educativa*, 25, 49-93.

LATORRE, A; DEL RINCÓN, D y ARNAL, J. (2003). Bases metodológicas de la Investigación Educativa. Barcelona: Ediciones Experiencia.

LAPOINTE, J. M. (2003). Teacher–student conflict and misbehavior: Toward a model of the extended symmetrical escalation. *Journal of Classroom Interaction*, 38, 11–19.

LEDERACH, J.P. (1984). *Educación para la paz*. Barcelona: Fontamora.

LEY ORGÁNICA 2/ 2006 de 3 de mayo, de Educación

LEY 27/2005, de 30 de noviembre, de fomento de la educación y la cultura de la paz.

LINCOLN, Y. Y GUBA, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. New York: Sage.

LIRA, L. (2004). Una propuesta de formación para docentes centrada en la resolución de conflictos. *Educación. Revista de Educación*, julio-septiembre, 37-48.

MALGESINI, G Y C. GIMÉNEZ (2000) *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad*. Madrid: La Catarata.

MARCELO, C. Y ESTEBARANZ, A. (1999). Cultura escolar y cultura profesional: los dilemas del cambio. *Educación*, 24, 47-69.

MCCLELLAN, J. (2005). Increasing Advisor Effectiveness by Understanding Conflict and Conflict Resolution. *NACADA Journal*. 25 (2), 57-64.

MILES, B. Y HUBERMAN, A. (1984). *Qualitative data Analysis: A source book of new methods*. Beverly Hills, USA: Sage.

MONTOYA, M; y SALGUERO, J, M. (2004). Orientación educativa y prevención de la violencia: la diferencia sexual en la resolución de conflictos. Madrid: CIDE, (MEC), Instituto de la Mujer.

MORRISON, G, M; FURLONG, M, J; y SMITH, G. (1994). Factors Associated with the Experience of School Violence Among General Education, Leadership Class, Opportunity Class and Special Day Class Pupils. *Journal of Education and Treatment of Children*, 17, 356-369.

OLWEUS, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Cambridge: MA: Blackwell.

OLWEUS, D. (1986). *The Olweus Bullie/ Victim Questionnaire*. Bergen: University of Bergen.

OÑATE, A Y PIÑUEL, I. (2007). Informe Cisneros X: Acoso y Violencia Escolar en España. Madrid: Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo.

ORDEN de 25 de julio de 2002, por la que se da publicidad al Plan Andaluz de Educación para la Cultura de Paz y Noviolencia.

ORDEN de 21 de julio de 2006, por la que se regula el procedimiento para la elaboración, solicitud, aprobación... [Proyectos <<Escuela: espacio de paz>>].

ORDEN de 18 de julio de 2007, por la que se regula el procedimiento para la elaboración y aprobación del plan de convivencia de los centros educativos sostenidos con fondos públicos.

ORTEGA, R; DEL REY, R. et al. (2008). (a). Diez ideas clave. Disciplina y

gestión de la convivencia. Barcelona: Graó.

ORTEGA, R. (2008). (b). Malos tratos entre escolares: de la investigación a la intervención. Madrid: CIDE, (MEC).

ORTEGA, R. (2007). Competencias para la convivencia y las relaciones sociales. Cuadernos de Pedagogía. Barcelona, 370. 32- 35.

ORTEGA, R; y DEL REY, R. (2004). Construir la convivencia. Barcelona: Edebe.

ORTEGA, R. (2002). *Lo mejor y lo peor de las redes de iguales: Juego, Conflicto y Violencia*. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 44, 93-113.

ORTEGA, R; y DEL REY, R. (2001). Aciertos y desaciertos del Proyecto Sevilla Anti-violencia Escolar (SAVE). *Revista de Educación*, 324. 253-270.

ORTEGA, R. Y COL., (2000). Educar la Convivencia para prevenir la violencia. Madrid: Visor.

ORTEGA, R. (1997). Proyecto Sevilla Anti- Violencia Escolar (SAVE). Un modelo de intervención preventiva contra los malos tratos entre iguales. *Revista de Educación*, 313, 314-160.

ORTE, C; FERRÀ, P; BALLESTER, L; Y MARCH, M.X. (1999). Resultados de la Investigación sobre bullying en la Comunidad Autónoma de las Islas Baleares. Palma de Mallorca: Mimeo.

OTERO- LÓPEZ, J.M; CASTRO, C; VILLARDEFrancos, E y SANTIAGO, M.J. (2009). Insatisfacción laboral y burnout en profesores de secundaria: las conductas y/o actitudes problemáticas de los estudiantes y el manejo del conflicto a examen. *European Journal of Education and Psychology*, 2 (2), 99-111.

PANTOJA, A. (2009). Manual básico para la realización de tesinas, tesis y trabajos de investigación. Madrid: EOS.

PAREJA, J.A. Y PEDROSA, B. (2009). Una experiencia de cambio para paliar

los procesos absentistas. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 3, (13), 273-297.

PAREJA, J.A. (2007). Conflicto, comunicación y liderazgo escolar: los vértices de un triángulo equilátero. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 113. [Disponible en <http://www.ugr.es/~recfpro/rev113COL3.pdf>].

PAREJA, J.A. (2005). Estrategias e instrumentos: un modelo para la resolución de conflictos. *Escuela Española (temático)*, nº 14, 21-22.

PAREJA, J.A. (2005b). Liderazgo y conflicto en los centros, *Temáticos Escuela*, 14; 9-10.

PAREJA, J.A. (2002). Aproximación al concepto de violencia y agresividad. En F. Trujillo y M. R., Fortes (ed). *Violencia doméstica y coeducación*. Barcelona: Octaedro.

PASCUAL, A. (1988). *Clarificación de valores y desarrollo humano*. Madrid: Narcea.

PEARSON, C. (1983). *Cómo resolver conflictos en clase*. Barcelona: CEAC. Col. Aula Práctica.

PERALTA, F, J; (2004). Estudio de los problemas de convivencia escolar en estudiantes de enseñanza secundaria. Tesis Doctoral. Málaga: Departamento de Psicología evolutiva y de la educación.

PÉREZ JUSTE. R. (2007). Educación, ciudadanía y convivencia. Diversidad y sentido social de la Educación. Bordón. *Revista de pedagogía*, ISSN 0210-5934, 59, (2-3), 239-260.

PIÑUEL, I. (2006). VIII Informe Cisneros: Violencia contra Profesores en la enseñanza pública de la Comunidad de Madrid. Madrid: Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo.

PLAZA, F.S (1996). *La disciplina escolar o el arte de la convivencia*. Málaga:

Archidona.

REAL DECRETO 732/2005 sobre Derechos y Deberes de los alumnos y las normas de convivencia en los centros.

REAL DECRETO 275/2007, de 23 de febrero, por el que se crea el Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar.

REGUERO, I. (2007). Mediación y tratamiento de conflictos desde el modelo integrado de gestión de la convivencia en centros. *La Mancha: Revista de Educación de Castilla- La Mancha*, 4,149-153

ROLAND, E; y GALLOWAY, D. (2002). Classroom Influences on Bullying. *Educational Research*, 3 (44), 299-312.

RUDDUCK, J.; FLUTTER, J. (2007). Cómo mejorar tu centro escolar dando la voz al alumnado. Madrid: Morata.

SALMERÓN, P. (2004). La transmisión de valores a través de los cuentos clásicos infantiles. Tesis doctoral. Universidad de Granada.

SÁNCHEZ NÚÑEZ, A. (2006). Educación en valores interculturales. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.

SANTOS GUERRA, M. A. (1989). Disciplina escolar y ambiente de aprendizaje. En Q, Martín –Romero: Organizaciones educativas. (279-313). Madrid: UNED.

SANTOS REGO, M.A. (2001). La habilitación mediacional y la mejora de la convivencia en la escuela. *Bordón*, 53 (2): 299-310.

SCHWARTZ, S.H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. En M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology*, Vol. 24, 1-65. San Diego: Academic Press.

SCHEERENS, J. Y BOSKER, R J. (1997). The foundations of educational

effectiveness. Oxford: Pergamon.

SERRANO, A Y IBORA, I. (2005) Violencia entre compañeros en la escuela. Informe Reina Sofía. Madrid: Groaprint.

SÍNDIC DE GREUGES DE LA GENERALITAT DE CATALUNYA (2006). Convivencia i conflictos als centres educatius. Informe extraordinari.

SMITH, P. (2002), Composite Indicators of Health System Performance. En SMITH. P(ed.). Measuring up: Improving Health Systems Performance in OECD Countries. 295-316. París. OECD.

SMITH, P. K; Y SHARP, S. (1994). School bullying: Insights and perspectives. London : Routledge.

TAGIURI, R. (1968). The concept of organizational climate. En, R, TAGIURI; G.H, LITWIN. (eds.). Organizational climate: Exploration of a concept. Boston: Harvard Bussiness Administration.

TEIXIDÓ, J. (2007). Intervención de los directivos en los procesos de resolución de conflictos en los centros educativos. (<http://www.joanteixido.org/esp/conflicte.htm>).

TORREGO, J.C. (2007). Convivencia y disciplina en la escuela. El aprendizaje de la democracia. Madrid: Alianza Editorial.

TORREGO, J.C. (2001, a). Nuevos enfoques de actuación ante el conflicto y la convivencia escolar. En I. Fernández (Coord). Guía para la convivencia en el aula. (171-179). Barcelona: Cisspraxis (col. educación emocional).

TORREGO, J.C.(2001, b). Modelos de regulación de la convivencia. Cuadernos de Pedagogía. 304. 39-52.

TORREGO, J.C.(2000). Mediación de conflictos en instituciones educativas. Madrid: Nancea.

TORRES, J. (1991). El currículum oculto. Madrid: Morata.

TRAORE, R. (2008). Cultural Connections: An Alternative to Conflict Resolution. *Multicultural Education*. V15. n4. 10-14.

TRIANES, M. V; y MUÑOZ, A. (1994). Programa de educación social y afectiva. Málaga: Puerta Nueva, Delegación de Educación Y cultura.

TRIANES, M.V. (2000). La violencia en contextos escolares. Archidona: Aljibe.

TRICIA, S. (2006). Combining Conflict Resolution Education and Human Rights Education: Thoughts for School-Based Peace Education. *Journal of Peace Education*. V3, n2.187-208.

TRILLO, F. (1994). El profesorado y el desarrollo curricular: tres estilos de hacer escuela. *Cuadernos de Pedagogía*, 228, 70-74.

TOURIÑAN, J.M. (2008). Educación en valores, educación intercultural y formación para la convivencia pacífica. La Coruña: Netbiblo.

URUÑUELA, P. (2007). Convivencia y disrupción en las aulas. *Cuadernos de Pedagogía*, 364, 102-107.

VAELLO, J. (2007) *Cómo dar clase a los que no quieren*. Madrid: Santillana.

WEDDINGTON, S. (2008). The Point of Conflict: Risking Worth through the Multiple Potentialities of Reflected Selves. *Multicultural Perspectives*. V10. n2. 110-114.

WHITNEY, I y SMITH, P.K. (1993). A survey of the nature and extent of bullying in junior/ middle and secondary schools. *Educational Research*, 1, 3-25.

WOLFANG, C.H. (2007). Soluciones a los problemas de disciplina y autoridad. Métodos y modelos para maestros. Barcelona: CEAC.

YELON, S. L; WEINSTEIN, G. W. (1988). La psicología en el aula. México:

Trillas

ZABALZA, M. A. (2002). "Situación de la convivencia escolar en España: Políticas de Intervención". Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 44, 139-174.

WEBGRAFÍA

ARIAS, B. Y MORENTIN, R. (2004). Evaluación del programa CONPA. Información disponible en: http://www.apepalen.cyl.com/PDF/CONPA_p.pdf. Consultado 19/01/2011.

CONCLUSIONES sobre las XII Jornadas de CONSEJOS Escolares de las Comunidades Autónomas y del Estado: La convivencia en los centros escolares como factor de calidad. 8, 9, 10 y 11 de mayo de 2001, en Santiago de Compostela, organizadas por el Consejo Escolar de Galicia <http://www.uv.es/soespe/convivencia.htm>. Consultado 24/3/2010.

CUESTIONARIO PARA MEDIR LAS CONDUCTAS DISRUPTIVAS <http://convivencia.wordpress.com> consultado 12/05/ 2009.

DECENIO (1995) <http://www2.ohchr.org/spanish/issues/education/training/decenio.htm>, consultado 8/04/2010

DECENIO (2001) http://www.sgep.org/modules/contidos/recursosgep/documentos/d.i.unesco_ninos.pdf consultado 8/04/2010

ESTATUTOS EUROPEOS PARA LOS CENTROS EDUCATIVOS DEMOCRÁTICOS SIN VIOLENCIA, APROBADOS EN 2004, http://centros4.pntic.mec.es/cp.pinoduro/estatutos_europeos.htm. consultado 20/04/2010

ESPERANZA, J. (Coord.) (2001). Convivencia escolar: un enfoque práctico. Federación de Enseñanza de CCOO. Disponible en: <http://www.fe.ccoo.es/pdf/libros/Libroconvivenciapdf>. Consultado el 9/12/2010.

GARCÍA- HIERRO, M°, A. Y CUBO, S. (2009) Convivencia Escolar en

Secundaria: aplicación de un modelo de mejora de clima social. Revista electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 12 (1), 51-62. www.aufop.com. Consultado el 2/08/2011.

INSTITUTO ROEHAMPTON DE LONDRES, "PEER SUPPORT NETWORK", http://peersupport.ukobservatory.com/psia/PeerPrc_38.htm. Consultado 07/04/2010

INFORME DEL DEFENSOR DEL PROFESOR, 2010.

<http://www.anpe.es/wp-content/uploads/2011/11/COMUNICADO-DE-PRENSA.-web.pdf> consultado 20/03/2011

MANIFIESTO DEL PLAN 2000 <http://www.encuentrosmultidisciplinares.org/Revistan%C2%BA2/Manifiesto%202000.pdf>, consultado 8/04/2010

TORREGO, J.C. (2004). Mediación y tratamiento de conflictos desde un modelo integrado de convivencia de centros. Proyecto de mejora de la convivencia en los IES de Guadalajara. Revista Educar, 25, Diciembre 2004. En www.jccm.es/educacion. Consultado el 2/07/2011.

TORREGO, J.C. Y MORENO, J.M. (2003). Convivencia democrática y disciplina escolar. Madrid. Proyecto Atlántida. Disponible en <http://www.proyectoatlantida.org/download/ConvivenciaLibro.pdf>. Consultado el 26/10/2010.

índice de **a**nexos



1. DOSSIER
2. CUESTIONARIO PROFESORADO-ALUMNADO
3. TRABAJO CON TUTORES
 - 3,1. Material para tutorías.
 - 3,1,1. Sesión normas
 - Sesión normas
 - Normas 1º A
 - Normas 1º B
 - Normas 1º C
 - 3,1,2. Resto de tutorías
 - Sesión 1ª
 - Sesión 2ª
 - Sesión 3ª
 - Sesión 4ª
 - 3,2. Memoria tutorías
 - Memoria 1º A
 - Memoria 1º B
 - Memoria 1º C
4. MATERIAL PROFESORADO
 - 4,1. Cuadrante recreo
 - 4,2. Ficha control de normas
 - 4,3. Control alumnos sin recreo
 - 4,4. Protocolo de actuación profesorado
 - 4,5. Reunión profesorado segundo cuatrimestre
 - 4,6. Sesión primera

5. TRANSCRIPCIONES

- 5,1. Entrevista orientadora
- 5,2. Grupo de discusión alumnado cuestionario
- 5,3. Grupo de discusión profesorado cuestionario
- 5,4. Grupo de discusión alumnado normas
- 5,5. Grupo de discusión profesorado normas
- 5,6. Entrevistas tutores

6. DIARIOS

- 6,1. Diario trabajo con profesorado
- 6,2. Diario tutorías

7. Z DE KOLGOMOROV

8. GRÁFICOS MAXQDA

- 8,1. Matriz de códigos con nº de frecuencias.
- 8,2. Relación códigos con nº de frecuencias.

9. FOTOS

- 9,1. Fotos normas
- 9,2. Fotos viaje Parque de las Ciencias Granada