



UNIVERSIDAD DE GRANADA
Departamento de Didáctica y Organización
Escolar

TESIS DOCTORAL

DISCIPLINA Y CONVIVENCIA EN LOS CENTROS
DE SECUNDARIA. EL PROCEDIMIENTO
SANCIONADOR EN LOS IES DE CEUTA

Pedro Alfonso Conejo Rodríguez

Directores: Dra. M^a Mercedes Cuevas López
Dr. Francisco Mateos Claros
Dr. Francisco Díaz Rosas

Granada 2011

Editor: Editorial de la Universidad de Granada
Autor: Pedro Alfonso Conejo Rodríguez
D.L.: GR 1881-2012
ISBN: 978-84-9028-049-2

La memoria titulada “Disciplina y Convivencia en los centros de secundaria. El procedimiento sancionador en Los IES de Ceuta” que presenta D. Pedro Alfonso Conejo Rodríguez para optar al grado de Doctor, ha sido realizada en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Ciencias de la Educación, bajo la dirección de los Doctores D^a. M^a Mercedes Cuevas López, D. Francisco Mateos Claros y D. Francisco Díaz Rosas.

Granada, noviembre de 2011

El Doctorando

Pedro Alfonso Conejo Rodríguez

V^o B^o Los Directores

M^a Mercedes Cuevas López

Francisco Mateos Claros

Francisco Díaz Rosas

Agradecimientos

Gracias a mi familia, sobre todo a mi mujer y mis hijos. Os agradezco las horas, los días robados, por vuestra infinita paciencia, por vuestras palabras de ánimo, ... todo es por vosotros, y todo el esfuerzo tiene sentido con una sonrisa o un abrazo vuestros.

Gracias especiales a mis directores de tesis. He tenido mucha suerte al conocerlos, y estoy agradecido de todo corazón por vuestra perseverancia conmigo, intentando iluminarme en terrenos desconocidos. Quiero que sepáis que, para mí, la investigación ha sido una experiencia tremendamente positiva, y egoístamente espero que nos quede mucho camino que recorrer juntos.

Quiero también acordarme de mis alumnos -aunque la mayoría probablemente no leerán esto y seguramente están hartos que se opine de ellos-, pero cuyas muestras de cariño (más frecuentes de lo que parece), sus progresos, o sus agradecimientos, son sin duda lo más gratificante de esta profesión;

Y de mis compañeros, pues no corren buenos tiempos para el docente; Desde el primer momento tuve la impresión de estar rodeado de personas con cultura, asentadas, respetuosas del tiempo y de sí mismas, pero también dedicados a una labor menospreciada, trabajando en situaciones ciertamente complicadas, asumiendo competencias que no les corresponden, solicitando colaboraciones que casi nunca llegan, y soportando incomprensiones. Todo ello también ha formado parte de mis motivaciones, para seguir adelante en esta investigación.



ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	15
---------------------------	----

MARCO TEÓRICO

CAPITULO I

CONVIVENCIA ESCOLAR

1. La convivencia escolar	27
2. El malestar docente	45
3. Comportamiento antisocial	58
3.1. Conflicto	58
3.2. Disrupción	62
3.3. Maltrato entre compañeros	63
3.4. Vandalismo y daños materiales	64
3.5. Violencia	64
3.6. Acoso sexual	67
4. Disciplina escolar	69

CAPITULO II

REFERENCIA NORMATIVA

1. Análisis del marco legislativo	75
1.1. Derecho internacional	75
1.2. Derecho comunitario	77
1.3. Constitución española	80
1.4. Legislación estatal	83
1.5. Normativa autonómica	91
1.6. Gestión directa	104
2. Organización interna de los centros docentes	107
3. Participación de la comunidad educativa	121
4. Derechos y deberes de la comunidad educativa	127

5. Potestad sancionadora en centros docentes 140

CAPITULO III

MEDIOS DE MEJORA DE LA CONVIVENCIA

1. Actuación ante conflictos de convivencia 157

1.1. Restauración 157

1.2. Mediación 163

1.3. Prevención 165

1.4. Innovación 167

2. Modos de afrontar problemas de convivencia escolar 174

INVESTIGACIÓN EMPÍRICA

CAPITULO IV

METODOLOGÍA

1. Introducción 195

2. El problema. Importancia y límites 203

3. Objetivos 207

4. Fases de la investigación 211

5. Variables 215

5.1. Operativización de las variables 219

6. Contexto de investigación 222

7. Características del centro donde se realiza el estudio exploratorio 226

8. Población y muestra en la segunda fase del estudio 238

9. Instrumentos 240

9.1. Fiabilidad 247

9.2. Validez 247

10. Análisis estadístico de los datos 250

PRIMERA FASE: ESTUDIO EXPLORATORIO SOBRE LA CONFLICTIVIDAD ESCOLAR Y LOS PROGRAMAS DE MEJORA

CAPITULO V

DIAGNÓSTICO DEL CONFLICTO ESCOLAR

1. Las concepciones de los miembros de la comunidad educativa	257
1.1. Los alumnos ante las normas de convivencia	259
2. El análisis de los partes disciplinarios	263
3. La tramitación de los expedientes sancionadores	270

CAPITULO VI

LOS CICLOS DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

1. Introducción	283
2. Programa de atención directa al conflicto	287
2.1. Evaluación del programa atención al conflicto	292
2.2. Opinión de los profesionales participantes	312
3. Programa de mejora de perspectivas académicas	316
3.1. Evaluación del programa mejora de perspectivas académicas	328
4. Programa de actuación en el entorno	344
4.1. Evaluación del programa actuación en entorno	352
5. El Plan de formación en centros	354
5.1. Grupo de trabajo “acción tutorial”	362
5.2. Grupo de trabajo “convivencia”	375
5.3. Grupo de trabajo “extraescolares”	398
5.4. Evaluación del plan de formación en centros	403
6. El plan de convivencia	416
7. Incidencia de las acciones de mejora en la conflictividad del centro	429

CAPITULO VII

CONCLUSIONES DEL ESTUDIO EXPLORATORIO

1. Conclusiones de la primera fase de la investigación	445
---	-----

2. Incidencia de las acciones llevadas a cabo458

SEGUNDA FASE: CONVIVENCIA Y DISCIPLINA EN LOS IES DE LA CIUDAD DE CEUTA. LA CONCEPCIÓN DEL PROFESORADO

CAPITULO VIII

ANÁLISIS DESCRIPTIVO

1. Introducción469

2. Características personales y profesionales470

3. Valoración de las conductas antisociales474

3.1. Las conductas antisociales en el aula477

3.2. Las conductas antisociales en el centro478

4. La actuación de los profesores480

5. Conocimiento del procedimiento sancionador486

6. Las medidas relacionadas con el cumplimiento de la sanción496

7. La mejora de la convivencia escolar504

7.1. Medidas propuestas para la mejora de la convivencia escolar504

7.2. Medidas llevadas a cabo para la mejora de la convivencia507

CAPITULO IX

ANÁLISIS FACTORIAL

1. Introducción513

2. Variable género514

3. Variable instructor de expediente sancionador523

4. Variable experiencia en la enseñanza534

CAPITULO X

CONCLUSIONES GENERALES

1. Conclusiones generales.....551

1.1. Convivencia escolar551

1.2. Procedimiento sancionador555

1.3. Medidas de mejora de la convivencia	557
2. Recomendaciones derivadas del estudio	563
2.1. Prejuicios y estereotipos	564
2.2. Revisión y adaptación de la normativa	565
2.3. Estrategias de planificación, organización y prevención	566
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS	571
ANEXO I: REFERENCIAS LEGISLATIVAS	593
ANEXO II: CUESTIONARIO	609



INTRODUCCIÓN

INTRODUCCIÓN

Esta tesis tiene como título principal **“Disciplina y convivencia en los centros de secundaria. El procedimiento sancionador en los IES de Ceuta”**, pero es esta una denominación forzosamente esquemática, pues es necesario explicar que la investigación gira sobre tres ejes fundamentales: La situación de la disciplina escolar, la aplicación de la normativa relativa al procedimiento sancionador en el seno de los centros docentes, y las medidas de mejora de la convivencia.

En ocasiones tiene ramificaciones lógicas, pero cada una de ellas tiene su encuadre en la efectiva aplicación de la normativa de derechos y deberes de los miembros de la comunidad educativa, el procedimiento sancionador, o las medidas de mejora de la convivencia en los IES de la ciudad de Ceuta, cuyo estudio o tratamiento nos servirá para perfilar modelos de abordar el fenómeno.

Hoy día se cuestiona la educación, se detectan debilidades en las instituciones educativas, con dificultad para trabajar de forma coordinada, y se demandan cambios desde los planteamientos a los procesos, lo que invita a realizar esfuerzos en esta línea.

La formación que hayan podido darme catorce años como abogado en ejercicio, y la experiencia trabajando durante dos años para la administración local dedicado casi exclusivamente a la tramitación de expedientes sancionadores, hizo que me interesara desde mis inicios en la docencia, por la aplicación efectiva del expediente sancionador en los centros escolares, y por la determinación del cumplimiento de normas y valores. Básicamente sobre este tema, versó nuestra investigación tutelada, bajo el título “Procedimiento sancionador en los centros docentes”.

Tras el necesario trabajo de compilación de documentación, la investigación amplió sus ramas para detectar carencias, comprobar si los documentos del centro se conciben como parte de la burocracia o impregnan realmente a la vida de la institución, o a la búsqueda de causas y efectos así como de las soluciones más eficaces sobre la cuestión.

El tema forma parte del día a día de mi trabajo, corresponde a mis intereses, y aunque no sea el único al que le importa, tengo una satisfacción deportiva en la búsqueda, en el desafío de encajar las piezas, desgranar los secretos del problema, e intentar encontrar soluciones.

Por otro lado, las fuentes a las que puedo recurrir están a mi alcance, y son relativamente asequibles y manejables.

La implantación de un modelo de convivencia participa de la dimensión de la organización escolar, y de las relaciones internas de sus miembros. Por ello, nuestro trabajo es tratado desde el punto de vista de organización del centro escolar y desde el psicológico, y a pesar de que se pretende unificar el pensamiento, con la lectura de la misma comprobaremos como en algunos capítulos tiene más peso un matiz u otro. La propia metodología de trabajo, también recurre a procedimientos empleados en ambas disciplinas. En ello ha tenido indudable importancia, la suerte de poder contar con dos directores de tesis, experto cada uno de ellos en los campos mencionados.

El marco teórico incluye los tres primeros capítulos:

El primero gira en torno al concepto de convivencia escolar: Partiendo del reconocimiento de su complejidad, comprobamos la importancia que se le otorga en el ámbito educativo. Para contextualizarlo seguimos la línea argumental del fenómeno del malestar docente, y sus consecuencias en el resto de la comunidad educativa. Además de describir la situación actual, definimos cada concepto en la dimensión que nos interesa para nuestro estudio, relacionando las distintas formas de comportamiento antisocial que pueden darse en el ámbito escolar, conformando los factores personales y organizativos que inciden. Un apartado dedicado al papel básico de la disciplina escolar, nos sirve para avanzar en la comprensión de las reacciones del colectivo docente ante el conflicto, a la búsqueda de las diferentes visiones en relación a la aplicación de las normas, y como pueden variar o modular la respuesta dependiendo de ciertas variables.

El segundo capítulo ofrece la evolución de la enseñanza en España desde un punto de vista socio-legal, para situar cada precepto comprendiendo en toda su dimensión el razonamiento ideal de convivencia, y ya que las normas no son neutrales examinamos su orientación, que actitudes promueven, a quienes protegen, y que se puede lograr con

ellas. Comenzamos el recorrido por el derecho internacional, comunitario, constitucional, y la legislación estatal y autonómica sobre esta materia, desembocando en la aplicable en el ámbito territorial que nos ocupa. En el siguiente apartado hacemos referencia a la autorregulación de los centros docentes, para comprender su propia organización interna, analizar los modelos, los principios que proponen, y hallar su vinculación a la autonomía de la institución. Completando lo anterior, un capítulo dedicado a la participación de la comunidad educativa, como herramienta de gestión y premisa para el funcionamiento de los centros, para abordar en el siguiente toda la normativa que informa los derechos y deberes de sus miembros, y los mecanismos por los cuales se articulan. Desembocamos, como parte esencial de nuestra investigación, con el estudio detallado del procedimiento sancionador y de la casuística de los conflictos, tratando de indagar en el conocimiento por parte de la comunidad educativa y principalmente del profesorado de la actual normativa en este plano, intentando extraer propuestas de mejora.

En el **tercer capítulo**, nos adentramos en las distintas formas de afrontar los problemas de convivencia, reflexionando sobre las figuras, recursos y actuaciones que persiguen reducir la conflictividad, desde modelos que integran el marco normativo-punitivo con aspectos participativos y relacionales. Analizando estas experiencias, la normativa que la sustenta, y la cultura que la sostiene, pondremos de manifiesto las múltiples dificultades y factores que inciden en la mejora de la convivencia en los centros docentes, pues uno de los retos de nuestro trabajo es establecer procesos de revisión en la organización, gestión y metodologías de las instituciones educativas.

La investigación empírica comienza con la metodología de la investigación que se presenta en el **cuarto capítulo**.

Comenzamos determinando el problema, situado genéricamente en la convivencia en los centros educativos, pero con ramificaciones como la falta de unificación de criterios al concretar la gravedad de las conductas que atentan contra la convivencia, los errores en la aplicación de normas y procedimientos, o la escasa determinación de variables y estrategias que introducen elementos de mejora. En consecuencia, nos trazamos objetivos en orden de averiguar las incertidumbres o carencias, el grado de coerción con

que se plantea la disciplina, revelar aspectos que pueden aumentar la desavenencia, indagar cómo situaciones que afectan al sistema se generan o agravan cuando se alteran los procedimientos adecuados, y conocer la implicación de los miembros de la comunidad en la gestión de la convivencia escolar; pero es en la forma de resolver los conflictos donde incidimos, pues para abordarlo no es suficiente con reconocerlo y tipificarlo. Diseñamos la investigación en dos fases, la primera de cuatro cursos de duración en un instituto de enseñanza secundaria de Ceuta en el que participa la totalidad de su comunidad educativa, y la segunda centrada en el colectivo docente, ampliando la muestra a todos los institutos de la ciudad; en ambas combinamos la metodología cualitativa, cuantitativa o el enfoque de la investigación-acción, pues esta realidad poliédrica requiere distintas técnicas, al objeto de enriquecer los resultados.

Los tres capítulos siguientes conforman la primera fase de la investigación:

En el **quinto capítulo** realizamos un estudio exploratorio sobre la conflictividad escolar. Incluye entrevistas a equipo directivo, profesorado, personal no docente y padres; cuestionarios dirigidos a alumnos; obtención de datos descriptivos de los partes contra las normas de convivencia, sobre el mes en el que se imponen, la hora lectiva, el lugar donde se desarrollan los conflictos, cursos, asignatura, motivo, el tipo de conflicto generado, perfil del docente que los impuso, tipo, género y nivel de reincidencia del alumnado que fue objeto de partes, así como las actuaciones a que dieron lugar; para finalizar este diagnóstico inicial llevamos a cabo un análisis de los expedientes sancionadores, valorando el cumplimiento del procedimiento sancionador (inicio, tipicidad, reincidencia, culpabilidad, instrucción, valoración de la situación personal del alumno, cumplimiento de plazos, procedimiento, y finalización).

En el extenso **sexto capítulo** se llevan a la práctica recursos y actuaciones, que integran modelos punitivos con participativos o relacionales, a la búsqueda de metodologías que mejoren los resultados y analizando su impacto en la convivencia. El programa de acompañamiento pretende el progreso de un grupo de alumnos, y mediante la evaluación del mismo en distintas fases, detectamos si el trabajo en esas condiciones mejora la actitud respecto al horario lectivo. El programa de atención directa al conflicto, que incluye prevención en tutorías, actuación con alumnos expulsados de clase (tutoría y aula de mejora de convivencia) o del centro (talleres de refuerzo,

habilidades y prestación de servicios), es también evaluado cuantitativa y cualitativamente en todas sus líneas. Del programa de actuación en el entorno, conseguimos información sobre la incidencia de las actividades extraescolares y complementarias. Y resulta de especial relevancia la evaluación y las conclusiones del plan de formación en centros, en el que gran número de profesores reflexionaron sobre la convivencia escolar agrupados en diferentes líneas de trabajo.

En el **séptimo capítulo** ordenamos y sintetizamos toda la información conseguida en la primera fase de la investigación. El objetivo es posibilitar el establecimiento de categorías con los tipos más frecuentes de actos contrarios a la convivencia, de irregularidades en la aplicación del procedimiento sancionador, y de las medidas de mejora más utilizadas y eficaces, identificando diferentes aspectos como problemáticos. Ello constituirá la base del trabajo realizado en la segunda fase de la investigación.

En los dos siguientes capítulos se desarrolla la segunda fase de la investigación:

El **capítulo octavo** nos detalla el análisis descriptivo, realizado principalmente a través del instrumento del cuestionario, sobre el conjunto de la muestra del profesorado. En primer lugar fueron ampliamente interrogados sobre sus características personales y profesionales, y posteriormente se desgranaron datos sobre cuestiones que se revelaron como sensibles en la primera parte de la investigación; la percepción del profesorado sobre la valoración que tienen de las conductas antisociales, la frecuencia de estas en el aula y en el centro, su propia actuación ante las distintas situaciones conflictivas, el grado de conocimiento del procedimiento sancionador, su opinión sobre las medidas que deberían tomarse en el caso de incumplimiento de la sanción o cuando se produzca el cumplimiento voluntario de la misma, el grado de eficacia que otorgaban a un conjunto de medidas que se les proponían, y por último si alguna de ellas se había llegado a implementar en sus respectivos centros.

En el **noveno capítulo** se realiza un análisis factorial sobre las variables referidas a las características personales y sociales que consideramos relevantes, y los datos que aportan las respuestas, aplicando el método de extracción basado en el análisis de componentes principales y efectuando una rotación posterior. Nos encontramos que no todas dan lugar a diferencias significativas, pero con este procedimiento comprobamos

que hay variables (las referidas al género, la experiencia en la enseñanza, y haber actuado como instructor de expediente sancionador) que son relevantes a la hora de sintetizar las diversas formas de comprender la convivencia, valorar la reacción del profesorado ante conflictos, e incluso comprobar el grado de conocimiento del procedimiento aplicable.

En el **décimo capítulo** se presentan las conclusiones generales, relacionando ambas fases de la investigación, y divididas en tres bloques: Convivencia; régimen sancionador; y medidas de mejora de la convivencia. En ellas respondemos a cuestiones sobre los contornos en los que se enmarca la conflictividad, la concreción de los problemas, las conductas que el profesorado considera preferentemente como perjudiciales, cómo se reacciona ante un conflicto, si se tramitan correctamente los expedientes sancionadores, qué tipo de sanciones se aplican, las opiniones de los profesionales de la comunidad educativa y los colectivos no docentes, qué medidas de mejora proponen, cuáles son las más extendidas, las menos utilizadas, su grado de eficacia en las aulas y en el centro educativo, y si el hecho de haber sido instructor de expediente sancionador, el género o la experiencia del profesorado influye en la concepción de la convivencia escolar, en el conocimiento o la aplicación del procedimiento sancionador, y en la opinión sobre las medidas de mejora de la convivencia. Finalizamos este capítulo con un apartado sobre las propuestas de mejora que se extraen de nuestra investigación, subdivididas igualmente en tres epígrafes: Paradigmas de la práctica docente, mejoras

Concluye este trabajo con la **bibliografía**. En ella se han suprimido las referencias legislativas que se ofrecen en un anexo.

Los dos anexos presentan el cuestionario empleado y los textos legales utilizados en la elaboración de la tesis.



MARCO TEÓRICO



CAPÍTULO I
CONVIVENCIA ESCOLAR

1. La convivencia escolar

La educación escolar cumple una función social de primer orden; Entre los medios a nuestro alcance, es el más adecuado para facilitar a los ciudadanos de las nuevas generaciones su desarrollo personal en todas las dimensiones y, a la vez, promover la construcción y mejora de la sociedad a partir del entorno más inmediato. Nuestro sistema parte de la base (artículo 27.2 de la Constitución Española), que la educación debe facilitar a todos el

“pleno desarrollo de su personalidad en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales”.

La propia ley educativa en vigor hace explícitos los valores en que esta se fundamenta, que han de favorecer desde la libertad personal a la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la justicia, la solidaridad, ... Siendo conscientes de esta realidad, es fundamental que el tiempo que permanecen los alumnos en el centro educativo, sea considerado por ellos como un espacio valorizado, de creatividad, de crecimiento, y que favorezca la construcción de su subjetividad, cualquiera que sean las características del entorno familiar y social.

La vida en la escuela vale por sí misma, y su función socializadora se manifiesta tanto en las interrelaciones cotidianas y en las actividades habituales y espontáneas, como en los diálogos planificados para reflexionar sobre esas interrelaciones. Por tanto, la educación tiene que ofrecer una formación para el “saber hacer”, pero también debe ofertar un ámbito en el “saber vivir”, siendo necesario educar en la convivencia, respeto y tolerancia.

Aunque la propia escuela es hoy, más que nunca, una organización que aprende y que cambia, es muy importante acertar plenamente con su misión, sus fines y objetivos, porque supone una visión concreta que comunica de forma directa sus propósitos finales (Villa, 1994). Es cierto que la misión de la educación se ha centrado, durante mucho tiempo, en preparar a la próxima generación para ser productiva en el mercado, y actualmente, en un mundo en el que la globalización creciente afecta a todas las

dimensiones, en educación la calidad es la consigna pues sin ella no se compite; por tanto, las escuelas y universidades quedarán catalogadas de acuerdo a los parámetros de rendimiento y eficiencia que se establezcan. Sin embargo, vivimos en una sociedad nueva porque se han producido cambios fundamentales en el tejido social, que afectan de lleno a las relaciones de producción, de poder y de niveles de vida (Binaburo, Iturbide, y Muñoz-Maya, 2007). La era de la información también invita a preparar a las personas para la búsqueda de alternativas de trabajo, lo que exige un importante replanteamiento de la educación. Siendo tan determinante el componente económico, hoy sabemos que no puede pensarse un auténtico desarrollo que no haga referencia a aspectos culturales, educativos y de convivencia.

Todo ello viene corroborado por informes internacionales que vienen a coincidir en el papel que está llamada a desempeñar la educación como factor de promoción, desarrollo e igualdad entre los pueblos, pues hoy nadie duda que es un pilar fundamental para construir la paz y la libertad sin las cuales no habrá desarrollo posible, y es uno de los conceptos con más posibilidades de propiciar una convivencia armónica.

El interés de la comunidad internacional por la educación para la convivencia y la cultura de paz está presente en numerosas declaraciones e iniciativas, que se reflejaron de forma emblemática en la Resolución de la Asamblea General de Naciones Unidas A/RES/53/25, de 19 de noviembre de 1998 que proclamaba el “Decenio Internacional de la promoción de una cultura de no violencia y de paz en beneficio de los niños del mundo” (2001-2010).

Siendo la misión principal de la UNESCO velar por la paz y prevenir el conflicto,

“saber para prever, y prever para prevenir” (Director General UNESCO, 1997),

La conferencia mundial del citado organismo dedicada al aprendizaje para todos (Jomtiem, 1990), ya señalaba como objetivo esencial de la educación, la transmisión y el enriquecimiento de los valores culturales y morales comunes, en los cuales asienten el individuo y la sociedad su identidad y su dignidad. Desde la comisión mundial de la cultura y del desarrollo (UNESCO, 1997; nuestra diversidad creativa) también se puso

de relieve que la mejor manera de preparar el futuro consiste en diseñar una educación de calidad, capaz de ofrecer a las nuevas generaciones un mensaje espiritual atrayente.

Las perspectivas de la educación desde los grandes pilares diseñados por la citada comisión de la UNESCO, finalizan con una propuesta: Una nueva educación para unos tiempos nuevos, vertebrada en torno a un modelo centrado en la convivencia y en la participación, en la que toda la sociedad debe implicarse para construir el futuro que anhelamos. El informe de su comisión internacional sobre educación para el siglo XXI, planteaba la ampliación de los objetivos educativos más allá del estricto campo del conocimiento, señalando la necesidad de que los alumnos aprendan en la escuela a convivir, conociendo mejor a los demás y creando un espíritu que impulse la realización de proyectos comunes, y la solución pacífica e inteligente de los conflictos. Y la conferencia general sobre políticas culturales afirma que:

“entre los individuos como entre las naciones, la paz es el respeto al otro”.

Incluso la quinta conferencia intergubernamental de educación de adultos, celebrada en Hamburgo en 1997, ya subrayaba que la cooperación y la solidaridad deben reforzar una nueva visión, a fin de englobar todos los ámbitos de la actividad cultural, social y económica.

A nuevos retos, nuevos objetivos, como se señala en los cuatro pilares de la educación del citado informe coordinado por J. Delors (UNESCO, 1996; Informe de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. La educación encierra un tesoro), donde fomenta que la educación supere la tentación utilitarista. Literalmente expresa que:

“frente a los numerosos desafíos del porvenir, la educación constituye un instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social. (...) la Comisión desea afirmar la función esencial de la educación en el desarrollo continuo de la persona y las sociedades, (...) como una vía, (...) al servicio de un desarrollo humano más armonioso, más genuino, para hacer retroceder

la pobreza, la exclusión, las incomprensiones, las opresiones, las guerras, etc.”

El citado informe señala las tensiones que están en el centro de la problemática, entre lo mundial y lo local, entre lo universal y lo singular, entre tradición y modernidad, entre el largo plazo y el corto plazo, entre la indispensable competencia y la igualdad de oportunidades, entre el extraordinario desarrollo de los conocimientos y las capacidades de asimilación del ser humano, y entre lo espiritual y lo material. Recuerda que la educación debe afrontar el dilema de la mundialización, y debemos

“revalorizar los aspectos éticos y culturales de la educación, y para ello dar a cada uno los medios de comprender al otro en su particularidad y comprender el mundo en su curso caótico hacia una cierta unidad”.

La Comisión considera las políticas educativas como un proceso permanente de enriquecimiento de los conocimientos, de la capacidad técnica, pero también, y quizás sobre todo, como una estructuración privilegiada de la persona y de las relaciones entre individuos, entre grupos y entre naciones.

“Debe imponerse el concepto de educación durante toda la vida (...) debe ser una estructuración continua de la persona humana, de su conocimiento y sus aptitudes, pero también de su facultad de juicio y acción”.

La Comisión internacional de la UNESCO sobre educación

“no subestima de ninguna manera la función central de la materia gris y de la innovación, el paso a una sociedad cognoscitiva, (...), es consciente de las misiones que debe cumplir la educación al servicio del desarrollo económico y social”,

pero expresa entre los elementos de una educación básica de calidad, el deseo de que

“la escuela le inculque el placer de aprender, la capacidad de aprender a aprender, la curiosidad del intelecto”.

La citada Comisión,

“piensa en una educación que genere y sea la base de ese espíritu nuevo, lo que no quiere decir que haya descuidado los otros tres pilares de la educación que, de alguna forma, proporcionan los elementos básicos para aprender a vivir juntos: aprender a conocer, aprender a hacer, y sobre todo aprender a ser”.

En un periodo de aprendizaje de la humanidad, la educación es esencial en esta tarea siempre inacabada de la formación de la persona, para comprender mejor el mundo, y se presenta como una de las llaves de acceso a todas las oportunidades que ofrece el siglo XXI.

“Se trata de aprender a vivir juntos conociendo mejor a los demás, sus tradiciones y su espiritualidad y, a partir de ahí, crear un espíritu nuevo que impulse la realización de proyectos comunes o la solución inteligente y pacífica de los inevitables conflictos, ...”.

En septiembre de 2004, los más de sesenta ministros reunidos en Ginebra, con ocasión de la 47^a Conferencia Internacional de Educación convocada por la UNESCO, demostraban la vigencia del desafío planteado en la década precedente. Si en 1990 eran los responsables de los países más desarrollados, los ministros de educación de los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, quienes llamaban la atención acerca de combinar calidad con equidad en la oferta educativa, en 2004 eran los de un número más amplio de Estados, de características y niveles de desarrollo muy diversos, quienes se planteaban la misma cuestión.

En el capítulo segundo profundizaremos en el marco legislativo que informa la cuestión, pero se evidencia que en la sociedad pluralista actual valoramos cada vez más la convivencia, la capacidad de diálogo, de relación y de comunicación.

Convivencia es compartir la vida y colaborar con otros, la excelencia del vivir se destila en la convivencia, y se enseña a convivir cuando nos proponemos colaborar en la construcción de proyectos de vida. Por ello, cada vez se hará más necesaria una formación para la convivencia y el respeto entre personas diversas, desarrollándola y

cultivándola con cuidado y esfuerzo para mirar al otro y a sus intereses, para aprender a vivir juntos, y desarrollar las potencialidades de cada persona.

Más allá de su definición lingüística, según Malgesini, Graciella y Jiménez (2000), convivencia significa vivir en buena armonía y, a diferencia de conflicto, tiene una connotación positiva. Entenderemos entonces por convivencia escolar, la dimensión del centro orientada a la gestión de las relaciones sociales, y las medidas y actuaciones que se llevarán a cabo para prevenir o mantener una buena armonía. Martínez y Bujons (2001) destacan que a nivel personal, las pautas de convivencia deben garantizar el desarrollo integral, la construcción de la identidad y el ejercicio de la autoridad personal, es decir, el desarrollo de la autonomía y la autorregulación. Jares (2001, a), desde una visión más social, señala que la educación debe articularse bajo los principios en los que dice fundamentarse, y que si se quiere que la escuela forme a personas democráticas y participativas, ella misma tiene que estar organizada desde esos presupuestos. Según este autor, para lograr en los centros una convivencia respetuosa, democrática y solidaria, no se deben perder de vista dos dimensiones, la orientada a las personas y la orientada a la tarea, y los objetivos deben ser aprender a convivir con el conflicto de forma positiva, rechazar la violencia como forma de resolución de los conflictos, y prevenir conductas intimidatorias y de maltrato entre el alumnado.

Ahora bien, la convivencia es compleja, sobre todo cuando existen diferencias culturales, ya que estamos hablando de profundas aspiraciones humanas, y en sociedades plurales y en modelos educativos como los nuestros, hay que situar la convivencia en el contexto de una sociedad diferente de la de hace unas décadas, pues se han producido cambios cualitativos en el mundo del trabajo, en el de la política, en el de la participación pública, y en el de las relaciones interpersonales.

En la realidad cultural presente en nuestra sociedad, la revolución de la información y el conocimiento, nos muestra más cosmovisiones de la realidad social, que llevan a cuestionar los modelos de enseñanza.

La educación posmoderna la encontramos vigorosamente activa en la educación no formal, hoy con una fuerza mayor que la institucionalizada. Ello ocasiona frecuentemente un enfrentamiento generacional que hace difícil el diálogo y el

entendimiento entre padres e hijos, profesores y alumnos,... Las diferencias son de tal magnitud que el discurso se hace parcial o totalmente ininteligible, por lo que hay autores que hablan de un foso ideológico separador de generaciones en la actualidad. Es una sociedad que ha perdido muchas certezas y no las ha sustituido por otras, y aunque tendemos a pensar que la época que nos ha tocado vivir es siempre crítica, lo cierto es que nos sentimos muchas veces confusos y amenazados por mensajes contradictorios. Los patrones de control y educación que ayudaban a orientar la vida, han quedado obsoletos, da la impresión que los demás son, ante todo, un peligro o una molestia, y no sabemos volver a tejer la tela de la sociabilidad. Es lo que se llama la nueva sociedad, fruto de cambios fundamentales y acelerados en el tejido social (Castell, 2001 a).

Fuera de nuestras fronteras el cambio es similar al de nuestro país, si bien producido con bastantes años de antelación. Investigaciones realizadas en Alemania nos aportan los siguientes datos:

Hasta la década de los sesenta predominaban unas orientaciones axiológicas individuales que responden a lo que puede llamarse auto esfuerzo y autocontrol, o valores concernientes al deber y aceptación de lo coactivo, como la disciplina, obediencia, rendimiento, orden, fidelidad, subordinación, aplicación, moderación, autodominio, puntualidad, actitud de adaptación, docilidad o sobriedad. Entre 1965 y 1975 se produjo una disminución de esos valores y un incremento del auto desarrollo personal y crítica social, como la emancipación con respecto a las autoridades, trato igualitario, participación y autonomía del individuo, valores hedónicos, placer, aventura del suspense, variedad, vivencia de necesidades emocionales, y valores individualistas, como la creatividad, espontaneidad, autorrealización o la desvinculación.

Son cambios que suponen el surgimiento de una nueva estructura social (Castell, 1997), que se incuba en el seno de las sociedades desarrolladas, donde no hay modelos de conducta sino formas de relación.

Todo ello fomenta el distanciamiento, cuando no el desprecio y mengua de la autoridad familiar y escolar, la relación educativa se hace tensa y difícil, más legal que íntima y personal. El acuerdo se dará en el plano ideal, pero puede desvanecerse ante la realidad. Así, una de las percepciones más extendidas entre el profesorado hace referencia al

progresivo incremento de los problemas de convivencia en los centros educativos y, de forma especial, en los de educación secundaria. Generalmente, piensan que han aumentado los problemas y dificultades para poder impartir las clases y llevar a cabo el proceso de enseñanza, fenómeno que repercute directamente en los docentes, en su motivación, en el clima del aula, en las relaciones con sus alumnos, y está presente en las conversaciones, las discusiones, en la prensa especializada, ... constituye para muchos, uno de los problemas más importantes que padece el sistema educativo.

Hay hechos que por su gravedad llaman poderosamente la atención, aunque quizá también ha cambiado la percepción con que se contemplan los distintos incidentes, los mecanismos con que se les da respuesta y la resonancia social que generan. Por otro lado, la modernidad ha llevado consigo un mayor protagonismo del individuo y una consolidación del ejercicio de su ciudadanía. Consecuentemente, el nivel de exigencia de los usuarios ante los servicios que les prestan, tanto las entidades privadas como las instituciones públicas, ha aumentado de forma notable, y se ha visto acentuado por un contexto que ha revalorizado las libertades individuales.

Tampoco en esto la educación es una excepción, sino que los centros docentes se ven abocados a una nueva situación con ciudadanos menos condescendientes con las deficiencias en el funcionamiento de instituciones, sobre cuya calidad cifran elevadas expectativas (Gervilla, 1993).

Y como la diversidad existente en el entorno social se da también en el mismo centro escolar, una exigencia básica que el sistema educativo debe ofrecer a las familias, es su disponibilidad para solucionar los problemas de convivencia, teniendo en cuenta que en ningún país europeo renunciamos a conjugar los dos elementos, para algunos contrapuestos, de la mejora de la convivencia y el incremento de democratización, entendida como mayor consideración de los derechos y las libertades individuales, que caracteriza el panorama sociopolítico de las sociedades más avanzadas.

Ya hemos expuesto que ha variado la relación entre los actores en la que todos son considerados sujetos de derecho y responsabilidad, pero a la vez ha crecido la sensibilidad ante estos hechos, y se corre el riesgo de considerar la excepción como norma, pensando que todos los centros escolares están al borde del colapso organizativo

y de convivencia. No es esta la realidad pues conclusiones de varios estudios sociológicos (Elzo, 1996; Martín y Velarde, 1996), indican que el nivel de violencia y conductas antisociales en las escuelas no es mayor que el de antaño.

El propio Consejo Escolar del Estado (Declaración institucional de 30 de enero de 2007), reclama que no se magnifiquen los casos de violencia o indisciplina en las aulas, aunque ha calificado la convivencia en los centros educativos de “objetivo irrenunciable”. El órgano consultivo reconoce que se producen tensiones que demandan soluciones adecuadas, pero que no difieren de los de centros escolares de otros países. Afirma en su texto que: *“en todo caso, la vocación de la escuela es constituirse en modelo de convivencia social en el entorno en que se ubica”*. Por ello, el Consejo aboga por el *“concurso diario y perseverante”* de todos los agentes del sistema.

Sin embargo, un repaso a las noticias que aparecen en los medios de comunicación, nos presentan a las aulas españolas como un suplicio para un número no desdeñable de docentes, que les hace caer en enfermedades de riesgo psicosocial. Uno de cada cuatro profesores de primaria o secundaria ha sido víctima de actos de violencia psicológica o física en sus centros, pero el auténtico problema con el que se enfrentan muchos docentes (Dorman, 2003), es la denominada “baja conflictividad”, pues estudios relativamente recientes reflejan que el 86 % ha sufrido algún tipo de falta de respeto, el 65 % ha sufrido alguna agresión verbal, 60 % hostigamiento verbal, mientras que el porcentaje baja hasta el 13 % si consideramos las agresiones de tipo físico protagonizada por los alumnos o padres de estos, el 15 % la intimidación, 11 % agresiones o robos y 9 % amenazas físicas. La situación psicológica de los docentes es alarmante: Casi la mitad sufren riesgos psicosociales (48 %), niveles graves de stress laboral (39 %), síntomas depresivos (35 %), ansiedad (33 %) o “burn-out” (22 %).

Uno de cada diez profesores cree que debería abandonar la docencia y dos de cada cinco no recomendaría su profesión a nadie, siendo el deterioro de su salud psíquica proporcional al tiempo que llevan trabajando.

Según los últimos datos del servicio sindical Defensor del Profesor (Informe 2007), el 70% de los profesores denuncian la imposibilidad de impartir clase por las perturbaciones generadas, en la mayoría de los casos, por un reducido número de

alumnos; Además, aumenta el número de docentes (un 3%) que denuncian problemas de acoso laboral o "mobbing". Asimismo, algunos son objeto de amenazas grabadas y difundidas por Internet. Este malestar docente se ha acometido desde ópticas diferentes, considerando relevante la incidencia del problema, factores de riesgo, sintomatología y una aproximación a los posibles abordajes terapéuticos. Pero no hay disponible un modelo teórico específico, que aglutine y ofrezca viabilidad a las diferentes orientaciones y a los respectivos resultados empíricos.

Inmaculada Suárez, coordinadora estatal del Defensor del Profesor, cree que para solucionar lo que denomina "la soledad del docente" es necesario "cambiar el modelo educativo y reforzar la autoridad del profesor". Para ello, considera que la Administración educativa debería personarse en los juicios en los casos de agresiones graves a los docentes de la escuela pública, al tiempo que pide "un mayor apoyo de los padres". Así lo señala la memoria 2007 del Defensor del Profesor, institución que había recibido hasta el final de ese año desde su creación en 2005, 4.603 llamadas de docentes denunciando situaciones conflictivas generadas por alumnos o padres y problemas vinculados con sus equipos directivos o con la Administración.

La llamada alta conflictividad (agresiones físicas, ataques a la propiedad, vejaciones públicas, ...) si preocupa a todos. Sin embargo, la conflictividad de menor intensidad (faltas al respeto, menosprecio, insultos, desobediencias, ...) no es objeto de atención por parte de nadie, no aparece en los medios de comunicación, las administraciones tratan de quitarle importancia, y rara vez se toman medidas adecuadas. Muchos docentes no han sido agredidos físicamente, no han sufrido ataques en sus pertenencias y no han sido vejados públicamente nunca, pero han sido sometidos a una serie continuada de pequeñas agresiones que han ido socavando su integridad psíquica y moral, hasta llegar a una situación cuya única salida es la baja médica.

La realidad en muchos casos es que falta disciplina, se pierde tiempo lectivo, y se produce la invasión de diversos colectivos destructores de la misión central de esta institución (Finkielkraut, 2007). Y todos están de acuerdo en que los profesores son claves (Lantero, 2004) en el aula, por lo que su labor es necesario valorarla y dignificarla. La crisis del modelo educativo, ha puesto en evidencia falta de recursos profesionales de los docentes de cara a gestionar grupos diversos, desmotivados, que

arrastran fracaso escolar año tras año, sin estrategias específicas para reconducirlos, y que además rechazan el sistema escolar como resultado de la educación obligatoria. Todo esto aparece en las aulas bajo la forma de problemas de disciplina, e incluso de violencia entre los distintos miembros de la comunidad educativa. La mayoría de los docentes refieren una creciente impotencia e indefensión ante niños y adolescentes, que son violentos en sus manifestaciones cotidianas hacia sus iguales y hacia sus propios profesores, lo que induce a algunos docentes a “mirar hacia otro lado”.

Estamos ante un fenómeno de gran trascendencia individual y social, generalizado en muchos países y en todos los niveles de la enseñanza. Por ello lo trataremos con mayor profundidad en el siguiente apartado de este capítulo, siendo de especial interés el detalle de sus causas y consecuencias. Y es que el número de profesionales afectados es lo suficientemente importante como para que se siga investigando sobre la génesis, dinámica y abordaje del problema, ya que no se debe olvidar que los docentes son los primeros perjudicados, pero no los únicos, pues a través de ellos se ven afectados un gran número de alumnos, el clima laboral del centro de enseñanza y, con bastante asiduidad, la esfera familiar del docente.

Está en juego algo más que la calidad de la enseñanza. En consecuencia, se impone la necesidad de que los docentes sean conscientes de la existencia de esta problemática, y de que es posible que puedan verse afectados por la misma, en el caso de que no les esté aquejando ya. Es preciso recordar que el número de profesores que sufren los síntomas del malestar docente, sin ser plenamente conscientes, es muy elevado.

Últimamente en algunas comunidades autónomas se están organizando jornadas y cursos de formación que tienen por objeto dar respuesta a esta necesidad de información, pero se impone la necesidad, a nivel oficial, de elaborar programas rigurosos de actuación tendentes a prevenir y paliar el problema.

Según los profesores, padres y madres forman parte esencial del problema pues no están dispuestos a tolerar que se imponga a sus hijos la más mínima restricción que garantice el orden en clase (Piñuel y Oñate, 2007). Resulta descriptivo el manifiesto que los/as maestros y maestras, profesores y profesoras de las escuelas e institutos de Murcia, realizaron contra la indefensión del profesorado y por la dignificación del colectivo

docente, donde señalaban que desarrollan una tarea muy importante para la sociedad de la que formamos parte: “Depende de nosotros y nosotras la formación e instrucción de nuestros/as jóvenes. Realizamos nuestra tarea con dedicación y entrega, no siempre bien valorada por la administración educativa y una parte de la sociedad.

Sabemos que formamos un colectivo profesional bien preparado y con un alto nivel de eficacia, pero nos encontramos en demasiadas ocasiones con agresiones y denuncias injuriosas que se producen porque estamos en una situación de permanente exposición. Son ya muchas las denuncias contra compañeros/as, que finalmente quedan en nada, que mientras se resuelven, ponen en entredicho la profesionalidad del profesorado cuestionado, y por extensión, la de todo el colectivo docente.”

En relación con lo expuesto, estudios recientes (Mc.Dowell, 1985), señalan que el 95 % de las denuncias contra maestros son falsas, aunque el 43 % de las quejas formuladas por alumnos llegan hasta la justicia ordinaria. Son frecuentes las ocasiones en las que, aun actuando de buena fe, los docentes se encuentran inmersos en procesos judiciales que nada tienen que ver con su función educadora: Retener un móvil a un estudiante, supervisarle la mochila por seguridad de la comunidad educativa, trasladarle en vehículo particular en caso de accidente, no limpiar a un escolar cuando este se ha depuesto encima, o incluso permitir a un padre divorciado recoger a su hijo si no tiene su patria potestad, puede ser considerada una actitud negligente por parte del personal del centro educativo y ser juzgado en el ámbito de lo penal. Estos y otros supuestos, conllevan la responsabilidad de asumir las acciones y omisiones, y en concreto la obligación de reparar el daño causado con ellas, tanto en lo que respecta a la sociedad en general, con el cumplimiento de las penas (vía penal), como en la esfera del derecho civil mediante el pago de indemnizaciones. Este contexto laboral para el profesorado, se debe en gran medida al hecho de que la administración no proporciona la información y la formación necesaria, para que estos trabajadores no incurran en comportamientos legalmente punibles.

Se constata la indefensión de los docentes ante este tipo de casos recopilando numerosas sentencias sobre este fenómeno, aunque el simple proceso que deriva de las denuncias, ya da lugar a consecuencias en el acusado. Pero aquí, una vez más, se observa la falta de

una teoría, que ofrezca respuesta y sentido estructural a la multiplicidad de datos que se derivan de las diversas investigaciones.

Aunque educación e investigación son consideradas piedras angulares de los sistemas sociales actuales, y nadie desmiente ese valor fundamental, un estudio más concreto, al nivel de relaciones cotidianas, evidencia que a la grandeza de las declaraciones públicas en el terreno educativo, corresponde en la esfera de lo real un campo minado de tensiones sociales que escasamente es apoyado por recursos políticos, económicos y sociales pertinentes. Por ello resulta conveniente analizar la importancia de la participación de toda la comunidad, en el diseño y aplicación de estrategias educativas, y a ello dedicaremos buena parte del segundo capítulo de nuestro marco teórico. Todos los sectores que integran, tienen relación o interés, de una u otra forma, en la buena marcha de la educación, sienten la necesidad de reflexionar, cambiar e iniciar nuevas prácticas, en la forma de abordar la disciplina en los centros docentes. Efectivamente, iniciar el proceso de mejora de la convivencia requiere un análisis profundo y crítico con toda la realidad escolar, y en esta tarea se pretende incrementar el grado de participación e identificación con la comunidad de todos.

Los centros no pueden trabajar de forma aislada ni pueden por si solos responder a los problemas existentes. Es evidente que el análisis y diagnóstico debe ser global, porque a problemas complejos no se puede responder con soluciones simples. Si solo buscamos la causa de los problemas del centro en factores ajenos al mismo, es muy fácil que nos quedemos en la superficie. La naturaleza conflictiva de las escuelas puede explicarse por el emplazamiento de los centros y por las derivaciones de su condición institucional en el seno de la macropolítica escolar, delimitada por las relaciones existentes entre el Estado, la Administración y la sociedad civil; Y también se puede explicar en su dimensión micropolítica, determinada por las relaciones por igual peculiares, entre profesores, currículum y estructuras organizativas (Beltrán, 1991). Cada autor propone su visión del tema, pero todos coinciden en la importancia de la persona favoreciendo su integración, promoviendo el diálogo y la colaboración, y evitando estrategias basadas en el poder.

Por otro lado, parece demostrado que la escuela está en condiciones de crear un fermento propio de desarrollo. Cada centro educativo tiene una consistencia propia y

por derecho se convierte en unidad de intervención y de análisis. El clima escolar no se explica exclusivamente, ni por el origen social de sus alumnos, ni por el emplazamiento geográfico en el que está, pues escuelas, colegios e institutos comparables por su entorno y condiciones estructurales, tienen climas muy diferentes. Incluso en el reducido ámbito del aula, el liderazgo de algunos profesores contribuye a convertir instituciones escolares conflictivas, en espacios sociales vivos, donde el individuo puede integrarse como protagonista de un dinamismo participativo de corte democrático, en el que la inteligencia y las aportaciones de todos son valoradas dentro de un ambiente que combina libertad y responsabilidad.

El objetivo pasa también porque todos se sientan valorados, escuchados, partícipes y responsables de la toma de decisiones, y así reflexionar, poner en común las creencias, necesidades y expectativas de cada uno de los colectivos.

Así solicitan la participación de la sociedad, de las administraciones públicas, de las organizaciones civiles, y especialmente de los medios de comunicación, para adoptar un compromiso decisivo con la educación de los jóvenes. Sobre todo, es recurrente en los discursos dominantes en el ámbito educativo, la apremiante necesidad de promover el protagonismo educativo de las familias y su colaboración con los establecimientos escolares, pues es un ámbito privilegiado para la comunicación y los valores.

Sin embargo, es necesario tener en cuenta el hecho de que las organizaciones de padres tienen muy poca representatividad, pues según el último informe del Consejo Escolar del Estado (2009/2010), los padres y madres participan muy poco en las elecciones a Consejos escolares y descuidan la participación activa.

Aunque hemos visto que la situación proviene de unos modelos de socialización en la familia, la escuela y la calle en los que se manifiesta la defensa de la individualidad, la pérdida de la autoridad del profesor en el aula no se debe solo a las causas originadas en los cambios sociales.

Muchas opiniones procedentes de docentes, consideran que esta situación también viene condicionada por causas internas originadas en los cambios profundos a que ha sido sometido el sistema educativo. Es cierto que la situación en los centros ha cambiado, como lo ha hecho toda la sociedad, y la violencia que surge se explicaría por el hecho de

que tales centros de enseñanza estarían reproduciendo el sistema de normas y valores de la comunidad en la que están insertos, siendo los estudiantes, por tanto, socializados en “anti-valores”. Ya hemos expresado anteriormente que la cuestión es interpretar ese cambio y responder al mismo, pues la sociedad nunca debe tolerar conductas de violencia, y en el ámbito educativo hay que actuar con firmeza y serenidad, debiendo ser el aula un ejemplo de convivencia y de solución pacífica e inteligente de conflictos, además de un lugar de estudio y aprendizaje. Pero todas estas afirmaciones son fáciles de hacer, aunque difíciles de conseguir.

¿Es posible diseñar una educación, que conserve principios permanentes, y que al mismo tiempo tenga flexibilidad para responder a las nuevas exigencias sociales?. Resuenan en este tema, la obra de pensadores como Illich, que en los años 70 consideró la institución escolar como uno de los espacios perversos, y proclamó como alternativa educativa la necesidad urgente de desescolarizar la sociedad conformando redes de socialización. Para esta línea de pensamiento, en el espacio escolar, como estructura y propuesta pedagógica, no hay esperanzas de resolver conflictos sociales, ya que la escuela, por naturaleza, esta inhabilitada intencional e instrumentalmente y es incapaz de asumir los problemas y los conflictos en los que los sujetos se debaten. Sin duda se trata de un fenómeno con muchos matices y factores a tener en cuenta, y cuya simplificación puede llevar a perder de vista la realidad. Como expone Alfredo Ghiso (1998), la escuela hoy no es el espacio de socialización por excelencia, en ella no se logran fortalecer y construir los valores de convivencia, de diálogo y de justicia, poniendo de manifiesto que la pedagogía, como campo teórico-práctico de intervención en lo ideológico-cultural, sufre un fuerte proceso de desestructuración simbólica. Los mensajes que aquí se producen y se transmiten son inviables para un número creciente de alumnos, padres de familia y profesores.

Además, en un momento en el que afloran la crisis de valores y las rasgaduras en el tejido social, se descarga en los sistemas escolares y en sus instituciones, buena parte de la responsabilidad de la socialización de los individuos, que era asumida en otros tiempos por otras instituciones. La educación requiere cambios significativos, desde los planteamientos a los procesos metodológicos, lo que nos invita a llevar a cabo actuaciones para integrar los valores cívicos-sociales en el proceso de enseñanza-

aprendizaje, pues llegar a ser una persona auténticamente ciudadana es algo que se puede generar a través de la educación (Imbernón, 2002).

En definitiva, la educación en valores requiere la coherencia y el compromiso del profesorado, que es consciente de que educa más como actúa en el aula que por lo que dice (Martínez, 1998).

Sin embargo, el profesor reclama ser sostenido por la sociedad y autoridades para que logre en su clase una atmósfera ordenada y tranquila, fomente altas expectativas, sea claro en sus exposiciones, consiga que los alumnos realicen ejercicios y tareas, y efectúe una evaluación diversificada, en base al sistema formal de educación en que cada uno se inicia en las materias del conocimiento en sus diversas formas.

Nada puede sustituir a la relación de autoridad, pero también de diálogo, entre profesor y alumno. Todos los grandes pensadores clásicos que han estudiado la educación lo han repetido. Es el maestro quien ha de transmitir al alumno lo que la humanidad ha aprendido sobre sí misma y sobre la naturaleza, todo lo que ha inventado y creado de esencial. La búsqueda de la eficacia por encima de cualquier otra consideración, distorsiona y rectifica el concepto de cultura que se trabaja en la escuela, ignorando que esta es un escenario cultural de interacción, negociación y contraste social (Green, 1976; cit. por Pérez, 1999).

Pero la realidad es que la mayoría del profesorado, no encuentra el punto exacto entre el ejercicio de la autoridad y la aplicación de la disciplina sin permisividad y descontrol. Como expresa Jares (2001, b), muchos confunden obediencia con disciplina, pero esta no tiene porque ser necesariamente autoritaria, y en la búsqueda de ese equilibrio entre autoritarismo y permisivismo, asienta su disciplina democrática. Por ello, en otros apartados de este capítulo, acotaremos los distintos conceptos que se refieren al comportamiento antisocial y la disciplina escolar. Los profesores deben recuperar su autoridad, ante el deterioro de la convivencia en los colegios públicos y la indefensión y el desamparo que sufre en muchos casos este colectivo. Y aunque también es cierto que, tradicionalmente el conflicto ha tenido escasa consideración como objeto de estudio de la pedagogía y de la organización escolar, no obstante comienza a prestársele en esta última disciplina un interés creciente, especialmente en lo referente al comportamiento

organizativo (Gairín, 1992), e incluso es considerado por algunos autores como el tema clave de la organización escolar (Fernández, 2001; Ball, 1990).

La mayoría de las referencias versan sobre la gestión de los conflictos, como mecanismo para mantener el control (Britto, 1991). Entendida de esta forma la relación entre el conflicto y la organización escolar, el papel de la administración equivale a un control efectivo, en el sentido técnico y de gestión (England, 1989). Y todos reclaman que la organización del centro debe de estar diseñada y ejecutada, de tal manera que facilite la acción disciplinada de todos, y una enseñanza formativa eficaz (Rosenshine, 1995). En ese sentido, las normas de convivencia de los centros docentes son un elemento educativo que tiene una doble vertiente: prevenir y corregir los comportamientos que perjudiquen los derechos subjetivos de los miembros de la comunidad educativa.

Por nuestra parte, abordaremos en el segundo capítulo de nuestro marco teórico, el estudio de la potestad sancionadora de los centros docentes, pero ya adelantamos que el profesorado se ha manifestado en numerosas ocasiones, solicitando una normativa sobre convivencia escolar, que mencione y tipifique explícitamente las graves conductas que la condicionan, sin omitirlas o subsumirlas bajo denominaciones más suaves.

Consecuentemente en los últimos años un referente fundamental para lograr una educación de calidad, lo supone la adquisición de mecanismos adecuados de respuesta a los conflictos que se dan en los centros educativos, y conseguir la permanente mejora de la convivencia en los mismos.

Como veremos con más detalle en el capítulo segundo de nuestro marco teórico, todas las leyes educativas desde la Constitución Española de 1978, han abordado esta cuestión con más o menos énfasis y con diferentes tratamientos.

Lo cierto es que, ante esta realidad, los docentes carecen de recursos para gestionar adecuadamente los grupos y poder trabajar, y todo el esfuerzo se orienta a imponer el orden desde un modelo punitivo, aumentando las medidas de tipo burocrático (partes, expulsiones, ...), sin mejorar los resultados y sin que éstas generen cambios en las conductas negativas, para que sea posible el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los profesores constatamos que la normativa por la que se rige nuestro sistema educativo,

no nos proporciona instrumentos para hacer frente a la conflictividad de parte del alumnado. Así aumenta la sensación de indefensión, y aunque no son numerosos los estudios referentes a la situación del profesorado, si se encuentran bastantes referidos a la protección que debemos asegurar a los alumnos, como revelan diversos análisis sobre violencia escolar entre los que destacamos el realizado por el Defensor del Pueblo en 1999 y, sobre todo, el VIII Informe Cisneros sobre acoso y violencia escolar del Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo de 2005.

En todo caso, lo que es evidente es que, en el caso español la exigencia de proporcionar una educación de calidad ha tomado protagonismo, tras conseguir la generalización de la educación hasta los dieciséis años de edad. Y un componente esencial de esa calidad, es lograr un adecuado clima de armonía y convivencia escolar, debiendo colaborar todos los componentes de la comunidad educativa para conseguir ese propósito, y en última instancia, la sociedad en su conjunto.

Sentadas las bases en este inicio de nuestro marco teórico, principalmente de la importancia decisiva de la convivencia como pilar fundamental de la educación en general, y de la vida diaria de los centros educativos en particular, así como de las perspectivas que distintos organismos e instituciones vinculadas al desarrollo docente, otorgan a la adecuada armonía en el seno de la escuelas para el efectivo ejercicio de sus funciones, en los siguientes apartados de este capítulo, profundizaremos en el contexto en el que efectúan su labor los miembros de la comunidad educativa vinculándolo al malestar docente, analizaremos distintas manifestaciones del comportamiento antisocial, y nos aproximaremos al titubeante concepto de disciplina escolar.

Bajo este prisma, en nuestra investigación no damos por finiquitado ni definitivamente perfilados los conceptos que se presentan, sino que entendemos que estos son cambiantes, y tienen además multiplicidad de matices, resultando casi inacabado el esfuerzo de los estudios que se realicen por perfilar sus contornos. Por tanto, las definiciones y el desarrollo de las mismas que nos dan importantes instituciones dedicadas a la cuestión educativa, nos servirán de plataforma para intentar avanzar, descubriendo el grado de adecuación de estos conceptos generales a la realidad de las escuelas y, dando la vuelta a la moneda, si las ideas y visiones que tienen distintos componentes de la comunidad educativa están en concordancia con los discursos

oficiales en la materia; Y aunque el estudio está centrado en los centros educativos del ámbito territorial en el que se mueve nuestro trabajo, no dejará de ser de utilidad para aportar información sobre la realidad actual de este sustrato capital para el trabajo diario en cualquier centro de enseñanza.

2. El malestar docente

Ya hemos hecho referencias y ahora corresponde dedicar especial atención al estrés laboral o “burnout” (síndrome del “quemado”), que ha ido adquiriendo en la última década un progresivo protagonismo entre los síntomas del malestar docente. Para comenzar, es razonable argumentar que el estrés laboral afecta a todas las profesiones (Salanova, Grau y Martínez, 2005) pero, por lo que hasta ahora se conoce, suele ser más invasivo en ocupaciones y servicios basados en las relaciones humanas como es el caso de la educación (Eastman, 1996). Dentro de las diferentes profesiones que tienen por objeto ofrecer servicios públicos asistenciales, los docentes presentan unos niveles de “burnout” destacados (Brown y Ralph, 1994; Schamer y Jackson, 1996).

Cuando se habla de malestar docente se hace referencia a un fenómeno que afecta a buena parte del profesorado y que se origina en respuesta a una serie de factores o acontecimientos negativos que aquejan a dicho colectivo en el marco educativo. Tal respuesta vendría precedida de un estilo atributivo pesimista que sería el responsable del incremento de los índices de estrés laboral y ansiedad que exhiben los docentes afectados, pudiéndose llegar a alcanzar la depresión como resultado último. Es un proceso de respuesta múltiple a un estrés crónico que se caracteriza por extenuación, una gradual y progresiva despreocupación, así como ausencia de sentimientos emocionales hacia los beneficiarios del trabajo. Por consiguiente, los componentes de cansancio emocional, despersonalización y falta de realización personal son elementos centrales en el constructo (Byrne, 1992, 1994; Manlove, 1994; Oliver, 1995; Aluja, 1997; Weng, 2005).

Algunos síntomas propios del “quemado” son su insatisfacción con el trabajo, negativismo, aburrimiento, falta de preparación, irritabilidad, frecuentes enfermedades,

afección de la memoria, cansancio y depresión, interfiriendo el “burnout” en la vida física, intelectual, social, psicoemocional y espiritual del docente (Eastman, 1996; Terry, 1997).

Xiao y Wen (2004) han resaltado el debilitamiento global de la salud mental del profesorado: afección de las relaciones personales, hostilidad, somatizaciones, comportamientos compulsivos, ansiedad, depresión y paranoidismo, aunque se observan dificultades para establecer distinciones nítidas entre ansiedad y depresión (Clark y Watson, 1991) y ello se explica precisamente por las fuertes correlaciones positivas encontradas entre ambas variables (Spielberger, Gorsuch y Lushene, 1970), que son constantes tanto en trabajos de psicopatología infantil como de adultos (Mitchell et al., 1988; Strauss et al., 1988; Fleming y Offord, 1990). Depresión y estrés, por su parte, correlacionan positivamente en muestras de estudiantes universitarios (Gotlib, 1984; Nezu, 1986) y en las de personal docente (Martínez-Abascal y Bornas, 1992).

En lo que respecta a la ansiedad y el estrés, Gotlib (1984) y Nezu (1986) informan que la fuerte vinculación entre ambos trastornos no debe llevarnos a considerar que se trata de conceptos sinónimos. El estrés origina, aunque no siempre, la ansiedad, si ésta es considerada en lo que respecta a su dimensión efectorial, comportamental y biológica. La ansiedad desencadena el estrés si tomamos como referencia la dimensión cognitiva, intencional y subjetiva de dicha ansiedad (Polaino-Lorente, 1982).

Las investigaciones más recientes están adjudicando a la irritabilidad un papel específico en la inducción y desarrollo del “burnout” (Dormann y Zapf, 2002), la cual se traduce en una actitud negativa hacia los estudiantes (Schamer y Jackson, 1996), añadiendo estos autores que el sujeto se ve incapaz de enfrentarse de forma eficaz a las continuas agresiones de los factores estresantes, dando como resultado una pérdida de energía, así como reducción de la capacidad ideativa y volitiva. Partiendo de una muestra de 1.346 maestros pertenecientes a 115 centros educativos, Fernández-Castro, Doval y Edo (1994) han observado que durante los periodos de estrés crónico los docentes reducen el tiempo dedicado a dormir o relajarse, afectando a su salud.

Es factible hacerse una idea de la magnitud del fenómeno al multiplicar el número de profesores afectados por la cifra de alumnos que como media integra el grupo de clase

(actualmente la ratio oficial en primaria se sitúa en 25 alumnos y en la E.S.O. en 30 alumnos). Si se parte de un índice del 2% de profesores aquejados por la patología depresiva (Esteve, 1995), resultaría un total de aproximadamente 314.050 alumnos afectados en un único curso académico. Esta cifra es reveladora, teniendo presente que se deriva de uno de los datos más bajos que ofrecen las publicaciones.

Al hablar de los factores que inducen a la aparición de los síntomas del malestar docente es necesario atender tanto a las variables individuales (Brown y Ralph, 1994; Byrne, 1994; Chen y Miller, 1997; Van Horn, Schaufeli y Enzmann, 1999; Ahart, 2004; Weng, 2005) como a las organizacionales (Byrne, 1994; Chen y Miller, 1997; Ahart, 2004). Las primeras funcionan como auténticas variables moduladoras de las posibles respuestas que los profesores puedan emitir ante determinadas situaciones amenazantes (variables organizacionales), ya que los docentes no afrontan los conflictos de forma unísona, y ante un mismo evento negativo la intensidad y orientación de la respuesta puede variar. Dentro de las variables individuales atendemos al género, edad, mantener pareja estable, ciclo educativo, experiencia, titularidad del centro educativo y algunos componentes de la personalidad como neuroticismo y perfeccionismo. Pero no suele haber acuerdo sobre el papel que juegan algunas variables individuales, en el desarrollo de la sintomatología específica del malestar docente. De este modo, para Greenwood, Olejnik y Parkay (1990) y para Cunningham (2004) las mujeres docentes, comparadas con los varones presentan un menor nivel de estrés, aunque este dato no ha podido ser replicado por otros estudios, los cuales no han observado tales diferencias (Smith y Leng, 2003). Si se atiende a la depresión parece que no existen diferencias de género y algo semejante ocurre con la ansiedad-estado (De la Torre y Godoy, 2004 a). Tomando como referencia la edad de los profesores, algunos trabajos no han obtenido diferencias estadísticamente significativas respecto al grado de estrés laboral (Smith y Leng, 2003) o depresión. Sin embargo, otros estudios han encontrado una relación directa y estadísticamente significativa entre la edad del docente y la depresión (Jurado, 1998).

El hecho de no tener pareja habitual ha sido subrayado en diferentes investigaciones como un factor de riesgo (Hewitt, 1993; Chen y Miller, 1997). Sin embargo, en relación al ciclo en el cual imparte docencia el profesor, dentro de la enseñanza primaria no suelen darse diferencias estadísticamente significativas para la depresión (Jurado, 1998; De la Torre y Godoy, 2004), tampoco para la ansiedad-estado o el estrés laboral

(Martínez-Abascal y Bornas, 1992), aunque parece ser que el “burnout” afecta más a los profesores que trabajan con alumnos de educación especial (Boe, 1993) o que integran en sus aulas a alumnos con necesidades educativas especiales en número superior al 20% del alumnado (Talmor., 2005), y también en mayor medida a los profesores que a los directores (Hipps y Halpin, 1992).

Con la experiencia docente ocurre algo parecido a lo comentado para la edad, pues algunos autores refieren puntuaciones más elevadas en depresión si se incrementa la experiencia (Jurado *et al.*, 1998), en tanto que otros no han encontrado diferencias en función de la experiencia, ni para la depresión, ni para la ansiedad-estado (De la Torre y Godoy, 2004). Continuando con la variable experiencia, pero ahora en función del estrés laboral, hay que admitir que en este caso pueden darse algunas diferencias que se concretarían en una disminución del estrés a medida que aumenta la experiencia docente. Así, Cunningham (2004) observó que los docentes con una experiencia comprendida entre cero y diez años sufrían niveles de “burnout” más elevados que el resto del profesorado.

Como ya hemos apuntado, también se han encontrado algunas relaciones entre ciertos componentes de la personalidad del profesor y el “burnout” (Hewitt, 1993). De este modo, se han obtenido correlaciones positivas entre la dimensión neuroticismo y estrés (Ahart, 2004). A juicio de Warnemuende (1996) los docentes que presentan características de personalidad tales como gran carisma, idealismo, perfeccionismo y búsqueda de metas son más susceptibles de sufrir “burnout”. Por último, al estudiar autoeficacia y “burnout”, Friedman (2003) encontró que la percepción de autoeficacia del docente correlacionaba negativamente con la percepción de “burnout”.

Otro aspecto importante a añadir es la titularidad del centro educativo donde se imparte clase. Así los profesionales de la docencia pública, en comparación con los que ejercen en centros privados, presentan puntuaciones más elevadas en depresión, así como en estrés y en ansiedad-estado, si bien en el caso de la ansiedad-estado los índices no alcanzaron la significación estadística. Una posible explicación, vendría dada por las diferencias individuales que también presentan los alumnos de ambos tipos de centro (De la Torre y Godoy, 2003).

Atendiendo a los principales determinantes organizacionales, es necesario destacar los siguientes aspectos: excesivo trabajo, multiplicidad de demandas, ambigüedad y conflictos del papel a desempeñar, así como insuficiencia de recursos, ratio profesor/alumnos, burocracia, escasa autonomía en la toma de decisiones, indisciplina de los alumnos e interacción con ellos (Chen y Miller, 1997). La sobrecarga de trabajo ha sido subrayada por diversos autores (Van Horn y colaboradores, 1999; Dorman, 2003; Pisanti, Gagliardi, Razzino y Bertini, 2003). Por su parte, Ahart (2004) considera que el comportamiento hostil de los alumnos representa un papel fundamental en el origen y desarrollo del malestar docente.

Partiendo de diferentes estudios, Polaino-Lorente (1982) ha realizado un esfuerzo clarificador, que se considera bastante acertado, de las posibles fuentes que originan el malestar docente, clasificándolas por grupos. Las causas y factores intervinientes han sido divididos entre aquéllos que estarían inmersos dentro del denominado “texto pedagógico” (vertiente pedagógica en Martínez-Abascal y Bornas, 1992) y aquéllos otros que se encuadran dentro del “contexto pedagógico” (vertiente sociológica en los mismos autores citados). El “texto pedagógico” estaría integrado por factores que inciden en la relación profesor-alumno. El “contexto pedagógico” aludiría al conjunto de relaciones, medios y aspectos organizativos que sin derivarse directamente de la mencionada relación, inciden modelando el vínculo docente-discente. Dentro del “texto pedagógico” diferencia cinco grupos de variables:

- Dificultades propias de la tarea de enseñanza-aprendizaje: en la práctica de la enseñanza individualizada, programaciones, temporalización de las actividades, evaluación de alumnos, despertar y mantener el interés de los discentes, conocimiento de la materia a enseñar y metodología correspondiente.
- Problemas derivados de la interacción profesor-alumno: el incumplimiento de las normas por parte de los alumnos, actitudes negativas hacia el aprendizaje, adaptación a las características individuales de los discentes y la rutina de clase.
- Efectos que dimanen de la egoimplicación del profesor en su actividad docente: evaluaciones que sufre por los restantes miembros de la comunidad educativa, la escasa consideración social de la profesión, el engaño de los alumnos, la autoevaluación del docente y la aceptación de las ideas de otros.
- Consecuencias de la percepción de inadecuación del profesor para lograr los

objetivos: dudas sobre la autoidoneidad del docente, conservar el equilibrio personal y cumplir con aquello que los alumnos esperan del profesor.

- Las que emergen debido a la ansiedad de expectación: falta de tiempo para preparar las clases, para aplicar conocimientos de forma satisfactoria, mantener una comunicación fluida con los alumnos y descansar del trabajo diario.

Por otra parte, los factores relacionados con el “contexto pedagógico” serían: la función de inspección, condiciones laborales y retribuciones, insuficiencia de material, recursos e instalaciones, ratio profesor/alumnos, organización escolar, relaciones con padres y otros profesores, tareas burocráticas y paraprofesionales, así como falta de ayudas económicas para las actividades complementarias. Thode, Morán y Banderas (1992) entienden que son los factores externos al sistema de enseñanza los que en mayor proporción instigan el malestar docente. En esta misma línea, Esteve (1995) acentúa el papel que presenta el marco social donde trabaja el profesor en la génesis de los problemas de salud que aquejan a los profesores. Por tanto, para él, los mencionados problemas no pueden ser explicados aludiendo a las características individuales de los enseñantes, citando que algunos de los componentes provenientes del ámbito social que producen malestar docente serían: problemas sociales del alumnado, deterioro de la imagen social del docente, la continua necesidad de actualización del profesor, el aumento imparable de exigencias (científicas, técnicas, culturales, pedagógicas, psicológicas y sociales), la inhibición educativa de la institución familiar, dificultad para trasladar al aula las nuevas tecnologías de la información, el cuestionamiento permanente de cualquier línea de trabajo que pueda seguir, la carencia de expectativas laborales en los alumnos, la escasez de recursos, deficientes condiciones de trabajo y las agresiones verbales, físicas y psicológicas contra el profesorado.

En nuestro país, existen datos que sitúan la cifra de afectados por el malestar docente en un 50% del profesorado (Martínez, 1992), encontrándose relacionado con el absentismo laboral (Elvira y Cabrera, 2004). En tal sentido, Esteve (1995) observó que los ciclos de estrés del profesorado se solapan con las estadísticas de bajas por enfermedad, pues el número de bajas laborales aumenta a medida que va transcurriendo cada trimestre académico, para disminuir con la llegada de los periodos vacacionales.

En cuanto a datos concretos, Díaz (1986) refiere que un 13% del profesorado español

presenta trastornos psicósomáticos y cerca del 50% alcanza la depresión leve, sobrepasando un 15% de ellos el punto de la depresión grave.

Por su parte, Martínez-Abascal y Bornas (1992) obtuvieron índices de depresión de más del 35%, el estrés medio se situó en un 47,2% y un 39,17% del profesorado informó que trabajaba con un elevado estrés. Por otro lado, según los datos ofrecidos por Esteve (1984), el 28% del profesorado manifiesta niveles considerables de ansiedad, viéndose reducida la depresión al 2% (Esteve, 1995). Para Jurado, Gurpegui, Moreno y Luna (1998) las cifras de profesores deprimidos se disparan al 27,5%.

El estudio “Incidencia de la motivación del docente en el rendimiento de los alumnos” (2003) realizado por el profesor De la Torre, sondea los niveles de estrés laboral o “burnout”, ansiedad-estado y depresión de una muestra de 50 docentes (21 varones y 29 mujeres) de Málaga capital. Como resultado, encuentra que un 12% del profesorado presentaba estrés laboral o “burnout” (escala de agotamiento general de Friedman; Friedman y Lotan, 1985), el 16% obtenía unas puntuaciones en ansiedad-estado (STAI-E; Spielberger, 1970) iguales o superiores al percentil 85 y, por último, el 14% de los evaluados alcanzaba algún grado de depresión. De éstos, el 10% presentaba un nivel de depresión leve y el 4% restante obtuvo unas puntuaciones que se correspondían con un grado de depresión moderada. Ningún docente alcanzó el nivel de depresión severa. El baremo aplicado para medir la depresión fue el del centro para la terapia cognitiva (BDI; Beck, 1961; Conde, 1976.). El nivel educativo en el que impartían docencia los profesores era 4º, 5º y 6º curso de educación primaria, así como 1º y 2º curso de educación secundaria obligatoria. Participaron profesionales de 14 centros educativos, 25 profesores pertenecían a centros públicos y otros 25 a centros privados concertados. El rango de edad de los participantes iba desde los 24 a los 64 años y el tiempo de experiencia docente oscilaba entre 0,5 y 41 años.

Todos los docentes fueron evaluados al término del primer trimestre, de manera voluntaria y en el marco de un programa de formación ofertado por la Junta de Andalucía. Se empleó un sistema codificado para ofrecer garantía de confidencialidad a los participantes. No se incluyeron profesionales que impartían sus clases en refuerzo educativo, ni en aulas de educación especial. El análisis de los resultados no mostró diferencias estadísticamente significativas en función de variable género.

Aun en el caso de que se tome como referencia algunos de los porcentajes de incidencia más bajos publicados, la repercusión del problema en los alumnos es bastante alarmante.

Un estudio realizado en la comunidad de Madrid en el año 2004, por un sindicato de implantación nacional, desvela que un 87 % de los profesores no se sienten protegidos por la Administración; el 80 % ha sido insultado o ha sido objeto de indisciplina por parte de los alumnos; mientras el 81 % de los escolares le falta el respeto al profesor. El sindicato en cuestión concluía que la solución debe estar contenida en la normativa sobre derechos y deberes y en el Estatuto del Docente, entonces en manos de los legisladores. Las medidas debían pasar por la puesta en marcha de un servicio denominado “Defensor del Profesor”, y una propuesta firme y seria de actualización de la normativa vigente sobre convivencia escolar.

Centrando el tema en investigaciones concretas a nivel internacional, y sin ánimo de agotar la relación de estudios, se ha considerado oportuno recoger algunos trabajos a título ilustrativo para mostrar la importancia que presentan las diferentes variables organizacionales en zonas geográficas tan alejadas como EE.UU., Reino Unido, Francia, Australia, Malta, Israel ó Hong Kong.

En EE.UU. el número de profesores con fuerte tensión emocional se situaba entre el 27% y el 45% (Coates, 1976). Este autor, partiendo de muestras que van desde 110 a 2.290 profesores, informó de una banda porcentual que oscilaba entre un 11% y un 37,5% de docentes que padecían trastornos afectivos. Respecto a los niveles de tensión durante el trabajo, la fluctuación iba desde el 16,2% al 78%. Como resultado de todo lo anterior, y según las estadísticas de EE.UU., el 15% del profesorado no llegaba al segundo año en el ejercicio de la enseñanza (Thomas y Kiley, 1994), un 30% abandonaba durante los cuatro primeros años (Hewitt, 1993) y más del 50% no comenzaba su séptimo año en la profesión.

Otros datos, algo menos pesimistas, señalaban que únicamente el 40% de los docentes dejaban su puesto antes de acceder a la jubilación (Terry, 1997). De un extenso análisis realizado por Marlow y colaboradores (1996) en 18 estados del noroeste, sur, sureste y centro-oeste de los EE.UU. se desprende que los aspectos que conducen a los profesores

de primaria y secundaria a pensar en la posibilidad de abandonar la profesión, son la falta de disciplina, escasa motivación, pobres actitudes en los alumnos, pérdida de respeto de la comunidad hacia el docente (padres, estudiantes y administración), inadecuadas condiciones de trabajo, exiguas retribuciones, escasa efectividad en el trabajo, aburrimento debido a la rutina, así como estrés y frustración. Continuando con EE.UU., la falta de respeto, de atención y la no existencia de unas mínimas condiciones de sociabilidad son subrayadas por Friedman (1995). La incompetencia y falta de cooperación de la Administración sería la principal causa del desgaste del profesorado en opinión de Natale (1993) y Young (2004), según Natale le seguirían otros aspectos tales como el agravamiento de las condiciones sociales, inadecuadas retribuciones y amenazas de despido. Hewitt (1993) destaca algunas causas tales como el comportamiento de los estudiantes y las relaciones con ellos, sombrías expectativas, mal ambiente de trabajo, pobre participación en la toma de decisiones, escaso apoyo de los padres, el factor tiempo, insuficiente preparación universitaria, exceso de trabajo y escasas retribuciones. Como dato curioso aportamos que los profesores rurales de Washington consideran la premura de tiempo como el agente más estresante, seguido por la falta de apoyo por parte de la Administración, escasa motivación de los alumnos y falta de disciplina (Keiper y Busselle, 1996). Otros datos (Talmor, Reiter y Feigin, 2005), también refrendados en Australia (Sarros, 1992), respaldan la idea de que un pobre apoyo social incide directamente en el desarrollo del “burnout”.

Tampoco la enseñanza universitaria es una excepción. A modo ilustrativo se puede decir que en algunos países como Nueva Zelanda se han realizado estudios con docentes universitarios y se ha puesto de manifiesto que el 27% estaba claramente insatisfecho con las condiciones de trabajo y un 48% informó que los niveles de insatisfacción venían incrementándose progresivamente (Hardie, 1996).

No obstante, al comparar docentes universitarios con docentes no universitarios, respecto a las dimensiones que integran el síndrome del “burnout”, se encontró que los profesores no universitarios experimentaban niveles superiores de cansancio emocional y un inferior grado de realización personal. No se observaron diferencias significativas en el grado de despersonalización (Carlotto, 2003).

En una investigación llevada a cabo en el noroeste de Inglaterra se puso de manifiesto

que los mayores agentes estresantes eran los derivados de las interacciones sociales (relaciones del profesor con los alumnos, compañeros de profesión, padres y resto de la comunidad educativa), la Administración y el factor tiempo (Brown y Ralph, 1994). Para Manlove (1994) los conflictos derivados de las interacciones sociales y la ambigüedad están claramente relacionados con el “burnout”. Otro factor muy importante viene representado por las continuas innovaciones en la enseñanza (Ryan, Connell y Deci, 1985). En otra isla, la de Malta, se observó que los profesores más insatisfechos presentaban un mayor índice de absentismo, siendo más probable el abandono de la enseñanza en dicho grupo (Borg y Riding, 1991).

En Francia un 35% del profesorado sufría depresiones reactivas y neurosis de ansiedad, frente a una incidencia del 20% que presentaba la población no docente con semejante nivel sociocultural. Y de un trabajo llevado a cabo en Israel se desprende que existen claras relaciones entre el “burnout” y las percepciones que manejan los profesores sobre sí mismos, así como entre el “burnout” y la visión que tienen dichos docentes sobre la forma en que son percibidos por los demás (Friedman y Farber, 1992). A las mismas conclusiones llega Byrne (1992) al considerar que afecta a las autopercepciones de los docentes. Y ni siquiera las sociedades orientales constituyen una excepción, ya que en China un 15’38% del profesorado de nivel elemental y medio manifestaba depresión y un 5’19% ansiedad (Zuo, Qiu y Zhen, 2003). Mientras, para los profesores de Hong Kong los seis factores que más estrés producen son: el mal comportamiento y desinterés de los alumnos, la función inspectora, las demandas del curriculum, los requerimientos al margen de la enseñanza, el excesivo trabajo y la falta de reconocimiento social de la profesión (Tang y Yeung, 1999).

Como vemos, el malestar docente presenta una amplia repercusión debido a varias razones: afecta a la mayoría de los países europeos, el número de afectados es considerable y origina un perjuicio en la calidad del servicio educativo ofertado, produciendo consecuencias individuales y organizacionales importantes. Más concretamente, sólo en el Reino Unido el coste anual que el estrés supuso para el ministerio británico de educación se estimó en un montante de 360 millones de dólares USA. Según la revisión llevada a cabo por Martínez-Abascal y Bornas (1992), desde los años setenta vienen proliferando estudios que sugieren un marco preocupante. Aunque se puede apreciar que el malestar docente está conformado por factores que básicamente

se repiten en los diferentes países, no es extraño encontrar algunas características propias de ciertos sistemas educativos. Incluso dentro de un mismo Estado es posible observar esas peculiaridades junto a otros aspectos más generalizados.

Por ejemplo, en el País Vasco, y más concretamente en la provincia de Guipúzcoa, los docentes suelen señalar como causas de su elevado estrés la excesiva ratio profesor/alumnos, las condiciones que se derivan de las propias comarcas vascas y el dominio del eusquera (Aizpurua, 1993). En todo caso, aunque las atribuciones de los docentes han sido analizadas en diferentes trabajos (Rodríguez y Castor, 1992), hasta el momento presente no se han prodigado en gran medida los abordajes reatributivos que tienen como objetivo disminuir la intensidad de los síntomas del malestar docente, a pesar de que es algo que la teoría prevé y como tal resulta viable.

Aplicando este tratamiento, que tenía como finalidad modificar las adscripciones causales de un grupo de profesores para hacerlas más adaptativas, se ha conseguido reducir el estrés laboral o “burnout” de dichos docentes con una diferencia estadísticamente significativa. Unas atribuciones internas, estables, controlables y globales para el éxito (atribución del éxito al esfuerzo típico), así como internas, inestables, controlables y específicas para el fracaso (atribución del fracaso a la pérdida de esfuerzo inmediato) podían ser un buen modelo de atribución optimista (De la Torre y Godoy, 2002; De la Torre y Godoy, 2004 b).

En relación con el fenómeno expuesto, existen dos temáticas no tratadas comúnmente: La indefensión aprendida... y de ahí surge el tratamiento de la resiliencia. La indefensión aprendida, como fenómeno en que el organismo aprende a no responder puesto que la acción no genera posibilidad de cambio alguno, es un concepto trabajado por Seligman, Overmaier y Maier desde 1967. A pesar que la escuela es por definición un organismo para el crecimiento y desarrollo humano, a veces se aprende que “haga lo que haga, igualmente pasarán las cosas”, se aprende a “ser indefenso” a estar a merced del medio, a perder autonomía frente estímulos adversos. Los profesores se sienten indefensos y, con malestar, ven cómo sus peticiones son desatendidas. Baste recordar cómo, ante una agresión padecida por un docente, no se ofrece en estos momentos apoyo jurídico al profesor que denuncia el hecho, teniendo irremediabilmente que contratar los servicios de un abogado.

Los individuos que atribuyen la causa de su fracaso a factores internos, estables, controlables y globales presentan un estilo atributivo que denominamos pesimista. Este mismo estilo les lleva a formular atribuciones externas, inestables, incontrolables y específicas para el éxito (De la Torre, 2003). Las personas que portan dicho estilo desadaptativo, después de sufrir acontecimientos negativos y de acuerdo a la teoría reformulada de la indefensión aprendida, son más propensas a manifestar indefensión que las personas que poseen un estilo explicativo de los acontecimientos más optimista (Abramson, Seligman, y Teasdale, 1978; Seligman, Abramson, Semmel y Von Baeyer, 1979; Peterson y Seligman, 1984). Los individuos indefensos presentan un inferior grado de control sobre lo que pueda ocurrir en una ejecución posterior a la inducción de dicha indefensión. Es por ello que se considera a la dimensión de controlabilidad la condición suficiente de la aparición de la indefensión (Alloy, Abramson, Peterson y Seligman, 1984; Ortega y Maldonado, 1986). Ahora bien, las causas a las cuales atribuye el individuo esa falta de contingencia también influyen (Abramson, 1978). De este modo, si un fracaso viene presidido por un estilo causal negativo (atribución de la causa del fracaso a un factor interno, estable y global), entonces las probabilidades de sufrir los síntomas del desamparo son superiores al caso de que dicho fracaso se afronte mediante un estilo atributivo positivo (atribución de la causa del fracaso a un factor externo, inestable y específico).

Las dimensiones atribucionales de internalidad, estabilidad y globalidad, en sujetos con indefensión aprendida inducida, no determinan la adquisición del efecto de indefensión, pero suponen un factor de riesgo. La dimensión de internalidad sería la responsable de la afectación de la autoestima (Seligman, 1979), la dimensión de estabilidad estaría asociada a la cronicidad de los supuestos efectos (Peterson y Seligman, 1984) y la dimensión de globalidad presentaría capacidad predictiva sobre las deficiencias posteriores (Alloy, 1984).

Al margen de lo anterior, revisando trabajos de autores que entienden que los principales síntomas del malestar docente pueden ser abordados mediante estrategias cognitivas, encontramos diferentes técnicas que se vienen aplicando con cierto éxito para combatir los síntomas del malestar docente, tales como la inoculación del estrés, las auto-instrucciones, la solución de problemas mediante autocontrol, la Terapia racional-emotiva de Ellis (1962), tratamientos cognitivos combinados con

musicoterapia (Cheek, Bradley, Parr, y Lan, 2003) y la modificación atribucional. El modelo cognitivo-atribucional parece mostrarse válido para explicar y tratar la aparición de una serie de síntomas que se encuadran dentro de lo que se ha dado en llamar el malestar docente. Los estilos atributivos se han relacionado, por su poder predictivo, con la motivación de logro (Weiner, 1971; Alloy, Abramson, Peterson y Seligman, 1984; Benham, 1995), la productividad y el abandono laboral (Seligman y Schulman, 1986), la salud en general (Peterson, Seligman y Vaillant, 1988) y la depresión en particular (Sweeney, Anderson y Bailey, 1986; Alloy y Ahrens, 1987; Oettingen y Seligman, 1990; Mongrain y Blackburn, 2005; Sturman, Mongrain y Kohn, 2006; San Juan y Magallares, 2007).

Dentro de las estrategias complementarias o alternativas a los tratamientos cognitivos, Klis y Kossewska (1996) opinan que un destacado grado de empatía puede ayudar al profesor a eliminar sus sentimientos de soledad y disminuir el “burnout”. Una dieta saludable (Eastman, 1996; Terry, 1997), practicar ejercicio físico (Lamb, 1995; Eastman, 1996; Terry, 1997), mantener expectativas realistas sobre los alumnos (Greer y Greer, 1992), la organización del espacio, el tiempo, el material, unas adecuadas condiciones físicas y el mantenimiento de unas relaciones humanas fluidas (Eastman, 1996) son aspectos beneficiosos. La puesta en práctica del año sabático, continuar estudios e instaurar rotaciones por otros puestos de la administración, pueden ser alternativas en opinión de Cook (1994). No llevar demasiado trabajo a casa, no prestarse a más requerimientos de los que se puedan asumir, cambiar de nivel o centro educativo, dedicar tiempo para uno mismo, y que el docente sepa distinguir entre la parcela de realidad que es susceptible de mejora y la que no es factible modificar, son considerados por Lamb (1995) aspectos para debilitar el estrés laboral. Según McDonald (1991), para afrontar el “burnout” es necesario que los profesores hablen con los compañeros acerca de la docencia, que escriban y publiquen sobre aspectos de la enseñanza.

En definitiva, los docentes constituyen uno de los colectivos más afectados por la depresión, la fatiga psíquica, el estrés y el denominado “burnout”, dolencias todas ellas que los profesionales de la enseñanza suelen calificar como propias de su actividad, es decir, naturalizan estos síntomas llegando a pensar que es normal padecerlos en quienes desarrollan la profesión docente. Incluso el contexto económico, social, moral y cultural de la sociedad, en el cual se enmarca nuestro trabajo, puede agravar la situación.

Nuestra investigación también refleja una llamada de atención y alerta sobre la gravedad de este problema, que incide claramente también en los alumnos y en la propia escuela, teniendo claro que la mejora de la convivencia en los centros educativos y el favorecimiento del ejercicio de la tarea educativa en un ambiente sano, contribuye sin duda, a paliar o al menos reducir, estas patologías. Y partiendo de la base que el profesorado es el colectivo que más preparación, contacto directo y reflexión tiene sobre el problema, debemos tener en cuenta que sus opiniones pueden verse afectadas o ser influidas por el síndrome explicado en este apartado.

3. Comportamiento antisocial

La convivencia escolar no es un concepto nuevo, pero es conveniente antes de continuar, delimitar los relacionados con ella y el alcance de la misma. En opinión de Moreno (1998), son seis los tipos o categorías de comportamiento antisocial en las aulas, entre los que debemos diferenciar:

- A. Conflictos entre profesorado y alumnado
- B. Disrupción en las aulas
- C. Maltrato entre compañeros (“bullying”)
- D. Vandalismo y daños materiales
- E. Violencia física (agresiones, extorsiones, ...)
- F. Acoso sexual

3.1. Conflicto

Conflicto es toda actividad en la que unos hombres contienden con otros por la consecución de uno/os objetivos. Hablamos de conflicto cuando tiene lugar una confrontación entre varias personas o grupos. El antagonismo o conflicto es un apuro, situación desgraciada y de difícil salida (Espasa,2001), un choque u oposición que puede existir entre tendencias instintivas o afectivas contradictorias, entre idea, doctrina y opiniones, un estado de lucha o rivalidad. Nace del enfrentamiento de intereses o de la

intersección de dos posiciones frente a una situación; Un proceso disociativo que se da entre individuos o grupos que se proponen alcanzar objetivos distintos, y para ello busca la aniquilación, derrota o subordinación del contrario (Planeta, 2010).

Conforme a lo expuesto por Mitchell (1981), hay muchas definiciones de la palabra conflicto. Las definiciones formales van de lo más abstractas --un estado de desarmonía- a las que señalan un evento más concreto. Deutsch (1973), por ejemplo, dice que “el conflicto existe cuando ocurren actividades incompatibles”. Hocker y Wilmont (1991) van más lejos, definiendo al conflicto como “una pugna expresada al menos entre dos partes interdependientes que perciben objetivos incompatibles, recursos limitados y la interferencia de la otra parte en la obtención de sus objetivos”. Jares (2001) añade que las personas o grupos en disputa están determinadas por la incompatibilidad, ya sea personal, o en los valores o intereses que se sostienen. A veces, incluso con la intención de infligir daño (Moore, 1994, p.4).

De todas estas definiciones formales, ninguna denota que el conflicto sea positivo o negativo, aunque las connotaciones desde la desarmonía, la incompatibilidad y la pugna son negativas. Avanzar hacia una comprensión del conflicto como una condición humana orgánica, como un fenómeno natural y un suceso potencialmente positivo, es crítico para mejorar nuestras respuestas al conflicto. Así, comprender el conflicto es un primer paso hacia su resolución productiva.

Para Coser (1956) lleva al restablecimiento de la cohesión, y tiene la función de realizar valoraciones más cuidadosas de los grupos con respecto a cada uno, y el establecimiento de un equilibrio. En todo caso es necesario distinguir el conflicto de la incompatibilidad donde entran en juego factores personales, como dificultad para el autocontrol, baja tolerancia a la frustración, o problemas de autoestima, prejuicios o estereotipos sociales.

A diferencia de la incompatibilidad, el conflicto es vida; forma parte del conjunto de impulsos básicos que el ser humano posee para vivir y evolucionar, y puede ser un elemento de progreso y desarrollo a nivel individual o social. Este valor representativo o testimonial, nos llevaría incluso a encontrar una visión positiva del conflicto.

Para Dahrendorf (1994), el conflicto produce ruptura o cambio, y mediante el conflicto se evita la osificación del sistema, llevándolo a la innovación y a la creatividad.

El conflicto está vinculado con el cambio, pero este cambio puede ser lento, perpetuo o provocar transformaciones profundas y sustanciales. Está culturalmente cargado de una connotación negativa, pero el tipo de vínculo que posea el grupo, sus motivaciones y comunicación pueden darle a la resolución del conflicto una dimensión positiva, ya que es parte integral del sistema e intrínseco a la vida de los grupos, solo que será destructivo o constructivo dependiendo del tipo de relación y comunicación.

Los conflictos pueden ser de muchos tipos; Puede darse en un individuo, entre dos o más individuos, dentro de un grupo u organización, entre dos o más grupos u organizaciones, ... Por ejemplo, se puede distinguir entre conflictos dentro del grupo (compañeros de trabajo, en la familia,...) y conflictos frente a otro grupo, pero puede involucrar varios niveles de orígenes. Y son importantes las distinciones, porque parece demostrado que cuando un grupo se enfrenta con un problema exterior, establece, casi de forma automática, una serie de mediaciones para regularlo. Parece lógico que si el grupo dominante de una sociedad dispone de un patrón violento de regulación de los conflictos, disponga de él con criterios similares en sus relaciones exteriores, aunque los conflictos internos están regulados por una trama de normas más estrictas, mientras que los externos están más abiertos a nuevas interpretaciones.

Tampoco hay que olvidar la posibilidad de que el conflicto externo, sirva para cohesionar más fuertemente la sociedad internamente, y asegurar el papel del líder. De esta manera podemos afirmar que existe una relación causal entre la fuerza utilizada internamente, y la que se utiliza en las relaciones exteriores.

Moore (1986) sugiere que hay dos tipos de conflictos: innecesarios y genuinos. Los conflictos innecesarios tienen como raíz problemas de comunicación y de percepción, mientras que los conflictos genuinos surgen de diferencias más concretas. Profundizando más, establece que los conflictos se dividen en estas categorías: Conflictos por relaciones, valores, datos, intereses o estructura. Sin embargo, Deutsch (1973) ofrece una tipología más detallada que abarca seis categorías. Algunos consideran útil tener un marco psicológico. Schrupf, Crawford y Usadle (1991) se apoyan en la teoría del control de Glasser (1984) para categorizar todos los conflictos en relación a cuatro necesidades psicológicas: de pertenecer, de tener poder, de libertad y de divertirse.

Apoyándose en la teoría de la organización, Wall (1985) ubica todas las fuentes del conflicto en tres grupos fundamentales: Los conflictos que surgen de la interdependencia, los conflictos que surgen de diferencias en cuanto a objetivos, y los conflictos que surgen de diferentes percepciones. Tichy (1983) usando también el modelo de cambio organizacional, sugiere estos tres centros de conflicto: técnico (conflictos por diseños), político (conflictos por premios y castigos) y cultural (conflictos por normas y valores supuestos).

Si se aplica la perspectiva de Tichy (1983) sobre el cambio en la organización a un escenario de conflicto, se puede ver a cada fuente de conflicto como correspondiente a un terreno general de actividad en la organización. Así los conflictos técnicos se mueven de acuerdo a pautas técnicas, los conflictos por asignaciones políticas se mueve por medios en la organización, y los conflictos culturales exigen que se examinen las normas y valores esperados. Estas tipologías nos ayudan a aproximarnos donde puede darse un avance: cambiando una circunstancia externa, involucrando a otras partes o cuestiones, clarificando la comunicación previa o examinando normas y valores.

En relación con la convivencia escolar, se puede hacer un esquema de tipología que los divida en conflictos interpersonales (ruptura de armonía entre las personas, conflictos psico-sociales, y ámbito de metodología de resolución de conflictos), conflictos de adaptación a la escuela (expectativas equivocadas que derivan en malestar e indisciplina, conflictos pedagógicos, y la innovación educativa), y conflictos de sentido de la educación (distancia insalvable entre escuela y alumnado, conflictos socio-políticos y ámbito propio de una pedagogía de la inclusión). En educación, el conflicto se manifiesta en todos los actores del proceso enseñanza-aprendizaje. En momentos de cambio, de transformaciones, en el docente confluyen los conflictos desde la oposición que supone que no puede enseñar como aprendió, el currículum con el cual se formó y enseñó ya no responde a las expectativas escolares, las relaciones vinculares con los demás docentes y con los alumnos necesitan de una toma de posición diferente, debe incluirse en nuevas estrategias de capacitación profesional, y debe ser capaz de indagar en la fuente de los conflictos personales e interpersonales para hallar estrategias que ayuden a prevenirlos y resolverlos.

3.2. Disrupción

El estado de inquietud dentro del aula se denomina disrupción. Para Tattum (1989), puede interpretarse como un conjunto de conductas inapropiadas que incluyen falta de cooperación y mala educación, insolencia, desobediencia, provocación, agresión, hostilidad, abuso, impertinencia, amenazas, etc. También se puede mostrar con estrategias verbales como repetir que se explique lo explicado con ánimo de retrasar la tarea, hacer preguntas absurdas, reaccionar desproporcionadamente a una agresión, vestir de forma grotesca, demostrar expresiones desmesuradas de aburrimiento, ... Según Mc.Manus (1995), son tácticas para tantear al profesor y dependiendo de su reacción, se tomará un camino u otro.

La disrupción, se mezcla con otros conceptos afines, dando lugar a confusiones y haciendo que las propuestas de actuación que se plantean sean ineficaces, ya que no se adaptan a las características del problema. En la disrupción aparece de forma clara la confrontación de planteamientos y objetivos entre los alumnos y determinados profesores.

Se refiere al comportamiento que busca romper el proceso de enseñanza-aprendizaje, que implícita o explícitamente, provoca que este no llegue a establecerse, y va contra la tarea educativa propiamente dicha. Hace que el aprendizaje resulte más difícil, incide en el clima de clase, y suele entorpecer y enturbiar las relaciones en el aula, provocando conflictos interpersonales y repercutiendo en la relación que se plantea entre profesores y alumnos. La disrupción afecta a todos los estamentos, no solo a los alumnos o profesores; Todos los que están en el centro están implicados, deben plantearse como abordarlo y buscar alternativas. Es cierto que nuestra cultura siempre ha mostrado hipersensibilidad a las agresiones verbales -sobre todo insultos explícitos- de los alumnos a los adultos (Debarbieux, 1997), por cuanto se asume que se trata de agresiones que anuncian problemas aún más graves en el caso futuro de no atajarse con determinación y “medidas ejemplares”. Pero también es cierto que la disrupción en las aulas constituye la preocupación más directa, y la fuente de malestar más importante de los docentes. Su proyección fuera del aula es mínima, con lo que no se trata de un problema con tanta capacidad de atraer la atención pública como otros. Nos estamos refiriendo a situaciones de aula en las que alumnos impiden con su comportamiento el

normal desarrollo de la clase, obligando al profesorado a emplear cada vez más tiempo en controlar la disciplina y el orden. La disrupción en las aulas es probablemente el fenómeno que más preocupa al profesorado, y el que más gravemente interfiere con el aprendizaje.

3.3. Maltrato entre compañeros

El “bullying” se emplea para denominar los procesos de intimidación y victimización entre iguales (Ortega y Mora-Merchan, 1997). Se trata de procesos en los que uno o más alumnos acosan o intimidan a otro a través de insultos, rumores, vejaciones, aislamiento social, motes, etc. Un alumno/a es agredido o se convierte en víctima cuando está expuesto, de forma repetida y durante un tiempo, a acciones negativas que lleva a cabo otro alumno/a o varios de ellos (Olweus, 1998). El maltrato entre iguales presenta como características el desequilibrio de poder físico, psicológico y/o social, la intencionalidad o repetición, y la indefensión o personalización. Puede adoptar la forma de exclusión y marginación social, la agresión verbal, la agresión física indirecta o directa, y la intimidación, amenaza o chantaje.

En relación con la violencia entre iguales, si en otros estudios europeos (Smith, 1999) destacaban los abusos verbales, seguidos de los físicos y de las amenazas, variando estos dos últimos su posición en las distintas investigaciones, entre los estudiantes de secundaria españoles, las agresiones verbales son seguidas en orden de importancia de la exclusión social, luego un tipo de agresión indirecta -esconder cosas- y se invierte el orden entre amenazas y agresión física directa (pegar). Sin embargo, aparece en el caso español un mayor grado de victimización en forma de agresión verbal y exclusión social, y menor grado de agresiones físicas.

En la última década y tras unos estudios pioneros en el mundo escandinavo, muy particularmente en Noruega donde se llevó a cabo una campaña nacional para su prevención, los abusos entre compañeros han tomado la categoría de hecho conflictivo. Ahora se es más consciente de su existencia, y se estima que se da en todos los centros escolares con más o menos intensidad. Su importancia radica en que puede representar

un gran daño psicológico y social para el alumno que lo sufre, lo ejerce o lo contempla, pues están involucrados no sólo aquellos que desarrollan el proceso de intimidación, humillaciones o agresiones, sino todos los demás agentes que, al no participar, o bien consienten el acto, o bien lo desconocen, reforzando la acción intimidatoria.

3.4. Vandalismo y daños materiales

El vandalismo es estrictamente un fenómeno de violencia contra las cosas. Se define como una inclinación a destruir y devastar, sin respeto ni consideración a los demás (Diccionario enciclopédico Planeta). La agresión a las cosas y, por extensión, a la escuela, resulta un fenómeno social propio de las sociedades de consumo, con rasgos preocupantes que oscilan entre las contravenciones y los delitos graves. La destrucción de elementos que forman parte del patrimonio común es fruto de la acción de vándalos que no siempre son marginales, con la finalidad de producir de forma voluntaria y gratuita daños materiales.

3.5. Violencia

La violencia, da lugar a actos que tienen como características principales el abuso de fuerza física, empleo de armas, o acciones de extrema agresividad. El informe sobre violencia entre compañeros en la escuela (2005) del Centro Reina Sofía, define la violencia escolar como cualquier tipo de violencia en contextos escolares. No es un término de fácil acotación, y puede confundirse con conceptos como agresividad, que supone una respuesta adaptada a los peligros con los que se enfrentan los animales o el individuo al medio externo que le rodea, pero hay factores que la inhiben o reorientan. La cultura puede inhibir la agresividad o bien puede convertirla en una conducta dañina; En este último caso estaríamos hablando de violencia. Por tanto, el ser humano sería agresivo por naturaleza, pero pacífico o violento en función de su cultura. Dependiendo del tipo de sociedad y del momento histórico, unos mismos actos pueden considerarse agresión violenta o no. De acuerdo con el contexto social, económico, político y jurídico se censuran algunos actos considerados violentos, mientras que se permiten

otros, que quizás en un contexto social distinto, constituyen delito. Al considerar la violencia como una conducta que no se puede atribuir únicamente a la naturaleza humana, sino que supone una conducta social y culturalmente aprendida, es posible una intervención psicológica con aquellas personas que, por distintas razones, muestran tendencias a ser violentos. La violencia, por tanto, puede considerarse un problema asimétrico, ya que su caldo de cultivo es la vida en sociedad, pero a la vez, esta dota a sus miembros de los recursos y habilidades necesarias para no ser violentos.

Todo proceso de violencia que inicia un agente tiene como origen la sociedad, sea en forma de problemas familiares o sociales, sea bajo formas de violencia aprendidas y/o asumidas de los medios de comunicación de masas, o por influencia de formas violentas sutiles englobadas en la violencia no declarada.

Para mejorar la convivencia y actuar preventivamente, también es necesario diferenciar los tipos, componentes y funciones de la violencia, teniendo en cuenta que dependiendo del punto de vista disciplinar, implica matices diferentes.

La palabra violencia suele ir acompañada de un adjetivo (juvenil, escolar, doméstica, callejera, sexual, económica, social, ...), y las formas habituales se engloban en la violencia manifiesta, cuyas formas externas son reconocibles, normalmente por comisión (peleas, robos y hurtos, vandalismo, ofensas, choques entre pandillas, ataques con armas, provocaciones verbales, tensiones y conflictos por motivos de raza o ideología, abuso físico de coetáneos y/o sujetos menores, palizas, amenazas, coacciones, abusos sexuales o violaciones, etc ...). Sin embargo, la ya citada violencia latente permanece oculta, no se manifiesta, y sus formas son múltiples y difíciles de categorizar, normalmente por omisión, y ejercida, casi siempre, sobre los más débiles. En este caso el agresor, en vez de actuar sobre la víctima, lo que hace es dejar de realizar un conjunto de acciones sobre ella porque no le apetece, o no lo considera necesario, o cree que ya la ha atendido bastante. Esta omisión, termina por producir daño físico, psicológico o social.

Dentro de la violencia de la dominación se recogen todas aquellas situaciones en las que se va buscando conseguir el control psicológico de la otra persona, y se suele ejercer con personas a las que se considera inferiores. Las causas suelen estar ligadas al

ejercicio de la autoridad, y el sujeto que ejerce la dominación, recurre frecuentemente al castigo, chantaje e imposición. El caso de la intimidación, es considerada como un tipo de violencia mixta, entre la manifiesta y la latente. Son conductas que suelen ejercerse entre el grupo de iguales, de forma repetida y con desigualdad de poder (Olweus, 1998).

También es conveniente diferenciar la violencia reactiva de la instrumental. La violencia reactiva es una explosión, que surge cuando se experimenta un nivel de dificultad, que supera la capacidad de la persona o del grupo para afrontarlo de otra manera; Mientras, la violencia instrumental busca conseguir objetivos, justificándose en que se carece de alternativas para lograrlos de otra forma. La violencia reactiva puede prevenirse desarrollando cauces en el sistema, o desarrollando habilidades en los individuos para superar la dificultad de forma constructiva, así como reducir los altos niveles de conflictividad que viven determinados colectivos o individuos.

Para prevenir la violencia reactiva y la instrumental, conviene disminuir la dificultad y la tensión, mejorando la calidad de vida de todas las personas que interactúan, establecer contextos cotidianos para resolver conflictos en el sistema escolar sin recurrir a la violencia, y promover alternativas en todos los individuos a través de expresar la tensión.

Concretamente, en cuanto a la prevención de la violencia instrumental, debemos basarnos en enseñar a condenarla puesto que nunca está justificada la utilización de la misma, y en desarrollar formas de resolver los conflictos sin utilizarla. Suelen ser numerosos los focos de tensión, que aparecen en los espacios donde se producen los principales conflictos de convivencia. En psicología, desde el punto de vista de la conducta, tanto humana como animal, se han generado numerosas teorías, así como sus correspondientes escuelas y tendencias, sobre los motivos por los que se generan los conflictos violentos.

Estas teorías se pueden resumir en tres grandes tipos: Las que destacan los aspectos instintivos, las que se centran en el mecanismo de la frustración y sus desequilibrios, y las que ponen en primer lugar lo que tiene que ver con el aprendizaje. Por tanto, conviene tener en cuenta que la violencia incluye componentes, en torno a los cuales se debe orientar la intervención: El componente cognitivo, el componente afectivo o

evaluativo, y el componente conductual. Los estudios realizados sobre la influencia de la educación en los componentes anteriormente expuestos, reflejan que estos se producen con una relativa independencia. El desarrollo influye especialmente en el componente cognitivo, las actitudes que se observan en cuanto a la socialización se relacionan fundamentalmente con el componente afectivo, y las experiencias específicas que se han vivido en la solución a los conflictos tienen que ver sobre todo con el componente conductual. Por eso, para mejorar la convivencia escolar y para elaborar programas de prevención, es necesario diseñar actividades que permitan superar los tres componentes.

3.6. Acoso sexual

El acoso sexual es un fenómeno oculto de comportamiento antisocial, en la misma medida que podríamos considerar también el maltrato de carácter racista o xenófobo. Es una forma de discriminación con connotaciones tanto de violencia física como de violencia psicológica. Afecta a ambos sexos, aunque el número de mujeres afectadas es mayor. Constituye una forma de comportamiento intolerable que atenta contra los derechos fundamentales de la persona.

Entre los factores que influyen en que se produzca encontramos diferencias culturales, factores ambientales, tipo de respuesta de la víctima, y características de personalidad del acosador. Dicha conducta es indeseada, irrazonable y ofensiva, y crea un entorno intimidatorio, hostil y humillante para la persona objeto de la misma.

Lo contemplamos en sentido amplio, incluyendo conductas físicas de naturaleza sexual como el contacto físico no deseado, conductas verbales como insinuaciones molestas, proposiciones, flirteos ofensivos, comentarios obscenos, y conducta no verbal de naturaleza sexual como exhibición de fotos sexualmente sugestivas o pornográficas, materiales escritos, miradas, o gestos impúdicos. El acoso sexual afecta negativamente ya que repercute sobre la satisfacción, aumenta el absentismo, y disminuye el ritmo de trabajo y aprendizaje debido a la falta de motivación. Sobre el acosado tiene consecuencias psicológicas como estrés, ansiedad, depresión, nerviosismo, sentimientos

de desesperación, de indefensión, impotencia, etc. y, consecuencias físicas como trastornos del sueño, dolores de cabeza, problemas gastrointestinales, náuseas, hipertensión... También puede incidir negativamente sobre compañeros, que pudieran ser testigos o conozcan el problema.

Tras esta breve acotación de algunos conceptos relacionados con la convivencia escolar, debemos intentar categorizar en parte los fenómenos que pueden darse en este ámbito, para intentar descubrir que tipología se da con mayor frecuencia, cual se considera más grave por los distintos grupos intervinientes, y como se pueden organizar respuestas a los mismos.

Acudimos a estudios realizados en nuestro país (Moreno, 1998), y concluimos que puede hablarse de dos grandes modalidades de comportamiento antisocial en los centros escolares: visible e invisible. La mayor parte de fenómenos que tienen lugar entre alumnos, resultan invisibles para padres y profesores; por otro lado, la disrupción, las faltas de disciplina y la mayor parte de las agresiones o el vandalismo, son ciertamente visibles. A los profesores les afecta la disrupción y la indisciplina; a los padres, a la Administración educativa y a la opinión pública, les afectan los episodios -supuestamente aislados- de violencia física y de vandalismo; los alumnos por su parte están más afectados por los fenómenos de bullying, extorsión y acoso sexual.

Ciertamente, aunque dos conductas pueden ser idénticas, puede aceptarse que a una agresión puntual está todo el mundo expuesto; ahora bien, cuando el hecho o fenómeno trasciende del plano de lo anecdótico, aislado o esporádico, convirtiéndose en cotidiano, se transforma en un problema social, máxime cuando ocurre en el ámbito escolar, puesto que afecta a las estructuras y la base de las relaciones sociales.

Si hasta aquí puede vislumbrarse la dificultad que implica investigar sobre estos temas, aún queda lo referente a la legitimación. Lo apuntaba ya en 1970 Buss, cuando aseguraba que los ataques pueden o no ser considerados como conductas agresivas dependiendo del contexto en el que se desarrollen; para ilustrar esta situación basta con recordar que si un padre castiga a un hijo, no suele interpretarse como un comportamiento motivado por un sentimiento agresivo, puesto que es algo socialmente permitido. Cada sociedad atribuye unos valores, unos significados a cada situación, en

función de sus propias atribuciones morales. La evaluación del contexto social conlleva irremediamente un enjuiciamiento; siendo estos juicios subjetivos, no podemos perder de vista que son cruciales a la hora de considerar un acto legítimo o ilegítimo (Feshbach, 1971). Parece claro que nos encontramos frente a un hecho multidimensional.

4. Disciplina escolar

Ya hemos visto que los conflictos pueden responder a disputas por problemas de relación, de información, intereses y necesidades incompatibles, por preferencias, valores o creencias, o por conflictos estructurales. Para un correcto diagnóstico, habrá que discriminar entre el contexto físico, el contexto social y las cuestiones concretas que lo determinan. Según el lugar en el que se sitúen, podemos clasificarlos en tres niveles: del sistema, en el que entran todos los vinculados con la administración educativa, con la organización y gestión; del centro, que afecta a la comunidad educativa concreta; y del aula, con las personas vinculadas al grupo, relacionado con el concepto de disciplina. En el diagnóstico del conflicto influyen factores como el contexto físico (donde y cuando ocurre), social (quienes) y de las cuestiones concretas que lo determinan (que es lo que está en disputa y en que prioridad).

En un esfuerzo de síntesis, el concepto de disciplina se refiere a la observación de ordenamientos de cualquier profesión o instituto. Aunque la indisciplina escolar está motivada por múltiples causas, unas externas y otras internas al centro educativo, hace alusión a las normas, a su incumplimiento, y la conducta indisciplinada es aquella que no respeta las normas, incumpléndolas por desconocimiento o desacuerdo con ellas. Para ilustrar el modo en que la resolución de conflictos se vincula a los problemas disciplinarios, nos bastaría con recordar el trabajo realizado por Curvin y Mendler (1983), pero siempre teniendo en cuenta que en cada centro pueden quedar fuera importantes indicadores que ellos no han podido identificar, y que una institución concreta puede hacerlas florecer.

Verdaderamente, cualquier propósito de enseñanza requiere, para ser alcanzado, de la disciplina escolar. En sentido amplio incluye dos partes: Por un lado está vinculada a la convivencia regulada por normas y reforzada por actitudes y hábitos de urbanidad que le dan un valor positivo, pues para muchos la urbanidad es la primera virtud del individuo (A. Comte-Sponville, 1996).

Por otro lado, la disciplina viene dada por una correcta y eficiente disposición ordenada de todas las actividades que tienen lugar, principalmente en las aulas pero también en otros espacios del recinto escolar, pues para otros la enseñanza bien preparada y ejecutada en un buen clima de relación humana es el más importante aglutinante del orden en la clase.

Las faltas o problemas de disciplina, normalmente en forma de conflictos de relación entre profesores y alumnos, suponen un paso más en lo que hemos denominado disrupción en el aula. Se trata de conductas que implican una mayor o menor dosis de violencia -desde la resistencia o el boicot pasivo, hasta el desafío y el insulto activo al profesorado-, que pueden desestabilizar por completo la vida cotidiana en el aula. Es un fenómeno muy extendido en la mayoría de los centros, y está muy relacionado con el fracaso escolar. La disciplina es inherente a la convivencia y la definen como un conjunto de estrategias encaminadas a la socialización y el aprendizaje. Deberá tener una finalidad formativa, servir de soporte e incentivo para potenciar la buena convivencia, y tener un carácter instrumental para fomentar la armonía. Son normas que inciten a respetar a compañeros y maestros, significa manejo de la clase, y el acento está en el orden, el control, las conductas, y las normas. Sin embargo, la disciplina debe ser parte de la educación para el autogobierno, un factor de seguridad, de armonía entre poder y autoridad, como liberación individual, como equilibrio entre rigidez autoritaria y permisividad incontrolada.

La indisciplina entonces, es una actitud de rebeldía o un acto de respuesta ante una situación dada o impuesta. Pero la disciplina también tiene una condición de contexto, y del fin o la misión de la institución, ya que no puede entenderse la disciplina aquí definida de la misma forma en una organización que tiene como fin el desarrollo del individuo y la adquisición por parte del mismo de las destrezas intelectuales y sociales necesarias, como es la escuela, que en una que busca la aceptación de la autoridad como

valor primario, por ejemplo el ejercito, o que en una que precisa corregir y en su caso castigar, como por ejemplo una prisión. Carrascosa y Martínez (1998) parten del síndrome de trastorno adaptativo con alteración de conducta.

Y explican: “Pensamos que la disciplina no se justifica por sí misma, sino en función de los objetivos educativos, y que estos deben coincidir con los del reglamento de régimen interno, incluido en el proyecto educativo de centro”. Para López (2000), las funciones de la disciplina son: La socialización, la madurez personal, la interiorización de estándares éticos, y la seguridad emocional. Todo ello para propiciar un clima de responsabilidad, trabajo y esfuerzo.

Otro aspecto a revisar en la disciplina es el de las normas. Habrá que reflexionar si configuran una visión unilateral, heterónoma y autoritaria, modelo en el cual las normas se utilizan solo para el castigo, y suelen basarse en concebir al alumno como incapaz de tener autorregulación, o lo que es peor, que éste sólo quiere burlar a la autoridad, incapaz de diferenciar entre el bien y el mal. En todo caso, es evidente que las normas desempeñan un papel fundamental en la creación y consolidación de un ambiente presidido por la convivencia. Sin ellas, no es posible el entendimiento entre los miembros de la comunidad escolar, ni se puede llevar a cabo ningún proyecto educativo.

En los prejuicios asociados al conflicto en el ámbito educativo, no se percibe el aprendizaje que puede proporcionar el cometer un error. El sistema educativo no es una institución que facilite y motive el conocimiento a partir de los fallos, sino la vergüenza y el temor a cometerlos. En una de las perspectivas del conflicto que aporta Jares (2001), este es necesario para la transformación de estructuras, prácticas y valores educativos, promoviendo la resolución pacífica y constructiva de conflictos, rescatando en éste una dimensión educativa, con beneficios a nivel de clima organizativo y de gestión, ya que promueve la comunicación, la interdependencia y la autonomía.

Es bueno entender que los conflictos son oportunidades de aprender, ya que la compulsión a hacer siempre lo correcto reprime la iniciativa; Por ello, una posibilidad al enfrentarnos a este es transformar el conflicto en una oportunidad de crecimiento.

Para una mejor comprensión del conflicto, hay que aprender a verlo, a clarificar que lo origina, pues la mayoría de las veces, el acontecimiento que lo causó solo representa el asunto saliente que empujó a la relación a un nivel de contrariedad intensa. El proceso es la historia del conflicto, la manera en que el conflicto se desarrolla y como se trata de resolver. Para delimitar el problema, es necesario tomar en cuenta los intereses y las necesidades de cada uno; las diferencias esenciales y valores que les separan.

Además, las diversas concepciones sobre la disciplina se pueden agrupar en varias categorías, según enfatizen unos aspectos u otros, pero lejos de ser excluyentes son con frecuencia complementarias. En todo caso, en nuestra investigación pretendemos que afloren las distintas versiones que existen actualmente sobre la disciplina en el ámbito escolar, por parte de los miembros de la comunidad educativa.



CAPÍTULO II
REFERENCIA NORMATIVA

1. Análisis del marco legislativo

En esta parte de nuestro trabajo analizaremos las declaraciones de ámbito internacional que han inspirado nuestro sistema educativo; desde una perspectiva histórica, el camino recorrido por la legislación española, incluidas las comunidades autónomas, sobre todo desde la promulgación de la Constitución española de 1978 hasta la actualidad; las tendencias que ha seguido la normativa promulgada; el porqué de los cambios; un esbozo de las propuestas alternativas o complementarias realizadas; y el ámbito de aplicación contemplado por la legislación vigente.

1.1. Derecho Internacional

La Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948, exige unos mínimos comunes para toda la humanidad, por encima de Estados y nacionalidades. Los derechos humanos tratan de reconocer, fomentar, proteger, y conseguir el acceso de todas las personas a los valores éticos fundamentales: La libertad, la igualdad, la seguridad y la paz. La idea de humanidad va ligada a la igualdad y a la fraternidad, y solo cuando la justicia y la solidaridad se respetan, podemos tener una vida adecuada. Tal como expresa

“todos los derechos humanos son universales, indivisibles e interdependientes y están relacionados entre sí, y la comunidad internacional debe enfocarlos en su conjunto de manera justa y equitativa, en pie de igualdad ...”.

La referencia que hacemos no es baladí; sabemos que la defensa de la diversidad cultural es un imperativo ético, inseparable del respeto a la dignidad de la persona. Y ello supone el compromiso de respetar los derechos humanos y las libertades fundamentales, en particular los derechos de las personas que pertenecen a minorías, pero nadie puede invocar la diversidad cultural para vulnerar los derechos humanos garantizados por el derecho internacional, ni para limitar su alcance. En todo caso, hay

que insistir en que hay costumbres no deseables que van contra los derechos humanos, pero no culturas en su conjunto.

Desde su constitución, la UNESCO viene haciendo llamamientos a toda la humanidad para que el respeto a la diversidad de culturas, la tolerancia, el diálogo, y la cooperación, ayuden a crear el clima de confianza y entendimiento necesario para el mantenimiento de la paz y la seguridad internacionales. Desde el fomento de la no violencia y la cultura de paz, establece, a través de sus altos ideales, las pautas e indicadores que han venido sirviendo de guía en el caminar en convivencia multicultural de muchos pueblos, profundamente convencidos de que la diversidad conduce al enriquecimiento personal y social, siendo ilegítimo que sea causa o pretexto de prejuicios, discriminaciones o racismo.

La propia declaración universal de la UNESCO sobre diversidad cultural de 2 de noviembre de 2001, recoge que en nuestras sociedades cada vez más diversificadas, resulta indispensable garantizar una interacción armoniosa y una voluntad de convivir de personas y grupos con identidades culturales a un tiempo, plurales, variadas y dinámicas. Las políticas que favorecen la integración y la participación de todos los ciudadanos garantizan la cohesión social, la vitalidad de la sociedad civil y la paz.

Inseparable de un contexto democrático, el pluralismo cultural es propicio para los intercambios culturales y el desarrollo de las capacidades creadoras que alimentan la vida pública.

La tolerancia es uno de los grandes hilos conductores de la convivencia, en el que ocupa un papel destacado la Declaración de principios sobre la tolerancia, que la define como

“respeto, aceptación y aprecio a la rica diversidad de las culturas de nuestro mundo, de nuestras formas de expresión y medios de ser humanos”.

1.2. Derecho comunitario

En cuanto a la acción comunitaria europea en materia educativa, es importante advertir que las iniciativas hasta ahora han sido de tipo político, reflejadas en programas de amplio espectro, para apoyar programas de calidad educativa, como *Eurídice 2000*, *Juventud con Europa III*, *Servicio de voluntariado europeo para jóvenes*, *Sócrates*, *Leonardo Da Vinci*, *Karolus*, *Tempus*, *Grundtvig*, y *Cultura 2000*. Todos ellos incluyen en sus objetivos, reforzar la dimensión europea de la educación. El propio *Tratado de la Unión Europea* establece la contribución de la Comunidad al desarrollo de una educación de calidad, completando la acción de los Estados miembros en el pleno respeto de sus responsabilidades en cuanto a los contenidos de la enseñanza y la organización del sistema educativo. La voluntad innovadora que se reflejó en el *Tratado de Maastrich* (artículo 126), no tuvo continuidad en el *Tratado de Ámsterdam*.

La Unión Europea también incluye como objetivo de los sistemas educativos, velar porque entre la comunidad escolar se promueva realmente el aprendizaje de los valores democráticos y de la participación, con el fin de preparar a las personas para la ciudadanía activa. Aunque no ha formulado tradicionalmente unas directrices comunes, la Comisión europea, al evaluar el Libro blanco sitúa

“la educación y la formación en el centro de un proyecto de sociedad”.

Para dar cuerpo a esta perspectiva ha querido sensibilizar a la población sobre la necesidad del conocimiento,

“para que Europa sea más competitiva y más consciente de sí misma y de sus valores intrínsecos”.

pero subraya la necesidad de no detenerse en los aspectos puramente económicos del desarrollo, sino que es necesario tener también en cuenta la satisfacción personal y la formación del ciudadano como una de las finalidades esenciales de la educación. Mientras que enseñar y aprender a vivir juntos es una de las dimensiones de los objetivos de la educación que propone el informe Delors, al hablar de la sociedad del conocimiento, aunque reconoce que es un término a veces difícil de comprender, deja

claro que no debe entenderse de modo restrictivo, sino que designa un planteamiento que tiene que permitir a todos el acceso al mismo. El diario de las Comunidades Europeas, en las conclusiones sobre una política de educación permanente, subraya que

“debe adoptar un enfoque claramente integral en lo que respecta al desarrollo del individuo ...”,

En principio la protección de los derechos del niño no está entre las competencias comunitarias, pero la aplicación de algunas normas puede tener incidencia sobre ellos, como lo demuestra que el proyecto de Convención europea sobre ejercicio de derechos por menores, contempla la adhesión de la Comunidad europea. También el Parlamento europeo aprobó la Carta europea de los derechos del niño, aunque aún está en ciernes una normativa comunitaria en la materia.

En sus dictámenes, el Comité de las Regiones había subrayado que las autoridades locales y regionales, de los países europeos, están comprometidas directamente en las iniciativas de educación, de promoción cultural y de apoyo a acciones a favor de los jóvenes. El reconocimiento de la descentralización de los programas es real y, también lo son las posibilidades de las autoridades regionales y locales de participar en el desarrollo operacional de las iniciativas. Se han elaborado textos, que si bien no tienen el carácter normativo de una directiva o un reglamento, al menos marcan un inicio y una intención política de unificar criterios, y crear un marco jurídico comunitario. Junto a estos textos de carácter general, existen recomendaciones que tratan aspectos parciales, que también inciden de una manera directa en políticas sectoriales.

Destaca la Declaración de los Derechos y Libertades Fundamentales aprobada por el Parlamento Europeo, la Resolución del Parlamento Europeo sobre dimensión social del mercado interior, y el informe del Comité Económico y Social de 22 de febrero de 1989. Igualmente el Reglamento 1612/68 sobre la libre circulación de los trabajadores en el interior de la comunidad, y la Directiva del Consejo 74/486 sobre la escolarización de los hijos de los trabajadores emigrantes. Y en cuanto al contenido de la enseñanza (Resolución del Consejo de 9 de junio de 1986), destaca el libro blanco sobre educación y formación de la Unión Europea (1995). En el aspecto de la transmisión de valores, es necesario citar la doctrina del Tribunal Internacional de Estrasburgo, por la cual

“elegir el tipo de educación es, precisamente, elegir los valores que han inspirado el conjunto integrado y coherente de la enseñanza”.

Recientemente, el Consejo Europeo ha cuantificado las metas para mejorar los niveles de educación en el año 2020. Tienen un carácter global para el conjunto de la Unión Europea, e incluyen mejorar los niveles de educación, en particular con el objetivo de reducir el índice de abandono escolar a menos del 10 por ciento, e incrementar, al menos al 40 por ciento, el porcentaje de la población, entre 30 y 34 años, que finaliza los estudios de enseñanza superior o equivalente. En relación a este último objetivo, en la actualidad ese índice es del 34% para los de edades comprendidas entre 25 y 34 años, encabezando la lista Irlanda con un 45%. Dado que estos objetivos globales han de concretarse, de manera específica, en cada Estado miembro, hay que señalar que, en el caso de España, se ha fijado la meta de reducción del índice de abandono escolar en el 15 por ciento para 2020. En lo que se refiere a la finalización de enseñanza superior, nuestro país se ha comprometido a alcanzar el 44 por ciento de la población del citado intervalo de edad, en ese mismo año.

Por primera vez, la educación es una prioridad en la nueva estrategia europea. Los jefes de Estado y Gobierno han considerado que es uno de los cinco objetivos prioritarios para conseguir una salida sostenible de la crisis económica, y se ha convertido en un motor del crecimiento económico y del empleo, para el cambio de modelo que se producirá durante la próxima década en todos los Estados miembros.

Por efecto de una cooperación internacional incrementada, el movimiento de evaluación comparada de los sistemas educativos se acelera, y los correspondientes estudios científicos sacan a la luz la existencia de problemas comunes, deficiencias compartidas y aproximaciones inadecuadas. En los años noventa, los países europeos han experimentado modelos de financiación que conceden fondos adicionales a los centros situados en zonas desfavorecidas, o atienden a alumnado de grupos prioritarios. Estos fondos pueden ir ligados a programas predefinidos, o condicionados a la formulación de planes por los centros. Contribuyendo a la cooperación y movilidad en el ámbito de la educación, se suprimen los obstáculos abriendo un espacio europeo de educación, mediante el incentivo de innovaciones en la elaboración de prácticas y material

pedagógico. El informe de España a la Conferencia de Educación organizada por la Presidencia Holandesa de la UE (Moreno, 1997), revisa y resume la investigación llevada a cabo en nuestro país sobre comportamiento antisocial en centros escolares.

Un número monográfico de la Revista de Educación (1997) contiene artículos con informes actualizados de investigaciones realizadas en varios países europeos. En él se advierte que

“La educación y la formación tienen por función esencial la integración social y el desarrollo personal, mediante la transmisión de un patrimonio cultural y el aprendizaje de la autonomía”.

Por todas estas razones, los gobiernos incrementan sus expectativas respecto del rendimiento de los sistemas educativos para buscar soluciones. Lo expuesto converge en el actual proceso europeo de modernización de la Unión, que contempla la Constitución Europea, existiendo consenso en que las políticas de educación hacen sociedades más estables, pacíficas y democráticas. Así, en 1998 tuvo lugar la Declaración de la Sorbona, creándose el área europea de educación superior, al objeto de alcanzar la plena compatibilidad y comparabilidad de los sistemas de educación europeos, para lo cual firmaron la Declaración de Bolonia de 1999.

1.3. Constitución española

Todos estos derechos y libertades están definidos en los Tratados y Acuerdos Internacionales ratificados por España, quedando incorporados en el texto constitucional. Nuestra Carta Magna fue objeto de consenso, con el fin de proponer una Constitución para todos; de esta forma, el contenido de muchos artículos puede calificarse de ambiguo, para que pudiera ser aceptado sin distinción. La interpretación que más tarde debería darse al articulado, provocaría enfrentamientos entre las distintas fuerzas políticas, pero permitiría que unos y otros pudieran legislar de acuerdo con su propio modelo de sociedad, en el marco de la Constitución española.

El propio artículo 27 admite interpretaciones diversas, y su lectura suscita numerosos interrogantes a los que solo el tiempo y los tribunales van dando respuesta. Cuando la comisión de educación del Senado estudiaba el texto que había sido aprobado en el Congreso de los Diputados y nadie pensaba en cambios importantes, porque el consenso alcanzado tenía que mantenerse, el estudio del artículo 10 que introducía el título primero de la Constitución provocó una enmienda de adición, que incluía una breve alusión a la Declaración Universal de Derechos Humanos y a los Tratados y Acuerdos Internacionales ratificados por España.

Se pretendía que el contenido de estos documentos, fuese criterio interpretativo para definir el sentido de los artículos de la Constitución, relativos a los derechos y a las libertades fundamentales.

La aceptación de la enmienda deshacía buena parte de la ambigüedad del artículo 27, en favor de una interpretación restrictiva del derecho a la educación en un marco de libertad de enseñanza, de los derechos de los padres respecto a la educación que debe darse a sus hijos, y de la libertad de creación y dirección de centros docentes. Finalmente la enmienda fue aprobada, quedando definitivamente incorporada en el texto constitucional. Dice así:

“Las normas relativas a los derechos fundamentales y a las libertades que la Constitución reconoce, se interpretarán de conformidad con la Declaración Universal de Derechos Humanos y los tratados y acuerdos internacionales sobre las mismas materias ratificados por España”.

Los debates que tuvieron lugar, con ocasión de la elaboración de las distintas leyes de contenido educativo, demostraron que el motivo de la polémica no era baladí.

Los principios generales a la luz de los cuales se hace un análisis crítico de la Constitución y las leyes en vigor, se recogen básicamente en la *Declaración Universal de Derechos Humanos* 10-XII-48, la *Declaración americana de los derechos y deberes del hombre* 2-V-48, el *Convenio para la protección de los Derechos Humanos y las libertades fundamentales* 4-XI-50 ratificado por España el 26 de septiembre de 1979, el *protocolo adicional al Convenio para la protección de los derechos humanos y las*

libertades fundamentales 20-III-52, la *Declaración universal de Derechos del Niño* 1959, la *Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en las esferas de la enseñanza* 14-XII-60, la *Conferencia General de la UNESCO* 14-XII-60, el *Pacto internacional de derechos económicos, sociales y culturales* 19-XII-66 ratificado por España el 27 de abril de 1977, el *Pacto internacional de los Derechos Civiles y Políticos* 19-XII-66 ratificado por España el 27 de abril de 1977, y recientemente la *Resolución del Parlamento Europeo sobre libertad de enseñanza en la CEE* 1984, así como el *Acuerdo entre el Estado Español y la Santa Sede sobre enseñanza y asuntos culturales* 3-I-79 ratificado por España el 4 de diciembre de 1979.

Otras referencias de importancia en la Constitución, las encontramos en los artículos 14, 16, 20 y 23, pero merece la pena detenernos en el artículo 20.1.c), que reconoce y protege el derecho a la libertad de cátedra, cuyo ejercicio se orientará

“a la realización de los fines educativos, de conformidad con los principios constitucionales”.

Tiene un contenido negativo uniforme, en cuanto habilita al docente para resistir cualquier mandato de dar a la enseñanza una orientación ideológica determinada, y tiene un contenido positivo, que va disminuyendo puesto que los planes de estudio lo determinan. En cuanto libertad intelectual del docente, no desapodera a los centros para disciplinar su organización, de modo que aquella no puede identificarse con el derecho a autorregular por sí mismo la función docente en todos sus aspectos, con independencia de los criterios organizativos de la dirección del centro.

En un nivel superior encontramos las competencias de la administración autonómica y estatal, reservándose a esta última la garantía y homogeneización de los títulos escolares, la exigencia de unos mínimos idénticos en la confección de los planes de estudio, y la formulación de criterios comunes a efectos de habilitación y acceso al funcionariado o a cualquier otro régimen laboral de los docentes; pues conforme al artículo 149.10 de la Constitución española, al Estado le corresponde la regulación de las condiciones básicas que garanticen la igualdad de todos los españoles en el ejercicio de los derechos y deberes constitucionales, entre los que se encuentra el derecho a la

educación. Los fines educativos limitan el conjunto de posibilidades de las instituciones, y ofrecen el marco de cualquier actuación de poder.

1.4. Legislación estatal:

Tras la promulgación de la Constitución, la primera Ley Orgánica relativa a la educación escolar, *L.O. 5/1980 por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares (LOECE)* no se hizo esperar. El recurso de inconstitucionalidad presentado contra ella, dio como resultado que el Tribunal Constitucional (STC 5/1981) reconociera la constitucionalidad de la mayor parte de los artículos impugnados, y expuso el alcance de la doctrina sobre el derecho a la educación y la libertad de enseñanza, la libertad de cátedra, el derecho de la comunidad escolar a la participación en el control y la gestión de los centros docentes sostenidos con fondos públicos, y el ámbito de competencias de las comunidades autónomas. Del mismo modo, al presentarse recurso previo de inconstitucionalidad contra varios artículos de la *Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación*, el texto quedó en suspenso hasta que el Tribunal Constitucional (STC 77/1985) reconoció la constitucionalidad de la mayor parte de los artículos recurridos, si bien condicionó su interpretación y orientaba su aplicación. Este aspecto tiene un valor extraordinario, pues ha querido enseñarnos el marco constitucional de la educación y las materias que nos incumben en nuestra investigación, tanto en relación con el artículo 27 y los vinculados a él, como a los Tratados y Acuerdos Internacionales ratificados por España que se refieren a la educación, en especial, la libertad de enseñanza que

“abarca todo el conjunto de libertades y derechos en educación”.

Así pues, la ley regulaba el derecho de los profesores y alumnos, el régimen y clasificación de centros docentes, la participación en la programación de las enseñanzas con la creación del consejo escolar del Estado y los consejos escolares de los centros, los órganos de gobierno de los mismos y el régimen de centros concertados. El artículo 55 (en vigor) afirma

“Los profesores, los padres de los alumnos y, en su caso, los alumnos, intervendrán en el control y gestión de los centros concertados a través del consejo escolar del centro, sin perjuicio de que en sus respectivos reglamentos de régimen interior se prevean otros órganos para la participación de la comunidad escolar.”

La legislación española, ha ido progresivamente abordando el fenómeno. La *Ley 1/1990 de 3 de octubre de Ordenación General del Sistema Educativo -LOGSE-*, ya derogada, ha configurado el sistema educativo de estos últimos años, cuyo régimen general abarca la educación infantil, la educación primaria, la educación secundaria (que incluye la educación secundaria obligatoria, el bachillerato y la formación profesional de grado medio), la formación profesional de grado superior y la educación universitaria, previendo como enseñanzas de régimen especial las enseñanzas artísticas y de idiomas. Son escasas las referencias en esta ley a la convivencia, pues parece que no era la prioridad en esos momentos. Si se recogen algunas sobre la necesaria autonomía de los centros docentes, para su autoorganización, y la facultad de la inspección educativa de hacer cumplir las obligaciones a los distintos sectores de la comunidad educativa.

Inmediatamente se inició un proceso de actualización de la legislación, que se ha mantenido en las leyes aprobadas en años sucesivos. Destaca la *Ley 22/1993, de 29 de diciembre*, y sobre todo la *LO 9/1995, de 20 de noviembre, de Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes* (ya derogada), que modificó la *LO 8/1985* y la propia *LO 1/1990*, en la organización y funcionamiento de los centros docentes, su evaluación y la función inspectora. Todas estas leyes han sido desarrolladas reglamentariamente, siendo de especial interés en la materia que nos ocupa, el *Real Decreto 83/1996, de 26 de Enero, por el que se aprueba el Reglamento orgánico de los institutos de educación secundaria* (en vigor).

Resulta de vital importancia el *Real Decreto 732/1995 de derechos y deberes de los alumnos*, que sigue en vigor en el territorio de gestión directa del Ministerio de Educación. En su artículo 9 recoge que el reglamento de régimen interior aprobado por el Consejo escolar, el cual forma parte en los centros públicos del proyecto educativo, contendrá las normas de convivencia del centro, así como otras normas sobre

organización y participación en la vida del centro que considere necesarias el Consejo Escolar.

Dichas normas de convivencia, podrán precisar los derechos y deberes de los alumnos reconocidos en este Real Decreto. El título IV se refiere a las normas de convivencia, y adolece de una pésima técnica legislativa: Sirva como ejemplo que, a efectos de gradación de correcciones, se establece como circunstancia “paliativa” (según la terminología del propio Real Decreto, que pretende equiparar a atenuante), la falta de intencionalidad, o que establece las correcciones a conductas perjudiciales para la convivencia, sin definir ni catalogar estas. Igualmente destacar que el 7 de octubre de 1996 el Boletín Oficial del Ministerio de Educación y Cultura, publicaba unas instrucciones de la Dirección General de Centros Educativos que se transformaron en Resolución de 2 de septiembre de 1997, para el desarrollo de los planes anuales de mejora en los centros públicos.

En ellas se articulaban, junto con elementos metodológicos de la planificación para la mejora, la cooperación entre los centros y la Administración, sobre la base de la idea de pacto o compromiso entre instituciones, y la clasificación de los centros escolares, según su titularidad (públicos y privados) y según los niveles de enseñanza que imparten, lo cual es de importancia capital en la regulación del ejercicio del derecho a la educación, pues existen marcos jurídicos diferentes para unos y otros.

La voluntad de modificar el marco legislativo español, se puso de manifiesto en la aprobación de la *Ley Orgánica 6/2001 de 21 de diciembre de Universidades*, y en una nueva ley orgánica centrada en la formación profesional, desgajándola del tronco educativo general, a la vez que conducía a la tramitación de la *Ley Orgánica de Calidad de la Educación*, que quería asumir la incorporación de los criterios de calidad que la OCDE y la UE venían defendiendo, para lo que recogía propuestas y disposiciones sobre los indicadores de calidad, recursos, procesos y resultados. Seguía reconociendo autonomía de los centros en los aspectos pedagógico, organizativo y de gestión económica, pero con relación a la autonomía pedagógica desaparecían los proyectos curriculares. Por lo que respecta a la autonomía organizativa de los centros, ésta se concretaría según la LOCE en la programación general anual elaborada por el equipo

directivo, previo informe del claustro de profesores, y el reglamento de régimen interior. La intención de revisar el ROC de secundaria con el fin de proceder a un adecuado equilibrio entre los sectores de la comunidad educativa, se vio reflejada en la Orden ECD/3388/2003 de 27 de noviembre (por la que se modifica y amplía la Orden de 29 de junio de 1994, ya modificada por la de 29 de febrero de 1996). La actual Ley Orgánica de Educación, deroga también la LOCE.

Parece que todos son conscientes de que la aparición de casos de violencia en los centros educativos, está suscitando alarma social. Ya el Ministerio de educación y ciencia elaboró el Real Decreto 275/2007 por el que se crea el observatorio estatal de la convivencia escolar y la prevención de conflictos, y se colabora en la realización de estudios, como el promovido por la oficina del Defensor del Pueblo, para actualizar en 2007 el informe que dicha institución elaboró sobre el acoso escolar en el año 2000.

Otras medidas incluidas en el plan para la promoción y mejora de la convivencia escolar, son la concesión de los premios a las buenas prácticas en materia de convivencia (actuación que ya se habían practicado en algunas comunidades autónomas), creación de portales de Internet (www.convivencia.mec.es), el estudio de medidas para la detección del acoso escolar a través de la tutoría, la formación de especialistas en materia de convivencia, y la puesta en marcha de programas de control de asistencia e información para las familias. El objetivo final de todas estas medidas es dotar a todos los implicados en el proceso educativo, de información y medios para prevenir y combatir la violencia en los centros docentes.

Y a medida que se ha ido teniendo más información sobre estos fenómenos, se han planteado diferentes respuestas, tanto desde el propio profesorado como del ámbito de las Administraciones y otros organismos. Se ha indagado en estas situaciones, como el ya citado estudio realizado en el año 2000 por la oficina del Defensor del Pueblo o en distintas comunidades autónomas.

En este sentido, en la actual ley educativa, Ley Orgánica de Educación, por primera vez ha prescrito un plan de convivencia en los centros, y se señala como una de las funciones del Consejo escolar:

“Proponer medidas e iniciativas que favorezcan la convivencia en el centro, la igualdad entre hombres y mujeres y la resolución pacífica de conflictos”.

Quizás por ello la ley educativa en vigor, contempla entre sus fines

“la educación en el ejercicio de la tolerancia y la libertad, dentro de los principios democráticos de convivencia, así como en la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos”,

y proclama que a nuestros jóvenes

“se les debe garantizar una igualdad efectiva de oportunidades, prestando los apoyos necesarios, tanto al alumnado que lo requiera como a los centros en que están escolarizados”, de modo que mejore el nivel educativo.

Se hace una referencia continua a la educación para la convivencia, dada su importancia tanto para el bienestar de todos los miembros de la comunidad educativa, como para el desarrollo personal, social y el rendimiento académico del alumnado.

Entrando en el análisis del articulado de la ley (artículo 2.c), afirma que un objetivo del sistema educativo es 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”, y *“La educación para la prevención de conflictos y para la resolución pacífica de los mismos, así como la no violencia en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social”* (artículo 1 LOE).

Ya hemos citado el apartado c del artículo 2, pero en el apartado e) de ese mismo artículo establece como un fin del sistema educativo

“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 el capítulo dedicado a la educación infantil (Capítulo I, Título I), establece como objetivo

“relacionarse con los demás y adquirir progresivamente pautas elementales de convivencia y relación social, así como ejercitarse en la resolución pacífica de conflictos” (artículo 13. e.).

Señala en el artículo 14.3. que en ambos ciclos de la educación infantil, se atenderá a las pautas elementales de convivencia y relación social, ... Si acudimos al capítulo que dedica a la educación primaria, encontramos que el primer objetivo que señala es

“Conocer y apreciar los valores y normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía y respetar los derechos humanos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática”,

y el tercero, aún más explícito,

“Adquirir habilidades para la prevención y para la resolución pacífica de conflictos, que les permitan desenvolverse con autonomía en el ámbito familiar y doméstico, así como en los grupos sociales con los que se relacionan”.

En cuanto al capítulo dedicado a la educación secundaria (capítulo III), el primer objetivo que señala es

“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”.

En el capítulo correspondiente al bachillerato (capítulo IV), igualmente se hace referencia como primer objetivo

“Ejercer la ciudadanía democrática, desde una perspectiva global, y adquirir una conciencia cívica responsable, inspirada por los valores de la Constitución española así como por los derechos humanos, que fomente la corresponsabilidad en la construcción de una sociedad justa y equitativa”, y el siguiente objetivo “Consolidar una madurez personal y social que les permita actuar de forma responsable y autónoma y desarrollar su espíritu crítico. Prever y resolver pacíficamente los conflictos personales, familiares y sociales”.

Incluso entre los objetivos para la educación de personas adultas (artículo 66.3.g. LOE), recoge

“Prever y resolver pacíficamente los conflictos personales, familiares y sociales...”

En el título III, capítulo I, se establecen las funciones del profesorado, entre las que se recoge (artículo 91.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 los alumnos los valores de la ciudadanía democrática”.

Más adelante, el artículo 104 se dedica al reconocimiento y apoyo al profesorado, y establece que

“Las administraciones educativas velarán porque el profesorado reciba el trato, la consideración y el respeto acordes con la importancia social de su tarea”.

El apartado 2 de ese mismo artículo, señala que las administraciones educativas, estimularán una creciente consideración y reconocimiento social de la función docente. Asimismo, la Disposición final primera modifica la Ley Orgánica 8/1985 reguladora del Derecho a la Educación, en lo que respecta a los derechos y deberes del alumnado y recoge iniciativas relativas a la convivencia, introduciendo un enfoque innovador pues la regulación de la convivencia corresponde a la autonomía pedagógica y organizativa de los centros, y se interpreta en términos educativos positivos a través de la mediación y resolución de conflictos.

Desde este planteamiento, asume como propias las medidas de sensibilización e intervención en el ámbito educativo previstas en la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de protección integral contra la violencia de género, en cuanto al respeto a las libertades fundamentales y a la igualdad entre hombres y mujeres.

Corresponde al centro docente, en el ejercicio de su autonomía, regular la convivencia a través del Proyecto educativo, de acuerdo con lo establecido en el artículo 121 de la Ley Orgánica 2/2006, de educación, pues en él se definen los principios que la regulan, y garantizar su cumplimiento, según el artículo 124, mediante las normas de organización y funcionamiento, bajo la responsabilidad del Consejo escolar (artículo 127 f y g), del Claustro de profesores (artículo 129 h, i y j) y de la dirección del centro (artículo 132 d, f y g). También es destacable dentro de esta línea legislativa trazada, la promulgación de la ley 27/2005, de 30 de noviembre, de fomento de la educación y la cultura de la paz. (B.O.E. nº 287, de 01/12/2005), y el Real Decreto 275/2007, de 23 de febrero, por el que se crea el Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar. Y aunque no existe consenso en la forma de alcanzar unos objetivos satisfactorios en materia de convivencia, ya que incluso actualmente existe un debate sobre si debe tener un tratamiento transversal o en forma de asignatura específica, todos estamos de acuerdo en que la educación es la vía principal para fortalecer la convivencia democrática y garantizar el respeto a las libertades individuales, así como la solidaridad ciudadana y la cohesión social.

1.5. Normativa autonómica

El plan de actuación para la promoción y mejora de la convivencia escolar propuesto por el Ministerio de Educación, intenta buscar sinergias con las actuaciones llevadas a cabo en las comunidades autónomas y, a su vez, potenciarlas desde el máximo respeto al reparto competencial respectivo. Pues, aunque el Estado tiene la responsabilidad de dictar la normativa básica y velar por la calidad del sistema educativo y la igualdad de oportunidades en todo el territorio nacional, las comunidades autónomas tienen amplias competencias en educación. En el resto de materias, las comunidades autónomas que poseen plena competencia, han ido creando sus servicios de orientación escolar y/o profesional, siendo las primeras que las adquirieron las cuatro que obtuvieron su autonomía por el art. 151 y disposición transitoria 2ª de la Constitución, es decir País Vasco, Cataluña, Galicia y Andalucía, mas Valencia y Canarias que lograron igual techo competencial merced a sendas transferencias, que completaron las previsiones de sus respectivos estatutos de autonomía.

Como consecuencia de los acuerdos autonómicos suscritos entre los grupos políticos en fecha 28 de febrero de 1992, fue promulgada la Ley Orgánica 9/1992, de 23 de diciembre, sobre transferencias de competencias a las comunidades autónomas que accedieron al autogobierno por la vía prevista en el artículo 143 de la Constitución Española. En su virtud fueron transferidas, entre otras materias, las competencias educativas de las comunidades autónomas que todavía no gozaban de las mismas, iniciándose la reforma de sus respectivos estatutos. El traspaso efectivo de los servicios educativos quedaba supeditado a los acuerdos obtenidos en el seno de las comisiones mixtas formadas por los representantes del Estado y de las comunidades autónomas, en los cuales debían precisarse los medios materiales y financieros traspasados. Los citados acuerdos fueron dando lugar a la aprobación de los correspondientes reales decretos y traspasos, proceso concluido a comienzos del curso 1999/2000.

Hoy día todas han dictado o están en proceso de producir importantes normas, autónomas de las disposiciones del Ministerio de educación y ciencia. La culminación del proceso de traspasos competenciales en materia de educación no universitaria a las comunidades autónomas del Estado, con excepción de las ciudades de Ceuta y Melilla,

constituyen la plena transformación del modelo educativo de nuestro país, asumiendo las comunidades respectivas un protagonismo relevante en el ámbito educativo.

El Ministerio de Educación y Cultura deja, por tanto, de ser titular de competencias en materia de gestión, salvo en Ceuta y Melilla. El Real Decreto 31/1999, de 15 de enero traspa funciones y servicios de la administración del Estado a la ciudad autónoma de Ceuta en materia de cultura y deporte, aunque en el propio Real Decreto citado, el Estado se reserva determinadas competencias en materia de cultura y deporte que ejercerá por la propia Administración del Estado.

Cada comunidad autónoma ha procurado indagar en las situaciones que provocan el menoscabo de la convivencia, para tener un conocimiento más exacto y profundo de las mismas. En estos trabajos no solo se ha valorado el alcance real de los problemas que atentan contra la convivencia, sino que también se han estudiado las causas y factores que los producen. También, desde distintas comunidades autónomas se han desarrollado actuaciones que pretenden dar respuesta a estas situaciones.

Algunas de ellas han establecido programas específicos de fomento de la convivencia; otras han puesto en marcha actuaciones de carácter más puntual, encaminadas a la prevención o tratamiento de problemas concretos, o situaciones que han tenido lugar en su territorio; algunas, por último, han incluido la elaboración de un plan de convivencia como uno de los elementos básicos del proyecto educativo. Hay que añadir múltiples iniciativas llevadas a cabo por centros y profesores, a veces poco conocidas, y que constituyen una fuente rica de experiencias y enseñanzas para todos.

Para ser justos en el análisis que seguidamente realizaremos, y después de los últimos veinte años de vigencia del sistema, también habría que analizar las disparidades regionales en el gasto por alumno en los niveles de educación primaria y secundaria. Las comunidades autónomas deberán dar cuenta anualmente de la utilización de las asignaciones presupuestarias que hayan percibido, así como del nivel de prestación de servicios que hayan financiado. Cualquier indicador de calidad, alcanza valores muy diferentes según la comunidad autónoma de la que hablemos, y las diferencias en educación son históricas.

Sin embargo, los estudios de economía regional señalan que las diferencias se han reducido parcialmente en los últimos años, con la gestión directa de las competencias. Para atender diferentes necesidades, las comunidades autónomas también parten de situaciones y redes educativas diferentes.

En Murcia, ya en el curso 1998/99 la Dirección provincial de Educación y Ciencia de Murcia, convoca una comisión interinstitucional para analizar el fenómeno de la violencia escolar y como abordarla. Se establecen comisiones técnicas de trabajo y entre otros acuerdos, encontramos algunas experiencias favorecedoras de la convivencia escolar, en las que, entre otras medidas, se hace referencia al establecimiento de un protocolo claro de intervención ante problemas de violencia o malos tratos. Pero en las actuaciones concretas llevadas a cabo en aquellos momentos solo encontramos la del IES “Los Albares” de Cieza, cuya estrategia de intervención se centró en implicar al propio alumno en la resolución de sus conflictos.

Se dejó en manos de los alumnos el deber de constituir un conjunto de normas claras, con la finalidad de ordenar las actividades de clase y la convivencia del grupo, cuidando que ninguno de los aspectos vaya contra las normas de convivencia del centro ni contra la legislación que las regula. En esta comunidad, con el fin de impulsar y establecer estrategias curriculares y organizativas que fueran efectivas en la prevención de problemas de convivencia, la Consejería de educación procedió a la creación de un equipo de orientación educativa y psicopedagógica específico de convivencia escolar (Orden 6.5.2002 (B.O. Región de Murcia 9.7.2002). Al equipo de orientación educativa y psicopedagógica específico se le encomiendan funciones relacionadas con el asesoramiento especializado al resto de servicios de orientación educativa, al servicio de inspección educativa y a los centros docentes que imparten las etapas educativas de infantil, primaria y secundaria.

Actualmente, en esta región, se ha dictado una profusa normativa en esta materia, entre la que citamos el Decreto nº 115/2005, de 21 de octubre, por el que se establecen las normas de convivencia en los centros docentes sostenidos con fondos públicos que imparten enseñanzas escolares (B.O.R.M. nº 252, de 02/11/2005); La orden de 20 de febrero de 2006, de la Consejería de Educación y Cultura, por la que se establecen

medidas relativas a la mejora de la convivencia escolar en los centros docentes sostenidos con fondos públicos que imparten enseñanzas escolares (B.O.R.M. nº 51, de 02/03/2006); La orden de 25 de julio de 2006, de la Consejería de Educación y Cultura, por la que se adscribe el Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica Específico de Convivencia Escolar, a la Dirección General de Ordenación Académica (B.O.R.M. nº 184, de 10/08/2006), y la orden de 19 de octubre de 2006, por la que se crea el Observatorio para la Convivencia Escolar en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (B.O.R.M. nº 253, de 02/11/2006). Actualmente se mantienen en vigor el Decreto n.º 276/2007, de 3 de agosto, por el que se regula el Observatorio para la Convivencia Escolar en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, la Orden de 19 de octubre de 2006, por la que se creó, y resoluciones entre las que destacamos la de 28 de septiembre de 2009, de la Dirección General de Ordenación Académica, sobre aspectos relativos a la aplicación de las normas de convivencia escolar. La Comunidad de Galicia implantó y reguló los centros públicos integrados (Decreto 7/1999, de 7 de enero (D.O.G. 26.1.99). Dichos centros podrán impartir la educación básica en su totalidad; y además la educación infantil; además podrán impartirse otras enseñanzas de régimen general y, por último, también la educación de personas adultas y la combinación de enseñanzas de régimen general y especial si así lo determina la Administración educativa. En todo caso deberán cumplir los requisitos mínimos establecidos en el Real Decreto 1004/1991. El mencionado Decreto aprueba asimismo el reglamento orgánico de los centros integrados donde se regulan su denominación, órganos de gobierno y de coordinación docente, equipos de ciclo, departamentos, comisión de coordinación pedagógica, tutores, equipo de normalización lingüística, departamentos de orientación, equipo de actividades extraescolares y complementarias, atención a alumnos con necesidades educativas especiales, coordinación de formación en centros de trabajo y régimen de funcionamiento del centro.

En mayo de 2007 se constituyó el observatorio Gallego, siguiendo el plan de mejora de convivencia escolar. Destacamos también el Decreto 85/2007, de 12 de abril, por el que se crea y se regula el Observatorio Gallego de la Convivencia Escolar.

En la Comunidad de Aragón (Órdenes de 30 de julio de 1999 y Resolución de 12 de julio de 1999 (B.O.A. de 28.7.99 y 30.7.99) dictaron instrucciones de organización y funcionamiento de los institutos de educación secundaria, las escuelas de educación

infantil y centros de educación primaria y los centros de educación de personas adultas, para el curso 1999-2000. También hay que citar la Resolución de 26 de octubre de 2005 por la que se aprueba el Plan General de Actuación de la Inspección de Educación para el Curso 2005/06 (B.O.A. nº 133, de 09/11/05). Desde entonces se vienen dictando distintas Órdenes que regulan convocatoria de proyectos de formación de profesorado, y ayudas a centros docentes para desarrollar proyectos de convivencia escolar. Y recientemente el Decreto 73/2011 de 22 de marzo del gobierno de Aragón, por el que se establece la carta de derechos y deberes de la comunidad educativa, y las bases de las normas de convivencia en los centros educativos no universitarios de la comunidad autónoma de Aragón.

En la Comunidad Valenciana (Orden de 18 de junio de 1999 (D.O.G.V. 29.6.99) se reguló la atención a la diversidad en la ESO. La regulación partía de la elaboración, por parte de los centros, del plan de atención a la diversidad en el que se contemplarán apartados como la concreción del currículo, adaptaciones curriculares individuales significativas (ACIS), adaptaciones de acceso al currículo, organización de la opcionalidad, organización de actividades de refuerzo, medidas educativas complementarias para el alumnado que permanezca un año más en el mismo curso, programa de diversificación curricular, programa de adaptación curricular en grupo, evaluación psicopedagógica, la orientación educativa, psicopedagógica y profesional y la tutoría, así como la elaboración de un plan de atención a la diversidad propio de cada centro docente

Ello debe permitir la adopción de las medidas necesarias para que el alumnado pueda encontrar respuesta a sus necesidades educativas, especialmente aquél que pertenezca a minorías étnicas, que esté en situaciones sociales o culturales desfavorecidas, o que presente dificultades graves de aprendizaje y de convivencia. Mas reciente es el Decreto 233/2004, de 22 de octubre, del Consell de la Generalitat, por el que se crea el Observatorio para la Convivencia Escolar (D.O.G.V. nº 4871, de 27/10/2004), la Orden de 4 de octubre de 2005, de creación del archivo de registro sobre convivencia escolar (D.O.G.V. nº 5133, de 11/11/2005), El Decreto 166/2005, de 11 de noviembre (D.O.G.V. nº 5135, de 15/11/2005) que modifica al anterior, la Orden de 25 de noviembre de 2005, de la Consellería de Cultura, Educación y Deporte, por la que se

regula la notificación de las incidencias que alteren la convivencia escolar, enmarcada dentro del Plan de Prevención de la Violencia y Promoción de la Convivencia en los centros escolares de la Comunidad Valenciana (PREVI) (D.O.G.V. nº 5151, de 09/12/2005), y la Orden de 31 de marzo de 2006, de la Conselleria de Cultura, Educación y Deporte, por la que se regula el plan de convivencia de los centros docentes. (D.O.G.V. nº 5255, de 10/05/2006). Actualmente en vigor, destaca el Decreto 39/2008, de 4 de abril, del Consell, sobre la convivencia en los centros docentes no universitarios sostenidos con fondos públicos y sobre los derechos y deberes del alumnado, padres, madres, tutores o tutoras, profesorado y personal de administración y servicios.

En La Rioja (Resolución de 28 de junio de 1999 (B.O.L.R. 8.7.99) se establecieron medidas de atención al alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de trastornos graves de conducta.

De acuerdo con esta resolución los centros que estimaban necesario dar una respuesta educativa específica al alumnado con retraso educativo significativo, asociado a problemas graves de conducta, debían solicitar la autorización para la implantación, con carácter experimental, del correspondiente programa de prediversificación.

Este programa se destina a alumnos de la ESO menores de 16 años a los que se le haya aplicado sin éxito medidas de atención a la diversidad y que reúnan algunas de las siguientes características: graves problemas de conducta, absentismo escolar significativo con riesgo de abandono prematuro y dificultades de inserción en el ámbito escolar. En todo caso antes de incorporar al alumno al programa era necesaria una evaluación inicial individualizada que determinara el nivel de competencia curricular, el proceso de escolarización y el contexto del alumno y las conclusiones. El programa tendría un currículo flexible y un enfoque práctico, organizándose ámbitos de carácter útil, de carácter científico, y de carácter socio-lingüístico. También es destacable la Resolución de 27 de junio de 2005, de la Dirección General de Educación, por la que se dictan instrucciones para el desarrollo del programa de adaptación curricular en grupo para los alumnos de educación secundaria obligatoria que presenten dificultades graves de aprendizaje y convivencia (B.O.R. nº 90, de 07/07/2005). Pero de capital importancia

es el Decreto 4/2009, de 23 de enero, por el que se regula la convivencia en los centros docentes y se establecen los derechos y deberes de sus miembros.

En Navarra (Ordenes Forales 209/1999 y 210/1999, de 17 de junio (B.O.N. 30.7.99 y B.O.N. 4.8.99) se aprobaron las instrucciones de organización y funcionamiento de las distintas enseñanzas oficiales de esta Comunidad para el curso 1999/2000 (Orden Foral 257/2001 de 3 de julio (B.O. Navarra de 5.09.2001). Actualmente, es obligado aludir a la Resolución 632/2005, de 5 de julio, del Ilustrísimo Señor Director General de Enseñanzas Escolares y Profesionales, por la que se establece el Plan para la Mejora de la Convivencia en los centros educativos de la Comunidad Foral de Navarra (B.O.N. nº 104, de 31/08/2005). Al igual que en la comunidad anterior analizada, es fundamental el Decreto foral 47/2010, de 23 de agosto, de derechos y deberes del alumnado y de la convivencia en los centros educativos no universitarios públicos y privados concertados de la Comunidad Foral de Navarra.

En el País Vasco se reguló asimismo el régimen de gestión económico financiera de los centros que conforman la escuela pública vasca (Decreto 196/1998, de 28 de julio (B.O.P.V. 14.9.98).

La norma atiende cuestiones relativas al presupuesto del centro, operaciones extrapresupuestarias, ejecución del presupuesto y gestión contable, tesorería, cuentas de gestión y control económico financiero de la gestión de los centros. Fue de mucha importancia el Decreto 160/1994, de 19 de abril, sobre derechos y deberes de los alumnos y alumnas de los centros docentes no universitarios de la Comunidad Autónoma del País Vasco. (B.O.P.V. nº 109, de 09/06/1994), pero actualmente está en vigor el Decreto 201/2008, de 2 de diciembre, sobre derechos y deberes de los alumnos y alumnas de los centros docentes no universitarios de la Comunidad Autónoma del País Vasco, y el Decreto 85/2009, de 21 de abril, por el que se crea el Observatorio de la Convivencia Escolar del País Vasco.

Por su parte, en Canarias, continúa en vigor el Decreto 292/1995, de 3 de Octubre, por el que se regulan los derechos y deberes del alumnado de los centros docentes no universitarios en la Comunidad Autónoma de Canarias (B.O.C. nº 140, de 01/11/95).

Posteriormente (Decreto 93/1999, de 25 de mayo) se reguló la creación de centros de educación obligatoria y aprobó su reglamento orgánico.

Regula los órganos de gobierno colegiados y unipersonales, órganos de coordinación docente, autonomía (pedagógica y de gestión), evaluación, y órganos de participación y gestión. El Decreto 81/2001, de 19 de marzo, modifica el Decreto 292/1995 en el que se regulan los derechos y deberes del alumnado (B.O.C. nº 44, de 09/04/2001). La Orden de 11 de junio de 2001, regula el procedimiento conciliado para la resolución de conflictos de convivencia, previsto en el Decreto 292/1995 por el que se regulan los derechos y deberes del alumnado de los centros docentes no universitarios en la Comunidad Autónoma de Canarias (B.O.C. nº 78, de 25/06/2001). Y por último la Orden 31.07.2002 regula la Instrucción sobre organización y funcionamiento de IES. De algo mas actualidad, solo destacable la Ley 7/2007, de 13 de abril, Canaria de Juventud.

En Asturias, se dictaron las instrucciones de organización y funcionamiento de los IES para curso 2001/2002 (Resoluciones de 6.08.2001 (B.O.P.A. 12.08.2001), y posteriormente la Resolución de 5 de agosto de 2004, de la Consejería de Educación y Ciencia por la que se modifica la Resolución de 6 de agosto de 2001, de la Consejería de Educación y Cultura, por la que se aprueban las Instrucciones que regulan la organización y funcionamiento de los Institutos de Educación Secundaria del Principado de Asturias (B.O.P.A. nº 192, de 17/08/2004). Posteriormente se dictó el Decreto 10/2006, de 24 de enero, del Observatorio de la Infancia y la Adolescencia del Principado de Asturias. (B.O.P.A. nº 30, de 07/02/2006), y a partir de entonces, solo encontramos Resoluciones y Órdenes que regulan premios o ayudas a centros escolares por buenas prácticas en materia de convivencia.

En Castilla La Mancha, tras el acuerdo por la convivencia en los centros escolares, firmado el 2/09/06, que implica a toda la sociedad en la prevención de la violencia en las aulas, se ha creado el observatorio regional de la convivencia escolar, que compromete la elaboración de una carta de convivencia en cada centro, con la participación de profesores, alumnos y asociaciones de padres, por medio de las comisiones que se instaurarán en los consejos escolares. La finalidad del acuerdo por la convivencia es la de apoyar y desarrollar iniciativas que ayuden a fomentar y a reforzar

las buenas relaciones de convivencia en los centros docentes, con el compromiso colectivo de toda la sociedad castellano-manchega, y a prevenir y evitar el conflicto. Este compromiso de la comunidad educativa tiene que hacerse efectivo con la mejora del clima escolar en las aulas y en los centros docentes mediante la incorporación de medidas que refuercen la autoridad y la responsabilidad del profesorado, el ejercicio de los derechos y el cumplimiento de sus deberes por parte del alumnado, y la colaboración de las familias y del conjunto de la sociedad con el profesorado y con los centros docentes. Posteriormente se elaboró un Decreto de la convivencia escolar, remitido al Consejo escolar.

Es responsabilidad, por tanto, de la Administración educativa establecer el marco general de referencia y corresponde a la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha hacerlo de acuerdo con la competencia en el desarrollo legislativo y ejecución de la enseñanza en toda su extensión, niveles, grados y modalidades que le confiere el artículo 37.1 de su Estatuto de Autonomía, aprobado por Ley Orgánica 9/1982, de 10 de agosto. Destaca el Decreto 3/08, de 08-01-2008, dictado por la consejería de educación, que regula el consejo de gobierno de la convivencia escolar.

En Castilla León (Decreto 86/2002 de 4 de julio (B.O.C.L. 10.07.2002), se dictó el Reglamento de organización de centros de educación obligatoria. Posteriormente, son destacables, la Orden EDU/52/2005, relativa al fomento de la convivencia en los centros docentes (B.O.C.Y.L. nº 20, de 31/01/2005), o la Resolución de 31 de enero de 2005, de la Dirección General de Planificación y Ordenación Educativa, por la que se desarrollan determinados aspectos de la Orden EDU/52/2005, (B.O.C.Y.L. nº 21, de 01/02/2005). La Resolución de 31 de enero de 2005, de la Dirección general de formación profesional e innovación educativa relativa a la planificación de las acciones formativas que contribuyan al fomento y mejora de la convivencia y a la prevención y resolución de conflictos en los centros docentes de Castilla y León (B.O.C.Y.L. nº 21, de 01/02/2005), la Resolución de 31 de enero de 2005, de la Dirección general de coordinación, inspección y programas educativos, por la que se completan medidas formativas y se establecen actuaciones para la inspección educativa dirigidas al fomento de la convivencia escolar (B.O.C.Y.L. nº 21, de 01/02/2005), el Decreto 8/2006, de 16 de febrero, por el que se crea el Observatorio para la convivencia escolar de Castilla y

León (B.O.C.Y.L. nº 37, de 22/02/2006) modificado por Decreto 60/2008, de 21 de agosto, y la Orden EDU/1106/2006, de 3 de julio por la que se modifica la Orden EDU/52/2005, de 26 de enero, relativa al fomento de la convivencia en los centros docentes de Castilla y León (B.O.C.Y.L. nº 131, de 07/07/2006).

En Extremadura, se dictó la Orden de 4 de julio de 2002, por la que se dispone la implantación de nuevas enseñanzas en centros docentes públicos no universitarios de la comunidad autónoma de Extremadura, para el curso 2002-2003 y se dictan instrucciones sobre su organización (D.O.E. nº 80, de 11/07/2002). Posteriormente las instrucciones de 7 de julio de 2004, de la Secretaría General de Educación, por la que se concretan las normas de carácter general a las que deben adecuar su organización y funcionamiento los centros de educación secundaria dependientes de la Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología. El Decreto 117/2005, de 26 de abril, por el que se regulan las subvenciones en materia de enseñanzas no universitarias para fomentar la formación permanente del profesorado y premiar la finalización de estudios de los alumnos que han cursado estudios de bachillerato y formación profesional (D.O.E. nº 50, de 03/05/2005). La Orden de 27 de mayo de 2005 por la que se convocan ayudas para la realización de proyectos y actividades relacionados con la educación en valores y temas transversales del currículo, durante el curso 2005/2006, en los centros educativos sostenidos con fondos públicos que imparten enseñanzas en niveles previos a la Universidad de la comunidad autónoma de Extremadura (D.O.E. nº 66, de 09/06/2005). El Decreto 142/2005, de 7 de junio, por el que se regula la prevención, control y seguimiento del absentismo escolar en la Comunidad autónoma de Extremadura (D.O.E. nº 68, de 14/06/2005). La Orden de 24 de agosto de 2005 por la que se convocan premios para la realización de actividades relativas a la educación en valores durante el curso 2004/2005 en la Comunidad Autónoma de Extremadura (D.O.E. nº 102, de 01/09/2005). La Orden de 19 de diciembre de 2005 por la que se regulan las actuaciones de la Consejería de Educación para la prevención, control y seguimiento del absentismo escolar (D.O.E. nº 2, de 05/01/2006). El Decreto 28/2007, de 20 de febrero, por el que se crea el Observatorio para la Convivencia Escolar en la Comunidad Autónoma de Extremadura (DOE nº 24, de 27/02/2007) modificado por Decreto 224/2009. Pero la normativa mas importante en el terreno que nos ocupa es el Decreto 50/2007, de 20 de marzo, por el que se establecen los derechos y deberes del

alumnado y normas de convivencia en los centros docentes sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de Extremadura (DOE nº 36, de 27/03/2007).

En Cantabria, solo encontramos el Decreto 101/2006, de 13 de octubre, por el que se crea el Observatorio para la Convivencia Escolar de Cantabria (BOC nº 203, de 23/10/2006), y el Decreto 53/2009, de 25 de junio, que regula la convivencia escolar y los derechos y deberes de la comunidad educativa en la Comunidad Autónoma de Cantabria. Aunque el Consejo escolar del estado ya mostraba su preocupación en el informe del curso 98/99, por el desequilibrio que empezaba a producirse entre las comunidades.

En Cataluña, se dictó el importante Decreto 266/1997, sobre derechos y deberes de los alumnos de los centros docentes de nivel no universitario de Cataluña (D.O.G.C. nº 2503, de 24/10/1997), modificado por el Decreto 221/2000, de 26 de junio (D.O.G.C. nº 3175, de 05/07/2000). Mas reciente es el Decreto 279/2006, de 4 de julio, sobre derechos y deberes del alumnado y regulación de la convivencia en los centros educativos no universitarios de Cataluña (D.O.G.C. nº 4670, de 06/07/2006). En Baleares destaca el Decreto 57/2005, de 20 de mayo por el cual se crea el Observatorio y el Comisionado para la convivencia escolar en los centros educativos de las Illes Balears (B.O.I.B. nº 82, de 28/05/2005), y el Decreto de 1 de julio (B.O.I.B. nº 104, de 12/07/2005), que modifica al anterior. Ello inicia una cadena de normas sobre la materia con el Decreto 10/2005, de 30 de mayo, del presidente de las Illes Balears, de nombramiento del comisionado del Observatorio para la Convivencia Escolar en los Centros Educativos de las Illes Balears (B.O.I.B. nº 84, de 02/06/2005), la Resolución del 5 de octubre de 2005 del consejero de Educación y Cultura por la cual se nombran a los miembros del Pleno del Observatorio para la convivencia escolar en los centros educativos de las Illes Balears (B.O.I.B. nº 157, de 20/10/2005), y el Decreto 94/2006, de día 17 de noviembre, de modificación del Decreto 52/2005, de 20 de mayo, por el que se crea el observatorio y el comisionado para la convivencia escolar en los centros educativos de las Illes Balears (B.O.I.B. nº 167, de 25/11/2006). Mas reciente es el Decreto 10/2008, de 25 de enero, por el cual se crea el Instituto para la convivencia y el éxito escolar de las Illes Balears.

La Comunidad de Madrid aprobó también el marco regulador de las normas de convivencia en los centros docentes Decreto 136/2002, de 25 de julio (B. O. Comunidad de Madrid 8.8.2000), donde se concretaban los derechos y deberes de los alumnos y el procedimiento disciplinario de cada uno de los órganos directivos, unipersonales y colegiados, del centro. Entre los órganos competentes en la materia, se debe mencionar que el Consejo escolar del centro constituirá la comisión de convivencia. Su composición se adecuará en cada centro a lo establecido por el correspondiente reglamento orgánico, y por su reglamento de régimen interior. Formarán parte de ella al menos el director, el jefe de estudios, un profesor, un padre de alumno y, cuando el alumnado tenga representación en el consejo escolar, un alumno. Sus competencias y actuación se concretarán en el reglamento de régimen interior, que se constituye en elemento especialmente trascendente a la hora de abordar el régimen disciplinario en los centros educativos. La Resolución 1018/2001, del viceconsejero de educación, establece el procedimiento para la participación de los centros escolares de la Comunidad de Madrid en el Programa 'Convivir es vivir' para la mejora de la convivencia y la prevención de la violencia escolar, pero aún más importante es la reciente Ley 2/2010, de 15 de junio, de Autoridad del Profesor.

Para finalizar este recorrido por la normativa autonómica, nos detenemos en la comunidad autónoma andaluza, la cual tiene evidente cercanía geográfica y cultural con la ciudad donde se realiza nuestra investigación. En el artículo 21 del actual texto del reformado estatuto de autonomía regula los derechos en materia de educación. Con anterioridad a esta reforma encontramos el Decreto 85/1999, de 6 de abril (B.O.J.A. 24.4.99) 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, el cual crea una comisión de convivencia en el consejo escolar del centro, integrada por el director, el jefe de estudios, dos profesores, dos padres o madres de alumnos y dos alumnos. Más recientemente se ha promulgado 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.

El camino seguido entre ambos decretos, comienza con la Ley 9/1999, de 18 de noviembre, de Solidaridad en la Educación, que establece como uno de sus objetivos el

desarrollo de actitudes de comunicación y respeto entre todos los miembros de la comunidad educativa, independientemente de sus capacidades personales y de su situación social o cultural. El Pleno del Parlamento de Andalucía, en sesión celebrada los días 29 y 30 de junio 2005, aprobó la Resolución número 43 en el marco del debate sobre el estado de la Comunidad Autónoma, instando al Consejo de Gobierno a promover un amplio debate entre todos los sectores de la comunidad educativa en el seno del Consejo Escolar de Andalucía. Como fruto de este debate, el Consejo Escolar de Andalucía elaboró un informe sobre la convivencia en los centros educativos en Andalucía el 20 de diciembre de 2005.

En el Decreto 85/1999 se recogían los derechos y deberes del alumnado así como las conductas contrarias a la convivencia. También se han establecido programas específicos de convivencia como Andave o los proyectos escuela como espacio de paz, y es destacable la 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. (B.O.J.A. nº 117, de 05/10/2002). Siguiendo el mismo esquema, en el Decreto 19/2007 de 23 de enero también se determinan los principios generales de las correcciones y la gradación de las mismas, diferenciándose entre conductas contrarias a las normas de convivencia y conductas gravemente perjudiciales para la convivencia, a la hora de imponer las correcciones y órganos competentes para ello. En relación con los principios de actuación, cita la intervención preventiva, la participación de todos los agentes comprometidos en las actuaciones para la promoción de la cultura de Paz, prevención de la violencia y mejora de la convivencia escolar, la corresponsabilidad entre los distintos órganos y entidades de la administración educativa, la coordinación de competencias, la sectorización que asegure actuaciones coherentes, y la globalidad, de manera que todos los elementos se dirijan a reducir los factores de riesgo y aumentar los de protección.

Lo más interesante es que ya desde el punto segundo del artículo 3, establece medidas para la consecución de los objetivos, entre las que incluye facilitar a los miembros de la comunidad educativa el asesoramiento, orientación y formación precisos, establecer el procedimiento para la imposición de correcciones y medidas disciplinarias, dotar a los centros educativos de recursos, coordinar todas las medidas, potenciar en los centros el

desarrollo de programas de innovación educativa, e impulsar la colaboración con el entorno y con las distintas administraciones y entidades públicas.

Entrando en el título II, establece la obligatoriedad de elaborar un plan de convivencia que se incorpore al proyecto educativo del centro, y que incluya un diagnóstico de la convivencia en el centro, el establecimiento de normas de convivencia, y la dinámica de la comisión de convivencia, normas para el funcionamiento del aula de convivencia, entre otros aspectos. El capítulo segundo lo dedica al plan de acción tutorial y orientación, señalando la necesidad de que los tutores se reúnan con los padres y madres del alumnado que haya sido objeto de medida disciplinaria por conducta gravemente perjudicial para la convivencia. El capítulo tercero establece la puesta en marcha de mecanismos y recursos para realizar el seguimiento de la situación real de los centros educativos, promoviendo las medidas de seguridad para su protección. El título III lo dedica a las normas de convivencia, compromisos de convivencia, y principios generales de las correcciones.

Por último se establecen dos procedimientos, uno general y otro para la corrección de cambio de centro, al igual que se establecía en el Decreto de 1999. En cumplimiento del citado Real decreto 19/2007, en el mes de mayo de ese año se constituye el observatorio andaluz sobre convivencia escolar, y luego se dicta 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.

1.6. Gestión directa

El caso de la ciudad de Ceuta y la de Melilla, podría enmarcarse en lo previsto en el artículo 149.3 de la Constitución, según el cual las materias no atribuidas expresamente al Estado podrán corresponder a las comunidades autónomas, en virtud de sus respectivos Estatutos. Pero en las comunidades autónomas que no habían asumido competencias educativas, estas han venido siendo ejercidas por la Administración General del Estado, formando el conocido como territorio de gestión directa del Ministerio de educación y cultura. De ello se desprende que, el Ministerio de educación

y cultura ha desempeñado por una parte sus competencias exclusivas, antes señaladas, en todo el ámbito del Estado y, por otra parte, aquellas competencias de gestión y de desarrollo de la normativa básica en aquellas comunidades autónomas que todavía no habían asumido competencias educativas propias. En Ceuta y en Melilla, como únicos herederos del sistema de gestión directa del Ministerio de educación y ciencia, no se ha trabajado tanto en regular las especificidades, probablemente porque es necesario trasladar las necesidades a las Cortes españolas, Congreso y Senado, para legislar sobre aspectos que influyan en estas ciudades, lo cual es una dificultad añadida.

En el ámbito territorial gestionado directamente por el Ministerio de Educación, no se produjeron modificaciones normativas en lo que respecta a la organización y el funcionamiento de los centros educativos. Continuó por tanto en vigor la organización prevista en la *Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los centros*, que modificaba, entre otros aspectos, determinados extremos organizativos de los centros, previstos en la *Ley Orgánica 8/1985, del Derecho a la educación*. En desarrollo de la ley mencionada, fueron aprobados los correspondientes reglamentos orgánicos de los centros de educación infantil y primaria y de los institutos de educación secundaria (Reales Decretos 82/1996 y 83/1996).

Para el curso 1.998/99, la subsecretaría del Ministerio de Educación y Cultura aprobó las Instrucciones de 30 de junio de 1.998, donde se recogían entre otras cuestiones, distintos aspectos organizativos y de funcionamiento de los centros docentes. Se asignaba plena vigencia a la Orden de 29 de junio de 1994 (modificada por la Orden de 29 de febrero de 1996), sobre organización y funcionamiento de los centros de educación infantil y primaria y los centros de educación secundaria. Asimismo permanecían en vigor la Orden de 28 de febrero de 1996 sobre implantación de la educación secundaria obligatoria, y la Orden de 12 de noviembre de 1992 por la que se dictan instrucciones para la implantación anticipada del bachillerato. Mas actual la Orden ECD/3388/2003 de 27 de noviembre, amplía la Orden de 1994. Sin embargo, a pesar de estas Instrucciones, la situación en los centros presentaba problemas importantes. Entre ellos hay que destacar los derivados del uso de la autonomía pedagógica, los recortes en las optativas solicitadas u ofrecidas por los centros, la falta

de recursos materiales vinculados a las nuevas enseñanzas, la carencia de los recursos humanos correspondientes a los programas de integración, compensación, etc.

Aunque volveremos sobre ello con más profundidad, la legislación dictada para el llamado territorio MEC, adolecía de grandes defectos de técnica legislativa y de falta de adecuación al entorno en que se aplica. El Consejo escolar del Estado lo advirtió en numerosas ocasiones, por ejemplo al respecto del R.D. 366/97 en relación con la libertad de elección de centros docentes. Además creando problemas inexistentes, pues la realidad demográfica lleva a que los problemas de plazas se den fundamentalmente en centros concertados (no en todos) y en algunos públicos donde la demanda es mayor que la oferta, fundamentalmente por razones como el tipo de ubicación de los centros, así como por la extracción social del alumnado. En lugar de actuar sobre la oferta, esto es garantizando la igualdad de calidad entre los centros, se fomenta la competitividad.

Lo cierto es que el ámbito de gestión directa del Ministerio de Educación, no ha tenido apenas cambios reglamentarios, ni se ha dictado normativa específica en materia de convivencia en la última década.

Y precisamente por eso constituye un banco de pruebas inmejorable para estudiar las variables que han hecho que los centros escolares puedan evolucionar en esta materia, pues no podemos nunca achacar avances a mejoras normativas.

Al estudiar la autonomía de los centros docentes para autorregular su convivencia interna, no tenemos factores que distorsionen los resultados de la investigación, pues los cambios legislativos no se han concretado en este territorio. El propio abandono legislativo en que han quedado este ámbito de gestión directa del Ministerio de Educación, se convierte ahora en una ventaja a la hora de analizar los criterios de autoorganización interna, que hacen que el IES que se estudie consiga progresos o retrasos en materia de convivencia, aspecto este en el que seguidamente profundizamos, relevando la presencia en nuestro ordenamiento jurídico, de la autonomía de los centros docentes para su organización interna.

Y será clave en nuestra investigación, conocer el grado de cumplimiento de la normativa así como el conocimiento de la misma, por parte principalmente del profesorado, pero también del resto de la comunidad educativa, teniendo en cuenta que

no se puede presentar como excusa ante un posible incumplimiento, cambios legislativos o necesidad de periodos de adaptación ante la aparición de nueva normativa, pues, en el caso de la ciudad de Ceuta, estos no se han producido a niveles inferiores de los principios generales que marcan las leyes orgánicas, reduciendo así uno de los principales elementos distorsionadores en este tipo de investigación.

2. Organización interna de los centros docentes

El carácter vinculante de la Constitución, así como la naturaleza del servicio público que se presta, hacen que el ejercicio concreto de la autonomía de los centros, deba ajustarse a los principios y derechos en ella consagrados. La pregunta que aquí se formula es la siguiente: ¿Donde puede extenderse el poder político de la Administración, frente a las instituciones educativas? Al comprobar el recorrido histórico de la educación en España, la respuesta admite tres alternativas:

1. El Estado es autónomo, independiente y responsable directo de la educación. Es decir, el Estado tiene autonomía y poder absoluto con respecto a la educación y a las instituciones educativas.
2. La autonomía plena corresponde a los centros y a la pluralidad de organizaciones, que disponen para regirse y gobernarse de reglamentos internos. Se opone esta autonomía a la conformidad estatal, y a la unilateralidad de la escuela.
3. La autonomía escolar es una autonomía restringida. Su carácter autonómico procede de la especificidad de los fines educativos, que la escuela tiene que cumplir. La restricción procede de que su poder está limitado por condiciones impuestas por el Estado, por las demandas sociales y por la dependencia económica que tiene con respecto a los poderes públicos.

En nuestro sistema actual, el Estado tiene límites necesarios cuyo quebrantamiento supondría un atentado contra su naturaleza.

Así se reconoce en la propia Constitución española, y en los Tratados Internacionales a los que se somete y acata (artículo 10 de la Constitución española). Este reconocimiento supone una frontera que el Estado no puede sobrepasar. Consecuentemente, en nuestro ordenamiento constitucional, la potestad educadora del Estado está regulada por el artículo 27 de la Constitución, específicamente dedicado a proclamar el derecho de todos a la educación y a establecer garantías para asegurar el ejercicio del mismo en un marco de libertad; su análisis es requisito imprescindible para determinar los derechos y deberes educativos de aquel.

A modo de síntesis, según la LODE y la LOPEG, el Consejo escolar y el Claustro de profesores son órganos de gobierno, mientras que según la LOCE en los centros sostenidos con fondos públicos estos órganos colegiados no son más que instrumentos de participación en el control y gestión, de modo que las tareas de gobierno se confían exclusivamente a los órganos unipersonales. La ley de calidad no derogó el artículo 55 de la LODE, en el que se recoge que los reglamentos de régimen interior prevean otros órganos para la participación de la comunidad escolar, ni el artículo 19 en el que se establecía el principio de participación de los miembros de la comunidad escolar en los centros públicos. Es en las atribuciones del director donde establecía la LOCE las diferencias, concretándolas en el impulso de la colaboración con las familias y el entorno del centro, el fomento del clima escolar que favorezca el estudio, así como los recursos y la facilidad para adoptar las medidas disciplinarias que sean necesarias, y la agilización de los procedimientos para resolución de conflictos con el fin de favorecer la convivencia.

La ley de calidad establecía que los órganos de participación en el control y gestión de los centros docentes públicos sean al menos dos, el Consejo escolar y el Claustro de profesores; las Administraciones educativas podían determinar la existencia de otros órganos de participación. La composición del Consejo escolar de los centros docentes públicos, no variaba respecto a lo que estaba establecido antes de la entrada en vigor de la ley de calidad; pero algunas de sus atribuciones sí que cambiaron, respecto a lo establecido en el artículo 11 de la LOPEG:

Según la LOCE, el Consejo escolar aprobaba el Proyecto educativo del centro (antes establecía las directrices para su elaboración, lo aprobaba y lo evaluaba), el Consejo

como tal no participaba en la designación del Director del centro (antes lo elegía por mayoría absoluta), y el Consejo participaba en el proceso de admisión de alumnos y velaba por el cumplimiento de las normas que lo regulan (antes decidía sobre la admisión de alumnos).

Según la ley de calidad, los órganos de gobierno de los centros docentes públicos eran, por este orden, el Director, el Jefe de estudios, y el Secretario; las Administraciones educativas competentes podían determinar la existencia de otros órganos unipersonales de gobierno si lo consideraban oportuno. No cabe duda que el máximo órgano de gobierno en el centro público es el Director, como representante de la Administración educativa o del poder público titular del centro, y la ley de Calidad de la Educación quiso asegurar que tuviera las atribuciones necesarias para poder ejercer su labor con el máximo de garantías, sin más limitaciones que las estrictamente necesarias. Respecto a las atribuciones del director fijadas por la LOPEG, la LOCE (artículo 79) establecía las siguientes diferencias significativas: El impulso de la colaboración con las familias y el entorno del centro, y el fomento del clima escolar que favorezca el estudio y la formación integral en conocimientos y valores de los alumnos, los recursos y la facilidad para adoptar las medidas disciplinarias que sean necesarias, y la agilización de los procedimientos para la resolución de conflictos, con el fin de favorecer la convivencia.

La actual Ley Orgánica de Educación, devuelve estas atribuciones al Consejo escolar, y las funciones del Director se reducen a resolver los conflictos e imponer las medidas disciplinarias a alumnos, procediendo a la imposición de sanciones por conductas que perjudiquen gravemente la convivencia, aunque será el Consejo escolar el que conozca de la imposición de sanciones por conductas que perjudiquen gravemente la convivencia en el centro.

La primera redacción de la LOE decía que las faltas muy graves tendrían que ser sancionadas por el Consejo escolar. Los directores se quejaron entonces de que para reunir al Consejo hace falta, al menos, 20 días, por lo que se hacía muy difícil tomar decisiones rápidas, "imprescindibles en estos casos". Por ello, después de que se aprobaran dos enmiendas a la ley presentadas por CiU, las cosas quedan como

establecía la anterior ley; esto es, los directores pueden imponer la sanción que corresponda inmediatamente. Con una salvedad: si los padres o tutores del estudiante así lo solicitan, el Consejo escolar puede revisar esa decisión.

Otra de las quejas de los directores al primer texto de la LOE, era que no se nombraba a los miembros del equipo directivo (Director, Jefe de estudios y Secretario) como "órganos unipersonales de gobierno"; como órganos de gobierno solo citaba al Consejo escolar y al Claustro de profesores. Con una enmienda del partido en el gobierno se les vuelve a denominar de esa manera, tal y como lo hacía la LOCE.

De conformidad con la normativa indicada, los órganos de gobierno de los centros serán colegiados (Consejo escolar y Claustro de profesores) y unipersonales (Director, Jefe de estudios, Secretario, y en determinados centros de secundaria el administrador cuando la complejidad así lo aconseje). La norma recupera el Consejo escolar y el Claustro de profesores como órganos de gobierno, aumenta la participación de la comunidad educativa en la selección de los directores, la autonomía para regirse por los acuerdos internos que se establezcan en cada centro, y la equidad a través de la correcta aplicación de las normas de admisión de alumnos. La falta de actualización normativa para la selección de los directores en los centros concertados, la formación específica, el desinterés de las autoridades educativas en la formación inicial y continua, y la imposibilidad de ejercer la jefatura del personal, constituirían, entre otros aspectos, dificultades prácticas. En este sentido, los cambios en los procesos de selección de directores con respecto a la LOCE son mínimos, pero importantes, y aún están en vigor.

Otra de sus nuevas competencias es "ejercer la dirección pedagógica del centro", para hacer explícito que no sólo son los responsables de las labores administrativas y de gestión, sino que también son los encargados de que se cumplan los objetivos educativos y formativos de los estudiantes. Pero el Consejo escolar y el Claustro de profesores, cuentan entre sus nuevas competencias con la de aprobar la programación anual del instituto. El Consejo escolar aprobará la planificación y organización docente, y los profesores el currículo y los aspectos educativos. Ello quita valor al proyecto global que presenten los directores para ser elegidos, pues los profesores podrán vetar cada año medidas concretas.

Como órganos de coordinación pedagógica, en los institutos de enseñanza secundaria existirá un departamento de orientación y un departamento de actividades complementarias y extraescolares. Asimismo, se crearán los departamentos didácticos prefijados en el reglamento orgánico. Los órganos de coordinación se completan con la comisión de coordinación pedagógica, de la que formarán parte, además del Director y el Jefe de estudios del centro, los jefes de los departamentos existentes. Hoy día muchos centros han ampliado este organigrama, por ejemplo con la creación de la comisión de convivencia. Por último se deben mencionar a los tutores y a las juntas de profesores. El régimen organizativo de los centros, se completa con la actuación de las asociaciones de alumnos y de padres de alumnos, allí donde se encuentren configuradas como tales.

Una exigencia indispensable para la mejora, del conjunto del sistema educativo, de cada uno de los centros, así como de la continua actualización de la acción educativa que en ellos realizan los profesores, lo supone el adecuado perfil de autonomía de los centros escolares. Técnicamente es una haz de poderes y funciones necesarios que se otorgan para el despliegue de la vida de las instituciones, en el seno de un ordenamiento más amplio, en el que se enmarca su propia capacidad de autorregulación. Así lo demuestra también la propia realidad positiva que califica de autónomas instituciones muy diversas, que conforman otros tantos ordenamientos menores, con eficacia externa, y menor relevancia respecto de un normativa superior.

Cuando se habla de autonomía de los centros escolares se está aludiendo, pues, a normas emanadas de entidades a las que el ordenamiento superior reconoce relevancia y eficacia externa. El reconocimiento de autonomía a las instituciones docentes comporta la posibilidad de que éstas dicten sus propias normas reglamentarias, externamente eficaces, en los términos previstos en la regulación superior, para el mejor cumplimiento de sus fines, sin que puedan ocuparse por tanto esos reglamentos de cuestiones que no les están expresamente permitidas o atribuidas.

Lo que implica también que existe un ámbito flexible de competencia reservado a las instituciones docentes, cuya regulación se entrega a las mismas, y que no puede ser afectado por disposiciones estatales o territoriales que actuarían, entonces, fuera de su competencia. La autonomía escolar es susceptible de una amplísima gama de

posibilidades. Independientemente de los aspectos rigurosamente científicos, pedagógico y técnico que intervienen en el desarrollo del proceso educativo, y en cuya determinación no tiene el Estado atribución por no corresponderle el uso de los criterios de verdad o falsedad que les pertenecen, existe un nivel de autonomía que las instituciones reclaman para su adecuado funcionamiento. Se trata de un nivel que no puede estar en contradicción con los ordenamientos superiores, pues es un nivel delegado, pero no por ello menos necesario. Es aquí donde aparece la posibilidad de modalidades y matices diversos.

Los niveles autonómicos asignados a la institución escolar (y así lo reconoce la LOE), suelen concretarse en la autonomía académica, la administrativa y económica, y la autonomía estatutaria, pues todas son exigencias de las funciones que desempeñan los centros escolares, y cuyo cumplimiento reduce la intervención del Estado. La autonomía pedagógica podrán ejercerla mediante la definición y aplicación de su proyecto educativo y su proyecto curricular, con todas las implicaciones que ello comporta en la acción docente y educativa que los profesores llevan a cabo en los distintos niveles de enseñanza, así como las programaciones didácticas, los planes de acción tutorial y los planes de orientación académica y profesional.

En el proyecto educativo expresan la orientación y las características más importantes de su acción educativa, con la intención de adaptarla a la situación concreta en que se encuentran alumnos y familias. En el proyecto curricular, adaptan el currículo establecido al contexto sociocultural y al proyecto educativo del propio centro. Las programaciones didácticas son definidas como instrumentos de planificación curricular específicos para cada una de las áreas, asignaturas o módulos, elaboradas por los profesores de las distintas áreas. Todos pueden subrayar algunos de los aspectos del currículo establecido, y la LOE incide en que estos documentos deben incluir los aspectos de organización prevista para la mejora de la convivencia.

Se enfatiza con mayor detalle que en la ley anterior, la posibilidad de regirse por los acuerdos que se establezcan en cada centro para elaborar, aprobar y ejecutar un proyecto educativo, un proyecto de gestión, las normas de organización y funcionamiento del centro y la programación general anual, aunque la locución "proyecto curricular de

centro", como instrumento que expresaba los acuerdos para guiar las actuaciones docentes no aparece en la LOE. Se hace referencia a la

"concreción de los currículos establecidos por la Administración educativa que corresponde fijar y aprobar al Claustro, así como el tratamiento transversal en las áreas, materias o módulos de la educación en valores y otras enseñanzas" (Art. 121.2).

La autonomía organizativa citada en el artículo 69 de la LOCE, aludía a dos documentos de gran importancia para los centros escolares: La programación general se refiere al conjunto de programaciones de las diversas secciones, departamentos y sectores de actividad del centro escolar, que requieren una continua actualización. El reglamento de régimen interior contiene el conjunto de criterios, orientaciones y preceptos que regulan el funcionamiento general del centro, y en particular la descripción detallada de los órganos de gobierno y de los órganos de participación del centro.

La LOE también otorga un amplio margen para la autoorganización de los centros, con la posibilidad de efectuar proyectos de innovación. La autonomía de gestión económica, tiene relación con los recursos recibidos de la Administración.

Resumiendo la legislación actual en este punto, como derivación del principio de autonomía de los centros educativos los órganos correspondientes deberán aprobar el proyecto educativo del centro, el proyecto de gestión, las programaciones didácticas de los departamentos, la programación general anual, y el reglamento de organización y funcionamiento. También puede dictar el programa anual de actividades complementarias y extraescolares, el plan de orientación académica y profesional, y el plan de acción tutorial.

Pero lo verdaderamente importante es que existen ámbitos de competencia reservados a las instituciones docentes, cuya regulación se entrega a estas. Su adecuado perfil se concreta en la autonomía pedagógica, en la económica, y en la organizativa. En su virtud, pueden dotarse de documentos que les ayuden a establecer guías, o si es pertinente revisar el rumbo marcado, que se han concretado en los últimos años en la programación general anual y el reglamento de régimen interior.

Con independencia de la frialdad de la legislación, al afirmar que la escuela es un microcosmos, no se quiere decir que no deba establecer puentes con otras instancias sociales. Puede establecer normas de convivencia donde se valore la participación, la tolerancia, el respeto a las reglas, pero el centro educativo solo tiene capacidad de intervención en aquellas variables que controla como son el clima interno, las normas de convivencia, y el tratamiento individualizado de personas y problemas. Se le escapan o tiene influencia limitada en factores exógenos que afectan a la convivencia escolar como son la familia, el barrio, el grupo de amigos, los medios de comunicación (Fernández García, 1996).

Por regla general, el centro escolar suele presentar como rasgos, un aislamiento del profesor en su trabajo, reforzado por la propia distribución espacial de las aulas, un exceso de normas burocráticas, sistemas de evaluación no dirigidos a la mejora de la enseñanza, escasa implicación del profesorado en la toma de decisiones y relaciones conflictivas entre profesores y administradores.

Todas estas características manifiestan, y a la vez refuerzan, la tendencia al desdoblamiento estructural que caracteriza a los centros escolares, que afectan directamente a la organización del trabajo docente. La conducta organizativa se distancia de los fines oficiales de la organización; las actividades de gestión apenas se relacionan con los procesos de enseñanza, con la actividad técnica; el exceso de regulaciones se combina con la ausencia de coordinación técnica; el funcionamiento institucional no tiene que ver con el pedagógico. Las estructuras organizativas son medios para la obtención de fines, sistemas que facilitan el desarrollo de las actividades; sin embargo, a veces pueden convertirse en factores limitantes. De hecho, muchos docentes tienen la conciencia de que los centros no constituyen entornos de trabajo gratificantes ni facilitadores de su labor. Dicho de otro modo, desde una perspectiva racional se considera que el diseño estructural de una organización responde a la consecución de sus objetivos deliberados y explícitos. No obstante, este principio se ha visto a menudo cuestionado por los frecuentes desajustes entre estructuras, procesos y fines organizativos. En definitiva, el aumento de la complejidad organizativa puede debilitar la conexión entre sus diferentes partes.

El modelo democrático de organización, al menos en lo que respecta a los centros escolares, ha de ser considerado no solo en su dimensión política, sino en su dimensión más estrictamente educativa. Un dilema consiste en cómo hacer compatible el carácter electivo de sus órganos, con el ejercicio profesional que requiere el desarrollo de sus competencias.

Se plantean interrogantes: ¿El organigrama es adecuado a una organización profesional? ¿Cuáles son las relaciones entre las estructuras de participación y las técnicas? ¿No existe el peligro de que funcionen organigramas paralelos, el de gobierno y el pedagógico? ¿Cuál es el funcionamiento real de los centros, y su distanciamiento del organigrama? ¿Qué papel desempeña la dirección en este juego de relaciones?. Generalmente se considera a la dirección un elemento clave a la hora de introducir cambios en los centros escolares, pero si las organizaciones escolares están permanentemente expuestas a un desajuste entre la estructura de gestión y la estructura pedagógica ¿Puede la dirección escolar actuar como un factor de cohesión y de creación de vínculos internos? ¿Qué papel se ha otorgado a la dirección con relación a la organización de la enseñanza? ¿Qué posibilidades tienen los equipos directivos de ejercer como asesores y animadores pedagógicos? ¿Cómo puede contribuir la dirección al crecimiento profesional de los docentes? Parece que la tendencia actual lleva a que la dirección no puede contentarse con atajar los problemas que surjan, sino que debe tomar la iniciativa para dinamizar y movilizar las energías potenciales.

Como resumen de lo expuesto, el planteamiento de Frigerio (1992) propone tres dimensiones, para una mayor comprensión de la organización de los centros: La primera es la administrativa, que se ocupa de los temas de intendencia, gestión de recursos humanos y materiales, normativa, y organización de tareas, así como disminución de espacios y tiempos. El campo de la gestión es el campo de la gerencia, aquel que se ocupa de poner en práctica los mecanismos necesarios para lograr los objetivos de la institución, y resguardar su cumplimiento.

La segunda dimensión es la política en un sentido amplio, ya que se ocupa de la cultura de la organización y de los actores que forman parte de ella. En las leyes encontramos organigramas y definiciones, acerca de funciones, atribuciones, deberes y derechos, ...

pero también la ley promueve la autonomía de los centros, lo que significa que cada uno, según sus especiales características y necesidades, podrá ajustar o aplicar en su entorno esas directrices de manera distinta.

Cada centro, en función de quienes lo componen, deberá definir el protagonismo que le asignará a sus integrantes, que tipo de participación se promoverá, quienes participarán en la toma de decisiones, y en qué temas o aspectos se permitirá la toma de decisiones consensuadas o impuestas. También, si habrá delegación de tareas, cuáles serían delegables y a quienes; como se gestionarán los conflictos; que tipos de conflictos son, quienes son las mayores fuentes de conflictos y porqué, quienes y como los resuelven.

En cuanto al concepto de cultura de la organización, debemos tener en cuenta las rutinas y la cotidianeidad, los rituales, las prácticas y las creencias, pero también la normativa, el ideario, y el proyecto educativo. La gestión involucra la definición de objetivos, metodologías y actuaciones en función de los actores implicados, es decir quién hace qué, cómo lo hace y también que actuaciones potencia. Todas estas decisiones conllevan una filosofía y unos principios, que determinan la cultura del centro y que socializará a los alumnos en un modelo más o menos participativo, más o menos democrático, etc. Por otro lado, documentos como las normas de convivencia, no pueden generarse sin unas acciones coordinadas desde el equipo directivo.

La tercera dimensión en la organización del centro es la pedagógico-didáctica, en la que se diferencian los aspectos de qué enseñar (contenidos), de para qué (valores, modelos, ...) y como. Es decir, se ocupa de los aspectos curriculares (horarios y espacios disponibles, objetivos, propuestas de trabajo, ...).

La implantación y gestión de un modelo de convivencia, participa de las tres dimensiones de la organización escolar, y no es un aspecto secundario, pues regula las relaciones entre los distintos miembros, así como se asegura de que la organización logre sus objetivos y su misión. Por lo tanto, está atravesada por el ejercicio del poder, puesto que para conseguir la gestión de esta dimensión se aplicarán las normas, y habrá que determinar quién no las cumple y que normas o valores no se están respetando.

Según Aguerrondo (1996:14), la gestión educativa se ha restringido a los aspectos administrativos, a un modelo de organización preburocrático y con procedimientos

artesanales. Destaca como importantes la capacidad de trabajo en equipo y la visión compartida, y habrá que establecer unos plazos y unas prioridades sin perder de vista las tres dimensiones para la innovación: El pasado (lo que se “hereda” del ambiente), el futuro (como invención de posibilidades), y el presente (como coordinación de acciones). Introducir la racionalidad, es lo que requiere para superar el estilo rígido y burocrático que procede del modelo sancionador.

Las organizaciones, sea cual sea su naturaleza y propósitos, articulan y ordenan sus actuaciones dentro de un marco que viene condicionado por la interacción dinámica de los elementos básicos que las constituyen: Objetivos, recursos, estructura, tecnología, cultura institucional y entorno, determinan el rumbo que habrá de guiar sus prácticas institucionales. Necesitan pautas y directrices generales o, si se prefiere, un conjunto de guías de acción que sirvan para orientar las actuaciones, con el fin de que se desarrollen de manera coordinada y congruente. Esas directrices son especialmente necesarias en el caso de organizaciones que están articuladas de forma débil, sus actividades principales son complejas y, además, los individuos que trabajan en ellas actúan en unidades aisladas y con un alto grado de independencia, como es el caso de los docentes.

Las escuelas tienen siempre una clara intencionalidad educativa en todas las actividades que desarrollan y que, como organizaciones complejas que son, resultan múltiples. Para lograr esta finalidad tienen que planificar sus acciones, evitando improvisar. Para ello pueden dotarse de una serie de documentos que les ayuden a establecer guías por las que ha de transcurrir su devenir y modificar, si es pertinente, el rumbo marcado en función del camino seguido y de sus consecuencias. La elaboración de planes posibilita actuaciones más económicas y racionales. Esas herramientas orientan la clarificación ideológica y organizativa, y hacen posibles prácticas escolares coordinadas, coherentes y no contradictorias, pero sobre todo, son la referencia que permite disponer de patrones de análisis para legitimar las actuaciones individuales y colectivas de los docentes, directivos y resto de miembros de la comunidad escolar.

El proyecto educativo de centro, el proyecto de gestión, la programación general anual, las normas de organización y funcionamiento, la memoria y el desarrollo del currículo que haga cada institución, podrían ser los instrumentos clave que orientasen las

prácticas educativas en el establecimiento escolar. Pero es frecuente que estos documentos, se conciban como meramente formalistas o descontextualizados.

Deberían ser coherentes con el conjunto de condicionantes internos y externos a los que está sometido el centro, es decir, con los márgenes de autonomía que le permitan la normativa y los reglamentos y con las características del entorno escolar. Esta orientación ha de alcanzar a la esfera externa de relación y a las familias, pues su credibilidad y legitimidad social no es algo que esté asegurado para siempre, sino que requiere una renovación permanente. Para ello, resulta imprescindible superar la ética de la convicción mediante una ética de la responsabilidad, que tome en consideración no sólo los principios o el valor intrínseco de las actuaciones, sino también los resultados y las consecuencias previsibles.

Ha de ser, por tanto, una escuela eficaz, esto es, una institución escolar que alcanza los fines, las metas y los objetivos que la sociedad espera de ella. Se es eficaz cuando se establecen, sin ambigüedad, un conjunto de objetivos y cuando estos se cumplen. La noción de buenos resultados educativos incluye la dimensión académica, pero no se agota en ella sino que se extiende a la formación de los alumnos para el ejercicio de la ciudadanía y al refuerzo de esos valores morales para la convivencia que, en el momento presente, la sociedad espera fomenten los centros educativos. Además, solo una escuela será equitativa si por su buen funcionamiento contribuye a compensar las diferencias debidas a factores socioeconómicos o socioculturales. Pues aunque no se lo proponga, la escuela contribuye a generar los valores básicos de la sociedad en que está inserta, y la institución docente espera de sus actores una serie de comportamientos adecuados a los valores que inspiran el proyecto educativo.

Ciertamente, no deja de constituir un asunto central en una aproximación a la organización de las escuelas en particular, y de las organizaciones humanas en general, la existencia de un entramado coherente de valores individuales y compartidos, que orienta las decisiones, da fuerza a los compromisos, y otorga sentido a las actuaciones de todo el personal. Por debajo de las conductas, sirviéndoles de base y apoyo, están las creencias, las opiniones, las teorías, y como parte, aún más importante, están los valores que guían y sustentan esas creencias, opiniones y teorías.

Estamos citando o recurriendo a la línea de investigación sobre escuelas eficaces, cuando se refiere a la influencia decisiva de la dirección, en un cambio estructural de las organizaciones escolares, contribuyendo a que toda su actividad gire en torno a su meta principal: La enseñanza; la cuestión está en saber, como puede influir el equipo directivo en la mejora de los procesos de enseñanza que tienen lugar en el centro. Las escuelas deben asumir el desafío característico de las organizaciones inteligentes, capaces de corregir sus errores, de aprender de la experiencia, de considerar los requerimientos de un entorno cambiante, desarrollando y consolidando esquemas de comprensión y acción en su orientación permanente hacia el logro de los fines, metas y objetivos que les son propios, como sistemas adaptativos. La consolidación de los centros educativos como organizaciones inteligentes, requiere la realización de ciclos completos de aprendizaje y el desarrollo de procedimientos auto correctivos, que hagan posible la mejora continua de sus procesos y sus resultados. Estos ciclos de aprendizaje y de mejora parten de un diagnóstico explícito de la situación inicial, con la consiguiente identificación de las áreas de mejora críticas o prioritarias sobre las que centrar la acción. Ese proceso de diagnóstico ha de ser objetivo, y debe apoyarse en hechos antes que en juicios objetivos o meras apariencias.

Por su parte, los objetivos de mejora han de ser realistas, concretos, evaluables y alcanzables en un intervalo de tiempo definido de antemano. Debe apoyarse en un plan de acción en el que se definan los objetivos, los procedimientos y las actuaciones previstas, las personas responsables de su ejecución, los recursos y apoyos necesarios, un calendario para su cumplimiento y un plan para su evaluación.

El análisis de los resultados, permitirá poner a prueba la adecuación del proceso en sus diferentes etapas, identificar tanto los errores como los aciertos, establecer procedimientos de corrección e incorporar a la organización todo el conocimiento acumulado en la ejecución del ciclo, tanto teórico como empírico, para su potencial empleo en nuevos ciclos de mejora.

Ahora bien, conviene no perder de vista que los docentes defienden su autonomía como valor fundamental fuertemente arraigado, por lo que sistemas de evaluación o control, son difíciles de implantar. Los centros han tendido a convertirse en organizaciones

celulares, en el que las distintas unidades actúan como si fueran compartimentos estancos, sin relación con los fines de la organización, y el profesorado nuevo que entra en el centro suele adecuarse a esta estructura, pues la mayoría de lo propuesto desde fuera de la institución, comúnmente provoca rechazo.

Y sin embargo, analizando el derecho comparado y pese al nivel de descentralización del sistema educativo, la autonomía de los centros españoles está a la cola de Europa, aunque desde 1985 se recoja en la legislación este planteamiento. En el “Libro blanco sobre educación y formación: Enseñar y aprender, hacia la sociedad del conocimiento”, publicado por la Comisión europea en 1995, se lee:

“la experiencia muestra que los sistemas más descentralizados son también los más flexibles, los que se adaptan más rápido y permiten desarrollar nuevas formas de cooperación con el tejido social”.

Tenemos que la educación ha cambiado, los alumnos y la sociedad también. Y la pregunta surge de inmediato: ¿Han evolucionado igualmente los centros y su organización? Nuestra investigación también pretende descubrir si los cambios en el papel, se han traducido a la realidad.

Pero al abordar la cuestión, al aproximarnos al concepto de autonomía, partimos de la base que es un constructo ambiguo, que requiere una actitud de análisis e interrogación. La escuela constituye el pilar del sistema educativo, pero como todo espacio social, constituye con frecuencia un centro de confrontación de intereses, donde la cuestión de la autonomía supone adentrarse en terrenos pantanosos en los que la racionalidad técnica proporciona guías insuficientes.

Encontraremos centros democráticos, participativos, con capacidades para ejercer la autonomía, para detectar sus propias necesidades, establecer la organización y los recursos adecuados, y centros con escasa capacidad para todo ello. En cada centro educativo, el contexto organizativo se valora de distinta manera y el orden del mismo, lejos de venir ya determinado, es algo que hay que negociar, siendo el conflicto un estímulo para el cambio y mejora.

3. Participación de la comunidad educativa

Desde la Ley General de Educación de 1970, se ha desarrollado toda una intención legislativa que propone la participación como premisa esencial en el funcionamiento de los centros. Aunque con matices, podemos sintetizar que la organización de los Institutos de Educación Secundaria se fundamentó en la LODE (Ley Orgánica 8/1985 de 3 de julio –BOE del 4-7-85), que determinó en su momento el modelo de organización y participación por el que se optaba en nuestro sistema educativo. La LOPEG (Ley Orgánica 9/1995 de 20 de noviembre, BOE del 21-11-95) y el RD 83/1996 de 26 de enero por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria, terminó de estructurar esta organización. Aunque ha habido intentos estos últimos años de indagar en otras variantes, podemos concluir que el modelo participativo se ha consolidado, fomentando la toma de decisiones por órganos colegiados.

Las direcciones escolares trabajan, en la mayoría de los casos, con la convicción de que la participación es una herramienta valiosa de gestión, de que la implicación y el conocimiento técnico cualifican las decisiones y estimulan una mayor eficacia para todos, predispone positivamente a aquellos que van a ser afectados por determinadas decisiones, y parece aconsejable en la definición de los grandes objetivos y estrategias de la organización escolar. Sin embargo, la Constitución (artículo 27.7) limita el derecho de participación de los miembros de la comunidad educativa en el control y la gestión de los centros docentes, sólo en el caso de centros sostenidos por la Administración con fondos públicos. Verdaderamente, en el sistema educativo español, en los últimos veinte años, nos encontramos una tendencia hacia el logro de una mayor participación en la gestión, de todos los elementos que componen la comunidad educativa en cada centro.

En la línea de la ya expuesto, al hablar de participación de la comunidad educativa, reiteramos que según la LODE y la LOPEG, los órganos colegiados a través de los cuales se expresa la misma, y en particular el Consejo escolar y el Claustro de profesores, son “órganos de gobierno”, mientras que, según la ley de calidad de la educación, estos órganos colegiados no eran más que instrumentos de participación “en

el control y gestión” de los centros, de modo que las tareas de gobierno se confiaban exclusivamente a los órganos unipersonales. Además, las Administraciones educativas podían decidir la existencia de otros órganos de gobierno y otros órganos de participación, además de los establecidos por la ley, así como la periodicidad de las reuniones y su régimen de funcionamiento. Esto no era posible en los centros privados concertados (artículo 78. 1-2).

La legislación vigente regula el ejercicio de este derecho de modo distinto en los centros promovidos por los poderes públicos, y en los centros de iniciativa social o privados que han accedido al régimen de conciertos con la Administración educativa “en orden a la prestación del servicio de interés público de la educación”. En efecto, los cambios introducidos por la Ley de calidad de la educación hacían referencia sobre todo a la organización y gobierno de los centros docentes públicos, manteniendo en líneas generales la regulación hecha por la legislación anterior (LODE y LOPEG) del principio de participación en los centros privados concertados. La ley de calidad no derogó el artículo 19 de la LODE, en el que se establecía el principio de la participación de los miembros de la comunidad escolar en los centros públicos, el cual establece que

“En concordancia con los fines establecidos en la presente Ley, el principio de participación de los miembros de la comunidad escolar inspirará las actividades educativas y la organización y funcionamiento de los centros públicos. La intervención de los profesores, de los padres y, en su caso, de los alumnos en el control y gestión de los centros públicos se ajustará a lo dispuesto en el Título tercero de esta Ley”.

Ahora bien, todo el Título III de la LODE había sido derogado por la LOPEG (1995), mientras que la regulación de la participación de los miembros de la comunidad escolar en el control y la gestión de los centros públicos fue establecida por el Título II de esa nueva ley. La LOCE derogó este Título II de la LOPEG, y reguló el ejercicio del derecho a la participación en los centros públicos de acuerdo con otros criterios.

Ya hemos advertido anteriormente que la nueva Ley Orgánica de Educación, deroga tanto la LOCE como la LOPEG, y en este punto establece nuevos fundamentos, aunque

con base en lo ya recorrido. Según la LODE, el Consejo escolar y el Claustro de profesores eran órganos de gobierno, que, entre otros cometidos, debían

“favorecer la participación efectiva de todos los miembros de la comunidad educativa en la vida del centro, en su gestión y evaluación”.

La manifestación más evidente de la responsabilidad de gobierno, confiada al Consejo escolar del centro público, era la elección del Director. La LOPEG mantuvo esta norma, pero según la ley de calidad el ámbito del derecho de participación (artículo 27.7 de la Constitución Española) se limita al

“control y gestión de todos los centros sostenidos con fondos públicos”

y lo llevan a cabo los órganos colegiados, quedando excluido el “gobierno” que se reserva a los órganos unipersonales. Por ello, en la relación de las funciones confiadas a cada uno de los órganos colegiados, la LOCE había suprimido las que podían ser expresión de su responsabilidad de gobierno en el centro y las pasaba a la Administración educativa (designación del Director) o bien al mismo Director del centro, que es el máximo órgano de gobierno en el mismo.

En cuanto al ejercicio del derecho de participación en los centros privados concertados, la ley de calidad no derogó el artículo 55 de la LODE, el cual establece que

“Los profesores, los padres de los alumnos y, en su caso, los alumnos, intervendrán en el control y gestión de los centros concertados a través del consejo escolar del centro, sin perjuicio de que en sus respectivos reglamentos de régimen interior se prevean otros órganos para la participación de la comunidad escolar”.

En su redacción original, la LODE se refería al Consejo escolar del centro concertado como un órgano de gobierno, aplicando el mismo criterio que en los centros públicos. Sin embargo, a criterio del Tribunal Constitucional las funciones asignadas a este órgano colegiado eran suficientemente respetuosas con el derecho del titular a la dirección del centro si se realizaban de forma adecuada, para lo cual el mismo Tribunal había dado las orientaciones oportunas.

Una vez modificado por la ley de calidad, el artículo 54 de la LODE ya no considera al Consejo escolar de los centros concertados necesariamente como un órgano de gobierno, dándole un tratamiento análogo al del Consejo escolar de los centros docentes públicos, pero la actual LOE deroga la LOCE y mantiene la antigua redacción de este artículo de la LODE. En los centros privados que no han accedido al régimen de conciertos, cabe recordar que la legislación vigente se limita a decir que cada centro podrá establecer libremente, en su reglamento de régimen interior, las formas de participación que estime oportunas. La actual Ley Orgánica de Educación, recoge la derogación expresa de la LOGSE, de la LOPEGCE y de la LOCE. Las disposiciones generales sobre autonomía de los centros (artículo 120, en cumplimiento del artículo 116.3), las denomina normas de organización y funcionamiento y establece que los centros docentes elaborarán estas, que deberán incluir las que garanticen el cumplimiento del plan de convivencia.

Las administraciones educativas facilitarán que los centros, en el marco de su autonomía, puedan elaborar estas normas propias. Establece que los centros educativos elaborarán al principio de cada curso, una programación general anual que recoja entre otros aspectos las normas y todos los planes de actuación acordados y aprobados (artículo 121). E igualmente establece que no podrá ser elegido como miembro del Consejo escolar, un alumno que haya sido objeto de sanción por conductas gravemente perjudiciales para la convivencia del centro, durante el curso en que tenga lugar la celebración de las elecciones (artículo 122.4). Ya comentamos en capítulos anteriores que corresponderá al Director resolver los conflictos e imponer las medidas disciplinarias a alumnos (según el artículo 132 f), pero será el consejo escolar el que conozca de la imposición de sanciones por conductas que perjudiquen gravemente la convivencia en el centro (artículo 127 f).

La referencia de la actual ley educativa en vigor LOE a la educación para la convivencia es continua, dada su importancia para el bienestar de todos los miembros de la comunidad educativa, para el desarrollo personal y social, y para el rendimiento académico del alumnado. Una lectura rápida de la ley evidencia la importancia que otorga a la convivencia, puesto que en cada etapa educativa define los objetivos, y en cada órgano de gestión del centro, las funciones en relación con ella. Por primera vez

prescribe un Plan de convivencia en los centros y señala como una de las funciones del Consejo escolar

“Proponer medidas e iniciativas que favorezcan la convivencia en el centro, la igualdad entre hombres y mujeres y la resolución pacífica de conflictos”.

Sin embargo, por experiencias anteriores, la obligatoriedad de los proyectos educativos, curriculares, etc., sabemos que los cambios en las rutinas escolares no se producen a toque de ley y que, en todo caso, se consigue un cambio cosmético, sin cambiar el fondo de las cosas.

Los cambios son reales cuando el colectivo docente toma conciencia y siente la necesidad de cambiar, inicia un proceso de reflexión y comienza a modificar su práctica. Es decir, para cambiar lo que se hace es necesario introducir cambios en las creencias, y estos solo se producen por una necesidad imperiosa y vital.

Y aunque la actual LOE incida en el principal problema que tienen los centros educativos, ya en el Reglamento Orgánico de los Centros de Secundaria se regulaba la comisión de convivencia entre las que funcionan en el Consejo escolar, constituida en la forma que determine el reglamento de régimen interior del centro, y cuyas competencias estaban especificadas en este.

En su origen, esta comisión informaba sobre la aplicación de normas de convivencia, colaboraba con el Consejo escolar en la elaboración del informe citado en el propio reglamento, e informaba al Consejo escolar de todo aquello que le encomiende dentro de su competencia. Pero también es cierto y se constata que, al igual que el propio Consejo escolar, suele transformarse en un órgano burocrático y poco funcional, con una falta absoluta de autonomía económica. Suele hablarse de desconexión entre el Consejo escolar y la comunidad educativa, y una instrumentalización del mismo por parte de la Administración.

Por otra parte, la inexistencia de reglamentos elaborados de forma consensuada, entorpece el funcionamiento de estos órganos donde se concreta la participación.

Y es que, en los últimos años, el Consejo escolar del Estado venía recomendando a las administraciones educativas, que establecieran un marco jurídico que mejorara la gobernabilidad de los centros, a que destinaran todos los medios y recursos necesarios para fomentar la convivencia y a que establecieran mecanismos que permitan una mayor implicación de las familias y los distintos sectores educativos.

Se ratificaba así en recomendaciones de años anteriores, relativas a la necesidad de que por parte de las Administraciones educativas se publiquen los reglamentos orgánicos de los diferentes tipos de centros que aún no los posean. Asimismo, instaba a dichas Administraciones al cumplimiento de los Reales Decretos de requisitos mínimos de los centros.

En síntesis, participar debe significar tomar parte, colaborar con otros, con quien tiene inquietudes similares, formando un grupo para conseguir unidos unas metas comunes. Sin olvidar que puede abarcar a otros sectores sociales, es un derecho de la comunidad educativa y así debe ejercerlo, aunque a veces, en esta participación, el rol que jueguen sus miembros puede llegar a alterar el propio concepto, formando barreras entre los profesionales de la enseñanza y el resto de sectores implicados, lo que ha comportado una infravaloración de los mecanismos de participación, y a la postre, de la misma necesidad de participar. Debemos entender que la cultura de la participación, implica una forma común de percibir, entender y vivir los asuntos educativos; un método de trabajo que, diariamente, a partir de postulados plurales, permitiera a la comunidad educativa la gestión colectiva de los centros.

En nuestra investigación, se pondrán en marcha mecanismos de participación efectiva, para conocer las distintas visiones de diferentes aspectos relacionados con la educación, por parte del profesorado, y para conocer la situación real de la propia participación en nuestros centros educativos, hecho este de capital importancia por la propia debilidad de los datos estadísticos existentes.

4. Derechos y deberes de los miembros de la comunidad educativa

Como hemos expuesto, las opiniones de los diversos partidos políticos sobre algunos de los principios fundamentales relacionados con los derechos y las libertades, no son coincidentes. Esta diversidad se pone de manifiesto, cuando se trata de reconocer los derechos de los padres en relación con la educación de sus hijos. La disparidad de criterios ha sido motivo suficiente, para que el Tribunal Constitucional y el Tribunal Supremo hayan tenido que pronunciarse al respecto en numerosas ocasiones. Este hecho demuestra una vez más que la ambigüedad del artículo 27 de la Constitución española, da lugar a interpretaciones diversas, no siempre claramente respetuosas con el contenido de los Tratados y Acuerdos Internacionales ratificados por España (Riu Rovira, 2003).

La LOECE estableció como criterios que los padres o tutores tienen el derecho a elegir el tipo de educación que deseen para sus hijos o pupilos; tienen también derecho a que reciban dentro del sistema educativo, una educación conforme a sus convicciones filosóficas y religiosas, y en orden a hacer efectivo este derecho, los padres podrán escoger el centro docente que mejor se acomode a estas convicciones. Si comparamos estas proposiciones con lo que dice el artículo 27 de la Constitución, veremos enseguida que en esta ley se afirma bastante más la libertad de enseñanza, pues en el texto constitucional no encontramos más que un reconocimiento genérico (apartado 1), y una garantía del derecho que asiste a los padres para que sus hijos reciban la educación que esté de acuerdo con sus propias convicciones (apartado 3).

En cambio, en la LOECE (artículo 5) se amplía este derecho reconocido a los padres en los términos en que se expresa la Declaración Universal de Derechos Humanos:

“Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos”

y el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales:

“Los Estados presentes en el presente pacto se comprometen a respetar la libertad de los padres y, en su caso, de los tutores legales (...) de hacer que sus hijos o pupilos reciban la educación religiosa o moral que esté

de acuerdo con sus propias convicciones”. “(...) respetar la libertad de los padres y, en su caso, de los tutores legales, de escoger para sus hijos o pupilos escuelas distintas de las creadas por las autoridades públicas”.

Elegir tipo de educación tiene un doble sentido axiológico y pedagógico, ya que implica la elección de los valores que inspiran el conjunto integrado y coherente de la enseñanza. Los autores de la LODE ya se habían manifestado en contra del contenido del artículo 5 de la LOECE, y en la redacción del artículo 4 de la nueva ley, observamos que sus autores evitaron repetir la expresión de la Declaración Universal de Derechos Humanos que la LOECE había recordado, sustituyéndola por otra de contenido muy distinto: Los padres tienen derecho

“a que sus hijos reciban una educación conforme a los fines establecidos en la Constitución y en la presente ley”.

En consecuencia, los padres pueden ejercer el derecho al que se refería la LODE escolarizando a sus hijos en cualquier centro docente que respete la Constitución y las leyes, mientras que sólo podrán ejercer el derecho a elegir un determinado tipo de educación si, ejerciendo su derecho de libre elección de centro, los escolarizan en uno cuyo proyecto educativo responde claramente a sus aspiraciones. Por ello, el Tribunal Constitucional ha explicado que el ideario o carácter propio de un centro educativo privado no debe limitarse necesariamente a los aspectos religiosos y morales, sino que puede extenderse a los diversos aspectos de la actividad educativa, es decir, que puede explicitar la forma concreta de llevarla a la práctica a través del trabajo escolar.

Sobre esta cuestión se ha expresado con mucha claridad el Tribunal Supremo, apoyándose en el contenido del apartado 2 del artículo 10 de la Constitución. Según esta doctrina, debe aceptarse que el ámbito de la educación es más amplio que el de la enseñanza, y que la elección del tipo de educación es el motivo por el cual muchos padres eligen para sus hijos un determinado centro educativo. Por otra parte el mismo Tribunal Constitucional también ha explicado que existe una estrecha relación entre el derecho de los padres a elegir centro docente por razón del tipo de educación que ofrece, y el derecho a elegir la formación religiosa y moral que debe dar a sus hijos.

Así pues, no cabe duda alguna sobre el derecho de los padres a escoger el tipo de educación que debe darse a sus hijos, el derecho a elegir el centro escolar que según su criterio se adapte mejor a sus aspiraciones, y el derecho a decidir sobre la formación religiosa y moral que deben recibir en el centro escolar donde estén escolarizados. Es decir, en la práctica tanto el Tribunal Constitucional (sentencia 77/1985 de 27 de junio) como el Tribunal Supremo, han interpretado el artículo 27 de la Constitución de acuerdo con la formulación que habían adoptado los autores de la LOECE, aunque el primero ha reconocido igualmente la constitucionalidad del artículo 4 de la LODE. En cuanto al “territorio MEC”, el Consejo escolar del Estado informó que el R.D. 366/97, y otros inspirados con la misma filosofía para otras comunidades, en vez de permitir una libertad de elección por los alumnos, lo que permite es una libertad de selección de estos alumnos por parte de los centros. El debate de dicho R.D. en la Comisión permanente del Consejo propició una división importante de la misma, además de obligar a diferentes organizaciones a recurrirlo jurídicamente.

Por su parte la LOCE no recordaba el principio enunciado en la Declaración Universal de Derechos Humanos, citado al comienzo de este capítulo; no obstante, la omisión del reconocimiento explícito no quiere decir que su ejercicio no deba ser garantizado por los poderes públicos, pues en virtud de la Constitución (artículo 10.2), la proclamación de este derecho en la Declaración Universal de Derechos Humanos es suficiente. Sin embargo, la redacción escogida por la ley de calidad para expresar el derecho de los padres a elegir centro docente era más clara y tiene un sentido más amplio.

En efecto, la LODE lo limitaba a la

“elección de centro docente distinto de los creados por los poderes públicos”,

pero los autores de la LOCE parece que querían recordar la redacción de la LOECE, al relacionar el derecho de elección de centro docente con el derecho de los padres a elegir tipo de educación para sus hijos conforme a sus convicciones. En cambio la LOCE coincidía con la LODE al afirmar que los padres tienen derecho a que sus hijos reciban una educación en conforme a los fines establecidos en la Constitución y en las leyes

educativas, y añadía que debe estar en consonancia con el correspondiente Estatuto de Autonomía.

Como hemos recordado, el derecho a escoger un tipo de educación supone más que el derecho a dar una educación respetuosa con la Constitución y las leyes. Aquí nos interesa subrayar que la ley de calidad coincidía plenamente con la LODE al recordar que los padres tienen derecho

“a que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones”,

acogiéndose a la redacción que encontramos en los Tratados Internacionales ratificados por España. La ley de calidad añadió un derecho que no habían tenido en cuenta ni la LOECE ni la LODE

“a estar informados sobre el proceso de aprendizaje e integración socioeducativa de sus hijos”.

Cabe señalar aquí que la información a la que los padres deben tener acceso, no solo se refiere al rendimiento académico, sino al conjunto de su proceso educativo, dando por supuesto que la educación escolar va más allá del ámbito estrictamente instructivo. Al llegar a este punto interesa observar que, en su momento, ni los autores de la LOECE ni los de la LODE prestaron interés a los deberes de los padres en relación con la educación de sus hijos. Y si lo hicieron, no creyeron oportuno recordar estos deberes en el articulado de las leyes respectivas. No tuvieron el mismo criterio los autores de la LOCE, que ya en su título preliminar consideraba oportuno recordar los deberes de los padres junto con sus derechos, y en esa línea sigue la actual ley educativa. Cabe notar que la LOCE añadía un aspecto que tiene relación con su objetivo general: El derecho a

“una educación con las máximas garantías de calidad”.

En relación a los padres, la ley de calidad de la educación incorporaba el derecho de estos

“a participar en el control y gestión del centro educativo, en los términos establecidos por las leyes”.

Las leyes, como se verá más adelante, recuerdan que este derecho constitucional se limita al ámbito de los centros sostenidos por la Administración con fondos públicos (artículo 27.7 de la Constitución Española).

La ley de calidad, a diferencia de la LODE, reconocía como derecho de los padres el

“ser oídos en aquellas decisiones que afecten a la orientación académica y profesional de sus hijos”.

El reconocimiento explícito de este derecho tiene particular importancia cuando, en la E.S.O., los profesores deben tomar decisiones que afectan a la vida académica y profesional de los alumnos. Aparte de este análisis del contenido del artículo 3 de la ley de calidad, no olvidemos que no está aún derogado el artículo 8 de la LODE, que se refiere al derecho de reunión de los padres en el centro docente en el que han escolarizado a sus hijos, aunque la actual ley lo modifica sustancialmente.

El mismo artículo 3 de la ley de calidad de la educación, en el que se presenta el catálogo de los derechos de los padres en relación con la educación de sus hijos, incluía las obligaciones. Si fijamos nuestra atención en su segundo apartado, observamos que en la presentación de los deberes de los padres relativos a la educación de sus hijos, la ley se pronuncia a favor del cumplimiento de la obligación de los niños y adolescentes de cursar en los centros docentes las enseñanzas correspondientes a las etapas de educación primaria y de educación secundaria obligatoria, y traslada a los padres el deber de adoptar las medidas necesarias para lograrlo. En concreto, para que sus hijos asistan regularmente a clase en los niveles obligatorios de la educación escolar. Al parecer, la ley no considera la defensa de la educación en casa (homeschooling), que en algunos ambientes cuenta con adeptos. Asimismo confía a los padres la responsabilidad de colaborar activamente con el centro educativo, en la tarea de estimular a sus hijos para que lleven a cabo las actividades de estudio que se les encomienden, y de acompañarles en el proceso educativo con la ayuda de los profesores. Sin duda se trata de una aportación positiva en la acción educativa confiada a los centros escolares.

Finalmente, compromete a los padres para que conozcan, respeten y hagan respetar las normas establecidas en el centro docente en el que han escolarizado a sus hijos y, en particular, fomentar el respeto por todos los miembros de la comunidad educativa. Al recordar estas obligaciones toma partido por la colaboración activa de las familias en la acción educativa escolar, invitándolas a no descargar en los profesores sus propias responsabilidades en la educación de sus hijos, y a colaborar con aquellos para que puedan llevar a cabo la tarea que tienen encomendada.

En esta línea prosigue la actual ley educativa en vigor. Debemos suponer que esta obligación de los padres de

“respetar y hacer respetar las normas establecidas por el centro”

incluye de forma implícita cuanto se establece en la LOCE (artículo 73), en relación con el carácter propio de los centros privados cuyos titulares tendrán derecho a establecer el mismo, respetando, en todo caso, los principios constitucionales y los derechos reconocidos a profesores, padres y alumnos. La ley de calidad de la educación (artículo 2 a) exponía los derechos y los deberes de los alumnos, ampliando y concretando cuanto la LODE había establecido (artículo 6).

Es destacable la importancia dada a la Constitución y a los Tratados y Acuerdos Internacionales como objeto de aprendizaje por parte de los alumnos de todas las edades, aunque afirmar que todos los alumnos tienen el deber de conocer la Constitución quizá sea excesivo, ya que ni siquiera limita este deber a aquellos aspectos más adaptados a la edad de los alumnos. El Tribunal Constitucional en las sentencias relativas a la LOECE y la LODE, se refirió ampliamente a este derecho en relación con los de los demás miembros de la comunidad educativa y, a su vez, a la obligación de éstos de respetar el contenido y la aplicación de ese carácter propio en la acción educativa escolar. En concreto, en relación con los padres de alumnos, el Tribunal Constitucional ha afirmado:

“Al haber elegido libremente para sus hijos un centro con un ideario determinado están obligados a no pretender que el mismo siga orientándose o lleve a cabo actividades contradictorias con tal ideario, aunque sí puede pretender legítimamente que se adopten decisiones que

no pueden juzgarse, con arreglo a un criterio serio y objetivo, contrarias al ideario”.

Se subraya que el estudio es el deber básico de los alumnos. Ciertamente, el centro docente es lugar de aprendizaje, y ello requiere el esfuerzo por parte de los alumnos, aunque la forma en que aparece explicitado este “deber básico”, da a entender que la acción educativa que se lleva a cabo en el centro escolar depende casi exclusivamente del estudio, es decir, del trabajo orientado al aprendizaje de contenidos de carácter conceptual. Esta impresión se ve corroborada con afirmaciones como estas:

“La finalidad de la educación secundaria obligatoria es transmitir a los alumnos los elementos básicos de la cultura, especialmente en sus aspectos científico, tecnológico y humanístico; afianzar hábitos de estudio y trabajo que favorezcan el aprendizaje autónomo y el desarrollo de sus capacidades; formarlos para que asuman sus deberes y ejerzan sus derechos y preparados para su incorporación a estudios posteriores y para su inserción laboral”.

Es bien sabido que, además del estudio, una formación que contribuya al pleno desarrollo de la personalidad de los alumnos en el centro escolar, requiere su participación en otras actividades formativas, que todo proyecto educativo debe contemplar.

Antes de finalizar este apartado, y al hilo de lo anterior, consideramos necesario hacer una breve reseña de los derechos de los menores en España, porque un menor de edad no es un apéndice de sus padres, sino que goza de personalidad y protección individualizada, y estos derechos informan al resto que se dicten para regular un sector de su vida. Aunque dentro del derecho de familia la figura del menor tiene una relevancia especial, por diversos motivos, tiene grandes conexiones con otras materias, pues la figura y la institución del menor trasciende incluso del propio marco del derecho civil, teniendo una especial consideración en el campo del derecho público.

Señalamos en primer lugar los que les reconocen la Constitución y los Tratados Internacionales de los que España forma parte. De ellos se desprende la no-

discriminación por razón de nacimiento, etnia, sexo, deficiencia o enfermedad, religión, lengua, cultura, opinión o cualquier otra circunstancia personal, familiar o social.

La Constitución española en su artículo 39 fija los principios generales, que el Estado social y democrático de derecho debe tener en cuenta desde la protección, en el núcleo de la familia, en especial al menor. Establece que

“Los poderes públicos aseguran la protección social, económica y jurídica de la familia ... 3. Los padres deben prestar asistencia de todo orden a los hijos ..., durante su minoría de edad ... 4. Los niños gozarán de la protección prevista en los acuerdos internacionales ... “.

En el contexto de la legislación referente a menores, el criterio inspirador vigente es el interés superior de los mismos. Pero por circunstancia de edad, el menor no ejerce la totalidad de sus derechos, reconociéndole una aptitud progresiva para ejercerlos en función de su grado de madurez y de la asistencia en determinadas circunstancias por parte de padres, tutores, guardadores o Administraciones públicas. En todo caso, la contribución al desarrollo libre y total de la responsabilidad del menor comporta el reconocimiento de sus derechos, debiendo respetarse:

- Derecho al honor, a la intimidad y a la propia imagen: El Ministerio Fiscal debe intervenir en los casos de difusión de información o de utilización de imágenes o nombres de menores en medios de comunicación, si ello supone una intromisión ilegítima en su intimidad, honra o reputación o va en contra de sus intereses, aun que exista consentimiento del menor o de sus representantes legales.
- Derecho a la información: Padres, tutores, guardadores como instituciones públicas responsables de la atención de los menores, deben velar para que reciban una información veraz, plural y respetuosa. Debe promoverse la difusión de información de este tipo y facilitar el acceso de los menores a los servicios de información, documentación, bibliotecas y otros servicios culturales, velando para que los medios de comunicación, en sus mensajes dirigidos a menores, promuevan los valores de igualdad, solidaridad y respeto a los demás, y eviten imágenes de violencia, explotación o trato degradante.

- Derecho a la libertad ideológica: El menor tiene derecho a la libertad de ideología, conciencia y religión, con las limitaciones establecidas legalmente y respetando los derechos y libertades fundamentales de los demás. Los padres o tutores deben cooperar, para que el menor pueda ejercer esta libertad de modo que se contribuya a su desarrollo integral.
- Derecho a la libertad de expresión: Los menores gozan del derecho a la libertad de expresión, que comprende la publicación y difusión de sus opiniones, así como la edición y producción de medios de difusión, pudiendo acceder a ayudas que a tal fin establezcan las Administraciones. El ejercicio de este derecho, además de los límites previstos en la Constitución y las leyes, está sujeto a las restricciones establecidas para garantizar el respeto a los derechos de los demás o la protección de la seguridad, salud, moral u orden público.
- Derecho de participación, asociación y reunión: Los menores tienen derecho a participar plenamente en la vida social, cultural, artística y recreativa de su entorno, así como a incorporarse progresivamente a la ciudadanía activa. Comprende el derecho a formar parte de asociaciones y organizaciones juveniles, de partidos políticos y sindicatos, y también el derecho a promover asociaciones infantiles y juveniles, en cuyos órganos directivos podrán participar, aunque para que estas asociaciones tengan capacidad para obligarse deberán nombrar, de acuerdo con sus estatutos, un representante legal con plena capacidad. El derecho de reunión comprende el derecho a participar en reuniones públicas y manifestaciones pacíficas, legalmente convocadas.
- Derecho a ser oído: El principio de audiencia comporta que en todas las decisiones que un juez tenga que adoptar y que afecten directamente a un menor, éste tenga que ser necesariamente escuchado. En España (Ley Orgánica 1/1996 de 15 de enero, de protección jurídica del menor), se contempla el derecho de éste a ser oído como muy amplio, que se extiende al ámbito familiar y a los procedimientos administrativos y judiciales en que esté implicado directamente y que conduzcan a una decisión que afecte a su esfera personal, familiar o social. El derecho sólo puede ser limitado cuando pueda afectar a su propia intimidad, y puede ejercitarlo por sí mismo o a través de la persona que designe para que le represente, cuando tenga suficiente juicio.

Pese a la importancia del catálogo de derechos reconocidos, lo que resulta decisivo en cualquier sistema de protección jurídica de menores, es el mecanismo a través del cual se articula. En España se ha producido una desmembración del sistema de protección de menores, pues hay tantos como comunidades autónomas, y todas han asumido competencias en materia de asistencia social. En cuanto a los menores extranjeros, la ley les reconoce, aunque no tengan residencia legal en España, el derecho a la educación siempre que se encuentren en situación de riesgo o bajo tutela de la entidad competente en materia de protección.

Para la defensa de sus derechos, el menor dispone de varios mecanismos, que comienzan con la solicitud de protección de la entidad pública competente. Ello deriva de la consideración que la Constitución establece, y por la cual los poderes públicos deben asegurar la protección integral de los menores. Por tanto, la protección de estos no sólo forma parte del ámbito familiar, sino también del ámbito público, a través de instituciones que tengan atribuidas funciones de guarda, protección, y aplicación efectiva de los derechos de los menores. Además, para la defensa de sus derechos, el menor puede también poner en conocimiento del Ministerio Fiscal las situaciones que atenten contra los derechos para promover las acciones oportunas, y también puede solicitar del juez las medidas, para salvaguardar sus intereses. De igual modo, puede plantear sus quejas al Defensor del Pueblo, solicitando los recursos sociales disponibles de las Administraciones públicas.

En definitiva, los principios rectores de la actuación de los poderes públicos en relación con los menores son la supremacía del interés de estos, el mantenimiento del menor en su familia de origen salvo que no sea conveniente para su interés, su integración social y familiar, la prevención de las situaciones que puedan perjudicar su desarrollo personal, la sensibilización de la población respecto a situaciones de indefensión, la promoción de la participación y de la solidaridad social y la objetividad, imparcialidad y seguridad jurídicas en la actuación protectora.

El menor también está protegido por el Código Penal español, que castiga las infracciones contra la integridad corporal, los delitos contra la libertad sexual y las infracciones contra la libertad y la seguridad personales. La sanción penal es el último recurso del sistema y se reserva para los comportamientos más graves.

La prevención y la reparación de situaciones de riesgo, deben estar presentes en la actuación de los poderes públicos para asegurar la protección de los menores. Para ello deben existir unos servicios adecuados para asumir, incluso temporalmente, la guarda y protección. Deben velar para que padres, tutores o guardadores desarrollen adecuadamente sus responsabilidades y faciliten servicios en todas las áreas que afecten al desarrollo del menor. Existen unas obligaciones para los ciudadanos, y para los poderes públicos en determinados casos.

Una persona o autoridad, sobre todo quienes por su profesión o función detectan una situación de riesgo o un posible desamparo de un menor, deben comunicarlo a la autoridad o a los agentes más próximos, y han de prestarle auxilio inmediato si lo precisa. Igualmente, cualquier persona o autoridad que tenga conocimiento de que un menor no está escolarizado o no asiste al centro escolar habitualmente y sin justificación durante el periodo obligatorio, debe informar de ello a las autoridades públicas competentes, que adoptarán las medidas necesarias. En todo caso, la actuación e intervención de los poderes públicos procurará contar con la colaboración del menor y de su familia (sin interferir en su vida escolar, social o laboral) deberá garantizar siempre los derechos reconocidos, y deberá estar orientada a disminuir los factores de riesgo y dificultad social, que incidan en la situación personal y social del menor.

Esta preocupación por dotar al menor de un adecuado marco jurídico de protección, trasciende de diversos Tratados Internacionales ratificados en los últimos años por España. Buena prueba de ello fue la Ley Orgánica 1/1996 de 15 de enero de protección jurídica del menor, que marca el inicio de una nueva filosofía basada en el reconocimiento del su papel en la sociedad.

Esta necesidad ha sido compartida por otras instancias internacionales como el Parlamento europeo, que aprobó la Declaración de los derechos y libertades fundamentales, y la Carta europea de los derechos del niño. Se ha criticado, sin embargo, que aunque existan este conjunto de normas, este principio de igualdad y no discriminación, no se aplica más que con determinadas excepciones, a los ciudadanos comunitarios, pues “los niños de una nacionalidad no comunitaria o sin nacionalidad, no entran en la aplicación del derecho comunitario en la materia”. El artículo 25 de la

Declaración de los derechos y libertades del Parlamento europeo, en su punto 2º, establece que cuando determinados derechos se circunscriban a los ciudadanos de la comunidad, se podrá decidir que se extiendan sus beneficios a otras personas total o parcialmente.

Además, a pesar de los avances obtenidos, no faltan voces que claman al respecto de una sobreprotección a los menores, que puede redundar en situaciones de impunidad. Y según esta opinión ello afecta sobremanera a la institución escolar, y al principio de autoridad en el seno de la misma. Al igual que ocurriera en su día, sobre todo en la década de los ochenta, con los logros obtenidos en materia de dificultades de aprendizaje y de integración de discapacitados, quizás sea el turno ahora de revisar y reconducir la línea seguida al objeto de perfeccionar el modelo, pues llevar al extremo las propuestas innovadoras pueden provocar disfunciones en otras parcelas.

En este sentido se ha interpretado la entrada en vigor el año 2007, de los artículos 4 de la LO 5/2000 y 69 del Código Penal, en relación al régimen transitorio para mayores de dieciocho años y menores de veintiuno, a los que se preveía la aplicación de la ley del menor en determinados casos, y a lo que se opuso la propia Fiscalía General del Estado.

Ya el 5 de diciembre de 2006, se publicaba en el Boletín oficial del Estado, la Ley Orgánica 8/2006 de 4 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 5/2000 de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores.

Pese a que en su exposición de motivos se insiste en que los principios que inspiraron la redacción de la Ley Orgánica 5/2000 siguen intangibles, lo cierto es que la Ley Orgánica 8/2006 de 4 de diciembre, supone, de facto, una modificación muy trascendente de esos principios.

Efectivamente, la Ley Orgánica 5/2000 se redactó bajo un prisma marcadamente maximalista en la concepción de la jurisdicción de menores, y el único principio que la presidía era el de superior interés del menor, el cual excluía cualquier otro interés o derecho. Se preveía, por ejemplo, su aplicación no solo a los menores sino también a los mayores de 18 años y menores de 21; en ciertos casos se creaba, incluso, una Sala especial de menores en los tribunales superiores de justicia que habría de conocer de los recursos de apelación, etc.

No obstante, ya incluso antes de su entrada en vigor, la Ley Orgánica 5/2000 fue objeto de reformas que limitaron el alcance de tales principios, publicándose la Ley Orgánica 7/2000 de 22 de diciembre, que agravó las medidas a imponer a los menores que cometían ciertos hechos delictivos graves, la Ley Orgánica 9/2000 de 22 de diciembre, que dejó en suspenso la aplicación de la Ley Orgánica 5/2000 a los mayores de 18 años y menores de 21, y la Ley Orgánica 15/2003, que introdujo la acusación particular en la jurisdicción de menores, con plenitud de facultades. En línea con la evolución marcada por estas reformas, la Ley Orgánica 8/2006 de 4 de diciembre, ha venido a dar respuesta a la sensación que persistía en buena parte de la sociedad, de que la Ley Orgánica 5/2000 era benigna con los casos de mayor gravedad. En ese sentido, afirma su exposición de motivos que

“el superior interés del menor ... es perfectamente compatible con el objetivo de pretender la proporcionalidad entre la respuesta sancionadora y la gravedad del hecho cometido”.

Los pilares sobre los que se asienta la reforma, son la supresión de la aplicación de la ley reguladora de la responsabilidad penal de los menores a los mayores de 18 años y menores de 21, la protección de la víctima y de sus derechos de intervención en el proceso, el endurecimiento del sistema de medidas de reforma y su eventual duración, la simplificación del procedimiento, así como reformas en la ejecución.

Para finalizar el capítulo, y después de esta incursión por diferentes ramas del derecho, volvemos al ámbito escolar, para recordar que el propio Real decreto 732/1995 de 5 de mayo expresa, que el deber más importante de los alumnos puede concretarse en aprovechar positivamente el puesto escolar que la sociedad pone a su disposición. Por ello, el interés por aprender y la asistencia a clase, es decir el deber del estudio, es la consecuencia del derecho fundamental a la educación.

Ya vimos en el capítulo correspondiente al análisis legislativo, que recientemente han sido promulgadas normas en el ámbito autonómico, para concretar los derechos y deberes de los alumnos, como el reciente e interesante Decreto 73/2011 de 22 de marzo del gobierno de Aragón, donde tras describir los derechos de prácticamente toda la comunidad educativa, dedica su título II a la convivencia escolar, sin olvidar que en la

definición y exigencia de los deberes, el objetivo último que debe perseguirse es alcanzar, con la colaboración de todos los sectores de la comunidad educativa, un marco de convivencia y autorresponsabilidad que haga prácticamente innecesaria la adopción de medidas disciplinarias.

5. Potestad sancionadora en centros docentes

Aunque no es necesario que los reglamentos de las instituciones educativas, establezcan la exacta determinación de los supuestos que den lugar a la iniciación del expediente, es necesario evitar la discrecionalidad, con una adecuada motivación.

En todo caso, según el artículo 13.1 del Reglamento de Procedimiento para el ejercicio de la potestad sancionadora (RPPS), el acto de iniciación deberá contener:

- a) Identificación de la persona o personas presuntamente responsables. Desde el momento mismo de la iniciación del procedimiento debe quedar delimitada la persona frente a la que se dirige el procedimiento, que tendrá la condición de interesado a todos los efectos. Sin perjuicio que durante la tramitación del procedimiento, aparezcan otros presuntos culpables.
- b) Los hechos sucintamente expuestos que motivan la incoación del procedimiento, su posible calificación y las sanciones que pudieran corresponder, sin perjuicio de lo que resulte de la instrucción. Los hechos han de constituir la base de la sanción, sin que ésta pueda apoyarse en otros distintos. No basta que se determinen los hechos que motivan la incoación del procedimiento, sino que se exige, además, que se exprese su “posible calificación y las sanciones que pudieran corresponder”.
- c) Instructor y, en su caso, secretario del procedimiento, con expresa indicación del régimen de recusación de los mismos. La comunicación del instructor se ha considerado garantía esencial, a fin de hacer posible la recusación, que podrá formularse en cualquier momento del procedimiento (artículo 29.1 de la Ley de Régimen Jurídico de las Administraciones Públicas y del Procedimiento Administrativo Común, LRJAP y PAC). Ahora bien, la

omisión de la notificación del instructor en la iniciación del procedimiento, no determina la anulabilidad del procedimiento, siempre que los interesados tuvieran noticia del nombramiento del mismo en trámite posterior, por no producirse indefensión.

- d) Órgano competente para la resolución del expediente y norma que le atribuya tal competencia, indicando la posibilidad de que el presunto responsable pueda reconocer voluntariamente su responsabilidad, con objeto de poner término a la tramitación, de conformidad con lo dispuesto en el artículo 8, RPPS.
- e) Medidas de carácter provisional que se hubieren acordado por el órgano competente para iniciar el procedimiento. El artículo 15 RPPS, atribuye la competencia para adoptar las medidas cautelares al órgano que la ostente para resolver; pero por razones de urgencia inaplazable, se admite que pueda adoptarlas el competente para iniciar el procedimiento, en cuyo caso se expresarán en el acuerdo de iniciación.
- f) Indicación del derecho a formular alegaciones, y a la audiencia en el procedimiento y de los plazos para su ejercicio.

El acuerdo de iniciación se comunicará al instructor, con traslado de cuantas actuaciones existan al respecto, y se notificará al denunciante, en su caso, y a los interesados, entendiéndose en todo caso por tal al inculpado.

En la notificación se advertirá a los interesados que, de no efectuar alegaciones sobre el contenido de la iniciación del procedimiento en el plazo previsto, esta podrá ser considerada propuesta de resolución cuando contenga un pronunciamiento preciso acerca de la responsabilidad imputada. La notificación es una exigencia para que se cumpla el derecho constitucional a ser informado de la acusación (artículo 24.2 de la Constitución Española), según la jurisprudencia anterior referida a la propuesta de resolución.

El procedimiento sancionador deberá iniciarse, instruirse y resolverse por el órgano en cada caso competente (debiendo tenerse en cuenta las reglas del artículo 134.2, LRJAP; y el artículo 10, RPPS), en el sentido de que el servidor público que sea designado

instructor debe ser distinto del titular del órgano administrativo que decide. Y cuando no quede especificado el órgano competente para iniciar el procedimiento, se entenderá que tal competencia corresponde al órgano que la tenga para resolver (artículo 10.1 y 2, RPPS). Debe ejercerse la competencia

“por el órgano que la tenga expresamente atribuida, sin que pueda delegarse en órgano distinto, aunque tampoco es posible extender tal prohibición a los recursos que cabe interponer frente a tal resolución originaria, por no impedirse en las normas reguladoras de los recursos ni en el artículo 12, LRJAP” (sentencia de 9 de febrero de 1999, Ar. 1784).

El procedimiento se dirigirá en todo caso contra el imputado, que tendrá la condición de interesado a todos los efectos (artículo 31.1.b), LRJAP), desde el momento mismo de la iniciación (artículo 13.2, RPPS). El acuerdo de iniciación se notificará al denunciante, en su caso, y a los interesados. El denunciante según reiterada jurisprudencia, no tiene la condición de interesado, ni por tanto, se le reconocía legitimación para recurrir contra el acto que recayera en el procedimiento.

La jurisprudencia más reciente, aun reiterando esta doctrina, admite que pueda ser interesado siempre que tenga una titularidad potencial de una posición de ventaja o de una utilidad jurídica por parte de quien ejercita la pretensión y que se materializaría de prosperar esta (sentencias Tribunal Constitucional 60/1982, 62/1987, 257/1988, 97/1991), pero niega por lo general que esta condición se dé en el denunciante (sentencias de 21 de julio de 1995, Ar. 6667; 13 de diciembre de 1996, Ar. 9970; 22 de diciembre de 1997, Ar. 688; 13 de enero de 1998, Ar. 823). Podría admitirse la condición de interesados (en aplicación de la norma general del artículo 31.1.c), LRJAP y PAC) a todos aquellos cuyos intereses legítimos, individuales o colectivos, pudieran resultar indirectamente (no hace falta que la afectación sea directa) afectados por la resolución, bien en sentido favorable o desfavorable.

El procedimiento ha de versar sobre su objeto específico -verificar si una determinada condición es sancionable con arreglo a los principios de la potestad sancionadora-, que puede resultar ampliado a decidir sobre la procedencia y cuantía de la indemnización

patrimonial (artículo 22, RPPS). Los reglamentos dictados en instituciones educativas, deben preservar el derecho de defensa, mientras el lugar en que han de realizarse las actuaciones y la forma, se regirán por las normas generales. No tendría sentido la iniciación del procedimiento cuando se hubiese extinguido la responsabilidad, como en el supuesto de prescripción.

Ya expresamos que en el ámbito de gestión directa del MEC, es aplicable el Real Decreto 732/1995 de 5 de mayo, por el que se establecen los derechos y deberes de los alumnos y las normas de convivencia en los centros. Por tanto, conviene que hagamos una traslación de los principios y procedimientos estudiados anteriormente de forma general, a la concreción que realiza esta norma. En su artículo 41 refiere que las normas de convivencia del centro, recogidas en el reglamento de régimen interior, podrán concretar los deberes de los alumnos y establecerán las correcciones que correspondan por las conductas contrarias a las citadas normas.

Enmarcado en el título IV dedicado a las normas de convivencia, se establece entre otras normas, que los incumplimientos de las normas de convivencia habrán de ser valorados considerando la situación y las condiciones personales del alumno.

A efectos de la gradación de las correcciones establece circunstancias paliativas, sin llegar a definir este concepto, que jurídicamente ha debido querer equiparlo a las atenuantes del derecho penal, puesto que lo enmarca en el apartado ya referido de gradación de correcciones, pero la terminología empleada puede llevar a pensar que se trata de eximentes. Igualmente establece circunstancias acentuantes, que ha debido equiparar a las agravantes. Es igualmente destacable que se recoja como circunstancia paliativa a efectos de graduar la sanción, la falta de intencionalidad, evidenciando una defectuosa técnica legislativa, pues la intencionalidad (dolo) o la negligencia (culpa), forman parte de la culpabilidad, o elemento subjetivo del injusto.

En este aspecto sigue en el mismo sentido que la Ley de Régimen Jurídico de las Administraciones Públicas y del Procedimiento Administrativo Común, aunque ello conculque la doctrina constitucional en este aspecto.

Las conductas contrarias a las normas de convivencia, podrán ser corregidas con amonestación privada o por escrito, comparecencia inmediata ante el Jefe de estudios, realización de trabajos específicos en horario no lectivo, realización de tareas que contribuyan a la mejora y desarrollo de las actividades del centro o dirigidas a reparar el daño causado a las instalaciones o al material del centro, suspensión del derecho a participar en actividades extraescolares, cambio de grupo por un plazo máximo de una semana, y suspensión del derecho de asistencia a determinadas clases o al centro por un plazo máximo de tres días.

Sobre los daños intencionados (dolosos) o por negligencia (culposos), causados por alumnos a las instalaciones o material del centro, establece expresamente la responsabilidad civil de sus padres o representantes legales en los términos previstos en las leyes. Sobre el absentismo escolar, los reglamentos de régimen interior establecerán el número máximo de faltas por curso, área y materia y los sistemas extraordinarios de evaluación previstos para estos alumnos. Por último, el medio normal de extinción de la responsabilidad una vez impuesta la sanción es el cumplimiento, pero es necesario hacer referencia al principio de subordinación de la Administración a lo decidido por el juez penal. En ningún caso se impondrá una doble sanción por los mismos hechos.

Las conductas contrarias a las normas de convivencia prescribirán en el plazo de un mes, y las gravemente perjudiciales en el plazo de cuatro meses, contado a partir de la fecha de comisión. En el supuesto de actividad continuada, la fecha de iniciación será la finalización de la actividad o la del último acto en que la infracción se consume.

Interrumpirá la prescripción la iniciación, con conocimiento del interesado, del procedimiento sancionador, y se reanudará si el procedimiento estuviese paralizado un mes por causa no imputable al presunto responsable. El transcurso del plazo para dictar resolución en el procedimiento sancionador no determinará la prescripción, pues se podrá incoar uno nuevo, siempre que no hubiera prescrito la sanción. El alumno o sus padres, pueden presentar reclamación en el plazo de cuarenta y ocho horas contra las correcciones impuestas, referidas a suspensión del derecho de asistencia, ante el Director provincial. Las correcciones impuestas prescribirán a la finalización del curso escolar.

A pesar de que sean conductas no calificadas como muy graves, desde instancias jurisdiccionales se urge a la revitalización del procedimiento administrativo, para hacer frente a los retos que nos plantea la calidad de nuestros centros educativos, en el contexto actual de auge de las ideas de desregulación y simplificación.

En cuanto a las conductas gravemente perjudiciales para la convivencia del centro, debe instruirse un expediente, que acuerde el Director del centro por su propia iniciativa o a propuesta del Consejo escolar del centro. Se consideran conductas gravemente perjudiciales, los actos de indisciplina, injuria u ofensas graves contra los miembros de la comunidad educativa, la reiteración de conductas contrarias a las normas de convivencia, la agresión grave física o moral contra los demás miembros de la comunidad educativa o la discriminación grave, la suplantación de personalidad en actos de la vida docente y la falsificación o sustracción de documentos académicos, los daños graves causados por uso indebido o intencionadamente en los locales, material o documentos del centro o en los bienes de otros miembros de la comunidad educativa, los actos injustificados que perturben gravemente el normal desarrollo de las actividades del centro, las actuaciones perjudiciales para la salud y la integridad personal de los miembros de la comunidad educativa del centro o la incitación a las mismas, y el incumplimiento de las sanciones impuestas.

Las conductas descritas en el párrafo anterior, pueden ser corregidas con realización de tareas que contribuyan a la mejora y desarrollo de las actividades o a reparar el daño causado, suspensión del derecho a participar en actividades extraescolares, cambio de grupo, suspensión del derecho de asistencia a determinadas clases durante un periodo superior a cinco días e inferior a dos semanas, suspensión del derecho de asistencia al centro durante un período superior a tres días lectivos e inferior a un mes, y cambio de centro. Y toda esta reglamentación obliga igualmente a los centros públicos y privados.

El procedimiento ordinario, puede comenzar con actuaciones previas para determinar con la mayor precisión los hechos susceptibles de motivar la incoación, la identificación del presunto responsable o responsables, y las circunstancias que concurren, pero su omisión no constituye un vicio. Aunque se incoa por acuerdo del órgano competente,

acto no susceptible de impugnación autónoma, éste puede adoptarse por propia iniciativa, por orden superior, petición razonada o denuncia.

El acto de iniciación deberá contener la identificación de la persona o personas presuntamente responsables, los hechos sucintamente expuestos que motivan la incoación del procedimiento, su posible calificación y las sanciones que pudieran corresponder sin perjuicio de lo que resulte de la instrucción, el instructor y en su caso secretario con expresa indicación del régimen de recusación de los mismos, el órgano competente para la resolución y norma que le atribuya tal competencia, indicando la posibilidad de que el presunto responsable pueda reconocer voluntariamente su responsabilidad, medidas de carácter provisional que se hubieren acordado por el órgano competente para iniciar el procedimiento, e indicación del derecho a formular alegaciones y a la audiencia en el procedimiento y de los plazos para su ejercicio. Se comunicará al instructor, y se notificará a los interesados. El procedimiento deberá iniciarse, instruirse y resolverse por el órgano en cada caso competente, con el requisito que el instructor debe ser distinto del titular del órgano administrativo que decide.

Las correcciones deberán tener un carácter educativo y recuperador, procurarán la mejora de las relaciones de todos los miembros de la comunidad educativa, y no serán contrarias a la integridad física y a la dignidad personal de alumno.

Respetarán la proporcionalidad y deberán contribuir a la mejora de su proceso educativo. Deberán tener en cuenta la edad del alumno, sus circunstancias personales, familiares o sociales del alumno, debiendo solicitar a estos efectos, los informes que se estimen necesarios sobre las aludidas circunstancias. Sobre los daños causados por alumnos a las instalaciones o material del centro, se establece expresamente la responsabilidad civil de sus padres o representantes legales en los términos previstos en las leyes.

La publicación de la LOE, que deroga toda normativa que se oponga a ella, supuso en su momento un punto de incertidumbre sobre las normas expuestas anteriormente, pues existía la duda de si significaba la derogación de los reales decretos y reglamentos que regulan la materia, ya que estos se crearon en un marco diseñado por la Ley Orgánica General del Sistema Educativo. La respuesta definitiva solo la alcanzaremos cuando los

Tribunales vayan dándola al resolver casos concretos, aunque la práctica actual sigue rigiéndose por la normativa explicada.

Una idea emerge del marco legislativo analizado. A pesar de que se disponga de un ámbito importante de libre autoorganización de sus actividades, funcionamiento y disciplina internos, sus decisiones en esta materia, al igual que los de otras entidades privadas, incluso en ejercicio del derecho fundamental de asociación, no son enteramente libres e incondicionadas, no pueden sustraerse por entero a pautas externas de contraste y enjuiciamiento, como ha reconocido tanto la jurisprudencia del Tribunal Constitucional como la del Tribunal Supremo. Sirva de ejemplo la sentencia del Tribunal Supremo de 9/12/2003 que enjuicia un caso de expulsión arbitraria (el calificativo es del propio Tribunal Supremo), de un alumno adolescente (la sentencia no precisa la edad, pero al tratarse de un alumno de tercer curso de ESO, debía estar por los 16 años) por parte de un centro escolar privado. Y el remedio escogido por el Tribunal Supremo para reaccionar frente a la conducta arbitraria del colegio, en vulneración de derechos constitucionales, va a ser la indemnización del daño moral padecido, al menos en el criterio del Tribunal, por el propio alumno y por sus padres. El Tribunal Supremo emplea la condena a indemnizar el daño moral para sancionar conductas reprensibles, pero que causan un daño patrimonial bajo. Probablemente nos encontramos aquí, junto a otros aspectos de orden diverso, en cuanto a las garantías exigibles a la conducta sancionadora de los centros escolares privados, ante una muestra más de esa actitud.

En el citado caso, el alumno y sus padres, demandaron al centro docente exigiendo una doble tutela jurisdiccional. De un lado, la declaración de que la expulsión vulneró los derechos constitucionales a ser informado de la acusación, a la defensa, a la presunción de inocencia, y a la contradicción probatoria (todos en el artículo 24 de la Constitución española); legalidad y tipicidad de infracciones y sanciones (artículo 25 de la Constitución española); derecho a la educación (artículo 27 de la Constitución Española).

De otro, la condena a la demandada a indemnizar a los tres demandantes de los daños y perjuicios sufridos, en cuantía que se determinaría en ejecución de sentencia. La sentencia recaída, plantea como fundamentos jurídicos que la falta de información

puntual al interesado o a sus padres acerca de los cargos imputados, y de la persona del instructor, o la falta de audiencia o de contradicción probatoria, durante la instrucción del expediente, son motivos para considerar que se vulneran principios imprescindibles en la tramitación del expediente.

Además, ello no hacía sino ratificar los pronunciamientos del Juzgado de primera instancia número dos de A Coruña en lo referente a la declaración de vulneración de los derechos constitucionales (artículos 24 y 27 de la Constitución española), y en parte la sentencia de la Audiencia Provincial de A Coruña ante el recurso de la parte demandada, que mantuvo el pronunciamiento declarativo de la sentencia de primera instancia pero revoco íntegramente la condena indemnizatoria dictada por el Juzgado de primera instancia. Los daños morales acabaron cuantificándose en ejecución de sentencia en un importe de doce mil euros (12.000 €).

La sentencia citada perfila la amplia libertad organizativa de un centro escolar, en este caso privado, que no implica en el sistema constitucional español el otorgamiento de un espacio exento de control exterior, en particular, de control judicial ex post de las decisiones adoptadas en uso de la libertad de autorregulación, de composición, funcionamiento y actividades.

En las decisiones privadas que comportan un elemento sancionador, los derechos constitucionales (reconocidos en el artículo 24 de la Constitución española) constituyen un límite intrínseco a la capacidad auto organizativa de los centros escolares. Al sancionar, aunque sea con trascendencia esencialmente interna, los centros educativos deben informar de los hechos imputados, oír al alumno, y permitir sus alegaciones y su defensa.

Algo más dudosa resulta, en la sentencia que se comenta, la sujeción del régimen disciplinario académico de los centros escolares, a los principios del artículo 25 de la Constitución española: El de legalidad en sentido amplio, como previsión previa y escrita de las conductas sancionables, pues en sentido estricto es inaplicable fuera de las sanciones del poder público, y el de tipicidad. La sentencia del Juzgado de Primera Instancia omitió declarar la vulneración de tales garantías por parte del colegio, y tal pronunciamiento no fue luego objeto de recurso. Por otro lado, la sentencia no

proporciona información alguna acerca de la previsión de conductas sancionables en un reglamento de disciplina académica del centro en cuestión, y ni siquiera se menciona la existencia o inexistencia de un reglamento como tal.

Otra reciente sentencia de la sala 1ª del Tribunal Supremo de 16/06/2003, da por buenas las consideraciones de la Audiencia, que entiende sujeta a los principios de tipicidad y legalidad la actuación sancionadora interna de las entidades privadas:

“Que todo derecho sancionador participa de la naturaleza y caracteres del derecho punitivo, por lo que debe ajustarse a los principios de legalidad y tipicidad, ya que no es posible entender que una sanción pueda ser consecuencia de una actuación que no se encuentra precisamente tipificada o de la infracción de un deber desconocido, ya que en tal caso se cercenaría en gran manera el derecho de defensa.”

Y el Tribunal Supremo ratifica que la previsión estatutaria no describía con la necesaria precisión las conductas merecedoras de expulsión, con el efecto de que la imposición de la sanción quedaba a la libre decisión de los órganos sociales, lo cual impedía que en el seno de la asociación pudieran manifestarse de forma eficaz comportamientos de oposición a las personas que ostentaban las facultades de dirección en los correspondientes órganos asociativos.

En todo caso, no puede evitar el Tribunal Supremo sin duda, que en el seno de los entes asociativos o en los centros escolares, se recurra al uso de reprensiones o incluso expulsiones temporales, cuya ejecución es menos costosa en términos sociales para el individuo afectado, y son aplicadas a menudo informalmente como castigo por incumplimiento de reglas morales o pautas de comportamiento socialmente compartidas, y no requieren detalle técnico en su apreciación. Ya avanzamos, que es necesario que por los centros se atienda a las exigencias del Derecho administrativo.

Desde luego, es muy dudoso que las exigencias de previsión estatutaria (o similar) y tipicidad de conductas sancionables y sanciones, sean trasladables de forma inmediata y completa, desde la disciplina interna de las estructuras asociativas a la de los centros escolares. Varias consideraciones son necesarias aquí. La libertad de enseñanza

probablemente permite un plus de libertad de organización y gestión, respecto del que ampara la libertad de asociación.

De forma más importante, la aplicación de los aludidos principios del artículo 25 de la Constitución, tal y como señala el propio Tribunal Supremo, se pone al servicio del funcionamiento interno democrático, del ejercicio de derechos políticos internos, y de la posibilidad de articular, de forma libre y no condicionada por una amenaza siempre latente de expulsión, una oposición interna en el seno de la estructura asociativa. Este objetivo, palpablemente, no puede perseguirse razonablemente en un centro escolar privado, pues no podemos imaginar el uso estratégico de las reglas de funcionamiento interno para, pongamos por caso, aplastar una especie de oposición “política” de los alumnos. Por otra parte, no puede olvidarse el hecho de que los centros educativos, al contrario que muchas asociaciones, son agentes en un mercado de servicios educativos, en el cual existe notable competencia por parte de otros proveedores, de servicios que gozan de un alto grado de aptitud sustitutoria de los que pueda ofrecer el presunto trasgresor de derechos constitucionales.

Una observación general es pertinente, en relación tanto con las garantías del artículo 24 CE, estas sí directamente aplicables, según el Tribunal Supremo, a las decisiones de expulsión de centros escolares, como con las del artículo 25 CE, y su aplicación traslaticia a las llamadas sanciones privadas. Todas esas garantías, y otras, nacen asociadas a la imposición, por el poder público, de sanciones muy costosas en términos personales y sociales (privación de libertad, castigo corporal, incluso la muerte en muchos países). Cuanto más costosa socialmente es una sanción, más trascendencia tiene la verdad material de los hechos realmente acaecidos.

Por ello, mas sentido poseen las garantías procesales que tratan de reducir el coste del error en la imposición de sanciones. Además, las sanciones más elevadas se imponen de ordinario a las conductas socialmente más dañinas, respecto de las cuales la prevención es comparativamente más trascendente. Y en estos casos, son decisivas tanto las garantías procesales, que reducen el riesgo de error y mejoran la prevención, como las exigencias orientadas al conocimiento general ex ante de las infracciones y sanciones, en el sentido de la venerable regla “nulla pena sine lege”.

Los que conocemos la práctica docente en centros educativos de cierta conflictividad, no podemos pasar por alto que una traslación incondicionada o sin matices de las garantías de publicidad y procesales del ámbito penal, o incluso del administrativo sancionador al de las sanciones privadas, nos puede parecer injustificada e indeseable. La adaptación debe ser mesurada y, en términos globales muy contenida, con detallada consideración de las notabilísimas diferencias, en cuanto a principios jurídicos subyacentes, a dimensión social de las conductas, y a relevancia social de las alternativas que hay entre unos y otros instrumentos de sanción de comportamientos. La sentencia que hemos comentado, al igual que la gran mayoría de las restantes del Tribunal Supremo tocantes a estos asuntos, puede que haya sido en ocasiones poco reflexiva en la trasposición y consecuencias prácticas de las mismas. Es un apasionante debate que se libra en otras administraciones, entre cumplimiento escrupuloso del procedimiento debido, y deber constitucional de buena administración.

En cualquier caso, es nuestra obligación atender y adaptar nuestra actuación en el seno de la actividad docente a esta jurisprudencia actual, e igualmente conocer los remedios que aplica el Tribunal Supremo frente a la vulneración de derechos fundamentales. La readmisión o restauración del derecho vulnerado, a veces no es una alternativa viable. En la mayoría de los casos, esta tutela resulta muy tardía. En alguna ocasión, el demandante consigue la sentencia declarativa de la vulneración de los derechos fundamentales; pero solo eso.

La sentencia de la sala 3ª del Tribunal Supremo de 21/03/2003, deniega la reparación en dinero de los daños y perjuicios, y el argumento aportado es precisamente el del efecto reparador que la propia revocación pública de la sanción tiene sobre la integridad moral del demandante, lo que viene a conceder, por decirlo de alguna manera, in natura, lo mismo que el demandante reclamaba por su sustitutivo en dinero. En cuanto a la indemnización por daños y perjuicios, a pesar de que no constan acreditados en la mayoría de los casos daños patrimoniales de ninguna clase, no encontró el Tribunal Supremo otra forma de expresar su desaprobación por la conducta, que condenar a la indemnización del daño moral.

En todo caso, sí encontramos otras sentencias como dos en la provincia de Málaga, en la que los progenitores de unos menores, fueron condenados en sendos casos a multas de 360 € y 500 €, por coacciones y por agresión en el otro. En Cantabria en noviembre de 2004, fue condenado un menor a trabajos sociales por agredir a un profesor. El magistrado expone que el maestro no se “extralimitó” pues

“el menor está sujeto a la obediencia o disciplina del profesor que imparte las clases en cada momento”.

Y añade que si el alumno tenía dudas sobre la justicia de su expulsión

“debió recurrir o ejercer otro tipo de actuaciones amparadas por el orden jurídico, y no desobedecer ni agredir a quién tenía el derecho público de determinar su salida”.

La sentencia llega aún más lejos en su defensa de la profesión docente, y considera que si el profesor hubiera esperado a que terminara la clase, habría sentado “perniciosos antecedentes” en el ambiente escolar.

“Por el contrario, era conveniente adoptar una medida contundente para salvaguardar la autoridad del profesor, que tan desgraciadamente se está perdiendo en los institutos”.

En otro reciente caso ocurrido en abril del año 2006 en Zaragoza, una profesora inició un procedimiento judicial, tras sufrir un cabezazo y los insultos de un alumno de dieciséis años. Al alumno se le había impuesto una expulsión de un mes del centro educativo, y los profesores del IES reclamaron a la Administración educativa que una vez cumplido el tiempo de castigo se trasladase al estudiante a otro centro. El mes de expulsión terminó, pero desde la dirección provincial del departamento de educación y ciencia se argumentó que el cambio de instituto del joven es improcedente, porque el expediente del caso se había recibido con defectos de forma.

La jurisprudencia en estos casos se va convirtiendo en pacífica y reiterada, fundamentando esta afirmación la sentencia del Tribunal Superior de Justicia de Cantabria, sala de lo contencioso, de 23 de marzo de 2001, que además repasa

exhaustivamente los distintos aspectos del procedimiento sancionador, y que fueron discutidos en este caso mediante el pertinente recurso. En el supuesto comentado, la Audiencia otorga la razón jurídica al centro educativo, pues el expediente sancionador cumplía con los requisitos establecidos en el Real decreto 732/1995.

Pero también continúa un goteo de casos, en los que las actuaciones del centro educativo se caracterizan por su imprevisión, ineficacia, y falta de planificación. Por ejemplo, en abril de 2011, un Juzgado de primera instancia de Madrid, ha condenado a la Administración educativa, a abonar 40.000 euros a los padres de un ex alumno, acosado de forma “continua y reiterada en el tiempo”, cuando cursaba primaria en uno de sus colegios. El Tribunal estima íntegramente la demanda de los padres del menor, por entender que “no consta” que la Dirección del centro hablase con los padres de los menores implicados en agresiones y amenazas al alumno acosado. La sentencia dice que “resulta más grave la actitud omisiva” del centro cuando éste conoce las denuncias de la familia por uno de los padres de los niños acosadores, ya que los responsables del colegio “no hacen caso” de tal información ni se lo comunican a los progenitores de otros alumnos implicados. El Tribunal evoca la sentencia de la Audiencia provincial de Madrid de 2008 sobre un caso similar, en la que se basa la demanda, en que quedó constancia de que el acosado estaba “sin protección alguna por aquellos que deberían habérsela dispensado” (los responsables del centro), en un ámbito que escapa al cuidado de los padres. La sentencia cita jurisprudencia basada en el artículo 1903 del Código civil.

“Las personas o entidades -dice el mismo- que sean titulares de un centro docente de enseñanza no superior, responderán por los daños y perjuicios que causen sus alumnos menores de edad durante los períodos de tiempo en que los mismos se hallen bajo el control o vigilancia del profesorado del centro, desarrollando actividades escolares o extraescolares y complementarias”.

También es descriptiva la sentencia 120/2005 de la Audiencia provincial de Álava de 27 de mayo de 2005. Todos estos casos, no hacen sino ratificar la necesidad, por supuesto de saber pero también de aplicar efectivamente, toda la reglamentación aplicable. Y

nuestra investigación indaga y profundiza en el conocimiento de este importante aspecto.



CAPÍTULO III
MEDIOS DE MEJORA DE LA
CONVIVENCIA

1. Actuación ante conflictos de convivencia

Es conveniente definir algunos procedimientos para prevenir o actuar frente a conflictos de convivencia en centros escolares, y que serán los que, en definitiva, protagonicen nuestro estudio:

1.1. Restauración

Hemos asistido en los últimos años, a una eclosión de prácticas alternativas al proceso judicial para la resolución de conflictos, esencialmente importadas u originales de los países anglosajones, que han tenido acogida en el ámbito de nuestro proceso penal de menores, bajo el concepto de justicia restaurativa o reparadora, sobre todo a través del instrumento de la mediación. Precisamos que se entiende por justicia restauradora, la cual proviene del término anglosajón “restorative justice”. Desde un punto de vista etimológico, los parónimos utilizados indistintamente por la doctrina (justicia restauradora, reparadora, y restaurativa), o bien proceden de una traducción un tanto forzada con la intención de producir un neologismo, o bien inducen a error por tratarse de conceptos ya acotados en la terminología jurídica. Así, el adjetivo “restaurativa” no existe en el diccionario de la Real academia con el significado utilizado, y “reparadora” nos lleva a situar el concepto en términos de reparación, ya estudiados por la doctrina. Para evitar confusiones, se ha de distinguir claramente entre justicia restaurativa y “reparación del daño”. La reparación simplemente hace o suele hacer referencia a la víctima primaria o secundaria del delito, mientras que la justicia restaurativa responde a tres finalidades indisolubles que se pueden resumir en tres palabras: Reparación (respecto de la víctima), reinserción (respecto del infractor) y prevención (respecto de la actividad delictiva y para la comunidad). En definitiva, el concepto de esa justicia alternativa, atendiendo a la terminología jurídica de nuestro país y yendo más allá de importaciones terminológicas anglosajonas, estaría más acorde con el concepto o término de “justicia renovadora”, en el sentido de renovar las relaciones humanas deterioradas, a través de las tres finalidades expresadas: Renovar a la víctima del daño

sufrido, al infractor en su posición respecto de la sociedad, y a la colectividad respecto a las circunstancias que han dado lugar o han facilitado la producción de la infracción.

Nacida fuera del proceso penal, intentando dar satisfacción a los intereses de la víctima y evitar, al mismo tiempo, los inconvenientes propios de la intervención a través de un proceso altamente formalizado, ha evolucionado en los últimos años hasta convertirse, en algunos países, en una vía normalizada de respuesta social al delito articulada con el sistema de justicia penal. La justicia restaurativa en el ámbito penal cobró especial relieve en el seno de las Naciones Unidas en el Congreso celebrado en Viena en el año 2000, que tuvo como resultado la llamada declaración de Viena, por la que se estableció como reto del siglo XXI el desarrollo de las políticas de justicia restaurativa y de los procedimientos o programas que son respetuosos con los derechos, necesidades e intereses de las víctimas, los delincuentes y las comunidades, así como todas las partes implicadas. Como consecuencia de la declaración de Viena en el 2002, el Consejo económico y social de Naciones Unidas (ECOSOC) aprobó la declaración de principios básicos para el uso de los programas de justicia restaurativa en asuntos penales, que constituye una guía para los países miembros interesados en la aplicación de dichos programas.

Finalmente, el Congreso de las Naciones Unidas (UN Crime Congress), celebrado en Bangkok en el año 2005, concluyó con una declaración reconociendo expresamente los beneficios de la justicia restaurativa e instando otra vez a los países miembros, al desarrollo de programas de justicia restaurativa. En el texto de la declaración de Bangkok, publicada por Naciones Unidas, no consta una definición expresa y concreta del término justicia restaurativa; se limita a definirla como una forma de respuesta a la conducta criminal, mediante el equilibrio o compensación de las necesidades de la comunidad, las víctimas y los delincuentes. Sin embargo, sí que define que debe entenderse por proceso restaurativo, estableciendo como tal todo proceso en el que la víctima, el delincuente y, cuando proceda, cualesquiera otras personas o miembros de la comunidad afectados por un delito, participan conjuntamente de forma activa en la resolución de las cuestiones derivadas del delito, normalmente con la ayuda de un mediador.

Entre los contenidos de la declaración cabe destacar, asimismo, la afirmación de la validez de los programas de justicia restaurativa en todas las fases del proceso de justicia criminal, la necesidad de participación voluntaria de todas las partes en condiciones que permitan garantizar la igualdad de las mismas, así como determinadas reglas para hacer compatibles los referidos programas con los principios de un proceso justo y de presunción de inocencia. Finalmente se reclama una actuación de los poderes legislativos y de los gobiernos, con el fin de introducir medidas para incorporar programas de justicia restaurativa en las prácticas de la justicia criminal, así como un esfuerzo en su investigación y evaluación

En el seno de la Unión Europea, cabe destacar, como primera aproximación, la recomendación nº (99) 19 del comité de ministros de los estados miembros, de 15 de septiembre, que se limitaba al concepto de mediación en materia penal, declarando que esta debería ser posible en todas las fases del procedimiento penal. Es cierto que con anterioridad, en relación con el ámbito exclusivo de la delincuencia juvenil se dictó la recomendación nº (87) 20 del comité de ministros de los estados miembros, de 17 de septiembre, que en su artículo 2 instaba a alentar el desarrollo de procedimientos de desjudicialización a nivel del órgano de prosecución y a nivel judicial, pero sin ninguna otra concreción que el texto transcrito. La decisión marco de 15 de marzo de 2001 del consejo de la Unión Europea, relativa al estatuto de la víctima en el proceso penal, también hacía referencia a la mediación. En su artículo 10 establece que los estados miembros procurarán impulsar la mediación en las causas penales para las infracciones que, a su juicio, se presten a este tipo de medida. La decisión contemplaba una diferencia con respecto a la implantación de las reformas necesarias para su aplicación.

Aunque pudiera resultar paradójico debido a la primacía del que es el verdadero eje del derecho penal de menores -el interés superior del menor-, la inaplicación de determinados postulados de la justicia restaurativa para el derecho penal de menores y el principio de intervención mínima, relacionado con la finalidad última (socialización) del derecho penal, hacen necesario acudir a procesos alternativos.

Hoy por hoy, la justicia restaurativa es la que ofrece soluciones más adecuadas, tanto desde el punto de vista de la dogmática como de la praxis criminológica. Ya hemos

mencionado que la recomendación nº (87) 20 del comité de ministros del Consejo de Europa es el primer referente normativo en nuestro país, pese a su falta de carácter imperativo, en cuanto a la aplicación de procesos de mediación en el ámbito del derecho penal de menores, y respecto de la aplicación de procesos vinculados a la justicia restaurativa.

Autores como Tamarit (1999) establecen como primer precedente normativo en España, en relación con procesos de mediación, la ya derogada Ley Orgánica 4/1992 de 5 de junio, reguladora de la competencia y el procedimiento de los juzgados de menores, en cuanto introducía la reparación en el sistema penal de menores, si bien no se puede afirmar que la hipótesis de reparación se contemple con un ánimo de introducir un proceso de mediación, sino simplemente, como elemento indiciario de la propia voluntad reeducadora del menor, o autoresponsabilidad, en terminología del Tribunal Supremo (entre otras STSS 2ª de 9 de febrero (Rec. 1342/1999) y de 17 de septiembre (Rec. 1446/1999) y ATS 3ª de 31 de octubre (Rec. 473/2001), en crímenes de poca importancia, y respondiendo también, tímidamente, a la demanda de introducción de la víctima como sujeto de atención en el derecho penal de menores.

Sin embargo, no es hasta la promulgación de la Ley Orgánica 5/2000 de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores (LORPM), donde se hace referencia de forma clara, a un proceso de regulación de conflicto a través de la mediación, mediante los institutos de la reparación y la conciliación. El artículo 19.2 LORPM establece claramente una definición de conciliación y reparación:

“Se entenderá producida la conciliación cuando el menor reconozca el daño causado y se disculpe ante la víctima, y esta acepte sus disculpas, y se entenderá por reparación el compromiso asumido por el menor con la víctima o perjudicado de realizar determinadas acciones en beneficio de aquellos o de la comunidad, seguido de su realización efectiva. Todo ello sin perjuicio del acuerdo al que hayan llegado las partes en relación al ejercicio de la acción por responsabilidad civil derivada de delito o falta, regulada en esta Ley”.

Estamos, en ambos casos, ante una regulación del conflicto entre agresor y víctima que, por primera vez en el derecho positivo español, se acerca a los postulados de la justicia restaurativa. La diferencia entre la conciliación y la reparación no reside tanto en el carácter psicológico de la primera, frente al carácter material de la segunda, como en el hecho de que ambas representan, en definitiva, dos fórmulas distintas de plantear una solución pacificadora entre las partes. Podemos afirmar que, en ambos casos se produce un proceso de mediación entre víctima y agresor de forma voluntaria, y estamos ante un tratamiento del acto ilícito cometido y sus consecuencias, ya para conseguir el perdón, ya para formalizar una compensación (no una indemnización) a favor de la víctima o de la comunidad. La atención especial a la reparación del daño causado y la conciliación con la víctima, se refleja ya en la exposición de motivos de la LORPM. De modo algo confuso se invocan estas figuras, que se materializan en un acuerdo entre el ofensor y el perjudicado, cuyo cumplimiento por parte del menor

“termina con el conflicto jurídico iniciado por su causa”,

y se mencionan términos éticos del tipo “arrepentimiento efectivo” o “el necesario perdón de la víctima”. Tanto la reparación como la conciliación parecen hallarse directamente relacionadas con el interés del menor y, si bien aparecen vinculadas a su actitud de arrepentimiento, dicha circunstancia no se reitera en el texto dispositivo de la ley, y por tanto no es exigible, lo cual es lógico, atendiendo a la función preventiva del derecho penal general, sin pretensiones moralizantes. Es una cuestión imperativa, atendiendo a la socialización como finalidad esencial propia del derecho penal de menores.

Por otro lado, aunque la conciliación o la reparación no se produzcan por causas no imputables al menor, la mera disposición de éste produce los efectos procesales contenidos en el artículo 19.4

“Una vez producida la conciliación o cumplidos los compromisos de reparación asumidos con la víctima o perjudicado por el delito o falta cometido, o cuando una u otros no pudieran llevarse a efecto por causas ajenas a la voluntad del menor, el ministerio fiscal dará por concluida la

instrucción y solicitará del juez el sobreseimiento y archivo de las actuaciones, con remisión de lo actuado”.

Ello no puede tener otro motivo, tratamiento e interpretación, que la preponderancia en la consecución del interés superior del menor, eje básico del derecho penal de menores como ha sido establecido, y el marcado carácter socializador que supone esa autoresponsabilidad declarada por el Tribunal Supremo. De ello se infiere, la relevancia que la LORPM otorga al proceso de mediación en sí mismo, como espacio destinado al tratamiento del conflicto entre las partes directamente implicadas, en orden a promover la educación social del menor y la solución del conflicto interpersonal derivado del delito.

En el artículo 19.3 LORPM se establece la figura de un mediador pluridisciplinar, profesional, consistente en un equipo técnico cuya composición y actuación se detallan en el artículo 4 del reglamento LORPM (RD 1774/2004). Es de destacar la facultad decisoria en el periodo de instrucción del ministerio fiscal, así como la facultad sancionadora del juez de menores, que es en definitiva, quien decide sobre el sobreseimiento y archivo de las actuaciones con motivo de la mediación. La mediación prevista en la LORPM reviste todos los elementos comunes a los procesos de mediación, pero se distinguen distintas modalidades o procesos en función de las fases del proceso tradicional.

Así podemos hablar de un proceso mediador prejudicial o anterior a la resolución judicial o sentencia, y un proceso mediador posterior a la instrucción (artículo 51.2 LORPM), incluso posterior a la sentencia o resolución judicial, ello siempre que el imputado lo sea por delito menos grave o falta.

Aunque en el artículo 51.2 LORPM sólo se haga referencia a la conciliación, el término debe ser interpretado en su concepción más amplia y entender que estamos ante un verdadero proceso de mediación. Una interpretación contraria podría atentar contra el principio de interés superior del menor. La mediación, tal como está concebida en la LORPM y se ha mantenido en la última reforma operada por la Ley Orgánica 8/2006, atiende, en primer lugar, al principio de intervención mínima. Una vez más este instrumento gira en torno al eje del interés superior del menor, para arbitrar soluciones

extrajudiciales sólo para delitos menos graves y faltas que redunden directamente en la socialización del menor. La ley reserva para el proceso la determinación de la medida y su ejecución para los delitos que revistan cierta gravedad, y dispone el instrumento de la mediación y, por tanto, la justicia restaurativa para aquellos supuestos menos graves. A nadie se le escapa que ello responde a la crítica de la posible privatización de la justicia mediante la práctica de estos procesos alternativos. Para conseguir la autoresponsabilidad y capacidad de ejercitar la libertad en el marco creado por las leyes de un Estado social y democrático de derecho que configura la socialización, la justicia restaurativa se erige como un medio idóneo o, cuando menos como un medio alternativo apropiado, atendiendo a las pruebas a que nos remite la praxis cotidiana.

Ya hemos avanzado que la principal herramienta o instrumento del que se sirve la justicia restaurativa, es la mediación.

1.2. Mediación

De un tiempo a esta parte el instrumento de la mediación ha tomado gran relevancia en nuestro país, en la solución de litigios relativos al derecho privado. Tradicionalmente ha sido excluida su práctica en el ámbito del derecho penal, por el carácter público de este derecho, carácter común en todo el llamado derecho continental, en contraposición al anglosajón, donde nació la justicia restaurativa (restorative justice), al amparo de un proceso en el que, tradicionalmente, es admitida la negociación entre las partes implicadas y la reparación del daño reviste mayor importancia que en el derecho continental.

En el ámbito del derecho penal podría definirse la mediación, a pesar de la dificultad que entraña su conceptualización dadas las características de la jurisdicción penal, como una técnica de la justicia restaurativa por la que, ante un hecho delictivo, interviene un tercero (mediador) que pone en relación a la víctima y delincuente con la finalidad, por un lado, de reparar la ofensa y el daño causado a la víctima, y por otro, de socializar al delincuente mediante la asunción, comprensión y discernimiento del ilícito que ha cometido. En consecuencia, la mediación no es más que un instrumento, a mi juicio el

principal, de los procesos restaurativos, pero su importancia terminológica también tiene su origen en los ámbitos legales de la Europa continental, donde este término ha sido frecuentemente utilizado como sinónimo de justicia restaurativa.

En nuestro país, la mediación ha sido el instrumento por el que se ha materializado la puesta en escena de procesos de justicia restaurativa, concretamente en el ámbito de menores. El sistema penal ha sido el marco en el que se han desarrollado muchos de los programas de mediación extrajudicial, hasta el punto que, en muchos casos, se ha convertido en un campo de experimentación de prácticas político-criminales. La mediación en los imputados menores de edad ofrece, de entrada, mayores garantías de éxito, por la mayor disposición de las víctimas como de la sociedad, a aceptar una conciliación o una respuesta no retributiva ante la delincuencia juvenil en comparación con la de adultos.

Sin embargo, resulta paradójica la aplicación de un proceso de justicia alternativa en el ámbito de menores, atendiendo al hecho de que una de las principales características y orígenes de la mediación reside en el protagonismo que cobra la figura de la víctima, protagonismo totalmente reflejado en el derecho penal de menores, y sustituido por el omnipresente principio del interés superior del menor.

Por mediación entendemos un proceso no adversarial en el que una tercera persona, que ha de procurar ser neutral y no involucrarse en el conflicto, ayuda a las partes que están en litigio a que éstas resuelvan, con su ayuda, las diferencias que existen entre ellas. Analizando con detenimiento esta definición, comprendemos la grandeza de la mediación y donde están sus principales aportaciones. Al indicar que la mediación es un proceso, decimos que lo importante no es solo el resultado final, el acuerdo. Lo importante es el camino que se sigue para llegar a estas conclusiones, y en este camino tiene mucha importancia el papel conductor del mediador, haciendo las preguntas adecuadas en el momento oportuno para que las personas salgan de su discurso, hasta ese momento intocable o inalterable, y sean capaces, primero de expresar lo que sienten y, luego de escuchar y responder a la parte contraria. En este proceso tiene vital importancia la comunicación, y la escucha activa.

Con la expresión no adversarial se quiere matizar que en el litigio no se busca la destrucción del otro, ni su humillación ni aniquilamiento, sino que se persigue el acuerdo mediante una negociación, todo lo dura que se quiera, pero centrada de forma exclusiva en los objetivos y no en la necesidad de derrotar al adversario. En definitiva, la mediación no deja de ser una negociación asistida. Es evidente que el tercero en discordia, el mediador, ha de ser neutral. Esto es fácil de decir, pero difícil de llevar a cabo. Cada parte intenta seducir al mediador, llevarlo a su terreno, y este tiene que mostrarse objetivo, ecuánime, tanto en el fondo de los temas que se discuten como en la forma de comunicarse con las personas en conflicto, con la dificultad de tener a ambas delante y que las dos te analicen y evalúen a lo largo de todo el proceso.

La parte más jugosa de la mediación, y la que menos se entiende, es que el acuerdo a que llegan las partes lo han buscado y encontrado ellas. Nunca resuelve el mediador. Y por eso los acuerdos se respetan tanto en mediación, porque, en definitiva, son las partes las que los han discutido primero y acordado después y no les han sido impuestos por ningún estamento superior. La mediación no busca impartir justicia, sino el acuerdo, y este ha de ser satisfactorio para las dos partes.

1.3. Prevención

Desde los primeros estudios longitudinales sobre el origen de la violencia, se ha observado continuidad entre determinados problemas relacionados con la exclusión, tal como se manifiesta en la escuela desde los 8 o 10 años de edad, y el comportamiento violento en la juventud y en la edad adulta. Según dichos estudios, los adultos violentos se caracterizaban a los 8 años por ser rechazados por sus compañeros de clase, llevarse mal con sus profesores, manifestar hostilidad hacia diversas figuras de autoridad, baja autoestima, dificultades para concentrarse y terminar sus tareas, falta de identificación con el sistema escolar, y abandonar prematuramente la escuela. Los resultados obtenidos en investigaciones con estudiantes de secundaria sugieren también que la exclusión social puede estar en el origen de su identificación con la violencia (Díaz-Aguado, 1996).

Una de las evidencias más significativas, en este sentido, procede del estudio comparativo realizado para elaborar los programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes, y llevado a cabo con 601 jóvenes (entre 14 y 20 años) de centros de secundaria de Madrid, en el que observamos que los jóvenes que se identificaban con dicho problema (la violencia) se diferenciaban, además, del resto de sus compañeros y compañeras de clase, por razonar en situaciones de conflicto entre derechos de forma más primitiva (más absolutista e individualista); justificar la violencia y utilizarla con más frecuencia; llevarse mal con los profesores; ser rechazados por los otros chicos y chicas de la clase, y ser percibidos como agresivos, con fuerte necesidad de protagonismo, inmaduros, antipáticos y con dificultad para comprender la debilidad de los demás.

Este perfil refleja como antecedente de la violencia la dificultad para sentirse aceptado y reconocido por la escuela y el sistema social en el que se incluye. El resultado apoya la importancia que la lucha contra la exclusión tiene para prevenir la violencia.

Una nueva certeza sobre el papel de la exclusión social en el origen de la violencia, así como sobre la posibilidad de detectar su inicio en edades muy tempranas (de 2 a 6 años) la hemos obtenido en una investigación realizada sobre el origen de la integración (Díaz-Aguado, Martínez Arias, Andrés y Martínez, 2000).

Sus resultados sugieren que desde estas edades es posible detectar en la escuela infantil a niños con un estilo de comportamiento agresivo, que se caracterizan por pegar a los otros niños (aunque éstos lloren), amenazar, insultar, excluir, romper material al enfadarse... Estos problemas van acompañados de una fuerte necesidad de llamar la atención, escasa empatía, dificultad para estructurar la conducta en torno a objetivos y tareas, y la exclusión de situaciones positivas de interacción con los otros niños.

Por otra parte, los niños de familias sometidas a situaciones de exclusión social reflejan problemas importantes no sólo en las situaciones anteriormente mencionadas, sino también en los modelos y expectativas básicos a partir de los cuales se estructura el mundo social (en los que en estudios anteriores no se habían observado diferencias en función de la clase socioeconómica). Parece como si la inseguridad y la desestructuración producida por la exclusión social en sus padres, fuera transmitida a

sus hijos desde las primeras relaciones que con ellos establecen. Contra estos dos problemas, la exclusión y el deterioro que produce, se centra la faceta preventiva de la convivencia escolar.

1.4. Innovación

Estudios realizados desde los años sesenta han reflejado que en el aula tradicional se producían frecuentes y complejos procesos de discriminación que es necesario conocer para poder prevenir, favoreciendo que el profesorado disponga de recursos eficaces que le permitan adaptar la enseñanza a la diversidad de los alumnos y las alumnas, y comprometerse con la construcción activa de la igualdad y con la lucha contra la exclusión. Para valorar el impacto de los problemas conviene tener en cuenta que la calidad de la educación depende, en gran parte, de la calidad de las relaciones personales a través de las cuales se produce. Cuando las afinidades (con profesores/as y compañeros/as) son adecuadas, representan una importante fuente de apoyo y motivación para el aprendizaje. Cuando por el contrario, las relaciones son inadecuadas, se convierten en una fuente de estrés e inhiben la actividad necesaria para aprender. La importancia de la calidad de los enlaces personales aumenta en el caso de determinados objetivos educativos, como la tolerancia o la solidaridad, para los que representan su principal materia prima. Y es que para enseñar respeto y consideración, es necesario insertar dicha enseñanza en relaciones personales solidarias y tolerantes.

Para que estos importantes valores de nuestra sociedad puedan ser el objetivo de la educación, deben ser también el medio. Es preciso llevar a cabo cambios cualitativos muy importantes en los papeles de profesor, alumno y compañero, así como en la forma en que se construyen las normas y los conocimientos desde la escuela; incluyendo adaptar el estilo de enseñanza-aprendizaje y el modelo de la interacción educativa a la diversidad de los alumnos, superando los obstáculos que conducen a la discriminación y al comportamiento disruptivo, y garantizando que todos logren un nivel suficiente de éxito y protagonismo a través de conductas y proyectos académicos constructivos. También enseñar de forma clara y explícita cómo se construye tanto el conocimiento como las normas y expectativas que estructuran la cultura escolar, superando así los

problemas del denominado currículo oculto y estimulando la participación de los alumnos en su construcción. De esta forma se mejora dicho currículo, se adapta a la diversidad y se favorece su comprensión por todos los alumnos.

Y por último, ayudar a superar la tendencia a buscar certezas absolutas, que exige aprender a relativizar el significado que damos a la realidad, comprendiendo que es una construcción nuestra, no la propia realidad, y en la que influye de forma muy importante la perspectiva desde la que la realizamos (intereses, situación histórica, grupo de pertenencia...).

Para avanzar en la dirección anteriormente expuesta, es preciso que el profesor ceda a los alumnos parte del control que habitualmente ejerce sobre la actividad académica; situación que se favorece a través del aprendizaje cooperativo en equipos heterogéneos. Flecha (2009), presenta la investigación de muchos proyectos educativos que, en diferentes lugares del mundo están obteniendo resultados exitosos en la superación del fracaso escolar y una convivencia solidaria.

Seguidamente se hace un esquema de las experiencias más reconocidas dentro de la comunidad científica, y que han servido de antecedentes a las comunidades de aprendizaje:

- Programa de desarrollo escolar: Nacido en 1968 en la Universidad de Yale, fruto de la colaboración de esta universidad con dos escuelas primarias de New Haven, que sufrían muy bajo rendimiento escolar y muchos problemas. Se basa en la transformación social y cultural de un centro educativo y su entorno, basada en el aprendizaje dialógico. Supone reorganizar todo, desde el aula al propio centro y su relación con la comunidad.
- Escuelas aceleradas: Se inició en 1986 por Henry Levin, profesor de la Universidad de Stanford y director del Centro de Investigación Educativa de esta misma universidad. Se parte de una comunidad que analiza su situación actual, e idea una visión compartida de lo que quisiera que fuera la escuela.
- Éxito para todos. Comenzó en 1987 en Baltimore en una cooperación entre Johns Hopkins University y el Departamento de educación de la ciudad, para

trabajar en escuelas de muy bajo rendimiento y muchos problemas de convivencia.

Podemos ampliar esta relación con programas como el de competencia social, relacionados con la educación emocional, el entrenamiento en habilidades sociales, los programas de aprender a pensar, y la educación en valores. Por otro lado, si se analizan las conductas de los alumnos en relación con la dimensión “centro de aprendizaje”, se pueden encontrar tres tipos de conducta que van contra esta dimensión del instituto: La falta de rendimiento, molestar en clase y, por último, el absentismo; en muchos casos puede detectarse cierta continuidad entre estas conductas. En cuanto a la dimensión “centro de convivencia”, también se detectan tres posibles conductas contrarias a la misma: La falta de respeto, el conflicto de poder, y la violencia; pero resulta más difícil encontrar continuidad entre las tres conductas.

Al hilo de lo expuesto en el recorrido por la normativa española, desde finales de los años 90 empiezan a generarse en España iniciativas orientadas a la promoción de la mediación, ya que el sistema de delegados y las tutorías se manifiestan como limitados e insuficientes para canalizar los problemas de convivencia que aparecen en los centros.

Los mecanismos de participación y la normativa no se muestran adecuados para resolver o mejorar la difícil realidad social que tienen que asumir los centros. Desde la aprobación de la Ley General de Educación de 1970, los cambios se han acelerado de forma notable.

El profesorado que está ahora en su último tramo docente ha tenido que hacer frente a cuatro modelos distintos de ordenación del sistema educativo, más toda la normativa que acompaña a cada cambio. Se ha querido modernizar el sistema educativo sin cambiar los modelos de organización escolar, ni buscar un nuevo canon de centro de secundaria que diera respuesta a las nuevas necesidades, y sin contar con el profesorado ni acometer planes de formación para conseguir los objetivos propuestos

Aparecen, se crean y se experimentan nuevas figuras, recursos y actuaciones (alumnos ayudantes, aulas de convivencia, tutorías personalizadas y otras técnicas de resolución de conflictos) que persiguen soluciones que reduzcan la conflictividad y mejoren las

relaciones desde un modelo que integre el marco normativo-punitivo, pero que se enriquezca con los aspectos más participativos y relacionales. Estarían caracterizados por modelos de actuación más personalizados y participativos, basados en contratos y consensos elaborados por los propios interesados, que tratarían de construir esa dinámica ascendente, complementaría con la tradicional, que se ha evidenciado como carente de aceptación por parte del alumnado y sus familias.

En relación con los programas o actividades que favorecen la convivencia, estas actuaciones suelen ser bastante heterogéneas y no siempre resulta fácil ubicarlas en un marco conceptual común, pues en algunos IES se realizan en torno a las normas, otros se centran más en las extraescolares, y otros en recursos de mediación, aulas de convivencia, o compromisos familiares, para regulación de los conflictos. En todo caso, y a pesar de la diversidad, podemos establecer un marco global de actuación que proporciona sentido a todas las tareas, desde una perspectiva funcional, donde son importantes también los conceptos abordados en los párrafos anteriores.

Desde los datos que aportan determinados estudios y desde la propia experiencia acumulada, se desprende que existe una necesidad común de mejora de las actuaciones.

En primer lugar, se trata de trasladar las actividades sobre normas a las clases, fortaleciendo la coordinación entre el profesorado al utilizar el marco normativo y aplicar las correcciones, y reflexionando sobre la eficacia de nuestras normas, pues si no incorporan correcciones tienen una eficacia dudosa, y sin hacer un seguimiento la utilidad de la propia regulación es muy restringida. Las normas son eficaces para aliviar problemas de disciplina tras la fase de elaboración, pero dejan de serlo cuando se baja la guardia, cuando dejamos que se apague su sentido. En el aspecto del tipo de correcciones que se aplican en los centros escolares, ante las faltas graves, parece que el único recurso es la expulsión del centro, mientras que en las leves suele utilizarse la entrevista y, en algunos niveles educativos, la realización de tareas fuera del horario escolar, siendo conveniente ampliar este repertorio y un esfuerzo creativo para incorporar estrategias correctoras menos genéricas y más vinculadas a la propia norma que no se ha respetado.

En este sentido se enmarcan medidas como la agilización en la tramitación de los expedientes sancionadores, la adaptación, publicidad y cumplimiento efectivo del reglamento de régimen sancionador, o el acuerdo entre profesorado para la unificación de criterios disciplinarios. Podemos incluir en este apartado reformas organizativas del centro, optimizando recursos humanos y materiales, así como un trabajo mediante la acción tutorial que detecte anomalías, y trabaje en el conocimiento de las normas por los alumnos.

El término convivencia describe la realidad física de vivir en compañía de otros. Pero su significado incorpora también las propias consecuencias psicosociales de este hecho. Además, incorporamos las normas, las reglas de acción, las actitudes, los valores y los preceptos que van configurando los estándares de referencia para la regulación de las propias interacciones sociales y de nuestras propias acciones, y vamos estableciendo nuestras propias metas y objetivos. Estas reglas compartidas ayudan a predecir y anticipar lo que cada miembro del grupo espera de los demás y, aunque tiende a considerarse como un recurso punitivo, pueden ser más un elemento de cohesión que de exclusión.

Si los individuos de un colectivo son protagonistas de su desarrollo, las normas pueden fortalecer sus vínculos y su identificación con el propio grupo. Lo que llamamos convivencia está estrechamente relacionado con el seguimiento de esas normas y el empeño que ponemos en el logro de los objetivos colectivos. En todos los centros docentes debe existir un marco normativo que ayude a alcanzar los objetivos educativos, pues sin él la organización y coordinación de actuaciones se resentiría. Por supuesto, deben respetar lo que se recoge en otras disposiciones de rango superior, y deberían difundirse, entre el profesorado, alumnado y familias, para garantizar su operatividad. Pero nadie puede discutir que un centro educativo, como cualquier institución social, necesita garantizar una adecuada convivencia entre sus miembros, y que para lograrlo deben establecerse unas normas que especifiquen los comportamientos a realizar en situaciones concretas.

Otro aspecto importante es la incorporación de correcciones. Sin ellas, la utilidad de las propias normas es muy restringida y puede generarse una conciencia de impunidad.

Cuando alguien se conduce de modo inadecuado es razonable que asuma la responsabilidad de sus hechos, sin agravios comparativos, con correcciones graduadas y ajustadas a la gravedad de incumplimiento de la norma y a su posible reiteración. Aunque este trabajo se centra en la relevancia educativa que tiene la relación de actividades de gestión de normas, debemos aceptar que existen pilares de la convivencia adicionales, y que un clima de centro cálido y constructivo debe apoyarse en todos ellos. Existe una estrecha relación entre normas y valores, pues las primeras deben sustentarse en las segundas, pero son recursos funcionalmente diferentes. Vincular las normas con el entramado de valores, ayuda a la maduración personal y a la auto-regulación del comportamiento.

La mejora de la formación del profesorado en gestión de la convivencia y resolución de conflictos, o los programas de intervención por parte de técnicos en la materia externos al centro, pueden incluirse en un grupo de medidas en las que influye la participación de expertos que orienten o den ejemplos a la comunidad educativa.

En otra vía de actuación podemos incluir medidas que mejoren las perspectivas académicas, favorezcan actitudes de aprendizaje, y permitan progresar al alumno (acompañamiento escolar, compensatoria, diversificación curricular,...), a través del refuerzo en distintos ámbitos: Materias instrumentales y, en caso necesario, otras materias, técnicas de estudio, formas de organización del trabajo, etc. O medidas de desarrollo de capacidades en los alumnos que presenten algún talento especial, en un proceso a través del cual las capacidades obtenidas son fortalecidas, adaptadas y mantenidas a través del tiempo.

Hay resoluciones que se decantan por la influencia en factores externos, o que mejoren la relación de los alumnos con su círculo o ambiente, como la intervención en entorno (escuela de padres, reuniones, información sobre conflictos de sus hijos,...), actividades extraescolares que fomenten el conocimiento mutuo del alumnado y del profesorado, o la dinamización de recreos.

Otras medidas, provienen de una visión de la justicia de carácter restaurativo, con actuaciones como la atención directa a alumnado reincidente en horario no lectivo, trabajando habilidades sociales durante el tiempo de sanción para mejorar su reinserción

en el aula, o el aula de convivencia como espacio donde alumnos expulsados de clase, realizan trabajos planificados durante el tiempo de expulsión del aula.

En una variante encontramos el compromiso de convivencia o las tutorías de convivencia, como espacio de diálogo entre alumno infractor y profesores especializados, que buscan alcanzar, a través del diálogo, la comprensión del alumnado del alcance negativo de su comportamiento, y de la posibilidad de cambio y mejora.

En este sentido, ya hemos expresado suficientemente que otras medidas encuentran ayuda para fortalecer la convivencia confiando en los propios actores, en la mediación escolar entre iguales, donde alumnos dialogan y negocian soluciones con los protagonistas de un conflicto, o grupos de trabajo entre alumnos donde se reflexione sobre los problemas de convivencia. Las situaciones problemáticas en la vida escolar se suceden continuamente, pero centrándonos en las que se producen entre el alumnado, podemos decir que no siempre derivan en grandes controversias, y más bien tienden a resolverse espontáneamente, lo que no quiere decir que las partes implicadas estén conformes con el resultado.

Y aunque hemos comentado las limitaciones del trabajo en las tutorías, no podemos olvidar que una buena acción tutorial puede contribuir a mejorar la armonía en el aula, y a proporcionar estrategias personales para superar sus debates internos, que tantos malentendidos y frustraciones les generan (Cota, 2007).

Si bien todas estas líneas de trabajo han tenido un gran impacto a niveles de aula y de centro, por la gran cantidad de recursos y estrategias que aportan, aún carecen de la suficiente reflexión teórica y metodológica, ya que los esfuerzos hasta el momento han estado más orientados a la creación y puesta en marcha de prácticas de mejora de la convivencia. Uno de los motivos de este trabajo es abrir el debate y la reflexión sobre estas experiencias, la normativa que la fundamenta y la cultura que la sostiene.

Al concretar en el ámbito educativo, el reciente plan de convivencia aprobado por el, en su momento denominado Ministerio de educación y ciencia, apunta las razones del deterioro señalando las de carácter social, las de carácter psicológico, y factores propiamente pedagógicas que mezcla con razones de tipo organizativo. En todo caso, no

existe gran precisión en la literatura de investigación a la hora de determinar las variables del clima de relaciones y convivencia de los centros escolares, y por otro, las que se han definido lo han sido desde la ambigüedad y la multiplicidad de interpretaciones. Despejar alguna de estas incertidumbres a la hora de demostrar la importancia de alguna de ellas, es uno de los objetivos de nuestro estudio.

2. Modos de afrontar problemas de convivencia escolar

Se pueden agrupar los problemas de convivencia escolar, en dos grandes apartados. En primer lugar los de relevancia social, originados por la marginación, por algún tipo de intolerancia o por la dificultad de asumir las frustraciones. En segundo lugar los ocasionados por la desafección y desmotivación escolar, que provocan una disrupción continuada del ambiente de aprendizaje. Las escuelas tienen escasa capacidad directa de corregir los frutos de la marginación social, pero el resto de causas tienen mucho que ver con la educación y con un sistema de valores deseable, guiado por la tolerancia activa y por la responsabilidad personal.

Habitualmente la convivencia escolar se contempla, prioritariamente, desde dos perspectivas distintas:

La primera ha sido una visión reglamentista. Una normativa detallada con especificación de faltas leves, graves y muy graves y las correspondientes sanciones, se considera un antídoto eficaz contra toda indisciplina.

Dependiendo de la participación de la comunidad escolar en su elaboración y de los mecanismos de aplicación, produce mayor o menor influencia en el desarrollo de la personalidad del alumnado. A pesar de que se hayan preparado bien las clases, que se programe el trabajo colectivo, la disposición del mobiliario o ruidos del aula, siempre se encuentran problemas que hay que corregir de modo sistemático. Un principio efectivo en estas situaciones es acomodar la intervención a la importancia de la falta, utilizando medidas de gradación razonable. Pero si los alumnos rehúsan responsabilizarse de su propio comportamiento, se encontrarán con las consecuencias elegidas; así entenderán

que están eligiendo los resultados de su comportamiento, pero necesitan disponer de normas justas, conocerlas y conocer los derechos que intentan salvaguardar.

Y cuando se han derivado secuelas en términos de sanción o castigo, hay que restablecer la relación entre profesor y alumno y reparar los desperfectos emocionales. Los alumnos deben comprender que se separan las personas de sus conductas, que se apoya a la persona a pesar de que se la penaliza por un comportamiento inapropiado. En casos de conductas disruptivas crónicas, el profesor con el apoyo de todo el claustro, debe trabajar a más largo plazo para reconstruir las pautas disfuncionales de comportamiento, pero partiendo de la necesidad de un código claro y explícito, que obligue a todos los miembros de la comunidad escolar. El propio Consejo escolar del Estado, recoge entre las medidas de mejora en este asunto, favorecer la eficacia del reglamento de régimen interior.

La segunda es una visión orientada desde la filosofía y desde la antropología. La mayor o menor coherencia de la institución en su actuación concreta, produce influencia en el desarrollo moral del alumnado. El aprender a convivir es, por tanto, un resultado del proceso de escolarización que pretende socializar a los alumnos en valores deseables y generalizables, con un carácter continuista, de ruptura, o reformista, frente a los estímulos sociales y agencias de socialización que están en contacto con los alumnos, y le influyen mediante mecanismos de afinidad o afiliación que se refuerzan mutuamente. En esta segunda visión, cobra también importancia el diseño y desarrollo de la actividad escolar, concretado en la planificación del currículo en busca de un equilibrio entre libertad individual y control social, así como el valor del desarrollo personal del alumno frente al conjunto de conocimientos y destrezas que hay que transmitir.

Es cierto que las posiciones normativas han acabado en ocasiones en dogmáticas, mientras las antropológicas o individualistas, han acabado en posturas de carácter escéptico. De esta forma, podríamos decir que se han conformado los defensores de los dos extremos a lo largo de la historia: unos inculcando y enseñando normas, y otros diciendo que ese era un tema en el que la educación no debería entrar.

Sin embargo, podemos constatar que estas dos visiones se encuentran mezcladas en proporciones diversas en los centros educativos, y afloran al hacer el recorrido por las

variables organizativas que deben verse afectadas por los valores y, a su vez, afectar a las normas. No son por tanto mutuamente excluyentes, pues del entendimiento que tiene la comunidad escolar del currículo, derivan acuerdos tanto explícitos como implícitos, que guían las normas de convivencia. Aunque nuestro estudio pretende centrar su atención en las variables organizativas y de gestión, como base de arranque de las intervenciones correctivas, no podemos dejar a un lado otros factores que inciden en la resolución de conflictos, como los valores implícitos y explícitos en el centro escolar, pues es frecuente encontrar que las escuelas, pese a su apariencia neutral, esconden una gran confusión en cuanto a sus fines, medios y modelos de participación.

Sin duda la creación de un buen clima de convivencia, mediante la intervención preventiva, es la mejor medida para evitar la aparición de abusos y malos tratos de todo tipo. No podemos olvidar que la actuación previsoras presenta muchas ventajas respecto a la intervención terapéutica, entre las que se encuentran que la prevención es más económica en todos los aspectos, que tanto los instrumentos como los recursos humanos precautorios son más próximos a los sistemas de actividades propias de la comunidad, que la anticipación es más eficaz y conveniente si pensamos en la población a la que va dirigida, y por último, la institución es el ámbito de atención social que está mejor preparado para la actuación preventiva.

Pero también es cierto que para hacer efectivo un programa de prevención, se hace necesario atender las carencias en cuanto a la escasa formación de profesionales especialistas.

Es necesaria mayor preparación de estos trabajadores, para garantizar una detección eficaz, una prevención real y la sensibilización social suficiente para provocar una respuesta unánime y contundente.

También hay que tener en cuenta la falta de intercambio profesional y escaso trabajo interdisciplinar, la dificultad de acceso a la información especializada, la confusión respecto de los procesos de denuncia, así como la escasa implicación de las instituciones públicas para dar continuidad a programas de prevención y tratamiento.

El modelo preventivo se apoya en la convicción de que la causa o causas del conflicto pueden ser mitigadas, y en multitud de ocasiones eludida. Los programas de prevención

más efectivos son aquellos que van dirigidos a los ambientes familiares y escolares, y a los niños durante los primeros doce años de edad, mientras existe la oportunidad de estimular el desarrollo de la tolerancia, el sentido de la autocrítica y la empatía. Los malos tratos, la crueldad mental, la explotación sexual y el abuso de alcohol y las drogas en el hogar, son objetivos importantes en cualquier estrategia de resolución de conflictos. Toda acción preventiva trata de evitar la aparición de las situaciones o factores que plantean el riesgo de des-adaptación y, cuando estas ya se han manifestado, intentar evitar que se desarrollen y establezcan, con lo cual también deben preverse actuaciones de carácter asistencial que, en estos contextos, constituyen uno de los tipos de intervención más demandado.

La convivencia bien entendida, supondrá que los conflictos son parte natural de las relaciones; por lo tanto la aparición del antagonismo no es vista como algo anormal, disfuncional o patológico, sino como intrínseco a la interacción, y la forma de superarlos es parte de la dinámica de la convivencia, que no es estática, sino que está en permanente ajuste armonía – conflicto – transformación. Suele ocurrir que los centros que tienen más recursos para afrontarlos, tienen la sensación de que hay más desavenencias. Esto está relacionado con dos factores, uno es que se crean recursos para canalizarlos, y el otro es que son más sensibles a su detección; es decir, cuando no se tiene una formación específica en gestión positiva de conflictos, estos se descubren cuando han estallado, y cuando se posee estos conocimientos se pueden llegar a detectar antes, por lo tanto no son tan intensos y las relaciones no se llegan a deteriorar tanto.

La buena gestión de la convivencia comprenderá la atención a los conflictos, la preocupación por la gestión de las relaciones interpersonales y la comunicación, orientadas al bienestar personal y grupal, además de afectar al alumnado en su formación como personas. Hay estudios que revelan una correlación directa entre conflictividad y problemas laborales, ya que las personas enfrentadas tomarán decisiones inadecuadas: El conflicto contamina el proceso de toma de decisiones y por no disponer de la información necesaria, se suele ser menos eficaz al no llevarse a cabo una adecuada interacción y la colaboración.

Si la convivencia sirve para gestionar las relaciones sociales, lo primero que hay que delimitar son los valores o principios a los que se dirigirá esa convivencia, analizar las intenciones, la orientación a la democracia, al respeto, etc.; después los actores a los que se dirige; luego que se propone con cada uno en función de las metas del propio centro en general y de lo que se refiere a la convivencia en particular, y luego como hacer para alcanzarlo. Así los conflictos se resuelven de forma autoritaria cuando se utiliza el poder, la coerción, la intimidación, el derecho o la normativa, ya que se apela a una autoridad para juzgar qué derechos son más legítimos o para imponer la supremacía de uno sobre otro. Los conflictos se resuelven basándose en el diálogo, pues cuando se necesita seguir colaborando y que haya confianza, interdependencia, se buscan soluciones de consenso.

Lo siguiente es ver el abanico de posibilidades, en que se apoya cada forma de tomar medidas. Las providencias que se pueden tomar desde la imposición, son las mismas que desde la persuasión.

Analizando para qué sirven las condenas, es cierto que “tomar medidas” está bastante alejado de las mismas, y se podría considerar que los principios que los inspiran son los mismos: El desquite, la disuasión, la rehabilitación, y la protección del resto de la sociedad. La analogía sirve para entender el modelo de hacer justicia en el que se inspira.

La forma de tomar medidas o decisiones, afecta al tipo de disposiciones que se toman: Amenaza, anticipación de consecuencias, promover reflexión, sanción, corrección, reparación, compensación, castigos, reconciliación, ... También habrá que analizar o tener en cuenta, si se explicita con respecto a las resoluciones que se toman, en qué motivos se aplican, cuales, que otros acuerdos se establecen, en qué casos, quienes las aplican, a quienes protege, a quienes compromete, ... Y para terminar, el último aspecto a analizar será a qué está orientada la toma de medidas o decisiones, es decir qué preocupa más a los docentes.

El ya citado plan para la promoción y mejora de la convivencia escolar diseñado por el centro nacional de información y comunicación educativa, incluye en su proyecto para la prevención de la violencia un apartado que designa “a través de las normas y la

disciplina". En él se recogen pautas para los procedimientos de corrección (apartado 5.3), entre los que se citan que uno de los objetivos de la instrucción es enseñar a respetar ciertos límites, haciendo referencia a que los estudios sobre este tema reflejan que el respeto de dichos límites mejora cuando las normas son claras, han sido elaboradas por todos los miembros de la comunidad escolar, incluidos los alumnos, y se aplican a todos según unos principios previamente aceptados.

También se destaca que la eficacia de dichos límites se reduce cuando las transgresiones graves no se castigan, ya que la coacción está siempre más allá de cualquier contrato social democrático, y la impunidad es un grave obstáculo para enseñar a combatirla.

Igualmente, hace referencia a que la sanción debe contribuir a diferenciar entre agresores y víctimas, pues estudios realizados en contextos muy diversos reflejan que la impunidad ante la violencia genera más violencia, debido a que los agresores (y las personas que se identifican con ellos), entienden la tolerancia como un apoyo implícito, transmitiendo que aunque en teoría se condena la agresividad, en la práctica se aprueba.

Esto hace que las víctimas sufran lo que ellas mismas describen como una nueva furia en su forma más extrema, al asociar la conducta del violento con la del héroe, culpabilizando de dicha violencia a la víctima. En este sentido, una de las funciones de la sanción es identificar con claridad quién es culpable y quien no lo es, enseñando a asumir responsabilidades a quien viola la norma, y a no sentirse culpable quién no lo es.

Por supuesto, estas pautas no olvidan que la disciplina debe favorecer cambios cognitivos, emocionales y conductuales, así como que el respeto a los demás mejora cuando se aprenden habilidades no violentas de resolver los conflictos, dirigidas a facilitar la búsqueda de soluciones a situaciones a las que las personas no saben enfrentarse. Estas persiguen capacitar a los profesionales para ver los problemas desde una perspectiva distinta, lo que les permite abordarlos de una manera eficaz. No se trata de dar soluciones a un determinado problema, sino de proporcionar un modo de proceder general. El objetivo es producir consecuencias positivas, refuerzo positivo, y evitar las consecuencias negativas.

Existe una gran variabilidad de procedimientos. Un esquema muy utilizado (D'zurilla y Goldfried, 1971), lo simplifica en cuatro fases: Orientación hacia el problema (especificar, perfilar y reclasificar el problema), generar alternativas (buscar objetivos alternativos, seleccionar estrategias, describir y valorar las consecuencias), toma de decisiones (escoger alternativa y describir los pasos), y verificación (ejecución de la solución y evaluación de los resultados).

Tampoco son desdeñables los sistemas de mediación, que supone la intervención de terceros en el conflicto. Es un proceso mediante el que un experto neutral, asiste a dos o más personas en la búsqueda de soluciones negociadas a su conflicto, y basa su fundamento en la voluntad de las partes de dialogar, por muy distintas que sean sus respectivas posturas.

Las personas que decidan acudir a la mediación, deben hacerlo de modo abierto, y dispuestos al diálogo como paso previo imprescindible para alcanzar soluciones mutuamente satisfactorias. Pretende plantear aspectos comunes, sobre los que pueda construirse un acuerdo que satisfaga a ambas partes.

Desde su imparcialidad y experiencia profesional, el mediador ayuda a las personas que acuden a la tercería, a entender sus propias motivaciones y las del otro. La mediación no culmina en la obtención de una solución impuesta por el intermediario, sino en un acuerdo negociado por ambas partes. La mediación familiar puede ser un ejemplo como técnica de carácter genérico, aunque se centra en la ruptura de la pareja y los posibles conflictos y problemas que pueden derivar de dicha circunstancia. No obstante, esta técnica se está aplicando también a los casos de conflictos intergeneracionales.

En todo caso es evidente que los intercambios entre todos los actores de la institución, que comparten la actividad en la escuela y que conforman esa red de vínculos interpersonales que denominamos convivencia, deben construirse cotidianamente, mantenerse y renovarse cada día. Solo cuando en una institución escolar se privilegian la comunicación, el respeto mutuo, el diálogo y la participación, se genera el clima adecuado para posibilitar el aprendizaje. Y la convivencia no solo se enseña, también se aprende. También es evidente que la disciplina debe incluirse en un contexto de democracia participativa, y ayudar a luchar contra la exclusión en lugar de aumentarla.

Algunas veces una agresión o un acto violento no parecen tener sentido en sí mismos, pero recuperan su lógica (no su justificación) si se tiene en cuenta el contexto en el que se producen, en qué circunstancias, y en que entorno vital.

Esos aspectos generales, que permiten con frecuencia encontrar la lógica de los actos, suelen ser anteriores a ellos y pueden ser de muchos tipos. En unos casos son circunstanciales, ocasionales; en otros son más permanentes o estructurales. Por eso se habla de violencia, y entorno o entornos violentos.

En un marco social generador de virulencia es muy probable que afloren conductas de confrontación transgresora. Esta es la razón por la que algunas de ellas se asocian a un barrio marginal, a unas relaciones sociales de exclusión o explotación, a la lucha por el poder en una determinada sociedad. Pero también se puede explicar así parte de los enfrentamientos entre tribus o grupos juveniles, opuestos en la disputa por un territorio. Aunque a veces resulta compleja, la identificación de los factores con más peso en el conjunto de la situación. Es frecuente que estas situaciones se desarrollen y establezcan, a partir de múltiples factores desfavorables.

Por ejemplo, en el caso de las drogadicciones, se pueden identificar además problemas de paro, des-adaptación del grupo social e incluso del familiar, violencia, abandono, etc. La discapacidad puede concurrir con situaciones económicas precarias, con un acceso limitado a los recursos de la comunidad razones por las cuales, la persona que la sufre ve disminuidas sus posibilidades de integración social. En el caso de la privación de libertad, cuando la persona finaliza su condena y se enfrenta de nuevo a la sociedad, esta, generalmente, tiene poco que ofrecerle salvo el mismo entorno marginal.

En contextos como el expuesto, evidentemente las normas por sí solas no resuelven nada, pero su ausencia no es garantía de éxito para ningún logro que pretenda afectar a toda una comunidad. La convivencia exige unos marcos de referencia. Instrumentos normativos que sean capaces, a partir de la realidad, de construir positivamente algo que nos permitiera mejorar nuestra manera de relacionarnos con los otros. Son necesarios ciertos esquemas de referencias estables, no inflexibles, sino conocidos y compartidos, para poder ejercer el derecho a la autonomía personal.

También es necesario, hoy más que nunca, por medio de una cooperación recíproca, intensificar las relaciones entre las familias y los centros docentes, todo ello con la finalidad de conseguir los mejores resultados educativos de los alumnos, pues la convivencia social y las relaciones familiares se encuentran íntimamente unidas.

Sin la existencia de una acción de intercambio entre todos los que intervienen en el proceso educativo globalmente considerado, se corre el riesgo de que los problemas que aquejan a la convivencia escolar no se puedan resolver satisfactoriamente. Institución docente y sociedad deben ir por el mismo camino, pues la separación o ruptura entre ambas puede tener graves consecuencias para el sistema educativo, tal como expuso el consejero del Consejo escolar del Estado, D. Manuel Rodríguez Marín, en el seminario “convivencia en los centros escolares como factor de calidad. Construir la convivencia” (1985).

En este sentido, el centro nacional de información y comunicación educativa dependiente del Ministerio de educación y ciencia (información general: webmaster@cnice.mec.es), incluye en su plan para la promoción y mejora de la convivencia escolar y prevención de la violencia (marzo, 2007, que sigue el realizado en el año 2006), un capítulo dedicado a la autoridad del profesorado, y siguiendo la clasificación propuesta por French y Raven (1959), distingue cinco tipos: El poder coercitivo (su fuerza depende de la magnitud de los castigos y la probabilidad de evitarlos comportándose de la forma requerida), el poder de recompensa (su fuerza depende de la magnitud de las recompensas y la probabilidad de ser recompensado), el poder legítimo (supone la aceptación de un conjunto de normas que el alumnado considera justo), el poder de experto (se basa en la percepción del profesor/a por el alumno/a como alguien que tiene conocimiento especial de alguna materia), y el poder referente (basado en la atracción del alumno/a hacia el profesor/a). En todo caso, por las funciones organizacionales que compete a cada grupo, la mayor responsabilidad siempre recae en los adultos.

Como expresa Mitchell (1988), “a pesar de que estas emociones y procesos cognitivos sean propios de los individuos en particular, esto no significa que no puedan ser compartidos por grupos medianos o grandes de personas.

Existe evidencia suficiente para afirmar que las imágenes, actitudes, prejuicios, emociones y creencias pueden ser relativamente homogéneas entre un grupo considerablemente grande de gente, de la misma manera que, dentro de una misma colectividad individuos pueden poseer visiones diametralmente opuestas”.

Muchos argumentan que la búsqueda constante de problemas y metas, aunque produce ciertos grados de tensión, sustenta gran parte de la creatividad humana, así como la habilidad de entender y cambiar el ambiente que rodea al individuo. El conflicto es parte del programa oculto en todas nuestras instituciones educativas. Es un hecho básico y una oportunidad constante para aprender. El conflicto en si mismo no es positivo ni negativo; más bien es una parte natural de la vida. Según Martín (2010) “el clima es una de las claves facilitadoras de una organización viva y dinámica, capaz de aprender mientras se desarrolla y se consolida”.

Una investigación llevada a cabo en una localidad del sur de Madrid, analizó los partes y las sanciones impuestas en el curso 2002/2003. Las conclusiones fueron contrastadas con el análisis de dos centros concertados, y otros institutos de fuera de la localidad. En primer lugar se cita la falta de rendimiento. Esta tiene varias manifestaciones.

El segundo tipo de conductas se refiere genéricamente a “molestar en clase”. La tercera categoría de conductas que van contra el instituto como centro de aprendizaje, es el absentismo y en él se pueden detectar casos puntuales, o conductas mucho más graves. Lo que tienen en común todos estos comportamientos es el rechazo del aprendizaje escolar, y en las mismas aparece fundamentalmente un desajuste entre los objetivos educativos del centro y los logros que obtiene el alumno. Los objetivos educativos están muy lejos de la realidad del estudiante, de su cultura y de sus intereses concretos. También se puede ver la falta de acuerdo entre el profesorado para identificar conductas disruptivas.

Los comportamientos de rechazo del aprendizaje suponen también un cuestionamiento de las formas que tiene el centro para atender la diversidad; aquellos alumnos que presentan distintas necesidades de atención, se van quedando fuera y no tienen mecanismos de inclusión o recuperación. En cuanto a la incidencia y frecuencia de estos comportamientos, dos de las terceras partes de las conductas conflictivas o disruptivas

corresponden a este tipo de conductas: Molestar en clase constituye el 37 % de las conductas denunciadas por los partes de los profesores, la falta de rendimiento el 15 % y el absentismo el 13,99 %.

Pero a la vez, aparecen una serie de conductas diferentes de las anteriores, que van contra el centro como lugar de convivencia. La primera es la falta de respeto hacia el profesor, que a veces toma forma de desobediencia, o de contestación impertinente y reiterada. La segunda se refiere a los conflictos de poder, en las que predomina el enfrentamiento alumno-profesor, y engloba la conducta de desafío a la autoridad y el incumplimiento de sanciones o la no aceptación de sus consecuencias. La tercera categoría hace alusión a la violencia, y abarca varias conductas como la física, la verbal, la simbólica, contra cosas, la de género

Todas estas conductas manifiestan la necesidad de educación, pues se desconocen las formas de relación apropiadas, y son chicos que no han aprendido a comportarse; esa es la oportunidad educativa para desarrollar dichas conductas. En segundo lugar ponen de manifiesto la necesidad de interiorizar reglas y asumir su necesidad para poder vivir y convivir juntos. En tercer lugar, señalan la falta de desarrollo de habilidades interpersonales. En cuarto lugar, un problema importante es la violencia emocional, de respuesta a una determinada situación que no controlan. Por último, estas conductas muestran que los institutos y los colegios están organizados desde el modelo de dominación-sumisión, pues todavía el profesorado se comporta a veces sin diálogo, con interacciones pobres y gran falta de habilidades sociales.

Mas que centrarse en qué materias son más conflictivas, hay que hacerlo en qué estilos docentes y de profesorado son los que más favorecen la disrupción. Varias reflexiones: En primer lugar, el excesivo número de faltas, de partes, que tenemos en nuestros centros. En segundo lugar, la inutilidad de las sanciones, pues a pesar de las expulsiones de clase, estas conductas se siguen produciendo; es necesario pensar otras propuestas. En tercer lugar, son los cursos más conflictivos, que deberían ser objeto de atención preferente. Y es importante profundizar también en lo que no se ve; es necesario analizar las creencias, opiniones y teorías que tienen profesores y alumnos. Hay que plantearse que concepto de disciplina hay en el profesorado, pues es probable que en un centro haya tantos conceptos de disciplina como profesores; hay sensibilidades

diferentes entre el profesorado, y falta de acuerdo. Muchas veces predomina un enfoque punitivo y sancionador, cuando no un enfoque terapéutico.

Otro grupo de profesores piensa que la disciplina tiene un valor instrumental; son pocos los profesores que tienen en cuenta la dimensión social de las clases y los centros. Es necesario plantear un concepto positivo de la disciplina, como camino y vía necesaria para desarrollar hábitos de convivencia. Pero, ¿cuál es el sentido y el valor de las normas? Muchas veces predomina un enfoque autoritario, considerando que las normas sirven únicamente para mantener el orden, respetar las costumbres sociales, obedecer la autoridad, ... etc., sin tener en cuenta que deben servir para despertar el interés, basar el respeto y la comprensión, crear amor al trabajo, y fomentar la participación. El sentido de las normas está en el aprendizaje de la autonomía, en la articulación de nuestra independencia con la de los demás, y es importante ver como manteniendo la disciplina en el aula, enseñando a guardar silencio, se está enseñando el respeto a los otros, que hay deberes y no solo derechos, que hay que aprender a dialogar, ... En definitiva, que partiendo del orden en clase, se está llevando a cabo una importante educación ético-cívica.

Por debajo de las conductas, es importante la idea acerca de los conflictos; es frecuente un enfoque negativo de la discrepancia, falta formación para abordarlo y se piensa que es una experiencia nada agradable; hay que saber buscar un enfoque positivo, el antagonismo debe ser una herramienta pedagógica y un espacio para aprender. Hay que revisar el modo en que se explican y comprenden la indisciplina y disrupción en el aula, la forma de explicar sus causas, y la atribución causal de estas conductas que muchas veces se tiende a atribuir a factores externos. Sin embargo, suelen quedar en el olvido motivos y fundamentos ajenos al propio proceso de enseñanza; hay cuatro factores básicos y fundamentales en este proceso, que son el currículo, los elementos organizativos del centro, el estilo docente, y las relaciones interpersonales.

Sobre el currículo, es necesario revisar qué es lo que se estudia y como se estudia, cuales son las metodologías habituales, como son los procesos de evaluación; Siguen predominando los métodos magistrales, con escasa presencia de metodologías activas y participativas. Algo parecido puede considerarse en relación con la organización del

aula y del centro; el alumnado sigue distribuido en grupos rígidos e inflexibles, destacando la uniformidad de las clases y los horarios, la agrupación por capacidades, y el exceso de asignaturas. Problemas de coordinación del profesorado, centros excesivamente grandes en los que, de cara a las situaciones conflictivas de la convivencia, faltan estructuras de mediación y de negociación, quedando casi como única alternativa la sanción recogida en los distintos reglamentos.

Estudios estadísticos recientes, como el ya citado llevado a cabo en la Comunidad autónoma de Madrid (Uruñuela, 2006), señalan el excesivo número de faltas y partes que hay en los centros educativos. Según los datos analizados nos muestra que la distribución de los partes no es homogénea en todos los cursos (el segundo curso se revela según este estudio como el más conflictivo), que la disrupción afecta más a los alumnos que a las alumnas, es más frecuente en alumnos repetidores que en no repetidores, y que tiene una desigual distribución en el grupo de alumnos de manera que el 63 % de los partes corresponde al 24 % de los alumnos.

Por último, nos realiza consideraciones sobre los meses más conflictivos (octubre, noviembre y marzo), los días con mayor acumulación de partes (lunes y martes), y las horas donde se producen más. También analiza la distribución por materias, aunque concluye en este punto que depende del estilo docente.

Este modelo de interpretación de las situaciones de convivencia, seguido en uno de los apartados de nuestra investigación, es resultado de la ya citada investigación llevada a cabo en una localidad del sur de Madrid, en la que se analizaron los problemas de convivencia en diversos institutos, a través de los partes de expulsión de clase y de las sanciones impuestas en el curso 2002-2003, completado con la realización de cinco grupos de discusión de profesores y la realización de un amplio cuestionario al profesorado y alumnado de dichos institutos. Lo cierto es que es posible unificar las distintas manifestaciones contrarias a la convivencia, si se analiza y se tiene en cuenta la doble dimensión que tienen los centros a la hora de poner en marcha y llevar a cabo el proceso de socialización, pues son a la vez, centros de aprendizaje y convivencia. Por ejemplo, ya hemos expresado sobre el estudio citado anteriormente, que, en cuanto a la distribución y frecuencia de las diversas conductas destaca “molestar en clase”, seguido de “conflicto de rendimiento” y de “falta de respeto”.

Indudablemente, es muy positivo comenzar la reflexión sobre los antagonismos en la escuela, estableciendo una tipología que nos ayude a distinguirlos para saber afrontarlos adecuadamente (Puig, 1995). Las disciplinas de la resolución de conflictos, ofrecen una variedad de lentes a través de las cuales mirar el conflicto. Considerando los resultados de investigaciones empíricas realizadas en otros países (Mooij, 1997; Funk, 1997), estamos en condiciones de afirmar que existe una relación contrastada entre el currículo escolar, los métodos de enseñanza, los sistemas de evaluación del rendimiento del alumnado, y el agrupamiento de los alumnos o la mayor o menor probabilidad de ocurrencia de fenómenos de comportamiento antisocial en un aula y en un centro. En este sentido, existen diferencias significativas entre aulas y entre centros escolares en función de variables como las citadas, a las que podríamos denominar en general, organizativas y curriculares.

Ya a finales de los años ochenta apareció un nuevo modo de entender a la europea la gestión de calidad, y entre los principios en que fundamenta su filosofía, incluye la gestión de procesos como forma de prevenir los costes de la falta de calidad. Establece nueve criterios para auto evaluar el avance del centro hacia la mejora continua, agrupados en agentes y resultados. Respecto a los agentes, ocupa el primer lugar los procesos con el 14 %, solo seguido por el liderazgo (10 %), la política y la estrategia (8 %), la gestión de personal (9 %), y los recursos (9 %).

El modelo europeo destaca los factores que considera determinantes para lograr la calidad, haciendo hincapié en los procesos como conjunto de actividades concatenadas y planificadas para la consecución de objetivos. La tendencia de escuelas eficaces ha elaborado también, a partir de sus investigaciones, modelos de calidad. Las conclusiones a que llegaron estos investigadores, definieron indicadores constantes en escuelas que consideraron modélicas. Citamos los siguientes:

- En cuanto a las variables organizativas y estructurales: Un liderazgo pedagógico claro y visible, un clima ordenado y seguro que posibilita el aprendizaje, altas expectativas de éxito, autonomía curricular, económica y de personal, desarrollo del personal de la escuela, máxima dedicación al tiempo de aprendizaje, mejora

de la instrucción como prioridad, participación de los padres de alumnos y profesores, así como estabilidad del profesorado y buena relación entre ellos.

- En cuanto a las variables de proceso: Visión de lo que se desea, sentimiento de comunidad e implicación en un proyecto común, objetivos claros y asumidos por todos, importancia de los resultados académicos, así como trabajo en equipo y participación del profesorado.

En definitiva, en el plano que nos ocupa, es posible definir la regulación de la convivencia como “un conjunto integrado de planteamientos de índole educativa, que tratan de argumentar y de justificar una serie de comportamientos y de actuaciones concretas que se adoptan normalmente, para prevenir y hacer frente a los problemas de disciplina”. Martínez y Bujons (2001) consideran que para alcanzar la convivencia responsable, es necesario, entre otras cosas, autonomía, capacidad para el diálogo, y compromiso personal y social. Y la orientación decantarse más a la autorregulación o democracia, que a la heteronomía y al autoritarismo. Desde la visión de Fernández (2001), los únicos aspectos que faltarían por destacar de la convivencia son los vinculados a la innovación, importante para no encasillarse en mecanismos rígidos para el tratamiento del conflicto. La crítica a la gestión de la convivencia no pasa por la anulación de la disciplina, sino en adentrarse en la norma democrática, ya que la heredada se está manifestando incapaz.

Moreno y Tórrego (1996) diferencian tres modelos: el sancionador, el relacional y el integrado, y discrimina distintas dimensiones. El sancionador es de tipo burocrático, basado en los recursos formales que posee el sistema, y punitivo. El relacional está basado en el diálogo y la buena disposición de las partes. El modelo integrado está basado en flexibilizar la aplicación del modelo sancionador e institucionalizar el relacional, creando equipos de especialistas en el tratamiento constructivo de conflictos, como los mediadores. Es un modelo participativo y de autorregulación de la disciplina, centrado en asumir compromisos. Necesita de un protocolo claro sobre los procedimientos para saber en qué casos, cuando y como proceder, así como la coordinación de esas actuaciones.

Cada enfoque tiene sus características y sus límites, pero resulta difícil la implantación del integrado en los centros educativos debido a la resistencia del profesorado a

abandonar la seguridad de la norma y la conservación del poder, así como la escasez de docentes formados en la aplicación de este modelo de gestión de la convivencia.

Más allá de los distintos aspectos que puntualizan Moreno y Tórrego (1996) en su descripción de los distintos modelos, desde la implementación en un centro lo que más se suele encontrar es ninguno de ellos. Un cuarto modelo, el “combinado” que recoge aspectos de cada uno de los descritos, se aplica indistintamente dependiendo de diferentes factores como son quién es el que toma las medidas, quién deriva y/o detecta el caso, quién es el sancionado y la falta que ha cometido o lo que ha hecho. Nunca se da un modelo en estado puro, pero también es cierto que el modelo integrado es más una meta o un ideal. Los profesores tienen una cultura de toma de decisiones muy individualista, fomentada por el derecho a la “libertad de cátedra” y la estructura de aula, y es muy difícil articular planes y proyectos principalmente a nivel de secundaria. Se presupone una coherencia en la normativa de centro, pero en la rutina de aula puede significar multitud de matices. El modelo integrado requiere de una actuación coherente, división de tareas y responsabilidades, seguimiento de protocolos y debate y reflexión interna sobre su aplicación, y esto solamente se encontrará en un reducido número de centros en España.

Habrán unos cuantos más que debatan sobre si pondrán en funcionamiento un equipo de mediación, que evidentemente enriquecerá y diversificará las actuaciones orientadas a la mejora de la convivencia, pero su calado es inferior. Y luego existe un gran número de centros que oscilarán entre el castigo y el diálogo de manera arbitraria y no estructurada. Este último modelo consiste en aplicar el sancionador o el relacional, supeditado al criterio del que gestiona el caso. Esta inespecificidad y subjetivismo da la pauta de que el patrón dominante último es el autoritarismo en la gestión de la convivencia, que estará determinado porque, según le parezca la gravedad del caso y el alumno implicado, el profesor que lo deriva, e incluso el ánimo que tenga, determine la toma de decisiones última, y esta sea más punitiva o más dialogante en consecuencia.

En nuestra investigación, dada la dificultad de analizar en toda su extensión el fenómeno, siempre complejo, de la convivencia escolar, nos acercamos a los problemas

con el propósito de conocer mejor esta realidad y, a la vez, estudiar qué posibles vías nos conducen a su solución.

Por lo mismo y siguiendo algunos autores (Moreno y Tórrego, 1996) prefieren prescindir de la expresión “violencia escolar” y se refieren, en cambio a “comportamiento antisocial en los centros escolares”, locución ésta más precisa por incluir conductas de diversa naturaleza. En suma, se describe la visión de la comunidad educativa, preferentemente del profesorado, de algunos comportamientos antisociales escolares más frecuentes, y se señalan algunos caminos de intervención. Somos perfectamente conscientes que podemos encontrar diferentes grados de conflictividad, y en uno de los polos nos topamos con el conflicto que alcanza la máxima expresión, un conflicto destructivo con debilitamiento absoluto de las partes, hasta el punto de hacer casi imposible la formación. Con esta atmósfera de conflicto, de violencia manifiesta, la labor educativa se torna quimera. Hay casos en los que la situación se vuelve insostenible, y algunos profesores y alumnos temen ir al centro. Pero confiamos que la reflexión y la exploración nos ayuden a dar un tratamiento educativo a un mal, cada vez más presente en el mundo de la escuela.

Y otro de los aspectos que debemos comentar previamente, es que nuestra investigación se centra en el ámbito de la enseñanza secundaria, cuando los conflictos afloran con mayor intensidad. Pero no es difícil suponer que la construcción de la tolerancia y la paz debe iniciarse en la temprana infancia, sobre la base de la atención al desarrollo cognitivo y socioafectivo de los educandos, que es la mejor vacuna contra las conductas antisociales. De nuevo, viene a encerrar una gran verdad la afirmación de que es mejor prevenir que curar.

En definitiva, la resolución de conflictos no es tarea sencilla, pues ya hemos comprobado que son muchas las causas y las personas implicadas. Lejos quedan las intervenciones basadas exclusivamente en la sanción, que ceden el paso a actuaciones que buscan la reflexión, la implicación de las partes, el acuerdo, la responsabilidad y el desarrollo personal y social. Pero será interesante indagar, hasta qué punto la opinión de la comunidad educativa se decanta nuevamente por rescatar las medidas punitivas, como única forma de restaurar el ambiente de enseñanza idóneo.



INVESTIGACIÓN EMPÍRICA



CAPÍTULO IV
METODOLOGÍA

1. Introducción

No olvidemos que la investigación se inicia cuando existe una curiosidad, una pregunta a la que queremos dar respuesta. Los aspectos metodológicos pretenden facilitar el trabajo para alcanzar los objetivos propuestos en el mismo y resolver los interrogantes. De esta forma, enmarcan el camino que debemos seguir durante el proceso de realización del estudio. Para Pérez (1994: 16) la investigación de la realidad social ha de ser una actividad “sistemática y planificada, cuyo propósito consiste en proporcionar información para la toma de decisiones con vistas a mejorar o transformar la realidad, facilitando los medios para llevarla a cabo [...] ahora bien, cada proyecto o estudio de investigación utiliza las estrategias empíricas que considera más adecuadas, según el modelo conceptual en el que se apoya...”.

Para justificar su importancia podemos retomar las palabras de Fox (1981), cuando afirma que la calidad de la investigación no puede ser menor que la de los métodos que se emplean para recoger y analizar los datos. En otras palabras, si fallan los métodos también fallarán los datos y, en consecuencia se pueden tomar decisiones inexactas o contrarias a la realidad. En cambio, cuando los métodos actúan con rigor, disponemos de una base sólida para llevar a cabo una investigación bien fundamentada.

Best (1981) indica que el método constituye el procedimiento más formal, sistemático e intensivo para llevar a cabo un estudio de naturaleza científica. Como todo proceso de búsqueda, cobra pleno sentido si se ordenan los fenómenos y los datos para lograr el objetivo planteado, esto es, si se trabaja con un método sistemático, no con actuaciones basadas en la casualidad y el desorden. Para Kerlinger (1985), la investigación de base científica debe ser sistemática, controlada, empírica y crítica al abordar las distintas proposiciones hipotéticas sobre supuestas relaciones entre los fenómenos estudiados. En suma, la investigación es una actividad en la que se combinan, de forma lógica, la experiencia y el razonamiento.

Como señala Carr (1990), toda investigación que pretenda resolver problemas educativos no puede basarse solamente en las interpretaciones de los sujetos implicados, sino que también debe llevar a cabo una evaluación crítica, además de sugerir otras explicaciones alternativas que supongan una mejora apreciable de los conocimientos

sobre los fenómenos educativos; ello exige que sea de forma simultánea, interpretativa y científica.

En el campo de la educación, donde se enmarca el trabajo que presentamos, no debemos conformarnos sólo con recoger información y analizarla, sino que se deben identificar las cuestiones realmente importantes que sean susceptibles de mejora. En otras palabras, la investigación en educación pretende conocer la realidad para mejorarla y transformarla.

Del Rincón y otros (1995), por su parte, plantean un ciclo general de la investigación, donde el conocimiento lleva a establecer un problema, que a su vez nos lleva a obtener información; estos pasos nos llevan a plantearnos una hipótesis de partida y a llevar a cabo el análisis de la información obtenida para verificar la hipótesis y el conocimiento adquirido.

En el ámbito de la investigación educativa, nos encontramos con los mismos enfrentamientos metodológicos que en cualquier otro campo. Por ello, el investigador habrá de fijar previamente la opción paradigmática a la que se adscribe, o bien, como sugieren Stufflebeam y Shinkfield (1987), adoptar una postura ecléctica. Sobre las ventajas de uno u otro paradigma se ha discutido hasta la saciedad. Ambos enfoques - cuantitativo y cualitativo - representan los extremos de un continuum.

Si el investigador se adscribe al paradigma cuantitativo-experimental, se sitúa como persona independiente al fenómeno a evaluar, con el fin de asegurar la objetividad de los procedimientos y su interpretación. Su preocupación fundamental consiste en asegurar la validez interna (control) y la externa (poder de generalización) del diseño de investigación.

Como consecuencia, los diseños utilizados suelen ser complejos y sofisticados, y ello exige que el objeto de evaluación sea cuidadosamente estructurado y definido. Las fuertes exigencias metodológicas y sus implicaciones éticas (algunos autores apuntan a la ilicitud de manipular los tratamientos educativos), representan los principales obstáculos que sus detractores esgrimen para no aplicar estos diseños en el campo de la investigación educativa.

En cambio, si el investigador opta por el paradigma cualitativo-naturalista, interacciona con el fenómeno a evaluar, porque es necesario que comprenda las relaciones que se dan en la realidad estudiada desde dentro de la misma. Su preocupación fundamental es la comprensión de lo que sucede, y pretende describir la realidad desde la perspectiva de los propios protagonistas.

Para ello, utiliza diseños simples y no necesita que el objeto de evaluación esté demasiado estructurado, porque con ello puede observar los efectos no planeados. En él no se cuestiona la objetividad y verificación empírica, postulados por el positivismo, sino una visión excesivamente estrecha de estos conceptos que dejan al margen de la investigación aspectos significativos de la realidad humana. Al tener una orientación antipositivista, aborda el mundo subjetivo de la experiencia humana, se basa en la etnografía y utiliza la observación participante, la entrevista no dirigida, episodios, relatos, etc.

Sin embargo, es difícil que en la realidad se dé una forma maximalista de adscripción a uno de los paradigmas; aunque toda investigación educativa participa básicamente de un enfoque, la realidad objeto de evaluación puede llevar al investigador a analizar en el marco de otro, algunos aspectos colaterales a su investigación principal.

Nuestra investigación parte de la combinación de la metodología cualitativa y la cuantitativa, ya que entendemos que no se hallan en conflicto entre sí y que la aplicación lógica de ambas favorece el acercamiento a una realidad poliédrica que para conocerla, comprenderla y transformarla hay que trabajarla desde diferentes métodos y perspectivas cuyos resultados se ven enriquecidos al encontrarse presente el factor “combinación”. “Lo que decimos muchos es que lo importante no es hacer investigación cuantitativa o cualitativa, sino hacer buena investigación, del tipo que sea. Que lo importante es responder los problemas que se plantean, sabiendo que es el problema el que dicta el método y no al revés” (Dendaluce, 1994).

Al respecto Pérez (2001) comenta: “A través de la investigación nos acercamos al conocimiento de la realidad desde una aproximación sistemática a la misma. Conocer significa averiguar por el ejercicio de las facultades intelectuales, la naturaleza, las cualidades y las relaciones de las cosas. Podemos acercarnos a la realidad de modos

diversos, pero desde una perspectiva científica debemos acercarnos con método, es decir, con orden, para lograr un mejor conocimiento de la misma”.

En consecuencia, nuestros estudios se plantearon en términos de combinar distintas técnicas lo cual es frecuente en la literatura de investigación, tanto en el proceso de recogida de datos, como en el análisis de los mismos (Coller, 2000). Ya hemos comentado que una cierta posición relativista nos permite también superar el tradicional dilema que ha enfrentado a los enfoques cualitativos y cuantitativos: Las cuestiones de macroplanificación organizativa tienen mejor tratamiento con métodos cuantitativos, mientras la investigación sobre el desarrollo concreto de cada institución escolar se aborda mejor con métodos cualitativos.

Pero hay temáticas que requieren ambas metodologías, o mejor dicho técnicas. Desde esta perspectiva también podemos superar la distinción categórica entre lo objetivo y subjetivo, y entre teoría y práctica; Se puede trabajar de forma común, si se reconoce la necesidad de desarrollar el conocimiento científico, y se admite que gran parte de la investigación empírica puede ser irrelevante si no se sabe para qué se hace. El trabajo recogerá los aspectos más significativos, que puedan resultar útiles.

Ambas metodologías de investigación son distintas, pero no incompatibles, aunque partan de supuestos epistemológicos diferentes. En esta línea apuntan Cook y Reichardt (1986) cuando dicen que la revisión bibliográfica de los estudios e investigaciones más recientes en disciplinas como la Didáctica o la Organización Escolar, se orienta por la conjunción de métodos cualitativos y cuantitativos que, sin ser exclusivos de los paradigmas experimental o naturalista, permiten un acercamiento más refinado a la realidad de los fenómenos sociales. Por eso afirman que "los evaluadores han de sentirse libres de cambiar su postura paradigmática cuando sea preciso... En consecuencia, la perspectiva paradigmática del investigador ha de ser flexible y capaz de adaptaciones".

Como consecuencia de todo lo anterior, en la presente investigación se ha optado por esta postura ecléctica en la que se conjugan diferentes procedimientos de recogida y análisis de la información, aunque en cierto modo predomine un cierto sesgo cuantitativo, pues la propia naturaleza del estudio así lo aconseja.

Las primeras fueron utilizadas, en la realización del análisis documental centrado en los expedientes sancionadores y partes disciplinarios, que nos ha permitido conocer cómo se han venido tramitando y cuáles son los errores más frecuentes en los que se ha incurrido, mediante la confección de unos protocolos de evaluación, centrándonos en los procesos y los métodos de actuación en esta materia.

Ya hemos comentado que en la primera fase del trabajo realizado, presentamos un estudio exploratorio sobre las medidas y programas que adoptan los centros para afrontar la disciplina escolar. Al mismo tiempo, esto ha posibilitado el establecimiento de categorías con los tipos más frecuentes de actos contrarios a la convivencia y de irregularidades en la aplicación del procedimiento sancionador, que constituyen la base del cuestionario aplicado en la segunda fase de la investigación.

En la primera fase de la investigación, también hemos adoptado un enfoque metodológico propio de la investigación acción, cuyo origen se atribuye a Buckingham (1926) al afirmar que los profesores tomarán mejores decisiones en el aula y mejorarán sus prácticas educativas, si participan en sus propias actividades de investigación. Sin embargo, es la figura de Kurt Lewin la que se suele tomar como creador de esta línea de investigación. Su artículo “Action Research and Minority Problems”, publicado en 1946, se considera el punto de arranque de la investigación-acción. Lewin (1946), entendió esta metodología “como una espiral de pasos: planificación, implementación y evaluación del resultado de la acción... con un doble propósito, de acción para cambiar una organización o institución, y de investigación para generar conocimiento y comprensión”. Para Lewin la investigación-acción queda definida por su carácter participativo, el impulso democrático y su contribución al cambio social y a la ciencia social (Pérez: 1994, 139). Otros rasgos definitorios del enfoque Action-Research los encontramos en el mismo Lewin (1946): análisis, recogida de datos y definición de los problemas; lo que conlleva la idea de que resulta deseable alguna clase de mejora o cambio educativo. El modelo de Lewin implica una espiral en ciclos con los siguientes pasos:

1. Identificación de la idea general.
2. Exploración preliminar.

3. El grupo de investigación-acción decide la planificación de la acción.
4. Desarrollo del primer paso de la acción.
5. Puesta en marcha del primer paso de la acción.
6. Recogida de datos para evaluación, valoración, y reflexión en torno a los efectos producidos.
7. Revisión del plan general como base para un nuevo paso.
8. Desarrollo del segundo paso de la acción.
9. Puesta en marcha del segundo paso de la acción.
10. La evaluación.
11. La revisión del plan general.
12. Desarrollo del tercer paso de la acción.
13. Puesta en marcha del tercer paso de la acción.
14. La evaluación.
15. La revisión del plan general.

Es de destacar en este modelo, lo que se conoce con el nombre de triángulo de Lewin (1946) que contempla la necesidad de tres ejes o aspectos claves para el desarrollo profesional: la investigación, la acción y la formación. Los tres vértices han de permanecer unidos en beneficio de sus componentes.

Entre las múltiples definiciones que se han manejado de la investigación-acción, podemos recordar las siguientes:

- “la investigación mediante la comprobación, el perfeccionamiento y la generación de teorías en el laboratorio del aula” (Stenhouse, 1987).
- “el estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de acción dentro de la misma. En la investigación-acción las teorías no se hacen válidas de forma aislada, para aplicarse después a la práctica; se hacen válidas por medio de la práctica” (Elliott y otros: 1986, 23).
- “la investigación-acción trata de contribuir tanto a las preocupaciones prácticas de las personas en una situación problemática inmediata como a las metas de la ciencia social por la colaboración conjunta dentro de un marco ético mutuamente aceptable” (Rapoport, 1970).

- “un proceso reflexivo que vincula dinámicamente la investigación, la acción y la formación, realizada por profesionales de las ciencias sociales, acerca de su propia práctica, en equipo, con o sin ayuda de un facilitador externo” (Bartolomé, 1986).
- “la investigación-acción es el proceso por el cual en un área-problema determinada, donde se desea mejorar la práctica o la comprensión personal, el profesional en ejercicio lleva a cabo un estudio - en primer lugar, para definir con claridad el problema; en segundo lugar, para especificar un plan de acción - que incluye el examen de hipótesis por la aplicación de la acción al problema. Luego se emprende una evaluación para comprobar y establecer la efectividad de la acción tomada. Por último, los participantes reflexionan, explican los progresos y comunican estos resultados a la comunidad de investigadores de la acción. La investigación-acción es un estudio científico autorreflexivo de los profesionales para mejorar la práctica” (McKernan: 1999, 25).
- “una indagación práctica realizada por el profesorado, de forma colaborativa, con la finalidad de mejorar su práctica educativa a través de ciclos de acción y reflexión. (Latorre: 2004, 24).

Kemmis y Mc.Taggart (1992: 10) señalan como “puntos clave” de la investigación-acción, los siguientes:

1. El propósito consiste en mejorar la educación mediante su cambio.
2. Tiene carácter colaborativo, las personas trabajan para la mejora de sus propias prácticas. Una manera de iniciarla es acopiar algunos datos iniciales en un área de interés y luego elaborar un plan de acción para cambiarla.
3. Busca el mayor número posible de personas afectadas por las prácticas que se han tomado en consideración.
4. Pretende crear comunidades autocríticas que participan y colaboran en todas las fases del proyecto de investigación.
5. Exige que las prácticas sean sometidas a prueba, a fin de convencer que las prácticas previas eran erróneas.
6. Empieza por cambios que pueden ser intentados por una sola persona, llevando a cambios más amplios.

Estos mismos autores (op. cit. pp. 14 y ss.) lo resumen en cuatro fases:

- 1º. Diagnóstico y reconocimiento de la situación inicial.
- 2º. Desarrollo de un plan de acción, críticamente informado, para mejorar aquello que ya está ocurriendo.
- 3º. Actuación para poner el plan en práctica y la observación de sus efectos en el contexto que tiene lugar.
- 4º. La reflexión en torno a los efectos como base para una nueva planificación.

En nuestro caso, este proceso se ha desarrollado (a través de ciclos sucesivos) desde el curso 2004/2005 hasta el 2008/2009.

Llegados a este punto y como conclusión de todo lo que hemos analizado, destacamos varios aspectos con respecto al tema que nos interesa: No hay claridad de conocimiento y en general hay confusión a la hora de aplicar e incluso interpretar la legislación, la normativa y los reglamentos en cuanto al ámbito disciplinario.

Esta ambigüedad incluso, podría tener características singulares dependiendo de que se trate de profesores o profesoras, del tiempo experimentado en la enseñanza, e incluso de haber tenido la oportunidad de tomar contacto con la disciplina en su ámbito más crudo como es haber sido instructor de expediente o no. Las razones esgrimidas anteriormente, nos inclinan a dirigir nuestro estudio hacia la propia realidad que estamos analizando desde una perspectiva cuantitativa. Es adecuado adoptar una metodología descriptiva tal y como la recoge Fox (1981: 502), en su triple vertiente analítica, comparativa y evaluativa “es perfectamente posible combinar e incluso utilizar las tres principales en un estudio”, y nos permite explicar adecuadamente los problemas planteados.

Las técnicas cuantitativas posibilitan extender el ámbito de estudio al resto de centros mediante la realización de un análisis descriptivo (centrado en el recuento de frecuencias y las representaciones gráficas) del conocimiento que tienen los profesores de Ceuta acerca de la correcta aplicación de las normas, de cuáles son los principales problemas disciplinarios que deben afrontar, y de los programas de mejora de la convivencia que se vienen implementando, así como la utilidad de los mismos. La finalidad de un estudio de tipo descriptivo, trata genéricamente de “observar a individuos, grupos, instituciones, métodos y materiales con el fin de descubrir,

comparar, contrastar, clasificar, analizar e interpretar las entidades y los acontecimientos...” (Cohen y Manion, 1990). Tratamos de proporcionar una fotografía de una situación concreta, de manera que ilumine aspectos significativos.

A la hora de abordar otros instrumentos, y debido a la multiplicación de datos que se avecinaba, se hacía necesario un procedimiento de recogida y ordenación de la información, para actuar sistemáticamente.

2. El problema. Importancia y límites

Cuando planteamos una investigación perseguimos descubrir algo desconocido. Tal como indican Del Rincón y otros (1995: 20) “la investigación suele iniciarse con la identificación de un problema y la delimitación de unos objetivos que reflejan las intenciones del investigador”. Debe ser el punto de partida de todo trabajo científico, el cual necesita de concreción y precisión como requisito indispensable. Sierra (1989: 57) dice con respecto al problema que “debe ser concreto y estar formulado lo más precisamente posible”.

Constituye uno de los momentos más complejos del proceso de investigación, pues exige su correcta identificación, la reflexión crítica sobre el mismo y una formulación apropiada. Conseguir una buena formulación de los problemas educativos, supone tener muy avanzada su posible solución. El punto de arranque de toda propuesta investigadora en el campo educativo surge cuando se plantea una pregunta o un interrogante al que no podemos ofrecer una solución satisfactoria, debido a alguno de los siguientes motivos:

- La existencia de una laguna notoria en los resultados de la investigación precedente.
- La no coincidencia en los resultados aportados por diferentes trabajos.
- La existencia de un hecho novedoso o relevante, a cuyo estudio y valoración pretendemos aproximarnos.

Un aspecto a tener en cuenta es el de proponer investigaciones sobre problemas relevantes; por ello, su elección debe constituir un área de gran interés y curiosidad para el investigador, de lo contrario será muy difícil llegar a su culminación. El campo de la educación siempre revela aspectos que pueden ser mejorables y redundan en una práctica más útil; qué duda cabe que este sentido de utilidad condiciona positivamente todo el proceso. Son muchos autores los que coinciden en señalar como característica básica de todo problema, la posibilidad de su resolución práctica.

El presente trabajo se centra en torno a uno de los grandes problemas que tiene actualmente el mundo educativo, sobre todo en la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO): El de la convivencia en los centros educativos.

En los diagnósticos que se han venido haciendo, dependiendo de cuál sea la fuente, no se aprecia consenso en cuanto a la gravedad del problema. Algunos cargan más las tintas que otros, situándose a lo largo de un continuo de lo que se ha venido en llamar conflictividad escolar. En un extremo aparece la Administración educativa, desde donde se trata de minimizar los efectos, y en el otro encontramos algunos medios de comunicación, que ofrecen una visión más catastrofista.

Entre ambos, las opiniones del alumnado que, aunque ven con preocupación la impunidad con la que son tratados determinados actos de indisciplina, en ocasiones justifican que se vulneren las normas. También las familias se quejan de la falta de medidas efectivas por parte de los profesores o la dirección de los centros. Por otra parte, los docentes (a través principalmente de los sindicatos), sitúan la raíz del problema en la cada vez menor autoridad que tiene el profesor dentro del aula.

Como ya avanzamos en nuestro marco teórico, el proceso de desarrollo y de cambios sociales que vivimos actualmente, y que afectan a la infancia y a la juventud, nos lleva a seguir planteando actuaciones de mejora de la concordia en los centros educativos, que favorezcan la comunicación y las conexiones interpersonales.

Por otro lado, el alumnado crece en un mundo donde no existe consenso en los valores comunes que deben determinar las esferas de la vida y le ayuden a dar sentido a sus actos. Se suele hablar de una sociedad permisiva, *“caracterizada por una cultura del presente”* (Beltrán, 2001), a la vez que se resalta la importancia de las relaciones

personales y de la armonía en los centros como factor de calidad. En definitiva, los cambios que se vienen produciendo actualmente obligan a asumir importantes retos educativos y sociales.

Son muchos los estudiosos en la materia, que ven desde diferentes enfoques la necesidad de dar una respuesta a las situaciones que derivan en momentos de conflicto. Un primer paso puede partir del análisis global del conjunto de medidas que se vienen dando para la atención del alumnado, como la concreción del currículum, la flexibilidad en la organización de los grupos, la oferta de materias optativas, etc. Pero es necesario profundizar más, pues la cuestión tiene ramificaciones que abundan en su complejidad.

Todos nosotros *aprendemos a ser personas a través de la coexistencia con los demás y este aprendizaje debe desarrollarse en un entorno de pluralidad, lo que supone una dificultad añadida a la complejidad que envuelve el ámbito de la sociabilidad* (Martínez, 2001), pues se trata de dar respuesta a la diversidad del alumnado, en beneficio de un mejor espacio de convivencia. En cualquier caso, y tratando de explicar el problema que estamos analizando, dado por supuesto que la institución escolar no debe renunciar a fomentar valores positivos para mejorar la comprensión mutua, es este un objetivo a largo o medio plazo. Mientras tanto, se pueden producir problemas de convivencia que hay que afrontar con solidez.

En Andalucía, se recogió información proporcionada por diferentes estudios, y por la base de datos Séneca sobre incidencias en el curso escolar 2004/2005, tal y como se recoge en el informe del Consejo escolar de Andalucía sobre convivencia en los centros educativos (CEA, 2005) y en la encuesta sobre convivencia escolar que envió el propio Consejo escolar de Andalucía (CEA, 2006) cumplimentada por los Consejos escolares y equipos directivos. De ellos se desprende, que existe un consenso amplio respecto a la necesaria existencia de normas de convivencia en los centros escolares, y una opinión favorable sobre la efectividad de los mecanismos que ofrece el centro para aprobar, explicar y difundir las normas de funcionamiento (encuesta CEA, 2006).

Sin embargo, en muchas clases de secundaria no se desarrollan actividades sobre normas, pues solo un 45 % del profesorado y del alumnado de secundaria afirma que se realizan; gran parte del profesorado y alumnado, entiende que se producen agravios en

el modo en que se aplican las normas y las correcciones en el centro; Casi el 40 % del alumnado y un 20 % del profesorado de secundaria, creen que el profesorado no tiene el mismo criterio cuando aplica las normas del centro (encuesta CEA, 2006).

Otro dato importante, es que la categoría más frecuente de conductas que atentan contra la convivencia es la acumulación o reiteración de faltas leves (CEA, 2005), lo que señala que se realiza un uso inadecuado de las normas, pues se carece de correcciones y no es habitual la realización de un seguimiento. Adicionalmente se informa, que un grupo de alumnos reducido acumula un número de partes considerable.

Por último, el citado informe del Consejo Escolar de Andalucía (2005), destaca que la corrección más frecuente para las conductas que atentan gravemente contra la convivencia es la expulsión del centro, aunque cuando se trata de faltas leves, es habitual que se imponga la realización de tareas fuera del horario escolar, y que el profesorado, especialmente el tutor o la tutora, se entrevisten con quien se comporta de manera inadecuada y con sus padres y madres. Es muy poco utilizado, sin embargo, el apoyo del departamento de orientación o de otros expertos y el cambio de grupo.

En cualquier caso, el citado informe no suele hacer hincapié en las variables que introducen elementos de mejora de la convivencia en los centros educativos. El origen, los desencadenantes y las causas de los problemas educativos pueden tener una procedencia diversa, aunque en su mayor parte vienen unidos a los hechos que nos son más próximos y por los que sentimos una especial atracción. Así pueden provenir de algún aspecto del trabajo cotidiano, que demanda nuestra reflexión, de las vivencias personales y profesionales, de la experiencia, del estudio, de la lectura de temas, de reuniones de trabajo... En todos los casos se nos presenta una cuestión, a modo de desafío, que mueve nuestro interés y nos invita a buscar una solución.

Así pues, se nos plantean problemas más específicos que el genérico de la convivencia en los centros educativos: No existe unificación de criterios en la comunidad educativa, a la hora de concretar la gravedad ni la importancia de las distintas conductas antisociales; en general no se aplican en la práctica con rigor la normativa y reglamentos jurídicos que atañen a la disciplina; y no existe un criterio claro que especifique las

medidas más útiles para mejorar la convivencia en los centros educativos, o el contexto en el que cada una de ellas podría resultar más necesaria.

Dado que los centros eligen un repertorio de variables internas con las que trabajar de forma ordenada y sistemática, que en muchos casos presentan una formulación común aunque con grados de desarrollo diferenciados, nos cuestionamos:

- **¿Qué percepción tienen los profesores y el resto de la comunidad educativa sobre la gravedad y frecuencia con que se producen conductas contrarias a la convivencia?**
- **¿Conocen los profesores las normas de convivencia?**
- **¿Existe unificación de criterios y una adecuada comunicación entre los profesores a la hora de aplicarlas?**
- **¿Hay proporcionalidad entre la falta y la sanción que se aplica?**
- **¿Hay una adecuada formación del personal en la resolución de conflictos?**
- **¿Tienen los suficientes recursos?**
- **¿Los procesos eficientes son determinantes en la gestión de los conflictos en el centro?**
- **¿Cuál es la incidencia de los factores educativos, de los organizativos y de los procesales?.**

3. Objetivos

En nuestro estudio, el conocimiento de las dificultades específicas de la problemática sobre las relaciones en los centros de secundaria de Ceuta, lleva a plantearnos como objetivos prioritarios identificar y describir las estrategias utilizadas para mejorar la concordia, describir y valorar el conjunto de medidas que utilizan con relación a los problemas y al contexto de actuación, y por último clasificar las distintas variables (organizativas, pedagógicas, procesales, ...) en relación con su viabilidad y su nivel de incidencia en la convivencia en los centros.

Pretendemos realizar un diagnóstico de la situación de la convivencia y el tratamiento de la disciplina en los centros de educación secundaria obligatoria, analizando con rigor las prácticas educativas y organizativas, las dificultades con que se encuentran en sus proyectos y los logros conseguidos a lo largo del tiempo, así como la importancia concedida a la propia organización escolar como elemento sustancial generador de conductas tanto positivas como negativas, intentando averiguar si la aplicación de programas de mejora en alguna variable produce un cambio significativo de la convivencia en el centro, para detectar los verdaderos parámetros que hacen que centros educativos de circunstancias parecidas, den resultados dispares en materia de convivencia.

Lógicamente tendrá una importancia primordial, la forma de flexibilizar los componentes del currículo para que cada alumno encuentre interés y satisfacción en la tarea, cómo se acomodan estas a los distintos ritmos de aprendizaje, qué abanico diferenciado de estrategias didácticas se utilizan, y cómo repercute en la valía personal, actitudes y conductas, los efectos de los mensajes codificados que producen el etiquetaje progresivo de niños y adolescentes por parte de la institución escolar.

Pero sin perder de vista todo ello, queremos descubrir en qué porcentaje influyen las distintas eventualidades internas que podemos clasificar (pedagógicas, organizativas, procesales ...). Es decir, actuando en una de ellas, qué incidencia se detecta en los parámetros que nos permiten conocer el grado de conflictividad en un centro. Pretendemos adentrarnos en el estudio de las variables más directamente relacionadas con la conducta de los miembros de una comunidad educativa, que sufren importantes problemas de convivencia; analizar especialmente las de tipo organizativo, que influyen sobre varios resultados personales, obteniendo información sobre los procesos que se emplean en el apartado sancionador en los centros educativos y su eficacia; y por último, proponer algunas directrices de rediseño para mejorar la situación en la administración pública educativa.

Y un objetivo paralelo es comprender la problemática de la auto-organización escolar, su vinculación práctica; precisar las visiones, concepciones y preocupaciones dominantes que los agentes implicados poseen sobre la calidad de la enseñanza, e identificar las conexiones entre los distintos ámbitos de autonomía escolar y su

virtualidad operativa. Todo esto nos permite determinar y justificar la necesidad de elaborar un programa educativo integral, que contemple la simultaneidad de varias acciones y que contribuyan a que estas situaciones de conflicto desciendan considerablemente en la institución educativa.

Pero es evidente que deben incorporarse normas y reglamentos, y la meta máxima será que sean aceptados por todos, conseguir su interiorización como reglas básicas del funcionamiento institucional necesarias para organizar la vida colectiva, y hacerlos cumplir.

Nuestro estudio también pretende indagar, cómo muchas situaciones conflictivas que interfieren y afectan el funcionamiento del sistema de convivencia institucional, se generan o se agravan cuando se interrumpen, alteran o no se cumplen los procedimientos adecuados.

La escuela debe convertirse en propulsora de procesos de democratización y participación, pero solo será posible si es una unidad operativa donde además de las acciones propias, se gestionan las acciones institucionales. Es decir, no solo interesa el afrontamiento positivo del conflicto para mejorar el funcionamiento y el buen clima organizativo o para favorecer un impulso creativo, sino que puede favorecer los procesos colaborativos de la gestión escolar para que “las escuelas, como organizaciones sociales, se conviertan en un entorno cultural en el que se promuevan valores de comunicación y deliberación social, interdependencia, solidaridad, colegialidad en los procesos de toma de decisiones educativas y desarrollo de la autonomía y capacidad institucional de los centros escolares” (Escudero, 1992).

En consecuencia, debe constituir un objetivo básico averiguar el grado de coerción y rigidez con que se plantea la disciplina y organización escolar, conocer la implicación de los alumnos en la gestión escolar como medio para obtener mayor éxito no sólo en términos académicos, sino también un mejor comportamiento, y por último, en qué medida la escuela asume la tarea de educar para la democracia y el ejercicio responsable de la ciudadanía, que se canaliza mediante el desarrollo de las capacidades y habilidades para una sociabilidad fundada en valores de solidaridad o respeto.

Esto nos invita a reflexionar respecto a las medidas que estamos llevando a cabo en muchos centros educativos, y la efectividad de las mismas. Pero es en la forma de resolver los conflictos donde debemos incidir, pues para abordarlo no es suficiente con reconocerlo y tipificarlo. Y al igual que definimos unos indicadores que nos permiten reconocer la existencia de desavenencias, también es posible reconocer si se ha resuelto de buena o mala forma (Cornelius y Faire, 1995). Es necesario concebir un modo efectivo de resolución de conflictos, y algunos estudios han enumerado algunas consecuencias positivas de una adecuada solución de antagonismos en la escuela (Jares, 1996), pues sea cual sea la perspectiva que se adopte para abordar los problemas, es evidente que tendrá consecuencias en la estrategia que se defina, porque crea una cultura institucional que permite desarrollar comportamientos más responsables.

Por ello, nuestro trabajo gira sobre el peso de los distintos factores en la mejora de la armonía en los centros educativos, y aunque es frecuente encontrar estudios de casos dónde no existen hipótesis que se quieran demostrar o comprobar, en nuestra investigación, a partir de las características de aquel conjunto de elementos sobre los que se realizaron las propuestas y trabajos, de los problemas fundamentales que se presentaron, y de la cadena argumentativa que la sustenta, mediante la depuración del sistema de conceptos, su refinamiento, y también mediante la importación analógica de ideas que hayan servido en otro contexto, se fue anticipando una hipótesis, que podríamos sintetizar en que, el clima de convivencia no se explica sólo por el entorno sociocultural y económico de las familias, pues centros con entornos similares tienen climas diferentes.

Resumiendo, nuestro trabajo se dirige a la búsqueda:

- Del nivel de adecuación de la práctica a la normativa aplicable, y del grado de aplicación de los principios informadores del régimen sancionador en los procedimientos llevados a cabo en centros docentes.
- De aquellos aspectos que pueden coadyuvar a mejorar la convivencia en los centros docentes, y del nivel de incidencia de cada uno.
- De errores más frecuentes que, analizados y corregidos, puedan aportar elementos de mejora de la convivencia en los centros docentes.

Agrupamos también los objetivos en tres bloques:

- Conocer los aspectos más destacables, con respecto a la interpretación de la disciplina en la muestra objeto del estudio.
- Indagar sobre la aplicación correcta y efectiva del procedimiento sancionador en los centros educativos, el conocimiento de este por parte del profesorado, y los casos en los cuales iniciaría expediente sancionador.
- Descubrir las medidas de mejora de convivencia, más eficaces y más utilizadas.

4. Fases de la investigación

Dividimos la investigación empírica en dos fases diferenciadas:

- En la primera fase, abordamos los temas sobre los que gira nuestro trabajo, mediante un estudio exploratorio sobre la conflictividad escolar en un instituto de enseñanza secundaria de la ciudad de Ceuta, en el que participa la totalidad de la comunidad educativa del centro.
- En la segunda fase, nos centramos en el colectivo docente, ampliando la muestra a todos los institutos de enseñanza secundaria de la ciudad de Ceuta, a la búsqueda de su concepción y conocimiento sobre diferentes aspectos de la convivencia escolar, identificados como sensibles o problemáticos en la fase anterior.

Ante la dificultad de abordar un estudio en profundidad que contemple todos los aspectos relacionados con la disciplina y la convivencia en los IES, en primer lugar diseñamos un estudio evaluativo desarrollado durante cinco cursos académicos, con la ayuda de la metodología propia de la investigación-acción, que incluye una exploración de carácter global centrado en un único IES cuyas características definimos en el apartado muestra de este capítulo.

El punto de partida es el diagnóstico de la situación en la que se encontraba el centro con respecto a la convivencia escolar, mediante las opiniones de prácticamente toda la

comunidad educativa y el análisis documental de los partes disciplinarios y expedientes sancionadores. Más concretamente, este estudio incluye:

- Entrevistas a equipo directivo, profesorado, personal no docente, y padres de alumnos.
- Cuestionarios dirigidos a alumnos de educación secundaria obligatoria, centrados en conocer su participación en la elaboración de normas, la necesidad y utilidad de las mismas, la claridad y justicia de estas, así como la finalidad y grado de cumplimiento.
- Análisis de partes contra las normas de convivencia (mes, hora, lugar, cursos, perfil del profesorado que los impone, asignatura, motivo o tipo de conflicto, perfil del alumnado, reincidencia, y actuaciones a las que da lugar el parte).
- Análisis de expedientes sancionadores (inicio, tipicidad, reincidencia, culpabilidad, instrucción, valoración de la situación personal del alumno, cumplimiento de plazos, procedimiento, y finalización).

Con posterioridad al estudio inicial reseñado, y a partir de los datos recogidos se diseñaron planes de actuación tendentes a mejorar la convivencia escolar que, una vez evaluados, nos permitían iniciar nuevos ciclos de acción. En consecuencia, durante varios cursos educativos, se analizarían distintas prácticas de mejora de la convivencia escolar llevadas a cabo en el citado instituto de enseñanza secundaria.

Estos programas suelen operar en tres zonas con el objetivo de construir una escuela mejor.

En una primera etapa tenemos los trabajos de prevención con alumnos potencialmente conflictivos como los programas de mejora académica, autoestima o autoconcepto, o la acción tutorial dirigida a la prevención de conflictos. En otra zona encontramos los programas que trabajan en una adecuada reacción ante situaciones conflictivas, como los de mejora de la formación del profesorado, de elaboración y aplicación efectiva de normas de convivencia, o de adecuada atención al alumnado objeto de sanción. Por último, encontramos programas que intentan intervenir en el entorno, o facilitan la ayuda de expertos en la materia ajenos al centro. La institución escolar, en el ámbito de

su autonomía, podrá elegir entre abordar de forma articulada las propuestas, o separarlas como programas independientes.

Los programas de mejora del rendimiento académico (acompañamiento escolar), de optimización del tiempo libre (actividades extraescolares), de atención directa al conflicto (aulas de mejora, tutorías de convivencia), y de prevención ante el conflicto (acción tutorial), serían analizados y evaluados, a la búsqueda principalmente de su influencia en la convivencia y el clima general del centro educativo. La última parte de estos trabajos previos se centrarían en la elaboración de un modelo de plan de mejora de la convivencia y participación de la comunidad educativa, poniendo en marcha también experiencias concretas de implantación del mismo y evaluando su perfil de calidad, partiendo de una propuesta teórica, en la que se contemplan las condiciones previas y requisitos para llevar a cabo el plan.

Resumidamente se explican las acciones planificadas, que fueron llevadas a cabo y evaluadas, procediendo también al análisis de su impacto en la conflictividad del centro:

- Acción 1: Programa de atención directa al conflicto
- Acción 2: Programa de mejora de perspectivas académicas
- Acción 3: Programa de actuación en el entorno
- Acción 4: Plan de formación en centros (Grupos de trabajo.- “acción tutorial”, “convivencia”, y “actividades extraescolares”).
- Acción 5: El plan de convivencia.

Un objetivo último de todas estas actuaciones, es promover procesos de renovación que lleven a construir un mejor clima educativo, pero teniendo en cuenta que todos estos programas no pueden mejorar los procesos educativos sin comprender las bases culturales que están asociadas. Por tanto, es necesario entender este suelo complejo de expectativas, sentimientos y prácticas colectivas que se instalan interactivamente en la institución que nos sirve de banco de pruebas, teniendo en cuenta que convivencia social y escolar, son dos trayectos de interacciones inseparables. Por ello es imprescindible conocer la dinámica del centro donde se realiza la investigación, pues su influencia es indudable en el éxito o fracaso de cada programa que se lleve a cabo, e imprescindible para extraer conclusiones presididas por la fiabilidad.

De este modo, a través de sucesivas actuaciones y evaluaciones de logros, surge un nuevo problema que merece ser investigado en un contexto más amplio (todos los IES de Ceuta) y que se relaciona con la comprensión y gestión de la disciplina por parte del profesorado. Constituyó por tanto esta institución, un banco de pruebas que nos proporcionó la información necesaria, y con cuya comunidad educativa se planteó una reflexión profunda sobre los aspectos que nos interesaba analizar, para posteriormente diseñar nuestra recogida de información a mayor escala.

Estos fundamentos siempre deben estar abiertos a una eventual modificación, porque la consolidación de un argumento plantea a menudo derivaciones o desviaciones antes impensadas, u obliga a modificar conclusiones antes tenidas por firme. Hay que arriesgarse constantemente a pensar, intuir e inventar, pues al final, la solución impondrá a menudo alteraciones.

El mérito es proporcionar información acerca de los resultados de todo el conjunto de actividades que se desarrollan, además de construir intercambios entre profesionales, pues la investigación también se ha convertido en un proceso de aprendizaje común y acumulativo de datos respecto al objeto del trabajo, que redundará en mayor conocimiento del mismo y sus resultados, y da mayor participación de la comunidad educativa para reconducir sus ideas, en torno a una línea de actuación efectiva.

Los resultados obtenidos, también nos permiten diseñar los cuestionarios empleados en la segunda fase de la investigación, donde intentamos contrastar los datos ofrecidos en esta primera parte centrándonos en el colectivo del profesorado, por considerar que es el más reflexivo y probablemente mejor informado sobre la realidad de los centros educativos y, sobre todo, un elemento clave en el tratamiento de la disciplina escolar.

En consecuencia, abordamos la segunda fase del estudio centrada en la opinión de los profesores, y dirigida a la búsqueda de información sobre disciplina, conocimiento de la tramitación de expedientes sancionadores, y medidas de mejora de la convivencia escolar.

En esta fase de nuestra investigación, debemos traducir las variables empíricas sobre las que se desea obtener información, en preguntas concretas sobre la realidad social a investigar, capaces de suscitar respuestas únicas y claras; esto se consigue a través del

cuestionario, que fue distribuido entre el profesorado de la totalidad de los institutos de educación secundaria obligatoria de la ciudad de Ceuta, y que se estructura en tres bloques: Disciplina; expediente sancionador; y mejora de la convivencia escolar. En el gráfico siguiente presentamos el esquema de las fases de nuestra investigación,

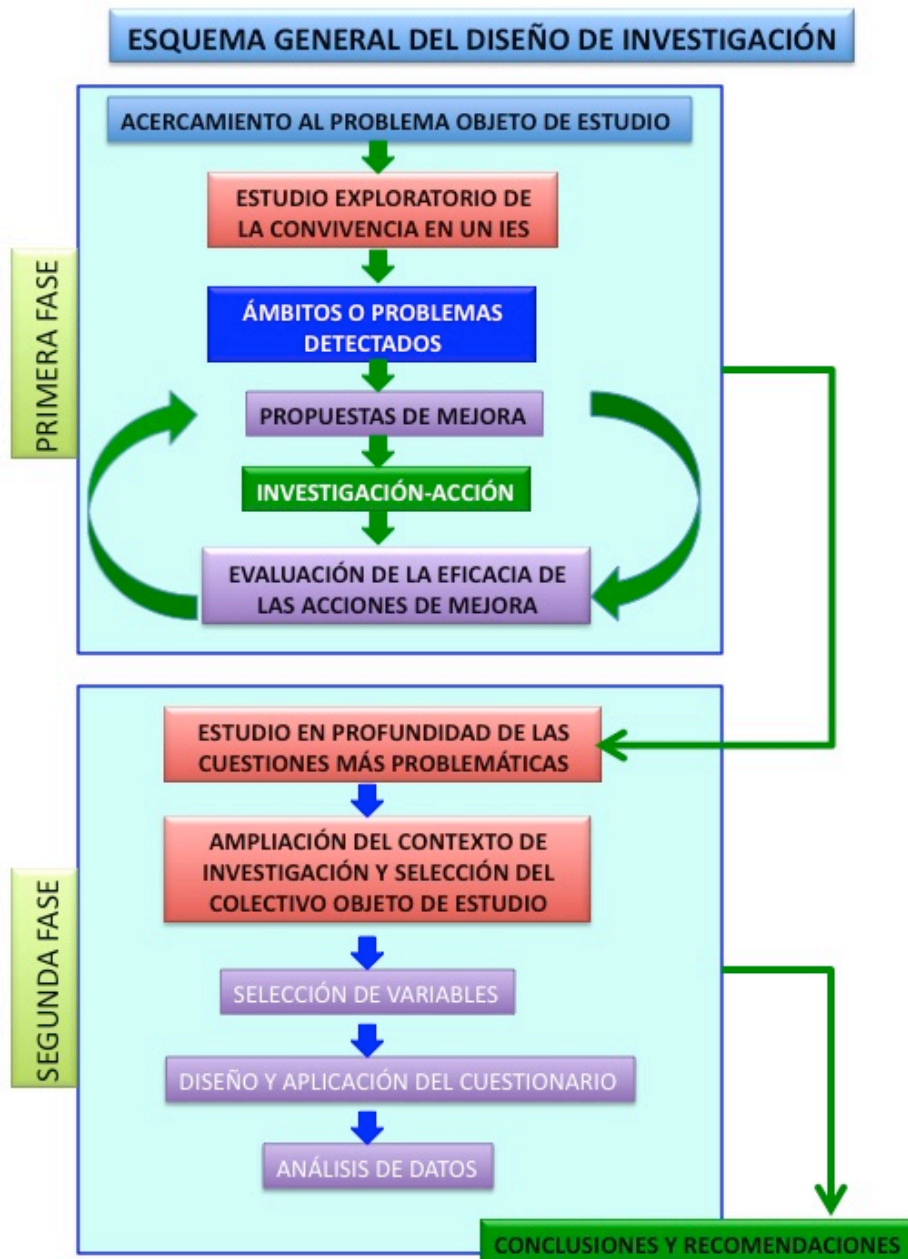


Gráfico 4.1: Esquema general del diseño de investigación

5. Variables

El método de selección y definición de las variables, es decisivo pues toda la investigación gira alrededor de ellas. Descubrir la existencia de las variables, constituye el fin de la investigación científica.

Para Freeman (1971) una variable es cualquier característica observable de algo que es susceptible de abordar distintos valores, o de ser expresado en varias categorías. Boudon y Lazarsfeld (1973) explican que el concepto de variable es amplio, engloba a cualquier característica, aunque no esté identificada con la medida matemática, los atributos, variables cualitativas, tienen un sentido más general que los hace especialmente útiles en el ámbito de las ciencias sociales. El estudio de las variables ocupa un lugar primordial en el proceso de investigación científica, tal y como indican diferentes autores como Bisquerra (1996), Arnau (1978), Fox (1981), Kerlinger (1982) y Travers (1979), entre otros. Interesa en nuestro trabajo la perspectiva que identifica variable, con aquellos aspectos susceptibles de ser valorados cualitativa o cuantitativamente. Domenech (1981) considera como variable cada aspecto que se desea estudiar en una muestra de individuos, y que se caracteriza por tomar en ellos diferentes valores. Existen distintos tipos de clasificación de variables, de las que hemos seleccionado dos, la de Kerlinger (1982) y la de Bisquerra (1996), las cuales desarrollamos a continuación:

Kerlinger (1982), atendiendo a las variables y a las relaciones que mantienen entre sí, adopta una postura simple y sencilla, las clasifica en dependientes e independientes. Las primeras vienen determinadas por aquellos resultados que hay que explicar; las segundas justifican e interpretan los efectos. El objeto de la investigación sería en consecuencia, descubrir la asociación o influencia de la variable independiente sobre la dependiente.

Bisquerra (1996) prefiere utilizar unos criterios regulativos para su clasificación: según el enfoque teórico-explicativo, según el criterio metodológico, según la manipulación, según las propiedades matemáticas y según el control experimental (cuadro 4.1):

CRITERIOS	TIPOS	CARACTERÍSTICA GENERAL
Según el enfoque teórico-explicativo	Estímulo	Condiciones externas al individuo que pueden afectar a su comportamiento.
	Respuestas	Comportamiento manifiesto del individuo.
	Intermediarias o intervinientes	Se interponen entre las dos anteriores.
Según el criterio metodológico	Independiente	Factor que el investigador se propone observar y manipular de manera deliberada para descubrir su relación con la variable dependiente. Se clasifican en situacionales (de tarea o ambientales) y organísmicas (de estado o temporales)
	Dependientes	Fenómeno que aparece, desaparece o cambia cuando el investigador aplica, suprime o modifica la variable independiente.
	Extrañas	Variabes ajenas al experimento, pero que pueden ejercer influencia sobre los resultados.
Según la manipulación	Activas o experimentales	Pueden ser manipuladas directamente por el experimentador.
	Asignadas	Las que no se pueden manipular. Suelen coincidir con las organísmicas.
Según las propiedades matemáticas	Cualitativas	Se establecen categorías para cada modalidad de variable.
	Cuantitativa	Susceptible de ser medido numéricamente. - Discretas: cuando sólo pueden tomar determinados valores. - Continuas: pueden tomar cualquier valor intermedio dentro de un continuum.
Según el control experimental	Aleatorios	El investigador no tiene posibilidad de manipularlas, tan sólo constata valores observados.
	Controlados	Aquellas cuyos valores determina o asigna el investigador en cada uno de los individuos.

Cuadro 4.1: Clasificación de las variables (Fuente: Bisquerra ,1996)

En el proceso de medición de estas variables, se pueden utilizar dos escalas:

- a) escalas nominales; en esta forma de medir, los datos se ajustan por categorías que no mantienen una relación de orden entre sí (ejemplo: profesión y sexo);
- b) escalas ordinales, existe cierto orden o jerarquía entre las categorías (ejemplo: número de hijos).

Las variables de nuestro trabajo de campo se han establecido a raíz del problema objeto de estudio planteado previamente, los objetivos y la muestra seleccionada.

En la primera fase de la investigación, tenemos en realidad un solo sujeto de estudio, puesto que todas las actuaciones se desarrollan en un instituto de educación secundaria de Ceuta. Pero en él trabajamos con diferentes grupos humanos (profesores, alumnos, equipo directivo, personal no docente, padres de alumnos, o participantes en los

distintos programas), y también con grupos de casos (partes disciplinarios, expedientes sancionadores, ...), que nos proporcionan diversa información. En cada colectivo humano, cada grupo de casos, o cada programa analizado, se puede bascular cargando el peso en unas u otras variables, pero generalmente, en esa fase de nuestro estudio se agruparon en las siguientes:

- Situación de la conflictividad escolar: Número de partes disciplinarios impuestos, hora lectiva, mes, lugar, cursos, perfil del profesorado que impone partes, perfil del alumnado infractor, reincidencia, actuaciones a las que da lugar el parte, número de expedientes sancionadores tramitados, nivel de compromiso e implicación de cada colectivo
- Grado de cumplimiento de la normativa sancionadora: Proceso de tramitación de expedientes sancionadores (inicio, tipicidad, reincidencia, culpabilidad, instrucción, valoración de la situación personal del alumno, cumplimiento de plazos, procedimiento, y finalización), participación en la elaboración de normas, conocimiento, necesidad y utilidad, claridad y justicia, finalidad, supervisión de casos, grado de cumplimiento de protocolos.
- Actuaciones de mejora de la convivencia escolar: Propuestas de la comunidad educativa, evaluación de planes, banco de recursos, seguimiento de la situación sociofamiliar, revisión de actuaciones, número de demandas, número de usuarios, edad de los participantes, distribución por cursos, demandas mensuales, asistencia reincidencia, incidencias, actuaciones familiares, rendimiento, participación, motivación, organización del trabajo, impacto de las medidas en la conflictividad del centro, observaciones, ambiente de compañerismo, limpieza y orden, resultados obtenidos relacionando las áreas, metas, indicadores y actividades.

En la segunda fase de la investigación, de forma global, las variables utilizadas en relación con el profesorado de educación secundaria obligatoria de la ciudad de Ceuta, son las siguientes:

- Datos personales y profesionales de los encuestados.- Esta variable está destinada a establecer comparaciones posteriores que permitieran definir perfiles de comportamiento en función de las categorías establecidas (edad, sexo, estado

civil, titulación que le habilitó para la enseñanza, titulación complementaria, años de experiencia en la enseñanza, experiencia laboral previa a la enseñanza, nivel que imparte, cargos desempeñados, desempeño actual de cargos, y actuación como instructor de expediente sancionador).

- Convivencia y disciplina.- Se trabaja sobre un catálogo de conductas antisociales y de situaciones contrarias a la convivencia extraído, no solamente de la legislación en vigor en el denominado “territorio MEC”, sino de los trabajos previos realizados en nuestro estudio. Sobre ellas se pregunta por la calificación de la gravedad de distintas conductas antisociales, la frecuencia en las clases y en el centro de distintas conductas antisociales, así como la reacción ante diferentes situaciones contrarias a la convivencia escolar.
- Conocimiento del expediente sancionador.- Pretende conocer la calificación de diferentes conductas antisociales, con qué frecuencia se producen en las clases o en el centro, y la opinión sobre las reacciones ante faltas disciplinarias. Esta variable está destinada a constatar el nivel de conocimiento que los profesores tienen de las fases del expediente sancionador, para lo que se pide que califique como correcta o incorrecta unas afirmaciones relacionadas con la actuación de denunciante e instructor.
- Mejora de la convivencia escolar.- La variable pretende recoger la opinión del profesorado sobre la eficacia de determinadas medidas pidiendo, al mismo tiempo, que señale cuáles se han realizado en su centro.

5.1. Operativización de las variables

Las variables que intervienen en la segunda fase del estudio deben definirse y concretarse en una serie de indicadores que posibiliten la recogida de información. Para ello hemos considerado aquellas que tienen carácter clasificatorio sociodemográfico y las consideradas sustantivas, relacionadas con una serie de dimensiones.

En las siguientes líneas desarrollamos las variables que componen nuestro cuestionario.

VARIABLES clasificatorias sociodemográficas: Dentro de los aspectos sociodemográficos que hemos tenido presente para la representación de las variables clasificatorias hemos contado con las referentes al centro educativo, la edad, sexo, estado civil, nivel formativo, experiencia y ocupación laboral, y actuación como instructor de expediente sancionador.

En la variable centro educativo, hemos recogido todos los IES de la localidad: Clara Campoamor, Siete Colinas, Puertas del Campo, Camoens, Abyla, y Almina.

En relación con la edad, en el procesamiento de los casos hemos usado intervalos de edad, conformados en periodos de cinco años: 21 - 25 años, 26 - 30, 31 - 35, 36 - 40, 41 - 45, 46 - 50, 51 - 55, 56 - 60 años, y más de 66 años.

Sobre la variable sociodemográfica del estado civil, nos interesa sobre todo saber como afecta el nivel de convivencia que el adulto objeto de nuestro estudio, practica en su vida al margen del trabajo. Se presentó en cinco opciones: Casado/a, soltero, viudo, pareja de hecho, y religioso.

La información sobre el nivel formativo de la población objeto de nuestro estudio, tiene relevancia tanto como dato descriptor de la muestra, y como variable control a correlacionar con el resto de variables relacionadas. Nos interesaba conocer el título que le habilitó para la enseñanza, que en el procesamiento de casos hemos agrupado en cinco categorías (magisterio, licenciatura en humanidades, licenciatura en ciencias sociales, licenciatura en salud y ciencias naturales, licenciatura en tecnología y construcción, y otros); la titulación complementaria que posee al margen de la titulación anterior, aspecto este que desarrollamos en cinco opciones (doctorado, otra licenciatura, otra diplomatura, técnico en formación profesional, y master).

En cuanto a la ocupación nos interesa conocer la experiencia que posee actualmente en la enseñanza, que desarrollamos en ocho franjas (1 año, entre 2 y 3 años, entre 4 y 6 años, entre 7 y 9 años, entre 10 y 12 años, entre 13 y 15 años, entre 15 y 20 años, y más de 20 años); el nivel de enseñanza que imparte actualmente (ESO, bachillerato, o formación profesional); la experiencia laboral anterior a la docencia, que dividimos en cinco opciones (enseñanza primaria, educación infantil, preparador privado, funcionario en la administración pública -en cual- y trabajador por cuenta ajena -en que rama-); los

cargos desempeñados que agrupamos en cinco opciones (director, secretario, jefe de estudios, jefe de departamento, y miembro del consejo escolar); y la responsabilidad actual a la cual añadimos la opción de tutor con respecto a las categorías anteriores.

Por último, una variable de gran importancia en nuestra investigación, versaba en conocer si el encuestado había actuado, al menos en alguna ocasión, como instructor de expediente sancionador.

Entre las variables sustantivas, distinguimos la concepción de la disciplina, el conocimiento del procedimiento sancionador, y las estrategias de mejora de la convivencia.

- En relación con la concepción de la disciplina, incluimos como dimensión personal cognitiva, la frecuencia de conflictos en sus clases y la frecuencia de conflictos en el centro; como dimensión personal afectiva-motivacional incluimos la percepción de la gravedad del hecho conflictivo y la reacción ante el conflicto.
- En cuanto al conocimiento del procedimiento sancionador, incluimos la dimensión competencia para denunciar, la dimensión inicio de expediente, la dimensión instrucción, y la dimensión finalización de expediente.
- La tercera se refiere a las estrategias de mejora de la convivencia, e incluye la dimensión percepción de la eficacia, y la dimensión empleo de medidas.

Todo ello se expresa esquemáticamente en el siguiente cuadro:

<p>Variables clasificatorias sociodemográficas</p>	<p>Centro educativo Edad Sexo Estado Civil Formación Experiencia y ocupación laboral Actuación como instructor de expediente sancionador</p>
<p>Variables sustantivas</p>	<p>Concepción de la disciplina</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dimensión Personal Cognitiva <ul style="list-style-type: none"> ○ Frecuencia de conflictos en sus clases ○ Frecuencia de conflictos en el centro • Dimensión Personal Afectiva-Motivacional <ul style="list-style-type: none"> ○ Percepción de la gravedad del hecho conflictivo ○ Reacción ante el conflicto <p>Conocimiento proceso sancionador</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dimensión competencia para denunciar • Dimensión inicio expediente • Dimensión instrucción expediente • Dimensión finalización expediente <p>Estrategias de mejora de la convivencia.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dimensión percepción eficacia • Dimensión empleo de medidas

Cuadro 4.2: Esquema general de las variables utilizadas

6. El contexto de investigación

Destacamos las especificidades de la situación de Ceuta, y las dificultades propias que plantea el quehacer educativo. Ya comentamos en el marco teórico, que desde el punto de vista jurídico, la situación del denominado “territorio MEC” (donde se incluye la ciudad de Ceuta), presenta una ventaja a la hora de estudiar la situación de los centros, pues no ha sufrido modificaciones legislativas a las que podamos achacar una incidencia en la mejora o empeoramiento de la situación. En el plano de la convivencia en los centros educativos la tendencia ha sido similar al resto del país. Durante los años anteriores a este estudio, se habla de un incremento notable en el número de expedientes disciplinarios abiertos y de expulsiones efectuadas, aunque en este punto el baile de cifras varía según provengan de la Dirección provincial del Ministerio, de los sindicatos, o de los propios centros. En todo caso, el número de incidentes violentos en los centros educativos de Ceuta, que han merecido la atención pública, se incrementó en los últimos años.

Como ya se expuso al comienzo de este trabajo, o los niveles de incidencia de agresividad en los centros ha aumentado, o bien el fenómeno de la violencia está

acaparando el interés de la sociedad y lo que antes no era noticia, hoy lo es. De cualquier forma, las agresiones que nos relatan los medios de comunicación representan un tipo de violencia que podemos calificar de grave, y por tanto requiere un proceso de reflexión y búsqueda de soluciones al respecto. Y en todo caso, con los datos de los que disponemos y a pesar de no ser tan alarmantes como en otros países, abordar la temática de la convivencia en los centros educativos, demanda necesariamente no negar los conflictos y concebirllos como situaciones problemáticas a resolver, sin perder de vista el fin fundamental de promover climas favorables con soportes normativos claros y explícitos, como también alentar el desarrollo de procesos participativos que contribuyan al mejoramiento de los vínculos interpersonales y, por ende, a una optimización del trabajo pedagógico.

Sin embargo, la problemática general del territorio español se acentúa en los IES de Ceuta y Melilla, pues simplemente atendiendo al factor demográfico, tenemos que sus respectivas poblaciones han experimentado un intenso crecimiento, de tal forma que, aunque suavizado en los últimos años, es mucho más rápido que en el resto de España. Ceuta cuenta actualmente con una población oficial de 76.100 habitantes, habiendo experimentado un crecimiento entre los años 1985-2005 de 8,7% (es decir de 66.203 a prácticamente la población actual), teniendo en cuenta que es un territorio fronterizo, con lo que ello conlleva. Es destacable que con la situación demográfica actual de la ciudad de Ceuta, el 50 % de la población corresponde a mujeres, y es conocido el mayor índice de desempleo que soporta este colectivo.

Y mientras la disminución de la media de alumnos por grupo ha sido general en todas las comunidades autónomas en los últimos años, se produce, no obstante, una desviación en Ceuta y Melilla, principalmente en lo que respecta a los centros privados. Sin embargo, no encontramos en estas ciudades normativa adaptada a las características propias, para regular los derechos y deberes de padres y alumnos o los problemas de convivencia, como otras comunidades autónomas de España (Consejo Escolar del Estado, informe 2009/2010).

Por otro lado, es cierto que Ceuta es el prototipo de ciudad multicultural; Sin entrar en la diferenciación de los diferentes conceptos que existen al respecto, concluimos que

conviven diferentes culturas, etnias, etc., distinguiendo comúnmente entre grupos sociales por el hecho religioso.

Al final de la década de los setenta, la población de base “europeo-cristiana” era la mayoritaria, con unos rasgos definitorios que no diferían del resto de la española-peninsular. En la actualidad, el aumento de la población con formación “árabe-islámica” ha sido espectacular, y esta pertenece, mayoritariamente, a clases sociales humildes, ubicada fundamentalmente en los barrios y suburbios. Este grupo social, a pesar de su heterogeneidad, presenta rasgos peculiares.

Baste como ejemplo, resaltar la especial circunstancia con que se encuentran los docentes al incorporarse a su quehacer educativo en los centros de Ceuta, en cuanto a la planificación del lenguaje utilizado con los alumnos (INE, 2008).

En el norte de Marruecos se habla un dialecto propio, mayoritariamente ágrafo, con diversas variedades dialectales, denominado dariya. El hecho de ser un dialecto del bereber, le confiere un uso y características especiales, pues es un colectivo marginado históricamente que sigue reivindicando sus derechos. El dariya tiene amplia presencia en la comunidad musulmana de Ceuta, y es exclusiva de los habitantes con ascendencia marroquí. Estos hablantes utilizarán español o dariya en función de la persona con la que hablen, y el nivel cultural del hablante y del oyente condiciona su uso. Aunque la mayoría de los hablantes consideran imprescindible utilizar el español en la vida diaria y no se muestran reacios a aprenderlo ni utilizarlo, el dariya se mantiene como símbolo e instrumento de identidad colectiva. Esta comunidad suele comenzar con un repertorio monolingüe o restringido a la intimidad y al hogar, mientras que las instituciones educativas, gubernamentales o de la esfera laboral la volverán bilingüe o la proveerán de un repertorio más amplio. Así encontramos una mayoría de individuos que, siendo bilingües, a la vez son monoculturales porque mantienen la identidad cultural de grupo musulmán o islámico. También existe un gran número de musulmanes que, aunque han intentado adoptar la cultura occidental, no han llegado a adquirirla completamente, por lo que el individuo no puede expresar su adecuación a ninguna de las dos culturas (Consejo Escolar del Estado, informe 2009/2010).

Otros hablantes han renunciado a su identidad cultural adoptando la occidental, e incluso, aunque en reducido número, un grupo de personas apenas dominan el español. Podemos concluir que existe una situación de diglosia, en la que conviven dos lenguas cuyos usos están claramente delimitados. Por tanto, el profesor que imparta docencia a hablantes de dariya o a los arabófonos, debe conocer los puntos débiles de su alumnado, para hacer frente a las asimetrías que existen entre ambas lenguas y evitar interferencias o transposiciones erróneas.

Encontramos alumnos con tendencia a la hipercorrección, errores por hipergeneralización, vocabulario restringido y asimétrico, problemas de concordancia e interferencias entre la lengua materna y la lengua objeto de aprendizaje, problemas de fonología, en cuanto al léxico, calcos semánticos inadecuados, omisión de verbos, emplear el infinitivo para todos los casos, explicitar el artículo, e incluso se observa una tendencia a escribir solamente las consonantes y a obviar las vocales. Aunque muchos niños que hayan nacido aquí no tengan problemas lingüísticos graves, dado que en el contexto familiar se emplea una lengua distinta, es importante que reciban un tratamiento lingüístico específico (Trujillo, 2007).

Ello implica que el profesor debe colaborar no solo con sus colegas, sino también con los padres a través del personal que se encarga de la relación casa-escuela, asumiendo plenamente las dificultades de comprensión y de trabajo. Como expresa Martínez (2001), indudablemente valoramos la diferencia como un factor de progreso humano y colectivo, pero convivir en este contexto es como mínimo, más complejo.

Pero los problemas no solo se circunscriben al sistema lingüístico en sentido estricto sino al conocimiento de la cultura de quien lo emplea, entendiéndolo por ello el conjunto de actitudes, creencias y hábitos de interrelación de una comunidad concreta; los modos socialmente adquiridos de pensar, sentir, y actuar de los miembros de una sociedad. Existe un vasto mundo interior de pensamientos y sentimientos en diferentes niveles de conciencia que podemos denominar aspectos mentales de la cultura; y existen actividades concretas que constituyen el aspecto conductual de la cultura. En todo caso, esta distinción, no da respuesta a todos los interrogantes que pueden plantearse,

teniendo en cuenta que son solo unas de las peculiaridades del quehacer educativo en Ceuta, que es necesario tener presente al elaborar cualquier estudio.

También son conocidos en la ciudad otros problemas, como el que supone la supeditación de las necesidades que los centros deban atender a la fijación de un cupo que se determina sobre la base de criterios ignorados por la comunidad educativa, lo que se traduce en asignaciones dispares en centros semejantes y, en cualquier caso, al margen de las necesidades, hecho reflejado en informes del Consejo Escolar del Estado. Asimismo, se deben significar los problemas surgidos en determinados centros docentes en cuanto a la jornada escolar, abriéndose un debate sobre los condicionantes mínimos que debían concurrir. O la demanda de un papel más activo por parte de la inspección educativa en lo relativo a su función de apoyo y colaboración en la supervisión de los proyectos curriculares de los centros. Y también la consideración de que en los Consejos escolares de los IES, el sector padres/madres tiene una representación muy desequilibrada respecto a los demás sectores.

Hay datos complementarios que son también de interés si se quiere intervenir. Por ejemplo, que los papeles se están invirtiendo con respecto a situaciones de otras décadas, pues el agresor en la mayoría de los casos fue un alumno (varón) y la víctima un profesor (también varón); que se producen más incidentes violentos en centros de secundaria que de primaria; que el lugar de la agresión puede ser cualquiera, en el interior del centro (aulas, pasillos, patios, etc.) o en el exterior del mismo. Como consecuencia de estos acontecimientos, se han venido dando en la ciudad una serie de actos de protesta y denuncias ante las autoridades que han pasado por distintas fases.

Ello nos hizo protagonistas en los medios de comunicación en numerosas ocasiones como en el informativo de Antena 3, el 6-6-2001: “El curso pasado se abren más de 3500 expedientes en el escaso número de institutos que hay en Ceuta”. La mayoría de acciones, desesperadas y dispersas, que se llevaron a cabo para intentar atajar el problema, se centraron en extremar la seguridad en los alrededores de los centros, organizar ciclos formativos para tratar la violencia y convivencia en los centros, disgregar a los estudiantes problemáticos e introducirlos en aulas ghetto, crear aulas de adecuación curricular en un instituto de la ciudad donde acuden los alumnos que sufren una expulsión temporal de un centro, y la creación de la comisión antiviolencia.

7. Características del centro donde se realiza el estudio exploratorio

El IES de Ceuta en el que se realizó la primera fase de la presente investigación, es definido en el artículo 1 de su reglamento de régimen interior, como un instituto de educación secundaria, cuyo funcionamiento se rige por el Reglamento orgánico de los institutos de educación secundaria aprobado por Real Decreto 83/1996 de 26 de enero, por su propio reglamento de régimen interior, y por las demás disposiciones emanadas del Ministerio de educación y cultura, en virtud de la potestad normativa que le asiste, y que le sean de aplicación por razón de su materia, en concreto el Real Decreto 732/1995, relativo a los derechos y los deberes de los alumnos.

El origen histórico del mismo se remonta a la década de los años 30 del siglo pasado. Hace 75 años se crea en Ceuta el instituto hispano-marroquí, cuna de la enseñanza secundaria en esta ciudad; en los años cincuenta, pasa a denominarse instituto nacional de enseñanza media desdoblándose en dos institutos (masculino y femenino). A finales de los setenta el instituto masculino pasa a ser el instituto mixto número uno desplazándose al edificio actual en 1985, adquiriendo la denominación de IES en el curso 1995/96. Entendiendo la educación como servicio público y para resolver problemas de escolarización de la ciudad, este IES ha sufrido en estos últimos 21 años tres ampliaciones. El centro está situado en una barriada en el exterior de la ciudad aunque relativamente próxima al centro urbano, con viviendas de protección oficial y un nivel socioeconómico medio. La oferta educativa de este centro en el curso 2004/2005, en el que comenzó el estudio exploratorio, se resume en el siguiente cuadro:

			Diurno	Noctrn.	Distancia
E.S.O.	1º y 2º Ciclo	1º	■		
		2º	■		
		3º	■		
		4º	■		
Bachillerato	Humanidades y Ciencias Sociales	1º	■	■	■
		2º	■	■	■
		3º	■	■	■
	Ciencias de la Naturaleza y de la Salud	1º	■	■	■
		2º	■	■	■
		3º	■	■	■
Ciclos Format.	Grado Medio	Equipos Electrónicos de Consumo	1º	■	
		2º	■		
	Grado Super.	Integración Social	1º		■
		Educación Infantil	1º		■
Garantía Social	Operario de Instalaciones Eléctricas de Baja (A.C.N.E.E.) Operario de Viveros y Jardines		■		
			■		

Cuadro 4.3: Oferta educativa del centro en el curso 2004/2005

En diurno, se impartía los llamados por la legislación educativa entonces en vigor, primer y segundo ciclo de E.S.O., los bachilleratos de "humanidades y ciencias sociales" y "ciencias de la naturaleza y de la salud", el ciclo formativo de grado medio "equipos electrónicos de consumo" y el programa de garantía social para alumnos con necesidades educativas especiales (A.C.N.E.E) "operario de viveros y jardines".

En nocturno se impartían los bachilleratos citados, así como el programa de garantía social "operario de instalaciones eléctricas de baja tensión" y los ciclos formativos de grado superior "integración social" y "educación infantil". Además, era y es posible cursar a distancia los bachilleratos. Desde antes de comenzar nuestro estudio y hasta la actualidad, el centro participa en los "Programas de bibliotecas escolares" y "Globe", habiéndose desarrollado dentro del programa "Comenius 1.3" el proyecto "Diamonds: important values and aims ...". Además los profesores del centro, a nivel departamental, llevan a cabo cada curso grupos de trabajo y seminarios diversos, en relación con materias propias de los propios departamentos didácticos.

Durante el curso 2004/2005 en el que comenzaron nuestros estudios previos, el centro estuvo compuesto por 1156 alumnos, 109 profesores, 2 auxiliares administrativos y 5 bedeles, con un total de 49 grupos. El profesorado se distribuía entre profesores de enseñanza secundaria y maestros que imparten enseñanza en el primer ciclo.

Para señalar la evolución en la oferta formativa del centro, reseñamos que en el curso 2007/2008 se cursaron las siguientes enseñanzas: En el turno de mañana de primero a cuarto de ESO, diversificación curricular (3º y 4º de ESO), primero y segundo de bachillerato de humanidades y ciencias sociales, primero y segundo de bachillerato de ciencias de la naturaleza salud y tecnología, primero y segundo del grado medio de equipos electrónicos de consumo, y taller específico de actividades auxiliares en viveros, jardines y parques. En el turno de tarde el programa de cualificación profesional inicial de ayudante de instalaciones electrotécnicas y comunicaciones, y primero y segundo del grado superior de integración social. En el turno nocturno primero y segundo del bachillerato de humanidades y ciencias sociales, primero y segundo del bachillerato de ciencias de la naturaleza salud y tecnología, primero y segundo del grado superior de educación infantil, primero y segundo del grado superior de integración social, así como primero y segundo del grado superior de interpretación de lengua de signos. En educación a distancia, primero y segundo de bachillerato de humanidades y ciencias sociales, primero y segundo de bachillerato de ciencias de la naturaleza salud y tecnología, y primero y segundo del grado superior de educación infantil. Por último, se inició el grado superior de animación sociocultural, completándose toda la oferta educativa de ciclos de grado superior de la familia profesional de servicios socioculturales y a la comunidad.

El citado curso 2007/2008 se formaron treinta y cinco grupos de alumnos, en el turno diurno: Ocho grupos de primero de ESO, nueve grupos de segundo de ESO, seis grupos de tercero de ESO (dos de ellos con alumnos de diversificación), cuatro grupos de cuarto de ESO, (dos de ellos con alumnos de diversificación), tres grupos de primero de bachillerato, dos grupos de segundo de bachillerato, dos grupos del ciclo formativo de electrónica, y un grupo de garantía social de jardinería.

En el citado curso tanto los alumnos de primero como los de tercero de E.S.O. siguieron el nuevo currículo derivado de la aplicación de la Ley Orgánica de Educación. En los grupos de primero H y segundo I se agruparon las materias en ámbitos y se asignaron profesores de apoyo, pues las dificultades mostradas por el alumnado de estos grupos, referidas fundamentalmente a su comportamiento, hacía pensar que podrían estar abocados al fracaso o el abandono, y con ello se trataba de enderezar su trayectoria académica y educativa dentro de las posibilidades del centro.

Ejercitaron su labor en el centro educativo objeto de estudio, en el curso 2007/2008 aproximadamente 124 profesores, y 3 auxiliares administrativos. Además, en cuanto al personal no docente del centro, en horario diurno trabajaron tres conserjes y dos más en horario nocturno, personal de limpieza que lo constituían tres trabajadores, y un trabajador de una empresa de seguridad, cuyo cometido lo integra casi exclusivamente controlar la puerta principal en horario diurno. Un alto porcentaje de los docentes tiene una situación laboral de interinidad, y lo componen profesores de enseñanza secundaria y maestros. El equipo directivo lo componían, además del Director y del Secretario, cuatro Jefes de estudio durante el horario diurno y dos en el nocturno.

El centro participó durante esos años, además de los reseñados “Programas de bibliotecas escolares”, “Globe” y “Diamonds: important values and aims...” en el programa PROA, que desde el curso 2005/2006 desarrolló los siguientes planes: “Acompañamiento escolar”, “actividades extraescolares”, “convivencia y atención a familias” y “desarrollo de capacidades”.

El horario general del centro, permaneció sin variación durante los cursos en los que se llevaron a cabo estos estudios previos. El turno matutino de lunes a viernes, con seis periodos lectivos y con un recreo de 25 minutos entre el tercero y cuarto periodo lectivo:

El primer periodo de 8’55 horas a 09’50 horas, el segundo periodo de 09’50 horas a 10’45 horas, el tercer periodo de 10’45 horas a 11’35 horas, el recreo de 11’35 horas a 12’00 horas, el cuarto periodo de 12’00 horas a 12’50 horas, el quinto periodo de 12’50 horas a 13’45 horas, y el sexto periodo de 13’45 horas a 14’40 horas. Los turnos vespertino, nocturno y educación a distancia, de lunes a viernes, tenían seis periodos

lectivos de cincuenta minutos con un recreo de veinte minutos entre el tercer y cuarto periodo lectivo: El primer periodo de 17'00 horas a 17'50 horas, el segundo periodo de 17'50 horas a 18'40 horas, el tercer periodo de 18'40 horas a 19'30 horas, el recreo de 19'30 horas a 19'50 horas, el cuarto periodo de 19'50 horas a 20'40 horas, el quinto periodo de 20'40 horas a 21'30 horas, y el sexto periodo de 21'30 horas a 22'20 horas.

En el centro se asigna a cada grupo un aula principal, aulas de desdoble y aulas especiales (música, tecnología, informática, audiovisuales, idiomas, laboratorios, gimnasio, pistas deportivas...) que se precisaban. Además, también se asignaron aulas a los profesores de pedagogía terapéutica y audición y lenguaje, así como a los profesores de compensatoria. A los grupos de bachillerato se les asignó las aulas en un nuevo pabellón construido durante el curso 2006/2007.

Mientras en el inicio del estudio, curso 2004/2005, el centro estaba compuesto por 1156 alumnos, con un total de 49 grupos, el curso en el que finaliza el estudio, 2007/2008, el IES atiende más de 1.220 alumnos. El alumnado es bastante heterogéneo, repartido entre las distintas religiones (musulmana, cristiana, hindú, ...). Muchos de los alumnos son de status social medio-bajo, con bastantes carencias en el idioma vehicular y con un bagaje cultural y educativo bastante escaso, lo que supone una dificultad importante para la obtención de buenos resultados, sobre todo cuando encontramos un porcentaje elevado de familias que colaboran poco con el centro. El número de alumnos matriculados en el curso 2004/2005 se resume el siguiente cuadro:

		Diurno				Nocturno				A Distancia				Totales por Curso				
		H	M	Tot.	Gr.	H	M	Tot.	Gr.	H	M	Tot.	Gr.	H	M	Tot.	Gr.	
E.S.O.	1er Ciclo	1º		151			0				0				151			
		2º		112			0				0				112			
	2º Ciclo	3º	169	131	300	11		0				0			169	131	300	11
		4º	104	84	188	7		0				0			104	84	188	7
B.Humanid. y C.Sociales	1º	27	33	60	2	50	27	77	1	27	19	46	1	104	79	183	4	
	2º	29	65	94	3		0				0			29	65	94	3	
B.CC.NN. y de la Salud	1º	27	16	43	2	20	13	33	1	19	3	22	1	66	32	98	4	
	2º	46	38	84	3		0				0			46	38	84	3	
B.Tecnología	1º			0			0				0			0	0	0	0	
	2º			0			0				0			0	0	0	0	
B.Artes	1º			0			0				0			0	0	0	0	
	2º			0			0				0			0	0	0	0	
Ciclos G.Medio	1º	18	0	18	1		0				0			18	0	18	1	
	2º	10	0	10	1		0				0			10	0	10	1	
Ciclos G.Superior	1º			0		15	47	62	2		0			15	47	62	2	
	2º			0		1	15	16	1		0			1	15	16	1	
Garantía Social		2	3	5	1	17	1	18	1		0			19	4	23	2	

Cuadro 4.4: Alumnos matriculados en el curso 2004/2005

Un tanto por ciento muy elevado de alumnos (más del 60 %) es de grupos sociales que en cualquier centro educativo de España sería calificado como minorías étnicas o colectivos especiales, lo que tiene su repercusión en la organización de las actividades docentes; provienen de sectores desfavorecidos, con un alto índice de población, que tienen como lengua materna y forma habitual de comunicación el dariya (dialecto bereber) relacionándose entre ellos en dicha lengua, y manteniendo una vinculación total y diaria con su cultura de origen.

La mayoría de sus familias son de status social bajo, con escasos recursos económicos y entornos de marginalidad. Aunque los problemas diarios, así como el deterioro que se viene observando en la vida escolar tienen los mismos orígenes, que en otros institutos de nuestra localidad: Falta de disciplina y pérdida de autoridad de profesores y padres, escaso interés por el estudio, poca implicación de los padres en la vida escolar, primacía de la “ley del mínimo esfuerzo”, influencia negativa de la T.V, ...

Las características y las dificultades de aprendizaje del alumnado de secundaria obligatoria y bachillerato del IES de Ceuta, fueron objeto de un estudio por parte de un profesor catedrático del centro y una Dra. psicóloga (Ruiz y Gatón, 2007), vertebrado en

tres investigaciones en la línea del conocimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje: Las dificultades de aprendizaje en el alumnado de secundaria de este instituto, el estudio de la relación entre el autoconcepto y el rendimiento académico en el alumnado, y el estudio de las características de los alumnos de bachillerato con buenos rendimientos académicos y alta motivación para la tarea, potencialmente con altas capacidades, y sus dificultades transitorias.

Precisamente el estudio abarca cuatro años (2003-2007) que coinciden en buena parte con los cursos en los que realizamos el nuestro. Parte de la hipótesis que los bajos rendimientos, el ambiente escolar y el elevado absentismo, puede estar relacionado con una inadecuación de la metodología didáctica a la realidad multicultural del alumnado, y con sus expectativas de futuro.

A partir del tratamiento estadístico de las encuestas, las dificultades intrínsecas personales representan el 40 % (las cognitivas un 19 % y las afectivo-motivacionales un 21 %), mientras que las extrínsecas alcanzan un porcentaje del 60 % (las referidas al contexto escolar un 35 %, las relacionadas con el contexto social un 16 %, y las derivadas del contexto familiar un 9 %).

En el análisis de las dificultades de aprendizaje intrínsecas cognitivas, aparecen con mayor proporción las relacionadas con el lenguaje oral y el lenguaje escrito. En el análisis de las dificultades intrínsecas afectivo-emocionales, destacan las relacionadas con las expectativas del alumnado. En las dificultades extrínsecas en el contexto familiar destacan las relacionadas con el clima del hogar, en el contexto escolar destacan aquellas surgidas por la metodología utilizada en el proceso de enseñanza-aprendizaje y las relacionadas con la organización del centro, mientras en el contexto social, aparecen con fuerza las surgidas del ambiente en el barrio.

Se aprecia un fuerte desajuste entre la cultura materna de muchos alumnos, y el modelo cultural sobre el que se asienta el sistema educativo, así como una gran desorientación respecto de los valores sociales. El fracaso escolar viene apuntalado por diversos factores, entre los que despuntan la estructura del sistema educativo y la metodología utilizada, deficiencias en el dominio del castellano, tanto oral como escrito, y las escasas expectativas de mejorar la calidad de vida gracias a la preparación que proporciona la

educación, lo que se manifiesta en el absentismo escolar. Además, la importancia que adquiere el contexto social, a través básicamente del ambiente en el barrio, podría ser la punta del iceberg que deja traslucir un ambiente de confrontación social y de falta de integración social.

El rendimiento académico del alumnado viene afectado por su autoconcepto: Este es bastante semejante en ambos sexos y culturas, aunque el académico es superior en las chicas que en los chicos, mientras que el emocional es significativamente superior en los chicos que en las chicas. Según su cultura, las diferencias son poco significativas en el autoconcepto académico y sí lo son a favor del alumnado musulmán en el autoconcepto emocional. También se puede concluir, que existen diferencias en el rendimiento académico según el sexo del alumnado a favor de las chicas (10%), y que existen diferencias en el rendimiento académico según la cultura de pertenencia a favor de los cristianos (9%). No consigue conclusiones en cuanto al grado de dependencia entre la acción tutorial del profesor tutor en su grupo, y el comportamiento, rendimiento académico y la autoestima de los alumnos.

A continuación aportaremos datos relativos al entorno del centro, según un estudio estadístico que se realizó el curso 2007/08, por parte del departamento de orientación del centro:

Unidad familiar.- En el entorno familiar se aprecia un fuerte desarraigo, que poco a poco va superándose por el desarrollo de actividades comunes locales y por una amplia red de asociaciones e iniciativas vecinales y/o del Ayuntamiento (construcción de nuevos espacios de uso comunitario). El número medio de la unidad familiar está comprendido entre 4 a 6 miembros, situándose en torno a un 67% del total del muestreo.

Otras características que reflejan las tipologías familiares son, que es mayoritaria la franja de edad entre 40 a 50 años para los padres, sin embargo es inferior para los tutores legales que están a cargo de los menores, rondando la franja de edad de 30 a 40 años. El promedio de número de hijos por familia es de 2 a 3, comprobándose una reducción más que significativa con estudios anteriores (EDIS, 2000).

La ocupación dentro del seno familiar está caracterizada por una mayoría en activo de los cabeza de familia masculinos, y un porcentaje elevado de desempleo en los

femeninos, que generalmente se ocupan de las tareas del hogar. También se aprecia un elevado número de progenitores sin estudios o con el Graduado escolar únicamente (en torno a un 50 %), siendo el menor número de aquellos que tienen estudios universitarios (alrededor de un 5 %).

Dinámica centro-familia.- Se observa la existencia de una cierta desestructuración familiar, en un porcentaje significativo, que vierte en el centro sus consecuencias (inestabilidad emocional, inadaptación, conflictos convivenciales, etc.), y la carencia, en muchos casos, de habilidades sociales en los padres y madres a la hora de solucionar los problemas de sus hijos, pasándose de la permisividad casi total al autoritarismo brusco o a la claudicación sin más. Del nivel de estudios dependen en gran parte las expectativas sobre el nivel de educación de los hijos y las expectativas de estos mismos. En general se da una escasa participación en la vida del instituto y en su Asociación de padres y madres; aún así, siguen confiando en que el profesor gestiona los conflictos adecuadamente en el centro, y por supuesto, reconocen la importancia de la formación como facilitador de una adecuada expectativa de futuro.

Condiciones de la vivienda.- En cuanto a las condiciones del hogar del alumnado del IES de Ceuta, hemos recogido las siguientes, siendo notable la incidencia de la evolución inmobiliaria, y sobre todo en los distritos de residencia de los alumnos de nuestro centro educativo: El porcentaje más elevado corresponde a vivienda tipo piso en propiedad, quedando como apreciación subjetiva los tipos de viviendas unifamiliares encuadradas en los distritos de residencia del Príncipe Alfonso y Príncipe Felipe. Otro tipo de equipamiento, no tan básico, pero que hace apreciar el nivel del confort en la unidad familiar es que la mayoría disponen de diversos dispositivos de audio, vídeo y DVD, así como soportes informáticos varios. Otros aspectos importantes en la unidad familiar son los económicos, pues el salario medio comprende entre los mil y mil quinientos euros mensuales. Algunas familias (3'63%) no contestaron este apartado, pudiendo estar relacionado el motivo con la incidencia de la "economía sumergida" a la cual están obligados a practicar para seguir manteniendo otros recursos legales básicos (prestación por desempleo, plan de empleo local, etc). Otro referente importante a la hora de estudiar las unidades de convivencia son las fuentes de apoyo externo que complementan los ingresos familiares, dándose una mayoritaria dependencia del INSS,

pudiendo estar relacionado con el índice elevado de natalidad por familia, siendo la cuantía media de las percepciones de 200 a 300 €.

Medios de transporte.- Existe un 20'28 % de familias que usan ambas opciones (privado y público), aunque predominan aquellas que utilizan el vehículo propio.

Condiciones de salud.- El 40'91% de los encuestados padecen algún tipo de afectación en sus condiciones de salud; pero esto no implica que tengan reconocidas en la misma proporción un determinado grado de minusvalía. De las familias con algún grado de reconocimiento de minusvalía por parte del IMSERSO predominan aquellas de componente físico, situándose en segundo lugar las psíquicas y por último las sensoriales. Asimismo destaca el uso de la Seguridad Social como red asistencial en la cobertura médica en las familias.

Ocio y tiempo libre.- En diferentes estudios sociológicos, un indicador muy importante a la hora del análisis y estudio del grado de “salud” de las unidades familiares es la manera de gestionar su tiempo libre, abarcando no solo el punto de vista de los alumnos sino también de los padres y la familia en general. En lo que se refiere a la unidad familiar, esta suele ocupar su tiempo libre en realizar tareas del hogar, ver la televisión y visitar a familiares en este orden, mientras que en los alumnos predominan ver la televisión, practicar deportes y salir con amigos como formas principales de ocio.

Historia escolar.- Como ya se ha citado, la mayoría de los alumnos del IES proceden de la red de centros a la que está asignado el sector del citado instituto: Colegios de Educación Infantil y Primaria “Juan Morejón”, “Reina Sofía” y “Vicente Aleixandre”. La mayor parte de los alumnos han cursado Educación Infantil, destacando también el porcentaje de alumnos que han repetido (14'54%) en algún momento de su historia escolar. En cuanto a la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato, un 26'36% de los alumnos han repetido algún curso, sobre todo primer curso de Educación Secundaria Obligatoria. Referente a determinados hábitos de estudio, una gran mayoría refiere estudiar en casa (aunque desconocemos con que grado de rendimiento); siendo más sorprendente todavía la proporción de los que superan las dos horas de estudio diario en su casa, un 57'29%, y los que reconocen que nunca lo hacen un 12'72%. Los alumnos están en esta etapa elaborando su personalidad, y muchas conductas nos

desconciertan, tales como hostilidad hacia los adultos, rigidez en las ideas, terquedad, necesidad de imitar a los que admiran..., son manifestaciones de la búsqueda de una nueva identidad. Sin embargo, es realmente esperanzador (o contradictorio si lo vemos desde un punto de vista escéptico) el elevado número de alumnos que se plantean realizar estudios universitarios, que supone un 52'72 % del total. Respecto a las distintas fuentes de apoyo, un total de 65'45% de los alumnos del IES son becados, tanto por el Ministerio de Educación como por la Ciudad Autónoma.

Todo ello hace crecer la inquietud sobre la convivencia, que era una de las que el equipo directivo y prácticamente toda la comunidad educativa más vivía, en el momento de inicio de nuestros estudios.

En cuanto a la organización y disciplina en el centro, en el momento de inicio de estos trabajos previos (curso 2004/2005), un Jefe de estudios ejercía por delegación del Director y bajo su autoridad la jefatura del personal docente en todo lo que se refiere al régimen académico. Para ello designa profesores de guardia que disponen de un listado diario de profesores, asignaturas y aulas, así como de un parte de guardia en el que consignan las faltas de asistencia y puntualidad que pudieran producirse y cualquier otra incidencia que se considere importante reflejar.

En este turno de guardia entre los profesores del centro, un grupo de número variable (entre tres y seis), se ocupa de vigilar los pasillos y estar disponible para los casos en que sean requeridos por cualquier profesor en sus aulas, con el casi exclusivo cometido de apoyarle en los conflictos de convivencia que se presenten. Los profesores de guardia informan a la jefatura de estudios de las eventualidades que pudieran producirse y se hacen cargo de los alumnos que estuvieran sin profesor a los que atienden en un aula que esté disponible, aunque lo usual es que los dejaran trabajando en una mesa situada junto a jefatura de estudios. Así mismo, los profesores de guardia velan por el orden en los pasillos y en los patios.

Es obligación de cada profesor anotar las faltas de asistencia de los alumnos en sus clases. Para facilitar esta labor, cada profesor dispuso en este IES a partir del curso 2006/2007, de una unidad personal (PDA) que lleva a clase para el control de la asistencia. Los profesores tienen acceso al programa desde la sala de profesores y

departamentos para informarse de la falta de sus alumnos en otras asignaturas, justificar faltas, conocer otras incidencias como retrasos o amonestaciones, registrar faltas que se anotaron con las unidades personales, etc. Los tutores deberán consultar las faltas y otras incidencias producidas en sus grupos, para tomar decisiones e informar a los padres de las mismas. En los boletines de evaluación se hacen constar las faltas habidas en cada trimestre.

El IES tiene elaborado un horario de vigilancia de recreo en el que participan todos los profesores del turno diurno, en número aproximado de quince para cada período de recreo y con una periodicidad semanal. En el parte de faltas e incidencias del profesorado se habilitó un espacio para que los profesores que realizan dichas vigilancias reflejaran las posibles incidencias que pudieran producirse. En el curso 2006/2007, los profesores que vigilan el recreo se distribuyeron en tres zonas: La zona ajardinada y cafetería, la pista cubierta y la pista descubierta.

En los casos en los que producen incumplimientos de las normas de convivencia, el órgano competente del centro adoptaba las medidas correctoras procedentes conforme a lo dispuesto en la legislación vigente. Los profesores y profesoras disponen de partes de incidencias en el que reflejan las faltas de comportamiento del alumnado y que tramitan según las normas establecidas por la jefatura de estudios. La experiencia del jefe de estudios encargado, era el criterio principal para decidir el castigo a aplicar e incluso la posible incoación de expediente sancionador, sin perjuicio de las competencias propias del consejo escolar. Una vez incoado el expediente, se nombra como instructor un profesor del centro, siguiendo un turno rotativo.

Durante todos los cursos que analizamos en nuestra investigación, el centro educativo donde realizamos nuestro estudio no cambió de director, que lo era desde hacía dos décadas, y apenas hubo modificaciones en el equipo directivo.

8. Población y muestra en la segunda fase del estudio

La segunda fase de nuestro estudio, se ha llevado a cabo en los seis institutos de enseñanza secundaria que existen en Ceuta (IES Abyla, Siete colinas, Almina, Puertas

del campo, Luis de Camoens, y Clara Campoamor), siendo la población el colectivo de profesores de todos ellos.

¿Por qué elegimos el colectivo del profesorado? Porque se reveló en la primera parte de la investigación como el más sensible con el problema, el que más reflexiona al respecto, y también el que mayor campo de acción tiene sobre la cuestión. El análisis de la disciplina escolar requiere conocer las implicaciones de control y manejo de la clase por parte del profesor, lo que supone profundizar en el concepto que este tiene sobre la calificación de la gravedad y frecuencia de distintas conductas, su conocimiento de las normas procedimentales, y las medidas que propone preferentemente para abordarlo. Seguidamente presentamos los siguientes datos generales, referidos al curso académico en el que se llevó a cabo la encuesta:

- En relación a la distribución del profesorado.-
 - IES Abyla: Total 115 (87 profesores de enseñanza secundaria, 11 maestros, y 17 profesores técnicos de formación profesional).
 - IES Siete colinas: Total 106 (75 profesores de enseñanza secundaria, 20 maestros, y 11 profesores técnicos de formación profesional).
 - IES Almina: Total 100 (59 profesores de enseñanza secundaria, 16 maestros, y 25 profesores técnicos de formación profesional).
 - IES Puertas del campo: Total 68 (46 profesores de enseñanza secundaria, 6 maestros, y 16 profesores técnicos de formación profesional).
 - IES Luis de Camoens: Total 95 (67 profesores de enseñanza secundaria, 15 maestros, y 13 profesores técnicos de formación profesional).
 - IES Clara Campoamor: Total 78 (65 profesores de enseñanza secundaria, 8 maestros, y 5 profesores técnicos de formación profesional).
- En relación a las unidades-grupos de alumnos.-
 - IES Abyla: 26 unidades de Educación Secundaria Obligatoria y 28 de Post obligatoria.
 - IES Siete colinas: 31 unidades de Educación Secundaria Obligatoria y 16 de Post obligatoria.
 - IES Almina: 23 unidades de Educación Secundaria Obligatoria y 26 de Post obligatoria.

- IES Puertas del campo: 11 unidades de Educación Secundaria Obligatoria y 23 de Post obligatoria.
- IES Luis de Camoens: 22 unidades de Educación Secundaria Obligatoria y 20 de Post obligatoria.
- IES Clara Campoamor: 22 unidades de Educación Secundaria Obligatoria y 9 de Post obligatoria.

Teniendo en cuenta que en este tipo de estudios suele darse una elevada mortalidad experimental (cuestionarios que no son contestados), hemos optado por enviar el cuestionario a todos ellos. De un total de 399 profesores de educación secundaria obligatoria que imparten docencia en los distintos institutos de Ceuta, contestaron el cuestionario 108 de ellos, es decir, el 27 % de los profesores, con un error muestral del 8% y un nivel de confianza del 95% , conforme al siguiente desglose por centros.

- IES Abyla: 24
- IES Siete colinas: 26
- IES Almina: 21
- IES Puertas del campo: 14
- IES Luis de Camoens: 11
- IES Clara Campoamor: 12

9. Instrumentos

Durante toda la investigación se han empleado diferentes instrumentos para la recogida de datos.

En el capítulo de diagnóstico inicial correspondiente a la primera fase de la investigación, se llevaron a cabo entrevistas no planificadas sobre la situación de la convivencia en el centro seleccionado como “banco de pruebas”, a profesores, equipo directivo, personal no docente, y padres de alumnos. La opinión de los alumnos fue recogida mediante cuestionarios, ya que entendemos que es un colectivo que es más complejo que exprese su opinión con un criterio organizado, y se les preguntó sobre su participación en la elaboración de las normas, su grado de conocimiento de las mismas,

la necesidad y utilidad de las normas, la claridad y justicia de estas, así como su finalidad y grado de cumplimiento.

El análisis de los partes disciplinario se empleó para obtener datos descriptivos sobre el mes en el que se imponen, la hora lectiva, el lugar donde se desarrollan la mayoría de conflictos, los curso más conflictivos, el perfil del profesorado que impone partes, la asignatura en la que se decretaron, el motivo, el tipo de conflicto generado, el alumnado que fue objeto de partes, su género, el nivel de reincidencia, y las actuaciones a que dieron lugar los partes sancionadores.

En cuanto al trabajo con los expedientes sancionadores, trabajando con la metodología ya expuesta (análisis de fuentes documentales) , se extrajo información sobre el inicio, tipicidad, reincidencia, culpabilidad, instrucción, valoración de la situación personal del alumno, cumplimiento de plazos, procedimiento, y finalización de los mismos.

En estudio de los ciclos de investigación-acción se emplearon igualmente diversidad de instrumentos.

En el programa de atención directa al conflicto, se evalúan las distintas líneas, tanto en el segundo curso de funcionamiento como en el cuarto, combinando las metodologías cuantitativas y cualitativas. Para ello se contabilizan el número de demandas y derivaciones al programa agrupadas por meses, el tipo de conflicto generado, la reincidencia, la edad de los participantes, su centro de procedencia, su participación, su motivación, las incidencias detectadas, la organización en el trabajo, elaborando cuadros de análisis, tablas y gráficos para su mejor comprensión. También se obtiene información mediante entrevistas realizadas al equipo humano participante en el proyecto, derivado del contacto directo con los alumnos/as que protagonizan conflictos, así como de la evaluación de metas, indicadores, actividades y proceso.

En relación al programa de mejora de perspectivas académicas, se elaboró un cuestionario sobre los hábitos de estudio de los alumnos destinatarios del programa, que incluía las condiciones ambientales de estudio en casa, la planificación del estudio, la utilización de materiales, y la asimilación de contenidos. Tras el primer mes de trabajo, también fueron preguntados los alumnos, mediante cuestionario elaborado al efecto,

sobre el rendimiento del programa, su rendimiento personal, el rendimiento del grupo, el ambiente y compañerismo, la comparación con el horario lectivo, la limpieza y orden, y las causas del rendimiento. En este periodo se realizaron igualmente entrevistas a los universitarios encargados de llevar a cabo el programa. Al finalizar el programa, tanto el primer como el segundo año de funcionamiento, se analizaron los datos académicos de los alumnos seleccionados. En la evaluación del programa se emplearon de nuevo cuestionarios, remitidos a los universitarios acompañantes, tutores, alumnos participantes, y padres de alumnos participantes.

En cuanto al programa de actuación en el entorno, se elaboró una encuesta que incluía cuestiones sobre si se realizan demasiadas actividades extraescolares a lo largo del curso, si las actividades extraescolares pueden llegar a reforzar la conducta de los alumnos, si los alumnos problemáticos debían participar en ellas, y si podían reforzar el rendimiento académico.

En el plan de formación en centros, se extrajo información para el trabajo final a través de las actas e informes de cada grupo de trabajo, en los que en sucesivas reuniones se reflexionaba sobre temas relevantes para nuestra investigación. Para la evaluación del propio proyecto de formación, se elaboró también un cuestionario remitido a los profesores participantes, en los que se preguntaba sobre la información inicial recibida, si han realizado otra acción formativa, sobre la valoración del grado de planificación, sobre los acuerdos a que han llegado, la labor del coordinador, si han encontrado dificultades para el desarrollo del proyecto, la implicación del equipo directivo y la organización del centro, si aprecia mejora en la relación de alumnos y profesores, si le ha supuesto una mejora en su desarrollo profesional y personal, el grado en que ha podido impactar el proyecto en el resto del profesorado no participante, y si considera necesario seguir recibiendo formación específica. La última parte estaba reservada, para poder opinar de forma desarrollada.

Pero queremos centrar la atención en el instrumento de recogida de datos utilizada en la segunda fase de la investigación, que no es otro que el cuestionario; entre otras ventajas que tiene su utilización, se pueden destacar las indicadas por Fox (1981): Alcance masivo de sujetos; relativamente poco costoso; y normalización de las instrucciones. Con él se pretende conocer lo que hacen, opinan o piensan los encuestados (en nuestro

caso profesores de enseñanza secundaria obligatoria), mediante preguntas realizadas por escrito, que pueden ser respondidas sin la presencia del encuestador. Y debemos conocer su opinión, no cuando descarga su estrés tras una situación límite, sino en una reflexión pausada y objetiva.

Por tanto, otra de las ventajas que hemos pretendido obtener con este instrumento, es que las respuestas fueran meditadas, al no exigirse tiempo de realización, además de tener mayor libertad de expresión, al no sentirse coaccionado, con el anonimato garantizado. En cualquier caso, procuramos que el tiempo para contestarlo no resultase elevado; aproximadamente no superaba los treinta minutos en ningún caso. Ya hemos comentado que la utilización del cuestionario como elemento de recogida de información, se decidió, entre otros factores, porque en muy poco tiempo podríamos conseguir gran cantidad de datos, muy en relación con los objetivos de la tesis. El cuestionario podía ser una forma eficaz y relativamente rápida de recopilar información del profesorado, y el coste no sería muy alto, ya que a través de los centros en los que trabajan, podríamos hacer que los rellenasen. El investigador ha distribuido personalmente el cuestionario a la muestra seleccionada, al objeto de evitar el inconveniente del elevado número que se pierde cuando son enviados por correo u otros medios, y para disipar dudas de pérdida de representatividad. Asimismo, se refería expresamente que las respuestas serán tratadas con rigor y la ética que requiere una investigación científica.

Tras una revisión bibliográfica sobre el tema, y un proceso de reflexión personal, nos adentramos en el rediseño de los cuestionarios originales con los que hemos contado. Las sugerencias realizadas se han tenido presentes en la elaboración del cuestionario definitivo, redactando de nuevo varios de los ítems para facilitar su comprensión. Esta tarea requiere de una técnica y unos requisitos muy concretos, si se quiere asegurar la representatividad de los datos recogidos, condiciones que tratamos de seguir escrupulosamente en esta fase. Entre las condiciones que se exigen podemos destacar:

- La redacción debe ser clara y sin ambigüedades.
- El cuestionario debe permitir un trabajo uniforme en todos los centros donde se pase.

- Debe minimizar errores potenciales de los respondientes y de los codificadores.
- Debe ser interesante, para que al profesorado les resulte fácil y cómodo contestarlo, por lo que se debe reducir el número de ítems del cuestionario de referencia.
- En la formulación de las respuestas nos aseguramos que los sujetos no falseen sus respuestas para “quedar bien”.
- Asimismo hay que evitar (Cohen y Manion, 1985)
 - Preguntas irritantes
 - Preguntas negativas
 - Preguntas complejas
 - Preguntas tendenciosas que induzcan a una respuesta
 - Preguntas demasiado cultas

Un aspecto que hemos cuidado con especial interés, ha sido tratar de conseguir un cuestionario que fuera atractivo para el que lo cumplimentase. Para ello, al elaborar nuestro protocolo, también tuvimos en cuenta (Bisquerra, 1996), que las preguntas al ser cerradas o estructuradas presentan una gran facilidad de tabulación. También hemos utilizado cuestiones politómicas (con varias alternativas), siendo este tipo el más utilizado en nuestros ítems junto a la escala de Lickert. Las preguntas pueden ser generales o específicas, partiendo desde las primeras para facilitar a los sujetos que realicen un ejercicio de introspección, que vaya profundizando a medida que avanzan en la cumplimentación del cuestionario. Los ítems suelen enunciarse como afirmaciones.

Tras una revisión final minuciosa y detallada con los directores de la tesis, conseguimos el protocolo definitivo.

El cuestionario se iniciaba con una presentación, cuyo principal objeto era estimular la participación, en la que se expresaba que la disciplina y la convivencia en los centros educativos, son dos cuestiones que tienen una gran trascendencia en la vida de la institución, y actualmente constituyen problemas de los que no solemos tener un conocimiento acertado para afrontarlos, transmitiendo que con este trabajo quiere arrojar luz sobre este aspecto tan complejo.

A lo largo del cuestionario, se encuentran diferentes tipos de preguntas: Unas son “cerradas” (una pregunta y varias opciones de respuesta), en las que se pide que marque la opción que representa más fielmente su opinión o se acerque más a la realidad que conoce; Otras son “abiertas”, de tal modo que se hace una pregunta a la que debe contestar con su propia opinión; El tercer tipo de preguntas requiere que marque la frecuencia, con que tienen o han tenido lugar las situaciones propuestas en su aula o en su centro. En total suman diecinueve preguntas.

La objetividad de los datos también hace que sea más fácil compartirlos y utilizarlos en análisis adicionales. Aunque es posible que haya pasado algún tiempo desde que se recabaron los datos, puede que den pie a preguntas adicionales, que estén esperando a ser respondidas. Pero es que además, su empleo es de gran utilidad para obtener datos descriptivos que pueden proporcionar los propios interesados, se puede obtener bastante información en poco tiempo, y su codificación permite un tratamiento estadístico y obtener conclusiones claras.

Actuamos, en parte, con materiales que ya han sido empleados en la primera fase de la investigación, y utilizando criterios de concreción para ser rápido de cumplimentar, pertinencia, relevancia y adecuación, teniendo en cuenta que no realizamos la prueba piloto. Pero la información obtenida, en el apartado de diagnóstico y en los ciclos de investigación-acción, nos sirvió para redactar el documento utilizado en nuestra investigación, el cual quedó definitivamente estructurado de la siguiente forma en cuatro bloques:

Datos personales y profesionales

- a. Edad
- b. Sexo
- c. Estado civil
- d. Título que le habilitó para la enseñanza
- e. Titulación complementaria
- f. Experiencia en la enseñanza
- g. Enseñanza que imparte actualmente
- h. Experiencia profesional anterior al actual puesto de trabajo
- i. Cargos desempeñados a lo largo de su experiencia profesional
- j. Responsabilidad que desempeña actualmente
- k. Actuación como instructor de expediente sancionador

Convivencia y disciplina en el centro

- a. Calificar en cuanto a su gravedad (leve-grave), conductas antisociales
- b. Señalar la frecuencia (nunca-alguna vez-a menudo-siempre), en las clases de conductas antisociales
- c. Señalar la frecuencia (nunca-alguna vez-a menudo-siempre), en el centro de conductas antisociales
- d. Señalar la opción que tomaría como profesor (no darle importancia, reprender y amonestar a los responsables, aplicar una sanción inmediata, o formular un parte disciplinario), ante las siguientes situaciones

El expediente sancionador

- a. Quien puede denunciar una actitud contraria a la convivencia
- b. Quien puede formular el parte cuando se tiene conocimiento de un hecho de indisciplina, aunque no lo hubiera presenciado
- c. Debe notificarse a los padres, cuando se pone un parte a un alumno
- d. Quien debe comunicar la notificación del parte a los padres del alumno
- e. Elegir entre las opciones ofrecidas, la que mejor se ajusta al modelo de iniciación del expediente
- f. Se debe poner en conocimiento del servicio de inspección el inicio de un expediente
- g. Calificar actuaciones como correctas o incorrectas
- h. Que debe hacer el instructor de un expediente si aprecia que la calificación de la falta es incorrecta
- i. Que debe incluir la propuesta de resolución, si se produce el incumplimiento de la medida cautelar
- j. Señalar su grado de acuerdo o desacuerdo entre cuatro graduaciones (total desacuerdo-algo de acuerdo-muy de acuerdo-totalmente de acuerdo), con distintas afirmaciones sobre procedimiento sancionador
- k. Proponer medidas que se deben aplicar en caso de falta de cumplimiento de la sanción
- l. Proponer medidas a aplicar en caso de cumplimiento voluntario de la sanción propuesta
- m. Proponer alguna medida recuperadora o educativa, frente a las represivas

La mejora de la convivencia escolar

- a. Señalar su grado de acuerdo o desacuerdo (ineficaz-poco eficaz-bastante eficaz-muy eficaz), con la eficacia de las siguientes acciones, para la mejora de la convivencia escolar
- b. Señalar de las anteriores medidas, cuales se han llevado a cabo en su centro

9.1. Fiabilidad

La fiabilidad de un instrumento se refiere a la capacidad para ofrecer los mismos resultados, cuando se aplica otras veces en situaciones similares. Se interpretan, como dice Bisquerra (1987), como un coeficiente de correlación.

Entre los diferentes métodos que suelen emplearse para estimar la fiabilidad, hemos optado por calcular el coeficiente alfa de Crombach nos permite calcular la fiabilidad de nuestro instrumento, que se adapta bien a esta aplicación. Para su cálculo empleamos la técnica del coeficiente alfa estandarizado. De este modo hemos obtenido el coeficiente de fiabilidad total de la prueba, Alfa de Crombach: 0,848. Y, también, los datos correspondientes a cada uno de los ítems de la prueba, por lo que se observa una consistencia lineal en todos los elementos, que permite asegurar que es una prueba fiable (debe recordarse que a partir de 0,75 ya se considera fiable).

9.2. Validez

En cuanto a la validez, según Fox (1969), es el grado en que el método cumple lo que se pretende que cumpla o mide lo que se pretende que mida. Se trata, por lo tanto, de un requisito necesario para la utilización de cualquier instrumento; diríamos más, la validez es la garantía de que estamos recogiendo los elementos que buscamos y no otros. En este sentido, se entiende por validez el grado en que el instrumento refleja con exactitud el rasgo o dimensión que se pretende medir.

Según Pérez Juste (1986) existen cuatro tipos de validez con relación a los objetivos o metas a lograr por los instrumentos: De contenido (cuanto los ítems representan lo que pretendemos medir), predictiva (cuando ofrece un índice para predecir aspectos futuros), concurrente (que nos da un índice de la convergencia de sus aspectos medibles con otros instrumentos válidos para los mismos objetivos) y conceptual o de constructor (cuando determina en qué medida es congruente con una teoría o constructo hipotético). La primera y la cuarta corresponden a una validez teórica. La segunda y tercera la práctica.

En nuestro caso hemos optados por la validez de contenido que supone, en su técnica, la elaboración de una tabla de especificaciones, que pone en relación con los objetivos de medición, con los contenidos, como afirma Van Dalen y Meyer (1981), analizar el contenido del factor que se propone evaluar y elaborar un instrumento representativo para medir los diferentes aspectos de ese contenido. El procedimiento, por lo tanto, se realiza cuando se analizan las preguntas del cuestionario, valorando su representatividad como muestra del contenido cuyo objetivo se va a medir.

El estudio de la validez de este instrumento, se ha realizado en dos fases que se describirán más pormenorizadamente, pero resumidamente ha consistido en un primer momento en el que se ha realizado un borrador, sometido a la evaluación de expertos, reelaboración del cuestionario y realización de prueba piloto. Posteriormente, teniendo presente las diferentes aportaciones de la prueba piloto, en la segunda fase, se elaboraron diferentes borradores sometidos a la evaluación de expertos, hasta el diseño definitivo del cuestionario principal para profesores, que hemos utilizado para esta investigación.

Aplicamos este procedimiento, y para asegurarnos la validez del cuestionario requerimos la opinión de 22 jueces especialmente cualificados a los que preguntamos por lo adecuado de las preguntas y sobre la relevancia de los ítems con respecto al contenido. En la encuesta les pedimos que asignaran cada uno de los ítems a los bloques al que, en opinión de ellos, pertenecían por su contenido. Contestaron un total de 20 profesionales de la docencia, que valoraron nuestro instrumento de recogida de datos de acuerdo con los porcentajes recogidos en la siguiente tabla:

	Bloque 1	Bloque 2	Bloque 3
Calificar en cuanto a su gravedad distintas conductas antisociales.	80 %	20 %	-
Señalar la frecuencia en las clases de distintas conductas antisociales.	90 %	5 %	5 %
Señalar la frecuencia en el centro de distintas conductas antisociales.	90 %	5 %	5 %
Señalar la opción que tomaría como profesor (no darle importancia, reprender y amonestar a los responsables, aplicar una sanción inmediata, o formular un parte disciplinario), ante distintas situaciones contrarias a la convivencia.	5 %	85 %	10 %
Concretar quien puede denunciar una actitud contraria a la convivencia.	-	90 %	10 %
Concretar quien puede formular el parte cuando se tiene conocimiento de un hecho de indisciplina, aunque no lo hubiera presenciado.	-	90 %	10 %
Responder si debe notificarse a los padres, cuando se pone un parte a un alumno.	-	90 %	10 %
Concretar quien debe comunicar, en su caso, la imposición del parte a los padres del alumno.	5 %	95 %	-
Elegir entre distintas opciones la que mejor se ajusta al modelo de escrito de iniciación del expediente.	-	100 %	-
Responder si se debe poner en conocimiento del servicio de inspección el inicio de un expediente.	-	100 %	-
Calificar distintas actuaciones sobre tipificación e incoación del expediente, como correctas o incorrectas.	5 %	95 %	-
Responder que debe hacer el instructor de un expediente, si aprecia que la calificación de la falta es incorrecta.	-	100 %	-
Señalar que debe incluir la propuesta de resolución, si incumple la medida cautelar.	5 %	95 %	-
Señalar su grado de acuerdo o desacuerdo con diferentes afirmaciones sobre la instrucción de un expediente.	5 %	95 %	-
Proponer medidas que se deben aplicar en caso de falta de cumplimiento de la sanción.	-	90 %	10 %
Proponer medidas a aplicar en caso de cumplimiento voluntario de la sanción.	-	90 %	10 %
Proponer alguna medida recuperadora o educativa, frente a las represivas.	-	90 %	10 %
Señalar su grado de acuerdo o desacuerdo con la eficacia de distintas acciones, para la mejora de la convivencia escolar.	-	-	100 %
Señalar de las anteriores medidas, cuales se han llevado a cabo en su centro.	-	-	100 %

Cuadro 4.5: Asignación de ítems a los diferentes bloques realizada por los jueces

10. Análisis estadístico de los datos

El análisis persigue dar respuesta al problema previamente planteado y verificar las hipótesis del inicio, confirmándolas o rechazándolas. Datos que deben interpretarse en función de un marco teórico, llegando a una generalización de los resultados, más allá de los datos utilizados en el propio análisis.

Según Colás y Buendía (1992), el análisis de datos puede darse en tres estadios diferentes:

- Elaboración y reunión de los datos.
- Estos procedimientos estadísticos deben adecuarse a los modelos o pruebas estadísticas.
- Una vez elegido el modelo para analizar los datos, en función de la estructura del diseño, se procede a la toma de decisión estadística.

Bisquerra (1996) añade que el análisis exploratorio de los datos posee los siguientes pasos que coinciden con el primer estadio de Colás y Buendía (1992): Depuración de la matriz de datos, estadística univariable, análisis bivariable, y análisis multivariable.

Por lo tanto, para una mayor precisión y rigurosidad, los datos se transforman en unidades numéricas, para poder realizar de forma exhaustiva su análisis. La aplicación de análisis estadísticos argumentan objetivamente los resultados. El análisis y tratamiento de los datos, se hace una vez recogidos estos, y los resultados se interpretarán en función de la hipótesis.

Aunque esta perspectiva metodológica no pueda bordar los múltiples aspectos de la realidad educativa, sus aportaciones son tan valiosas que siguen siendo la orientación predominante en determinados ámbitos y situaciones educativas.

Como bien especificamos anteriormente, lo que estudiamos en cada individuo de la muestra son las variables (edad, sexo, experiencia, ...). Los datos obtenidos son los valores que toma la variable en cada caso. Lo que hemos realizado en nuestra investigación es medir; es decir, asignar valores a las variables incluidas en el estudio, concretando la escala de medida aplicada a cada variable. Una vez que se han recogido

los valores susceptibles de las variables del estudio, es decir los datos, procedemos a aplicar análisis siguiendo los tres niveles de la estadística, utilizando el paquete estadístico Statistickal Package for Social Sciencies (SPSS-15: 2006):

- Un primer nivel descriptivo en el que se han utilizado los estadísticos de la media y porcentajes, auxiliándonos de gráficos para una mejor claridad a la hora de su interpretación.
- El segundo nivel bivariable para expresar, en su caso, los perfiles o características singulares resultantes de contrastar las variables independientes con las dependientes del estudio. En nuestro caso no se han hecho uso apenas de este tipo de análisis.
- El tercer nivel, multivariable, permite contrastar en un mismo momento un complejo número de variables, lo que puede arrojar perspectivas y en el ámbito de este tipo de trabajos, percepciones que a simple vista por su complejidad pueden pasar desapercibidas. En nuestro estudio hemos hecho uso del análisis factorial, para poder determinar los distintos modelos perceptivos con respecto a la disciplina escolar y a su reglamentación, entre hombres y mujeres, tener experiencia como instructor de expedientes sancionadores, y la experiencia en la docencia por parte de profesores y profesoras, que son las que se han ajustado al modelo.



PRIMERA FASE:

**ESTUDIO EXPLORATORIO SOBRE LA
SITUACIÓN DE LA CONFLICTIVIDAD
ESCOLAR EN UN IES DE CEUTA**



CAPÍTULO V
DIAGNÓSTICO DEL CONFLICTO
ESCOLAR

En el curso 2004/2005 se realiza un estudio detallado en el IES seleccionado, que abarca diferentes aspectos sobre la convivencia, por medio de los siguientes instrumentos:

- Entrevistas a equipo directivo, profesorado, personal no docente y padres.
- Cuestionarios dirigidos a setenta alumnos de educación secundaria obligatoria.
- Análisis de 1413 partes contra las normas de convivencia (mes, hora, lugar, cursos, perfil del profesorado que los impone, asignatura, motivo o tipo de conflicto, perfil del alumnado infractor, reincidencia, y actuaciones a las que da lugar el parte).
- Análisis de expedientes sancionadores (inicio, tipicidad, reincidencia, culpabilidad, instrucción, valoración de la situación personal del alumno, cumplimiento de plazos, procedimiento, y finalización).

1. Las concepciones de los miembros de la comunidad educativa

Las entrevistas a docentes y equipo directivo, nos han servido sobre todo para delimitar el problema, detectar las incertidumbres, y concretar las carencias. En este punto es destacable la colaboración de la gran mayoría de compañeros, cada vez que fueron requeridos para tratar el objeto del estudio.

Entrevistas al equipo directivo.- Nos revelaban que el clima del instituto de educación secundaria seleccionado, está viciado por conductas disruptivas continuadas; la opinión generalizada de este colectivo planteaba cierta crítica a la labor de los docentes, y su implicación en la solución de los problemas de convivencia, aludiendo a que cualquier evolución positiva debía pasar por una mayor concienciación y compromiso del profesorado en la solución; los partes son excesivos, pero gran culpa de ello la tienen profesores que no mantienen la disciplina en el aula y abusan del recurso al parte. Las medidas que proponen pasan por obligar al profesor que pone los partes a tramitarlos posteriormente, al menos con una llamada de teléfono a los padres de los alumnos; ello podría retraer a los profesores que fácilmente acuden a este recurso, pues les supondría

un trabajo extra; incluso se han emitido circulares para fomentar que no se abuse de los partes; la solución a los conflictos en patios y pasillos también recae en el profesorado, con medidas como las guardias de recreo o la petición de que el profesorado que inicia su guardia, controle los pasillos desde el timbre que anuncia el cambio de hora.

Entrevistas al profesorado.- En su mayoría, reclamaba más implicación del equipo directivo. Los profesores con más experiencia en el centro opinaban que los problemas en los pasillos, se paliarían en parte con la presencia de algún jefe de estudios en ellos. El que llegaba nuevo al centro aportaba que los problemas de este, lo habían encontrado igualmente en sus centros de procedencia en la misma ciudad. Solo algunos de los que venían de otras partes de España, se mostraban sorprendidos del nivel de indisciplina.

Todos coincidían en que se descargaba en el profesorado la labor de controlar el clima de convivencia, e incluso la instrucción de los expedientes sancionadores, y su preparación solo iba encaminada a la labor propiamente académica.

Dado que el centro plantea como obligación de los docentes participar como instructores de los expedientes sancionadores, la práctica totalidad lo entiende como una carga, sobre la que han recibido escasa formación, carecen de conocimientos teórico-prácticos y sólo cuentan con la experiencia acumulada. Han perdido la confianza en la efectividad de los expedientes para solucionar los conflictos de convivencia, pues creen que se actúa tarde y sin criterio.

Entrevistas al personal no docente.- Reclamaba también mayor implicación de los jefes de estudio, así como mayor preparación y organización del centro; Indicaba que a veces no se organizaba bien la salida ni la entrada de alumnos; también apuntaban que algunos profesores son incapaces de imponerse a los alumnos. Aludía a la desigualdad de trato ante situaciones parejas, que achacaban a que el equipo directivo se encontraba desbordado por la situación.

Entrevistas a padres de alumnos.- Se muestran como un colectivo muy heterogéneo. Los hay que son partidarios de mas “mano dura” y mayor vigilancia en el IES. Sin embargo, otros creen que el tratamiento de la disciplina en el centro, es demasiado represivo, con medidas injustificadas que no solucionan nada.

En estas primeras entrevistas puede detectarse que las respuestas organizativas se demandan desde los sectores (profesores y personal no docente del centro) que no se sienten responsables de las mismas, mientras que el sector sobre el que aparentemente recae el peso de la planificación se muestra más crítico con el resto de la comunidad educativa.

Seguidamente presentamos tres grandes apartados referidos a la opinión de los alumnos, al análisis de los partes disciplinarios y de los expedientes sancionadores que son los que nos han aportado una mejor información para los propósitos de nuestro estudio.

La opinión de los alumnos.- La muestra de alumnos que han sido objeto de estudio a través de cuestionarios, la han constituido setenta, todos ellos de primer y segundo ciclo de educación secundaria obligatoria del IES. Los casos no se seleccionan de forma aleatoria asumiendo que representan a la población, sino que se escogen por razones legítimas que hacen de la investigación algo relevante (Coller, 2000), pues en los estudios cualitativos el concepto de muestra no tiene el mismo significado que en los cuantitativos. El objetivo de la selección es la obtención de la máxima cantidad de información posible, y se basa en criterios pragmáticos y teóricos antes que probabilísticos (Colás y Buendía, 1992).

De la población total de alumnos de secundaria hemos podido trabajar con un grupo de ellos que, regularmente, asisten a clase y fueron invitados a responder los cuestionarios, por lo que llamamos a esta parte “población asequible”. La colaboración fue casi total, debiendo destacar la participación en este punto de los respectivos tutores de los alumnos. A pesar de que la muestra utilizada en este cuestionario es pequeña, ha obtenido un índice Alfa de Cronbach de 0,795, lo cual resulta consistente a la vista de la escasez de datos analizados.

1.1. Los alumnos ante las normas de convivencia

Como bien recuerda Ortega y Mora-Merchán (1997), “la violencia tiene todas las posibilidades de aparecer en un clima donde las normas sean arbitrarias, elaboradas al

margen de la participación del alumnado, inconsistentes y poco claras”. Por este motivo, primero hemos intentado averiguar en qué medida han contribuido los alumnos al establecimiento de las normas del IES analizado, y qué grado de conocimiento tienen de las mismas.

Participación de los alumnos en la elaboración de normas:

Con respecto a lo primero, hemos distinguido entre lo que serían las normas generales del centro y las que afectan al ámbito más reducido del aula. Los resultados obtenidos figuran en la siguiente tabla:

	Mucho	Bastan.	Poco	Nada
Ha participado haciendo las normas	10%	20%	40%	30%
Las normas de clase las ponen los profesores	15%	35%	45%	5%
Ha colaborado en las normas de clase	5%	20%	35%	40%

Tabla 5.1: La elaboración de las normas

Conocimiento de las normas:

Con independencia del grado de participación que los alumnos hayan tenido en el establecimiento de las normas, parece evidente que un elemento indispensable para asegurar su cumplimiento reside en el conocimiento que se tengan de ellas. Los datos correspondientes aparecen en la tabla siguiente:

	Mucho	Bastante	Poco	Nada
El alumno conoce las normas	15%	65%	20%	--
El tutor les informa de las normas	35%	20%	35%	10%
Aprenden de convivencia con ayuda del tutor	20%	30%	25%	25%
En las tutorías se revisan las normas de clase	10%	35%	15%	40%

Tabla 5.2: El conocimiento de las normas

Como puede apreciarse, todos los alumnos conocen en alguna medida las normas, aunque el 20% de ellos manifiesta conocerlas poco.

Ahora bien, ¿cómo llegan los alumnos a ese conocimiento?. En este punto, pensamos que una de las funciones del tutor reside en ayudar a sus alumnos a desarrollar pautas de comportamiento en consonancia con un clima de convivencia que permita el normal desarrollo de la actividad escolar. Sin embargo, al ser preguntados por el papel del tutor, la mitad de los alumnos encuestados afirma que les ha ayudado poco o nada a conocer las normas de convivencia mediante el análisis y reflexión sobre las mismas y, en el mejor de los casos, se ha limitado a darlas a conocer.

La necesidad y utilidad de las normas:

Además del conocimiento que los alumnos tienen de las normas de convivencia, para que lleguen a asumirlas como propias (aunque no hayan participado en su elaboración) resulta imprescindible que sientan la necesidad de su existencia y las valoren como algo útil para la vida del centro. Las respuestas recogidas en la siguiente tabla ponen de manifiesto, que la totalidad del alumnado admite la necesidad de contar con unas normas que regulen la actividad escolar.

	Mucho	Bastante	Poco	Nada
La normas son necesarias	50%	20%	30%	--
Son útiles en los conflictos entre alumnos	10%	35%	45%	10%
Son útiles en los conflictos entre alumnos y profesores	10%	55%	30%	5%

Tabla 5.3: La utilidad de las normas

Por otra parte, de los datos anteriores se desprende que las normas de convivencia resultan de mayor utilidad a la hora de resolver los conflictos que puedan surgir entre alumnos y profesores, mientras que en el caso de conflictos entre alumnos, algo más de la mitad duda de su utilidad. Tal vez se deba esta opinión, a una actitud generalizada entre los alumnos que consiste en resolver sus conflictos fuera del centro.

La claridad y justicia de las normas:

Otro aspecto que condiciona el grado de cumplimiento de las normas es que resulten claras y, al mismo tiempo, justas.

	Mucho	Bastan.	Poco	Nada
Aclaran lo que está permitido y lo que no	45%	35%	20%	--
Las normas son justas	25%	15%	55%	5%
Los profesores son ecuanímenes en su aplicación	5%	20%	45%	30%

Tabla 5.4: Claridad de las normas

Con respecto a la claridad de las normas, los datos recogidos en la tabla anterior ponen de manifiesto que no presentan ambigüedad en su redacción por cuanto la totalidad de alumnos reconoce (en mayor o menor medida) que resultan claras.

Esto no ocurre a la hora de considerarlas justas, pues el 60% de los encuestados las considera poco o nada justas y, lo que tal vez resulte más preocupante, el 75% considera que los profesores no son ecuanímenes a la hora de aplicarlas pues no actúan de forma similar ante situaciones semejantes.

Finalidad y grado de cumplimiento:

Como ya se ha comentado anteriormente, el fin último de las normas de convivencia reside en su capacidad para prevenir los conflictos, aunque en este caso, el 40% de los encuestados les atribuye una función punitiva al considerar que previenen poco o nada la aparición de conflictos.

En la tabla siguiente se puede comprobar que, además de lo anterior, en los casos de incumplimientos de las mismas, los alumnos atribuyen mayor responsabilidad a los profesores que a ellos mismos aunque, al mismo tiempo, algo más de la mitad reconoce que ponen poco de su parte para ayudar a que se cumplan.

	Mucho	Bastan.	Poco	Nada
Sirven más para prevenir que para castigar	35%	25%	35%	5%
En clase se respetan	5%	15%	60%	20%
Los profesores colaboran en su cumplimiento	10%	25%	40%	25%
Los alumnos ayudan a su cumplimiento	20%	25%	35%	20%

Tabla 5.5: El cumplimiento de las normas

2. El análisis de los partes disciplinarios

Durante el curso 2004/2005 se tramitaron mil cuatrocientos trece partes sobre actitudes contrarias a las normas de convivencia. Sobre la totalidad de ellos se ha trabajado, para obtener los datos descriptivos que revelen aspectos que pueden aumentar la desavenencia, y en el plano práctico, con el fin de establecer un “índice de conflictividad” de determinados grupos de alumnos reincidentes, con los cuales habría que trabajar de forma individual tanto a nivel de habilidades sociales y resolución de conflictos, como a nivel familiar. En cuanto al total de partes impuestos podemos extraer los siguientes datos:

Analizado el mes en el que se imponen, tenemos que durante el año 2004, en el mes de septiembre se impusieron quince partes (1'06 % del total de partes del curso), en octubre noventa y uno (6'44 %), en noviembre ciento noventa (13'45 %), y en diciembre sesenta y siete (4'74 %); Durante el año 2005, en el mes de enero se impusieron doscientos dos partes (14'30%), en febrero trescientos quince (22'29 %), en marzo ciento noventa y uno (13'52 %), en abril doscientos cincuenta y cinco (18'05 %), y en mayo ochenta y siete (6'16 %). Observamos un significativo incremento de la incidencia en el 2º trimestre, concretándose en los meses de febrero, abril y enero como los de mayor grado de conflictividad.

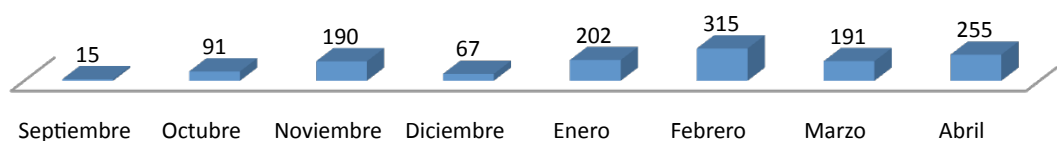


Gráfico 5.1: Evolución del número de partes a lo largo del año

En cuanto a la hora lectiva, durante la primera hora de clases se impusieron en todo el año noventa y un partes (6'44 %), en la segunda hora ciento sesenta y ocho (11'89 %), en la tercera hora doscientos cuarenta y tres (17'20 %), en la cuarta hora trescientos dieciocho (22'51 %), en la quinta hora trescientos siete (21'73 %), y en la sexta hora doscientos cincuenta y siete (18'19 %). Durante el recreo se impusieron veintinueve (2'05 %) y el resto (6) en horario extraescolar. Se aprecia una mayor incidencia a partir de la tercera hora, resultando más notoria en la cuarta hora, a la finalización del recreo.

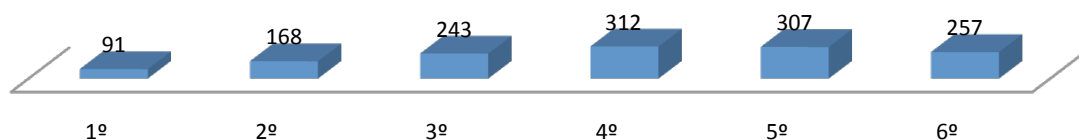


Gráfico 5.2: Evolución del número de partes en las diferentes horas del día

En lo referente al lugar donde se desarrollan la mayoría de los conflictos en el IES objeto de análisis, cabe señalar que un 11,10% se sitúan fuera de las aulas, en espacios comunes del propio centro educativo.

En cuanto a los cursos, tenemos que en primero de secundaria se impusieron setecientos cuarenta partes (52'37 %), teniendo en cuenta que había seis líneas. En segundo de secundaria doscientos sesenta y cinco partes (18'75 %), con cinco líneas. En tercero de secundaria trescientos veinticuatro partes (22,93 %), teniendo en cuenta que existían siete líneas, incluida una dedicada a diversificación curricular. En cuarto de secundaria se instruyeron setenta y siete partes (5'45 %), con seis líneas, dos de ellas de

diversificación curricular. En equipos electrónicos y consumo se impusieron ese curso objeto de estudio solo tres partes (0'21 %), y en los bachilleratos cuatro (0'28 %).

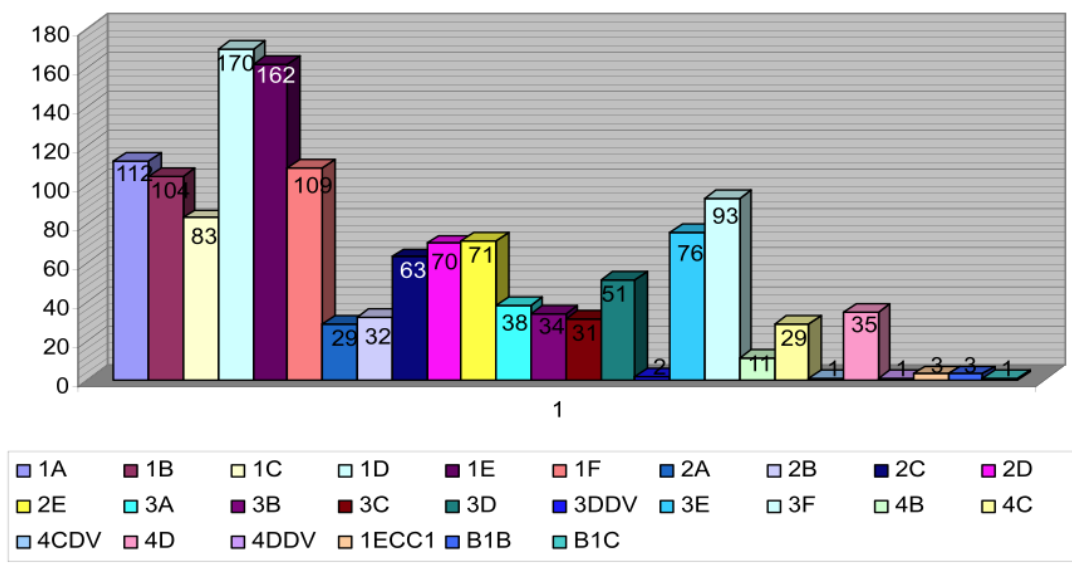


Gráfico 5.3: Número de partes por cada grupo-aula

En cuanto al perfil del docente que impuso partes de disciplina, el que más consignó (128 partes) el curso 2004/2005, es un varón con cuatro años de experiencia docente, profesor de enseñanza secundaria, licenciado en musicología, jefe del departamento de música, y que tiene reducción de horario lectivo. Le sigue (124 partes) una profesora de enseñanza secundaria, licenciada en traducción e interpretación, que era el primer curso que impartía clase en la especialidad de inglés. La siguiente (110 partes) es otra profesora de enseñanza secundaria que también era el primer curso que daba clases, en este caso en la especialidad de lengua y literatura como licenciada en Filología española. Con 94 partes disciplinarios impuestos, la siguiente profesora reproduce el perfil de la anterior.

Ya a más distancia (con 68 partes y 62 partes) tenemos a un profesor de enseñanza secundaria y un maestro, ambos con mucha experiencia docente, que imparten clase en las especialidades de historia y francés respectivamente.

En cuanto al perfil del docente que impuso partes de disciplina, el que más consignó (128 partes) el curso 2004/2005, es un varón con cuatro años de experiencia docente, profesor de enseñanza secundaria, licenciado en musicología, jefe del departamento de música, y que tiene reducción de horario lectivo. Le sigue (124 partes) una profesora de

enseñanza secundaria, licenciada en traducción e interpretación, que era el primer curso que impartía clase en la especialidad de inglés. La siguiente (110 partes) es otra profesora de enseñanza secundaria que también era el primer curso que daba clases, en este caso en la especialidad de lengua y literatura como licenciada en Filología española. Con 94 partes disciplinarios impuestos, la siguiente profesora reproduce el perfil de la anterior. Ya a más distancia (con 68 partes y 62 partes) tenemos a un profesor de enseñanza secundaria y un maestro, ambos con mucha experiencia docente, que imparten clase en las especialidades de historia y francés respectivamente. El siguiente grupo (35, 31 y 29 partes) lo constituyen una profesora y un profesor, ambos de educación plástica y visual y con escasa experiencia docente, incluyendo también a una profesora de educación secundaria que imparte la asignatura de biología, con más de cinco años de experiencia docente. El resto lo conforman un amplio y heterogéneo grupo de educadores que rondan entre los 10 y 20 partes en todo el curso, dominado por varones con más de tres años de experiencia docente, donde igualmente encontramos profesores/as y maestros/as con más de diez, aunque es difícil encontrar algún profesor o maestro con menos de tres años de experiencia.

Con relación a la asignatura en la que se decretaron los partes, tenemos que en actividades de estudio fueron veintisiete (1'91 %), en artesanía veintinueve (2'05 %), en ámbito socio lingüístico dos (0'14 %), en biología veintisiete (1'91 %), en ciencias naturales ochenta y seis (6'08 %), en ciencias sociales veinticuatro (1'69 %), en compensatoria uno (0'07 %), en educación plástica y visual sesenta (4'24 %), en educación especial uno (0'07 %), en educación física veinte (1'41 %), en electrónica tres (0'21 %), en física treinta y dos (2'26 %), en francés setenta y nueve (5'59 %), en geografía e historia sesenta y ocho (4'81 %), en inglés ciento cincuenta y seis (11'04 %), en laboratorio dos (0'14 %), en lengua doscientos sesenta y siete (18'90 %), en medio ambiente dos (0'14 %), en matemáticas ciento sesenta y nueve (11'96 %), en música setenta y seis (5'38 %), en refuerzo de lengua ocho (0'57 %), en refuerzo de matemáticas ocho (0'57 %), en sociedad cultura y religión veinte (1'42 %), en taller de teatro dos (0'14 %), en tecnología cincuenta y siete (4'03 %), en la clase de tutoría treinta (2'12 %), durante actividades extraescolares se impusieron tres (0'21 %), en horario de recreo veintinueve (2'05 %), el profesor de guardia o pasillo sesenta y tres

(4'46 %), la jefatura de estudios cincuenta y nueve (4'18 %), los conserjes pusieron dos partes (0'14 %) y el empleado de seguridad uno (0'07 %).

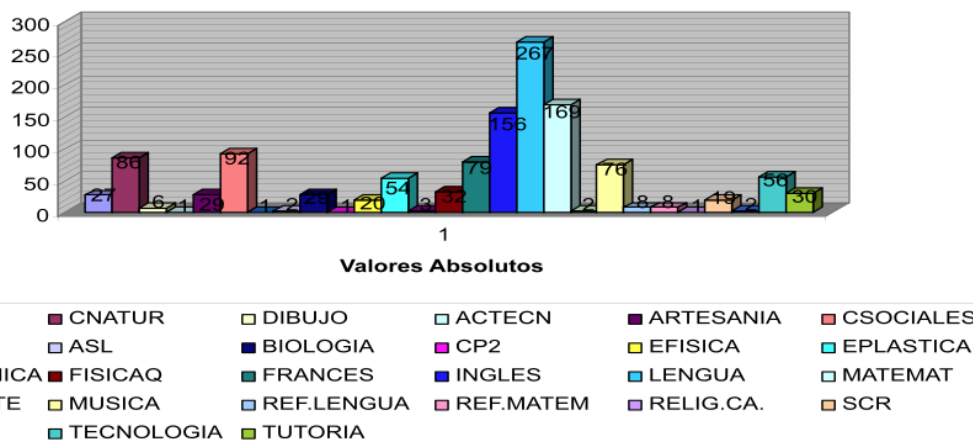


Gráfico 5.4: Número de partes por asignatura

En cuanto al motivo del parte sancionador, por puntualidad o asistencia se impusieron doscientos treinta y ocho (16'84 %), mientras que el resto, mil ciento setenta y cinco (83'16 %), lo fueron por faltas relativas a la convivencia. En relación con este último tipo de faltas, por insultar fueron setenta y uno (5'02 % del total de partes impuestos en el curso), de las que treinta y cuatro fueron por insultar a un compañero (2'41 % del total de partes impuestos en el curso) y quince a una compañera (1'06 %), mientras que diez fueron por insultar a un profesor (0'71 %) y seis a una profesora (0'42 %); Por amenazas fueron decretados siete partes (0'50 %), de los que tres fueron a un compañero (0'21 %), uno a una compañera (0'07 %), dos a un profesor (0'14 %) y uno a una profesora (0'07 %); Por agresión se impusieron setenta y siete partes (5'45 %), de los cuales setenta y cuatro a un compañero (5'24 %), mientras solo tres por ataque a una compañera (0'21 %).

No existen partes durante ese curso por agresión a un docente. Por desobediencia se impusieron ciento treinta y tres (9'47 %). El resto se consignaron por distintos motivos como interrupción continuada, interrumpir la clase, levantarse sin permiso, falta de

respeto, molestar en clase, contestar al profesor, hablar, gritar, jugar, no traer el material, alterar la clase, comer en clase o mascar chicle, esconderse en horas de clase,...

Hemos extraído datos referentes al tipo de “conflicto” generado: 233 son por falta de asistencia y 1.181 son de conductas contrarias a la convivencia, siendo las conductas disruptivas las mayoritarias, seguidas por las faltas de respeto a compañeros y profesores, amenazas, insultos y agresiones físicas entre alumnos.

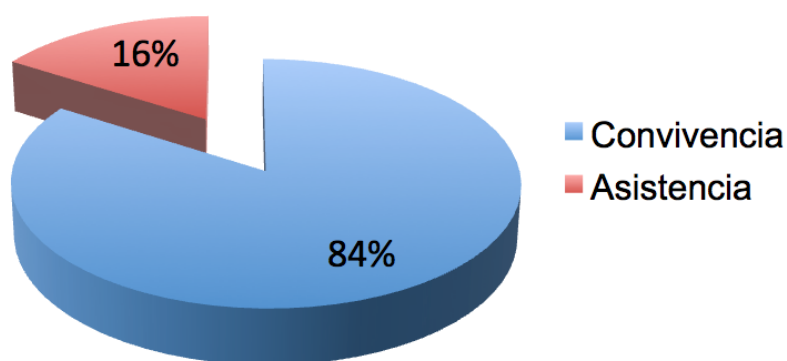


Gráfico 5.5: Tipos de parte

En relación al alumnado que fue objeto de partes encontramos que solo 4 superan los 20 partes en todo el curso (entre 20 y 26), y en conjunto fueron destinatarios de 91 partes. Estos escolares son todos de primero de ESO, dos de ellos del mismo grupo. De ellos, tres son de ascendencia arabo-islámica, mientras que uno es de padre europeo-cristiano y madre arabo-islámica, conforme a las categorías que apuntamos en la muestra de esta investigación. Seguidamente encontramos un amplio grupo de 27 alumnos que fueron destinatarios de un total de 355 partes, 20 de primero de ESO, 4 de segundo y 3 de tercero. De ellos 25 de ascendencia arabo-islámica, uno de ascendencia europeo-cristiana, y uno de padre europeo-cristiano y madre arabo-islámica. Todos los grupos rondan entre cuatro y cinco alumnos por clase que superan los diez partes; Tres grupos tienen a cinco estudiantes con más de diez partes y uno de ellos tiene al escolar más denunciado con veintiséis.

Dos grupos tienen a cuatro alumnos con más de diez partes, y en uno de estos grupos dos escolares acumulan más de veinte partes. Uno de los grupos solo presenta dos estudiantes con más de diez partes, pero uno de ellos si sobrepasa los veinte partes.

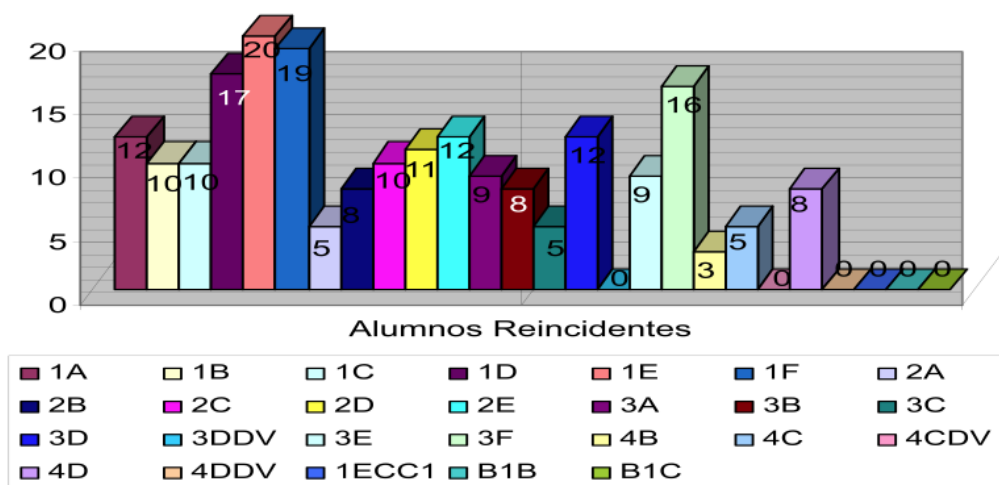


Gráfico 5.6: Número de alumnos reincidentes por cada grupo-aula

Así mismo, respecto al género, sin contabilizar el número exacto hay una mayor incidencia en alumnos varones. Entre los treinta escolares más sancionados, veintiséis son varones por cuatro alumnas. Los cuatro estudiantes que superan los veinte partes por curso son todos varones.

Relativo a las actuaciones a que dieron lugar los partes sancionadores, tenemos que sin referencia encontramos novecientos sesenta y seis (68'37 %), constan como imposibles de notificar dos partes (0'14 %, anuncio del mismo en el contestador telefónico se dejó en ocho ocasiones (0'57 %), comunicación a familiares distintos de los padres (preferentemente hermanos) en setenta y tres casos (5'17 %), y notificado a un vecino en tres ocasiones (0'21 %). La comunicación telefónica a los padres consta en trescientos treinta y un partes (23'43 %), y la notificación a los progenitores o tutores cuando se entregan las calificaciones trimestrales en doce casos (0'85 %), mientras que la asistencia de los padres al centro se dio en once casos (0'78 %). Se avisó al centro de menores en cuatro casos (0'28 %, comunicación a la tutora en dos casos (0'14 %), y comunicación a la trabajadora social en tres casos (0'21 %).

En siete ocasiones consta que se pidió perdón al profesor o al compañero afectado (0'50 %). En seis casos consta que dieron lugar a apertura de expediente (0'42 %), por los siguientes motivos (“no traer el material y molestar”, “no me deja dar clase e insulta a

un compañero”, “expulsado de la clase”, “no deja trabajar a sus compañeros y no trae material” “molestar en clase”, “indisciplina y desobediencia”), aunque no existe ningún expediente sancionador incoado por estos motivos por lo que debió incluirse en la categoría “acumulación de faltas” o “faltas reiteradas”. Es necesario tener en cuenta que un mismo parte pudo dar lugar a mas de una actuación, por lo que se contabilizan mil cuatrocientas veintiocho actuaciones, a que dieron lugar los mil cuatrocientos trece partes que tuvieron lugar durante el curso.

Estos partes han dado lugar tan solo a veinte expedientes sancionadores, sobre los que se ha trabajado para el estudio de las características del procedimiento sancionador, de los factores que favorecen o perjudican la tramitación efectiva de los mismos, y de las propuestas para mejora.

3. La tramitación de los expedientes sancionadores

En cuanto a los expedientes sancionadores derivados de los partes disciplinarios que venimos comentando, se extraen los siguientes datos:

Se inician por denuncia del profesor en once de los casos, por orden superior (del consejo escolar) en ocho, por propia iniciativa del Director en una, y en ningún caso por petición razonada de otro miembro de la comunidad. En ninguno de ellos se realizan actuaciones previas. En todos los casos el acto de iniciación contiene la identificación de la persona responsable, el nombre del instructor y la aplicación de medidas provisionales que siempre se establece en cinco días de expulsión. Otros datos como la descripción de los hechos que motivan la incoación, falta en tres de los expedientes analizados, y en otros tres casos no se describieron bien.

Faltan en la totalidad de los documentos de incoación de los expedientes, datos de obligada inclusión en el mismo como la posible calificación y sanciones que pudieran corresponder, el régimen de recusación del instructor, el órgano competente para la resolución y norma que le atribuye la competencia, la posibilidad de que el responsable reconozca voluntariamente su responsabilidad, así como la indicación del derecho a

alegar a la audiencia y sus plazos. La comunicación de la iniciación al servicio de inspección educativa consta expresamente en tres de los expedientes.

Analizando las conductas que motivan los expedientes sancionadores, encontramos que en diez ocasiones se tipificaron infracciones no incluidas en el reglamento de régimen interior tal como se expresan en la incoación del expediente (“acumulación de faltas graves”, “faltas graves reiteradas” “faltas leves como impedir el desarrollo de clases, con reiteración donde se incluyen faltas graves”, “acumulación de faltas descritas en partes”, “acumulación de sanciones”, “reiteración de faltas de respeto descritas en partes”...), y en cuatro más la infracción no se encuentra tipificada de esa forma en norma alguna (“uso del teléfono móvil”, “entrar en el instituto durante el periodo de expulsión y lo hace además con otras personas”...), con lo que solo en seis ocasiones se tipificó la infracción de forma correcta. Diez expedientes sé incoan por “acumulación de faltas graves” o “faltas graves reiteradas” “reiteración de faltas de respeto”, “acumulación de sanciones y reiteración de faltas”, “faltas leves con reiteración donde se incluyen faltas graves”,... incluyendo en esta tipificación faltas que cada una por sí mismas son gravemente perjudiciales para la convivencia (amenaza de agresión física a un profesor, impedir el desarrollo de las clases, molestar en clases reiteradamente, reiteración de conductas contrarias a las normas de convivencia, desobedecer con reiteración, faltas de puntualidad reiteradas, desperfectos en el material escolar). En seis casos se incoan por agresiones o peleas entre compañeros, mientras que los restantes cuatro expedientes lo motivan causas diversas, como “exhibición de arma blanca en clase”, “hacer uso del teléfono móvil”, “entrar al instituto durante el periodo de expulsión y lo hace además con otras personas descritas en partes”, y “tirar piedras desde el exterior del instituto al campo de deportes en horas de clase descritas en partes”.

En diez expedientes se aplica la reiteración y la reincidencia como falta, y en seis se aplica como “acentuante” (según R.D. 732/1995). En tres casos se cita como acentuante el artículo 45.2.A. pero no se dice si es premeditación o reiteración, a pesar de que este artículo hace referencia a ambas circunstancias agravantes.

En cuanto a culpabilidad, tenemos que fueron descritas diecisiete conductas intencionadas o dolosas, mientras que en tres casos se incluyen infracciones culposas. En dos ocasiones se incluyen conductas por actos u omisiones ajenos (no se sabe quien ha hecho la infracción y se castiga a un grupo de “sospechosos”). En uno de los casos encontramos que se admite la figura del encubrimiento, y en otro de ellos se admite la calificación o agravación por el resultado (“resultado de sangre”). En ningún caso se aplican normas retroactivas, ni casos en los que se admite figuras de complicidad.

Relativo a la fase de instrucción, en el apartado de las garantías del imputado, en catorce de los casos se le informa de la acusación y a su presunción de inocencia, pero en los seis restantes no consta que se haya producido esa información en ningún momento del expediente. En trece de los expedientes se le informa de la posibilidad de utilizar medios de pruebas pertinentes, y en once de ellos del derecho a un proceso sin dilaciones, notificando los plazos de resolución del mismo. Encontramos que durante la instrucción, en uno de los partes se incorpora algún tipo de prueba indubitada de los hechos, si le damos esta consideración a la declaración del afectado y de un testigo (conserje), mientras en los diecinueve restantes no se incorpora prueba indubitada alguna, al margen del parte del profesor que podría considerarse prueba indiciaria. En un caso no consta el parte que motiva el expediente, y en otro se incoa por acumulación de partes pero no constan estos.

La valoración de la situación personal del alumno se hace en catorce expedientes, a través de informes de otros profesores. En cuatro casos se valoró la situación y condiciones personales del alumno a través del departamento de orientación, mientras que en dos casos no se tuvo en cuenta en absoluto. En cuanto a la edad del alumno expedientado, no se valoró en dieciocho de los casos, mientras que solo en dos de ellos sí se tuvo en cuenta durante la instrucción.

Con relación al cumplimiento de plazos, se acuerda la instrucción en 10 días en dieciocho de los expedientes estudiados, mientras que esto no se cumple en dos de ellos. La instrucción se lleva a cabo en 7 días en cuatro de los expedientes estudiados, mientras en los dieciséis restantes no se da este requisito. La resolución en un mes se lleva a cabo en nueve expedientes, mientras que en once no se cumple este plazo.

En un caso se cambia la calificación en la propuesta de resolución, con respecto al acuerdo de iniciación. En otro caso, se hace referencia durante el expediente que se ha producido la infracción a la medida cautelar y se incluye en la propuesta de resolución.

En otro se incluye en la propuesta “actos de indisciplina e injurias a profesores” que no se calificó en la iniciación. En un caso no consta propuesta de resolución. En uno de los casos estudiados se aplica premeditación, en otro se incluye la agravación durante la instrucción, pero no se especifica que falta se acrecienta puesto que se habían calificado varias, y en un caso se aplica agravación por el resultado (“resultado de sangre”). En un caso se cita como “acentuante” el artículo 45.2.a pero no se dice si es premeditación o reiteración.

En cuanto a la finalización, se aplican sanciones represivas en diecinueve expedientes, y sanciones educativas o recuperadoras en diez expedientes, si consideramos de este tipo el cambio de centro (5 expedientes) o el cambio de grupo (3 expedientes). Sanciones coercitivas no se aplicaron en ningún expediente, y uno de ellos quedó sin sanción.

En dos casos se impusieron sanciones a quien no podía imputarse el acto, lo cual está prohibido, y en seis se dieron supuestos de non bis in ídem, es decir, se castigó en dos ocasiones o más por la misma infracción. En trece casos se emplearon criterios de proporcionalidad en la aplicación de la sanción, mientras que en otros siete no se tuvo en cuenta.

En dos expedientes se pudo constatar mediante anotaciones llevadas a cabo en el mismo, falta de cumplimiento de la sanción, sin que conste apertura de uno nuevo por estos hechos. Cuatro expedientes finalizan por paralización injustificada del mismo, sin que en ningún caso se incoe uno nuevo por terminación anormal. En ningún asunto se finaliza el expediente por prescripción de falta grave, ni por prescripción de falta leve, ni por caducidad del mismo.

En tres de los expedientes estudiados se mantiene la tipicidad inicial en la propuesta, pero en la resolución se cambia y se incluye reiteración de conductas. En un caso se propone 5 días y se sanciona con quince. En otra ocasión se propone 15 días y se resuelve cambio de centro. En otro caso la propuesta es de suspensión por 29 días o

programa de garantía social, y la resolución es cambio de centro. En dos de los casos, el pie de recurso no existe en la resolución, mientras que en otros dos el pie de recurso es incorrecto. No existe constancia en ninguno de los expedientes sancionadores estudiados, de la preceptiva comunicación de la resolución al servicio de inspección técnico educativo.

Depurando aún más la información que nos ha ofrecido el estudio de los expedientes sancionadores incoados, podemos extraer los siguientes datos:

La mayoría de los expedientes se inician por denuncia de un profesor (55 %) o por orden del Consejo escolar (40 %), sin embargo es muy escasa la iniciativa del Director (5 %), y nulas las peticiones razonadas de otros miembros de la comunidad educativa, los cuales sufren los casos de indisciplina y en ocasiones lo denuncian en forma de parte, pero ello no suele provocar la apertura de expediente sancionador.

El acto de iniciación del expediente adolece de defectos graves que podrían ocasionar la nulidad del mismo. Solo contiene la identificación de la persona responsable, el nombre del instructor, y por norma se adoptan medidas provisionales (siempre 5 días de suspensión de asistencia al centro). Nunca incluye la posible calificación y sanciones que pudieran corresponder, el secretario del procedimiento ni el régimen de recusación de instructor y secretario, órgano competente para la resolución y norma que le atribuye la competencia, posibilidad de que el responsable reconozca voluntariamente su responsabilidad, ni la indicación del derecho a alegar y a la audiencia y los plazos.

La descripción de los hechos se hace correctamente en el 70 % de los casos; esta se omite absolutamente en el 15 % de los casos, mientras que en otro 15 % no se hace con exactitud. La preceptiva comunicación al servicio de inspección técnica, solo consta en el 15 % de los expedientes estudiados.

En la tipificación de la falta que motiva los expedientes sancionadores, es donde encontramos mayor incoherencia. Es frecuente que se mezclen las tipificaciones, y se incluyan varias conductas en el mismo sumario.

El 50 % de los expedientes se incoan por infracciones que tal como se describen en el acuerdo de iniciación no se encuentran incluidas en el reglamento interno del centro,

mientras que el 20 % se encausan por infracciones que no se encuentran incluidas en norma alguna, por lo que solo en el 30 % de los expedientes podríamos encontrar una tipificación correcta de la falta. La estandarización expresada como “acumulación de faltas graves”, “faltas graves reiteradas”, “reiteración de faltas de respeto”, “acumulación de sanciones y reiteración de faltas”, “faltas leves con reiteración, donde se incluyen faltas graves”, no aparece en el reglamento de régimen interior del centro, debiendo referirse al apartado 2 del artículo 60 que se concreta en “la reiteración, en un mismo curso escolar, de conductas contrarias tipificadas en el capítulo anterior”.

Lo cierto es que se incluyen en esta tipificación, faltas que por sí mismas son gravemente perjudiciales para la convivencia, y podrían integrar un expediente separado, hecho este que ocurre en el 50 % de los casos estudiados. En este sentido es muy común que comienza el expediente por una determinada falta grave pero se le incorporan otros partes que suelen ser reiteradas faltas injustificadas a clase o reiteradas faltas de disciplina, incluso injurias a profesores. En realidad se castiga una conducta continuada y general, pero no los hechos concretos. Se escapan así muchas infracciones puesto que se engloban en el mismo expediente faltas graves, y se incluyen la reiteración de leves.

Cada caso podría integrar un expediente separado, pero la consecuencia negativa es que una vez cumplida la sanción el infractor queda “limpio”, es decir todas las conductas contrarias a las normas de convivencia realizadas antes de la tramitación del parte, ya no pueden ser alegadas para la incoación de uno nuevo, ni siquiera como reiteración de conductas homologadas en el reglamento de régimen interior.

Al hilo de lo expuesto, se detectan problemas en cuanto a la aplicación de los conceptos de reiteración y de reincidencia, confundiendo ambos en el propio reglamento de régimen interior donde aparece como “acentuante” la reiteración cuando debe referirse a la reincidencia. En consecuencia en el 50 % de los casos se aplica la “reiteración-reincidencia” acumuladamente como falta y como “acentuante”, mientras que en el 30 % de los casos se aplica solo como “acentuante”. Igualmente sería necesario en este sentido, concretar en el propio reglamento de régimen interior el número de faltas necesarias para que se pueda aplicar reiteración (por ejemplo en las faltas de

puntualidad), en aras al principio de equidad. El 85 % de los expedientes se inician por actitudes dolosas, mientras que el 15 % restante se lleva a cabo por actitudes culposas. Resulta grave que el 10 % de los expedientes se incoan por actos y omisiones ajenos, en el 5 % se admite la figura del encubrimiento, y en el 10 % se califica o agrava por el resultado, todas ellas figuras expresamente prohibidas por el Derecho administrativo sancionador. Como dato positivo tenemos que en ningún sumario se aplican normas retroactivas, ni la figura de la complicidad, igualmente prohibidas en este ámbito.

En cuanto a la fase de instrucción del expediente, en el apartado de las garantías del imputado, se informa de la acusación y a la presunción de inocencia en el 70 % de los documentos, la de utilizar medios de prueba pertinente se ofrece en el 65 % de los mismos, y de la garantía a un proceso sin dilaciones informando de los plazos de resolución del mismo en el 55 %.

La información sobre las garantías suele hacerse a través de pliego de cargos o en el trámite de vista y audiencia, y debería ser con la incoación, pues si no se localiza al progenitor o tutor no se comunica. Solo se incluyen evidencias indubitadas en el 5 % de los casos, a pesar de que en muchos casos podrían incorporarse pruebas como partes de lesiones (2), material escolar roto (2), o móvil (1). Suelen incluirse pruebas indiciarias (partes), como ocurre en el 90 % de los expedientes estudiados. En el 10 % de los expedientes no se incluía ni siquiera el parte que lo motiva, llegando a sancionarse sin que conste acreditación alguna.

La preceptiva valoración de la situación personal del alumno, se hace en el 70 % de los casos, a través de informes de otros profesores, los cuales se centran en la actitud general del educando en su asignatura. En el 20 % de los casos se valoró la situación y condiciones personales del alumno a través del departamento de orientación, mientras que en el 10 % de los casos no se tuvo en cuenta en absoluto. En cuanto a la edad del estudiante expedientado, no se valoró en 90 % de los casos, mientras que solo en el 10 % de ellos si se tuvo en cuenta durante la instrucción.

En relación al cumplimiento de plazos, se acuerda la instrucción en diez días en el 90 % de los expedientes estudiados, mientras que esto no se cumple en el 10 %. La instrucción se lleva a cabo en siete días en el 20 % de los documentos analizados,

mientras que en el 80 % restante no se da este requisito. La resolución en un mes, se lleva a cabo en el 45 % de los expedientes, mientras que en el 55 % no se cumple. En cuanto a la aplicación de atenuantes o “acentuantes” (según terminología utilizada por el R.D. 732/1995), se ha tenido en cuenta la correspondiente al artículo 54.2.a) en el 35 % de los casos estudiados, aplicándose premeditación en el 5 % de ellos y reiteración en el 25 % restante. En el 5 % de los casos se cita como “acentuante” el artículo 45.2.a pero no se especifica si es premeditación o reiteración. Ya hemos aludido anteriormente que se confunde a menudo reincidencia por reiteración, haciéndose a veces referencia a ambos conceptos por la misma conducta.

También hemos hecho referencia a la necesidad de concretar el número de faltas necesario para aplicar reiteración, pues se hace con criterios poco uniformes. Se detectan irregularidades en cuanto a la aplicación de agravantes en el 10 % de los casos, como incluir la agravación durante la instrucción sin especificar que falta se pondera puesto que se habían calificado varias, o aplicar recarga por el resultado.

En el 15 % de los expedientes estudiados, la calificación en la propuesta de resolución se realiza con irregularidades, como cambiarla en la propuesta de resolución con respecto al acuerdo de iniciación, incluir en la propuesta de resolución el incumplimiento de la medida cautelar, o conductas que no se calificaron en la iniciación. Otras deficiencias graves observadas durante la fase de instrucción de los expedientes lo integra el hecho de que en el 5 % de los casos, ni siquiera consta propuesta de resolución.

En cuanto a la finalización, se aplican sanciones represivas en el 90 % de los documentos estudiados, y sanciones educativas o recuperadoras en el 50 % de ellos, si consideramos de este tipo el cambio de centro (25 %) o el cambio de grupo (15 %). Sanciones coercitivas no se aplicaron en ningún expediente, y uno de ellos quedó sin sanción. No se han encontrado correcciones contrarias a la dignidad e integridad física.

En el 10 % de los casos se impusieron sanciones a quien no podía imputarse el acto, lo cual está prohibido, y en el 30 % se dieron supuestos de non bis in ídem. En el 65 % de los casos se aplicaron criterios de proporcionalidad en la aplicación de la sanción, mientras que en el 35 % no se tuvieron en cuenta. En el 10 % de los expedientes se

pudo constatar mediante anotaciones llevadas a cabo en el mismo, falta de cumplimiento de la sanción, sin que conste apertura de nuevo sumario por estos hechos, sino que se salda con un escrito del director.

En otras ocasiones el alumno intenta cumplir voluntariamente la sanción: Debe entonces cerrarse el expediente o dejar en suspenso la sanción cautelar, o sancionar con medida recuperadora. En el 20 % de los expedientes, se finaliza por paralización injustificada del mismo, sin que en ningún caso se incoe uno nuevo por terminación anormal. En ningún caso se finaliza por prescripción de falta grave, ni por prescripción de falta leve, ni por caducidad del expediente. No se deriva nunca responsabilidad civil ni penal, a pesar de que hay daños a material. En el 15 % de los documentos estudiados se mantiene la tipicidad inicial en la propuesta, pero en la resolución se cambia y se incluye reiteración de conductas. En el 15 % de los casos analizados, la sanción final difiere de la propuesta. En el 20 % de los casos, el pie de recurso no existe en la resolución, mientras que en otro 20 % es incorrecto, y no existe en ningún expediente constancia de la comunicación de la resolución al servicio de inspección educativa.

Es necesario hacer la siguiente consideración: El hecho de que algunos de los factores del clima de relaciones y convivencia hayan quedado fuera del análisis de este trabajo, implica que algunos aspectos de cierta relevancia, previamente planificados, no han sido examinados con detenimiento, y en consecuencia la información obtenida es escasa. Esta circunstancia se ha debido fundamentalmente a la excesiva extensión del instrumento diseñado para la recogida de información en el caso del análisis de los partes sancionadores, lo que ha supuesto que no haya podido ser utilizado en toda su amplitud, por lo que hay sectores incompletos.

Ya se ha explicado que las entrevistas con los profesores, equipo directivo y personal no docente del centro, así como los cuestionarios remitidos a los alumnos, proporcionaron los temas que la comunidad del centro considera fundamentales en relación con la convivencia. Estos son los referentes que guían el resto de instrumentos, teniendo en cuenta que con anterioridad al diseño de las entrevistas y cuestionarios, ya se habían determinado los asuntos y las personas a las que preguntar, en virtud de la información general que suscita la cuestión ofrecida desde otros ámbitos.

Sin embargo, a la hora de analizar los resultados, en particular en el instrumento referido a los partes sancionadores, encontramos que resultó muy extenso, como se puede comprobar en los anexos a la investigación, donde se adjuntan las listas. Resultaba tremendamente amplio entrar a analizar otros aspectos que teníamos en mente, y podían incluirse en la planificación del trabajo como variables a tener en cuenta. Con la intención de paliar esta falta de información, se ha hecho un análisis exhaustivo de la documentación aportada por el centro. Es justo reconocer que en escasas ocasiones se han encontrado datos que permitieran realizar afirmaciones sobre estrategias, de las que no se obtuvo información en las entrevistas. Quedan por tanto en el tintero el análisis de ciertas variables que pueden influir en el clima de convivencia del centro docente, que pueden ser estudiadas conforme se desarrolle la investigación.

Para concluir este apartado, nos gustaría resaltar con los datos de los que disponemos, a pesar de no ser tan alarmantes como en otros países, que el abordar la temática de la convivencia en los centros educativos demanda, necesariamente, no negar los conflictos y concebirlos como situaciones problemáticas del accionar cotidiano a resolver. Es fundamental promover climas favorables con soportes normativos claros y explícitos, así como alentar el desarrollo de procesos participativos que contribuyan al mejoramiento de los vínculos interpersonales y a una optimización del trabajo pedagógico. Y como se ha señalado en otros lugares (Defensor 2000, Del Barrio y otros 2003), aunque es difícil hacer una comparación puntual entre estudios hechos en diversos países al utilizarse preguntas diferentes en los distintos cuestionarios, la tendencia encontrada es en parte similar a la de otros territorios, y en parte diferente (Smith 1999, revisión en Defensor del pueblo 2000).

En definitiva, hemos encontrado muchos estudios sobre la presencia de distintos tipos de conflictos en los centros educativos, la frecuencia con que se producen, la incidencia en el centro, o la importancia que otorgan los distintos sectores de la comunidad educativa a esos conflictos. Estudios que pueden variar en sus diagnósticos, pero que ofrecen una adecuada visión del fenómeno.

Sin embargo, no abundan los trabajos que incidan en la causa de esos problemas, y sobre todo que estudien en profundidad la metodología para atajarlos, en un contexto

como el actual. En esta primera parte de nuestro estudio, no solo hemos querido realizar una fotografía de la situación en el centro educativo de referencia, sino comprobar como el método empleado para hacer frente al fenómeno, partes y expedientes sancionadores, se muestran insuficientes por la falta de optimización e idoneidad de los mismos. Es decir, es el único método empleado, y se utiliza de forma inadecuada, con evidentes carencias que lo llevan en muchos casos a la ineficacia.



CAPÍTULO VI

**LOS CICLOS DE INVESTIGACIÓN-
ACCIÓN**

1. Introducción

Una de las finalidades de la investigación es comprender la problemática de la convivencia en los centros educativos, y hallar su vinculación a la autonomía y capacidad de autorregulación, así como a la participación del propio colectivo docente, resultando decisivo el mecanismo por el que se articula sobre todo a través de la elaboración de los planes de convivencia. Nuestro trabajo pretende descubrir y comprender la incidencia de los factores educativos, organizativos y procesales, en los miembros de una comunidad educativa que sufren problemas de coexistencia y obtener información sobre su eficacia, indagando como afectan al sistema.

Aunando la visión reglamentista y la antropológica, se crean y experimentan figuras, recursos y actuaciones (alumnos ayudantes, aulas de convivencia, tutorías personalizadas, y otras técnicas de resolución de conflictos) que persiguen reducir la conflictividad desde un modelo que integre el marco normativo-punitivo con aspectos participativos y relacionales, construyendo una dinámica ascendente complementaria a la tradicional. Esta línea de trabajo ha tenido gran impacto a niveles de aula y de centro, por la cantidad de recursos y estrategias que aporta.

Debe constituir un fin principal, detectar la metodología que mejores respuestas dé a las dificultades que se plantean en la práctica diaria docente, así como los puntos positivos del sistema, con el fin de ampliar su aplicación y perfeccionarlos. Esta parte de la investigación se centra en la elaboración de una propuesta teórica de mejora de la convivencia, planificando actuaciones que aseguren informaciones válidas en torno a su eficiencia. Se plantea evidenciar empíricamente su perfil de calidad, contrastando y evaluando la puesta en marcha de experiencias de progreso de las relaciones en la realidad, y sobre todo la reflexión de los implicados sobre su propia práctica. El reto es establecer procesos de revisión en la organización, gestión y metodologías de las instituciones educativas.

Ya hemos explicado que tenemos una respuesta especializada (prevención secundaria y terciaria), consistente en programas que se vienen aplicando en centros educativos, destinados a hacer frente a aspectos del problema, y una respuesta global (prevención primaria), que aborda la convivencia asumiendo que va más allá de la resolución de

problemas esporádicos. Analizamos ambos modelos examinando relaciones, semejanzas y diferencias, extrayendo conclusiones abiertas a modificaciones, porque se plantean derivaciones impensadas, evaluando cada actuación en un proceso constante para reformular las acciones, y ligando este estudio a la realidad educativa, al quehacer del profesorado y de la dirección en sus intentos por cimentar una convivencia estable.

El valor procede del rigor y consistencia de la cadena argumental, y de la coherencia del sistema sugerido como marco final. Tras el análisis de la información recogida se diseña un plan de actuación que, mediante aplicaciones sucesivas persigue mejorar la convivencia escolar en el instituto de secundaria.

Con el fin de realizar una presentación más ordenada de la información, vamos a estructurarla en función de las acciones llevadas a cabo, y de forma cronológica, advirtiendo que en los diferentes cursos académicos se fueron incorporando nuevas acciones, y se mantuvieron algunas de las iniciadas en cursos anteriores.

El proyecto se concreta en las siguientes líneas:

Se inicia el curso 2005/2006 con un proyecto integral que contempla la simultaneidad de varias acciones, en el centro de educación secundaria. Por un lado nuevos elementos para facilitar la respuesta educativa a alumnos que requieran un apoyo diferente del ordinario por problemas de aprendizaje. Por otro lado, oferta de actividades al alumnado reincidente que permitan el desarrollo de habilidades sociales durante el tiempo que dure la sanción, para mejorar su reinserción en el aula, para evitar riesgos de abandono prematuro e intentar su integración a la vida del centro. En tercer lugar se pretende mejorar la relación de los niños y jóvenes con la institución escolar, con el mundo académico y con el entorno de su ciudad, para favorecer actitudes de aprendizaje, que les permitan progresar en su desarrollo personal. Al finalizar el curso se evalúan las distintas líneas que se presentan, y su impacto en la convivencia del centro.

Mejora de las perspectivas académicas: Se analizaron los hábitos de estudio de los alumnos mediante un cuestionario, y se inició un programa de acompañamiento escolar, para favorecer actitudes de aprendizaje que permita progresar a los alumnos en su desarrollo personal evaluado al final mediante cuestionarios a monitores, tutores, padres de alumnos y los 74 alumnos participantes.

Atención directa a alumnos: Prevención y actuación ante conflictos, mediante atención directa a alumnado reincidente ofertando acción tutorial, talleres durante el tiempo de sanción para mejorar su reinserción en el aula, y prevención terciaria.

Intervención en el entorno, mediante actividades extraescolares: Talleres y cursos donde se fomenta la participación de alumnado y profesorado.

En el curso 2006/2007, se continuó trabajando en el programa de mejora de la convivencia que ya hemos detallado, iniciado en el curso anterior, y comenzamos un proyecto de mejora de la formación del profesorado en las teorías y gestión de la convivencia, el cual incluye análisis y estudios sobre la mejora de la coexistencia pacífica en el centro analizado. Igualmente se evalúan el impacto de las actuaciones sobre el clima de convivencia en el centro.

De nuevo se evaluaron las actuaciones, en acompañamiento escolar (64 alumnos) mediante cuestionarios. Se aportan datos cuantitativos y cualitativos de la conflictividad, y su impacto sobre el clima de convivencia en el centro.

Comenzó un proyecto de mejora de la formación del profesorado en gestión de la convivencia, el cual incluía análisis y estudios. Organizados en cuatro grupos de trabajo (Acción tutorial, Convivencia, Actividades extraescolares, y Desarrollo de capacidades), gran número de profesores del Claustro, reflexionaron sobre medidas para mejorar la convivencia, y recibieron formación específica en materia de resolución de conflictos. Se ofrecen las conclusiones elaboradas.

Se analizaron los partes sancionadores (821) correspondientes a los dos primeros trimestres, y se compararon los datos con los registrados en el curso 2004/2005.

En el curso 2007/2008 se trabaja lo detallado para los cursos anteriores, y se da un paso más diseñando y desarrollando un proyecto de mejora de la convivencia para el centro, que inicia programas tan significativos como las tutorías de convivencia o el aula de mejora, que inciden en la organización del centro a la hora de afrontar los conflictos. Al final de curso se realiza una evaluación detallada.

Se analizaron un total de 693 partes de faltas de comportamiento, impuestos en los dos primeros trimestres del curso. Se comparan los resultados con años anteriores.

En el plan de formación se renovaron muchos integrantes de los grupos de trabajo (57 participantes). Se ofrecen nuevas conclusiones, y se realizó una evaluación opinativa de los participantes mediante 44 cuestionarios.

Se diseñó un plan de convivencia, que incide en la organización del centro.

Por fin, en el curso 2008/2009 se desarrolla y evalúa el plan de convivencia que incide en la organización del centro (Acción tutorial, dinamización de recreos, aula de iniciación profesional, talleres específicos en horarios no lectivos, tutores de convivencia, aula de convivencia), y analizamos los partes de faltas de comportamiento impuestos durante el curso, comparando los resultados con años anteriores, teniendo en cuenta que en este curso no se llevó a cabo el plan de formación del profesorado.

Se trabajó el plan de convivencia, mediante diferentes acciones: Acción tutorial; Dinamización de recreos; Aula de iniciación profesional; Talleres específicos en horarios no lectivos; Tutores de convivencia; Y aula de convivencia.

Se analizaron partes de faltas de comportamiento, impuestos durante el curso, comparando los resultados con años anteriores.

En definitiva, se trata de indagar sobre el modelo participativo que, como premisa en el funcionamiento de los centros, se ha consolidado fomentando la toma de decisiones por órganos colegiados que promueven guías o revisan el rumbo. La investigación sobre escuelas eficaces nos dio la pauta, pues partiendo de un diagnóstico con identificación de áreas de mejora, apoyados en hechos antes que en juicios subjetivos, se elaboran planes que posibilitan actuaciones coherentes con los condicionantes del instituto, mientras la innovación educativa trabaja en la elaboración de procedimientos que contribuyan a la mejora de la convivencia.

2. Programa de atención directa al conflicto

Dentro del apartado de atención directa a los alumnos y grupos conflictivos, se pretende favorecer en el alumnado la comprensión y aceptación de los principios en los que se sustenta la convivencia democrática, desarrollar en los estudiantes habilidades sociales que favorezcan la convivencia, prevenir y disminuir conductas problemáticas, enseñar estrategias de resolución de conflictos, establecer cauces de comunicación con la familia para darle a conocer las actividades escolares, y satisfacer las demandas familiares desde el centro a través de instituciones del entorno. Las metas específicas pasaban por conseguir que el alumnado participante en los talleres interiorice los principios y valores en que se sustenta la convivencia democrática, lograr que pongan en práctica las habilidades sociales aprendidas, disminuir el número de conductas problemáticas en los educandos beneficiarios de los talleres, fomentar la implicación familiar en la evolución escolar de los alumnos, atender, orientar y/o gestionar las demandas socioeducativas formuladas por las familias y/o el equipo docente, y obtener resultados positivos en lo que se refiere a conductas, trabajo y asistencia en los talleres.

Pasamos a especificar los recursos empleados en este apartado de actuación directa sobre los escolares: Humanos.- Un equipo multidisciplinar integrado por un profesor de intervención sociocomunitaria (coordinación), un equipo de mañana (una trabajadora social y dos técnicos superiores de integración social), un equipo de tarde (una profesora técnico de servicios a la comunidad, un profesor de apoyo, una maestra, y dos técnicos superiores de integración social), así como la colaboración activa del equipo directivo, orientadores, tutores, y personal no docente. Materiales.- Que aporta el centro escolar (fungible y no fungible). Espaciales.- Aula para impartir talleres, así como una sala para la atención individualizada a familias, y resto de instalaciones del centro. Institucionales.- Ministerio de educación y ciencia, Cruz Roja española, Cruz blanca, asociaciones vecinales y entidades vinculadas al área de menor y familia.

Las actuaciones de esta parte del programa, en el curso escolar 2005/2006, 2006/2007, 2007/2008 y el 2008/2009, se llevaron a cabo durante los meses de septiembre a junio, con la temporalización detallada en el siguiente diagrama de Gantt:

Temporalización	Diseño proyecto	Evaluación inicial	Talleres	Intervención sociofamiliar	Reuniones coordinación	Evaluación final y emisión de informe
Septiembre						
Octubre						
Noviembre						
Diciembre						
Enero						
Febrero						
Marzo						
Abril						
Mayo						
Junio						

Cuadro 6.1: Temporalización de las actuaciones

El conjunto de actuaciones del programa, recogen las medidas favorecedoras de la convivencia y comunicación en el centro, entre las que figuran: Acción tutorial (“taller en tutorías”); Prevención de conductas problemáticas y resolución de conflictos graves (“taller de habilidades en horario de tarde”); e Intervención sociofamiliar.

Las actividades diseñadas para la consecución de los objetivos de este proyecto, podrían dividirse en tres niveles complementarios entre sí, los cuales se enriquecen mutuamente en su implantación con el fin de mejorar la calidad de vida del alumno:

1.- Prevención primaria: Actividades destinadas a conseguir eliminar las situaciones de riesgo que afectan al alumnado, orientadas a mejorar la convivencia en el centro escolar y adquisición de valores positivos. Se trabaja con los alumnos y su familia, para prevenir problemas en su vida futura. La principal actuación desarrollada dentro de este nivel es el taller de habilidades sociales en tutorías, llevado a cabo por el equipo de tarde, en coordinación con la orientadora del centro y un profesor de intervención sociocomunitaria. Las actividades incluyen reuniones con tutores, comunicación de las normas y sanciones al alumnado, profesorado y padres, reunión del tutor con el resto de profesores del grupo, dedicación de una sesión de tutoría el segundo y tercer trimestre a la evaluación y revisión de normas, así como taller de habilidades sociales y resolución de conflictos impartidos en tutorías y desarrollados por el equipo de tarde, elaborando un banco de recursos. Los dos últimos cursos de funcionamiento (2007/2008 y 2008/2009), tras el análisis de la situación, se optó por diseñar dos talleres (reciclaje y

educación vial) dirigidos a alumnos de tercer y cuarto curso de ESO que permitieran el fomento de actitudes positivas sobre dichos temas.

2.- Prevención secundaria: Actividades destinadas al manejo del problema presente, y atenuar los factores de riesgo. Incluyen la elaboración de soporte documental, y reuniones de coordinación con los servicios de inspección educativa, jefatura de estudios, tutores y equipo de convivencia para supervisión de casos. Se llevaron a cabo entre los equipos de mañana y tarde. Se elaboró un protocolo de actuación desde que se presenta alguna conducta conflictiva:

Notificación del profesor/tutor mediante parte de incidencias a Jefatura de estudios que valora la actitud contraria a la convivencia. En caso de ser gravemente perjudicial inicia expediente sancionador, y si es contraria a la convivencia deriva al equipo.

Se plantean estas situaciones:

- Conductas contrarias a las normas de convivencia:
 - Amonestación.- Asistencia a “taller de habilidades” por la tarde.
 - Expulsión de tres días.- Asistencia a “taller de habilidades” por la tarde, y actividades voluntarias en beneficio a la comunidad por la mañana.
- Conductas gravemente perjudiciales para la convivencia del centro: Inicio de expediente.
 - Expulsión de cinco a catorce días.- Asistencia al “taller de habilidades” en horario de tarde, además de la realización de diversas actividades en beneficio a la comunidad con carácter voluntario en distintas ONG`s de la comunidad en horario de mañana.
 - Expulsión de más de quince días.- Derivación a aulas de adecuación.

En los casos en los que interviene el equipo de convivencia, el equipo de mañana recibe la demanda por parte de la Jefatura de estudios y tras realizar un estudio y valoración del expediente y cumplimentar la ficha individual del alumno, inicia la intervención con las familias procediendo a la visita domiciliaria, en la cual se le informa de la situación de su hijo mostrando los partes disciplinarios, y solicitando su autorización para la incorporación al “taller de habilidades”.

Con el fin de dinamizar los canales de comunicación, favoreciendo el acercamiento de la familia al centro, se realiza un seguimiento de la situación socio-familiar, para detectar posibles carencias económicas, sociales y educativas, intervenir en posibles casos de absentismo, explicar las medidas a tomar, y notificar la evolución del alumno en el centro. Así mismo se cita a la familia para una entrevista que lleva a cabo el equipo de tarde, al objeto de cumplimentar el “contrato conductual y/o prestación servicios” para su incorporación a los talleres y/o la prestación de servicios en beneficio a la comunidad, el día que comience la sanción si implica expulsión temporal del centro, durante el período que se determine. En caso que la familia se niegue a aceptar dichas medidas, el alumno permanecerá expulsado del centro, notificando la situación a la inspección.

El equipo de tarde diseña, programa y realiza actividades para impartir el taller de habilidades de 18:30 h. a 20:30 h., donde se trabajan resolución de conflictos, interacción grupal, autocontrol, empatía, autoestima, etc. Se elabora seguimiento, y si se comprueba que la actitud del alumno es adecuada, finaliza dicha medida incorporándose a su grupo-clase; en caso contrario se revisarán las actuaciones, informando a la familia y proponiendo su ampliación. Paralelamente, una profesora imparte el taller de instrumentales de 16:30 h. a 18:30 h., trabajando aquellas carencias que presentan muchos alumnos que han sido amonestados, al objeto de prevenir futuros conflictos.

Interconexión con otros programas. Si alumnos presentan retrasos curriculares, se podrán incorporar al acompañamiento académico, o actividades extraescolares.

Los dos últimos cursos de funcionamiento del programa, (2007/2008 y 2008/2009) como novedad, se pusieron en marcha dos importantes figuras más, llevado a cabo principalmente por el equipo de mañana:

- Tutoría de convivencia. Espacio destinado a reflexión personal, escucha activa, diálogo reflexivo, prevención y resolución del conflicto, y fortalecimiento de las relaciones interpersonales, en donde estuvieron los alumnos expulsados de cada grupo aula, con uno o varios profesores de guardia y un profesor de apoyo, trabajando refuerzo específico en grupo aula, sesiones de habilidades sociales y resolución de conflictos.

- Aula de mejora de convivencia. Espacio para tratar casuística de alumnos que presentan conductas contrarias a las normas, a través del tutor de convivencia en el período lectivo en el que haya surgido el conflicto. Asimismo, acogió a alumnos que fueron sancionados con la suspensión de asistencia al centro o al grupo aula, por período inferior a cinco días. Se pretende concienciar al educando que dichas sanciones no implican la no asistencia al centro, al objeto de preservar su derecho a la educación y no romper la vinculación socioeducativa, trabajando materias instrumentales, habilidades sociales y resolución de conflictos, y seguimiento de posibles casos de absentismo. Viene a sustituir a las actividades de prestación de servicios en beneficio a la comunidad, que los alumnos realizaban como medida alternativa a la expulsión del centro, permitiendo que estos continúen formándose en las materias instrumentales correspondientes a su nivel.

3.- Prevención terciaria: Destinada a paliar los efectos utilizando los recursos externos e internos de la comunidad educativa. Incluyen entrevistas con familias, equipo directivo, profesorado, orientadora, e inspección educativa, y emisión de informe sociofamiliar y educativo.

Presentamos los tres niveles explicados, de forma esquemática:

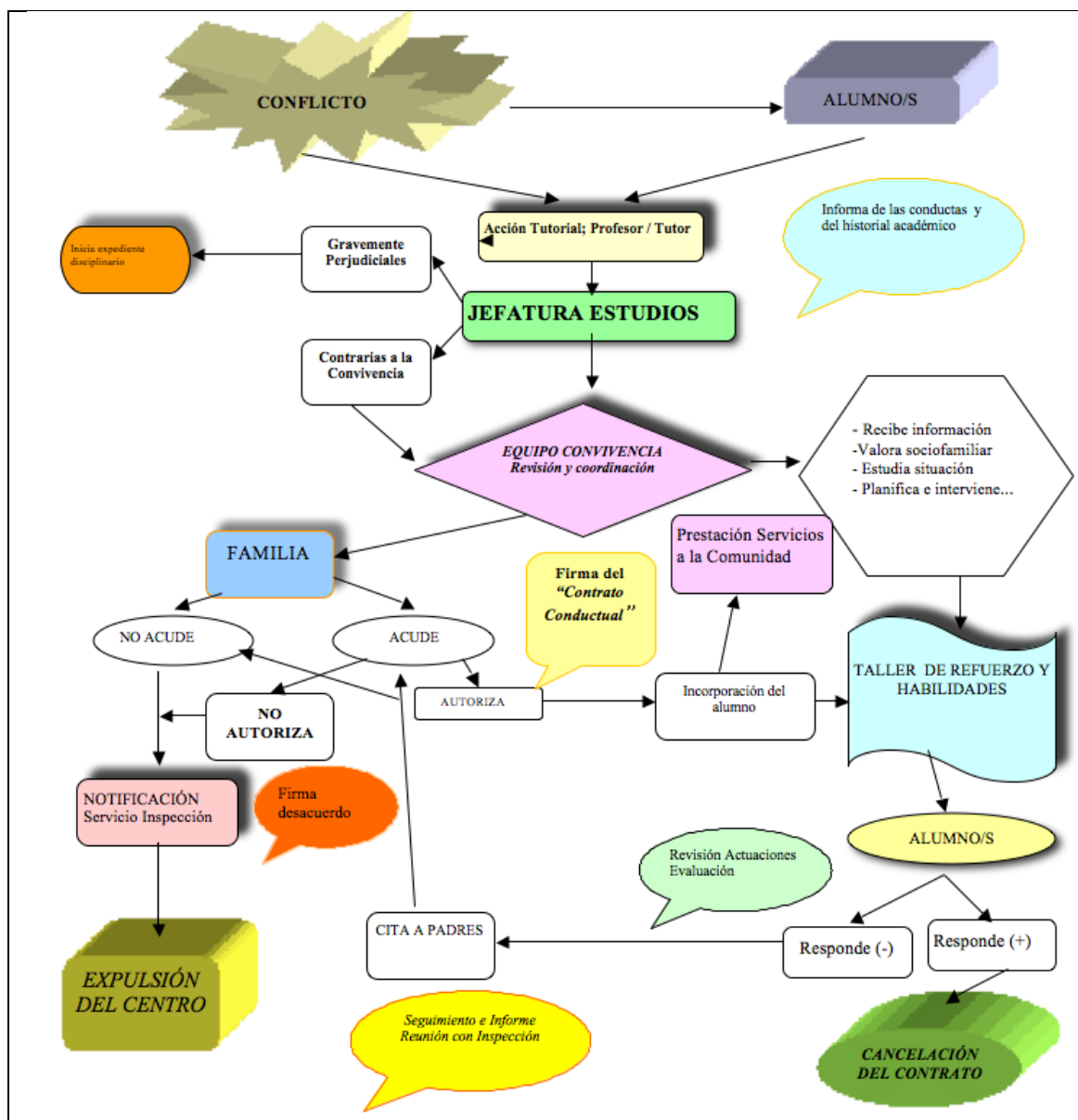


Gráfico 6.1: Esquema general de las actuaciones

2.1. Evaluación del programa de atención directa al conflicto

El segundo curso de funcionamiento (curso 2006/2007) evaluamos las distintas líneas, en base a los datos que se exponen a continuación:

Actuaciones equipo de mañana (curso 2006/2007)

Se recibieron un total de ciento setenta y tres demandas por parte de Jefatura de estudios, de las cuales setenta y nueve han sido estudiantes reincidentes del total de los atendidos, que suman un total de noventa y cuatro (setenta y seis alumnos y dieciocho alumnas), tal y como se muestra en los siguientes gráficos:

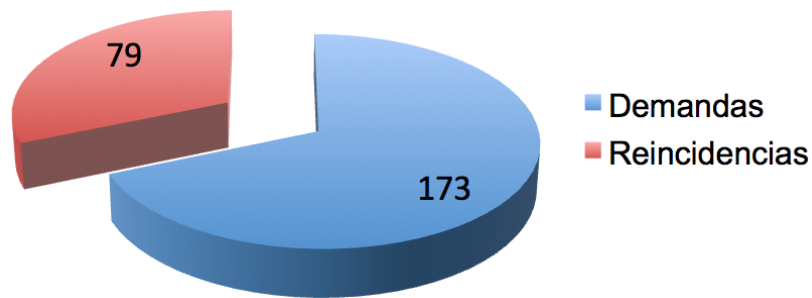


Gráfico 6.2: Relación reincidencias sobre el total de actuaciones demandadas

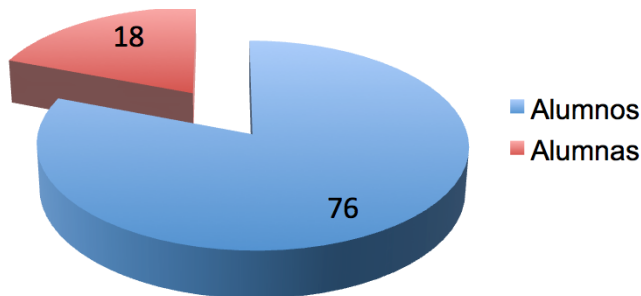


Gráfico 6.3: Distribución por sexos de las actuaciones demandadas

En cuanto a la edad de los participantes, se observa que predominan los alumnos de quince años, en la proporción que se especifica en el siguiente gráfico:

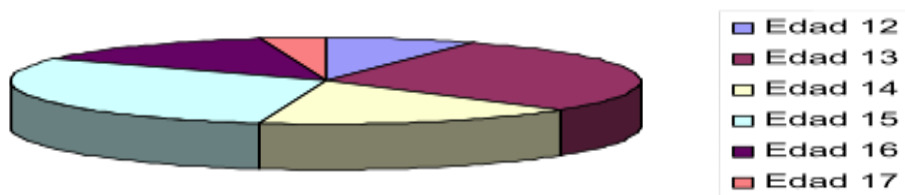


Gráfico 6.4: Distribución por sexos de las actuaciones demandadas

En lo referente al número de demandas mensuales, podemos comprobar que los meses en los que se recibieron un mayor porcentaje de las mismas, fueron en el período que corresponde a la segunda evaluación, como observamos en el siguiente gráfico:

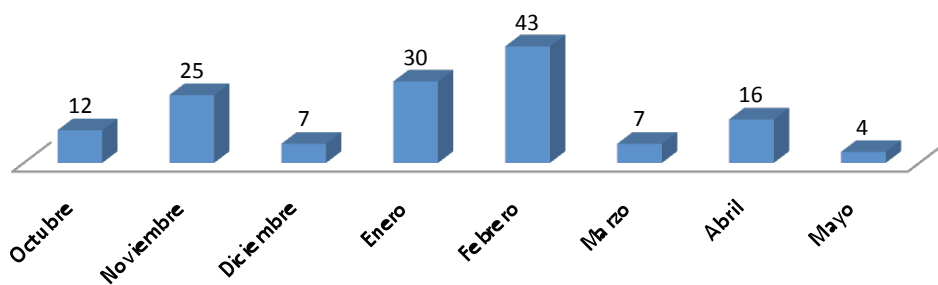


Gráfico 6.5: Evolución del número de demandas a lo largo del año

Asimismo, se produjeron los siguientes tipos de incidencias

Concepto	Alumnos	Alumnas	Total
Número de demandas	139	34	173
Alumnos/as atendidos	76	18	94
Reincidencias	65	14	79
Amonestaciones	54	17	71
Expulsiones de tres días	44	16	60
Expulsiones de cinco días	31	1	32
Expulsiones superiores a cinco días	10	0	10
Derivaciones a Cruz Roja	37	12	49
Derivaciones a Cruz Blanca	26	2	28
Derivaciones a aulas de adecuación curricular	4	0	4
Exenciones de realizar prestación	19	3	22
Incidencias	Alumnos	Alumnas	Total
Sanción extraoficial (acuerdo Jefatura estd.)	3	0	
Resolución expediente	4	0	
Resolución expediente (acuerdo Jefatura estd.)	9	0	
En trámite	7	3	38
Cumple sanción fuera de plazo	3	1	
Causa baja I.E.S	2	0	
Derivación Garantía soc.	3	3	
Actuaciones			Número
Entrevistas con los alumnos			145
Entrevistas con la familia			202
Entrevistas con el personal docente			265
Entrevistas con personal "Cruz Roja"			107
Entrevistas con personal "Cruz Blanca"			56
Total:			775
Visitas a domicilio			172
Teléfono			152
Reuniones de coordinación			32
Total:			356
Total actuaciones:			1131

Cuadro 6.2: Incidencias que dificultaron el desarrollo del proceso de intervención

En general, se obtuvieron resultados satisfactorios en la mayoría de las intervenciones realizadas, en lo que se refiere al grado de aceptación paterna-materna de las medidas sancionadoras propuestas desde el centro, así como asistencia e implicación en las entrevistas realizadas. En cuanto al grado de asistencia, conducta y trabajo de los alumnos que realizaron la prestación de servicios en beneficio a la comunidad en Cruz Roja y Cruz Blanca, como medida alternativa a la expulsión del centro, se reflejan resultados positivos en la mayor parte de los casos, aunque se presentaron dificultades a la hora de realizar visitas domiciliarias, ya que numerosas direcciones que se consignaban en la ficha individual de los alumnos, resultaban incorrectas o incompletas.

Actuaciones equipo de tarde (curso 2006/2007)

En el gráfico siguiente, se puede observar el número de estudiantes que acudieron a los talleres de habilidades sociales. Fueron ciento veintiséis alumnos y veintinueve alumnas. El número total de reincidencias fue de sesenta y nueve.

Talleres Habilidades Sociales			
	Alumnos	Alumnas	TOTAL
Número de demandas	139	34	173
Número de derivaciones atendidas en taller habilidades sociales	126	29	155
Reincidencias	56	13	69
Total sesiones impartidas	107		
Talleres Habilidades Sociales Incidencias			
Abandonos del taller de habilidades	0	2	2
Falta de puntualidad	15	8	23
Falta de asistencia	23	8	31
Comportamiento (disruptivo)	52	13	65
Falta de respeto entre iguales	4	1	5
Falta de respeto a profesores	11	2	13
Actuaciones Familiares			
	Número		
Llamadas telefónicas	225		
Entrevistas familiares	155		
Total actuaciones	380		
Implicación Familiar			
Familias colaboradoras	139		
Familias colaboradoras-reticentes	17		
Familias no colaboradoras	0		
Talleres Refuerzo Educativo			
	Alumnos	Alumnas	TOTAL
Comportamiento (disruptivos)	7	3	10
Falta de respeto entre iguales	6	2	8
Alumnos/as atendidos			58

Cuadro 6.3: Actuaciones del equipo de tarde

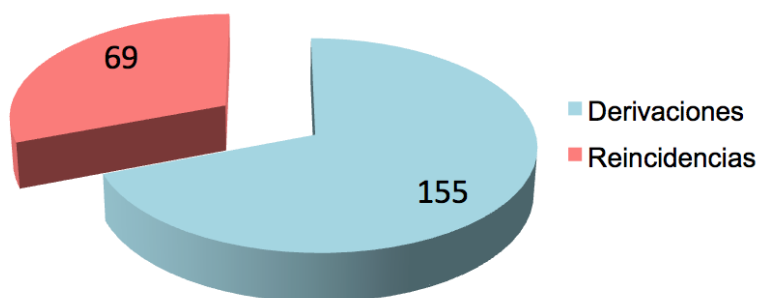


Gráfico 6.6: Derivaciones atendidas en taller habilidades sociales y reincidencias

El siguiente gráfico se refleja el rendimiento presentado por educandos en los talleres de habilidades sociales, mostrando la mayoría buen rendimiento en las diferentes

actividades llevadas a cabo, valorándose estas situaciones en base a una serie de criterios generales como son la puntualidad en la asistencia, el interés y la participación mostrados en los días que acudían.

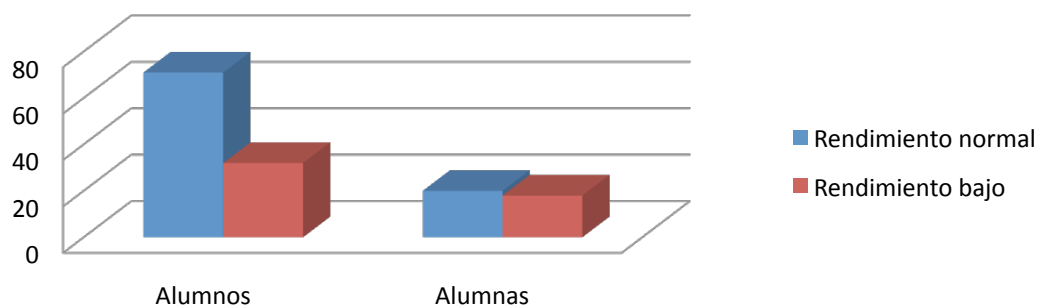


Gráfico 6.7: Rendimiento de los alumnos atendidos en los talleres de habilidades sociales

En refuerzo educativo se produjeron un 44'8 % de reincidencias, un 13'7 % de faltas de puntualidad, un 24 % de faltas de asistencia, un 17'2 % de conductas disruptivas, y un 13'7 % de faltas de respeto a iguales. El rendimiento global fue positivo. Destacar que en los casos evaluados como bajo rendimiento se apreció una mejora notable, ya que el interés del alumnado por las actividades propuestas fue creciendo.

Actuaciones en tutorías (curso 2006/2007)

El siguiente cuadro recoge las principales características de las actuaciones llevadas a cabo en las tutorías de convivencia durante el curso 2006/07.

Participación	Muy alta	96
	Alta	50
	Baja	18
	Muy baja	14
Motivación	Si	150
	No	28
Incidencias	Conductas disruptivas	13
	Faltas de respeto entre iguales	4
	Faltas de respeto hacia el profesor	7
Organización en el trabajo	Individual	21
	Grupal	157

Cuadro 6.4: Actuaciones llevadas a cabo en tutorías

En el gráfico siguiente se muestra la participación del alumnado en las tutorías, destacando la alta implicación en las actividades de habilidades sociales llevadas a cabo.

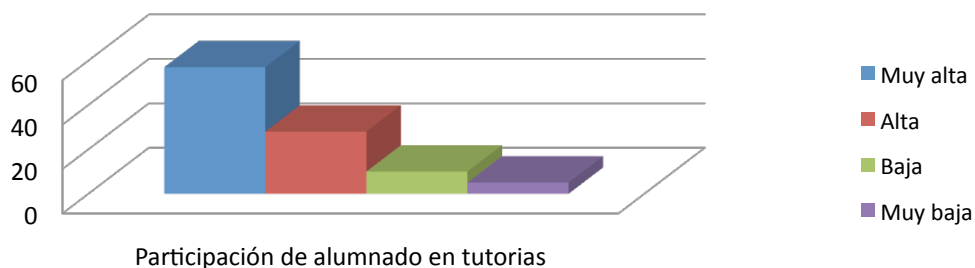


Gráfico 6.8: Participación del alumnado en tutorías

Al mismo tiempo, se recabó información sobre la motivación de los participantes y, como se puede observar en el gráfico, el índice de motivación del alumnado fue muy elevado.

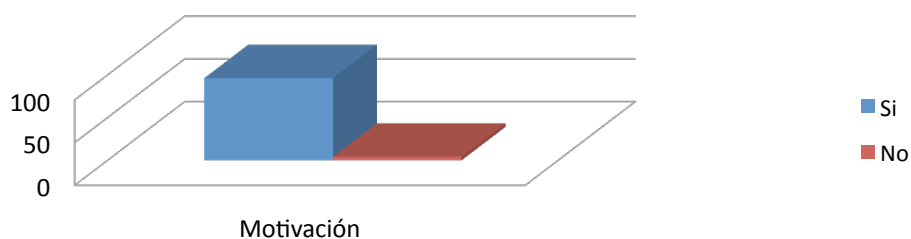


Gráfico 6.9: Motivación del alumnado en tutorías

En relación con las incidencias, este siguiente gráfico muestra el número en las tutorías realizadas, destacando la manifestación de conductas disruptivas (alteración del orden de clase, interrupciones constantes,...) por parte del alumnado.

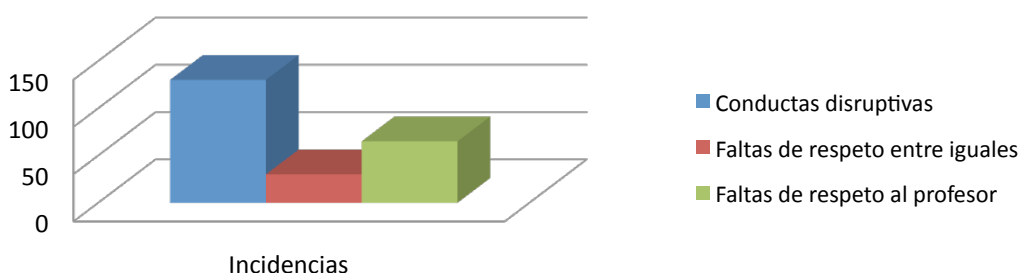


Gráfico 6.10: Causas por las que acuden los alumnos a tutorías de convivencia

Para finalizar se muestra la organización del trabajo en las tutorías, predominando la modalidad grupal, con el objetivo de favorecer las relaciones interpersonales, así como la resolución de conflictos en el ámbito educativo.

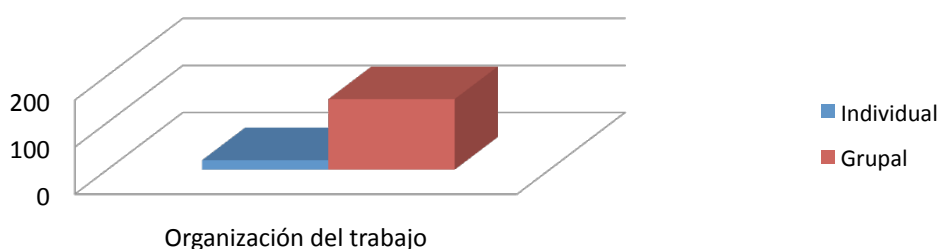


Gráfico 6.11: Tipo de organización del trabajos del alumnado en tutorías

En el curso 2008/2009 el cuarto de funcionamiento del programa, se realizó una nueva interpretación tanto cuantitativa como cualitativa de los resultados obtenidos divididos por bloques, estructurados de la siguiente manera:

Actuaciones equipo de mañana (curso 2008/2009)

Los principales datos referidos a las actuaciones en este curso se recogen en la siguiente tabla.

Concepto	Alumnos	Alumnas	Total
Número de demandas	170	46	216
Número de alumnos	75	24	99
Reincidencias	95	22	117
Amonestaciones	67	29	96
Expulsiones de tres días	83	13	96
Expulsiones de cinco días	14	2	16
Expulsiones superiores a cinco días	8	0	8
Cambio de centro	4	0	4
Incidencias	Alumnos: 87	Alumnas: 14	Sanción en domicilio
Total incidencias:	101		
Actuaciones	Número		
Entrevistas con los alumnos	45		
Entrevistas con la familia	194		
Entrevistas con el personal docente	196		
Entrevistas con recursos externos	53		
Total:	488		
Visitas a domicilio	54		
Teléfono	244		
Reuniones de Coordinación	10		
Total:	308		
Total actuaciones:	796		
Total talleres	28		

Tabla 6.1: Principales actuaciones del equipo de mañana (curso 2008/09)

Como acabamos de ver, se recibieron en el citado curso un total de 216 demandas por parte de Jefatura de estudios, de las cuales 117 fueron alumnos reincidentes, observándose un porcentaje del 54'1 % sobre el total de las demandas. Por otro lado, los estudiantes atendidos suman un total de 99 (75 alumnos y 24 alumnas), tal y como se muestra en los siguientes gráficos:

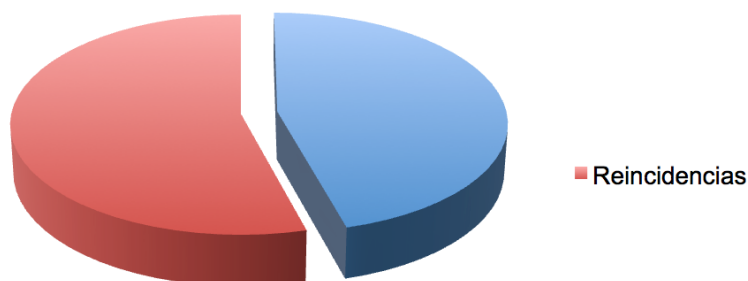


Gráfico 6.12: Alumnos reincidentes sobre total de demandas

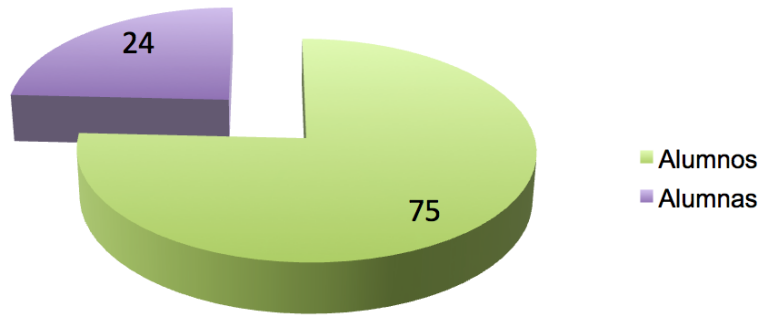


Gráfico 6.13: Distribución del alumnado no reincidente

Observando estos resultados, podemos apreciar un aumento en las demandas recibidas, en la reincidencia del alumnado, y en el número de expulsiones del centro con respecto al anterior curso objeto de evaluación; estas últimas suman un total de 120, mientras que las amonestaciones, consistentes en la incorporación del alumnado sancionado al taller de refuerzo educativo y habilidades sociales en horario de tarde exclusivamente, suman un total de 96 suponiendo un 44'4 % sobre el total de las demandas.

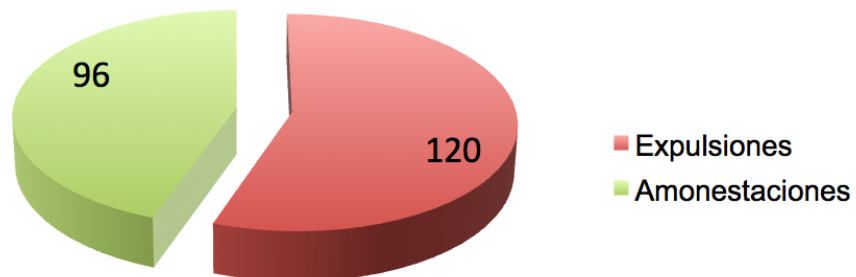


Gráfico 6.14: Distribución de medidas adoptadas ante las demandas recibidas (216)

Igualmente, al observar la siguiente tabla que distribuye las reincidencias según el número de repeticiones en las sanciones impuestas, podemos encontrar datos más concretos, concluyendo que el 45'8% del alumnado atendido no ha reincidido, aumentando el número de repeticiones de los talleres:

Talleres	Total demandas: 216
1 Taller	99-45.8%
2 Talleres	45-20.8%
3 Talleres	28-12.9%
4 Talleres	20-9.2%
5 Talleres	11-5%
6 Talleres	8-3.7%
7 Talleres	5-2.3%

Tabla 6.2: Porcentaje de reincidencias

A diferencia con cursos pasados, el único tipo de incidencia que se ha producido, ha sido el cumplimiento de la sanción en su propio domicilio de un total de 101 demandas, a decisión de la Jefatura de estudios del centro, por lo que se han derivado al taller de refuerzo educativo y habilidades sociales 115 demandas, efectuándose las intervenciones familiares pertinentes para procurar la adecuada integración socioeducativa de los alumnos en el centro.

Por otro lado si tenemos en cuenta la edad de los alumnos atendidos, se puede observar que predominan de 13 años, tal y como se muestra en el siguiente gráfico:

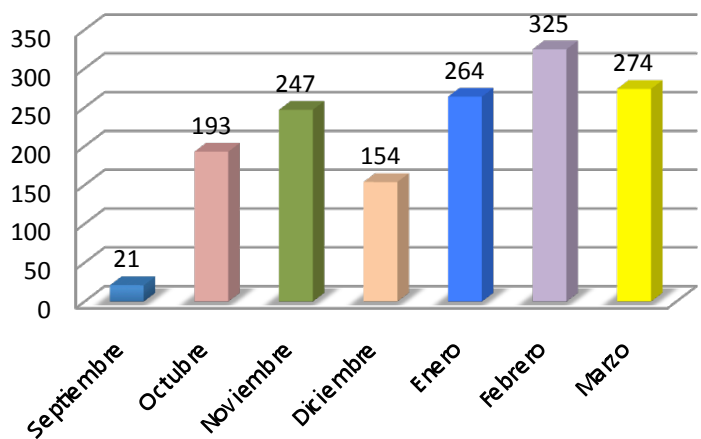


Gráfico 6.15: Distribución de edades de los alumnos atendidos

En lo referente al número de demandas mensuales, podemos comprobar que marzo ha recibido un mayor porcentaje de las mismas, coincidiendo con el final del segundo trimestre, como podemos observar en el siguiente gráfico:

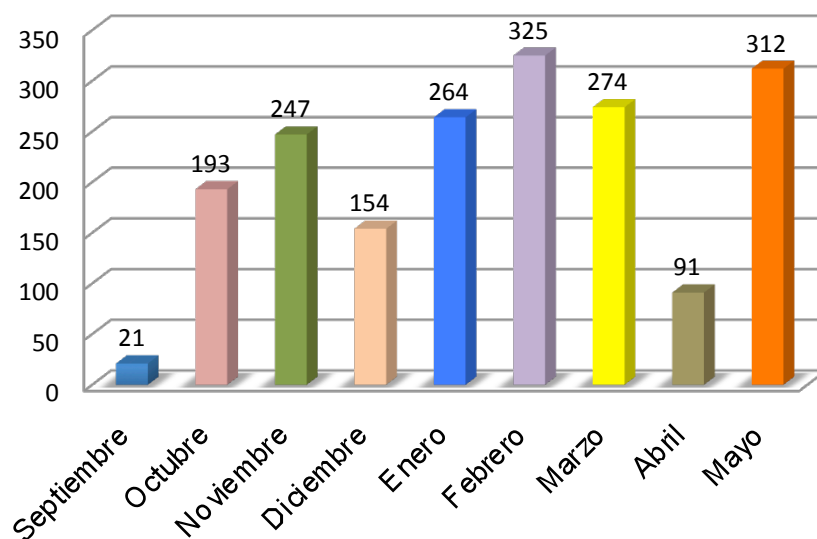


Gráfico 6.16: Distribución de demandas por meses

En cuanto a la distribución por cursos de los alumnos que han sido derivados al equipo de convivencia, podemos observar que el primer y el segundo curso de educación secundaria obligatoria asumen el grueso de las intervenciones, sumando 75 casos sobre el total de alumnos atendidos, tal como se muestra en el siguiente gráfico:

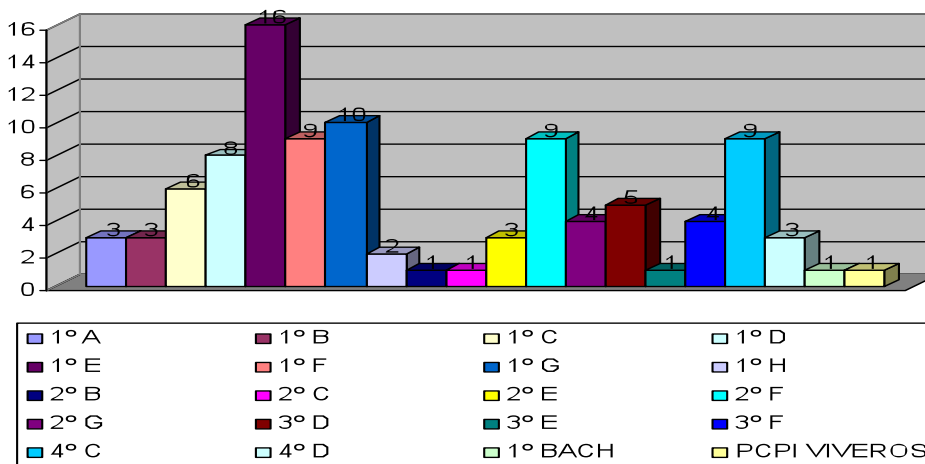


Gráfico 6.17: Distribución de demandas cursos

Igualmente, si realizamos un estudio de los centros de procedencia del alumnado atendido, concluiremos que los alumnos que han asistido con mayor frecuencia son los procedentes del C.E.I.P. “Reina Sofía”, el colegio situado más a la periferia de la

ciudad, y que se corresponde a familias con nivel socioeconómico medio y bajo, por lo general desestructuradas y numerosas.

Aunque las entrevistas realizadas antes del comienzo de los talleres con las familias de estos alumnos resultaron en general satisfactorias, presentaban como característica más llamativa la escasa importancia dada a la educación de sus hijos y la casi nula participación en su proceso de educación, presentándose dificultades a la hora de realizar visitas domiciliarias, ya que numerosas direcciones que se reflejaban en la ficha individual de los alumnos, resultaban incorrectas o incompletas.

CENTROS DE PROCEDENCIA	
C.E.I.P. VICENTE ALEXANDRE	10
C.E.I.P. RAMON Y CAJAL	5
C.E.I.P. JUAN MOREJON	12
C.E.I.P. FEDERICO GARCIA LORCA	3
C.E.I.P. SANTA AMELIA	3
C.E.I.P. REINA SOFIA	50
C.E.I.P. PRÍNCIPE FELIPE	4
I.E.S. PUERTAS DEL CAMPO	1
I.E.S. ALMINA	1
I.E.S. SIETE COLINAS	1
CENTROS EDUCATIVOS PENINSULARES	7
DESESCOLARIZADO	2

Actuaciones equipo de tarde (curso 2008/2009)

En la tabla siguiente se presentan los datos pormenorizados de las demandas efectuadas al taller de habilidades sociales, con expresión del número de reincidencias, así como distintas incidencias que protagonizaron los alumnos asistentes a estos talleres, derivando en algunos casos en extensión de la medida, o en abandono de la misma para iniciar expediente sancionador. En algunos casos se detectó reticencia y negativa de los padres, para llevar a cabo la medida. Los datos se exponen descriptivamente en la siguiente tabla, y seguidamente se presentan los datos reflejando en los gráficos la

diferenciación según el género del alumnado, mientras en el pie del descriptivo se citan los datos referentes al total.

Incidencias	Alumnos				Alumnas				Total			
	R ₁	R ₂	R ₃	R ₄	R ₁	R ₂	R ₃	R ₄	R ₁	R ₂	R ₃	R ₄
Nº de alumnos	84				31				115			
Reincidencias	10	5	2	1	3	1	0	1	13	6	2	2
Faltas de puntualidad	21				13				34			
Faltas de asistencia	20				14				34			
Faltas de actitud	7				1				8			
Faltas de respeto al profesor	5				2				7			
Faltas de respeto al material	5				2				7			
Faltas de respeto a normas	10				3				13			
Faltas de respeto entre iguales	7				1				8			
Prolongan mal comportamiento	7				1				8			
Abandono mal comportamiento	5				0				5			
No cumplen, decisión padres	2				2				4			

Tabla 6.3: Resumen actuaciones equipo de tarde

Se presentan los datos del alumnado asistente a taller de habilidades sociales, donde se trabajan resolución de conflictos, interacción grupal, autocontrol, empatía, autoestima, etc., detectándose un descenso en el número de alumnos derivados a este recurso.

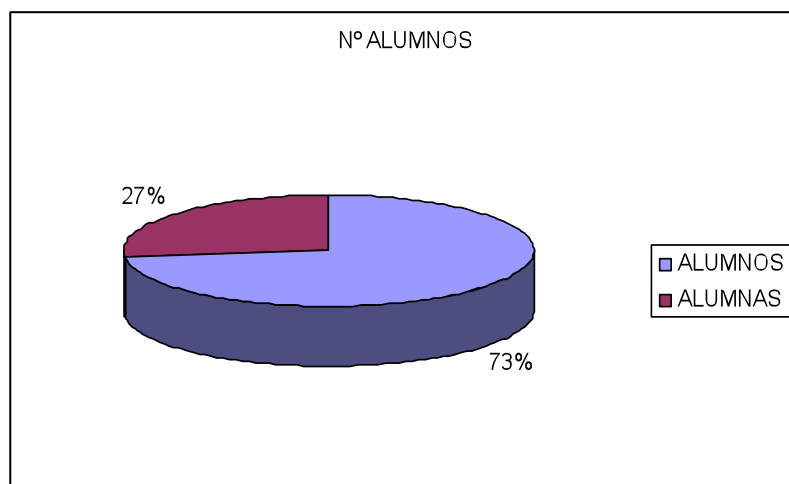


Gráfico 6.18: Distribución por sexo del total de alumnos atendidos (115)

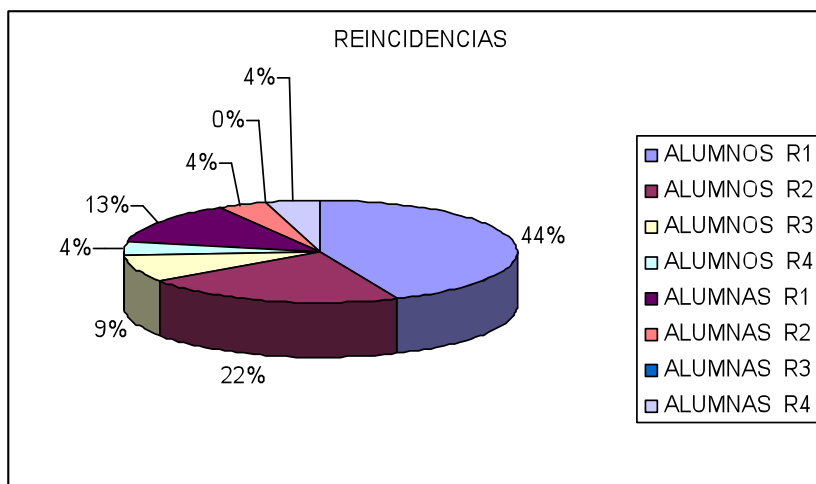


Gráfico 6.19: Porcentaje de reincidencias sobre el total de alumnos (115)

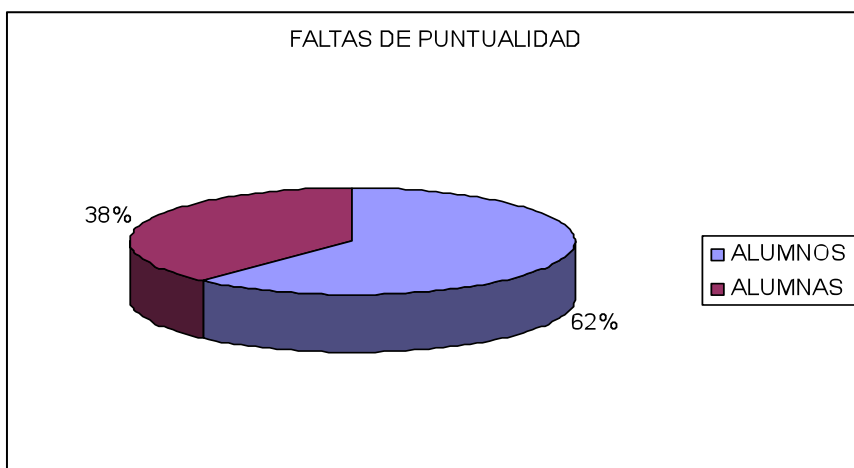


Gráfico 6.20: Faltas de puntualidad sobre el total de alumnos atendidos

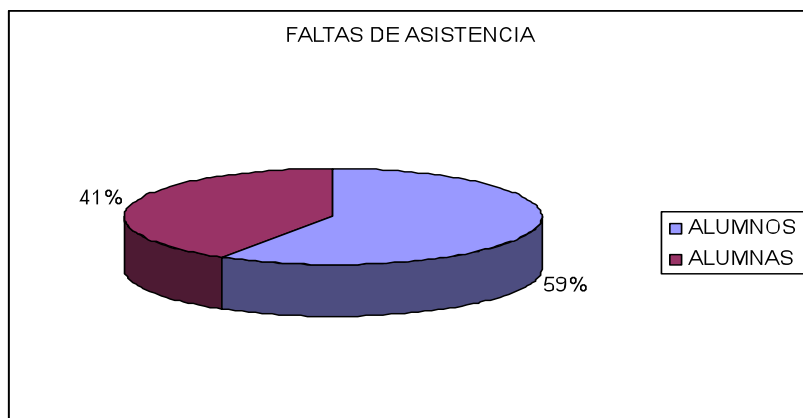


Gráfico 6.21: Faltas de asistencia sobre el total de alumnos

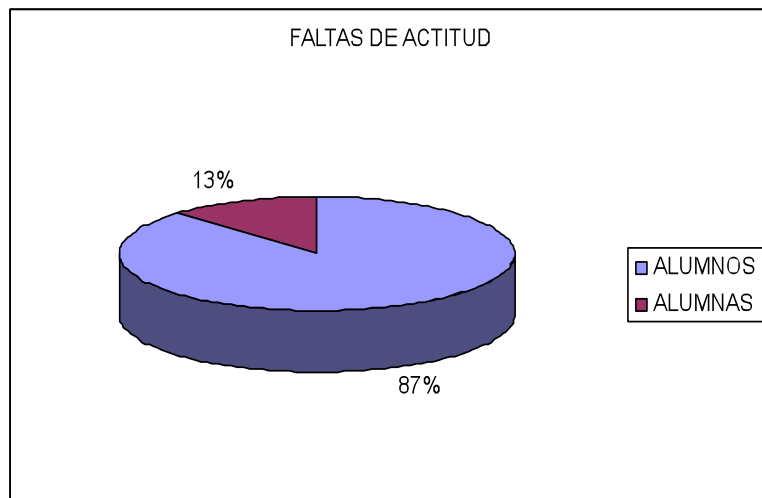


Gráfico 6.22: Las faltas de actitud se dan en el 6'95% sobre el número total de alumnos atendidos

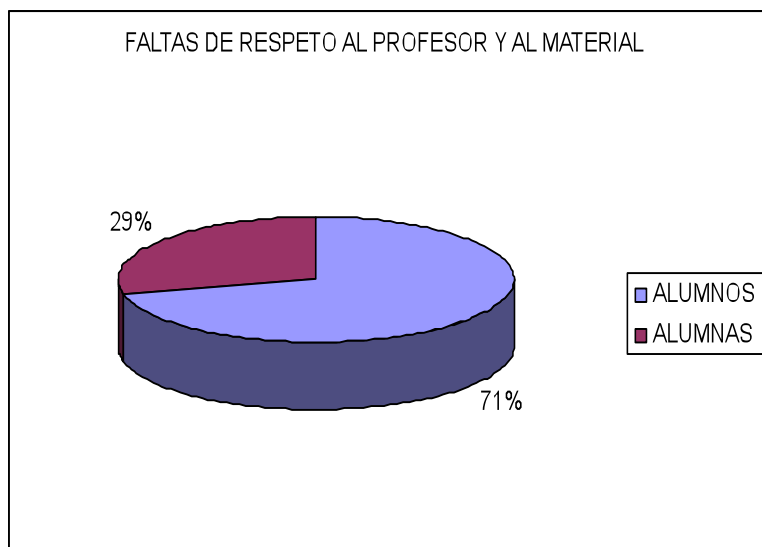


Gráfico 6.23: Las faltas de respeto a profesor y material representan el 6'95% sobre el total

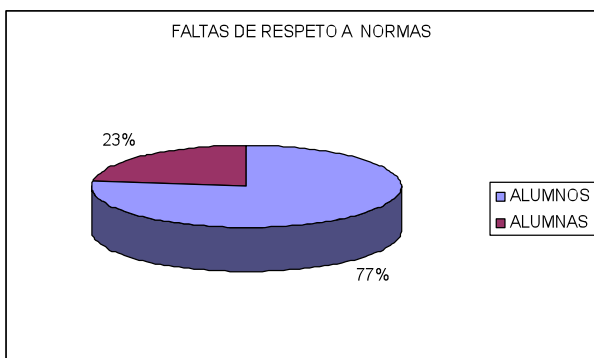


Gráfico 6.24: Las faltas de respeto a normas sobre el total de alumnos atendidos fue del 11'39%

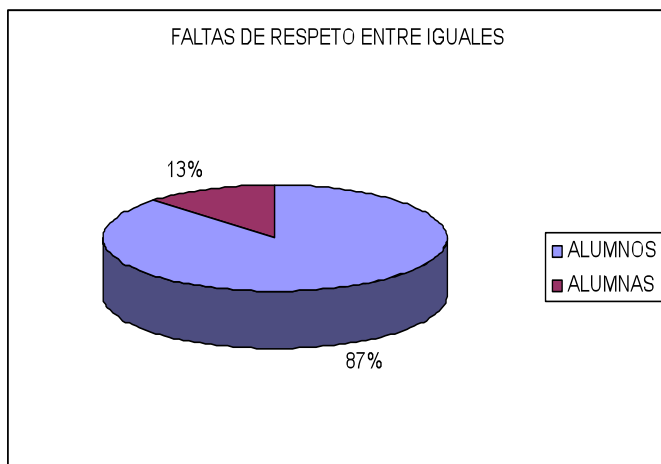


Gráfico 6.25: Las faltas entre iguales sobre el número total de alumnos atendidos fue del 6'95%

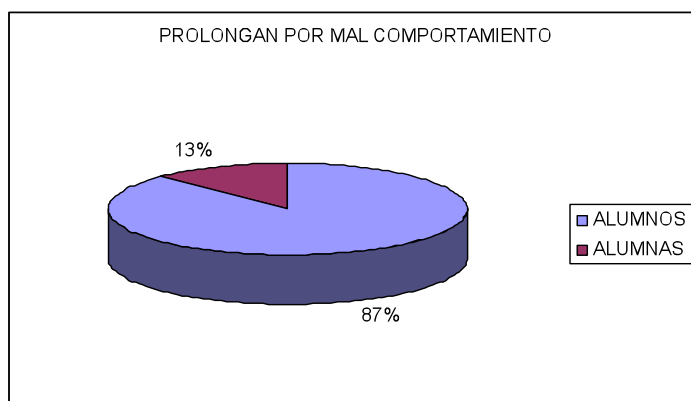


Gráfico 6.26: Prolongan por mal comportamiento sobre el total de alumnos atendidos un 6'95%



Gráfico 6.27: Abandonan por mal comportamiento sobre el total de alumnos atendidos un 4'34%

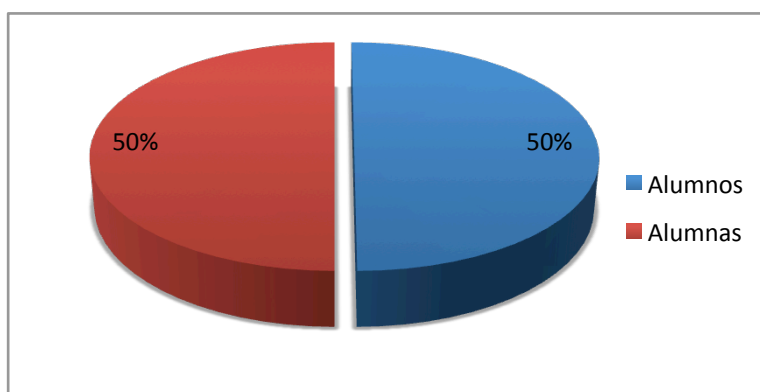


Gráfico 6.28: Por decisión familiar no cumplen sobre el total de alumnos derivados un 3'39%

Por último, destacar la mejora conductual producida en la mayoría de participantes, de los cuales un 80% sólo realizaron un taller de 3 sesiones cuya duración fue de 4 horas por día. Las faltas de asistencia y puntualidad mejoraron durante el tercer trimestre, sin embargo, las faltas de respeto fueron decreciendo hasta llegar a ser inexistentes durante el tercer trimestre.

Aula de mejora de la convivencia (curso 2008/2009)

A continuación, se procede a presentar los principales resultados obtenidos en el aula de mejora de convivencia y los alumnos castigados sin recreo, como medida adoptada para

corregir las conductas negativas. En primer lugar, los datos corresponden a la suma del alumnado derivado desde la tutoría de convivencia y del que fue sancionado con la suspensión de asistencia a clase durante un período lectivo determinado. Podemos observar tanto en la tabla como en el gráfico, que fue el mes de mayo el que presentó mayor afluencia de alumnos:

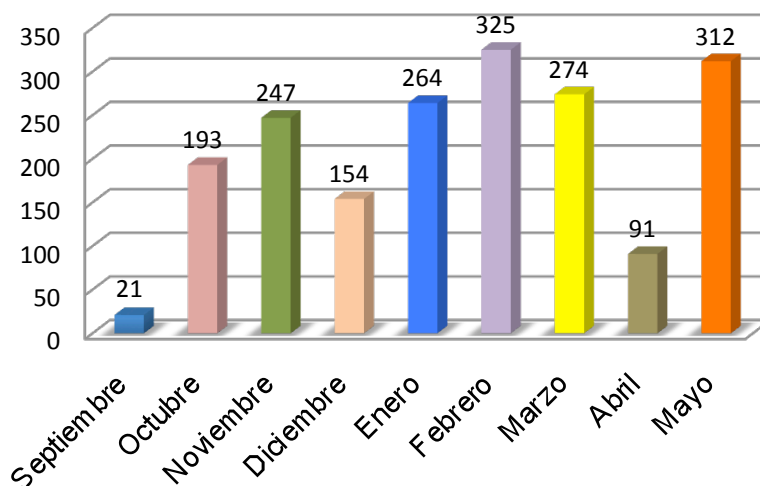


Gráfico 6.29: Alumnos derivados al aula de convivencia en los diferentes meses

En un segundo cotejo, aportamos únicamente los datos del alumnado que se fue incorporando al aula de mejora de convivencia, a través del tutor de convivencia en el período lectivo en el que surgiera el conflicto según los meses del curso escolar. Se observa que en los meses de febrero y mayo, el número de casos fue notablemente superior que en el resto del curso escolar:

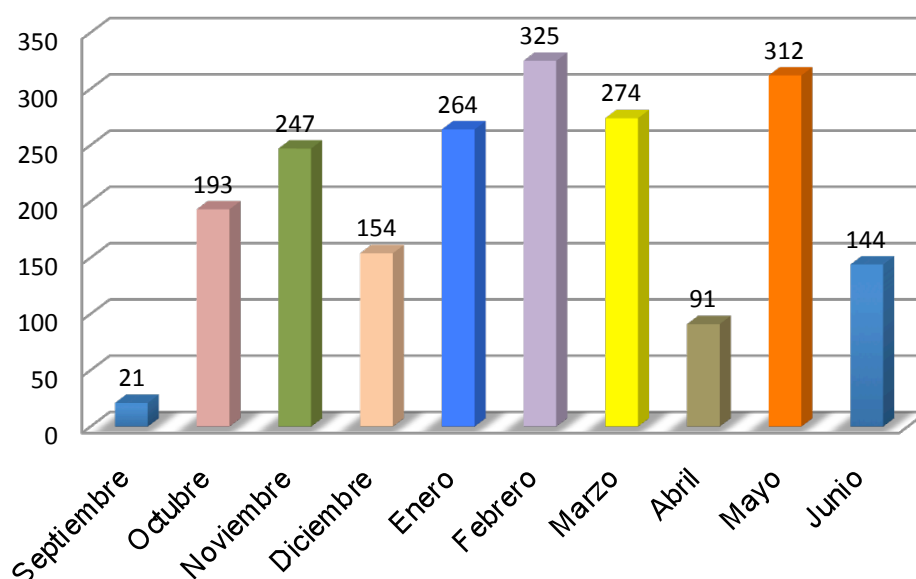


Gráfico 6.30: Alumnos que se incorporan al aula de convivencia en los diferentes meses

Realizamos un análisis de la incidencia según la hora lectiva, pudiendo observar que aumenta en las tres primeras, y a partir de la cuarta este valor se acrecienta de manera brusca para luego disminuir levemente en la última hora, tal y como se muestra en la siguiente tabla:

Horas	Número de casos
Primera hora	226
Segunda hora	256
Tercera hora	293
Cuarta hora	398
Quinta hora	488
Sexta hora	364
Total	2025

Tabla 6.4: Distribución de incidencias por hora lectiva

Cabe decir, que se observó una mejora significativa en la actitud de los alumnos en el aula, así como un progreso general de la conducta de los mismos. En cuanto a las reincidencias, su descenso también fue notable en el segundo trimestre, volviendo a incrementarse en el siguiente.

2.2. Opinión de los profesionales participantes

Como hemos comprobado, esta línea de atención directa al conflicto fue evaluada en sus tres planos de actuación, empleando como instrumentos de análisis cuantitativo, entre otros, el porcentaje de alumnado participante y el de no reincidente que consiguió los objetivos fijados, el seguimiento a través de los partes de faltas de comportamiento y el número de reincidencias, el porcentaje de familias que acuden a las citas propuestas, el número de familias participantes sobre el total de casos, el porcentaje de alumnos que asistieron a los talleres, aulas o resto de instrumentos empleados, aquellos que su conducta fue adecuada mediante la observación de las hojas de seguimiento individuales, Mediante la evaluación del proyecto, podremos concluir si las soluciones de carácter inclusivo, basadas en la restauración del daño causado con prestación de servicios a la comunidad, se muestran eficaces.

Seguidamente, a la luz de los datos anteriores, y al objeto de aprovechar la experiencia del equipo humano participante en el proyecto, derivada del contacto directo con los alumnos/as que protagonizan conflictos, fueron realizadas entrevistas no planificadas a este colectivo, de las cuales pudimos extraer estas conclusiones:

El proyecto parte de la base que el conflicto es un hecho natural que debe ser transformado a través de medidas que promuevan la convivencia escolar, utilizando instrumentos eficaces para la resolución. Los participantes en el proyecto apuntaban en entrevistas promocionadas por esta investigación, que la disrupción no se presenta aislada, existiendo una relación directa entre el absentismo y el fracaso escolar y, en consecuencia, su tratamiento puede abordarse desde los mismos ámbitos: el currículo, la organización escolar, las interacciones personales y el estilo docente; por eso requiere una respuesta global e integradora. Desde el punto de vista del currículo es necesario, además de la dimensión cognitiva, la educación socio-emocional, para facilitar la adquisición de competencias básicas sociales y cívicas para convivir.

Asimismo, 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. Además, como elemento fundamental para la mejora de la convivencia escolar, es imprescindible la formación del profesorado en materia de resolución de conflictos y

mediación educativa, de modo que dote de recursos básicos para afrontar adecuadamente las posibles incidencias que se generen.

Debido a factores multicausales, el alumno verá reducidas sus posibilidades de formación y empleo, adquiriendo un matiz claramente social. La actitud de la familia es un factor decisivo en las pautas de comportamiento del alumnado. Se ha detectado un elevado número de parientes incapaces de transmitir un modelo claro de convivencia y excesivamente permisivos, creciendo la influencia de los medios de comunicación y del grupo de iguales.

Aunque puede destacarse la respuesta positiva general de los progenitores ante las medidas sancionadoras, la asistencia a las citas propuestas, así como su implicación en la situación, se debería formar y modelar su actitud, siendo una propuesta mayoritaria la formación de una escuela de padres, al objeto de capacitar de herramientas y recursos para afrontar los conflictos que puedan surgir con sus hijos. Durante el trabajo en este programa de actuación, fueron surgiendo necesidades y propuestas de mejora, no solo sobre el funcionamiento del mismo, sino sobre la propia organización del centro educativo, que nos sirven para continuar recabando información y para detallar una serie de propuestas, y ayudaron a mejorar las intervenciones de los distintos profesionales que componen el programa. La continuidad en la ejecución es un requisito esencial para la eficacia de los programas. Y no sólo implica que el plan se mantenga, sino que debe existir estabilidad en la composición de los equipos encargados de su ejecución. Los diferentes tipos de problemáticas que se presentan, exigen de la intervención de profesionales que conozcan el ambiente social en que deben desenvolverse y sean capaces de ganarse la confianza del alumnado y sus familias, lo que requiere tiempo.

Otro elemento que afecta al funcionamiento es la fecha de inicio de las actuaciones; para que resulte efectivo debe comenzar coincidiendo con el inicio del curso escolar. Y estos profesionales requieren de un período mínimo de formación y preparación antes de poder realizar con efectividad su trabajo. Por ello, resulta perjudicial que la composición de estos equipos profesionales se vea sometida a cambios. Igualmente, es necesario que el centro educativo cuente con una partida económica específica y estable

para financiar las actuaciones del plan, además de cierta autonomía en la gestión del mismo.

Asimismo, es destacable que la mayoría de profesionales participantes en este programa, coincidían en la conveniencia de modificar el reglamento de régimen interior en lo referente a la aplicación de medidas disciplinarias, estableciendo un protocolo unificado de sanciones con el profesorado, al objeto de agilizar la tramitación de los partes de incidencia. En esta misma línea, resulta imprescindible una coordinación fluida con el equipo docente que atiende al alumnado objeto de intervención, para poder efectuar un seguimiento activo y continuo del mismo. Igualmente, tal y como hemos expuesto en apartados anteriores, conviene organizar desde el propio centro contando con la colaboración del Centro de profesores y recursos, cursos de formación en materia de resolución de conflictos y mediación educativa de carácter práctico, impartidos por expertos, dirigidos tanto al equipo docente y no docente del centro. Por último, deben establecerse convenios con un mayor número de entidades, para que el alumnado realice la prestación de servicios a la comunidad, en un superior grado de individualidad a la hora de realizar las diferentes actividades, reduciendo protocolos burocráticos que frenen el desarrollo de medidas sancionadoras propuestas. En definitiva, planificación global a largo plazo, para garantizar resultados más eficaces que puntuales.

Los profesionales participantes, también evaluaron los objetivos planteados alcanzados o no alcanzados, la adecuación de las actividades, los recursos empleados, la metodología aplicada, y los criterios de evaluación. Detallamos en el siguiente cuadro los resultados obtenidos de la evaluación realizada según el criterio de estos profesionales, relacionando las áreas, metas, indicadores, actividades y resultados.

DISCIPLINA Y CONVIVENCIA EN LOS CENTROS DE SECUNDARIA

Área	Metas	Indicadores	Actividades	Proceso
Alumnado	Conseguir que el 40 % del alumnado participante en los talleres interioricen los principios y valores en que se sustenta la convivencia democrática.	Porcentaje de alumnado participante en el taller que ha adquirido los conceptos mínimos, mediante la evaluación de las hojas de seguimiento individuales.	Prevención primaria y secundaria	Conseguido al 40%
Alumnado	Lograr que al menos el 50 % del alumnado objeto de intervención, ponga en práctica las habilidades sociales aprendidas.	Porcentaje de alumnado no reincidente participante en el taller que ha adquirido los conceptos mínimos, mediante el seguimiento a través de los partes de faltas de comportamiento.	Prevención secundaria	Conseguido al 40%
Alumnado	Disminuir el número de conductas problemáticas en el alumnado beneficiario de los talleres en un 30 %.	Número de reincidencias por partes de faltas de comportamiento.	Prevención secundaria y terciaria	Conseguido al 27'6%
Familia	Fomentar la implicación familiar en la evolución escolar de los alumnos en un 50%.	Porcentaje de familias que acuden a las citas propuestas.	Prevención primaria y secundaria	Conseguido al 95%
Familia y equipo docente	Atender, orientar y/o gestionar el 100% de las demandas socioeducativas formuladas por las familias y/o el equipo docente.	Número de familias y personal docente atendidos sobre el total de casos.	Prevención secundaria	Conseguido al 100%
Alumnado	Obtener resultados positivos en lo que se refiere a conducta, trabajo y asistencia en los talleres en un 60%.	Porcentaje de alumnos que han asistido a los talleres, y su conducta ha sido adecuada, mediante la observación de las hojas de seguimiento individuales.	Prevención primaria y secundaria	Conseguido al 47%

Cuadro 6.5: El programa de atención directa al conflicto

3. El programa de mejora de perspectivas académicas

La línea de actuación denominada mejora de las perspectivas académicas estuvo conformada por la intervención “acompañamiento académico”, y en menor medida por “desarrollo de capacidades”. La construcción del programa de acompañamiento, supone elaborar y experimentar aspectos relacionados con la mejora académica e integración al centro escolar, apoyándose en las bases teóricas referentes a los procesos de enseñanza-aprendizaje, teniendo en cuenta la adecuada adaptación a las características de los alumnos destinatarios: Edad, curso, actitudes, habilidades, etc. El proyecto está destinado a mejorar las perspectivas escolares de los alumnos con dificultades, a través del refuerzo de destrezas básicas, del hábito lector y de la incorporación plena al ritmo de trabajo ordinario y las exigencias de las diferentes materias, a potenciar su rendimiento escolar mediante la adquisición de técnicas de estudios, hábitos de organización y constancia en el trabajo, a mejorar su integración social en el grupo y en el centro, y a facilitar la transición del colegio de primaria al instituto de educación secundaria.

Reciben el apoyo de jóvenes universitarios “acompañantes” que les asisten, y apoyan en sus tareas escolares. Para esta respuesta educativa amplia y extendida más allá del horario lectivo, fueron necesarios recursos y la participación de otros sectores de la comunidad educativa y del entorno social. En un plano más específico, la actividad del alumnado fue tomada en cuenta como parte esencial del proceso de enseñanza y aprendizaje. Ésta no ha de limitarse a una manipulación y acción externa de los elementos materiales y recursos, sino que ha de consistir en una labor que le permita interiorizar sus experiencias, plantearse interrogantes y buscar estrategias para resolverlos de forma creativa. En ese sentido, se crearon situaciones de participación y comunicación, de exposición de ideas y sentimientos, que facilitaran y promovieran las aportaciones individuales y de grupo.

Esto implica una cuidadosa asignación de tareas, funciones y tiempos, que no discrimine entre alumnos y alumnas, que se adecue a las características e intereses de cada persona, favoreciendo el desarrollo de una progresiva autonomía y confianza en uno mismo, y procurando la participación de todos los miembros del grupo en las actividades. Se planteó la necesidad de que el tratamiento de la práctica fuera

estimulante para el alumnado. Por ello se creó un ambiente de confianza, que favoreciera las actitudes, de valoración del trabajo, de ayuda y cooperación, de búsqueda y exploración, y desinhibición. Esto último es de extrema importancia en estas edades, en las que suele existir cierto desajuste entre el sentimiento de autocrítica y el nivel de confianza en uno mismo. Se concretaron unas metas a priori, sin perjuicio de su ampliación durante la marcha del programa en el curso académico: Enseñar y reforzar técnicas y hábitos de estudio para mejorar el rendimiento académico, y adquirir conductas positivas que redunden en una mejor integración en el centro de, al menos, el 75 % de los alumnos destinatarios del programa.

El alumnado receptor pertenecía a los tres primeros cursos de educación secundaria, previamente seleccionado por los profesores tutores, que presentara problemas en el aprendizaje, retraso en el proceso de maduración personal, dificultad para la integración en el grupo y en el centro, o ausencia de hábitos de trabajo y organización. Se entiende que, en general, los alumnos destinatarios no pueden recibir el apoyo suficiente en el seno familiar, pero también que es posible alcanzar un compromiso explícito para la participación en el programa.

Han participado activamente en el mismo durante el primer curso de aplicación, seis jóvenes universitarios acompañantes, veintitrés tutores de los grupos de primero, segundo y tercer curso de secundaria, y en el segundo curso cinco jóvenes universitarios y veinticuatro tutores. Participaron en el programa de acompañamiento académico durante el curso 2005/2006, setenta y cuatro alumnos del centro: Treinta y dos de primero, veintinueve de segundo y trece de tercero de ESO. Del total de cuatrocientos cuarenta y tres alumnos de los tres primeros cursos de la ESO que estaban matriculados en el IES, asistieron al programa de acompañamiento escolar el 16 % de ellos.

El grupo de alumnos que podemos considerar que asistió con regularidad, es de unos veintitrés alumnos: Trece de primero, seis de segundo y cuatro de tercero de ESO.

Durante el curso 2006/2007 participaron en el programa diez alumnos menos que en el curso anterior, es decir sesenta y cuatro: Treinta y cuatro de primero, veintiuno de segundo y nueve de tercero de ESO. Del total de quinientos catorce alumnos de los tres primeros cursos de la ESO que estaban matriculados en el IES asistieron al programa de

acompañamiento escolar el 12'45 % de ellos. El grupo de alumnos que podemos considerar que asistió con regularidad, es de veintitrés: Once de primero, nueve de segundo y tres de tercero de ESO.

En los dos cursos de funcionamiento del programa que analizamos, durante el mes de septiembre y la primera quincena de octubre se llevó a cabo la fase de selección y formación de los jóvenes universitarios, mientras el centro realizó el proceso de preparación de los alumnos candidatos. Las familias del grupo de alumnos seleccionados, a través de sus tutores, recibieron llamadas telefónicas en las que fueron informados de las características del programa que se estaba llevando a cabo, y que su hijo había sido elegido para formar parte del mismo. Asimismo, les fueron remitidos modelos de autorización, que debían ser devueltos firmados a los tutores. El primer año de funcionamiento, todos padres de los alumnos seleccionados del primer curso autorizaron la participación, y en cuanto a los alumnos de segundo curso solo una de las autorizaciones remitidas no fue devuelta firmada, pero el alumno asistió regularmente.

En cuanto al segundo año de funcionamiento, cincuenta y seis padres de alumnos devolvieron el modelo de autorización firmado (29 de 1º, 22 de 2º, y 5 de 3º de ESO). La segunda quincena de octubre comenzaron las actividades del programa propiamente académicas. Si se detectan faltas de asistencia sin causa justificada los tutores debían ponerse en contacto con los padres que, en su caso, confirmarían la baja en el programa. Para cubrir las en el segundo trimestre se repitió el proceso de selección.

En ambos cursos, durante el tercer trimestre, dado que los grupos no estaban completos, se permitió la asistencia esporádica de algunos alumnos que se mostraron interesados en participar, pero pocos asistieron con regularidad.

Cada tutor, con ayuda del resto del profesorado, completó un cuadro de observaciones sobre el alumnado de su tutoría que resultó seleccionado para participar en el programa, que incluía datos (nombre y apellidos, teléfonos de contacto y curso al que pertenece) y las particularidades y aspectos más relevantes. También aportaron un cuadro sobre los contenidos curriculares en el que indicaban los aspectos clave que se han de trabajar, la propuesta de actividades y los recursos para llevarla a cabo. La información aportada

por escrito por los profesores tutores, ayudó a los jóvenes universitarios acompañantes en cada caso a planificar y ordenar el trabajo.

Igualmente se pasó un cuestionario que nos reveló datos interesantes sobre los hábitos de los alumnos destinatarios del programa: En el apartado de condiciones ambientales de estudio en casa, un 50 % lo calificó de muy buenas, un 35 % de buenas y un 15 % de malas. En cuanto a la planificación del estudio un 30 % lo calificó de muy bueno, un 40 % de bueno, un 15 % de regular y un 15 % de malo. Sobre la utilización de materiales un 10 % lo calificó de muy bueno, un 75 % de bueno y un 15 % de malo. En cuanto a la asimilación de contenidos un 60 % lo calificó de muy bueno, un 25 % de bueno y un 15 % de malo.

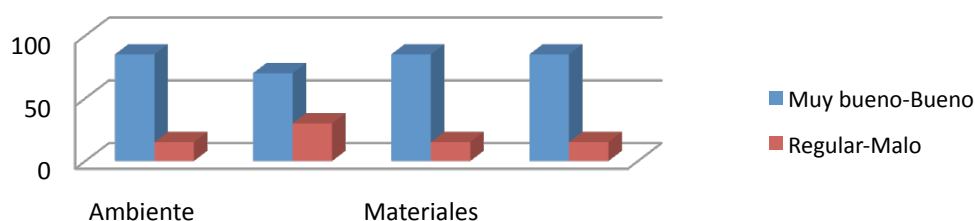


Gráfico 6.31: Condiciones de estudio en casa

Los jóvenes universitarios acompañantes llevaron a cabo funciones de guía y orientación, proporcionando los materiales pertinentes y controlando la asistencia de los alumnos a la actividad. Igualmente elaboraron planes detallados de cada sesión, especificando el desarrollo de la misma, los materiales y recursos utilizados, así como las incidencias a destacar. El coordinador del programa, junto con el tutor y en su caso el joven universitario, siguieron sistemáticamente la evolución de cada alumno, analizando aspectos académicos y conductuales. Fue necesario incidir en ciertas normas de convivencia como la organización de la llegada al centro, los descansos breves, y la lista diaria, que fueron aceptados sin problemas.

Preguntados los alumnos, tras el primer mes de trabajo, el 90 % calificó el rendimiento del programa como alto y un 10 % como medio (ningún alumno lo calificó como bajo). Su rendimiento personal lo calificó un 70 % como alto, un 20 % como medio y un 10 %

como bajo. En este aspecto el 80 % lo consideró mejor, y el 20 % igual. El rendimiento del grupo lo calificaron como alto un 50 % y medio el otro 50 %. En cuanto al ambiente y compañerismo, un 50 % lo calificaron de positivo o muy positivo y un 50 % de normal. En este aspecto, el 55 % lo consideró mejor que en el horario lectivo, un 40 % igual y un 5 % peor. En cuanto a la limpieza y orden, el 55 % consideró que era mejor que en las clases, un 35 % igual y un 10 % peor. Los resultados mostraban variación entre el grupo que asumía los alumnos de cursos más conflictivos, y el que asumía los menos conflictivos.

Entre las causas que influyeron para bien en el rendimiento de los alumnos durante el primer trimestre, citaron el estudio (“salimos a la pizarra”, “la seño manda ejercicios”, “hacemos fichas”), la limpieza, los compañeros (“no nos peleamos”, “los compañeros fenomenal”), y los acompañantes (“la seño no grita”, la seño es buena”, ...). En cuanto a las causas que influyeron para bajar el rendimiento, se citan actitudes personales (“hay que prestar más atención a la señorita”, “hacer todos los trabajos sin tonterías”, “estar callado”), el comportamiento (“algunos interrumpen al profesor”, es necesaria más vigilancia”, “hay que llamar a los padres para que vengan”...), o la exigencia de la etapa de secundaria (“es cada vez más difícil”, “estudié mucho y saque un cuatro”). En general las opiniones rondaban lo positivo (“que se den más clases”, “ahora estudio más”, “particulares nos ayuda mucho”,...), aunque también se vislumbra alguna crítica (“los profesores tienen que explicar mejor las cosas”, “los profesores no explican muy bien”).

Preguntadas las jóvenes universitarias, se constató que en los grupos de primero de ESO la asistencia fue calificada de buena por una de ellas mientras que la otra la calificó de normal. Los principales problemas detectados se centraron en malas contestaciones por parte de algunos alumnos cuando eran corregidos, dificultad para mantener el silencio, para hacer algunos ejercicios y falta de interés. Estos problemas correspondían a los alumnos de los cursos más conflictivos durante el horario lectivo. Se intentó salvar estas disfunciones con comprensión y mostrando una actitud conciliadora por parte de las monitoras, haciéndoles entender el porqué se les regaña, y fomentando el respeto al profesor. Ambas acompañantes coincidieron en que los padres debían implicarse más. En cuanto al rendimiento de estos alumnos, se calificó de medio, y las causas de ello se especificaron en que escuchan las explicaciones, hacen los ejercicios, faltan poco a

clase, salen a la pizarra, y el ambiente del aula es positivo. Sin embargo, el retraso en el comienzo del programa, que no coincidió con el inicio de las clases, dificultó el ritmo de trabajo.

En los grupos que asumieron los alumnos de segundo de ESO, ambas acompañantes calificaron la asistencia de normal. La conducta se calificó de regular, y los principales problemas se centraron en hablar en clase. Se practicaron varias soluciones, entre las que estaban, separar las mesas de los alumnos que más charlaban. En cuanto a la capacidad de trabajo actitud y aplicación se calificó de regular-flojo, centrándose los problemas en no hacer los ejercicios, así como poco interés por mejorar y por estudiar (“vienen y no saben por qué”). La solución se buscó en practicar los ejercicios con motivación, y refuerzos positivos (“ser uno de ellos”). Las acompañantes reclamaron más guías sobre el tratamiento al alumnado e informes personalizados sobre ellos.

En cuanto al rendimiento de los grupos, ambas lo calificaron de medio-bajo, mientras que el ambiente del aula se consideró normal, y el compañerismo entre los alumnos bueno. La asistencia fue calificada de excelente, y la puntualidad muy buena.

Como cualquier programa educativo, también necesita la actuación evaluadora que pueda demostrar objetivamente su eficacia, estando presente, de modo permanente, en todas las fases del mismo. Por ello, es lógico hablar de un “proceso de evaluación del programa”, es decir, una serie de pasos a dar, de forma sistemática y organizada, con el fin de obtener el resultado deseado. Pero es importante constatar, que tan solo en el primer mes de trabajo, ya se podía ver que la experiencia tenía incidencia en la motivación del alumnado, y en la percepción y valoración de estos sobre su centro educativo. También se elaboraron informes por evaluación de cada alumno participante del grupo, y dedicaron un espacio a reflexionar por escrito sobre las causas de su rendimiento en cada asignatura.

Se celebraron reuniones del grupo de trabajo, a las que asistieron los tutores participantes, miembros del departamento de orientación, el coordinador, y en ocasiones los jóvenes universitarios acompañantes y algún miembro del equipo directivo del centro, en las que se produjo un enriquecedor debate. Se trabajó en la elaboración de un modelo didáctico para futuras experiencias de implantación del mismo, evaluando su

perfil de calidad. En relación con la integración en el centro, se obró de forma permanente en valores y normas de comportamiento, y mediante un conjunto de estímulos, verificar la existencia de unas conductas y la medida aproximada de su desarrollo.

Durante estos dos cursos de funcionamiento del programa se realizaron asambleas mensuales en el centro de profesores y recursos, a la que asistieron todos los coordinadores de los programas de este tipo en los distintos centros educativos de Ceuta. En ellas se pusieron en común las experiencias y la metodología llevada a cabo.

La asistencia diaria de alumnos a las sesiones nos puede dar una idea de la consecución de los objetivos, pues la mayoría de metas pasan porque no decaiga el número de estudiantes que optan a aprovechar el programa. El primer curso de funcionamiento, la asistencia del alumnado una vez completados de forma estable los grupos fue variable, pero en general los grupos de primero de ESO rondaban los cinco alumnos en la correspondiente sesión por cada joven universitario. En segundo de ESO se produjo la circunstancia que a las clases de una de las jóvenes universitarias le asistían regularmente una media de seis alumnos, mientras que a la otra le asistían escasamente dos. El joven universitario que se encargaba de los grupos de tercero de la ESO, tenía cada jornada un grupo que rondaba los cuatro alumnos. El segundo curso de funcionamiento (2006/2007) los grupos de primero y segundo de ESO rondaban los cinco alumnos por cada joven universitario, aunque a la monitora que se encargaba de los cursos de tercero de ESO, le asistieron regularmente solo 3 alumnos.

Tanto en el curso 2005/2006 como en el 2006/2007, la vuelta a las clases en el segundo trimestre, no registró incidencias de importancia, sino que la mayoría de los alumnos manifestó que volvían animados, e incluso habían echado de menos el no venir por las tardes. Sin embargo, conforme avanzaba el trimestre, se constataron casos de impuntualidad y falta de asistencia. Durante el tercer trimestre descendió la asistencia diaria en algunos grupos, motivado por el desencanto de algunos alumnos, en su creencia de que repetirían curso de forma irremediable.

En cuanto a las actividades realizadas, es necesario tener en cuenta que las motivaciones previas, referidas a valores que deben presidir la actividad, y los requisitos mínimos o

importancia de ciertos contenidos para la realización de la actividad, tienen su continuidad durante todo el proceso. Se incidió a los monitores que su trabajo debe resultar un complemento del de los profesores, sin duplicar sus funciones y/o sus enseñanzas. Las clases tuvieron un contenido eminentemente práctico, a base de trabajo con fichas elaboradas por los propios acompañantes, pero buscando el permanente asesoramiento de los profesores y los tutores de los alumnos. Las materias instrumentales tuvieron un tratamiento preferente por parte de los acompañantes.

Se trabajó la lectura comprensiva, la elaboración de resúmenes, preguntas de asimilación, técnicas de estudio y, en los casos en que fue necesario, refuerzo de alfabetización. En los grupos de primero de ESO, los contenidos correspondientes a la asignatura de matemáticas ocuparon el 65 % de las clases, la asignatura de lengua española y literatura un 30 % aproximadamente, mientras que el resto un escaso 5 % entre las que destaca la asignatura de ciencias sociales. En los grupos de segundo de ESO, aproximadamente el 30 % o 40% del tiempo se invirtió en la realización de las explicaciones de las asignaturas de matemáticas y lengua y literatura, siendo la primera de ellas a la que más tiempo le dedicaron. Un 50 % del tiempo se dedicó a la realización de los deberes o actividades que el profesorado manda para realizar en casa, o para terminar actividades sin completar. El 10 % o 20 % restante a conversar sobre temas varios que suelen surgir con espontaneidad, y suelen ser motivo de gran curiosidad para el alumnado, lo que es positivo porque se potencia el pensamiento crítico e individual. En relación a los grupos de tercero de ESO, la dinámica no difería de lo comentado con respecto a sus compañeros. Es necesario añadir, que en todos los grupos, en los días previos a exámenes, se dedicaron normalmente en exclusividad a los mismos por petición del alumnado, y permaneciendo en el aula el tiempo necesario hasta el completo entendimiento de la materia.

Los monitores de los cursos también cumplieron los objetivos generales de acompañar al alumnado en su estudio, aportándole el apoyo, ideas y sugerencias más convenientes para su proceso de enseñanza-aprendizaje, asesorar y escuchar sus problemas o sugerencias referentes a su vida cotidiana a modo de confidentes.

También se plantearon objetivos específicos, como el refuerzo de materias instrumentales (matemáticas, lengua, ...), y reforzar el trabajo autónomo. En relación con la integración en el centro, se trabajó de forma permanente en valores y normas de comportamiento, llevando a cabo dinámica de grupos y juegos mixtos. Se procuró efectuar actividades de integración a la que asistieran acompañantes, equipo directivo, tutores, padres de alumnos y alumnos participantes en el programa, como fiestas, juegos en el gimnasio, o premios a los alumnos que mejor rindieron.

La acogida en el centro del programa fue positiva aunque existieron reticencias por parte de algunos tutores, en relación con la eficacia del programa, y sobre todo con la cualificación de los jóvenes universitarios acompañantes para ayudar a los alumnos en materias de la ESO, que tienen un componente de mayor dificultad. Estas reservas se mantuvieron en algunos tutores, y ello pudo motivar que esos cursos no recibieran demasiadas propuestas de alumnos para participar; Pero en general se puede considerar que la mayoría colaboraron positivamente en el desarrollo del programa. En cuanto a la organización del centro para llevar a cabo el programa, se puede considerar que mejoró con la experiencia, así como la recepción de materiales.

En definitiva, para lograr una mayor eficacia y eficiencia, es necesario contextualizar el programa, entre los contenidos del centro educativo, teniendo en cuenta las repercusiones que esta circunstancia puede tener para los miembros de la comunidad educativa, buscando su integración para desarrollar de forma coordinada y participativa, la metodología y evaluación del mismo. La educación no pretende única y exclusivamente el logro de objetivos cognoscitivos, sino también el desarrollo de actitudes y comportamientos.

Por tanto, determinada una completa planificación, elaborado un programa asignando las correspondientes tareas a realizar, controlado y supervisado el proceso de evaluación, identificados y justificados los objetivos y las personas interesadas en la evaluación, diagnosticado y analizado el contexto en que se desarrolla el programa, seleccionadas fuentes de información que se van a utilizar, comprobada la calidad (validez, fiabilidad y exactitud) de la información, y establecidos los procedimientos necesarios, solo queda interpretar correctamente los resultados utilizando criterios objetivos, o contrastar con diferentes criterios. La correcta evaluación de los

conocimientos y desarrollo de actitudes en los alumnos, se realizó cuando se dispuso de los datos de la evaluación final de cada curso académico, aunque se anticiparon análisis de la evolución del grupo de alumnos que se puede considerar constante, en las dos primeras evaluaciones de cada curso.

Un estudio de los resultados académicos el primer curso de funcionamiento, nos demuestra que el número de suspensos por alumno, tanto en la primera evaluación como en la segunda evaluación, se mantuvo estable en torno a una media de tres asignaturas suspensas. Ello no indica un estancamiento, puesto que la segunda evaluación es tradicionalmente y estadísticamente, la que más asignaturas suspensas por alumno registra. Por tanto, el hecho de mantener el número de suspensos, es expresión del trabajo realizado durante los dos primeros trimestres. Y en este instituto, por las características de su alumnado, se registra una alta desmotivación en la última evaluación del curso, curiosamente cuando hay que realizar el esfuerzo final.

También es cierto que existen alumnos seleccionados que abandonaron el programa por causas diversas, y se pudo comprobar un descenso en su rendimiento académico, pero en este apartado son tantas las variables en juego, que es complicado atribuir las exclusivamente a la falta de asistencia.

Es necesario recordar que se analizan los datos del grupo de alumnos que han asistido con regularidad el primer curso de funcionamiento, es decir veintitrés alumnos, pues de los que abandonaron la actividad, su participación solo pudo ser evaluada en lo concerniente a la mejora del clima del centro. Llegada la evaluación final, se analizaron los datos académicos de los alumnos seleccionados el primer curso de funcionamiento, agrupados por cursos:

CURSO	Alumnos	Nº asignaturas suspendidas	Nº alumnos con 3 o menos asignaturas suspendidas	Nº alumnos con todas las materias superadas
1º A	3	22	1	0
1º C	3	7	2	2
1º E	2	6	1	0
1º F	2	6	1	1
1º G	1	4	0	0
1º H	2	8	1	0
Total	13	53	7	3

Tabla 6.5: Datos académicos de los alumnos de primero

La media de suspensos por alumno entre los que realizaron regularmente el programa de acompañamiento fue de 4.08 suspensos, mientras que en el IES objeto de estudio, de los 173 alumnos matriculados en los siete grupos de primero de ESO, se contabilizaron 807 suspensos en la evaluación final, lo que arroja una media de suspensos por alumno de 4.66. A pesar de mejorar la media de suspensos por alumno, el rendimiento académico puede calificarse de irregular, pues más de la mitad de los alumnos con los que se trabajó consiguieron superar la convocatoria de junio con tres o menos asignaturas suspensas, y casi la cuarta parte de ellos la superaron sin ningún suspenso, aunque es necesario recordar que quedaba la convocatoria de septiembre.

CURSO	Alumnos	Nº asignaturas suspendidas	Nº alumnos con 3 o menos asignaturas suspendidas	Nº alumnos con todas las materias superadas
2º A	1	4		
2º A	1	2	1	
2º A	1	3	1	
2º A	1	2	1	
2º C	1	1	1	
2º G	1	7		
Total	6	19	4	0

Tabla 6.6: Datos académicos de los alumnos de segundo

En el IES, de los 138 alumnos matriculados se contabilizaron 674 suspensos, por lo que existió una media en los cursos de segundo de ESO de 4.88 suspensos por alumno. La media entre los alumnos que realizaron regularmente el programa de acompañamiento es de 3.17 suspensos. En estos cursos, el rendimiento fue más regular. Sin contar la

convocatoria de septiembre, aproximadamente el 60 % de los alumnos con los que se trabajó consiguieron superar la convocatoria de junio con tres o menos asignaturas suspensas, aunque ninguno consiguió superarla sin ningún suspenso.

CURSO	Alumnos	Nº asignaturas suspendidas	Nº alumnos con 3 o menos asignaturas suspendidas	Nº alumnos con todas las materias superadas
3º A	1	5		
3º A	1	1	1	
3º A	1	0	1	1
3º E	1	4		
Total	4	10	2	1

Tabla 6.7: Datos académicos de los alumnos de tercero

De los 132 alumnos matriculados en los cursos de tercero de ESO en el IES, se contabilizaron 615 suspensos, lo que arroja una media de suspensos por alumno en los cursos de tercero de 4.66.

La media de suspensos por alumno entre los que realizaron regularmente el programa de acompañamiento fue de 2.50 suspensos, con la posibilidad de mejorar esos datos en la convocatoria de septiembre. Por tanto, el rendimiento académico puede calificarse de bueno. La mitad de los alumnos con los que se trabajó consiguieron superar la convocatoria de junio con tres o menos asignaturas suspensas, y el 25 % consiguió superarla sin ningún suspenso,

En el segundo curso de funcionamiento se muestran resultados dispares, pues mientras en el grupo de primero de ESO dos estudiantes se revelan con los peores resultados del grupo, el otro es el mejor. El grupo de once alumnos que se puede considerar constante en cuanto a la asistencia, y sobre el que podemos sacar conclusiones, acumulan en el segundo trimestre un total de sesenta y una asignaturas suspensas, lo que arroja una media de 5.50 asignaturas suspensas por alumno. Se registra un descenso en la media de suspensos, con respecto a la primera evaluación, que fue de 6.33 suspensos por alumno. Es necesario tener en cuenta que hay grandes diferencias entre los alumnos en este

sentido, pues cuatro alumnos registraron tres suspensos o menos, y tres alumnos más no pasaron de cinco suspensos.

El resto del grupo lo constituían alumnos con grandes carencias de base que registraron un número altísimo de suspensos (prácticamente todas las asignaturas), y que elevaron la media de suspensos del grupo, pero el trabajo con estos estudiantes se centró en elevar sus expectativas, y aunque no llegaron a superar la asignatura, si se consiguió que sus notas en cada área no fueran muy deficientes.

De los alumnos de los grupos de segundo de ESO, la regularidad es la nota dominante. En el grupo de nueve alumnos que se puede considerar constante en cuanto a la asistencia y sobre el que podemos sacar conclusiones, la media de suspensos fue de 5.40 por alumno. Los resultados en este sentido, son parejos a la primera evaluación, en la que la media fue de 5.31 suspensos por alumno. En este caso, hay dos alumnos que tienen tres suspensos o menos y que encarrilaron el curso, mientras que el resto de alumnos se movieron en un número de suspensos cercano a la media, pero su trabajo en el último trimestre les hizo levantar el curso. Era un grupo más homogéneo, en cuanto a la asistencia y resultados académicos. Mientras, en los grupos de tercero de ESO bajó bastante la asistencia. De los nueve que comenzaron el curso, solo asistieron regularmente tres, y a pesar de que se propusieron nuevos alumnos, no llegaron a cuajar. Del grupo que se puede considerar constante en cuanto a la asistencia, la media de suspensos en este grupo fue la más alta con 6.30 suspensos por alumno. La media en la primera evaluación fue de seis suspensos por alumno. Todos los alumnos se movieron en esa media, y dado el nivel de estos grupos y que no dieron el curso por perdido, se consiguió remontar en el último trimestre.

3.1. Evaluación del programa de mejora de perspectivas académicas

Durante todo el desarrollo del programa, se llevó a cabo un seguimiento, en base a técnicas de observación, registro de hechos o anecdótico, escala de observación, listas de control, escalas de clasificación, cuestionarios, inventarios, entrevistas, ... Igualmente se llevaron a cabo, evaluaciones personales por parte de los propios alumnos, en

relación con sus rendimientos en las diferentes materias, y las causas de los mismos. Fueron elaborados cuestionarios de evaluación que se remitieron en ambos cursos analizados a los jóvenes universitarios acompañantes, tutores, alumnos participantes, y padres de los alumnos participantes.

A los jóvenes universitarios acompañantes se les preguntó por aspectos como la asistencia y conducta del alumnado, rendimiento del grupo, ambiente de compañerismo, limpieza y orden, la valoración general del programa, planificación del mismo, materiales aportados, la integración del programa en el centro educativo, su grado de acuerdo con los objetivos, la forma de enseñanza utilizada, la eficacia de ellos mismos, disposición del coordinador para el diálogo y el grado en que favoreció el desarrollo del programa, la disposición del equipo directivo, de los tutores, y del personal no docente del centro, la valoración del programa en cuanto a su propio aprendizaje y a su desarrollo personal y/o profesional, el grado de utilización de los conocimientos adquiridos en el programa, y si recomendaría a un compañero de trabajo el mismo.

A los tutores se les preguntó por la valoración general del programa, la planificación del mismo, la integración en el centro educativo, su grado de acuerdo con los objetivos, la forma de enseñanza utilizada, la eficacia de los acompañantes, la disposición y efectividad del coordinador y del equipo directivo, la propia disposición del grupo de tutores para el dialogo, así como el aprendizaje de los alumnos.

A los alumnos seleccionados se les preguntó sobre su asistencia al programa, su conducta, el rendimiento del grupo, el ambiente de compañerismo, limpieza y orden, la valoración general del programa, los materiales aportados, la forma de enseñanza utilizada, la eficacia de los acompañantes, el grado de aprendizaje, y si recomendarían a un compañero el programa.

Los padres de los alumnos seleccionados fueron preguntados por aspectos tales como la valoración general del programa, la planificación del mismo, los materiales aportados, la integración del programa en el centro educativo, su grado de acuerdo con los objetivos, la forma de enseñanza utilizada, la eficacia de los acompañantes, el grado de aprendizaje de sus hijos en el programa, los objetivos del programa en el desarrollo personal y/o profesional de sus hijos, y si recomendarán a otros padres este programa.

En cuanto a las preguntas dirigidas al coordinador del programa, tratan cuestiones como la valoración de la información inicial recibida, la identificación de las necesidades, la implicación y el trabajo de profesores y monitores, el desarrollo de las reuniones de coordinación, el papel de los tutores, la organización del centro y la integración del programa en el mismo, los resultados de los alumnos participantes, ...

En la siguiente tabla presentamos los datos correspondientes a los cuestionarios remitidos a los diferentes colectivos y el número de respuestas recibidas, en el segundo curso de funcionamiento (2006/2007):

	Remitidos	Respondidos
Tutores	23	15
Alumnos	23	20
Padres	20	8
Universitarios acompañantes	5	5

Tabla 6.8: Distribución de cuestionarios entre los diferentes colectivos

Seguidamente presentamos para cada colectivo los principales resultados obtenidos:

Los jóvenes universitarios acompañantes:

- La asistencia del alumnado a este programa ha sido buena para el 60 % muy buena para el 10 %, y baja para el 30 %.
- La conducta del alumnado ha sido muy buena para el 50 % y buena para el 50 %
- El rendimiento del grupo ha sido bueno para el 80 % y bajo para el 20 %.
- El ambiente de compañerismo, limpieza y orden ha sido muy bueno para el 50 % y bueno para el otro 50 %.
- La valoración general del programa es buena para el 100 %.
- La planificación del programa ha sido buena para el 60 %, mala para el 20 % y muy mala para el 20 %.
- Los materiales aportados han sido insuficientes para el 50 % y nulos para 50 %
- La integración del programa en el centro educativo le parece buena para el 80 % y mala para el 20 %

- Su grado de acuerdo con los objetivos del programa es total para el 80 % y parcial para el 20 %
- La forma de enseñanza utilizada en el programa ha sido, en su opinión bastante adecuada para el 100 % de los acompañantes.
- Han sintetizado e integrado las diferentes partes del programa bastante eficazmente, para el 100 % de los acompañantes.
- La disposición del coordinador para el diálogo fue total para el 100 % de los acompañantes.
- El coordinador favoreció el desarrollo del programa totalmente para el 100 % de los acompañantes.
- La disposición del equipo directivo del centro fue escasa para el 50 % de los acompañantes, parcial para el 25 % y total para el 25 %.
- La disposición de los tutores para el diálogo fue escasa para el 50 %, nula para el 25 %, y parcial para el 25 %
- La disposición del personal no docente del centro fue total para el 75 % y parcial para el 25 %
- En este programa el 100 % de los acompañantes estiman han aprendido mucho.
- Han llegado a tener una idea muy clara de los objetivos de este programa en su desarrollo profesional y/o personal el 75 %, mientras que el 25 % está parcialmente de acuerdo con esta afirmación.
- Los conocimientos adquiridos lo van a utilizar con mucha frecuencia el 50 % y con bastante frecuencia otro 50 %
- Recomendarían este programa a un compañero de trabajo el 50 % de los acompañantes encuestados, mientras que el 25 % se encuentra parcialmente de acuerdo con esta afirmación, y otro 25 % se encuentra parcialmente en desacuerdo.

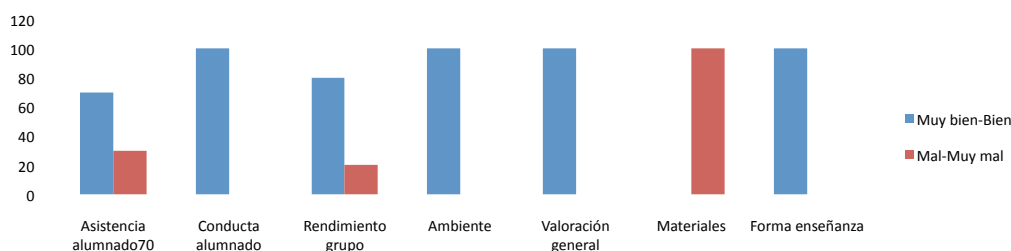


Gráfico 6.32: Valoración del programa por los universitarios acompañantes

Los tutores:

- La valoración general del programa fue calificada como buena por el 60 % de ellos y muy buena por el 10 %, mientras que el 30 % lo calificó de mala.
- La planificación del programa ha sido buena para el 85 %, muy buena para el 10 %, y mala para el 5 %.
- La integración del programa en el centro educativo le pareció buena al 50 % de los encuestados, muy buena al 30 %, y mala al 20 %.
- El grado de acuerdo con los objetivos del programa fue parcial para el 50 %, total para el 20 % y escaso para el 30 %.
- La forma de enseñanza utilizada fue bastante adecuada para el 50 %, y parcialmente inadecuada para el 50 %.
- Los acompañantes han sintetizado e integrado las partes del programa de forma bastante eficaz para el 50 % y con bastante ineficacia para otro 50 %.
- La disposición del coordinador para el diálogo fue total para el 70 % de los encuestados, y parcial para el 30 %.
- El coordinador favoreció el desarrollo del programa para el 100 % de los encuestados.
- La disposición del equipo directivo del centro fue total para el 75 % de los encuestados, parcial para el 10 % y escasa para el 10 %. Otro 5 % no contesta a esta pregunta.
- La disposición de tutores para dialogar fue total para el 70 % y parcial el 30 %.
- Los alumnos seleccionados han aprendido algo en el programa para el 50 % de los tutores encuestados, mucho para el 20 %, poco para el 20 % y nada para el 10 %.

- Han llegado a tener una idea muy clara de los objetivos de este curso en el desarrollo profesional y/o personal de los alumnos seleccionados el 40 % de los encuestados, mientras que otro 40 % está parcialmente de acuerdo con esta afirmación y un 10 % está parcialmente en desacuerdo. Un 10 % no contesta a esta pregunta.

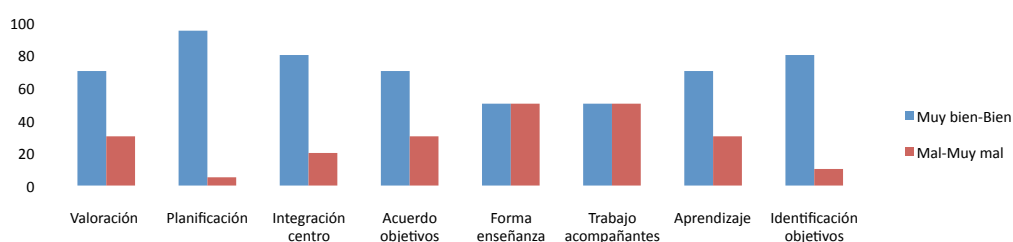


Gráfico 6.33: Valoración del programa por los tutores

Los alumnos participantes:

- La asistencia del alumnado la consideran buena el 60 %, muy buena el 25 %, baja el 10 %, y muy baja el 5 %.
- La conducta del alumnado en este programa ha sido buena para el 60 %, muy buena para el 35 %, y mala para el 5 %.
- El rendimiento del grupo ha sido bueno para el 60 %, muy bueno para el 25 %, baja para el 10 % y muy bajo para el 5 %.
- El ambiente de compañerismo, limpieza y orden ha sido muy bueno para el 50 % y bueno para el otro 50 %.
- La valoración general del programa es muy bueno para el 50 %, bueno para el 45 %, y malo para el 5 %.
- Los materiales aportados para el programa han sido suficientes para el 80 %, óptimos para el 10 %, insuficientes para el 5 % y nulos para el 5 %.
- La forma de enseñanza utilizada ha sido bastante adecuada para el 60 %, totalmente adecuada para el 30 %, y parcialmente inadecuada para el 10 %.
- Los acompañantes han realizado su trabajo bastante eficazmente para el 75 %, muy eficazmente para el 20 %, y con ineficacia para el 5 %.

- En este programa consideran que han aprendido mucho el 60 % de los alumnos encuestados, algo el 30 %, poco el 5 % y nada el 5 %.
- Recomendarán a un compañero este programa el 40 % de los alumnos encuestados, mientras que el 50 % se encuentra parcialmente de acuerdo con ello, el 5 % parcialmente en desacuerdo y el 5 % completamente en desacuerdo.

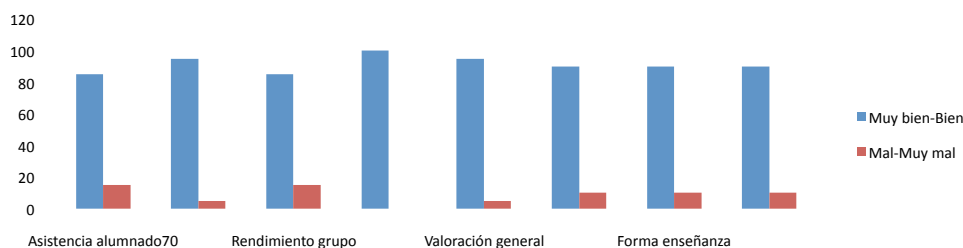


Gráfico 6.34: Valoración del programa por los alumnos participantes

Los padres de alumnos:

- La valoración general del programa es buena para el 60 % y muy buena para el 40 %.
- La planificación del programa ha sido buena para el 60 % y muy buena para el 40 %.
- Los materiales aportados para el programa han sido suficientes para el 80 % y óptimos para el 20 %.
- La integración del programa en el centro educativo le parece buena para el 60 % y muy buena para el 40 %.
- Su grado de acuerdo con los objetivos del programa es total para el 80 % y parcial para el 20 %.
- La forma de enseñanza utilizada ha sido totalmente adecuada para el 60 % y bastante adecuada para el 40 %.
- Los acompañantes han sintetizado e integrado las diferentes partes del programa muy eficazmente para el 80 % y bastante eficazmente para el 20 %.
- En este programa su hijo ha aprendido mucho para el 80 % y algo para el 20 %.
- Ha llegado a tener una idea clara de los objetivos de este programa en el desarrollo profesional y/o personal de mi hijo, para el 80 % de los padres

encuestados, mientras que el 20 % se encuentra parcialmente de acuerdo con esta afirmación.

- Recomendará a otros padres este programa para sus hijos el 80 % de los encuestados, mientras que el 20 % se encuentra parcialmente de acuerdo con ello.

Como puede observarse en los datos presentados, los jóvenes universitarios acompañantes, tienen una alta valoración general del programa, pero se observan más reticencias en cuanto a los objetivos y la planificación del mismo, la necesidad de más tiempo para trabajar con los alumnos, y muestran serias críticas sobre los recursos y materiales aportados (“un programa debe empezar con recursos desde el principio” “empezamos sin ningún tipo de material disponible”, ...), así como lo que consideran incumplimientos de los acuerdos por parte del Ministerio de Educación, en cuanto al reconocimiento de su labor. Muestran una alta valoración, de la conducta del alumnado y el ambiente de compañerismo, limpieza y orden, consideran su forma de enseñanza bastante adecuada, así como su eficacia a la hora de sintetizar e integrar las diferentes partes del programa. Sin embargo, se manifiestan más dudas en el rendimiento del grupo, y no se valora tan bien la asistencia del alumnado. Reclaman más implicación de los padres y todos coincidieron en su vital papel.

En todo caso, la falta de atención paterna en algunos casos, se podría compensar con un mayor número de horas o días de trabajo extraescolar con los alumnos. En general, la integración del programa en el centro educativo les parece buena. La disposición del coordinador alcanza la más alta valoración, seguido de la del personal no docente del centro. Más discrepancias plantean la labor del equipo directivo del centro, y presentan críticas a la disposición de los tutores para el diálogo y el apoyo de estos, pues estiman que les han quitado autoridad. Todos creen que han aprendido mucho, y la mayoría tiene una idea muy clara de los objetivos de este programa en su desarrollo profesional y/o personal. Sin embargo, tienen más dudas sobre si los conocimientos adquiridos lo van a utilizar con mucha frecuencia, y si recomendarían este programa a un compañero.

En relación con los tutores, la valoración general del programa es buena pero con alguna reticencia con los objetivos, aunque la gran mayoría valora altamente la

planificación del mismo. Algunos manifestaron que era necesaria más cantidad de alumnos que puedan optar al programa. La mayoría valora positivamente la integración del programa en el centro educativo.

Todos valoran altamente la actitud del coordinador, la disposición de los tutores para el diálogo, y la disposición del equipo directivo del centro. Sin embargo, hay división de opiniones sobre la forma de enseñanza utilizada, sobre todo en la asignatura de matemáticas, con quejas concretas sobre la misma, y sobre la eficacia de los acompañantes para sintetizar e integrar las partes del programa. En esta línea, algunos manifestaron que los acompañantes deberían ajustarse más a la manera de explicar de cada profesor que le imparte a cada alumno. Aunque minoritarias, se detectan dudas sobre el aprendizaje de los alumnos seleccionados, y la mayoría no tienen una idea muy clara de los objetivos de este curso en el desarrollo profesional y/o personal de los alumnos seleccionados.

Los alumnos en general, valoraron positivamente el programa y consideraban buena la asistencia al mismo, la conducta del alumnado, y el rendimiento del grupo. El ambiente de compañerismo, limpieza y orden alcanza la máxima valoración de los aspectos analizados. Muchos manifestaron que hay que repetirlo otros años. Valoraron también positivamente la forma de enseñanza utilizada así como la eficacia del trabajo de los acompañantes, y muy positivamente los materiales aportados para el programa. La mayoría consideraban que han aprendido mucho, pero manifestaban dudas a la hora de recomendar a compañeros este programa. Sus peticiones se limitaron a aspectos superficiales, entre las que solo destaca la solicitud de mayor utilización de la biblioteca para lectura. Los alumnos que manifestaron su opinión, refirieron que el programa lo deberían de hacer todos los años “porque hay alumnos que quieren aprender”. Muchos señalaron sus simpatías a los acompañantes, su acuerdo con la forma de explicar (“lo hacen muy bien”), sobre todo con su paciencia y el ambiente de compañerismo. Las escasas críticas se manifestaban para exigir “profesores particulares con carrera, que expliquen con más claridad”, y que “si faltara alguna vez que vengan sustitutos”. Solicitaban que “cuando terminemos nuestro trabajo vayamos a la biblioteca a leer libros”, y permiso para “comer en clase porque coincide con la merienda”.

En el siguiente gráfico, realizamos una comparativa sobre las mismas cuestiones de relevancia, entre las opiniones de los jóvenes universitarios acompañantes (monitores) y los padres de alumnos, pues ambos colectivos han participado de forma activa en el programa.

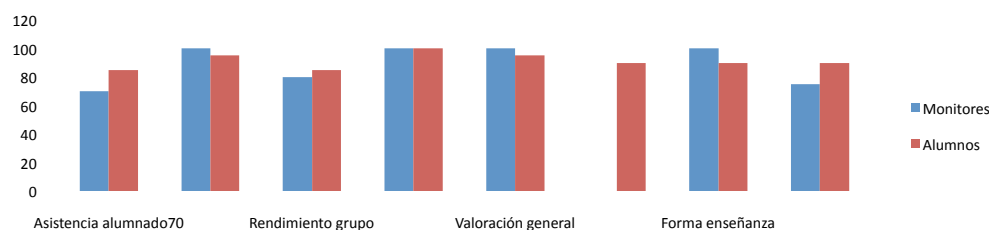


Gráfico 6.35: Valoración del programa (bien o muy bien) por monitores y alumnos

Por su parte, el coordinador valoró muy positivamente los procedimientos utilizados para identificar las necesidades a las que podía dar respuesta el programa (datos del centro, evaluaciones de alumnos, análisis del rendimiento, realización de reuniones conjuntas dirección del centro-administración educativa, reuniones con profesores, ...), aunque esperaba algo más de las normas, estudios y documentos procedentes de la administración educativa. Consideró bastante adecuada la selección de los monitores, las reuniones de coordinación con ellos fueron bastante fluidas y pidieron ayuda cuando era necesario; los acuerdos quedaron recogidos en documentos, se llevaron a la práctica y se comunicaron a los profesores. Valoró al máximo que los monitores hubieran establecido buena relación con los alumnos, demostraran eficacia en sus tareas, y aunque con dificultades establecieran vínculos con las familias de los alumnos. En un nivel algo inferior, consideró que la coordinación con los tutores había sido fluida, que habían dado información útil sobre los alumnos, y realizaron el seguimiento del trabajo de los monitores, aunque serían necesarias más indicaciones a los monitores para un trabajo eficaz con los alumnos.

Atendiendo a su opinión, en el desarrollo del programa los objetivos fijados fueron viables y se pudo conseguir en un grado más que satisfactorio, se siguió aceptablemente el calendario de actuaciones fijado, la distribución horaria de las actividades, y sobre todo se realizó un exhaustivo seguimiento de las actividades, aunque la inexperiencia

del centro en la implantación del programa, la escasa información y la premura en la planificación del mismo, fueron suplidas por la profesionalidad demostrada por los agentes que intervinieron en el programa. Sobre todo, valoró negativamente que los materiales didácticos no habían estado disponibles para su utilización por los alumnos en el momento oportuno. En todo caso, concluyó que el programa se ajustó a las necesidades del centro en grado máximo, que la organización del centro fue adecuada para la implantación del programa, y que se promovió por todos la integración de la actividad en el funcionamiento del centro.

Solicitada información a los padres de los alumnos, sobre su opinión personal en relación con el programa, muy pocos se pronunciaron al respecto, y los que lo hicieron se limitaron a señalar que su hijo había mejorado mucho en este programa. Fue el colectivo que se mostró menos participativo, aunque los que devolvieron el cuestionario mostraban una actitud muy positiva en cuanto a la valoración general, su planificación, la integración en el centro y la forma de enseñanza. Muestran un alto grado de acuerdo con los materiales aportados, con los objetivos del programa, y con la eficacia de los acompañantes, con el grado de aprendizaje y con la importancia del programa en el desarrollo de su hijo. La gran mayoría recomendaría el programa a otros padres. En el siguiente gráfico, realizamos una comparativa sobre las mismas cuestiones de relevancia, entre las opiniones de los tutores y los padres de alumnos, pues ambos colectivos han participado de forma parcial en el programa.

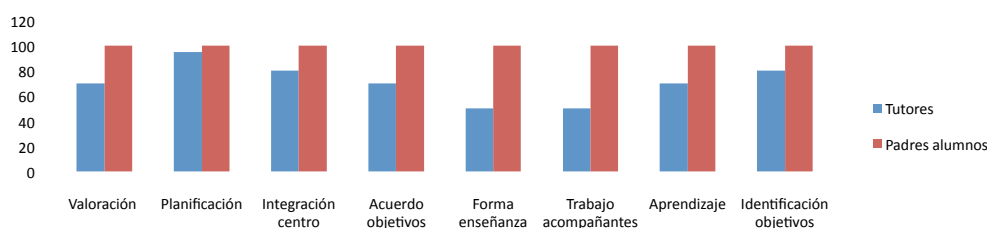


Gráfico 6.36: Valoración del programa (bien / muy bien) por padres y tutores

En relación con el objeto de nuestra investigación, sobre el programa de acompañamiento podemos establecer que las necesidades educativas de muchos

alumnos del centro, hacen que la implantación de un proyecto de estas características, resulte casi necesaria. En ese sentido, el alumnado del IES parece cumplir con los requisitos necesarios para ser destinatario. Los procedimientos para identificar las necesidades a las que podía dar respuesta el programa, y la evaluación inicial sobre los hábitos de trabajo de los alumnos, ya nos revelaron que tenían dificultades para utilizar los materiales de trabajo y para asimilar los contenidos. Quizás por ello, la implicación de toda la comunidad educativa fue muy satisfactoria durante el desarrollo del mismo.

Las frecuentes reuniones de coordinación, contaron con un alto grado de participación, mientras que el debate en el seno de las mismas fue continuo y enriquecedor. A pesar de que el programa se implantó una vez comenzadas las actividades académicas, el proceso de selección de alumnos y la integración de los acompañantes en el centro se efectuó de forma muy positiva y eficaz. Sin duda, los jóvenes universitarios acompañantes son piedra angular del programa, y llevaron a cabo en última instancia, gran parte de los objetivos. El hecho de que fueran antiguos alumnos del instituto, y la profesionalidad demostrada a pesar de su juventud, favoreció su integración. Solo aspectos externos a las labores llevadas a cabo con los alumnos les pudo distraer algo su atención, pues es evidente que conectaron con los alumnos y viceversa. El ambiente de trabajo en las aulas y la integración en el centro fueron idóneos, así como la relación y el trabajo con el coordinador. Los distintos agentes implicados en el programa, valoraron en alto grado las aportaciones del resto, aunque tutores y acompañantes manifestaban dudas en cuanto al rendimiento académico, y no valoraban tan bien la asistencia del alumnado, para lo que reclamaron más implicación de los padres. Es necesario reflejar las discrepancias surgidas entre los acompañantes y un grupo de tutores. Los primeros criticaron la falta de disposición de ciertos tutores para el diálogo y el apoyo de estos, mientras que algunos tutores discreparon de la forma de enseñanza utilizada, así como de la preparación y eficacia de los acompañantes.

La evaluación final del proyecto, nos reveló que se cumplieron los objetivos. Para valorar los resultados del programa, se puede apreciar no solo la adquisición de conocimientos que antes no se poseían, sino también el cambio de actitud en general.

Y todo ello, sin olvidar la experiencia adquirida por los jóvenes universitarios acompañantes, en este auténtico periodo de prácticas, abordando todas las dificultades que presenta la enseñanza en un centro educativo, donde las decisiones que se tomen deben estar asistidas por las cualidades de practicidad y factibilidad.

En definitiva, todos (acompañantes, equipo directivo, personal docente, coordinador, tutores, personal no docente, alumnos y padres) reclamaron más tiempo de acompañamiento extraescolar, y la posibilidad de que un mayor número de alumnos accedieran al programa. Solo los acompañantes y el coordinador piden mayor información inicial, una planificación más detallada, superior dotación de recursos materiales, y los primeros un mayor reconocimiento oficial de su labor. Por su parte, alumnos y padres valoraron positivamente la forma de enseñanza y la eficacia del trabajo de los acompañantes, estiman que aprendieron mucho, y la mayoría tiene una idea muy clara de los objetivos de este programa en su desarrollo profesional y/o personal. La resolución de dudas en el plano académico y la relación de su labor con la actividad lectiva de los alumnos son inevitables, lo que puede provocar incomprendiones por parte de algunos profesores y hace necesaria mayor dotación de medios materiales para esta tarea. Los resultados finales nos demuestran, que el programa influyó en los resultados académicos de muchos de los alumnos seleccionados.

La valoración general del programa y los materiales empleados fue alta por parte de todos los agentes implicados. En cualquier caso, en relación con los cursos de primero de ESO, la elección de alumnos al comienzo de curso no fue acertada, pues estos no valoraron el programa o quizás los monitores no supieron motivarlos convenientemente, ya que de los alumnos que comenzaron asistiendo la mayoría abandonaron, debiendo ser sustituidos al comienzo del segundo trimestre. El desconocimiento de los tutores de estos grupos sobre el alumnado que tutoriza por primera vez y que llegan nuevos al IES, influye sin duda en esta cuestión, por lo que podría mejorarse, contando con la opinión de sus maestros en la etapa de primaria. También es necesario prever con antelación, la posibilidad de bajas en los jóvenes universitarios acompañantes, para que sean sustituidos con más agilidad, y no se retrasen en modo alguno las actividades, pues luego es mucho más complicado motivar a los alumnos para la asistencia al programa.

Para finalizar, atendiendo a todas las peticiones y solicitudes de los distintos colectivos implicados en el programa, las líneas de trabajo deben incidir en los siguientes aspectos: Planificación del programa, selección y preparación de los jóvenes universitarios acompañantes al comienzo del curso académico, para realizar un periodo de adaptación al centro educativo, previo a la selección de los alumnos participantes. Aumento del número de jóvenes universitarios acompañantes destinados en el centro y preparación más específica de estos para ejercitar su labor en cursos de educación secundaria obligatoria. Mayor dotación de recursos materiales a los jóvenes universitarios acompañantes, conforme a sus necesidades, y a los distintos agentes implicados en el programa, asegurando su recepción en su momento adecuado. Comienzo de las actividades como máximo en la segunda quincena de octubre. Realización de la labor de acompañamiento académico, al menos durante diez horas a la semana. Mejora de los mecanismos de implicación de los padres de los alumnos. Apoyo total a la labor de los jóvenes universitarios acompañantes, por parte de todo el personal implicado en el programa, en especial por parte del personal docente y los tutores.

Dentro de la línea de mejora de las perspectivas académicas, la actuación de desarrollo de capacidades pretendió profundizar en las materias que los alumnos tenían más preferencias, estudiando las necesidades de un colectivo de alumnos/as más capaces, que hasta ahora no habían sido suficientemente atendidos por el sistema educativo. La organización de planes en el proceso de enseñanza de este alumnado, es la prioridad esencial. Son un grupo muy heterogéneo, pero sus características generales giran en torno a tres ejes: cognición, creatividad y personalidad (Jiménez Fernández, 1995). La respuesta se compone de medidas ordinarias, ampliando o enriqueciendo el currículo sin adelantar contenidos de cursos superiores, flexibilizando el periodo de escolarización obligatorio, y otorgando a estos alumnos una atención extra en talleres a tiempo parcial fuera del aula y horario habitual, en grupos reducidos, acorde con su nivel y sus inquietudes. Se trata de desarrollar una o más áreas con mayor extensión y profundidad de lo habitual, comprendiendo experiencias exploratorias, diseñadas para ofrecer a los estudiantes temas, ideas y campos de conocimiento nuevos e interesantes, no cubiertos por el currículo ordinario. En la práctica los grupos fueron muy reducidos, y las sesiones esporádicas, por lo que no es posible extraer conclusiones fiables.

Para finalizar este apartado debemos señalar que, dentro de esta línea de mejora de las perspectivas académicas, se continuó con el programa de acompañamiento académico tanto en el curso 2007/2008 como en el 2008/2009. En relación a la asistencia del alumnado, y sin ánimo de ser exhaustivos, el curso 2007/2008 participaron 63 alumnos del centro (23 de primero, 24 de segundo y 16 de tercero de ESO). Del total de alumnos de los tres primeros cursos de la ESO matriculados, asistieron al programa el 13'04 % de ellos. Aproximadamente el número de asistentes fue el mismo el curso siguiente. El grupo de alumnos que asistió con regularidad, es de unos 23 alumnos (15 de primero, 19 de segundo y 12 de tercero de ESO). Este curso los grupos mantuvieron mayor regularidad en cuanto a la asistencia. En relación con los grupos que se encargaron de alumnos de primero de ESO, aprovecharon el programa en el curso 2007/2008 unos veintitrés, y fueron propuestos muchos más sin que llegaran a asistir o fueran solo alguna vez. A diferencia de otros cursos, parece que los alumnos que optaron al programa, ya sabían en qué consiste y por tanto se mantuvieron regularmente en cuanto a la asistencia, durante casi todo el curso.

En los grupos que se encargaron de alumnos de segundo de ESO, aún pudimos constatar más esta circunstancia reseñada, pues pasaron por el programa con cierta regularidad unos veinticuatro alumnos, y diecinueve de ellos se puede considerar que asistieron con regularidad.

En cuanto a tercero de la ESO se trataba de un grupo que tuvo bastante asistencia durante los dos primeros trimestres del curso 2007/2008, pero se derrumbó en el tercer trimestre. En todo caso, del grupo de dieciséis alumnos propuesto al principio de curso, doce de ellos asistieron regularmente los dos primeros trimestres. En el último trimestre, a pesar de proponer a muchos más, no se logró que asistieran con regularidad.

Ya se constató que los cursos de tercero de ESO son irregulares, y en la tercera evaluación quedó casi sin alumnos.

Los alumnos seleccionados no quieren decir que asistieran diariamente a la actividad, pero en general los grupos de primero y segundo rondaban los seis alumnos por cada joven universitario. Al que se encargaba de los cursos de tercero de ESO, le asistieron regularmente durante el primer trimestre 10 alumnos, y a pesar de remitir una remesa de

alumnos que subió la asistencia hasta 20 y que a mediados de curso fue destinada otra universitaria a ese grupo, la asistencia decayó.

Los cursos correspondientes a primero de ESO, los monitores destacaron en los informes de seguimiento solicitados, que los alumnos mejoraban en las materias instrumentales, tienen menos dificultad a la hora de resolver problemas y mejoran en comprensión lectora. En cuanto a los objetivos del alumnado es muy variado; unos vienen “a pasar el tiempo” y bastante desmotivados, y otros desean aportar y hacer cosas nuevas. Según estas monitoras, para que los alumnos mejoren en cuanto al nivel, deben concienciarlos por la mañana de la oportunidad que tienen. Los monitores de los cursos correspondientes a segundo de ESO, también cumplieron los objetivos generales de acompañar al alumnado en su estudio, aportándole el apoyo, ideas y sugerencias más convenientes para su progreso de enseñanza-aprendizaje, asesorar y escuchar sus problemas o sugerencias referentes a su vida cotidiana a modo de confidentes. También se plantearon objetivos específicos, como el refuerzo de materias instrumentales (matemáticas, lengua, ...), reforzar el trabajo autónomo, y enseñar o mejorar las técnicas de estudio (lectura comprensiva, subrayado, ...).

Según los cuestionarios remitidos para evaluar la actividad, para los monitores la información inicial recibida, la acción formativa realizada, el grado de planificación, las reuniones de coordinación y la relación con tutores y el coordinador, alcanzan una alta valoración, y solo consideran negativas los problemas de concentración del alumnado y las faltas de asistencia.

Consideraban que debe recibirse más información sobre el alumnado que participa, y formación específica en resolución de conflictos, que hay que mejorar el diseño de actividades relacionadas con las tareas diarias de los alumnos y la comunicación entre tutores y monitores. También afirman que debe ampliarse el programa a todo tipo de alumnado, no solo al que tiene dificultades. En relación con los alumnos con los que han trabajado, manifiestan que las principales deficiencias se presentan en el aprendizaje de áreas instrumentales, sobre todo la ausencia de hábitos de trabajo, y en algunos casos la falta de un entorno familiar que permita el estudio y trabajo personal. Algunos monitores citaron también la falta de concentración. No encuentran tantas

deficiencias, en problemas de integración en el grupo o en el centro. En cuanto a los alumnos, se encontraban muy satisfechos con el desarrollo del programa, consideran que han mejorado su rendimiento gracias a él, así como sus actitudes de convivencia en el centro y autoestima personal. Abundan las opiniones positivas en la mayoría de ámbitos en los que se les pregunta: El programa les ha ayudado a mejorar en el instituto, el trabajo con los monitores les sirve para seguir las clases con los profesores, su comportamiento en clase ha mejorado, se organizan mejor con sus tareas, las hacen a tiempo más veces, y han mejorado en lectura y escritura. Incluso valoran positivamente la adquisición de hábitos como la puntualidad, el descenso del absentismo, la mejora de la relación con los profesores, y su optimismo con los estudios.

En cuanto a los tutores, las opiniones son variables, y rondan lo positivo, reduciéndose la opinión negativa que tenían un grupo de tutores, al principio de la implantación del programa. Como viene siendo tradicional, los padres de los alumnos fue el colectivo que se mostró menos participativo, aunque los que devolvieron el cuestionario mostraban una actitud muy positiva en cuanto a la valoración general del programa, la planificación del mismo, la integración en el centro y la forma de enseñanza. Especialmente, mostraron un alto grado de acuerdo con los materiales aportados, con los objetivos del programa, y con la eficacia de los acompañantes, con el grado de aprendizaje y con la importancia del programa en el desarrollo de su hijo. La gran mayoría recomendaría el programa a otros padres.

4. Programa de actuación en el entorno

Aunque con evidentes relaciones con la atención a alumnos, a través del departamento de actividades extraescolares y complementarias se desarrolló esta línea, que incluyó una serie de talleres y cursos donde se fomentaba la participación del alumnado y profesorado, de modo que pudieran adquirir una formación complementaria a la que se plantea en horario escolar. Se consideran actividades complementarias las organizadas durante el horario escolar de acuerdo con el proyecto curricular con un carácter diferenciado de las lectivas, por el momento, espacio y recursos que utilizan. Son extraescolares las encaminadas a potenciar la apertura del centro al entorno, procurar la

formación integral del alumnado y su ampliación cultural, la preparación para su inserción en la sociedad o el uso del tiempo libre.

Los jefes de departamentos didácticos y el profesorado, tuvieron la posibilidad de participar en el programa y plantear talleres. Así se organizaron actividades interdisciplinarias atendiendo a la demanda del alumnado, y la acción recae en todos los niveles y tipos de estudio, pues los alumnos de bachiller y ciclos formativos de grado superior son tutores de estos eventos, poniendo en práctica la filosofía en la que los alumnos de cursos superiores, adquieren compromiso, responsabilidad y disciplina, apoyando y dinamizando a sus compañeros menores.

Los objetivos incluían promover la integración en el centro escolar de una manera positiva, potenciar las actividades culturales, artísticas y deportivas del alumnado, conseguir que tome hábitos sanos y reorganice su tiempo libre, así como desarrollar su autoestima y las relaciones interpersonales con sus compañeros y el resto de la comunidad educativa. Pueden servir de motivación al alumno, ya que en ellas puede ver un premio a su esfuerzo académico, y a su comportamiento en el centro durante su jornada escolar.

Dado que las características educativas de la ciudad y el centro donde se realiza el estudio, hacen que los profesores tengan que atender cada vez más a un contexto particular, se intenta promover la diversidad que cada día marca más a Europa y España, desarrollar niveles de interacción del alumnado de diferentes etnias o religiones, crear curiosidad por el conocimiento de las diferencias culturales y lingüísticas de sus compañeros, inculcar a los alumnos valores de democracia, igualdad, libertad y respeto hacia otras personas independientemente de su sexo y cultura, así como fomentar los derechos fundamentales de la Constitución española y educar en el respeto a los derechos humanos y la paz sin que ningún credo o pensamiento se oponga a ello, como base esencial para formar a nuestros ciudadanos del futuro. El proyecto entendía, que las actividades extraescolares deben servir de canal para llegar a ello.

Durante el curso 2005/2006 ya se trabajó la mejora de la comunicación con la revista del centro en la que participaron profesores y alumnos con la supervisión del coordinador, se promovió un taller de mascararas, se realizaron torneos internos de fútbol

entre profesores y alumnos así como la iniciación en deportes alternativos y minoritarios, tuvo continuidad la orquesta del centro que ya venía funcionando hacía dos años, y también se participó en el programa “rutas literarias: Juan Ramón Jiménez” en el que ganaron el primer premio. Pero durante el curso 2006/2007 las actividades complementarias y extraescolares sea reactivaron. Más de cien visitas a diferentes lugares de interés histórico-artístico, ecológico o cultural de Ceuta, tanto en coordinación con el ayuntamiento, como concretadas con diferentes organismos públicos o privados; siete viajes culturales (Sevilla, Barcelona, Gibraltar, Baelo Claudia...); nueve concursos escolares (finalistas en “rutas científicas” y ganadores por segundo año de “rutas literarias”); otras actividades deportivas, conciertos didácticos, trece talleres formativos (danza, artesanía, artes plásticas, conversación en francés, técnicas de investigación histórica, primeros auxilios, laboratorio), ceremonias de graduación, e incluso el concurso propio “crea un marca paginas para la biblioteca del centro”; conformaron las actividades extraescolares del curso 2006/2007.

Los objetivos del proyecto tenían que ver fundamentalmente con la adquisición de hábitos y actitudes, así como lograr que desarrollaran unas capacidades críticas y de independencia que facilitaran la integración en la sociedad. También complementar las actividades docentes con un conjunto de iniciativas que favorecieran la formación integral del alumnado, tanto en el ámbito psico-cognitivo, como en el socio-afectivo. Los objetivos específicos pasan por ordenar, organizar y planificar todas las actividades, tanto las procedentes de los distintos departamentos como a título personal por parte de profesores, alumnos o padres; complementar los contenidos de las diversas áreas curriculares; desarrollar este tipo de actividades tanto en el ámbito escolar como en el extraescolar; utilizar recursos didácticos, materiales, etc., de uso menos común dentro de la programación específica de cada departamento; y utilizar instalaciones del propio centro en horario complementario, sobre todo recreos, para la ocupación del tiempo libre del alumnado. Asimismo, se pretendía educar al alumno hacia una positiva ocupación de su tiempo libre de ocio, orientándole en busca de un amplio abanico de posibilidades recreativas y culturales; unificar la oferta cultural que se plantea; implicar a toda la comunidad educativa provocando la participación activa y directa en las actividades a desarrollar, tanto del profesorado del centro como de los padres de alumnos canalizados a través de la A.P.A.; relacionar proyectos de diversos

departamentos, provocando una formación con un marcado carácter interdisciplinar; y sobre todo que el alumnado tome conciencia de pertenencia a la comunidad educativa, no viendo el centro solo como un lugar donde reciben conocimientos, sino también donde poder interactuar con compañeros y profesores, así como fomentar el desarrollo personal y afectivo.

A continuación se nombran una serie de talleres y actividades, que se utilizaron como esquema base para identificar las necesidades formativas de los alumnos: Actividades científicas (taller de física recreativa, de matemáticas lúdicas y de astronomía); Actividades histórico-artísticas (taller de artesanía y artes plásticas, historia, orquesta de música, y danza); Actividades lingüístico-literarias (taller de teatro, periodismo, revista escolar, conversación en francés, inglés, lectura y poesía); Actividades deportivas (fútbol, balonmano y baloncesto); Actividades audiovisuales (taller de informática, fotografía y Photoshop, y Autocad).

Además, también se intentó trabajar en el entorno, con la puesta en marcha de actuaciones con los padres, para lo cual se mantuvieron contactos con asociaciones vecinales de los barrios de procedencia de los alumnos.

En definitiva, a través de las actividades extraescolares se fomentó el proyecto global de formar a los alumnos en el plano académico y ético. Sin embargo, la actuación incardinada en la línea de actuación en el entorno, relativa a la denominada “escuela de padres”, a pesar de diversos intentos de puesta en marcha con desplazamientos a los locales sociales de asociaciones de vecinos y convocatoria de reuniones, no tuvo demasiada asistencia por parte de las familias, ni la continuidad prevista.

El grupo de profesores y otros profesionales responsables de muchas de las actividades realizadas, sacaron varias conclusiones generales para la mejor proyección de la atención al entorno:

- Reelaboración y puesta en marcha de planes de convivencia para el centro.
- Puesta en marcha de actuaciones específicas para la erradicación de la violencia a través de actividades complementarias.
- Participación, en programas específicos y actividades complementarias.

- Poner puntos en común en visitas, concursos y programas.
- Programas, semanas culturales, actividades y concursos, ...

Basándonos en esta reflexión se planteó para el desarrollo de las actividades una metodología abierta y participativa hacia el alumno, que debe ser el protagonista-receptor de las propuestas ofrecidas en este proyecto. Las actuaciones, detalladas en puntos genéricos a tratar son:

Esquema base de actuación en organización de actividades complementarias y extraescolares.

Documento informativo sobre la convivencia en centros escolares “Aprender a convivir”. En este se plasman entre otros aspecto las reflexiones y las experiencias de docentes en cuanto a la necesidad de formación del profesorado, así como los diferentes programas y actividades escolares a seguir para la mejora de convivencia en centros.

Tramitar las autorizaciones de salida extraescolar correspondiente a los alumnos, y conservarlas hasta final de curso.

Entregar al Jefe del departamento una relación detallada de los alumnos y grupos incluidos en cada actividad extraescolar.

Una vez realizada la salida, el profesor responsable tiene la obligación de entregar en el departamento de actividades extraescolares una lista de los alumnos asistentes y no asistentes a la actividad.

En ninguna salida extraescolar podrá un profesor hacerse cargo de más de 20 alumnos.

En el siguiente cuadro, y a modo de ejemplo, se muestra la temporalización de actividades realizada durante el curso 2007/2008:

6 de febrero	<ul style="list-style-type: none"> • Información y puesta en común de la línea de actuación del grupo de trabajo.
13 de febrero	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis de los objetivos de las jornadas: “Mejora de la convivencia escolar en centros educativos” • Estudio de líneas de actuación PROA.
22 de febrero	<ul style="list-style-type: none"> • Propuestas de proyectos de actividades extraescolares por niveles y asignaturas. • Entrega de documentación/bases de las jornadas de convivencia
1 de marzo	<ul style="list-style-type: none"> • Exposición del esquema base de actuación en organización de actividades complementarias y extraescolares. • Entrega de documento informativo sobre la convivencia en centros escolares.
15 de marzo	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis de las reflexiones y las experiencias de docentes en cuanto a la necesidad de formación del profesorado. • Estudio de diferentes programas y actividades escolares para la mejora de convivencia en centros.
22 de marzo	<ul style="list-style-type: none"> • Exposición del programa “rutas literarias”.
23 de abril	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis de experiencias de educación en la convivencia a partir del proyecto “encuentros interculturales”.
26 de abril	<ul style="list-style-type: none"> • Modelo general para elaborar cualquier actividad extraescolar. • Presentación de bibliografía y fuentes de información nacional e internacional de proyectos de convivencia escolar.
3 de mayo	<ul style="list-style-type: none"> • Exposición de experiencias “rutas literarias”.
17 de mayo	<ul style="list-style-type: none"> • Conferencia: “Un modelo para convivir”
22 de mayo	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis de las dos semanas del deporte y de los once talleres PROA del curso 2006-2007 • Comentario de las líneas de actuación de las actividades complementarias realizadas en el curso 2007/08.
31 de mayo	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis de conclusiones, propuestas y pautas del grupo de trabajo.

Cuadro 6.6: Cronograma de actividades realizadas

En cuanto a las orientaciones metodológicas, estuvieron constituidas por un conjunto de informaciones sobre enseñar, sobre la manera de organizar los objetivos, los valores que se querían inculcar y el tiempo disponible para el desarrollo de la actividad, sobre el tipo de dinámicas que pueden realizarse y su caracterización, el papel del docente y el estudiante, los recursos a utilizar, etc. Tales orientaciones tienen como finalidad rentabilizar al máximo el trabajo del alumnado, para que se produzca un aprendizaje más efectivo. Dentro de estos principios destacan los siguientes: Información al profesorado y al alumnado sobre el desarrollo de las actividades, y su papel en ellas; formación del monitor como responsable de que se desarrolle positivamente, y que los objetivos lleguen a sus compañeros; y propuesta por parte del centro o del profesor. Teniendo como base estos principios, la metodología se puede estructurar en los siguientes ejes principales:

- **Actividades.-** La estrategia real consiste en la secuencia de actividades que se van a realizar en el aula y fuera de ella, ya sean realizadas por el profesor o por los alumnos/as, así como los instrumentos y recursos que se van a utilizar.
- **Agrupamientos.-** Según sea la actividad y para quién esté dirigida, podrán ser pequeños grupos del mismo nivel educativo, pequeños grupos de diferentes niveles, por aulas, o grupos individuales de distintos niveles, e individual si está dirigida a un caso particular.
- **Espacios.-** Dependiendo de la actividad, estos se distribuyen en
 - **Docentes:** Se desarrolla una actividad educativa programada y ordenada (aulas, laboratorios, bibliotecas, salas de uso específico, tutorías, seminarios, salas de usos múltiples, etc.).
 - **Recreativos:** Alumnos/as se manifiestan libre y espontáneamente. Espacios “propiedad” de los estudiantes. Deben permitir realizar actividades lúdicas y recreativas, a la vez que formativas.
 - **Gran espacio común:** Lugar de reunión de todo el centro, de alumnos a padres, para realizar alguna actividad en común y cumplir los objetivos.
 - **Fuera del centro:** Aquellas actividades organizadas como visitas o viajes.
- **Materiales y recursos.-** La selección y preparación de los medios apropiados constituyen tareas básicas en la planificación de los objetivos a alcanzar, siendo aconsejable diversificar su uso con el fin de fortalecer el carácter didáctico de las actividades programadas. Dentro de los materiales, se manejaron la biblioteca, aulas TIC, aula de audiovisuales, videoteca, y material de oficina.
- **Papel del alumno.-** El profesor será el guía, orientador y coordinador de la actividad. Debe organizarla de manera adecuada en su momento, y dirigida a los alumnos que lo necesiten. Intenta constantemente aconsejar a los alumnos para que lleguen al objetivo programado.
- **Transversalidad.-** Todas las actividades que se proponen y se organizan la trabajan. Con ellas se pretende que el alumno sea “mejor persona”. Valores como la paz, la igualdad, educación para la salud, derechos humanos, medioambiental, educación multicultural, y sobre todo para la convivencia, son los objetivos de cada actividad.

- Temporalización.- Todas las actividades deben definir la duración de éstas. A grandes rasgos, todas deben hacerse en periodo lectivo, deben estar coordinadas con actos, y fechas marcadas. Es decir, al hablar de la paz o no violencia, realizarlas el día que exalta este valor.

Por último, los procesos de aprendizaje de un alumno y la metodología empleada para mejorar la convivencia del centro, necesitan para su desarrollo, de la elaboración de juicios contrastados que permitan comprenderlos y tomar decisiones para mejorar su funcionamiento. La evaluación se entiende, como una actividad básicamente facilitadora de un cambio educativo. Afectará no solo a los procesos de aprendizaje de los alumnos/as, sino también a los procesos de enseñanza desarrollados por el profesorado y a los proyectos que aquellos se inscriben.

Desde esta perspectiva, se debe examinar todo lo que conlleva la actividad, desde los objetivos alcanzados hasta el porqué no se han alcanzado otros, las dinámicas utilizadas, y la actividad como un todo. Se enjuicia tanto al profesor como al alumno responsable, y la figura del monitor en cada caso. El papel del profesor, orientador y guía, debe usarse en todo momento para que el alumno no desdibuje la línea marcada. En todo momento se cuestiona el material, las dinámicas, y los procesos utilizados en la actividad. Al final de cada una de ellas se hace un examen global por parte de los monitores y de los profesores responsables, de manera que siempre se puedan obtener mejoras para una próxima actividad. Dentro de las habituales se encuentran la observación del profesor, mediante un diario donde se anotan los avances realizados y las ideas aportadas en cada sesión.

En conclusión, el valor para nuestra investigación, no solo consiste en el proceso de reflexión sobre las actividades extraescolares y complementarias llevado a cabo por el profesorado participante, sino la concepción del alumnado en un contexto más libre, comprobar si el alumno, en un ambiente vivificado está en condiciones de mejorar su comportamiento, y detectar el efecto de las combinaciones de diferentes acciones.

4.1. Evaluación del programa de actuación en el entorno

Al total de profesores participantes en el proyecto (veintitrés docentes del centro) se le realizó una encuesta que nos permite extraer conclusiones sobre cuestiones importantes relacionadas con las actividades extraescolares en el centro objeto de estudio y su aportación para mejorar la convivencia. Para ello planteamos una serie de cuestiones, con los resultados de cada una de ellas en las graficas que se presentan a continuación.

La primera pregunta que hacemos es, si creemos que se realizan demasiadas actividades extraescolares a lo largo del curso. Las respuestas son las siguientes:

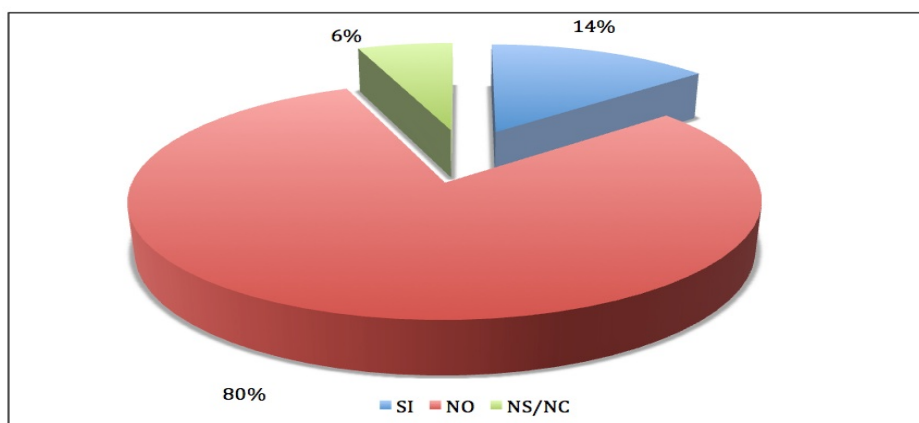


Gráfico 6.37: Opinión sobre la suficiencia de actividades

La gran mayoría coincide, en que no se realizan suficientes actividades extraescolares a lo largo del curso.

El segundo interrogante que nos hemos propuesto es saber si las actividades extraescolares pueden llegar realmente a reforzar la conducta de los alumnos. En este punto, la totalidad del profesorado contestó que las actividades extraescolares constituyen un elemento muy importante en materia de convivencia.

Otra cuestión era si considerábamos que los alumnos problemáticos debían participar en las actividades extraescolares y/o complementarias, el resultado fue:

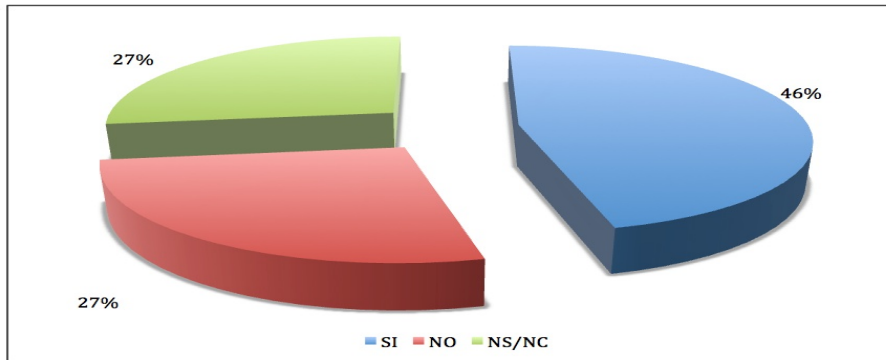


Gráfico 6.38: ¿Deben participar los alumnos problemáticos en las actividades extraescolares y/o complementarias?

Ante esta problemática había división de opiniones cada una de ellas fundamentadas: Un grupo de profesores opinaban que estos alumnos debían ir a las actividades ya que podían ser formativas para ellos o suponer una liberación de tensión. Por otro lado, otro grupo de profesores argumentó que los alumnos con conductas negativas no debían de ir a ninguna actividad ya que suponía darles un estímulo positivo, y puede crear asimilación de conductas entre compañeros. Encontramos quienes piensan que los alumnos/as con conductas negativas deben ir a las actividades, siguiendo unos acuerdos y con un seguimiento de su conducta.

Y por último nos planteamos el interrogante de si las actividades extraescolares podían reforzar el rendimiento académico de los alumnos/as, el resultado fue:

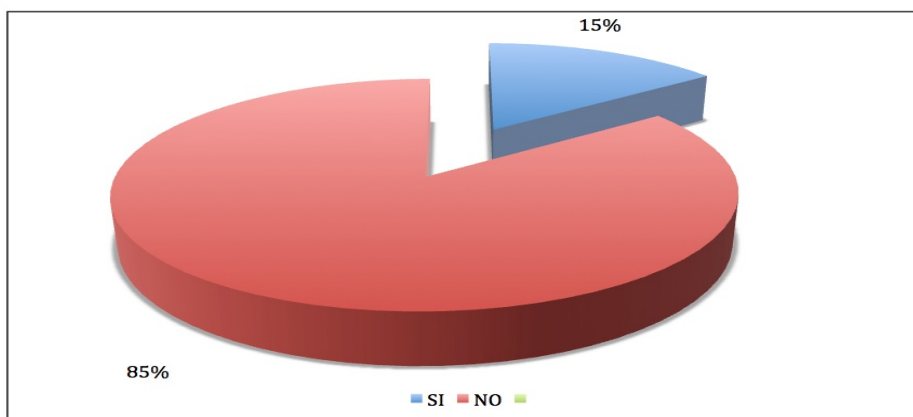


Gráfico 6.39: ¿Pueden reforzar el rendimiento de los alumnos las actividades extraescolares y/o complementarias?

Una mayoría opinó que las actividades bien planificadas y gratificantes para los alumnos deberían fortalecer el rendimiento académico.

A la vista de los resultados anteriormente citados, podemos extraer que las actividades extraescolares son un pilar fundamental en la motivación, educación y convivencia de los alumnos/as del IES, siendo el centro un espacio de interés además de un recurso para el alumnado en horarios no lectivos, al cual van a tener acceso siempre y cuando vaya acompañado de conducta positiva. Para ello debe de existir plena coordinación entre el profesorado del centro (tutores, especialistas, equipo directivo...) y suficiente información de las actividades para el alumnado, con una planificación adecuada de las mismas.

5. El Plan de formación en centros

Aunque la convivencia es una preocupación constante entre el profesorado, son pocos los que han recibido una formación específica sobre este tema y así, el tratamiento que cada uno hace ante un problema de comportamiento es consecuencia del sentido común, de la aplicación del reglamento de régimen interior o del conocimiento que de él se tenga. Se hace necesario poseer estrategias que nos permitan detectar qué situaciones favorecen los conflictos entre los alumnos, y entre alumnos y profesores, para prevenirlos y saber cómo intervenir. La formación debe contemplar que la reacción docente sea coherente en todo el profesorado, para evitar confundir a los estudiantes y reforzar los mensajes constructivos sobre sus conductas. Dada la provisionalidad de los profesores en los centros, conviene articular los medios para que de forma permanente se lleven a cabo acciones de divulgación y de formación relacionadas con temas que tengan que ver con la convivencia.

En el curso 2006/2007 se inicia en el IES objeto de estudio, un plan de formación en centros. Ya nos reveló el estudio realizado en el curso 2004/2005, que la convivencia es la principal inquietud que se vive actualmente. Es sabido que en educación no se pueden sacar conclusiones del funcionamiento de un programa en un curso académico, aunque al menos provisionalmente se detectó que el proyecto de mejora de la convivencia tuvo

incidencia en los alumnos, pero en el reducido ámbito el aula, es el liderazgo del profesor el que influye sobremanera en la dinámica de la clase. Por ello el curso 2006/2007, el IES se propuso incidir en la faceta preventiva, iniciando un proyecto de formación en centros, con el objetivo de que el profesorado se forme en este apartado.

En un diseño previo se definieron los objetivos y actividades, previendo cómo han de ser las intervenciones. El trabajo del equipo consistió en analizar la situación del centro docente, prioridad de aspectos a abordar, determinación de las actividades, estudiar la organización y funcionamiento del centro, propuesta al resto del claustro de los aspectos esenciales en los que sería necesaria la participación de todos ellos facilitando las actividades conjuntas, resaltar la importancia de la coherencia en los hogares, propuesta de actividades formativas, proposición a otras instituciones de mejora en el entorno o en las instalaciones del centro, y por último trabajar la inclusión de las actividades en el Proyecto educativo del centro y programaciones, así como en otros documentos institucionales. La participación de los órganos de gobierno se concretó en el Consejo escolar de fecha 14 de diciembre de 2006, y el Claustro de fecha 20 de diciembre de 2006, aprobó la participación en el proyecto.

El plan tiene su justificación, en favorecer propuestas educativas innovadoras, que ayuden a conseguir la formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales, en el ejercicio de la tolerancia y la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia, a desarrollar la motivación del alumnado por el aprendizaje, y a mejorar la cohesión y las relaciones internas del grupo, teniendo en cuenta que las habilidades sociales implican a las destrezas en las relaciones con los demás, y las competencias sociales de las personas nacen de las interacciones con otros, de la participación activa de los diferentes contextos, y significan relaciones sociales.

En el siguiente gráfico se muestran estos vínculos de forma descriptiva:

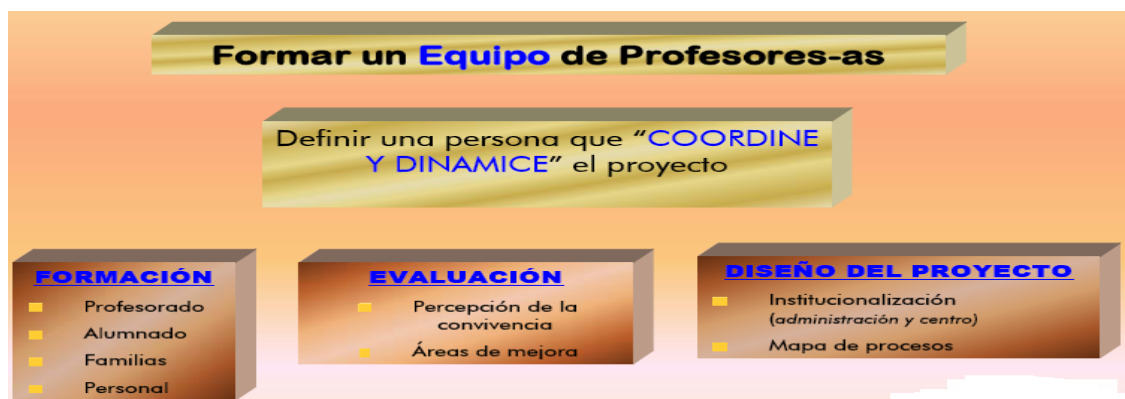


Gráfico 6.40: Esquema general del Plan de Formación

Dentro del planteamiento global que requiere todo plan de actuación encaminado a la mejora de la relación interpersonal, los objetivos del proyecto van en la línea de reflexionar para buscar una evolución positiva de la convivencia, atendiendo a todos y cada uno de los sectores de la comunidad educativa, con la intención de motivar al profesorado, alumnos y familias sobre la importancia de crear un buen clima en los centros escolares. Entendiendo en toda su dimensión estos objetivos generales, tenemos que concluir que se llevaron a cabo de forma satisfactoria. Cada grupo de trabajo elaboró la documentación correspondiente a las actividades realizadas, y se unificaron las actuaciones. En claustro del centro, se adoptó el compromiso de tenerlos en cuenta para el plan de convivencia. Se atendió a cada uno de los sectores de la comunidad educativa, ya que para analizar la convivencia es necesaria la implicación de todos. Se llevó a cabo una descripción detallada de la situación del centro en relación con la convivencia, el profesorado adquirió destrezas y estrategias en habilidades sociales en los plazos previstos. Cada coordinador presentó un plan de actividades, encaminadas a una comprensión crítica del objeto de la formación. Se trazaron vínculos, analizado casos, y reelaborado conclusiones, partiendo del trabajo diario en el centro y de la realidad que es fuente inagotable de indicios. Y en la evaluación final del proyecto, en la que participaron los profesores participantes junto con los coordinadores y miembros del equipo directivo, se pudo apreciar, no solo la adquisición de conocimientos que antes no se poseían, sino también, el cambio de actitud en general.

Este plan de educación para la convivencia aborda el tema desde diferentes ámbitos y con distintos grados de profundización. Es evidente que para lograr una mejora de la convivencia en los centros se necesita la implicación de todos los miembros de la

comunidad educativa, de tal manera que, partiendo del trabajo diario, se desarrollen actuaciones específicas en beneficio de la misma. El principio metodológico de nuestra intervención, se basó en que el profesor convierta actos conscientes en hábitos o rutinas mecánicas. De acuerdo con ello, se determinaron las actuaciones en relación a cuatro grupos de trabajo: Acción tutorial, Convivencia, Actividades extraescolares, y Desarrollo de capacidades. A la hora de comenzar a trabajar se detectó que el grupo denominado “Desarrollo de capacidades” no registraba una asistencia aceptable, ni se lograba implicar a los participantes en el trabajo diario.

Dos reuniones bastaron para comprobar esta cuestión, por lo que el coordinador del mismo planteo la disolución del grupo como tal, y la integración de los participantes que desearan continuar con el proyecto, en otro grupo. Tras reunión de los coordinadores, se decidió que el grupo de trabajo “Actividades extraescolares” asumiera los objetivos contemplados en extinto grupo, mientras que a los participantes interesados, se les ofreció la posibilidad de elegir su inclusión en el grupo que eligieran.

El segundo trimestre fue el periodo de trabajo más importante, y de más exigencia para los distintos participantes en el proyecto, que en principio todos aceptaban a pesar de constituir una actividad voluntaria. Cada grupo de trabajo celebró sus reuniones sin aspectos negativos. En algunos casos, modificaron el horario inicialmente previsto de estas reuniones, por los compromisos de la mayoría de sus miembros, pero ello no fue obstáculo para que cada grupo, tratara en profundidad los objetivos previstos. Los grupos de trabajo trabajaron también en subgrupos, por resultar más operativo. Incluso en momentos del curso donde era difícil conseguir la asistencia, se potenció el trabajo autónomo, pero siempre existieron reuniones conjuntas donde se llevaron a cabo exposiciones de cada subgrupo y reflexiones. Se abrieron diversas líneas de reflexión, en virtud de las cuales los participantes se reunieron autónomamente. Aunque el trabajo de cada subgrupo fue irregular, la buena disposición y planteamiento, se concretó en trabajos de calidad. En este sentido, se acordó que cada grupo elaborara una carpeta con el material trabajado en el trimestre, siendo recomendable que los coordinadores dieran unidad al trabajo de los subgrupos, para buscar la coherencia en pos de los objetivos generales del proyecto. Y aprovechando que el Centro de profesores y recursos diseñó una actividad formativa bajo el título “mejora de la convivencia escolar en centros

educativos”, se invitó a los participantes en el plan de formación a que asistieran activamente al mismo, como complemento. La asistencia fue considerada satisfactoria, e incluso el propio IES tuvo la oportunidad de exponer sus experiencias en la última sesión del curso. En el Claustro celebrado en fecha 19 de abril de 2007, se expuso a todo el profesorado el desarrollo del proyecto, sin que existieran discrepancias. Por último, participó una ponente externa, que en el final sirvió para concretar lo trabajado, y supuso un refuerzo importante para todos los temas tratados.

El tiempo de realización del proyecto se estimó en un principio en nueve meses (septiembre de 2006; mayo de 2007). Sin embargo, durante el transcurso del mismo, se planteó la continuación para el siguiente curso académico. En todo caso, en concordancia con lo expresado, la actividad comenzó en el mes de septiembre del año 2006 y, el primer curso de funcionamiento, la fecha de finalización y entrega de conclusiones y materiales tuvo lugar el mes de mayo de 2007. Se estructuró en las siguientes fases:

- *Diseño-diagnóstico* (septiembre 2006), que incluye análisis de la realidad, difusión entre el profesorado, y constitución del equipo de trabajo.
- *Desarrollo* (septiembre 2006-mayo 2007) que incluye planificación (septiembre-octubre 2006), implementación (octubre 2006-mayo 2007), elaboración de la práctica, realización de la práctica, y reflexión.
- *Evaluación* continua durante todo el proceso, final de resultados obtenidos (septiembre 2007), y de impacto.

El curso 2007/2008 tuvo continuidad el plan de formación de centros, aprobado en el primer Claustro en el mes de septiembre de 2007 hasta el mes de marzo del año 2008. En el diseño previo se definieron los objetivos y actividades, de acuerdo en el documento que recoge cómo han de ser las intervenciones, sobre la base de lo realizado el curso anterior, pero incorporando modificaciones. La temática de los grupos de trabajo se mantuvo estable, pero los tres modificaron su coordinador. Sin embargo, el coordinador general siguió siendo el mismo. El trabajo de los equipos siguió consistiendo en el análisis de la situación del centro docente, priorización de aspectos a abordar, determinación de las actividades que se seguirán, trabajo en la organización y funcionamiento del centro, con las familias, con el entorno, etc ...

Este segundo curso de funcionamiento las actividades comenzaron el primer trimestre, pues no se necesitaba tanto para la planificación. Durante el primer mes de trabajo realizaron dos reuniones por semana cada grupo. El último mes de trabajo, se llevaron a cabo reuniones, cuyo contenido daría fin a la práctica, se llevaría a cabo la evaluación interna y externa, reflexión y elaboración de conclusiones. Mediante consejo escolar se trató la inclusión de las conclusiones operadas, que darían lugar al plan de convivencia del centro conforme a la legislación vigente, en el proyecto educativo del IES. También este segundo curso de funcionamiento, se logró la participación de una ponente externa, que sirvió para concretar lo trabajado y se logró que llevara a cabo sus jornadas de formación en el segundo trimestre del curso. Ello supuso un refuerzo importante para todos los temas tratados. Las sesiones tuvieron un contenido eminentemente práctico, analizando los modelos de convivencia escolar, el concepto, diagnóstico y tipologías del conflicto, y lo que resultó más interesante para los asistentes las estrategias de prevención e intervención del conflicto escolar. Por último, y sobre todo en el seminario específico, se trató sobre todo la figura de la mediación, pues tras evaluar las estrategias puestas en marcha en nuestro centro, la experta manifestó una alta consideración de las mismas.

Podemos considerar tres fases en la metodología del programa:

- Diseño del proyecto: El coordinador general y los coordinadores de grupo (incluido el designado coordinador de Desarrollo de capacidades), ya se reunieron en fecha 11 de octubre de 2006 tratando los puntos de justificación del proyecto, objetivos del plan de formación, contenidos generales, organización de las fases, así como calendario y fecha prevista de finalización. En noviembre de 2006, trataron la división en grupos de trabajo, objetivos del proyecto específico, contenidos y actuaciones de cada grupo, horario de reuniones, método de trabajo, recursos y valoración económica. En diciembre de 2006, trataron la relación de actividades previstas, la distribución de los participantes en grupos, los criterios y procedimientos de evaluación, la difusión entre el profesorado, y la planificación del próximo trimestre de trabajo. En enero de 2007, se reunieron de nuevo para tratar el cierre del número de participantes, la implementación y evaluación.

- Selección de los participantes: Se invitó de forma individual a los profesores que podrían participar en el proyecto, cuyas necesidades fueran susceptibles de ser abordadas por el mismo. Los profesores hacen llegar sus propuestas al coordinador. En reunión a la que asisten los coordinadores de grupo y el coordinador del programa, se lleva a cabo la distribución por grupos, entre los profesores que solicitaron su inclusión en el proyecto, según criterios que faciliten la mejor atención de los mismos, por parte del coordinador con la ayuda de los coordinadores de grupo.
- Seguimiento del programa: Los coordinadores de grupo llevaron a cabo las funciones de guía y orientación, proporcionando en su caso los materiales pertinentes y controlando la asistencia de todos los profesores participantes. Igualmente se elaboraron planes detallados de cada sesión, especificando el desarrollo de la misma, los materiales y recursos utilizados, así como las incidencias a destacar. Los coordinadores de grupo, realizaron un seguimiento sistemático de la evolución de cada uno de los profesores, analizando aspectos académicos y conductuales.

Las reuniones fueron continuas para tratar el seguimiento del plan de formación, la puesta en común del trabajo realizado, propuestas y sugerencias, diseño del último mes de trabajo, actualización del número de participantes, elaboración de memoria, y recopilación de documentación de los grupos.

Podemos dividir las actuaciones en dos clases: Mejora de la formación personal del profesorado participante, y mejora de la convivencia en el centro. En ambas actuaciones partimos de la base que los profesores son claves en la disciplina en el aula, y su labor es necesario valorarla y dignificarla en sus justos términos. Pero es igualmente importante la mutua participación de alumnos y profesores, en el diseño y aplicación de las estrategias educativas.

Todos los sectores que integran, tienen interés en la buena marcha de la educación, y sienten la necesidad de reflexionar, cambiar e iniciar nuevas prácticas, en la forma de abordar la convivencia en los centros docentes. Efectivamente, iniciar el proceso de mejora de la convivencia requiere un análisis profundo con toda la realidad escolar, y en esta tarea se pretende incrementar el grado de participación e identificación de todos.

Los centros no pueden trabajar de forma aislada ni pueden por si solos responder a los problemas existentes. El objetivo pasa también porque todos se sientan valorados, escuchados, partícipes y responsables de la toma de decisiones, y así reflexionar juntos, poner en común las creencias, las necesidades y las expectativas de cada uno de los colectivos, teniendo en cuenta que se trata de un fenómeno con muchos matices y factores, cuya simplificación nos lleva a perder de vista la realidad.

De acuerdo con ello, se determinaron las siguientes actuaciones, en relación a cada uno de los grupos de trabajo diseñados: En el grupo de trabajo “acción tutorial” el profesorado se formó en el desarrollo de actuaciones a llevar a cabo desde la tutoría, y la relación preferente que los tutores tienen con los padres de alumnos.

En el grupo de trabajo “convivencia” el profesorado profundizó en el desarrollo de protocolos de actuación en materia de convivencia en el centro, y la unificación de criterios en esta materia. El grupo de trabajo “actividades extraescolares” pretendió que la comunidad educativa recibiera nuevas estrategias y recursos para poder enfocar un plan de convivencia, mediante las actividades fuera del horario lectivo, aprovechando recursos humanos y materiales, de modo que tengamos pautas para realizar talleres didácticos en los diferentes campos de la educación.

Los coordinadores de los grupos de trabajo realizaron un trabajo exhaustivo, desde la elaboración del diseño previo general al propio de cada grupo de trabajo, incluyendo la organización del trabajo, reparto de los grupos, motivación de la participación del claustro, distribución inicial de los participantes, diseño de las líneas prioritarias de actuación, recopilación de información, temporalización y fases, seguimiento con la asesora responsable del Centro de Profesores y Recursos, creación de comisiones de trabajo, asistencia y moderación de las reuniones, realización de trámites burocráticos, difusión de horario de reuniones, control de asistencia y aprovechamiento de los participantes, integración del plan en el centro, trabajo con la ponente externa, diseño y realización de evaluaciones, y elaboración de conclusiones y memoria. Seguidamente se exponen las citadas conclusiones, correspondientes a los dos cursos de trabajo en el plan de formación en centros.

5.1. Grupo de trabajo “Acción tutorial”

La acción tutorial está ligada a una visión integral de la educación, cuyo fin es la formación de personas que, además de disponer de conocimientos, desarrollen el conjunto de sus potencialidades al máximo y sepan desenvolverse en el mundo actual. Se trata de que todos los alumnos y alumnas puedan progresar en sus aprendizajes con el objetivo de ir adquiriendo una progresiva autonomía cognitiva, personal y social.

Desde esta perspectiva, la acción tutorial es una de las vías diseñadas para facilitar que el alumnado reciba esa formación integral y, en la medida de lo posible individualizada, a través de las actuaciones en cuatro ámbitos: En el grupo-clase, con el alumnado de forma individual, con el equipo de profesores y con las familias. El tutor debe ser conocedor de los recursos que el centro posee, así como aglutinador de conocimientos que faciliten la resolución de posibles conflictos con o entre alumnos.

Es por ello que desde el grupo de acción tutorial, trabajaron sobre los siguientes puntos, que recogemos a continuación:

A. El Tutor: Centro de información de servicios

Es necesario valorar las diferencias individuales que están influyendo en el avance de cada alumno o alumna, puesto que cada integrante de la clase presenta una historia personal y académica peculiar, con unas capacidades y posibilidades diferentes. Por tanto, es preciso conocer a cada sujeto y realizar un seguimiento individual, especialmente de aquellos que presentan dificultades, para facilitar su progreso. Algunos de estos alumnos, pueden necesitar recursos de los que dispone el centro, y podemos posibilitar el acceso a los mismos. Algunos de los conflictos que podemos sufrir en el aula, pueden estar relacionados con carencias personales, subsanables desde el centro. Para ello, tenemos que conocer nuestro centro así como sus recursos.

- *Alumnos de integración:* El alumno de integración, debe venir al centro diagnosticado. Estos pueden ser realizados por los siguientes organismos o centros oficiales: Imsero (los servicios sanitarios detectan alguna anomalía);

Educación preescolar (donde se realiza la verdadera diagnosis); educación primaria (se realizan revisiones en cada cambio de ciclo); educación secundaria obligatoria (los diagnósticos deben venir hechos).

- *Compensatoria:* Medida de atención a la diversidad, asociada a desfases curriculares producidos por condiciones personales o sociales desfavorables. Deberían realizarse durante la educación primaria, o primer ciclo de E.S.O, a partir de los dos años de desfase. Se tendría que atender al refuerzo de lo que se imparte en clase. La compensatoria se puede suprimir cuando sea conveniente.
- *Diversificación:* Otra medida de atención a la diversidad. El concepto de área se ve sustituido por el de ámbito (socio-lingüístico y científico-tecnológico). El número de alumnos por aula está limitado a quince como máximo, propuestos por el tutor en junio o septiembre.
- *Programas de iniciación profesional:* A partir de quince años, grupos de quince alumnos máximo; La ubicación de alumnos con ACCNES en estos programas, reducirán el número de conflictos por aburrimiento y falta de comprensión de los contenidos. Estas conductas surgen, por la falta de adaptación de los niveles que éste tipo de alumnado requiere. Es fundamental su pronta detección, así como la asignación del programa que mejor se adapte a las necesidades que plantee, no confundiendo dichas dificultades con otras de tipo conductual.

B. Conocimientos para la pronta detección de anomalías en el aprendizaje

Algunos de los miembros del grupo de trabajo, tenían ciertas dudas acerca de las disfunciones más comunes (dislalias, síndromes, ...) con las que nos podemos encontrar dentro del aula, pero la mayoría pertenecían al departamento de lengua que suelen estar más en contacto con este tipo de problemas. Ocurre con frecuencia que al niño se le tacha de vago, distraído, y puede tener alguna carencia que responda a dificultades del lenguaje. Un mayor conocimiento de las mismas, y una mayor implicación desde todas las áreas, revierte en una disminución en la incidencia.

- *Disfemias.-* Trastorno del habla, más conocido como tartamudez, del cual podemos encontrar diferentes grados, llegando al punto de interferir en la

comunicación del individuo con su entorno. Puede ir asociado a otro tipo de dificultades en el aprendizaje, que complicará en gran medida las adaptaciones curriculares. El grupo elaboró recomendaciones, para evitar situaciones embarazosas en la comunicación con este tipo de alumnado: No angustiarse por la forma como habla el alumno, ya que captan con rapidez los estados de ánimo; Escuchar pacientemente lo que diga, y no como lo dice; Dejar expresar lo que quiera transmitir a su modo, sin interrumpirle; Cuando termine, responder despacio, utilizando palabras que él empleó; No se debe corregir al alumno con frecuencia, criticar o tratar de cambiar la forma en que habla o pronuncia sonidos o palabras.

- Dislexia.- Existen factores hereditarios que predisponen a padecerla, pero otros pueden estar implicados en el curso del trastorno tales como lesiones cerebrales, problemas emocionales, déficits espaciotemporales o dificultades adaptativas en la escuela. En la acepción actual se refiere a trastorno en la adquisición de la lectura y se detecta por la escasez de comprensión, llegando los malos resultados escolares, mal autoconcepto, actitudes de desgan y conductas destructivas, o perturbadoras del buen funcionamiento del clima del aula.
- Dislalia.- Trastorno funcional del lenguaje en la articulación, debido a un defecto de los órganos que participan en la función ejecutiva de la palabra.

C. Analizar, aprender y utilizar técnicas y dinámicas de grupo, que favorezcan la reducción o inhibición de conflictos

Estamos ante un proceso de reflexión, partiendo de la experiencia adquirida por los miembros del grupo y de materiales realizados por compañeros de otros centros. Coinciden todos en que utilizamos las mismas dinámicas de grupo, basadas en las exposiciones magistrales y los trabajos individuales, y limitadas por agrupaciones de alumnos en hileras individuales, porque notamos una disminución de las conductas conflictivas dentro del aula. En muchos grupos son positivas y ayudan a la formación global del alumnado, pero en otras a duras penas conseguimos paliar la disrupción, empeorando los resultados académicos. Concluyeron que las actividades y dinámicas que planteamos en el aula son mejorables. Es por ello, que solicitaron a la orientadora

del centro información acerca de las medidas de atención a la diversidad que pudieran utilizar e introducir en las programaciones, para mejorar los resultados. Investigaron las diferentes distribuciones aplicables al aula, encontrando las siguientes:

- En herradura o semicírculo: Los participantes tienen visión directa del resto.
- En hilera: Agrupación adecuada para las clases magistrales.
- Distribución en pequeños grupos: Nos permite realizar actividades diferentes de forma simultánea dentro del aula.
- Creación de rincones: Es la creación de un espacio, adaptado para el trabajo de un área o materia determinada. Se utiliza desde educación infantil.

La utilización de uno o varios agrupamientos, es una decisión que debe tomarse de forma consensuada y asumida por el grupo de profesionales que imparten el curso, ya que va a interferir de forma directa en la labor docente. La elección conllevará un cambio en la metodología, por lo que proponían la creación de una comisión que se encargue de determinar los contenidos curriculares y dinámicas, para ser llevados a cabo en grupos en donde la disrupción y los conflictos están a la orden del día y los resultados académicos pasan a un segundo plano. La experiencia se realizó en un curso de primero y un curso de segundo, con profesores voluntarios que se identificaron capaces de afrontar éste “reto”. Este equipo de profesores formaron la comisión, que junto con la ayuda y colaboración del departamento de orientación, realizaron una adaptación curricular (en principio no significativa), donde la aplicación de una metodología unificada tuvo especial importancia.

D. Analizar y desarrollar las relaciones en la comunicación profesor- padre

La comunidad de profesionales de la enseñanza, echa de menos la intervención de los padres dentro del proceso educativo de sus hijos. Esta falta de atención, puede plasmarse de diferentes maneras, como la falta de acompañamiento en los estudios, falta de atención a otro tipo de necesidades psicológicas devengadas por su momento evolutivo,....

Hay casos que pueden ser asumidos por el profesorado o por lo menos se intenta compensar dichas deficiencias, pero hay otro tipo de conductas, que superan el buen hacer del profesorado. A través de este Plan de formación se intentó buscar soluciones a las conductas conflictivas del alumnado, y la falta de interés de los padres por los comportamientos y expedientes académicos de sus hijos.

Con tal fin, se crearon unas pautas de actuación, que obligaran a esos padres a responsabilizarse, y fomenten un cambio en la actitud de los mismos, convencidos que muchas de las conductas de nuestros alumnos son respuestas a las carencias que sufren en otros ámbitos. Todos los padres deben ser citados por los tutores, para ser informados de los avances que sus hijos realizan en las diferentes áreas, o en los supuestos donde haya problemas de disciplina se informará por teléfono. Si la comunicación no se completa se informará al trabajador social. En caso de no contactar vía telefónica, tras tres intentos, se enviará carta certificada. Si no se recogen las notas de evaluación, se dará parte al trabajador social. En los casos, dónde se detecte que el alumnado no trae el material a clase, se pasará un informe al departamento de orientación, para que se cuestione en su caso la beca.

E. Adquirir conocimientos para la resolución de conflictos en el aula: enfrentamientos verbales, agresiones, niños especialmente difíciles

Se reflexionó acerca de la tramitación y consecuencias de ciertas conductas, pero no de cómo resolverlas en el aula. En todo caso, se distingue entre disrupción y conflicto. El primero no se debe tolerar, porque lo que se busca es la pérdida de tiempo y la mera confrontación. En cambio, el conflicto nos puede valer como punto a partir del cual resolver y construir momentos posteriores. Reunión tras reunión, se debatieron todos los puntos trabajados. A continuación, se expone el trabajo elaborado, en base a cinco líneas de actuación.

- Línea de actuación: Estrategias padres-centro educativo
 - Control de visita de padres.- Fichas de control, documento de citación y recepción, informe individual por materia, taller de padres, informe cuestionario, y elección de taller.

- Línea de actuación: Protocolo de admisión de alumnos
 - Informe de evolución individualizado.- En ítems y desarrollado.
 - Informe de incorporación-derivación.- Continuidad o abandono de alumnos.
- Línea de actuación: Actuaciones en tutoría
 - Técnicas de estudio.- Cuadernillos elaborados por cursos, para trabajar temas transversales.
 - Habilidades sociales.- Programación formal, cuadernos con material distribuidos en habilidades básicas, habilidades avanzadas, sentimientos, alternativas a la agresión, y banco de recursos.
- Línea de actuación: Cuaderno tutorial
 - Recoge todo lo que hace el tutor.- Cuaderno básico proporcionado por editorial, e informes proporcionados por el proyecto.
- Línea de actuación: Aula de tutores, aula de recursos, cesión de espacio físico, programaciones en valores.

Todos los informes sirvieron como borradores del trabajo final. Se pretendió mejorar y facilitar el trabajo de los profesores con sus alumnos, tanto la relación entre ellos, como con el resto de la comunidad educativa. Aún así, queda llevar a la práctica cada punto tratado, para evaluar su funcionamiento y poder mejorarlo, obteniendo información continua sobre la evolución de los alumnos, para llegar a dar con la posible solución o respuesta que éste necesita. Los informes de incorporación facilitan la información entre compañeros, para conocer las necesidades de los nuevos alumnos, las razones por las cuales se cambia de grupo, y el nivel curricular del niño. El grupo también trabajó los materiales de habilidades y técnicas, que se utilizaron en alguna tutoría, y fueron bien recibidos por los alumnos.

Constituido para abordar la cuestión de la prevención y resolución de conflictos en el IES desde la tutoría, realizó un trabajo fruto de alternativas, discusión y consenso, pero sobre todo de la valiosa aportación e interiorización de buenas prácticas. Parten de que las normas son también útiles o eficaces dependiendo del estilo docente y cada grupo de alumnos, aunque es necesario uniformar criterios que eviten el conflicto. Es preciso iniciar los mecanismos que impidan que el conflicto aparezca, y cuando lo haga,

sepamos cuáles son las medidas que todos los que integramos el IES vamos a poner en marcha, evitando con ello la discordia y creando para el alumnado y las familias, un mecanismo de unanimidad, sincronización, respeto colectivo y mutuo, creando un clima institucional serio y con la disciplina que requiere todo proceso educativo y social. Se trabajaron los siguientes temas y se adoptaron como conclusiones:

Afrontar la prevención de conflictos desde la tutoría.- Lo importante es ser capaz de tratar los conflictos de forma constructiva. Pretender que un centro o una clase se mantengan en una calma continua es alejarse de la realidad. Como este tema nos afecta a todos, es necesario consensuar una "filosofía de la convivencia", donde las relaciones interpersonales y la organización escolar jueguen un papel esencial. Promover convivencia y afrontar los conflictos implica a toda la comunidad educativa, luego tenemos que trabajar coordinadamente el equipo educativo, los tutores y la familia.

Desde el departamento de orientación, supone reservar espacio y tiempo para coordinar la prevención desde la tutoría. Nuestra labor consiste en encontrar un equilibrio que nos permita consensuar las líneas de prevención primaria de los conflictos, aún a sabiendas que muchas veces no pueden resolverse, sólo contenerse o atenuarse. Pero eso no implica que- en nuestra tarea como educadores- procuremos hacer lo que esté en nuestra mano.

Metodología seguida en la elaboración de las normas.- Puesta en común de las normas propuestas en pequeños grupos heterogéneos. Se escriben en la pizarra, descartando las que no cumplen las condiciones anteriores y agrupándolas en enunciados más generales para disminuir su cantidad, completar con las normas básicas que no han salido, propuesta de consecuencias o sanciones derivadas de su incumplimiento, y aprobación, intentando el consenso o recurriendo a la votación.

Que hacer para prevenir la disrupción y los conflictos desde la tutoría.- Estas conductas son tácticas para probar al profesor/a, y la mejor respuesta a la disrupción parece ser que la dan aquellos profesores/as que no muestran sobreenfado ni confusión pero que tampoco ignoran la prueba a la que están siendo sometidos, y saben responder de forma serena y asertiva a la misma. Ante la disrupción, lo que aconsejan es no centrarse en ella, sino plantear alternativas centrandó la atención en la tarea. El profesor/a eficaz,

ante la disrupción, la atiende (no la soslaya), pero no reacciona de forma desproporcionada. Busca desescalar el conflicto, y centrar la atención en la tarea. Asimismo, es fundamental no estar solo/a y actuar en colaboración con pequeñas medidas concretas (tutor/a, equipo educativo...), pero sin abusar de ellas como medida habitual.

La disrupción y los conflictos en el aula.- Objetivos de intervención desde la tutoría. No existen recetas mágicas. Hay pautas que sirven a unos pero no a otros; todos tenemos mucha experiencia docente y la mayoría de las veces es lo que más nos sirve de utilidad. El intercambio de experiencias es lo que más nos ayuda.

Lo que entendemos por disrupción o conductas disruptivas depende mucho de la apreciación de cada profesor/a. Por ello, lo más importante es ponernos de acuerdo sobre el concepto. Se elaboró un breve cuestionario para concretar la cuestión:

COMPORTAMIENTO	SI	?	NO
Llegar tarde a clase			
Pedir salir al lavabo			
Comentarios vejatorios sobre la tarea			
No acatar las órdenes del profesor			
Levantarse del sitio sin permiso			
Pintar en las mesas o paredes			
No traer los deberes			
Llevar indumentaria estafalaria			
Quitar cosas a los compañeros			
Cuchichear con un compañero			
Hablar cuando habla el/la profesor/a			
Tirar cosas por el aula			
Pintar el cuaderno o el libro			
Guardar cosas antes de tiempo sin permiso			
Pelearse con un compañero			
Reírse de un compañero o del profesor/a			
Desafiar la autoridad, no hacer lo indicado			
Insultar a un compañero en clase			
Amenazar a un profesor			
Entrar en clase armando jaleo			
No traer el material: libros, cuadernos, ...			
Preguntar insistentemente con ánimo de retrasar			
Hacer gestos o gesticulaciones jocosas			

Cuadro 6.7: Elementos que configuran las conductas disruptivas

Se concluye que las conductas disruptivas son un conjunto de conductas inapropiadas (usando estrategias verbales o no verbales) de los integrantes de un grupo, que obstaculizan la “marcha normal” de la clase, dificultando el aprendizaje y las relaciones

interpersonales. La interrupción causa gran stress en el profesor/a y en los alumnos/as (la asimilan como un formato informal y asocial dentro de la clase que rompe la rutina de la vida escolar). Suele ser producida principalmente por alumnos/as que quieran llamar la atención de sus compañeros/as o del profesor/a, tienen problemas de carencia de normas/afecto y/o de rendimiento académico, o suelen ser muy impulsivos/as. A veces se puede resumir en la existencia de uno o varios/as líderes negativos/as, a los/las que hay que “ganarse” con diálogo personal, pactos... o dejar en otras manos (orientador/a, trabajador/a social, etc.).

Actitudes básicas de prevención.- Importancia de las primeras semanas del curso para sentar las bases de normas que van a regir en clase, las expectativas que tenemos de su trabajo, las demandas que se les van a exigir, y los modos de proceder que se van a ejercitar. Es el momento de crear el clima para aprender; después los procedimientos y relaciones se flexibilizan, y los alumnos se socializan en la rutina de la clase. Es importante la autoridad y asertividad. Dedicar tiempo al principio de curso a consensuar con ellos normas básicas de comportamiento, claras y concisas que ayuden a establecer un sistema de sanciones y recompensas. La conducta del profesor/a tiene que tener consistencia y predictibilidad, así se va haciendo “fiable” para los alumnos. Es importante ser sistemático/a con las normas, evaluación diaria, plazos de entrega de trabajos, etc. Debemos cuidar la equidad y justicia reaccionando de igual forma ante alumnos diferentes, y tener en cuenta nuestras expectativas hacia los alumnos, pues intentarán responder a nuestras expectativas.

Es preferible autoridad directiva del profesor/a, que autoritarismo, pues con este se puede “vencer pero no convencer”: Dar razones, quedarse a hablar un momento con el alumno/a que haya podido quedar resentido, y cuidar las relaciones personales.

Es importante el autocontrol, evitando altibajos, ironías, agresividad, ansiedad, ... Tenemos que mejorar los elementos afectivos de la relación profesor-alumno (“No estoy contra vosotros, sino con vosotros; quiero que aprendáis y me preocupa que no lo hagáis”); Cuidar el maltrato entre iguales, el abuso entre compañeros, hecho que preocupa mucho a los alumnos/as, pero los profesores/as nos enteramos poco. Hay que abordarlo para mejorar el clima de clase (es origen de no pocos conflictos).

Cuidar la “ecología de la clase”, limpieza, decoración... Una clase sucia y mal cuidada es mucho más propensa a recibir agresiones, vandalismo, etc. Los alumnos/as pasan seis horas seguidas en un aula “despersonalizada” con la que se sienten muy poco identificados. En vez de preocuparnos por evitar lo mucho que deterioran, darle la vuelta al problema y hacer que se sientan orgullosos de su clase para que la cuiden. Que la decoren y cuiden mejor los pasillos, que pongan sus dibujos, trabajos, fotos... Trabajar la atención individualizada a alumnos/as con problemas graves de conducta. Procurar conocer algo más de ellos, su familia, sus intereses y gustos.

Formas de plantear las clases para prevenir la disrupción.- Preparemos la clase con intención de interesar:

En cuanto a los contenidos, intentar hacerlos significativos: Situarlos en el esquema general del tema, conectarlos con sus conocimientos previos, y con temas de su interés o con su realidad, mostrar su utilidad, aspectos curiosos ...

En cuanto a la metodología y actividades, utilizando métodos variados, preparando actividades que no queden demasiado lejos de su capacidad y nivel, y que les sean comprensibles (“desmenuzarles las actividades”). Ha de haber cambios de ritmo que sirvan de “válvulas de escape” a los alumnos/as... Recordar que en las primeras horas de la mañana es más fácil la “clase magistral”, pero no en las últimas ...

Tener preparados materiales y actividades para atender a la diversidad de forma sencilla: Ejercicios adicionales para los más rápidos, fichas de trabajo de menos nivel, o más prácticas que aborden el tema desde puntos de vista diferentes, etc.

Ayuda entre compañeros/as: Una forma muy eficaz de crear vínculos afectivos; El/la que acaba antes puede ir ayudando al compañero/a, usando el aprendizaje cooperativo... Para ello hay que planificar muy bien el agrupamiento de los alumnos/as. Lo ideal es hacer parejas basadas en la tarea, donde estén juntos alumnos/as de diferentes capacidades. Muy importante cambiar agrupamientos durante las clases y periódicamente, lo cual previene el “maltrato entre iguales”. Suele ser beneficioso en general separar a los “amigos/as”.

Dar participación y responsabilidades al alumnado: Colocar como parejas a uno/a que ha aprobado con uno/a que ha suspendido, sistema de “encargos” en clase (encargado de que haya tiza, de cerrar y abrir ventanas, ...)

Pistas para actuar ante el conflicto y la disrupción.- No centrarse en la disrupción, sino plantear alternativas atendiendo la tarea.

Al principio de la clase: Saludar, supervisar la entrada, ocupar un lugar central, hacer comentarios precisos, contacto visual, dar impresiones verbales y no verbales. Relajado y con confianza, escanear la clase, parar a media frase y esperar, mantener “aire de misterio”, usar nombre propios, conocer al alumnado desde el principio y utilizar a su familia como referente, utilizar el “nosotros”, ...

Al empezar la tarea: Empezar con vigor, frescura. Comenzar con tarea individual de mesa, dando alguna instrucción para sacar el material. Centrarse. Mostrar cómo los contenidos tienen algo que ver con lo que ya saben los alumnos y fomentar la curiosidad o interés. Clarificar la tarea con precisión, y si el trabajo es por parejas o en grupos, ayudar a distribuirla entre los diferentes miembros, dando instrucciones o pautas específicas, organizar y planificar movimientos (quién, qué, por qué, dónde, cuándo), dar avisos de cambios, recordar las normas, incluir variedad de actitudes y actividades (mirar, escuchar, hablar, escribir, preguntas y contestaciones, en parejas, en grupos), valorar las contribuciones inesperadas e incorporarlas, ... No permitir que un grupo o una persona monopolice tu atención, sino distribuirla hacia todos los alumnos. Mantener una supervisión continua, demostrar que no se escapa nada (aconsejar, anotar, organizar, reprender, leer y escuchar). Llevar un ritmo, intentar cambiar sin sobresaltos (las transiciones traen mucha disrupción). No dejar una actividad y después volver a ella abruptamente después de comenzar otra. No interrumpir el fluir de la clase innecesariamente, y dejar para el final las cosas de las que te acuerdes repentinamente. No estar demasiado tiempo en un mismo tema. Regularmente poner notas, halagar, motivar, retroalimentar la atención individualizada. Ser consciente del espacio (delante, entre los pupitres, al final o moviéndote para ver tareas de los alumnos). Estar siempre potencialmente móvil.

Al responder a los comportamientos disruptivos: Prevenir los problemas utilizando gestos, mirada, invasión de territorio, proximidad, o una invitación a participar, etc. La supervisión silenciosa prevé posibles incidentes y ayuda a ejercer una autoridad subliminal. Una mirada penetrante puede servir más de contención, que una regañina. Practicar el movimiento dentro del aula. Pasear, vigilando silenciosamente y ayudando al que le cuesta la tarea. Dar ejemplo en el respeto a las normas (uso del teléfono móvil, comer, saludar...). Ignorar los comportamientos poco problemáticos (efecto “extinción”), para no interrumpir continuamente el ritmo de la clase. Centrar la atención en la tarea o en las normas, no en los individuos. No comenzar hasta que esté restablecido el orden y haya silencio. Utilizar gestos no verbales (mirar al que interrumpe, acercarse, ...), y verbales (citar el nombre). Hacer una descripción en la ficha personal del alumno de lo que sucede. Luego, se lee al grupo. Llamar a su casa.

Si hay que llamar al orden: Se clasificarán las sanciones aplicando criterios que oscilan desde la mínima severidad a la máxima. Para ello, clarificamos qué entendemos por sanción y los criterios empleados para pasar al siguiente nivel. Conscientes de la diversidad del profesorado, anotamos las aportaciones de buenas prácticas que funcionan.

Como conclusión, se plantea que ante el conflicto, es necesario tener en cuenta la motivación del alumno disruptivo. Muchos de ellos sólo quieren atención. La llamada de atención no se le debe dar cuando la situación es extrema sino antes. Por eso es conveniente aislar a estos alumnos/as de las situaciones que los refuercen (por ejemplo cambiándolos de sitio) y cesar cuando cambie su conducta negativa (sin comentar el conflicto), no entrando en el juego de poder de los alumnos disruptivos. Es conveniente no “cebarse” y escalar el conflicto (muchos alumnos se pondrán de su parte por el momento evolutivo propio de la edad, por ser un “igual”...). Imponer la autoridad con asertividad (recurriendo a los derechos de los demás, a las normas, a la tarea...) y quedar para hablar personalmente después de la clase. Recordar que las reprimendas en privado, a menudo son mucho más eficaces que las llamadas de atención en público. Centrarse en el líder del grupo, y el resto “entrará en razón” si el agente principal es controlado, aunque sea pactando (charla privada al final ...). No olvidar al resto de la clase cuando se está atendiendo al alumno con mal comportamiento, pues muchas veces

es lo que pretende. Los comentarios correctores han de referirse a algún o algunos alumnos en concreto (no a todos a la vez), ser directos, referirse a las “acciones” no a los “actores”, y dando razones dirigidas a la tarea y/o a las normas para mostrar desacuerdo en vez de consideraciones personales, criticando comportamientos concretos y no a la persona en general. Intentar no referirse a incidentes anteriores y no hacer comparaciones. En este sentido, utilizar sólo modelos que los alumnos respeten. Reprender con firmeza y tranquilidad. A veces puede funcionar la presión de grupo (¿Queréis decirle que no está respetando los derechos de los que estamos aquí?).

¿Cómo actuar ante los partes? Intentar no hablar de “castigos”, sino de las “consecuencias naturales de las acciones”, y buscar una persona respetada por el alumno para su supervisión. Valorar las aportaciones del propio alumno en lo referente a su propia sanción. Procurar no ser inflexible, los alumnos suelen entender las expectativas del profesor si se les explica. Si se produce una confrontación, intentar mantener un tono de voz medio, los brazos pegados al cuerpo, una postura relajada y no señalar con el dedo. Evitar en lo posible el castigo colectivo de una clase o un grupo. ¿Y si hay que expulsar? Aplicar la máxima sanción teniendo en cuenta que debe ser proporcional a la infracción. Explicarle en qué consiste la misma y las razones. Buscar unas condiciones concretas y posibles para la vuelta del alumno. Al recoger y salir, preparar y organizar el final de la clase. Resumir lo que se ha hecho y conectarlo con los planes para el futuro. La salida permite unas breves palabras con aquéllos/as que no hayan colaborado. Una salida tranquila con un profesor sonriente y relajado minimiza problemas, y es un prelude favorable para el siguiente encuentro.

Las actividades siguientes a la elaboración de normas por un grupo, comprenden reuniones del tutor con el resto de profesores de ese grupo. El tutor comenta a grandes rasgos el desarrollo de las dos sesiones de consenso y presenta el trabajo. Los profesores del grupo hacen las correcciones o ampliaciones oportunas. Se consensúa el documento final. El tutor recuerda que las “notas negativas” han de influir en la calificación de cada asignatura, como contenidos actitudinales. Se comunican las normas y sanciones definitivas al alumnado, al profesorado y a los padres/madres. Debemos reunir las normas y correspondientes sanciones aprobadas en un documento, exponer una copia en un lugar visible de la clase, entregar una copia para cada alumno/a y profesor/a de la

clase, así como hacer copias para los padres/madres en las reuniones generales o individuales, y pedirles que apoyen su cumplimiento.

5.2. Grupo de trabajo “Convivencia”

A. Análisis de las medidas disciplinarias actuales

En los últimos años ha surgido una creciente preocupación en el sistema educativo español frente a la falta de interés y motivación necesaria de los alumnos, produciéndose en consecuencia el abandono (aunque permanezcan físicamente en clase por imperativo legal), la aparición de las conductas de oposición y rechazo al profesorado y a la institución, actitudes agresivas y absentismo escolar. Del conjunto de problemáticas detectadas en centros educativos encontramos el problema del bajo rendimiento escolar por múltiples causas, y la conflictividad escolar como los más destacados. Las intervenciones en centros educativos deben permitir afrontar los actuales problemas surgidos, entre otras causas, a raíz de la extensión de la obligatoriedad de la enseñanza y de la transformación de los institutos de bachillerato y de formación profesional en institutos de enseñanza secundaria.

Hoy a los institutos no llega un alumnado “seleccionado“, y en consecuencia, ante una mayor diversidad, se hace preciso un mayor esfuerzo por parte de todo el personal de los centros docentes. Se crea en los centros una bolsa de alumnado que adoptan su propio “modus vivendi”: No quieren aprender, desmotivados, conflictivos, con problemas conductuales, que rechazan la educación que se les ofrece mediante actitudes negativas, dificultando en las aulas el aprendizaje del resto de compañeros, generando problemas de convivencia. Son los llamados “objetores escolares”, muy conocidos en los centros y con un perfil variado; muchos provienen de familias desestructuradas, separaciones o divorcios, ambientes sociales desfavorecidos, pero también el rechazo al estudio proviene de padres excesivamente condescendientes donde se ha eliminado cualquier nivel de exigencia con los hijos. El objetor escolar no parece ser sino un absentista que no se atreve a dar el paso definitivo, e incurre en conductas y

comportamientos que afectan de manera directa a quienes les rodean, es decir, compañeros y profesores.

Ante esto es necesario tomar medidas y a su debido tiempo, cuando el alumno es receptivo a ellas, pues si las conductas académicas y sociales de los jóvenes están muy deterioradas, las medidas sirven de muy poco. Igualmente, la actitud hacia la educación y la escuela que los padres sean capaces de transmitir a sus hijos, ejerce una gran influencia en el proceso de socialización; de poco sirve el trabajo realizado en los distintos centros, si la familia no da importancia a la formación y educación para una adecuada formación integral de los adolescentes.

Por todo lo anteriormente expuesto, en éste grupo de trabajo se analizaron y estudiaron las medidas adoptadas en el instituto para mejorar la convivencia escolar. Para ello se planteó la siguiente reflexión: ¿Verdaderamente existen conflictos en el centro o es una percepción que tenemos solo unos pocos?. Para aclarar esta cuestión y analizar las medidas disciplinarias se pasó unos cuestionarios a un grupo representativo de profesores que imparten clases en la E.S.O., a miembros del equipo directivo y al personal no docente del centro, intentando recoger, con una serie de preguntas abiertas, la opinión y las expectativas hacia la tarea diaria de nuestros compañeros. Incluía las siguientes cuestiones: ¿Cómo ves actualmente la disciplina en el centro? ¿Cuáles son los problemas de disciplina más frecuentes? ¿Crees que las medidas disciplinarias son eficaces? ¿Por qué? ¿Adoptarías otras medidas? ¿Cuáles? En caso contrario, explica el porqué, ¿Cuál crees que es tu papel a la hora de trabajar la disciplina? De los citados cuestionarios hemos podido extraer la siguiente información:

- Personal no docente: La disciplina actualmente en el centro la ven mal. Como problemas más frecuentes opinan que es la falta de respeto. Creen que las medidas disciplinarias actuales no son lo eficaces que debieran, y a la hora de adoptar otras medidas, piensan que no son el personal adecuado. Su papel a la hora de trabajar la disciplina dicen que es poner orden a la entrada, salida, sitios que están a su cargo, y mediar si hay peleas.
- Profesores: Actualmente ven la disciplina mal. Como problemas más frecuentes opinan que son la falta de respeto, el incumplimiento de normas, falta de habilidades sociales, y baja autoestima. Algunos creen que las medidas

disciplinarias actuales no son eficaces y deben empezar en casa. Es necesario obligar a los padres a cooperar, tomar medidas muy concretas para cada incidencia, tratamiento diferenciado, obligación de realización de tareas cuando son expulsados, explicar con claridad normas y velar por el cumplimiento de ellas, control de los pasillos y vigilancia de alumnos, así como relación constante con la familia.

- Equipo directivo: La disciplina actualmente en el centro ha ido mejorando. Como problemas más frecuentes encuentran la falta de respeto, y el desinterés en la realización de tareas y actividades. En cuanto a la eficacia de las medidas, opinan que en general lo son, pero piensan que debe haber menor número de partes y limitarlos a las faltas graves. También debe existir concienciación por parte de los/as alumnos/as de las expulsiones, y realización de prestaciones sociales y talleres. Las medidas a tener en cuenta serían no expulsar de clase por faltas leves, expulsión directa por faltas graves, implicación de todo el profesorado y familia, y formación de grupos de trabajo con alumnos/as y padres. Su papel a la hora de trabajar la disciplina dicen que es tratar adecuadamente al alumno, recordar constantemente normas de disciplina y convivencia, mediar en los conflictos y sacar, junto a los/as alumnos/as, conclusiones.

Pasamos a analizar cada una de las normas concretas que afectarían a medidas pedagógicas y a la organización del centro, propuestas por el grupo de trabajo:

Relacionado con el tiempo fuera del aula: Los alumnos/as de primer ciclo de la E.S.O. deben esperar en la fila al inicio de la jornada escolar hasta que el profesor correspondiente vaya a recogerlo. Los alumnos que llegan tarde a primera hora son atendidos por profesores de compensatoria y de diversificación curricular, utilizándose la primera hora libre de cada día y cada profesor/a. A segunda hora sólo podrán entrar a clase aquellos alumnos que tienen permiso de Jefatura de estudios.

Está contemplado que los alumnos en los cambios de hora no podrán salir de las aulas, pero la mayoría no respetan ésta norma, lo que compete al alumnado, profesorado, Jefatura de estudios y conserjes. No se lleva a cabo la obligación que los alumnos sólo

podrán acudir a la cafetería en horarios de recreo. En lo que respecta a los cambios de clase, nos encontramos con alumnos que permanecen en el pasillo con un comportamiento inadecuado. Hay que informar al profesorado y a jefatura de estudios de la salida de alumnos adelantada.

- *Relacionadas con el material e instalaciones:* Estos puntos hacen referencia a la limpieza y orden en el aula y al buen uso de las instalaciones, pues en determinadas clases se mantiene pero en otras no, permaneciendo la clase llena de papeles, mesas pintadas, persianas rotas, etc.... El recreo no se mantiene limpio, aspecto en el que se debería ser inflexible. El uso de teléfonos móviles, cámaras fotográficas, y otros aparatos similares está prohibido. Tanto los alumnos, los profesores, así como Jefatura de estudios, llevan a cabo ésta medida, retirando la tarjeta del teléfono móvil siendo el padre el que viene a recogerla. Cuando el padre se niega a que se le retire la tarjeta, el alumno es expulsado durante tres días.
- *Relacionados con el trabajo en el aula:* Los alumnos seguirán las orientaciones del profesorado en clase, pero algunos se rebelan no acatando las orientaciones del profesor. El alumnado asistirá a clase con el material necesario y con la indumentaria adecuada a las actividades del I.E.S.
- *Relacionadas con la falta de respeto:* Con respecto a la educación y el respeto durante toda la jornada escolar, encontramos alumnos con problemas disruptivos con los que se trabajan en talleres de habilidades sociales. El grupo también sirve para evaluar el estado de la convivencia en el centro, concretamente las consecuencias derivadas del incumplimiento de las normas.

La dinámica para erradicar el incumplimiento de las normas, consiste en que el profesor pondrá un parte que entregará en Jefatura y lo comunicará telefónicamente a los padres. La acumulación de partes, se sanciona con la expulsión correspondiente. Actualmente se están utilizando PDA, donde se pueden hacer anotaciones, llevar las faltas y partes, no sin generarse algún tipo de descontrol a la hora de hacer el seguimiento individual de determinados alumnos.

Debido a la gran cantidad de partes que se expiden, ya que cada profesor tiene su propio criterio, éstos están perdiendo la eficacia y no se utilizan para lo que verdaderamente importa, que es la corrección de las conductas inapropiadas en clase.

Es necesario incidir por parte de todo el conjunto de profesores en unificar criterios disciplinarios, además de informar de las normas por parte de los cargos directivos, exigir puntualidad al profesorado, reducir la cantidad de partes aceptando sólo aquellos que se consideren necesarios y eliminando los que no se consideren oportunos, cumplimiento de normas relacionadas con el tiempo fuera de clase, mejor coordinación con los conserjes, y espacio físico adecuado para alumnos expulsados de clase.

Ante las sanciones generadas por conductas de “baja intensidad” una idea interesante sería la mediación escolar. Frente a la falta de orden y limpieza en el aula sería conveniente dedicar unos minutos a la recogida de papeles y poner en orden la clase, limpieza del recreo, y premios a la clase más ordenada y limpia. En caso de rotura de material o pintadas será obligatoria la presencia del alumno en el arreglo además de su participación, previa información a los padres, y más implicación de estos en todo lo relacionado tanto al rendimiento como a la convivencia escolar en el centro.

B. Unificación de criterios disciplinarios y protocolo de intervención

Este trabajo es de carácter orientador, para facilitar el tratamiento de posibles casos de indisciplina y maltrato que puedan detectarse entre el alumnado. Se recogen las medidas que conviene adoptar inmediatamente ante casos de intervención de urgencia, así como los aspectos preventivos que posibiliten que el centro desarrolle los programas educativos necesarios. Se considera conveniente la intervención coordinada en el centro (equipo directivo, tutor/a, orientador/a y comisión de convivencia, en caso de que así se establezca en el reglamento de régimen interior) y los servicios externos (inspección de educación, servicios de salud, servicios sociales...). Por último, es necesario respetar el principio de confidencialidad que debe guiar nuestro trabajo.

C. Adaptación o modificación del reglamento de régimen interior

El reglamento de régimen interior se elabora con la participación efectiva de todos los sectores de la comunidad escolar, y se configura como el referente básico para la organización del funcionamiento del centro, de la convivencia, y para la resolución de los conflictos que de ella se deriven. El objetivo general que se persigue es la optimización de los recursos humanos y materiales de los que se dispone en el marco de la legislación vigente, sin olvidar que la formación integral del alumno ha de ser el criterio determinante en la toma de decisiones. Pero en la práctica y con el paso del tiempo, se van olvidando estos criterios educativos y nos centramos en las actitudes negativas o la culpabilidad del alumnado, explayándose la disciplina escolar en base a las conductas que perturban la convivencia y en las actuaciones correctoras; en la solución de los conflictos surgidos, en lugar de la prevención. Da la impresión de que se quiere asegurar los deberes relacionados con la disciplina y procurar el orden en la clase.

Lógicamente reconocemos la necesidad de su reglamentación para la buena marcha de los centros, y el intento por dar coherencia a la relación falta-sanción, pero tan importante como el orden y la disciplina es la concreción de los aspectos que hagan de los centros un buen lugar de convivencia, participación y de aprendizaje, como forma de prevenir. Esos aspectos apenas se especifican en los reglamentos internos.

En primer lugar, debieran concretarse también los deberes de la institución escolar con el alumnado y las familias: ¿Cómo asegurar los derechos?, ¿qué ocurre si no se cumplen? Un mayor poder de actuación para profesorado y la dirección, como parece que quiere dar el reglamento, debe asegurar la forma de aplicación de los derechos. En caso contrario estaremos avanzando hacia un autoritarismo sin sentido. La autonomía de los centros debería sujetarse al respeto escrupuloso a los derechos y a los principios de convivencia, vías de prevención y solución de los conflictos.

En segundo lugar, en el apartado sobre la forma de gestionar la convivencia en el centro, no da pautas a la hora de redactar los mecanismos favorecedores del ejercicio de los derechos y deberes, pero sí de las sanciones, dejando a los centros con el riesgo de caer en los peligros mencionados. Tampoco orienta la estructuración del centro para

atender todos los estilos de personas e incluso de aprendizaje. Deberían marcarse líneas específicas que orienten la práctica de los centros, como potenciar la implicación del alumnado y la comunidad educativa, si pretende una convivencia real y en positivo. Esto no debería ser sólo una frase, sino especificar vías de solución de conflictos aplicables y coherentes, como la negociación (se mencionan sólo para disciplina y sin contar con el alumnado).

En esta búsqueda de implicación, la convivencia y la participación son elementos formativos interrelacionados, pero no se les da ese carácter. No se intenta hacer partícipe a alumnado o familias de lo cotidiano del centro, como elemento de convivencia, como lugar en que ejercer sus derechos y auto-exigirse los deberes.

Si estamos hablando de potenciar una convivencia, es necesario tratar el colectivo. Si nos olvidamos de ese principio y se prima el interés individual, y acabaría la comunidad rigiéndose por sanciones. También este principio debe especificarse y no dejarlo en un pronunciamiento “hueco”. Se necesita pensar y actuar como centro global, pues cada vez más las funciones se trasladan a una responsabilidad individual (coordinador/a de convivencia, profesor/a en vez de equipo, etc ...). En otro orden de cosas se debería desarrollar y potenciar más la igualdad de oportunidades y el derecho de asociación del alumnado. Se menciona el de participación, pero no se da el acento suficiente sobre la figura de las delegadas/os como elementos mediadores dentro de sus iguales.

La mejora en los resultados de aprendizaje y en el funcionamiento de los centros está en manos de los protagonistas de la acción docente y discente, alumnado, profesorado y familias, y de las unidades singulares de intervención educativa, los centros escolares. La innovación y el desarrollo de los centros no es algo hecho por los expertos y aceptado pasivamente por los que tienen que llevarlo a la práctica. Es algo pensado y aplicado por los protagonistas, con el apoyo apropiado y dentro de las prioridades legítimamente establecidas por la política educativa de las Administraciones educativas. Se sustenta en su capacidad interna de mejora, en los procesos cíclicos de revisión, planificación, implementación e institucionalización de las mejoras planteadas, en un conjunto de técnicas y estrategias que se utilizan para poner en marcha los procesos

anteriores, y en la capacidad y disponibilidad para trabajar de modo sostenido y en colaboración.

Por último no se indican ni procesos educativos específicos, ni se acompañan de los recursos y mecanismos suficientes. En definitiva, creemos que los reglamentos terminan desarrollando obsesivamente las medidas sancionadoras y, aunque sean necesarias, se olvidan en la práctica de la convivencia, sin tener en cuenta el papel de los principios y derechos, que son clave para prevenir, porque impulsan las relaciones y las dinámicas participativas de aula y centro.

En aquel momento era complicado prever las consecuencias de cualquier cambio legislativo en materia de educación, pero se concluyó con relación al reglamento como instrumento que incluye la dimensión formadora de la estructura del centro escolar, que puede cambiar de denominación, pero seguirá vigente la previsión de un documento que incluya el conjunto de reglas normas y procedimientos que el propio centro escolar crea para posibilitar que su estructura funcione correctamente. Seguirá siendo un documento jurídico-administrativo, estable en el tiempo, que recoge las reglas o preceptos referidos a la estructura orgánica, administrativa y económica del centro, así como a la convivencia que en él se desarrolla, en todo aquello que no esté específicamente previsto en el ordenamiento normativo general. Actualmente ha de enmarcarse en el proyecto educativo de centro y ser coherente también con el proyecto curricular de centro, debiendo recibir el visto bueno de la Administración educativa. Este documento debe encontrar un equilibrio entre la coherencia organizativa de un proyecto global y la autonomía de los docentes como profesionales, sin perder de vista, que la riqueza de la gestión académica se encuentra precisamente en su proceso de elaboración, que conduce a un debate entre diferentes colectivos y opiniones.

La redacción de los planteamientos institucionales, no es más que la plasmación de un rico proceso de intercambio y de reflexión acerca de lo que queremos hacer y de que modo. Si se redactan estos documentos para mostrarlos a la administración pero no resultan de utilidad, pierden toda su validez. A grandes rasgos, debe contener epígrafes que traten aspectos de la estructura organizativa del centro (órganos de gobierno del centro, competencias y funcionamiento, y órganos de coordinación del centro, competencias y funcionamiento), de la comunidad educativa (profesorado, alumnado,

familias, y otros miembros de la comunidad educativa), así como del régimen económico y administrativo del centro (del régimen disciplinario, de los servicios escolares propiamente dichos, y de las actividades extraescolares y complementarias).

Se plantea como necesario elaborar unas directrices sobre la forma y estructura de los reglamentos de régimen interior de los centros educativos, con la finalidad de elevar su calidad técnica en beneficio de la seguridad jurídica.

Estas directrices permiten homogeneizar técnicamente los textos, en el desarrollo de una conciencia de calidad de los redactores de textos normativos. Tienen como objetivo fundamental lograr un mayor grado de acercamiento al principio constitucional de seguridad jurídica, mediante la mejora de la calidad técnica y lingüística de las normas, con la normalización de los textos de las disposiciones. Se trata de una herramienta que permite elaborar las disposiciones con una sistemática homogénea, y ayuda a utilizar un lenguaje correcto de modo que puedan ser mejor comprendidas por los ciudadanos. Entre las sugerencias y recomendaciones que podemos proponer para que la estructura funcione adecuadamente, se incluye la necesidad que se fijen una serie de reglas, normas y procedimientos sin los cuales los elementos de la estructura no son operativos.

Tras un estudio del reglamento del IES objeto de estudio, y con el fin de establecer las conexiones entre la estructura del centro y el reglamento que la formaliza, así como emplear una adecuada técnica normativa, hay que tener en cuenta:

- El contenido del reglamento de régimen interior, al ser un conjunto de normas y procedimientos, no debe incluir las funciones de los elementos de la estructura, ya que estarán reunidas y expresadas en el instrumento que se encargue de comunicar la organización. Debe reflejar, en cambio, el cómo, en qué condiciones y con qué requisitos se desarrollarán aquellas funciones. En su redacción se mantendrá el orden siguiente: De lo general a lo particular; De lo abstracto a lo concreto; De lo normal a lo excepcional; De lo sustantivo a lo procesal. Se estructurará en las siguientes partes: Título, parte expositiva, parte dispositiva en la que se incluye el articulado y la parte final. Es conveniente insertar un índice, antes de la parte expositiva.

- El título formará parte del texto y permitirá su identificación, interpretación y cita. El nombre de la disposición permite identificarla y describir su contenido esencial. La redacción del nombre deberá ser clara y concisa, evitará la inclusión de descripciones propias de la parte dispositiva. Deberá reflejar con exactitud y precisión la materia regulada, de modo que permita hacerse una idea de su contenido y diferenciarlo del de cualquier otra disposición. En el nombre de la disposición, deberá evitarse, en lo posible, el uso de siglas y abreviaturas. La parte expositiva del reglamento cumplirá la función de describir su contenido, indicando su objeto y finalidad, sus antecedentes y las competencias y habilitaciones en cuyo ejercicio se dicta.
- Si es preciso resumirá sucintamente el contenido del reglamento, a fin de lograr una mejor comprensión del texto, pero no contendrá partes del articulado. Se evitarán las exhortaciones didácticas o laudatorias, u otras análogas. Deberá contener una referencia expresa a la ley en virtud de la cual se efectúa la delegación normativa. Si la parte expositiva del reglamento es larga, podrá dividirse en apartados, que se identificarán con números romanos centrados en el texto. En cuanto a la parte dispositiva, comenzará con las disposiciones generales que fijan el objeto y ámbito de aplicación de la norma, así como las definiciones necesarias para una mejor comprensión de algunos de los términos empleados. Deberán figurar en los primeros artículos de la disposición y son directamente aplicables, en cuanto forman parte del reglamento. Los artículos que contengan disposiciones generales se incluirán en el título preliminar, u otras disposiciones del tipo “ámbito y finalidad”. Se ordenará internamente, según proceda, de la siguiente manera:
 - Disposiciones generales
 - Objeto.
 - Definiciones.
 - Ámbito de aplicación.
 - Parte sustantiva
 - Normas sustantivas.
 - Normas organizativas.
 - Infracciones y sanciones.

- Parte procesal
 - Normas procesales.
 - Normas procesales y de garantía.
 - Parte final
-
- El artículo es la unidad básica, por lo que esta división debe aparecer siempre en dichas disposiciones. El reglamento es un texto articulado, pero debe especificarse mejor los apartados que incluye cada artículo, pues en ocasiones se utilizan simplemente guiones. El articulado puede dividirse en libros, títulos, capítulos, secciones, y subsecciones. No se pasará de una unidad de división a otra omitiendo alguna intermedia, ya que los capítulos podrán dividirse en secciones y estas, si procede, en subsecciones, o bien directamente en artículos. En la medida de lo posible, en una misma disposición deberá regularse un único objeto, y, si procede, los aspectos que guarden relación con él. Se procurará que el reglamento sea completo y no parcial.
 - El reglamento del IES analizado, copia sin más el Real Decreto 732/1995 de 5 de mayo relativo a los derechos y deberes de los alumnos. No es necesaria la mera reproducción en el reglamento de régimen interior, el contenido de normas de rango superior. Se supone que hay que cumplirlas tal como señalan las leyes y nada se puede hacer para que no sean de otra manera.

Deberán evitarse, por tanto, las incorporaciones de preceptos legales que resulten innecesarias (por limitarse a reproducir literalmente la ley, sin contribuir a una mejor comprensión de la norma) o que induzcan a confusión (por reproducir con matices el precepto legal). Se confunde el concepto de procedimiento sancionador con el de procedimiento disciplinario en demasiadas ocasiones, lo que revela un defectuoso e inadecuado lenguaje jurídico. No es conveniente regular aspectos que quedan lejos del propio control y la propia competencia o que son sólo una declaración de buenas intenciones.

- Cabe la posibilidad de establecer un procedimiento ordinario y otro abreviado. Los artículos que incluyen la regulación de la convivencia, no deberían contravenir las especificaciones de las normas legales que regulan los derechos y

deberes de alumnos y padres, pero conviene huir de textos que más bien parecen un código de faltas y su correspondiente sanción que una guía sencilla y clara sobre como actuar. Ante una conducta de un alumno negativa para los demás, para las instalaciones o para sí mismo, es mejor regular el procedimiento que se seguirá para paliarla, que fijar de antemano la posible tipificación de la falta y establecer, de manera descontextualizada, la posible sanción, ya que no se pueden prever las circunstancias que rodean a cada caso concreto. También es necesario concretar la real diferencia entre reiteración como falta grave, y reincidencia como acentuante. En este punto sería necesario precisar en el propio reglamento el número de faltas necesarias para que se pueda aplicar el concepto de reiteración (por ejemplo en las faltas de puntualidad), en aras al principio de equidad.

- Igualmente debe desarrollar el tema de la falta de intencionalidad como criterio de graduación de la sanción. Deben ordenarse los criterios, por ejemplo graduar las sanciones de menos a más, lo que revelaría una mejora de la técnica legislativa. Es conveniente prever artículos con soluciones inmediatas para situaciones de contingencia. Las situaciones que suelen producirse con cierta frecuencia, pero que no se puede saber cuando sucederán, requieren soluciones previstas de antemano. Ello evita pérdidas de tiempo y conflictos, y es un síntoma de buena salud organizativa.
- Tendría que recoger artículos que establecieran las condiciones de modificación del propio reglamento. Las situaciones que debe regular son, por naturaleza, cambiantes. El reglamento debería, por tanto, actualizarse y revisarse para incluir en él soluciones más eficaces. También habría que modificar su contenido, cuando se observa que las normas que establece no sirven para los efectos que se crearon. Conviene fijar, por tanto, el procedimiento por el que se regirá cualquier modificación del texto.
- Es destacable la importancia de la publicidad del reglamento. Solo de esta manera el acusado puede conocer oportunamente los cargos que se le imputan y los hechos en que estos se basan, teniendo en cuenta que no pueden publicarse las sanciones en el tablón de anuncios.
- Para que el principio de legalidad cobre plena vigencia dentro del procedimiento sancionador, es necesario que la falta disciplinaria se tipifique en la norma con

anterioridad a los hechos que provoquen la apertura del expediente, aunque no es necesario que se establezca la exacta determinación de los supuestos de hecho que dan lugar a una sanción. En este tipo de reglamentos, la tipificación de las faltas puede ser lo suficientemente flexible como para permitir a la autoridad competente disponer de un margen de apreciación discrecional al momento de determinar la falta concreta y su respectiva sanción, pero no puede llegar hasta el punto de permitirle la creación de figuras sancionadoras no contempladas por la norma.

- La inexistencia de un procedimiento claro y normalizado para la imposición de sanciones contempladas en los reglamentos, constituye una grave omisión que amenaza la efectividad del derecho de defensa de aquellos alumnos a los que el centro pretenda sancionar. La existencia de un procedimiento previamente consagrado, permite que el acusado pueda conocer de manera clara y precisa como actuará el centro, en que oportunidad podrá presentar sus descargos y las pruebas que los sustentan.
- El reglamento se elaborará con la participación efectiva de todos los sectores de la comunidad escolar y se configura como el referente básico para la organización del funcionamiento del centro, de la convivencia y para la resolución de los conflictos que de ella se deriven. El objetivo general será la optimización de los recursos humanos y materiales de los que se dispone en el marco de la legislación vigente, sin olvidar que la formación integral del alumno ha de ser criterio determinante en la toma de decisiones.
- En el reglamento de régimen interior del IES analizado, en su título IV dedicado a los alumnos, después de indicar los derechos y deberes, se establecen las normas internas de convivencia, se describen y clasifican las faltas de disciplina, se informa de las correcciones estipuladas para cada una de ellas y quiénes son competentes para corregirlas. A lo recogido en el citado título nos acogemos como procedimiento específico que garantice un marco de convivencia idóneo para que los derechos de todos sean respetados, y el proceso de enseñanza-aprendizaje pueda desarrollarse en un clima adecuado. Las correcciones que hayan de aplicarse por incumplimiento de las normas de convivencia habrán de tener un carácter educativo y recuperador, deberán garantizar el respeto a los

derechos del resto de los alumnos, y procurarán la mejora en las relaciones de todos los miembros de la comunidad educativa.

- En la corrección de los incumplimientos deberá tenerse en cuenta que ningún alumno podrá ser privado del ejercicio de su derecho a la educación, ni en el caso de la educación obligatoria de su derecho a la escolaridad, que no podrán imponerse correcciones contrarias a la integridad física y a la dignidad personal del alumno, que la imposición de las correcciones previstas respetará la proporcionalidad con la conducta del alumno y deberá contribuir a la mejora de su proceso educativo.
- Asimismo, los órganos competentes para la instrucción del expediente o para la imposición de correcciones deberán tener en cuenta la edad del alumno, tanto en el momento de decidir su incoación o sobreseimiento como a efectos de graduar a aplicación de la sanción cuando proceda, que se tendrán en cuenta las circunstancias personales, familiares o sociales del alumno antes de resolver el procedimiento corrector, y que el Consejo escolar determinará si la inasistencia a clase de los alumnos por razones generales y comunicadas previamente por la Junta de delegados deba ser objeto de corrección, adoptando las medidas necesarias para que esta situación no repercuta en el rendimiento académico de los alumnos.
- Las conductas que perjudican gravemente, serán resueltas mediante la apertura del correspondiente expediente. El Título VII debe ser revisado y adaptado a las actuales circunstancias del centro, las cuales han variado desde la confección del actual reglamento, con el fin de lograr los objetivos que se persiguen como la formación personalizada que propicie una educación integral en un clima favorable. En todo caso, habrá que prestar también especial atención a las enseñanzas que se imparten, adaptándolo a la actualidad, a la evaluación y promoción de curso.
- Se proponen las siguientes medidas ante comportamientos contrarios a la convivencia:
 - Amonestación verbal o escrita del profesor, comunicada al tutor del alumno y a la Jefatura de estudios.
 - Entrevista en el mismo día con el Jefe de estudios que lo comunicará al tutor.

- Amonestación escrita con acuse de recibo en la que se informe a los padres de las normas infringidas por el alumno, del horario de visita del profesor, tutor o Jefatura de estudios, y de la posibilidad de expulsión por tres días.
- Limpieza o restitución económica de lo deteriorado.
- Expulsión de tres días. Durante ese periodo se entregarán al alumno tareas escolares para evitar la interrupción en su proceso educativo.
- Suspensión del derecho de asistencia a determinadas clases por un plazo de tres días. Durante la suspensión, el alumno deberá realizar los trabajos que se determinen para evitar la interrupción en el proceso formativo.
- Pérdida del derecho a participar en actividades extraescolares.
- Suspensión del derecho de asistencia a determinadas clases durante un periodo superior a cinco días e inferior a dos semanas. Durante el tiempo que dure la suspensión, el alumno deberá realizar los trabajos que se determinen.
- Expulsión temporal del centro en los plazos fijados en la legislación vigente. Se garantizará que el alumno reciba tareas.
- La reiteración de conductas contrarias a las normas de convivencia será sancionada con la expulsión del alumno.
- Las amenazas de agresión o rotura de bienes serán sancionadas con la expulsión del alumno entre 15 y 20 días.
- El robo, hurto o desperfecto intencionado serán sancionados con expulsión entre 10 y 15 días, y la restitución del material.
- La violencia física grave entre alumnos será sancionada con la expulsión del centro del alumno por un periodo comprendido entre 15 y 20 días. En función de la gravedad de las lesiones, el Consejo escolar podrá determinar cifras superiores o el cambio de centro.
- La agresión grave física o moral al personal docente y no docente será sancionada con expulsión de forma definitiva y el cambio de centro.
- La reiteración de conductas gravemente perjudiciales será sancionada con expulsión por un periodo de tiempo de 29 días. En los casos que

estime el Consejo escolar, podrá suponer la expulsión definitiva y el cambio de centro.

- El insulto verbal o gestual serán sancionados con la expulsión del alumno por un periodo de tiempo comprendido entre 7 y 12 días.
- La suplantación de personalidad será sancionada con la expulsión del alumno por un periodo de tiempo comprendido entre 5 y 10 días.
- Los actos injustificados que perturben gravemente la vida del centro serán sancionados con la expulsión del alumno por un periodo de tiempo comprendido entre 20 y 29 días. En los casos que estime el Consejo escolar, podrá suponer la expulsión definitiva y el cambio de centro.
- Las actuaciones perjudiciales para la salud serán sancionadas con la expulsión del alumno por un periodo de tiempo comprendido entre 20 y 29 días. En los casos que estime el Consejo escolar podrá suponer la expulsión definitiva y el cambio de centro.
- El incumplimiento de las sanciones impuestas serán sancionadas con la expulsión del alumno por el doble de tiempo de la sanción no cumplida hasta un plazo máximo de 29 días. En los casos en los que la sanción previa no fuera de carácter temporal, el alumno será expulsado por periodo de tiempo comprendido entre 5 y 7 días.
- La adulteración o manipulación de documentos oficiales será sancionada con expulsión por un periodo de tiempo comprendido entre 10 y 15 días.
- Cambio de grupo o cambio de centro.

Seguidamente se exponen gráficamente, los tipos de actuación propuestos ante un conflicto en el centro:

Gestión conflicto leve

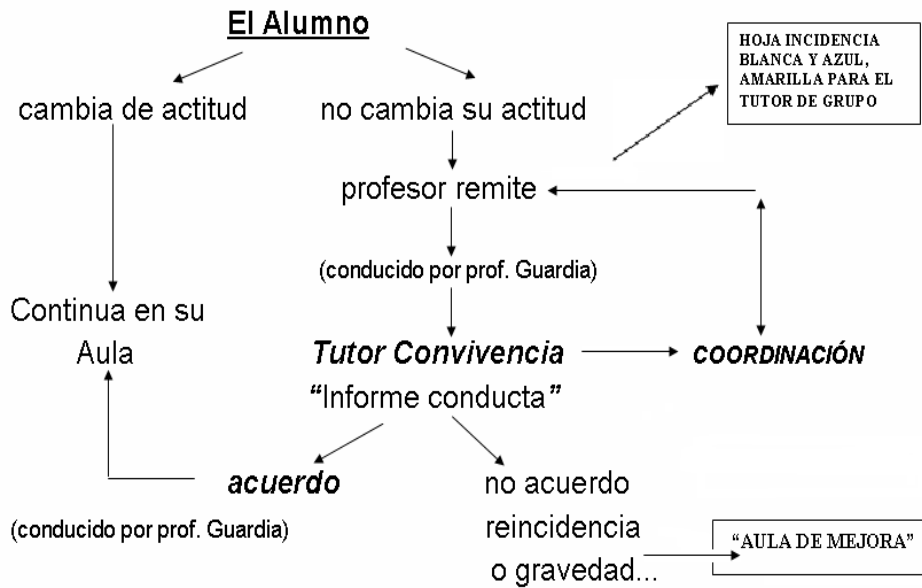


Gráfico 6.41: Esquema general de actuación ante los conflictos leves

Gestión conflicto grave/muy grave

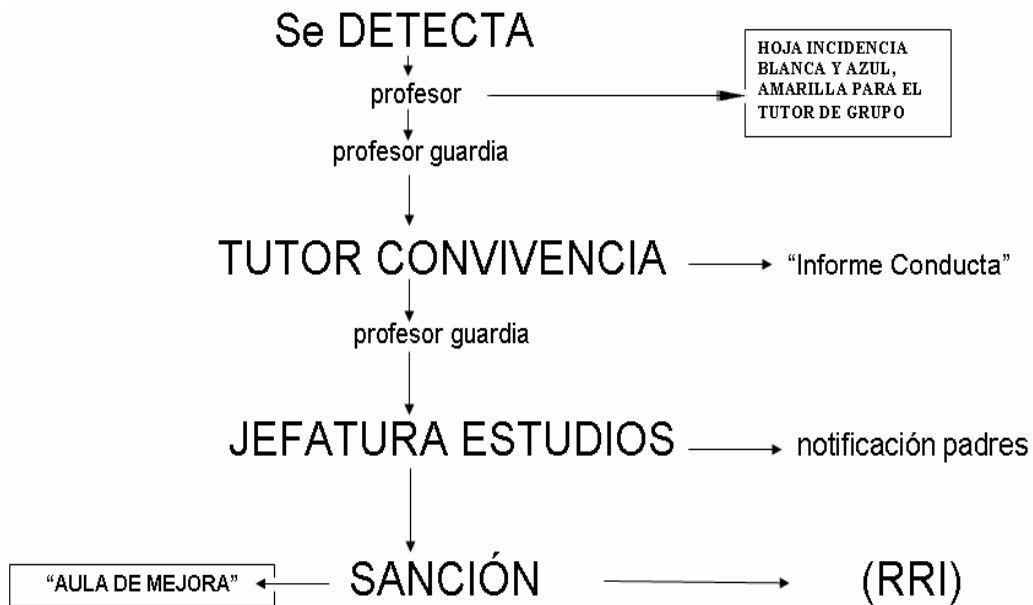


Gráfico 6.42: Esquema general de actuación ante los conflictos graves/muy graves

Por último, merece la pena detenernos en la elaboración de las cartas de servicios, como aspecto no regulado propiamente por la actual legislación educativa. Este instrumento se encuentra en el Real Decreto 1259/1999 de 16 de julio por el que se regulan las cartas de servicios y los premios de calidad en la Administración General del Estado. Se integran dentro del conjunto de acciones evolutivas, impulsadas desde el Ministerio de Administraciones Públicas, dentro de su plan de calidad, y sirven para construir esta nueva Administración que sitúa a los ciudadanos en el centro de sus decisiones. Mediante este instrumento los usuarios están en condiciones de conocer por anticipado, que clase de servicios pueden esperar y demandar, y cuales son los compromisos de calidad. El referido real decreto se inspira en el principio de la mejora continua de los servicios públicos, posibilitando la transparencia y la información, la participación y consulta a los usuarios, y la responsabilidad de los gestores públicos. De este modo se trata también de hacer efectivo el principio de información, recogido en el artículo 35 de la Ley 30/1992, y de publicidad de la acción administrativa a través de una mayor transparencia, con el consiguiente incremento de control y participación de los ciudadanos.

Las cartas de servicios expresarán de forma clara, sencilla y comprensible sus contenidos, que se distribuirán en los siguientes apartados:

De carácter general y legal: Datos identificadores y fines del organismo prestador, servicios que presta, derecho concreto de los ciudadanos, forma de colaboración o participación de los usuarios en la mejora de los servicios, relación actualizada de la normativa reguladora de cada una de las prestaciones, disponibilidad y acceso al libro de quejas y sugerencias, al que se refiere el Real Decreto 208/1996 de 9 de febrero en el que se regulan los servicios de información administrativa y atención al ciudadano.

De compromiso de calidad: Niveles de calidad que se ofrecen, y plazos previstos para la tramitación de los procedimientos o para la prestación de los servicios, mecanismos de comunicación e información, ya sean generales o personalizados, horarios y lugares de atención al público, indicaciones que faciliten el acceso al servicio y mejora en las condiciones de la prestación, sistema de aseguramiento de la calidad, e indicadores para la evaluación mediante el análisis de los resultados, y el grado de satisfacción de los ciudadanos con el servicio referido.

De carácter complementario: Direcciones postales, telefónicas y telemáticas de todas las oficinas donde se presta cada uno de los servicios y de la unidad responsable de la carta de servicios, indicando claramente la forma de acceso y en su caso, los medios de transporte, y cualquier otro dato de interés sobre los servicios prestados.

Por otro lado, ya hemos expuesto que además de mejorar la base normativa disciplinarias recogidas en el reglamento de régimen interior y emplear más medios en la búsqueda de sanciones educativas y recuperadoras, es conveniente que el IES cuente con asesoramiento jurídico permanente, designándose un miembro especializado en las tareas de instrucción de los expedientes sancionadores. Su función será unificar los criterios, que se lleve a cabo la normalización de los expedientes, e implicar más al departamento de orientación pedagógica.

Y es necesario un adecuado espacio físico para archivo de partes, expedientes, pruebas e informes, con administrativo de apoyo, y un adecuado servicio de notificaciones. Es decir, una adecuada organización y empleo de medios, en la resolución del problema más acuciante del centro docente.

Pero una vez ejecutadas estas recomendaciones, las técnicas de control del sistema se revelan como indispensables. Son las más abundantes dentro de la situación de supraordenación orgánica, teniendo por objeto el control de la actividad de los órganos inferiores. Son técnicas polivalentes, pudiéndose distinguir controles sobre los actos y controles sobre la actividad. Entre ellas cabe destacar la potestad de inspección, que a todo superior corresponde sobre la actividad de los órganos inferiores, ejercida bien directamente o mediante la creación de órganos ad hoc. También cabe destacar la potestad de sanción o disciplinaria, la exigencia de rendición de cuentas mediante el procedimiento de memorias o informes periódicos, y finalmente la potestad de sustitución ínter orgánica en caso de inactividad o gestión defectuosa del órgano inferior, que solo se da en una relación de jerarquía y no de dirección.

Sobre las técnicas de coordinación, la coherencia de las actuaciones de todas las unidades integrantes de una organización, es una exigencia elemental, pero igualmente un objetivo de difícil consecución. La coordinación no es una función específica de mando en las organizaciones, sino uno de los objetivos de toda la organización para el

cumplimiento eficaz de sus cometidos. Con la finalidad de desarrollar el principio de servicio a los ciudadanos, incorporando sus expectativas a la gestión de la Administración Pública, esta pone a disposición de todos los directivos y gestores públicos, un servicio de apoyo a la implantación, desarrollo y seguimiento de sus correspondientes centros directivos.

Este servicio se articula a través de las siguientes actuaciones concretas: Formación específica en materia de gestión de calidad; Diagnósticos de calidad de servicios, sustentados en modelos de referencia; Apoyo a la definición y gestión de proyectos de mejora de la calidad; Asesoramiento en elaboración y seguimiento de cartas de servicios; Difusión de las mejores prácticas nacionales e internacionales. Todo ello podría redundar en una mayor capacidad de respuesta frente a conductas disruptivas, una aplicación más equitativa y recuperadora de las sanciones, y en una mayor motivación del profesorado y del resto de la comunidad educativa.

D. La mediación entre iguales

La comisión de trabajo “mediación entre iguales” elaboró un proyecto que pretendía se llevara a cabo en el curso 2009-2010, cuyos objetivos incluían favorecer en el alumnado la comprensión y aceptación de los principios y valores en los que se sustenta la convivencia democrática; desarrollar y mejorar en el alumnado las habilidades sociales que favorezcan la convivencia escolar; prevenir conductas problemáticas y aplicar estrategias de resolución de conflictos; establecer cauces de comunicación con la familia para darle a conocer las actividades escolares; y satisfacer demandas familiares a través de instituciones del entorno.

Para iniciarnos en el tema a tratar se empezó por dejar claro una serie de conceptos: La mediación es un proceso estructurado de gestión de conflictos en el que las personas enfrentadas se reúnen en presencia del mediador y, mediante el diálogo, buscan salidas al problema conjuntamente. Es voluntaria, confidencial, y los acuerdos y decisiones los toman responsablemente las personas en conflicto. Se accede por iniciativa directa de los protagonistas, de las personas mediadoras, o por el equipo directivo y/o personal docente. Se desaconseja mediar si alguien asiste coaccionado, si la situación planteada

constituye un delito, si alguien necesita asistencia terapéutica, si no se colabora, si las personas todavía se encuentran demasiado afectadas para hablar, si el problema principal no es mediable, o si el conflicto merece una atención más generalizada. Sabemos que en delitos o problemas de tipo psicológico importantes, resulta desaconsejable. Procuramos no mediar en conflictos donde participan personas muy próximas (compañeros de clase, alumnos de la propia tutoría ...) y dejamos que se hagan cargo otros mediadores.

Puede ser mediador, cualquier alumno que quiera formar parte del proyecto. Ahora bien, la práctica de la mediación requiere formación y compromiso personal. En su formación desarrollan habilidades y actitudes para afrontar los conflictos dentro y fuera del centro.

A grandes rasgos, deben potenciar las propias capacidades en relación con la dinámica de los conflictos, la expresión de emociones y sentimientos, herramientas de comunicación y cooperación, pensamiento creativo, toma de decisiones y cultura de la paz. La posibilidad de madurar como personas son las principales motivaciones a la hora de introducir la mediación. El mediador trabaja activamente con la intención de acoger a los protagonistas del conflicto, y centrar el encuentro en la exploración del problema y las posibles vías de salida. No juzga, no impone sanciones, no aconseja y no da soluciones. Vela para que el acuerdo sea equitativo.

La existencia de una red de mediadores se hace posible en dos etapas:

- En primer lugar, formación de mediadores y mediadoras; Es importante sensibilizar al profesorado, alumnado, familias y personal de administración y servicios, ofreciéndoles información e invitándoles a participar.
- En segundo lugar, formalización del proceso de mediación dentro del marco educativo creando una red estable de mediadores, y nombrar una persona que sea la encargada de activar y coordinar el equipo.

La mediación respeta los ritmos y las necesidades del centro y las personas que lo forman; por esto, se introduce a partir de cada realidad particular, nunca ignorándola, adaptándonos, reproduciéndola o fortaleciéndola. Es un proceso de transformación. Las

novedades acostumbran a crear resistencias y, en el caso de la mediación, la manera de superarlas no es nunca la confrontación. Los mediadores explican incansablemente cual es su tarea y la importancia de que las personas que lo deseen participen de una manera voluntaria. A nadie se le obliga a mediar si no lo desea. Es fundamental respetar las personas que se oponen directamente a la mediación de los conflictos del centro, si es el caso, pero esto no significa que las opiniones adversas prevalezcan o nos impidan seguir adelante. Por otro lado, casi siempre podemos contar con más personas afines que no contrarias, puesto que la participación de los alumnos, tiene un valor altamente positivo.

Puede solicitar una mediación cualquier alumno de tercero y cuarto de ESO que haya entrado en conflicto con otro compañero. La mayoría de los mediadores prefieren, cuando entran en acción, trabajar sólo con los conflictos que surgen entre el alumnado. Más adelante, dado el interés de los docentes de poder dialogar con aquellos chicos con quienes tienen más dificultades de trato, de atención o de rendimiento académico, se acostumbra abrir la mediación a cualquier adulto de la comunidad educativa. Una vez finalizada la formación, se comunica a los compañeros del centro que se está listo para mediar. La mejor manera de llegar a todo el mundo consiste en aprovechar los canales habituales del centro (comunicados, revista escolar, web, reuniones, tutorías...) y paralelamente, desarrollar estrategias originales y creativas que capten la atención (pequeñas dramatizaciones, carteles, trípticos, eslóganes, cuadro de mediadores y mediadoras...). A menudo, son los mismos alumnos quienes informan de la posibilidad de solicitar una mediación, recordando cómo funciona el proceso, cuáles son sus características, a quienes va dirigido y dónde está ubicada la sala de mediación. Los coordinadores se escogen entre las personas mediadoras que se ofrecen para asumir este rol. Es imprescindible que si sólo hay una persona coordinadora, sea un profesor que participe en el proyecto. Su función primordial es hacer de referente visible de la red de mediadores del centro. Centraliza las solicitudes de mediación que le llegan verbalmente o por escrito y adjudica día, hora y mediadores para el encuentro. Apoya a los mediadores en todo momento y recopila las memorias de mediación. Por último, la sala de mediación se recomienda que sea un espacio tranquilo y acogedor, con una mesa, cuatro sillas, hojas de memoria de mediación y un archivo. Con respecto al horario de las mediaciones, siempre evitan interferir en las actividades académicas.

¿Cómo valoramos los resultados de la acción de la mediación en el centro? Se pueden recoger datos sobre la cantidad de conflictos mediados, su tipología y los pactos logrados. También se pueden convocar reuniones de supervisión del funcionamiento de la red de mediación y reajustar todo aquello que haga falta, además de dejar constancia de la valoración personal de los mediadores y mediadoras. Finalmente, se puede pasar un cuestionario sencillo a diferentes personas de la comunidad educativa, siempre que haya representación de los diferentes sectores.

Desde la coordinación se recogen los datos necesarios para la elaboración de una memoria final del periodo de experimentación de la mediación. Después se redacta un breve informe dirigido a la dirección del centro que resume el trabajo realizado y plantea las perspectivas de futuro. Este informe se puede enriquecer con fotografías, grabaciones, documentos elaborados ...

La mediación proporciona una salida constructiva a los conflictos de cada día y, favorece el crecimiento personal, la mejora del clima social del centro, el aprovechamiento de las actividades de enseñanza y aprendizaje, la innovación de la cultura del centro, la participación activa y responsable, el trabajo en equipo de diferentes sectores de la comunidad educativa, la cohesión en un mundo diverso, y el cultivo activo de la paz. Los procesos de mediación ayudan a descubrir muchos de los valores que caracterizan las sociedades innovadoras, donde la violencia es considerada como la peor de las lacras.

En primer lugar, promueve la calidad de las relaciones humanas y del aprendizaje permanente. Hace falta que las personas se formen no sólo como especialistas en determinadas materias, sino como seres humanos capaces de utilizar estos conocimientos para el progreso común. En el proceso de mediación se aprende a superar actitudes individualistas y dependientes, trabajando la interdependencia, dejando claro que nuestras acciones están vinculadas a nuestro entorno, siendo que cada vez sea más importante no prescindir de los demás.

5.3. Grupo de trabajo “extraescolares”

El grupo estudia la mejora de la convivencia escolar a través de las actividades extraescolares. Se pueden buscar y dar muchas soluciones a la forma de impartir las asignaturas, su metodología, y a la forma de tratar al alumnado. Pero hay que ir más allá y ver realmente qué es lo que necesitan nuestros alumnos. Todo aquel que haya observado nuestra sociedad, sabe que una persona rinde más en su trabajo y sus estudios cuando todo lo que le rodea está en paz. Al hablar de los alumnos, investigamos si el ambiente familiar es bueno, si las condiciones de vida son las adecuadas, si la mesa en la que estudia está bien orientada, si tiene distracciones, ... Nuestro objetivo es seguir poniéndole las cosas fáciles a nuestros estudiantes. Debemos crearles un ambiente adecuado también en nuestro centro. Hacer de este algo atractivo, que les llame la atención. Mediante actividades se hace del centro su hogar, y de todos sus compañeros una gran familia. Se van inculcando unos valores que los ayudarán a madurar y crecer como personas. A través de una serie de experiencias aprenden a ser ellos mismos, dándole importancia a lo que hace de ellos hombres y mujeres del mañana.

En este grupo se crearon subgrupos de trabajo, para tratar los asuntos desde un punto de vista más pormenorizado. Durante los diferentes trimestres se trabajó para seguir innovando en la metodología y la realidad educativa de nuestros alumnos, para situar el centro en un lugar modelo para la convivencia. Se dan unas pautas de actuación, y se pretende que todo aquel que quiera aprenda a elaborar una actividad según estas, atendiendo a la unificación del alumnado y a la participación como requisito de convivencia. Se han analizado diferentes propuestas para optimizar el trabajo de las actividades extraescolares, con el objetivo de que sean uno de los referentes en la mejora de la convivencia y en la transmisión de valores como el compañerismo, el trabajo en equipo, etc., constituyendo igualmente una vía de motivación del alumnado, pues al configurarlas como unas actividades atractivas, se pretende que puedan constituir un incentivo a alumnos que muestren un comportamiento que les haga merecedor de participar en ellas.

En todo caso, y al margen de esta labor motivadora, las actividades por si mismas, deben constituir un pilar en la construcción de la convivencia en el centro. La labor educativa en los centros públicos no debe limitarse a las horas lectivas, a los servicios

complementarios, y apertura de los centros media hora antes del comienzo de las clases. Deben permanecer abiertos por las tardes una vez terminadas las actividades, siendo la Administración quien ha de proporcionar personas cualificadas a tal efecto para que se responsabilicen de su funcionamiento de acuerdo con un plan elaborado por el centro y contando con la activa participación de los padres, alumnos, profesores y monitores especializados. Sería una forma de ofrecer a muchos niños marginados y problemáticos unas actividades que servirían, entre otras cosas, para que muchos abandonaran ocupaciones poco edificantes y fomentaran la convivencia.

Para construir la convivencia en los centros es necesaria una participación activa de los padres en la labor educativa, potenciación de la acción tutorial con un tiempo semanal contemplado en el horario, apertura de los centros escolares fuera del horario escolar contempladas en la organización del colegio contando con la dotación de recursos necesarios por parte de la administración educativa, así como establecer un calendario de actividades variadas para cada trimestre, que suponga una motivación para los alumnos/as.

Los objetivos que se pretenden alcanzar, están propuestos por el profesorado que forma el grupo de trabajo y conoce las necesidades reales del centro, las características psicoevolutivas de los alumnos a los que va dirigido dicho proyecto, y el contexto intercultural donde se lleva a cabo la labor educativa. De esta forma los objetivos son dinamizar el tiempo libre de los alumnos durante los recreos, diseñar actividades extraescolares que fomenten la convivencia y la coeducación, establecer una relación entre actividades complementarias en función de la edad de los alumnos y el ciclo, fortalecer aquellas actividades en las que los alumnos muestren interés, utilizar las actividades deportivas como medio para reforzar conductas positivas, y conocer estrategias para el fomento de la convivencia a través de las actividades.

Las actividades también pueden ir enfocadas al autocontrol, pues de esta forma conseguiremos que los alumnos puedan decidir sobre lo que desean y lo que no, con el fin de prevenir la drogodependencia. Otro problema, el acoso, se está convirtiendo en una preocupación para las familias que ven como sus hijos están sufriendo situaciones de este tipo sin que exista una respuesta adecuada para superarlas. Además estas

situaciones se trasladan también fuera del horario escolar, convirtiéndose en una problemática aún mayor. Por último, se trató de que a estas actividades acudan aquellos alumnos con buen comportamiento y buenos resultados académicos, con el fin de reducir el fracaso escolar.

Durante el tiempo que duró el proyecto, se realizó un trabajo de investigación analizando competiciones deportivas con una variedad de cursos, desde primero hasta cuarto de ESO y siendo alumnos de bachiller los encargados de organizarlas, bajo la supervisión de los profesores del grupo de trabajo. Dichas actividades tenían como objetivos para nuestro proyecto, comprobar si la respuesta del alumnado a participar en actividades extraescolares era positiva, diagnosticar el grado de participación de chicos y chicas, el número de alumnos con conductas negativas que participan en las actividades, e informar a los alumnos de las actividades y su seguimiento.

Tomando en consideración los objetivos anteriormente citados para las actividades desarrolladas, el principal resultado es una participación positiva con alrededor de 80 alumnos del centro, además de los de bachillerato que actuaron de monitores. Lo primero que detectamos fue que era necesaria superior variedad de género, ya que solo participaron un 20% de chicas. Pero un gran porcentaje de alumnos y/o cursos problemáticos participaron. La información de las actividades no fue del todo correcta ya que se realizó con tres días de antelación a las actividades, y no se repartieron suficientes hojas informativas de seguimiento de la competición.

A la vista de los resultados, con la aprobación del Director del centro, se realizó un proyecto con alumnos en prácticas del ciclo formativo de grado superior en animación de actividades físicas y deportivas, durante el tercer trimestre del curso 2007-2008, que consistió en dinamizar los recreos y los horarios no lectivos con una variedad de actividades deportivas, con el fin de mejorar la convivencia través de las actividades extraescolares. Dichas actividades persiguen como objetivos prioritarios fomentar la convivencia en el centro, utilizarlo como recurso de diversión y disfrute de los alumnos en horarios no lectivos, desarrollar la coeducación, y motivar a los alumnos en sus estudios y en la integración dentro de la comunidad educativa.

En lo que respecta a los recreos, tomando en consideración la experiencia de los componentes del grupo de trabajo y consultando con especialistas en materia deportiva del centro, se llegó a la conclusión que durante este horario, del cual disponemos de unos veinticinco minutos diarios aproximadamente, era posible organizar competiciones deportivas; Las mismas serían fútbol-sala y balontiro ya que cuentan con un número importante de alumnos afines. De esta forma se conseguiría que participaran un gran y variado número de alumnos en cada actividad. En cuanto a las actividades extraescolares en horario de tarde, se dispone de especialistas en actividades deportivas, junto con dos monitores en prácticas, los cuales realizaron la siguiente planificación, con una duración de dos meses, realizando una variedad de actividades deportivas cada semana: “La semana de los malabares”; “La semana de la orientación”; “La semana del balonkorf”; “La semana del baloncesto”; “La semana del voleibol”; “La semana del balonmano”; “La semana del pin-pon”; “La semana del balonmano”; ... El horario de las actividades extraescolares fue de 17:00 a 19:00 horas de lunes a jueves.

Dependiendo de las conductas de los alumnos, éstos podrían participar en las actividades por diferentes vías de acceso y con un seguimiento, tanto por los tutores de convivencia como por los monitores de dichas actividades. Esquemáticamente:



Gráfico 6.43: Vías de acceso a las actividades extraescolares

Diferenciamos tipos de alumnos participantes con distintos planes de actuación

- Alumnos no problemáticos: Derecho a participar en todas las actividades.
- Alumnos puntualmente problemáticos: Derivados al tutor de convivencia y éstos serán encargados de decidir si podrían participar en las actividades.
- Alumnos problemáticos reincidentes: Decide el tutor de convivencia si participa en las actividades, aunque éstos deberán cumplir un acuerdo con el tutor para participar (compromiso de conducta positiva en el centro durante alguna semana).

Además los monitores de las actividades extraescolares en horario no lectivo, podrán sancionar a los alumnos que durante dichas actividades tengan conductas no apropiadas, con no asistir a próximas actividades, haciéndoselos saber a los respectivos tutores de estos alumnos, con los cuales debe existir una coordinación. Esta línea de actuación también se llevará a cabo no solo para las actividades deportivas, sino también para viajes organizados, actividades complementarias, concursos ...

Las actividades complementarias poseen un carácter multicultural, enriquecedor, y formativo; pero suele ocurrir que un mismo alumno, repite año tras año la misma actividad y no visualiza la experiencia de una variedad. Para evitar este problema hemos realizado un estudio de todas las actividades que pueden llevarse a cabo, ubicándolas para un ciclo o curso determinado.

Hemos tenido en cuenta la experiencia de los profesores que conforman el grupo, así como los objetivos de las actividades, relacionándolos con los conocimientos de los alumnos del centro. Se intentó que en los primeros ciclos hubiera una mayor cantidad de actividades, mientras que en bachiller se daría una disminución de éstas, con el fin de que no supongan un impedimento en el proceso de aprendizaje del alumno en cursos con mayor dificultad académica, además de respetar los objetivos de cada actividad con el ciclo correspondiente.

Se establecen unas normas generales con el fin de facilitar las actividades:

Los alumnos tendrán que salir del centro educativo acompañados con el profesor responsable de la actividad, con un tiempo estimado entre quince y veinte minutos (dependiendo del lugar de realización).

Si la institución o empresa responsable nos proporciona medio de transporte, deberán permanecer en el hall de entrada del centro.

El departamento de actividades extraescolares, pondrá en conocimiento de las diferentes actividades a la Jefatura de estudios. La hora y día vienen marcadas por la institución organizadora, no son elegidas por el centro educativo. Aún así, el departamento de actividades extraescolares intentará adecuar, en la medida de lo posible, la actividad al horario de clases y del profesor.

Los profesores responsables de la actividad comprobarán si los alumnos/as han entregado las autorizaciones reglamentarias para realizar las diferentes actividades extraescolares (a sus tutores o a la coordinadora de primero y segundo de ESO).

Las actividades han sido previamente solicitadas por los profesores y/o departamentos didácticos, salvo otras visitas puntuales solicitadas por el departamento de extraescolares.

El tiempo estimado para cada actividad viene marcada por la misma, y puede oscilar entre una y tres horas aproximadamente.

Los alumnos/as con conductas negativas permanecerán en el centro en el aula de mejora.

5.4. Evaluación del plan de formación en centros

Durante todo el desarrollo del plan, que ha durado dos cursos académicos, se ha llevado a cabo un seguimiento, en base a técnicas de observación, registro de hechos, observación, control, clasificación, inventarios, entrevistas, ... En todo caso, merece especial referencia y análisis, el estudio llevado a cabo mediante cuestionarios

elaborados al efecto, que constituye una evaluación opinativa de los participantes en el plan de formación de centros, al final del segundo curso de funcionamiento. La muestra la constituyen sesenta y dos profesores del centro, participantes en este plan.

Se evalúa la labor de los coordinadores de grupo, la información inicial recibida así como la planificación del plan, la estructura de las reuniones, el espacio físico utilizado, la formación por expertos externos, la implicación de otros colectivos de la comunidad educativa, la asistencia, el rendimiento del grupo, el ambiente de compañerismo, la valoración general del proyecto, los materiales aportados, la integración en el centro educativo, su grado de acuerdo con los objetivos, la eficacia, la disposición de los coordinadores para el diálogo y el grado en que favorecieron el desarrollo del programa, la disposición del equipo directivo y del personal no docente del centro, la valoración en cuanto a su propio aprendizaje y su desarrollo personal y/o profesional, el grado de utilización de los conocimientos adquiridos en el proyecto, y si recomendaría a un compañero de trabajo. En cuanto a las preguntas dirigidas a los coordinadores, tratan cuestiones como la valoración de la información inicial, la identificación de las necesidades, la implicación y trabajo de los participantes, el desarrollo de las reuniones de coordinación, la organización e integración del programa en el centro, los resultados de los participantes, ... La muestra la constituyen cuarenta y cuatro cuestionarios, completados por los asistentes a los tres grupos de trabajo, que integran el proyecto de formación. De los cincuenta y siete participantes, incluidos los coordinadores, la muestra puede considerarse muy significativa. Las conclusiones del cuestionario, presenta los resultados en relación a las distintas cuestiones utilizadas:

a) Sobre la información inicial recibida para participar en el proyecto de formación.

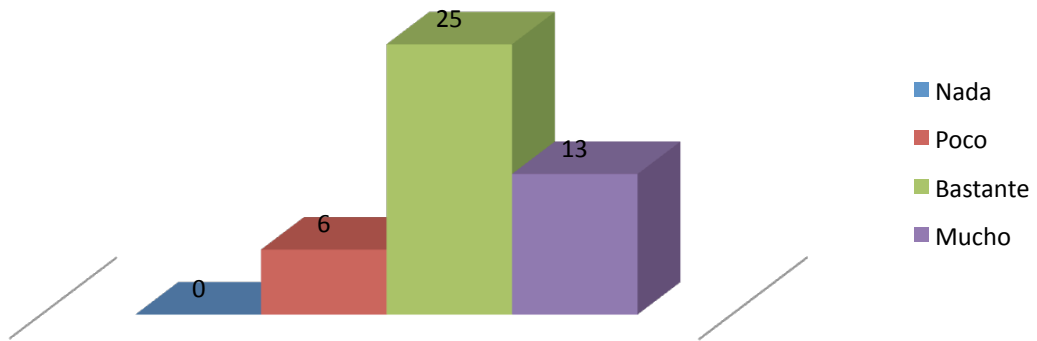


Gráfico 6.44: Suficiencia de la información recibida

Se aprecia que más del 56 % de los encuestados, consideran que han recibido bastante información inicial. La gran mayoría contestan que bastante o mucha.

b) Sobre si ha realizado otra acción formativa este curso.

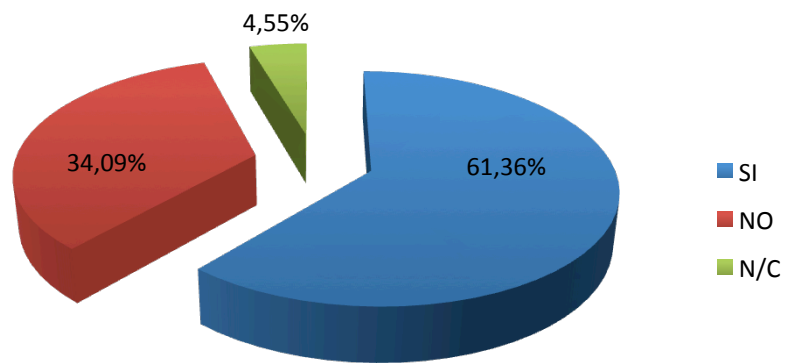


Gráfico 6.45: Suficiencia de la formación recibida

Un gran porcentaje de encuestados realizaban simultáneamente otras actividades formativas, durante el curso escolar en el que se llevo a cabo el estudio.

c) Sobre la valoración del grado de planificación con respecto al desarrollo del proyecto (esta pregunta incluía siete cuestiones).

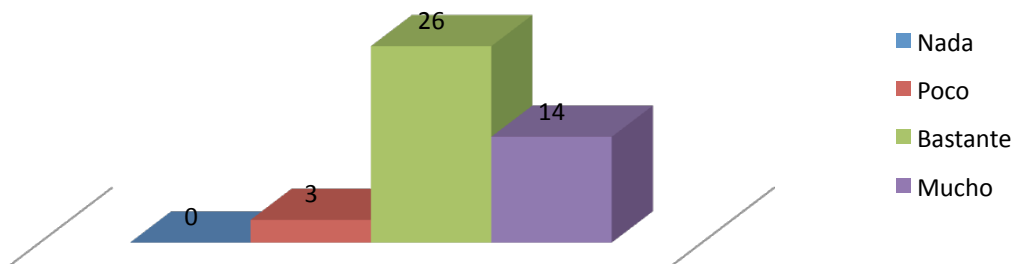


Gráfico 6.46: Adecuación de la distribución semanal

El 59 % de los encuestados, considera que la distribución semanal de las sesiones ha sido bastante adecuada.

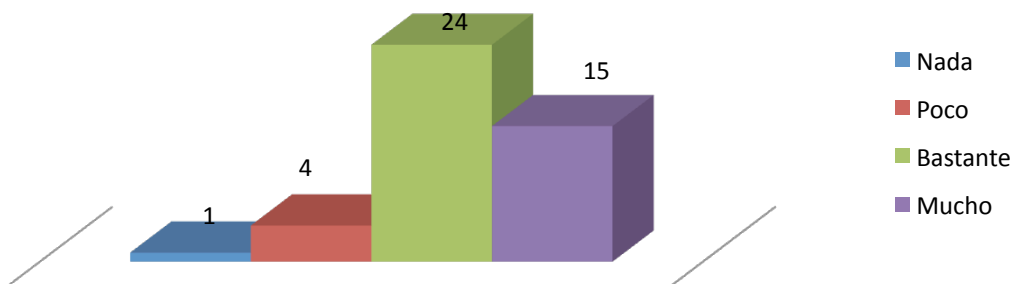


Gráfico 6.47: Cumplimiento del calendario previsto

El 54.5% de los encuestados considera que se ha seguido bastante en calendario previsto.

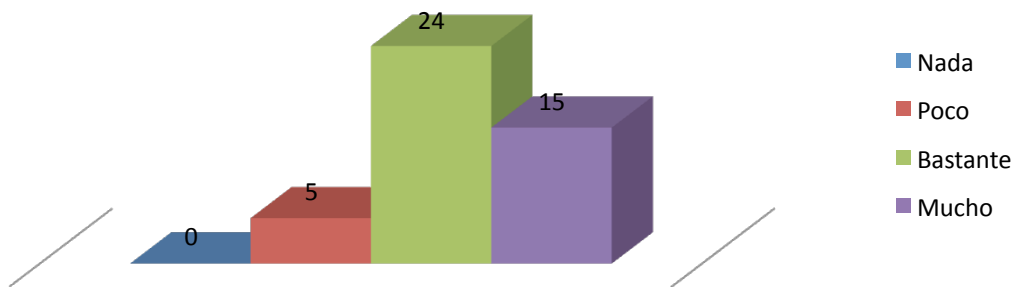


Gráfico 6.48: Adecuación del espacio físico

En cuanto al espacio físico, el 54.5 % considera que ha sido bastante adecuado.

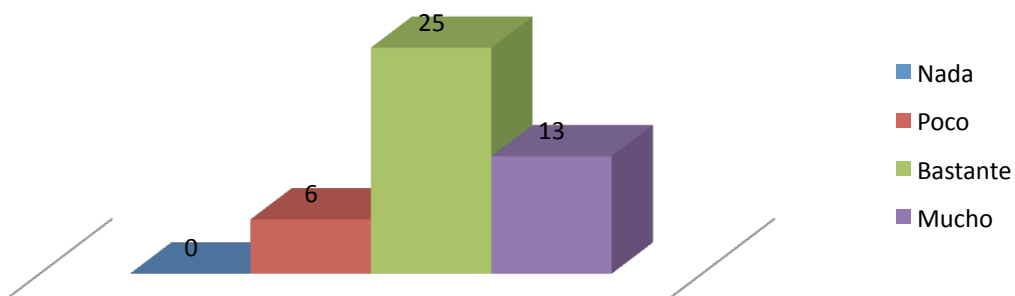


Gráfico 6.49 Suficiencia de materiales didácticos y recursos

En relación con la disposición de materiales didácticos y recursos necesarios, el 56.8 % considera que ha sido bastante adecuado.

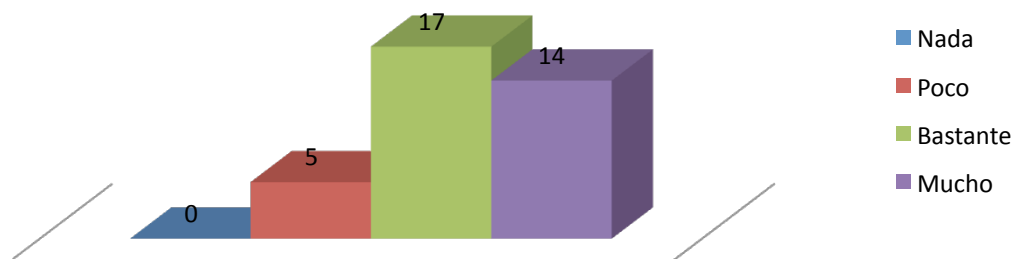


Gráfico 6.50: Utilidad de los materiales

Sobre la utilidad de los materiales, el 38.6 % afirma que han sido bastante útiles.

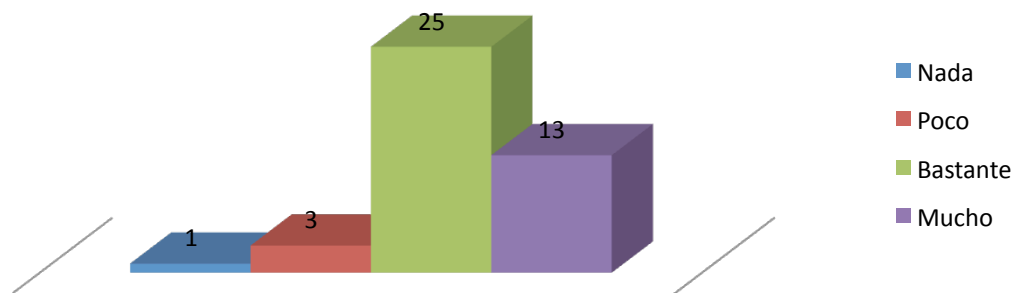


Gráfico 6.51: Integración de la actividad en el centro

Sobre la integración de la actividad en el centro, el 56.8 % de los encuestados considera que ha sido bastante adecuada.

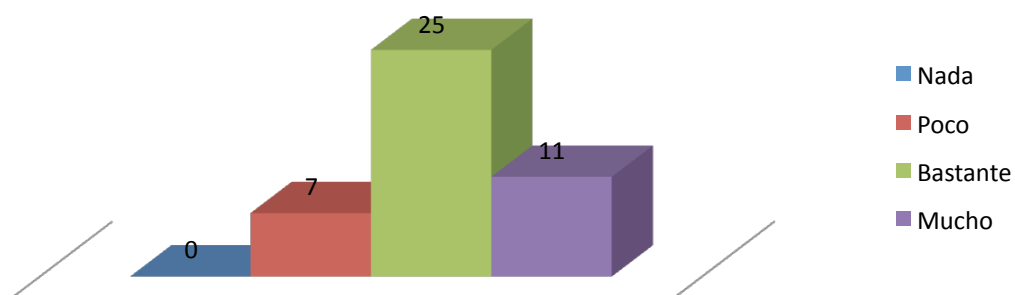


Gráfico 6.52: Adecuación de la formación por expertos

Sobre la formación de expertos y la participación del Centro de profesores y recursos, el 56.8 % de los asistentes encuestados, la considera bastante adecuada.

d) Sobre los acuerdos a los que se ha llegado en las reuniones de coordinación (esta pregunta incluía dos cuestiones).

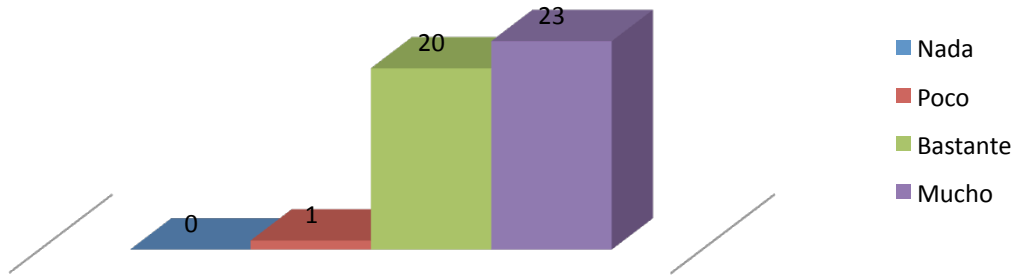


Gráfico 6.53: Recogida de acuerdos

El 52.3% de los encuestados, consideran en su más alto grado que los acuerdos han sido recogidos en actas o documentos formales de trabajo.

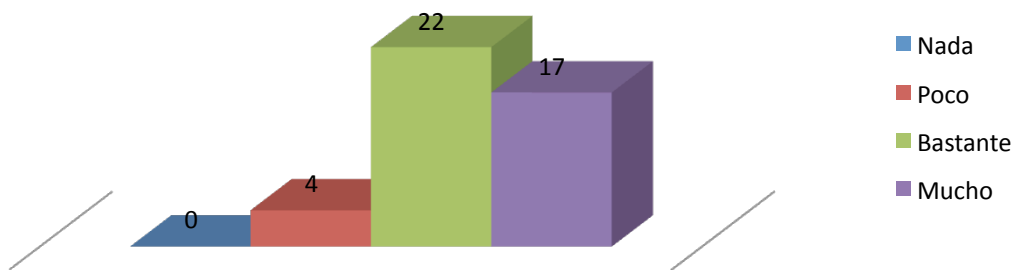


Gráfico 6.54: Cumplimiento de acuerdos

A la pregunta de si se han llevado a la práctica los acuerdos, el 50 % considera que ello ha sido en grado bastante.

e) Con respecto a la labor desempeñada por el coordinador del grupo (esta pregunta incluía tres cuestiones).

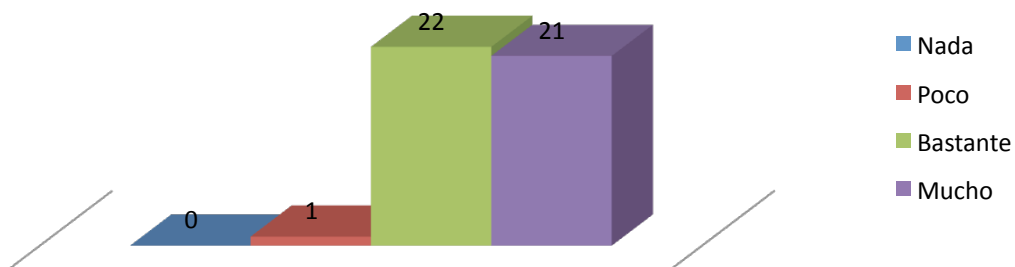


Gráfico 6.55: Fluidez de la comunicación establecida con el grupo

El 50 % de los asistentes encuestados consideran que han establecido una comunicación bastante fluida, mientras que el 47 % considera que la comunicación ha sido muy fluida.

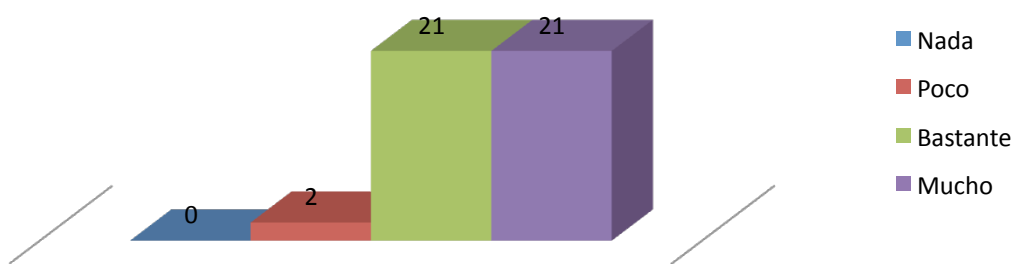


Gráfico 6.56: Respuesta a las necesidades formativas

El 47.7 % de los encuestados consideran que los coordinadores han dado bastante respuestas a las necesidades de los profesores implicados.

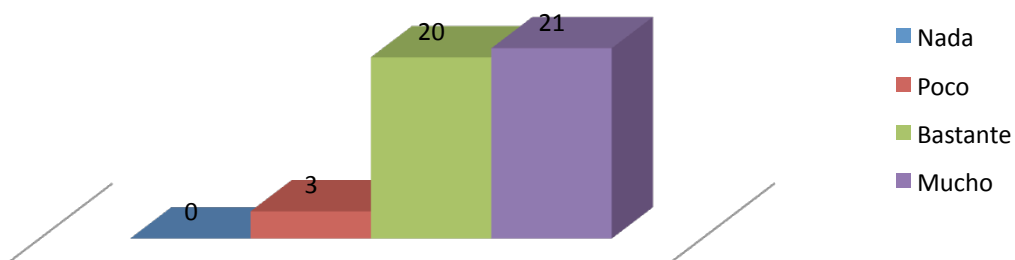


Gráfico 6.57: Integración en el centro

El 47.7 % y el 45.5% de los encuestados consideran que los coordinadores han promovido la integración del proyecto en el centro, de forma bastante o muy adecuada.

f) Sobre si ha encontrado dificultades para el desarrollo del proyecto.

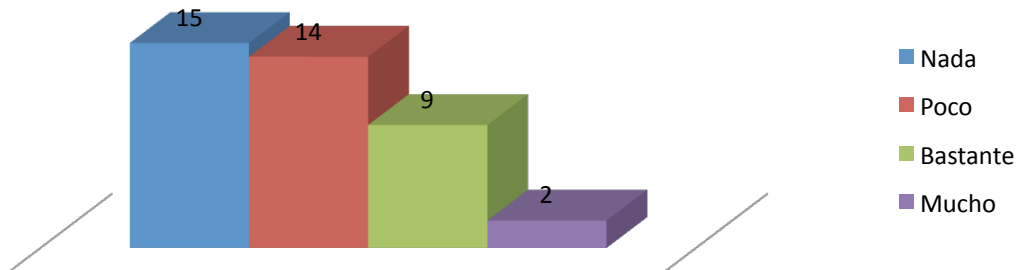


Gráfico 6.58: Dificultades en el desarrollo del proyecto

Un 34 % y un 31 % han contestado que nada o pocas han sido las dificultades encontradas para el desarrollo del proyecto.

g) Sobre la implicación del equipo directivo y la organización del centro.

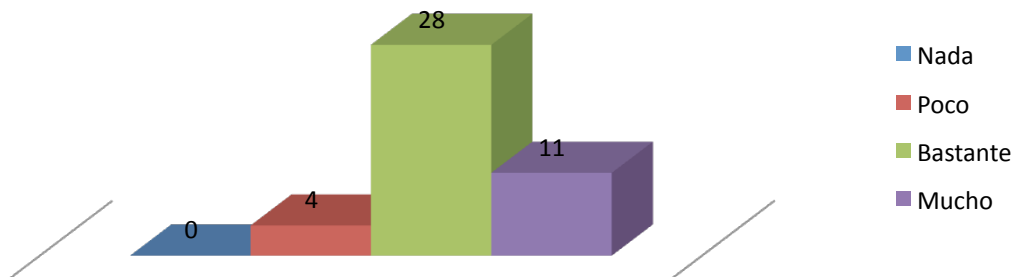


Gráfico 6.59: Implicación del equipo directivo

Un 63.6 % considera que el equipo directivo ha estado bastante implicado en el desarrollo del proyecto.

h) Sobre si con el desarrollo del proyecto en el centro, se aprecia una mejora en la relación de alumnos y profesores.

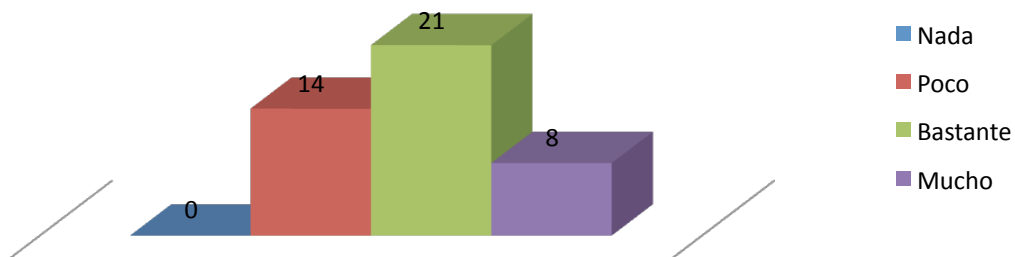


Gráfico 6.60: Mejora en las relaciones alumnos-profesores

El 47.7 % de los encuestados, considera que el proyecto ha mejorado bastante la relación de los alumnos con los profesores.

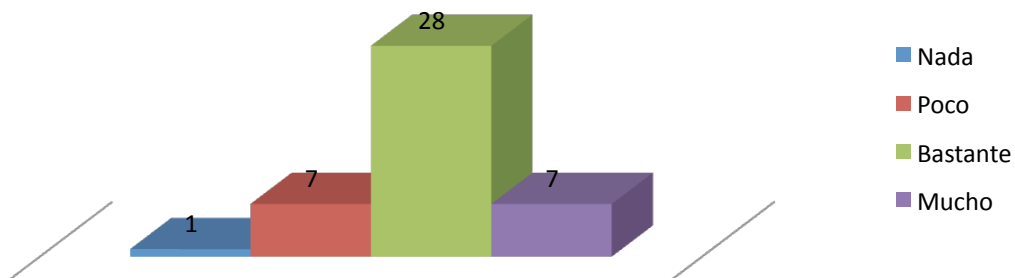


Gráfico 6.61: Mejora de las expectativas de los profesores respecto a los alumnos

El 63.6 % de los encuestados, responde que el proyecto ha mejorado bastante las expectativas de los profesores respecto al progreso de los alumnos.

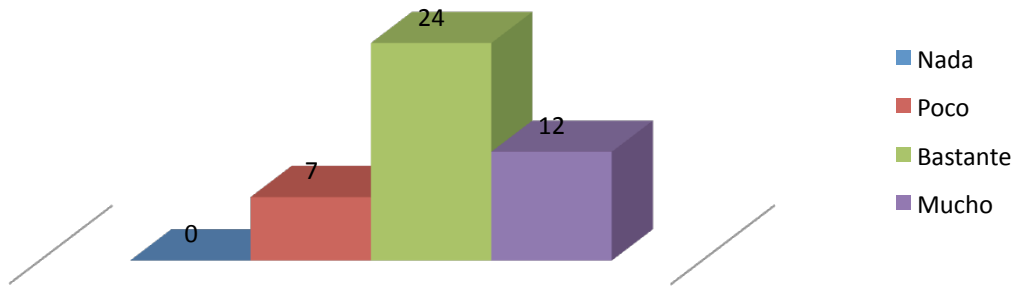


Gráfico 6.62: Mejora de la integración de los profesores en el centro

El 54.5 % de los encuestados, considera que el proyecto de formación ha mejorado bastante la integración de los profesores en el grupo y en el centro.

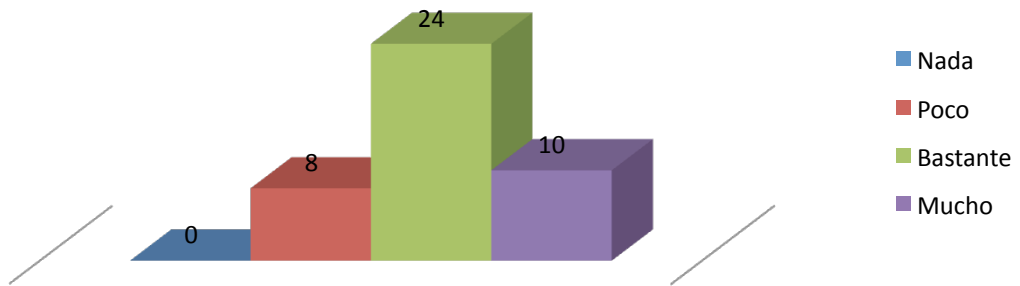


Gráfico 6.63: Mejora en las habilidades de resolución de conflictos

Un 54.5 % de los encuestados, considera que el proyecto ha mejorado bastante las habilidades para la resolución de conflictos con alumnos y otros profesores.

i) Sobre si la participación en el proyecto ha supuesto una mejora en su desarrollo profesional y personal.

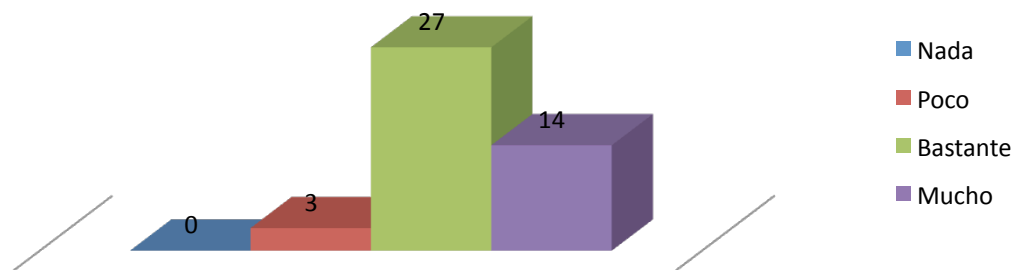


Gráfico 6.64: Mejora en el desarrollo profesional o personal

Un 61.4 % contesta que el proyecto ha supuesto una mejora bastante significativa en su desarrollo profesional o personal.

j) Sobre el grado en que ha podido impactar el desarrollo del proyecto en el resto del profesorado no participante.

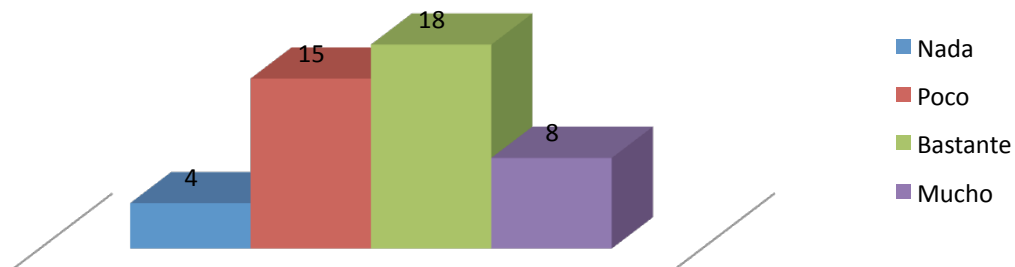


Gráfico 6.65: Impacto del proyecto en el profesorado no participante

En este punto, la opinión se encuentra dividida entre un 34 % que contesta que ha impactado poco, y un 41 % que contesta que ha impactado bastante. Por tanto, este punto podría ser objeto de estudio más detallado, pues plantea discrepancias entre los participantes.

k) Sobre si a la vista del trabajo desarrollado en el centro, considera necesario recibir formación específica por parte del CPR

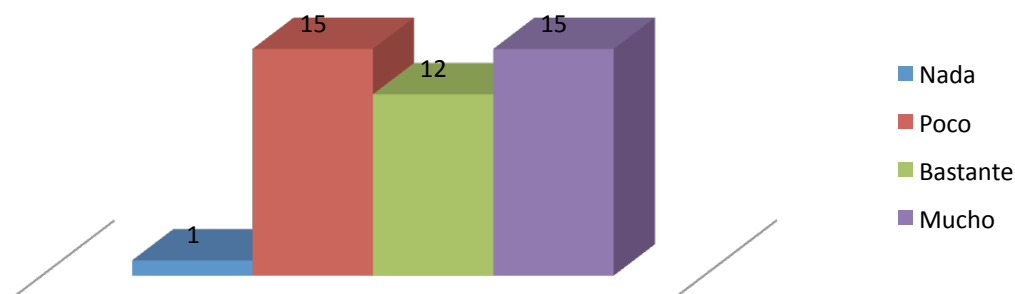


Gráfico 6.66: Necesidad de recibir formación específica por parte del CPR

Aquí existe también diversidad de respuestas, que abarca desde un 34 % que contestan que no consideran muy necesaria recibir formación específica por parte del CPR, y el 30 % y 34 % que consideran bastante y muy necesaria recibirla.

La última parte del cuestionario, estaba reservada para poder opinar de forma desarrollada, sobre los aspectos que deben mejorarse del proyecto. La mayoría de los encuestados manifiestan que deberían volver a formar el grupo de trabajo, “pues nos ha dado un montón de ideas y experiencias nuevas para aplicar en el aula”. La gran mayoría solo encuentran aspectos positivos, piden que continúe sobre los aspectos que se están tratando, aunque alguno solicita más flexibilidad horaria. Algunos aventuran la necesidad de incluir nuevas líneas, tales como alumno acompañante o mediación. Solicitan implementar las propuestas de innovación que surjan de la reflexión de los equipos de trabajo, y contar con la colaboración de todos, incluyendo la conexión con otras instituciones. Alguno expresa la necesidad de concretar más la teoría de resolución de conflictos y que se lleve a la práctica. Sobre todo piden la implicación de los profesores que no han participado, así como hacerlo extensivo a más niveles educativos. Algunos solicitan que las actividades se planifiquen y comiencen coincidiendo con el principio del curso, y una mayor variedad en las intervenciones de ponentes. Con la intención de poner en marcha las conclusiones del proyecto, todos los participantes adquirieron el compromiso de colaborar de forma activa en la reducción de las conductas contrarias a las normas de convivencia y a la mejora del clima del centro. Las acciones implementadas integraron el plan de convivencia del centro.

6. El plan de convivencia

La última de las acciones que integran nuestro estudio, la supuso la elaboración de un plan de convivencia. Es necesario destacar que no se partía de cero, es decir, no se entendió como un documento descontextualizado, sino que se redactó partiendo de la experiencia adquirida en acciones anteriores, profundizando en aquellos aspectos que requerían un ajuste. Evidentemente, en el centro donde realizamos nuestro estudio, con un elevado número de alumnos y docentes, surgen grandes dificultades en cualquier proyecto que se lleve a cabo, por lo que, a lo largo de los meses de trabajo, el plan fue sufriendo modificaciones, hasta que se logró amoldarlo a las características y necesidades, desde aspectos como la ubicación espacial de la sala de tutoría y del aula de mejora, al protocolo de actuación con los alumnos, pasando por los horarios de tutores de convivencia, o a la jerarquía de los acuerdos para derivación a talleres.

Dentro del planteamiento global que requiere toda actuación encaminada a la mejora de la relación interpersonal, los objetivos del plan iban en la línea de atención de cada uno de los sectores de la comunidad educativa, con la intención de motivar sobre la importancia de crear un buen clima de convivencia en el centro escolar.

- *Para el profesorado:* Conocer aspectos teóricos básicos de la convivencia entre iguales, las relaciones profesor-alumno, la convivencia en la interculturalidad y en la diferencia de género, utilizando un lenguaje común; implicarlo en procesos de reflexión y acción que ayuden a prevenir conflictos de convivencia en los centros; dotarlo de herramientas prácticas para la detección, abordaje y la resolución de problemas de convivencia; clarificar vías de actuación que le permitan resolver, derivar o notificar posibles situaciones de desprotección o de riesgo que se detecten a raíz de conflictos en el aula; y promover su implicación en la adaptación y puesta en marcha de un protocolo de convivencia en su propio centro, partiendo de un modelo global.
- *Para el alumnado:* Sensibilizarlo sobre su papel activo e implicación en el reconocimiento, evitación y control de los conflictos de convivencia en los centros; establecer un circuito de actuación claro que permita informar en un ambiente de confianza de los hechos que hayan observado; desarrollar habilidades interpersonales de autoprotección y seguridad; favorecer la

comunicación y la toma de decisiones por consenso; difundir los dispositivos de ayuda existentes en el entorno; y promover su implicación en la definición de un protocolo de convivencia.

- *Para las familias:* Sensibilizarlas sobre la importancia de prevenir conductas violentas en sus hijos; dotarlas de herramientas para detectar la implicación de sus hijos en conflictos en el centro escolar y dar pautas de actuación; facilitar información acerca de las implicaciones psicosociales de la etapa adolescente; favorecer la reflexión sobre la importancia del estilo de interacción familiar; difundir los recursos existentes en el entorno; y promover su implicación en la definición de un protocolo de convivencia en el centro de sus hijos.
- *Para el centro:* Establecer cauces y procedimientos que faciliten la expresión de las tensiones y las discrepancias, así como la resolución de conflictos de forma no violenta; y mejorar el clima de convivencia en beneficio de una educación de calidad, potenciar la formación de todos los miembros de la comunidad educativa para que puedan resolver los conflictos de forma tolerante y no violenta.

Las actuaciones iniciadas en cursos anteriores ya expuestas en cuanto al programa de mejora de la convivencia, se mantienen a pleno funcionamiento: La línea de mejora de perspectivas académicas (acompañamiento académico y desarrollo de capacidades), actuación directa ante el conflicto (prevención y actuación ante conflictos) y en el entorno (actividades extraescolares).

Igualmente se sigue trabajando, en el plan de formación en centros iniciado en el curso anterior, con la misma línea de investigación sobre mejora de la convivencia y participación de la comunidad educativa, como se detallará más adelante.

Dada la importancia y repercusión que tiene para la mejora de la calidad, y su efecto en el rendimiento académico, se arbitra un plan específico para dar respuesta a las necesidades y demandas de la comunidad educativa sobre la resolución de conflictos y la convivencia democrática en el centro. La finalidad es favorecer propuestas innovadoras que ayuden a conseguir la formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y en el ejercicio de la tolerancia y la libertad, a desarrollar la

motivación del alumnado por el aprendizaje, así como a mejorar la cohesión y las relaciones internas del grupo.



Cuadro 6.8: Plan de convivencia del IES

Las nuevas actuaciones contempladas en el plan de convivencia, giran en torno a las líneas que desarrollamos brevemente, aunque no todas llegaron a ejecutarse:

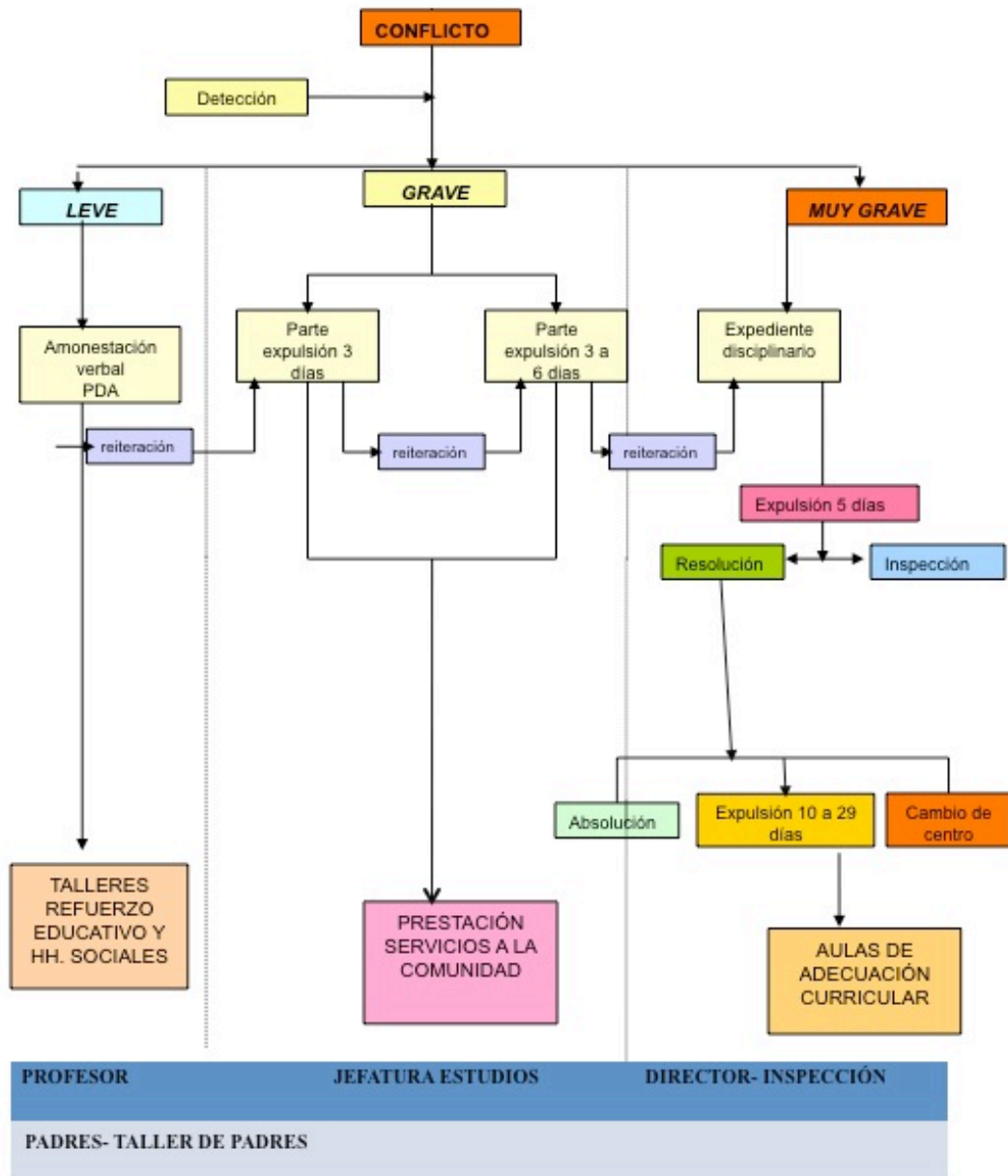
- Acción tutorial: Por los tutores de cada grupo-aula, semanalmente, con criterios unificados a la hora de aplicar los mismos contenidos, en donde se trabajan habilidades sociales, resolución de conflictos, y asambleas temáticas (día de paz).
- Dinamización de recreos: Por monitores de actividades deportivas bajo la supervisión del departamento de educación física, y dirigido a los alumnos de primer y segundo curso de ESO.
- Aula de iniciación profesional: Formada por un número reducido de alumnos que presentan desfase curricular significativo y están desmotivados académicamente, pero que no pueden incorporarse a programas de iniciación profesional.
- Revisión y actualización del reglamento de régimen interior: Conforme a la propuesta adelantada en el plan de formación de centros, que no llega a aprobarse.

- Talleres específicos en horarios no lectivos: Comprenden taller de habilidades sociales y resolución de conflictos, dirigido a alumnos que presentan alguna problemática conductual, taller de refuerzo educativo para aquellos que requieren en alguna de las disciplinas un apoyo que evite su fracaso, taller de manualidades y actividades físico-deportivas para todos los alumnos siempre que su conducta sea adecuada, taller de informática, y taller de padres.
- Tutores de convivencia: Esta figura supera -desde el mismo ideario de la mediación- algunos de sus límites, ya que personaliza la intervención, la ordena y organiza, coordinando distintas actuaciones. A la vez, proporciona adaptabilidad a la intervención, por medio de múltiples estrategias y posibilidades, entre ellas la atención de casos individuales, en los cuales el tutor/coordinador de convivencia se constituye en un negociador entre la parte protagonista del conflicto y los intereses del centro.
- Aula de convivencia: Donde están los alumnos expulsados de cada grupo-aula, con profesores de guardia y un profesor de apoyo, trabajando refuerzo específico, cumplimentando trabajo y sesiones de habilidades sociales y resolución de conflictos.
- Proyecto de mediación escolar: Compuesto por una serie de alumnos voluntarios de cuarto de ESO y bachiller, que se forman y desarrollan actuaciones en conflictos de baja intensidad, concebido como una subcomisión de la comisión de convivencia, ligado al departamento de orientación.
- Alumno ayudante: Para favorecer la transición e incorporación de los nuevos alumnos al centro. Tienen una formación similar a la de los mediadores, siendo recomendable que sean de grupo-aula. Sus funciones, además de resolver conflictos, pueden ser de prevención, acompañamiento, integración, facilitación, o dinamización (actividades de recreo, extraescolares, etc.), para garantizar que ningún alumno/a quede marginado o desatendido. Los roles y dinámicas del grupo de alumnos, son cuestiones, entre otras, que deben analizarse a la hora de abordar el tema de la convivencia.

Se estableció un protocolo de actuaciones en los distintos casos de conflicto. En primer lugar debe actuar el profesor protagonista o testigo, quien una vez apercibido el alumno

y agotados sus recursos y estrategias informa al tutor de convivencia, el cual intenta llegar a un acuerdo de mejora. Si estas actuaciones no son eficaces, pasa a Jefatura de estudios o departamento de orientación, dependiendo del tipo de conflicto. En casos excepcionales actuaría la comisión de convivencia.

El tutor de convivencia y el profesor deben entrevistarse con los padres y el alumno, antes de recurrir a otras figuras. Las actuaciones, siempre deben ser coordinadas, y apoyarse en los marcos normativos del centro.



Cuadro 6.9: Actuaciones ante el conflicto

En los casos de alumnos que presentan alteraciones del comportamiento o protagonizan situaciones de acoso e intimidación entre iguales, se atiende a los procedimientos recogidos en distintos protocolos. Para lograr una mejora de la convivencia en los centros se necesita la implicación de todos los miembros de la comunidad educativa. Con el plan se intentó ofrecer propuestas que favorecieran la relación profesor-alumno, tanto en el centro educativo como con la familia y el propio entorno. Este proyecto de educación para la convivencia, abordó el tema desde diferentes ámbitos y con distintos grados de profundización, teniendo en cuenta que el aprendizaje se construye en la relación interpersonal, en la confrontación de puntos de vista, pero también en el respeto de los derechos y de las peculiaridades de los demás. Se llevó a cabo conforme a la siguiente secuencia de actividades:

- Presentación del plan de convivencia al principio de curso a los padres, alumnos y profesores.- Responsables: Equipo directivo, tutores y departamento de orientación. Recursos: Material impreso y disquetes con plan de convivencia y normas de convivencia, destinados a los departamentos. Metodología: Los tutores convocaron a los padres a una charla-coloquio, se editó un boletín informativo monográfico, se colgó el plan de convivencia en la página Web, se incluyó en el plan de acción tutorial, y se celebró un claustro extraordinario para informar del plan al profesorado. Temporalización: Primer trimestre curso 2007/2008 y 2008/2009.
- Debate y revisión del plan de convivencia.- Responsables: Comisión de seguimiento para la revisión del plan de convivencia formada por el Director, Jefe de estudios, Jefe del departamento de orientación y dos profesores del Claustro. Recursos: Presentación en la programación general anual. Metodología: La comisión de seguimiento analizó el plan de convivencia y presentó una propuesta a los sectores de la comunidad educativa, Claustro, padres y alumnos. Estos órganos incorporaron modificaciones, que estudió la comisión de seguimiento y elaboró una segunda propuesta, que llevó al consejo escolar para su aprobación. Temporalización: Durante todo el curso 2007/2008.
- Establecimiento de un clima de clase adecuado desde las primeras semanas, para mantenerlo durante todo el curso.- Responsables: Todos los profesores. Recursos: Normas de convivencia del reglamento interior. Metodología: Se

establecen en las primeras semanas del curso, los límites que separan las conductas aceptables de las que no lo son, mediante un proceso donde el profesor procura recordar las normas y las aplica de forma inmediata, evitando que los alumnos más problemáticos ensayen conductas que no son aceptables. En el primer Claustro de profesores, se indica a todos que pongan especial énfasis en recordar y debatir las normas de convivencia cuando la ocasión se presente, y en corregir firmemente las conductas que, por su frecuencia o impacto sobre la clase, afecten decisivamente al desarrollo del trabajo escolar. Temporalización: Primer mes del curso 2007/2008 y 2008/2009.

- Actuación coherente del profesorado en convivencia para evitar ambigüedades que confundan al alumnado y propicien diferentes comportamientos según el profesor.- Responsables: Todo el profesorado. Recursos: Decisión del Claustro para llevar a cabo una actuación consecuente con la responsabilidad contraída. Metodología: En el primer Claustro de profesores se debate sobre la conveniencia de unificar criterios ajustados a las medidas contempladas en el reglamento de régimen interior. Temporalización: Todo el curso 2007/2008 y 2008/2009.
- Desarrollo de un programa de inteligencia emocional, uno de refuerzo de habilidades sociales y uno de solución de conflictos interpersonales para primero y segundo de ESO.- Responsables: Departamento de orientación, y tutores de primero y segundo de ESO. Recursos: El programa especifica sus objetivos, bloques de contenidos y temporalización. Metodología: La orientadora del centro informó a los tutores de los programas, se toman decisiones y los tutores las aplicaron. Temporalización: Las unidades se reparten entre los tres trimestres de cada curso.
- Divulgación y debate de los estatutos europeos para los centros educativos democráticos sin violencia.- Responsables: Tutores y departamento de orientación. Recursos: Bibliografía y legislación al respecto. Metodología: Cada tutor informó a los alumnos provocando un debate, siguiendo las indicaciones de la reunión previa entre la orientadora y los tutores. Temporalización: Una sesión de tutoría con los alumnos, en los cursos 2007/2008 y 2008/2009.

- Asambleas de clase para analizar la marcha de la convivencia en cada grupo y proponer actuaciones de mejora en Junta de evaluación.- Responsables: Tutores, departamento de orientación y Jefatura de estudios. Recursos: Cuestionario sobre convivencia y posterior debate. Metodología: El departamento de orientación y la Jefatura de estudios elaboran un cuestionario sobre la convivencia en clase, que el tutor aplica a sus alumnos con objeto de que reflexionen sobre los ítems incluidos. Seguidamente se realiza un debate sobre los temas que afecten a la clase, se sacan conclusiones y se acuerdan medidas de mejora, que el tutor lleva a la Junta de evaluación para que los profesores del grupo las conozcan y puedan contribuir a mejorar el clima de la clase. Temporalización: Una vez al final de cada trimestre en una reunión del Jefe de estudios y la orientadora con los tutores, en la última sesión de tutoría previa a la Junta de evaluación y en la Junta de evaluación trimestral.
- Creación de un grupo de trabajo sobre educación para la igualdad de género, elaborando actividades para distintos niveles y organizando una jornada escolar sobre el tema.- Responsables: Equipo directivo, profesores que componen el grupo de trabajo y resto del claustro. Recursos: Material recopilado y actividades elaboradas. Metodología: Una vez constituido el grupo de trabajo y analizada la documentación, se elaboraron actividades apropiadas para los diferentes grupos y niveles de alumnos, que pasaron a Jefatura de estudios y al departamento de orientación como depósito, para que puedan ser incluidos en los planes de acción tutorial anuales. Temporalización: Primer y segundo trimestres de los cursos 2007/2008 y 2008/2009.
- Sensibilización y prevención contra el maltrato entre iguales en ESO y bachillerato.- Responsables: Tutores, departamento de orientación y Jefatura de estudios. Recursos: “Programa de sensibilización contra el maltrato entre iguales”. Metodología: La orientadora y Jefe de estudios informan de lo que se pretende. Los tutores organizan sesiones sobre los conceptos, estudios de casos y la respuesta en el caso de ser víctimas, agresores o espectadores. Temporalización: Dos sesiones de tutoría, el curso 2007/2008 y 2008/2009.
- Información a las familias sobre el maltrato entre iguales.- Responsables: Equipo directivo y departamento de orientación. Recursos: “Programa de sensibilización contra el maltrato entre iguales”, “La familia ante el maltrato

entre iguales”, y taller de padres. Metodología: Se convocaron a las familias a una charla coloquio a celebrar en el centro. Se informó sobre los conceptos básicos, se estudiaron casos y se debatió sobre qué habría que hacer en caso de que uno de sus hijos estuviera en una situación de víctima, agresor o espectador. Temporalización: Una sesión a lo largo del curso 2007/2008 y del 2008/2009.

- Celebración del “Día escolar de la paz y la no violencia”.- Responsables: Equipo directivo, comisión de convivencia, departamento de orientación, tutores, y todos los profesores que lo deseen. Recursos: Normas de convivencia. Documentos escritos y audiovisuales que hablen de la paz y de la no violencia. Metodología: Equipo directivo y comisión de convivencia recuerdan que la celebración del 30 de enero, y animan a todo el profesorado para que en clase recuerden la fecha a sus alumnos y realicen alguna actividad relacionada con esta efeméride: Lecturas, visionado de películas y documentales, debates, composiciones escritas, plásticas, musicales ... Las producciones que se consideren adecuadas podrán exponerse. Temporalización: Segunda quincena de mes de enero y 30 de enero, el curso 2007/2008 y el 2008/2009.

Por último, el plan prevé el trabajo de la comisión de convivencia del centro dependiente del consejo escolar, estando en un principio previsto que estuviera constituida al menos por el Director, el Jefe de estudios, un padre de alumno, un profesor, un tutor de convivencia y un representante de los alumnos. Definitivamente quedó con la siguiente estructura:



Cuadro 6.10: Composición del equipo de convivencia

Es la encargada de dinamizar, realizar propuestas, evaluar y coordinar aquellas actividades del propio plan de convivencia que, desde los distintos sectores de la comunidad educativa se propongan y puedan llevarse a cabo. Sus competencias se concretan en mediar en los conflictos originados por conductas graves y gravemente perjudiciales para la convivencia del centro, estudiar junto a la dirección los casos graves y gravemente perjudiciales para la convivencia del centro y asesorar al equipo directivo en las medidas correctoras a adoptar en cada caso, proponer actividades para que sean incluidas en el plan de convivencia, ser informada de las actividades del plan a realizar y participar en la toma de decisiones sobre su desarrollo, evaluar aquellas actividades que figuren en el plan, ser informada mensualmente por Jefatura de estudios de los casos en que alumnos han sido corregidos por conductas contrarias a normas de convivencia, y elaborar un informe trimestral que recoja las incidencias producidas en este periodo, las actuaciones llevadas a cabo y los resultados obtenidos.

La infraestructura y recursos con la que cuenta son el despacho de dirección o el departamento de orientación, lugar donde la comisión de convivencia se reúne habitualmente, y un tablón de anuncios en el pasillo central de la entrada del centro. Estaba previsto que se reuniera cuando la ocasión lo requiera para ser informada, consultada o se precisara para tomar una decisión. Se reunió al comienzo y al final de curso y una vez por trimestre, tanto en el curso 2007/2008 como en el 2008/2009. Las conclusiones y acuerdos tomados después de cada reunión son conocidos por todos los sectores de la comunidad educativa a través de los comunicados que realiza, que se

colocan en el tablón de anuncios, y de las copias de los mismos entregados a la Junta de delegados, a la Junta del AMPA y la que se coloca en la sala de profesores para conocimiento de todos sus miembros. De forma preceptiva, el Consejo escolar en sus reuniones periódicas, recibe toda la información que la comisión de convivencia genera, garantizando que las normas se apliquen de forma coherente por todos y con una finalidad esencialmente educativa.

En cuanto al plan de convivencia, su seguimiento debe propiciar su revisión durante todo el curso, y será la comisión de convivencia quien la realizará, elaborando un informe que incluye todo lo ocurrido en cada trimestre en materia de convivencia, las actuaciones realizadas, su valoración y las propuestas para el periodo siguiente. Asimismo, el Consejo escolar participa del seguimiento y evaluación del plan trimestralmente, pues analiza los informes que elabora la comisión de convivencia. Una copia de cada informe, y las conclusiones que de su estudio efectúe el Consejo Escolar, es enviada a la Dirección provincial de educación (área de inspección educativa).

Para poner en marcha los programas fue necesario escoger la figura que lo iba a poner en marcha, difundir el modelo de intervención, formar un equipo, crear una cultura de afrontamiento constructivo de conflictos, consolidar y expandir ese modelo, y evaluar la convivencia en el centro. En cuanto a las familias, se relacionaron con el centro fundamentalmente a través de los tutores, y la respuesta fue, en general, receptiva, aunque se echa en falta más colaboración. De cualquier asunto significativo los padres tuvieron inmediato conocimiento por teléfono o por visita de los técnicos o trabajadora social. La asociación de madres y padres mantiene contacto con la dirección del centro, y ambos organismos cooperan.

Lo más interesante para nuestra investigación, lo supone el hecho que el plan de convivencia incidió en los aspectos organizativos que el centro planifica; esto es una novedad con respecto a las actuaciones de cursos anteriores, que nos sirve de muestra para analizar los programas que inciden en la mejora de la convivencia en centros educativos. Por otro lado, desarrolló el importante aspecto de la unificación de criterios, a la hora de sancionar una conducta contraria a las normas de convivencia. Existen aspectos que ya se iniciaron y trabajaron en el plan de mejora de la convivencia escolar,

que tuvieron su continuidad en el plan de convivencia, y que pudieron incidir en el resultado del mismo. Ya expresamos que en cursos anteriores, se habían venido desarrollando distintas actuaciones, en la línea de facilitar la posibilidad que los centros educativos estudiaran alternativas y propusieran medidas e iniciativas que favorecieran la convivencia en el centro, entre las que se encontraba el programa de acompañamiento escolar, los proyectos de innovación e investigación educativa y la convocatoria de formación del profesorado en materia de convivencia de los centros.

El IES objeto de estudio repitió algunas medidas, tendentes tanto a la mejora de la convivencia como del rendimiento académico de los alumnos. Entre ellas, mantener en lo posible en cada grupo un núcleo básico de alumnos del curso anterior, separar a los alumnos más conflictivos, detectar a través de los tutores y del departamento de orientación a alumnos del primer y segundo ciclo con dificultades de aprendizaje motivadas por sus carencias del conocimiento del castellano y, con los recursos disponibles, realizar los apoyos necesarios de compensación, plan y banco de actividades de acción tutorial, así como prevención de conductas problemáticas y resolución de conflictos graves. Asimismo, el IES continuó con las clases de refuerzo en las asignaturas de lengua y matemáticas a los grupos de alumnos de segundo de ESO que, por los resultados académicos del curso anterior, se estimaron que lo necesitaban.

En el punto siguiente de nuestra investigación, se evaluarán todas las líneas del programa, y en el plano que más nos interesa, el impacto que han tenido cada una de las actuaciones en la convivencia del centro educativo. Trataremos de diferenciar, mediante distintos medios de recogida y tratamiento de la información, en qué medida ha incidido cada actuación en la convivencia en el centro educativo, estudiando no solo las nuevas actuaciones puestas en práctica, sino las que venían siendo utilizadas. Pero definitivamente toma cuerpo en nuestro trabajo, la idea de que en la posibilidad de que los centros docentes dicten sus normas es donde aparece la posibilidad de matices. El despliegue de la institución, en el marco de un ordenamiento más amplio, incluye la potestad sancionadora y la elaboración de normas como el plan de convivencia para mejorar la gobernabilidad de los centros. Como consecuencia cada instituto puede crear un fermento propio, pues escuelas comparables por su entorno tienen climas diferentes, y aunque deba establecer puentes con otras instancias, tiene más capacidad de intervención en aquellos factores que controla. Sin embargo, la experiencia demuestra

que la implementación del sistema de convivencia no es fácil, y es frecuente que los documentos se conciban como formalistas, que la organización se distancie de los fines, que la gestión apenas se relacione con la enseñanza, y el exceso de regulación se combine con la ausencia de coordinación técnica.

7. Incidencia de las acciones de mejora en la conflictividad del centro

El principal instrumento de comparación que empleamos es de carácter cuantitativo. Comparamos los partes disciplinario impuestos y el número de expedientes sancionadores incoados. Asimismo, en el curso 2006/2007 realizamos un estudio descriptivo en el que se analizan, al igual que se hizo en el curso 2004/2005, el mes en el que se imponen los partes, el número de partes por materia o asignatura, los cursos en los que se imponen, y el motivo del parte sancionador. En el curso 2007/2008 se analiza también la reincidencia de los alumnos, diferenciados por género.

En el curso 2005/2006, el primero de implantación del programa de mejora de la convivencia, el número de partes sancionadores fue de mil trescientos. Es decir se redujo algo el número de partes, pero no de forma realmente importante, pues en el curso anterior estos llegaron a mil cuatrocientos trece. Si es significativa la reducción de las expulsiones. Se redujeron un 40 % las expulsiones de tres días y un 20 % los expedientes sancionadores incoados. Por tanto, en principio, las actuaciones realizadas durante el primer año, no llegaron a producir una disminución de la conflictividad en las aulas, aunque si provocaron cambios en la reacción del centro.

En cuanto al curso 2006/2007, realizamos un control más exhaustivo, para compararlo con el curso 2004/2005 en el que marcamos la línea base. Sin embargo, dicho control llevado durante todo el curso, resultó imposible en el último trimestre pues entraron en funcionamiento las PDA con las que el Ministerio de Educación y Ciencia dotó al centro objeto de estudio, y no hubo tiempo para incluir las categorías y contabilizar los partes. Sin embargo, con los datos que contamos correspondientes a los dos primeros trimestres, se pueden extraer datos muy interesantes, más aún si tenemos en cuenta que sobre todo la segunda evaluación, siempre se presenta como la más conflictiva.

En cuanto al número de partes, tenemos que en los dos primeros trimestres del curso 2004/2005, se contabilizaron mil setenta y un partes, por ochocientos veintiuno de los dos primeros trimestres del curso 2006/2007. Es decir una reducción de doscientos cincuenta partes en los dos trimestres, lo cual se puede considerar significativo.

Si comparamos los datos con el curso 2004/2005, tenemos que en el primer trimestre se contabilizaron en aquel curso 363 partes, mientras que en el curso 2006/2007 se contabilizaron 291. En este sentido, los meses de septiembre y octubre registran datos parecidos e incluso superiores en el curso 2006/2007 (2004/2005: 15 en septiembre y 91 en octubre; 2006/2007: 17 en septiembre y 98 en octubre). Sin embargo, en noviembre y diciembre comienza a verse una reducción significativa (2004/2005: 190 en noviembre y 67 en diciembre; 2006/2007: 122 en noviembre y 54 en diciembre). En el segundo trimestre se contabilizaron en el curso 2004/2005 setecientos ocho partes, mientras que en el mismo trimestre del curso 2006/2007 se contabilizaron quinientos treinta partes. Los datos distribuidos por meses son los siguientes: curso 2004/2005 (enero 202 partes, febrero 315 partes, marzo 191 partes) curso 2006/2007 (enero 103 partes, febrero 244 partes, marzo 183 partes). En los dos trimestres comparados, se reduce el número de partes en un 23 %. La reducción más significativa coincidió con la fase de desarrollo del plan de formación en centros.

Para ser más exactos, los meses de septiembre y octubre presentan cifras similares en cuanto al número de partes impuestos con el curso 2004/2005, incluso con una ligera tendencia al alza. Pero a partir del mes de noviembre se produce un descenso notable del número de partes con respecto a los impuestos en el curso 2004/2005. En noviembre se registran 68 partes menos; en diciembre 13 menos; en enero 99 menos; en febrero 71 menos; y en marzo 8 menos.

Los meses de abril, mayo y junio, no se contabilizan por cambiar el sistema de registro de partes, mediante PDA. El siguiente gráfico recoge la evolución del número de partes a lo largo del curso

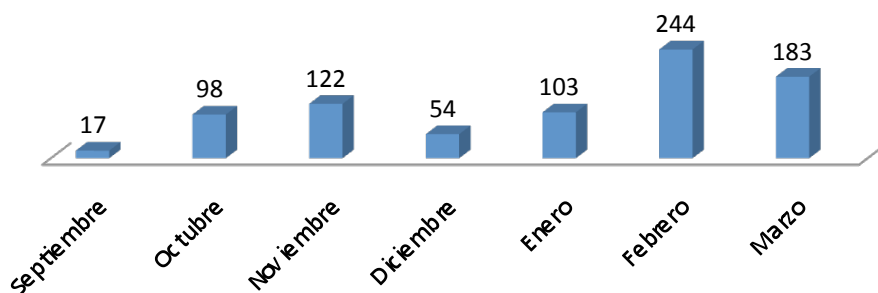


Gráfico 6.67: Número de partes en el curso

En cualquier caso, se puede comprobar que, tanto en el curso 2004/2005 como en el 2006/2007, se repite la circunstancia que noviembre es el mes más conflictivo del primer trimestre, y que febrero el más conflictivo del segundo. En los dos cursos tenemos que en el segundo trimestre aumenta la conflictividad con respecto al primero, aunque la diferencia es más palpable en el curso 2004/2005 (393 partes en el primer trimestre, por setecientos ocho en el segundo), con respecto al curso 2006/2007 (291 partes en el primer trimestre, por quinientos treinta en el segundo).

En cuanto a la relación de los partes por materia o asignatura, tenemos muy pocas similitudes entre los dos cursos que estamos comparando.

Curso	Actividades estudio	Música	Plástica	Dibujo	Educ. física	Ciencias naturales	Tutor
1º A	0	0	0	0	0	0	0
1º B	0	0	0	0	0	0	0
1º C	1	4	2	0	0	0	0
1º D	0	2	0	0	0	0	0
1º E	1	5	0	1	1	2	1
1º F	1	2	0	2	4	0	1
1º G	0	5	0	4	2	1	0
1º H	0	6	0	8	3	4	3
2º A	0	0	0	0	0	0	0
2º B	2	1	1	1	0	1	0
2º C	0	3	2	1	0	10	0
2º D	0	2	0	0	0	0	0
2º E	2	6	0	0	1	0	0
2º F	10	2	0	0	2	1	0
2º G	6	8	1	0	0	0	4
2º H	2	8	0	0	0	1	1
2º I	0	3	1	0	0	2	0
2º J	1	4	6	0	0	1	3
3º A	0	0	0	0	0	0	0
3º B	0	0	0	0	0	5	0
3º C	0	0	0	0	0	0	0
3º D	0	0	0	2	0	1	0
3º E	0	0	1	0	0	10	0
3º F	0	0	0	0	0	1	0
4º B	0	0	0	6	0	0	0
4º C	0	1	0	0	1	0	0
4º D	0	0	0	0	0	0	0
1º Bach.	0	0	0	0	0	0	0
2º Bach.	0	0	0	0	0	0	0
E.E.C.	0	0	0	0	0	0	0
Totales	26	62	14	25	14	40	13

Tabla 6.9: Relación de partes por materia y grupo aula

En el curso 2004/2005, las diez áreas en las que se imponían más partes, eran por orden lengua, matemáticas, inglés, ciencias naturales, francés, música, geografía e historia, guardia, educación plástica y jefatura de estudios. En el curso 2006/2007 fueron por este orden matemáticas, jefatura de estudios, francés, ciencias sociales, tecnología, música, lengua, inglés, ciencias naturales, y educación plástica y visual. En los dos cursos comparados tenemos que repiten entre las diez áreas más conflictivas ocho de ellas, pero ello no es más que un reflejo de la distribución horaria semanal, en la que hay asignaturas que cuentan con mayor número de horas.

En todo caso, podríamos deducir que en este IES existen asignaturas con alta conflictividad, y otras que a pesar de su carga horaria, no presentan tanta, como sería el caso de educación física. Pero no pueden sacarse conclusiones tajantes, pues se produce una alta variación en el orden de las áreas conflictivas; es decir, mientras en el curso

2004/2005 la asignatura de lengua fue la más conflictiva, en el curso 2006/2007 aparecía en el séptimo lugar; la asignatura de tecnología no aparecía entre las diez más conflictivas del curso 2004/2005, mientras en el curso 2006/2007 está en el quinto lugar; o la asignatura de ciencias sociales, que en el curso 2004/2005 no la encontramos entre las más conflictivas con solo 24 partes durante todo el curso, mientras en el curso 2006/2007 aparece la cuarta con 86 partes en los dos primeros trimestres. Por tanto, es evidente que el liderazgo del profesor, parece un factor más importante que la materia o asignatura en sí.

Por último hacer referencia que en los dos cursos analizados y comparados, encontramos que los profesores de guardia y la jefatura de estudios, imponen muchos partes (122 en el curso 2004/2005 y 118 en los dos primeros trimestres del curso 2006/2007), lo que evidencia que el clima del centro se vicia en los pasillos o cuando no es el profesor titular de la asignatura el encargado de mantener el orden en el aula.

En cuanto a los cursos en los que se imponen partes tenemos también diferencias. Pero es necesario advertir que variaron las líneas correspondientes a cada curso. En el 2004/2005 tenemos seis líneas en primero de ESO, cinco líneas en segundo, 7 líneas en tercero, y 6 líneas en cuarto; mientras en el 2006/2007, tenemos 8 líneas en primero de ESO, 10 líneas en segundo, 6 líneas en tercero, y 4 líneas en cuarto. Por tanto dos líneas más en primero y cinco más en segundo en el curso 2006/2007 con respecto al 2004/2005; sin embargo en cuarto de ESO tenemos tres líneas más en el curso 2004/2005, con respecto al curso 2006/2007, y una más en tercero de ESO.

En el curso 2004/2005 tenemos setecientos cuarenta partes en primero de ESO, doscientos sesenta y cinco en segundo de ESO, trescientos veinticuatro en tercero de ESO, setenta y siete en cuarto de ESO, tres en equipos electrónicos y consumo, y 4 en bachillerato. En los dos primeros trimestres del curso 2006/2007 tenemos trescientos noventa y tres partes en primero de ESO, doscientos setenta y tres en segundo de ESO, ochenta y ocho en tercero de ESO, veintidós en cuarto de ESO, ocho en equipos electrónicos y consumo, y trece en bachillerato.

En todo caso, primero de la ESO es el curso donde más conflictividad encontramos, y ello es aún más significativo en el 2006/2007, pues no es primero de ESO donde más

líneas hay sino segundo. Si encontramos variación entre los cursos de tercero y segundo de ESO: En 2004/2005 encontramos más conflictividad en tercero que en segundo, y sin embargo en 2006/2007 tenemos más conflictividad en segundo que en tercero. La conflictividad baja bastante en cuarto de ESO, equipos electrónicos y consumo, y bachillerato, aunque en estas últimas opciones la conflictividad aumentó en el curso 2006/2007.

En cuanto a la relación entre los partes y las horas en que se imponen, según los datos del curso 2006/2007, en la primera hora se impusieron cincuenta y siete partes, en la segunda ochenta y cinco, en la tercera ciento cincuenta y dos, en la cuarta ciento ochenta y ocho, en la quinta ciento noventa y dos, y en la sexta ciento veintidós.

Recordamos que el curso 2004/2005 la hora más conflictiva fue la cuarta seguida de la quinta, mientras que en el curso 2006/2007 fue la quinta la más conflictiva por delante de la cuarta.

Encontramos otra variación pues el curso 2004/2005 la siguiente hora más conflictiva es la sexta y la siguiente la tercera, mientras que en el curso 2006/2007 es justamente al contrario. En todo caso, en ambos cursos la hora menos conflictiva es la primera, seguida de la segunda. El espacio de recreo, tiene una conflictividad similar en ambos cursos comparados y analizados.

Seguidamente, se detalla en el siguiente gráfico la distribución del número de partes disciplinarios en relación con la hora lectiva correspondiente.

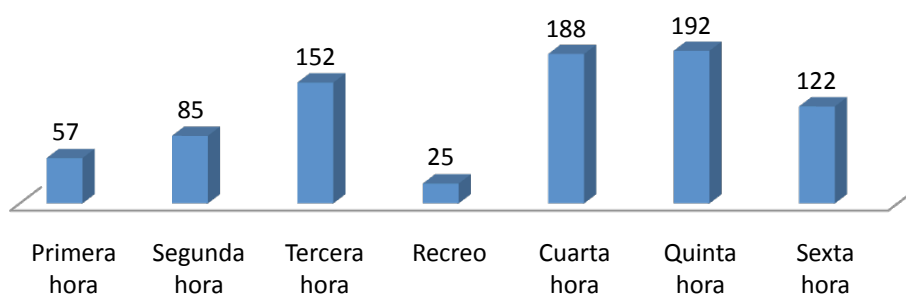


Gráfico 6.68: Relación de partes por hora lectiva

Pasamos a analizar el motivo del parte sancionador, en los cursos que estamos comparando. En el curso 2006/2007 en los dos primeros trimestres tenemos ciento cincuenta y ocho partes por puntualidad y asistencia, ciento veinticinco por insultos a los compañeros, siete por insultos a los profesores, noventa y nueve por agresión a compañeros, siete por agresiones a un profesor, doscientos veinticinco por falta de respeto y desobediencia a profesores, cuatrocientos veinticinco por interrupción, doscientos veinte por no traer el material o no trabajar en clase, cuatro por robos, y diez por daños a las instalaciones o al material. Tenemos que en relación con los insultos a compañeros, a pesar de que solo se analizan los dos primeros trimestres, aumentan en el curso 2006/2007 con respecto al curso 2004/2005, pues mientras en todo el curso 2004/2005 se redactaron setenta y un partes por este motivo (34 por insultos a un compañero y 15 a una compañera), solo en los dos primeros trimestres del curso 2006/2007 encontramos ciento veinticinco partes por este motivo. Igualmente se redactan mas partes en los dos primeros trimestres del curso 2006/2007 por agresión a compañeros (99), que en todo el curso 2004/2005 (77). Esto revela una mayor conflictividad de alumnos entre sí en el curso 2006/2007, o una mayor sensibilidad e intervención de los profesores sobre este tipo de conflictos.

Desde que el centro educativo puso en marcha el programa de mejora de la convivencia, y posteriormente el plan de convivencia, se efectuaron diferentes intervenciones a distintos niveles de prevención (primaria, secundaria y terciaria); asimismo, a lo largo de ese tiempo, variaron y ampliaron el tipo de actividades desarrolladas.

Al objeto de evaluar la práctica socioeducativa y antes de proponer cualquier otra medida para mejorar la convivencia en el centro escolar, es imprescindible delimitar el problema, marcando como referencia la incidencia de los partes de faltas de comportamiento durante el curso escolar 2007/08. Se trabajó con un total de 693 partes de faltas de comportamiento impuestos a diversos alumnos desde el inicio del curso escolar 2007/08 hasta el mes de febrero, con el fin de establecer un “índice de conflictividad” de determinados grupos de alumnos reincidentes y con los cuales habría que trabajar de forma más individual tanto a nivel de habilidades sociales y resolución de conflictos, como a nivel familiar.

Hemos elaborado un estudio, que contempla distintos aspectos que afectan a la incidencia y causalidad de los partes de faltas de comportamiento. El primero de los datos que hemos extraído, hace referencia al tipo de conflicto que los ha generado:

Un 52 % del total son motivados por conductas disruptivas, tales como presentar actitud negativa y desobediente, desconsideración y falta de respeto al profesorado y negación a trabajar y no presentar material didáctico y complementario; en este grupo se sitúan el grueso de partes estudiados.

Un 22 % del total son de asistencia, motivados por retrasos, faltas de asistencia y ausentarse del aula o del centro educativo, ocupando el tercer lugar en grado de número de partes.

Un 17 % se corresponden con agresiones verbales y físicas tanto al profesorado como al alumnado, siendo éste el segundo grupo de partes que suceden con mayor frecuencia.

El 9 % restante son motivados por faltas contra las instalaciones del centro, siendo la falta de urbanismo y el destrozo de materiales los más frecuentes.

En la siguiente tabla, se resumen los datos en relación al motivo del parte disciplinario, advirtiéndose que en la categoría “asistencia” se incluyen los retrasos o ausencias; en “disrupción” se incluyen actitudes que tienen como objetivo principal la figura del profesor o la clase como la desobediencia, comer en clase, desconsideraciones, molestar en clase..., que diferenciamos de la categoría “falta de respeto a compañeros”; en relación con las agresiones, igualmente se diferencia entre las físicas a los compañeros, y la física y la verbal a los profesores; en la categoría “urbanidad” se incluyen las faltas contra el material y las instalaciones, y las contrarias a la “ecología” del centro.

TIPO	Nº PARTES
Asistencia	158
Disrupción/desobediencia profesores	225
F. respeto compañeros	125
Agresión física compañeros	99
Urbanidad	66
Agresión física profesores	7
Agresión verbal profesores	13

Tabla 6.10: Relación de partes por tipo de falta

A continuación se muestran gráficos, donde se especifican los porcentajes descritos anteriormente, en relación al tipo de conflicto generado:

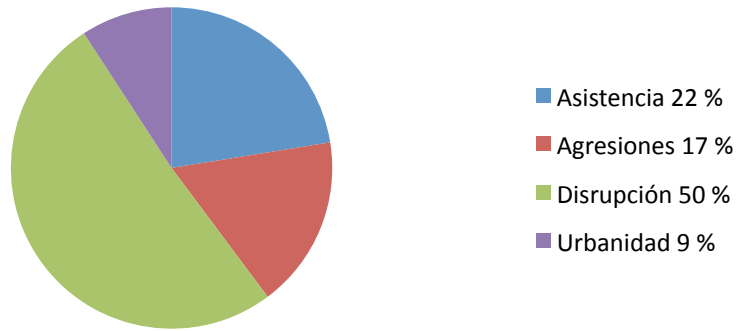


Gráfico 6.69: Tipo de conflicto

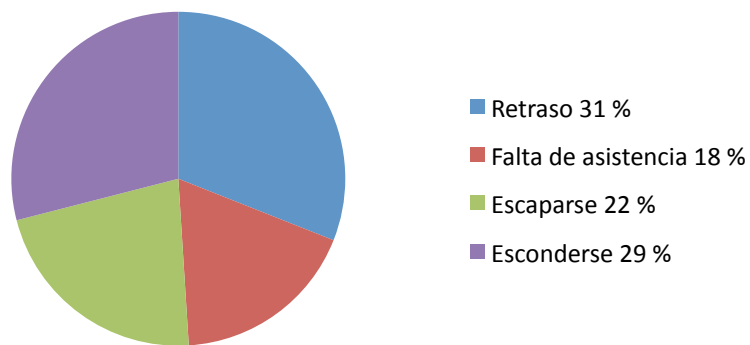


Gráfico 6.70: Conflictos relacionados con la asistencia

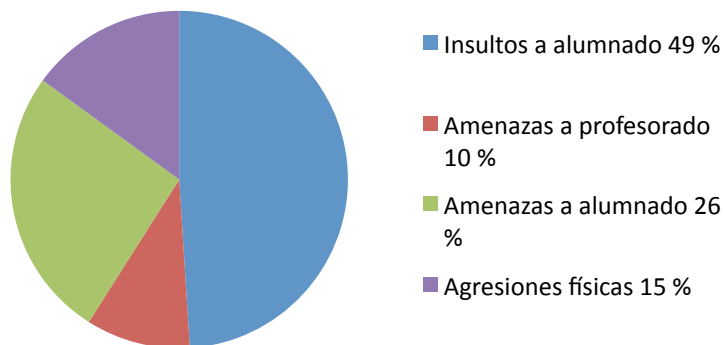


Gráfico 6.71: Conflictos relacionados con las agresiones físicas y morales

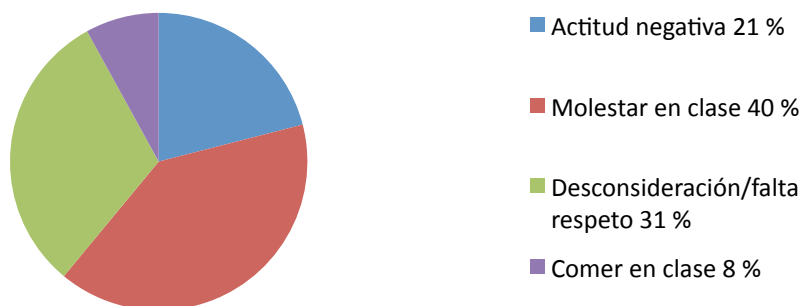


Gráfico 6.72: Conflictos relacionados con la disruptción

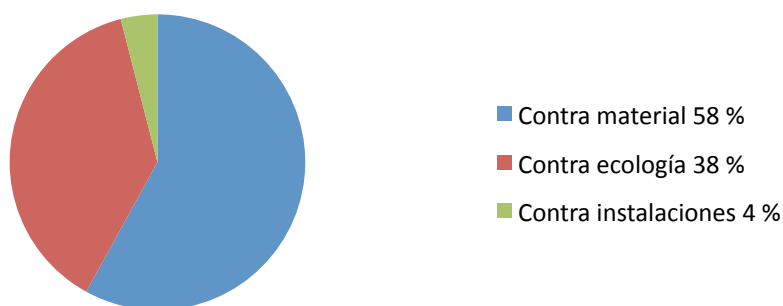


Gráfico 6.73: Conflictos relacionados con la urbanidad

En cuanto al mes del curso escolar en el que se produjo el conflicto, la incidencia es la siguiente:

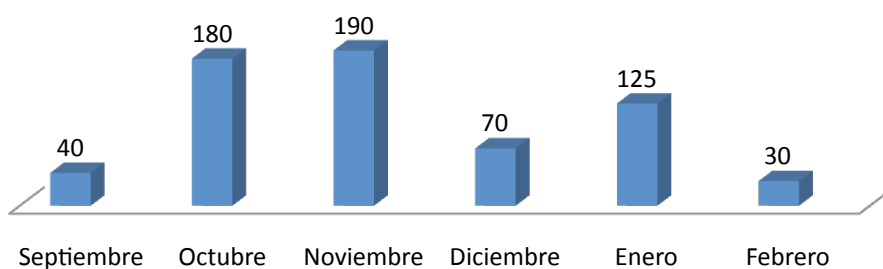


Gráfico 6.74: Distribución de conflictos a lo largo del curso

Observamos un significativo incremento de la incidencia en octubre y noviembre, produciéndose un descenso a partir del segundo trimestre.

Respecto a la incidencia por grupo-aula, cabe destacar un mayor número de partes en el primero y segundo de Educación Secundaria Obligatoria, tal y como se muestra en el siguiente gráfico:

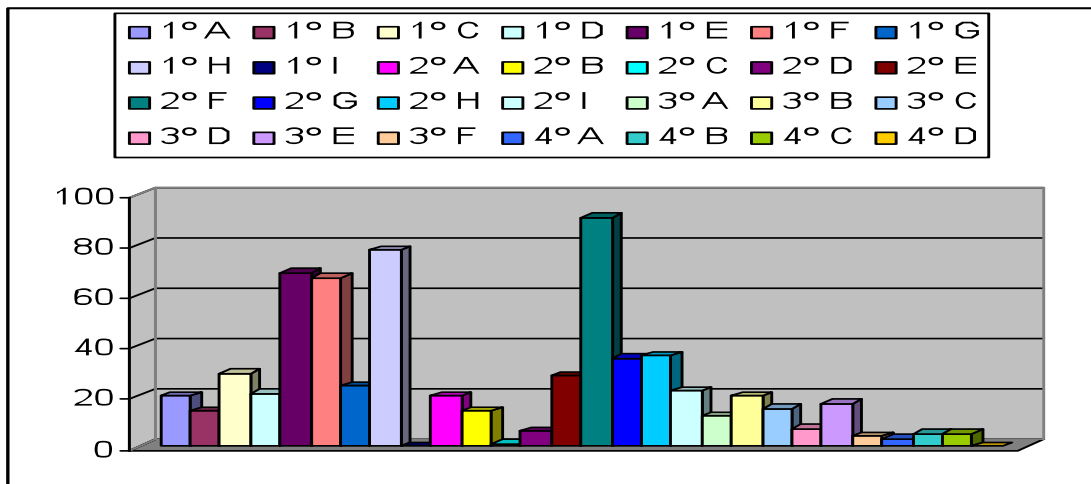


Gráfico 6.75: Distribución de conflictos por grupo aula

Se observa una mayor incidencia en los grupos 1º E, 1º F, 1º H y 2º F siendo también los grupos que concentran un mayor número de alumnos que presentan conductas que alteran el normal desarrollo de la actividad lectiva. Asimismo, hay dos cursos que no han presentado partes de faltas de comportamiento.

Otro aspecto que nos interesa resaltar es el número de alumnos que acumulan partes de faltas de comportamiento por grupo-clase, tal y como se refleja a continuación:

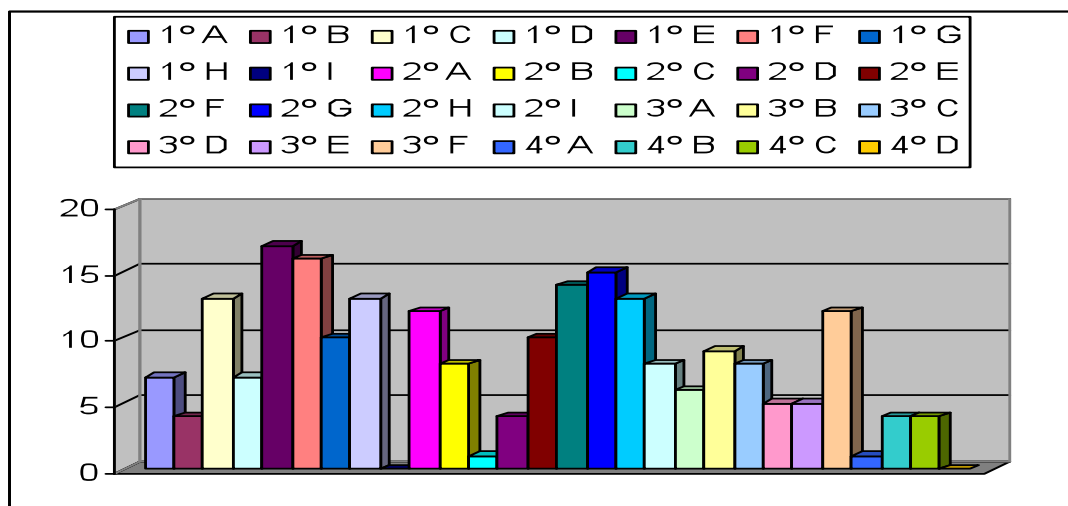


Gráfico 6.76: Acumulación de partes de faltas de comportamiento por grupo-clase

Por otro lado, cabe decir que son un total de 222 alumnos los que concentran el total de los 693 partes, apreciándose un elevado número de alumnos reincidentes en cada aula (67'96%), que acaparan la mayoría de los conflictos en las mismas, pudiendo existir cierta correlación entre el número de alumnos reincidentes y el grado de conflictividad del grupo-aula. Igualmente, se observa que hay mayor número de alumnos varones, que asciende a una cantidad de 145, que de mujeres, que suman un total de 77. Los porcentajes correspondientes son los que figuran en el gráfico.

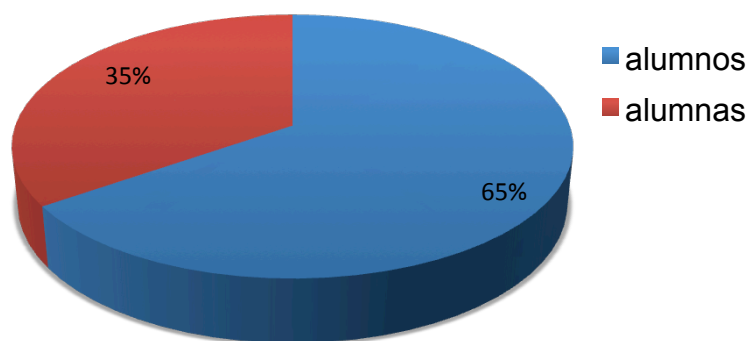


Gráfico 6.77: Distribución por sexo de los alumnos con partes disciplinarios

También es significativa la posible correlación entre el número de partes y la hora en que se produce, que nos conduce a plantearnos diversas propuestas al organizar los

horarios y la distribución de aquellas materias más sensibles o que requieran un grado mayor de concentración del alumnado; comprendiendo también, la complejidad que supone la propia elaboración de los horarios a principio de curso por parte de la Jefatura de estudios:

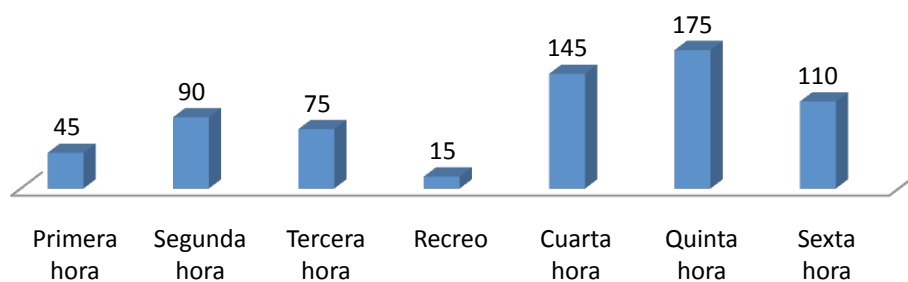


Gráfico 6.78: Distribución de los partes por hora lectivas

Se aprecia una mayor incidencia a partir de la cuarta hora, tras la finalización del recreo, resultando más notoria en la quinta hora.

En cuanto al curso 2008/2009 tenemos 1528 partes contabilizados durante el mismo. 134 cometidos por faltas graves y 1394 por leves. En primer curso se impusieron 973, en segundo 352, en tercero 134, en cuarto 50, en bachillerato 2, y en PCPI 17.



CAPÍTULO VII

CONCLUSIONES DEL ESTUDIO

EXPLORATORIO

1. Conclusiones de la primera fase de la investigación

Nuestra preocupación por el objeto de este trabajo con todas sus ramificaciones, por los aspectos principales y colaterales que hemos referido en los capítulos anteriores, fue surgiendo al analizar en profundidad determinados aspectos relacionados con la convivencia escolar y actuaciones realizadas para mejorar la misma, en un instituto de enseñanza secundaria de la ciudad de Ceuta.

Para ello se llevó a cabo un diagnóstico inicial de la situación, que incluía la opinión de los alumnos, el análisis de los partes disciplinarios y el proceso de tramitación de los expedientes sancionadores. Tanto el estudio de casos y expedientes, como las entrevistas y encuestas, sirvieron para rediseñar y volver a planificar el resto de actuaciones, que fueron identificando las distintas variables, teniendo en cuenta que muchas de estas son estrategias comunes, mientras que otras se presentan solamente en el centro educativo objeto de estudio. Pero también nuestra propia experiencia como docentes, la documentación recopilada, y las cuestiones anteriormente planteadas, nos guiaron en el inicio de nuestra labor.

Se presentan las conclusiones de la entrevista sobre el clima del centro, realizada en el curso 2004/2005, a diversos colectivos de la comunidad escolar.

- Directivos:
 - El problema son las conductas disruptivas.
 - Plantean críticas a los docentes (falta concienciación y compromiso).
 - Como medidas de mejora plantean obligar al profesor a no abusar del parte y hacer mejor las guardias.
- Profesorado:
 - La situación de la convivencia es pareja en los IES de Ceuta, pero más grave que el resto de España.
 - Piden más implicación de los jefes de estudio.
 - Se descarga en el profesorado y ellos no tienen suficiente preparación en esta temática.

- La instrucción de los expedientes es una carga y no solucionan el problema.
- Personal no docente:
 - Algunos profesores no tienen autoridad.
 - Hay desigualdad ante situaciones parejas.
 - Piden más implicación de los jefes de estudio, y más organización del centro.
 - Padres de alumnos:
 - Es un colectivo heterogéneo. Algunos piden más vigilancia y mano dura, otros menos represión.
- Alumnos:
 - Conocen las normas, son necesarias, aclaran lo permitido, y son para prevenir.
 - Las normas no son justas, no se aplican de forma similar, no se respetan, y los profesores no colaboran en su cumplimiento.
 - En algunas tutorías se habla de convivencia y en otras no; depende del tutor.
 - La mayoría piensan que ellos no cuentan ni han participado en la elaboración de las normas.

En consecuencia el problema, más grave en Ceuta que en el resto de España, son las conductas disruptivas. Los directivos plantean críticas a la implicación de los docentes, y viceversa. El profesorado cree que se descarga en ellos y reconocen que no tienen suficiente preparación en esta temática, considerando una carga la instrucción de los expedientes que no soluciona el problema. El personal no docente, plantea críticas a la autoridad de los profesores y la implicación del equipo directivo, creen que hay desigualdad ante situaciones parejas y falta organización. Los alumnos creen en la necesidad de las normas, las conocen, son claras y para prevenir, pero estiman que no son justas, no se aplican de forma similar, no se respetan, los profesores no colaboran en su cumplimiento, en las tutorías se habla de ellas dependiendo del tutor, y ellos no han participado en su elaboración.

Conclusiones del análisis de los partes disciplinarios, llevado a cabo el curso 2004/2005.

- Los meses más conflictivos son por este orden febrero, abril, enero y marzo (2º trimestre).
- La hora más conflictiva la cuarta y la quinta.
- Los cursos más conflictivos primero, tercero y segundo.
- Los motivos de parte más frecuentes son interrupción (83'53 %) y puntualidad (16'47 %). Existe un bajo índice de insultos, agresiones y amenazas, y no dan lugar a expedientes.
- Cuatro profesores acumulan el 32'30 %, y nueve profesores el 48'2% de los partes disciplinarios impuestos.
- Cuatro alumnos acumulan el 15'5 %, y 30 alumnos el 32'5 % de los partes disciplinarios impuestos.
- Un alto porcentaje de partes no dieron lugar a expediente ni actuación alguna.
- No es posible sacar conclusiones sobre la asignatura más conflictiva.
- La convivencia se resiente sobre todo en la segunda evaluación, la cuarta hora, y el primer curso, pero son pocos los profesores y alumnos que acumulan partes.

Conclusiones del análisis de los expedientes sancionadores, llevado a cabo el curso 2004/2005.

- Existe gran cantidad de conductas que podrían ser merecedoras de sanción que no motivan el inicio del correspondiente expediente, o quedan impunes, por deficiente organización administrativa.
- La iniciativa para comenzar expedientes es de los profesores, no del director del centro ni del resto de componentes de la comunidad educativa.
- El acto de iniciación adolece de defectos graves; es necesaria su normalización.
- La descripción de los hechos, se omite o no se hace correctamente en el 30 % de los casos. En la tipificación de la falta, en el 70 % de los casos no se realiza de forma correcta.

- En muchas ocasiones se engloban en el mismo expediente varias faltas graves, y se incluye la reiteración de leves.
- Hay problemas en cuanto a la aplicación de los conceptos de reiteración y de reincidencia en el 50 % de los casos.
- Se detectan errores como incoar expediente por actos y omisiones ajenos, por encubrimiento, o calificar y agravar por el resultado
- El problema se centra en la deficiente formación jurídica del instructor.
- En la fase de instrucción, mayoritariamente se lleva a cabo correctamente la información al imputado y su progenitor de sus derechos y garantías.
- En cuanto a las pruebas, solo se incluyen por norma los partes de los profesores que no dejan de ser indiciarias; en muy pocos casos se incluyen pruebas indubitadas.
- La preceptiva valoración de la situación personal del alumno, se lleva a cabo en un porcentaje alto, pero habitualmente a través de informes de otros profesores.
- Con relación al cumplimiento de plazos, revela una eficiente reacción una vez que se decide que una conducta concreta debe ser motivo de iniciación de expediente; una vez iniciada la instrucción no se suelen cumplir los plazos.
- Atenuantes o “acentuantes” se aplican en pocas ocasiones y de forma incorrecta.
- En la gran mayoría de los casos se aplican sanciones represivas, combinadas con alguna medida recuperadora (cambio de centro o grupo), que se aplican en el 50 % de los casos, aunque paradójicamente en los considerados muy graves.
- Solo el 5 % de los expedientes concluyen sin sanción, y nunca se aplican sanciones coercitivas (por ejemplo reparar el daño causado).
- En casos esporádicos se pudo constatar falta de cumplimiento de la sanción, sin que se supiera reaccionar.
- No se deriva nunca responsabilidad civil ni penal, a pesar de que hay daños a material.
- En un porcentaje minoritario se detectan cambios entre la sanción propuesta y la que se resuelve, sin que se motive esta circunstancia.
- En un porcentaje significativo de casos (40 %), el pie de recurso no existe o es incorrecto en la resolución.

- La preceptiva comunicación al servicio de inspección técnica, tanto de la incoación del expediente como de su resolución, consta en el expediente en pocos casos.
- Un alto porcentaje de partes no dan lugar a expediente ni actuación alguna. La iniciativa es de los profesores, pero falta formación jurídica del instructor, pues hay numerosos y graves defectos de técnica jurídica, sobre todo el acto de iniciación, la tipificación de la falta, cumplimiento de plazos, y la aplicación de reiteración, reincidencia, atenuantes y acentuantes. Si se lleva a cabo correctamente la información al imputado y su progenitor de sus derechos y garantías, así como la valoración de la situación personal del alumno. En muy pocos casos se incluyen pruebas indubitadas. En la gran mayoría de los casos se aplican sanciones represivas, combinadas en los casos muy graves con alguna medida recuperadora, nunca coercitiva. En casos de falta de cumplimiento de la sanción, no se sabe reaccionar. No se deriva responsabilidad civil ni penal, el pie de recurso no suele existir o es incorrecto, y no suele constar la comunicación al servicio de inspección técnica.

Seguidamente se realizó un estudio descriptivo más detallado de los indicadores que explicitan el clima de conflictividad de la institución, y la evaluación de las actuaciones desarrolladas para mejorar la misma, mostrando su incidencia en la convivencia de esa comunidad educativa. En todo caso, debemos señalar que en esos momentos no pretendimos establecer generalizaciones causales, sino tener una comprensión crítica del objeto de estudio, que eluda una visión puramente objetiva de los fenómenos. Se trata de examinar relaciones, semejanzas y diferencias entre dos o más objetos, para indagar sobre las causas, con la intención de extraer conclusiones. Y aunque no es admisible convertir en problema cualquier caso práctico, la realidad es una fuente inagotable de indicios, que tras un análisis descriptivo y estadístico de la importancia de cada componente, nos pone sobre la pista de cuestiones que luego se revelan como problemáticas. Lo expresado informa sobre el margen de actuación que poseen los centros educativos, e indica que en todos existen formas de proceder que les permiten abordar la convivencia en las mejores condiciones posibles, independientemente de su entorno o la procedencia social de su alumnado. Nuestro estudio discrimina entre

distintas variables, y fija su atención en la intervención de las internas, por ser estas en las que puede influir el centro con cierta facilidad y así asegurar la efectividad de su trabajo.

Otro aspecto que conforma nuestra labor, supone que existen estrategias comunes a todos los centros que trabajan en la mejora del clima de convivencia, que se recogen en el reglamento de régimen interior y se manifiestan en los distintos procedimientos sancionadores, cuyo estudio permite obtener conclusiones sobre su eficacia. La autonomía escolar es pieza clave de la calidad de la enseñanza, pero tiene sentido si se potencia para el desarrollo de los centros, no buscando solo su relación con el rendimiento del alumnado, pues existen deficiencias en la organización y en los procesos en los centros docentes, que redundan en la falta de concreción de los criterios a la hora de actuar frente a un conflicto. En este sentido, gestionar con calidad es uno de los retos al que se enfrentan actualmente las organizaciones públicas. Se sustenta en los principios de compromiso entre la dirección de cada organización y su personal, para la mejora continua de la gestión, la organización de trabajos por procesos, la medición y evaluación continua mediante la aplicación de métodos objetivos, así como el carácter permanente y continuo de la mejora.

Por tanto, determinada una completa planificación, identificados y justificados los objetivos y las personas interesadas en los mismos, elaborado un programa asignando las correspondientes tareas a realizar, diagnosticado y analizado el contexto en que se desarrollan los programas que vamos a analizar, seleccionadas fuentes de información que se van a utilizar, comprobada la calidad (validez, fiabilidad y exactitud) de la información, controlado y supervisado el proceso de evaluación, y establecidos los procedimientos necesarios, queda interpretar correctamente los resultados utilizando criterios objetivos, o contrastarlos con diferentes criterios.

Y tras el estudio de los datos extraídos, llega el turno de sacar conclusiones, analizando las modificaciones operadas en el centro objeto de estudio, una vez transmitidos los primeros informes, con relación a la organización interna y en la práctica habitual sobre los procesos sancionadores.

Pero la investigación sobre organizaciones requiere el uso de métodos capaces de captar la complejidad, de interpretar los hechos en función y en relación al contexto, que tengan en cuenta las variables organizativas que se dan en los centros, que potencien la reflexión de los implicados sobre su propia práctica, y que permitan mejorar la práctica analizada vinculándola con la teoría.

En consecuencia, a partir de la información recabada, es necesario culminar con el diagnóstico de los procesos involucrados, y la identificación de oportunidades de mejora orientadas a la consecución de metas de mayor amplitud, al objeto de dotar de contenido práctico a nuestro estudio. Supone la búsqueda de procesos y técnicas, dentro de una orientación colectiva. Se trata no solo de detectar los errores o rendimientos insuficientes, sino también las causas que muchas veces no son imputables al destinatario. Se trata también de detectar cuales son los puntos positivos del sistema, con el fin de ampliar su uso o aplicación y de perfeccionarlos.

Conclusiones del programa de atención directa al conflicto, llevado a cabo durante los cursos académicos 2005/2006, 2006/2007, 2007/2008 y 2008/2009.

Segundo curso de funcionamiento (2006/2007)

- La mayoría de conflictos es por conductas disruptivas.
- En relación a la edad del alumnado usuario del programa, la mayoría es de 15 años, seguido por alumnos de 13 y 14 años.
- La evaluación más conflictiva es la segunda.
- Se produjeron 173 demandas al programa, de las que 79 se referían a alumnos reincidentes. Al taller habilidades asistieron 155 alumnos, registrando 69 reincidencias. Al taller de refuerzo asistieron 58 alumnos, registrando un 44'8 % de reincidencias.
- Positiva asistencia, conducta y trabajo a los talleres. En las tutorías, existió en general buena disposición.

Cuarto curso de funcionamiento (2008/2009)

- La edad de los alumnos atendidos, mayoritariamente fue de trece años.
- El mes en el cual se registran más demandas es marzo (segunda evaluación).
- Los cursos más conflictivos fueron primero y segundo.
- Se produjeron 216 demandas al programa, de las que 117 se referían a alumnos reincidentes (un 54.1 % de las demandas). Los alumnos atendidos suman 99 (75 alumnos y 24 alumnas). Al taller de habilidades asistieron 115 alumnos.

Aula mejora convivencia (2008/2009)

- Se incorporaron al aula 2025 alumnos.
- Los meses de febrero y mayo se presentan como los más conflictivos.
- La segunda evaluación siempre es la más conflictiva.
- Se registra mayor derivación de alumnos en la quinta hora, seguida de la cuarta y la sexta.

En relación al programa de atención directa al conflicto y comparando los dos cursos analizados (el segundo y el cuarto de funcionamiento), se registra un aumento de las demandas y del índice de reincidencia. Aunque desciende la asistencia a los talleres en horario de tarde, se compensa con el inicio de la actuación del aula de mejora de convivencia por en horario de mañana. De la misma forma, al aumentar el número de expedientes (2º trimestre), se produce en igual medida un descenso en la asistencia al aula de mejora de convivencia. Es decir, es una conclusión evidente que la reacción al conflicto puede variar con la aplicación de los programas descritos, pero ello no afecta a la prevención. Los programas que hemos descrito y presentado, no reducen el número de partes. Solo desciende el número de estos, y por tanto el principal indicador de la conflictividad en el centro, si se combinan con el plan de formación del profesorado, que lleve a una mayor información y reflexión de este colectivo sobre la prevención y actuación ante el problema. Es decir, es fundamental contar con el profesorado a la hora de diseñar cualquier estrategia de mejora de la convivencia

Conclusiones de las entrevistas a los participantes en el programa de atención directa, llevadas a cabo en el curso 2006/2007

- La disrupción está relacionada con el fracaso escolar.
- Es necesaria una respuesta global.
- Es necesario trabajar en educación socioemocional.
- La tutoría es elemento básico.
- Es necesaria más formación del profesorado en resolución de conflictos.
- Es fundamental la actitud familiar (carecen de modelo de convivencia y son excesivamente permisivas).
- Es decisiva la influencia de los medios de comunicación y el grupo de iguales.
- Buena respuesta de padres a las medidas de actuación.
- Es fundamental la continuidad del programa.
- Es conveniente modificar el reglamento de régimen interior.

Se entiende que la disrupción está relacionada con múltiples factores, y se debe trabajar desde diversos frentes (mejora de perspectivas académicas, educación socioemocional, tutoría, formación del profesorado, familias, sociedad, programas de atención directa, actualización normativa, ...)

Conclusiones del cuestionario sobre condiciones de estudio, realizado a los alumnos participantes en el programa de acompañamiento escolar, llevado a cabo en el curso 2005/2006.

- Consideran buenas o muy buenas las condiciones ambientales en casa.
- Consideran muy buena o buena la planificación del estudio.
- Más dificultades para utilizar bien los materiales, y asimilar los contenidos.
- Los alumnos no consideran que tengan problemas en cuanto a las condiciones ambientales en casa, ni en la planificación del estudio, pero sí en el uso adecuado de los materiales y la asimilación de los contenidos.

Conclusiones de los cuestionarios y entrevistas de evaluación del programa de acompañamiento escolar, realizado a los distintos colectivos participantes (profesores, tutores, monitores, alumnos y padres), durante los cursos 2006/2007, 2007/2008 y 2008/2009.

- El programa es útil y necesario.
- Ha habido buena disposición y buen ambiente de trabajo entre los asistentes.
- Es necesario más tiempo y más alumnos que puedan acceder.
- Ha habido mala asistencia y bajo rendimiento por parte de algunos alumnos.
- Es necesaria más implicación de los padres de alumnos.
- El programa mejora los resultados académicos.

En relación al programa de acompañamiento escolar, en las primeras entrevistas se deduce que no cambia el ambiente a pesar de ser grupos reducidos, monitores más jóvenes y sin la presión de las calificaciones; los alumnos conflictivos siguen teniendo mal comportamiento, aunque disminuyen los conflictos entre compañeros y los profesores están más relajados.

Sin embargo, de las entrevistas finales se deduce que la cercanía hace que se trabaje mejor, aunque baja la asistencia por las tardes, y siguen sin implicarse los padres. Se considera que el programa es útil y necesario, y el rendimiento mejora, pero muchos alumnos no salvan el curso pues el desfase curricular es grande.

Conclusiones de los distintos grupos de trabajo en el seno del plan de formación en centros, llevado a cabo durante los cursos 2006/2007 y 2007/2008.

Grupo acción tutorial:

- El tutor debe ser centro de información de servicios, tener conocimientos para la detección de anomalías, aplicar dinámicas de grupo para favorecer la reducción de conflictos, desarrollar relaciones profesor-padres, conocer técnicas de resolución de conflictos, atender a la disrupción y hacer un seguimiento individual a alumnado.

- Atención diversidad: El alumno debe venir diagnosticado. La compensatoria debería producirse en primaria.
- Buena consideración de los programas de iniciación profesional.
- Necesaria coordinación entre profesores e intercambio de experiencias para acordar que se entiende por interrupción. Se diseñan actuaciones para cada caso descrito, y se trabaja en la elaboración de las normas con los alumnos.

Grupo actividades extraescolares:

- Se unifican criterios sobre actividades que fomentan la convivencia, elaborando un plan de actuación para regulación de conflictos y educación en valores.
- Hay variedad de género (alumnos-alumnas) en las actividades extraescolares y participación positiva del alumnado, incluidos los de cursos problemáticos.
- Deben organizarse competiciones deportivas en los recreos. Hay división de opiniones sobre si los alumnos problemáticos deben participar en actividades extraescolares.
- La totalidad no tiene duda que las actividades extraescolares es un elemento muy importante para la convivencia.
- La mayoría opinó que las actividades extraescolares bien planificadas y gratificantes, deben fortalecer el rendimiento académico, y que no se realizan suficientes.

Grupo convivencia:

- Es necesario analizar las medidas disciplinarias.
- Falta interés y motivación en los alumnos.
- Importancia de los padres.
- Se ponen en marcha medidas consensuadas relacionadas con el tiempo fuera del aula, con el material e instalaciones, con el trabajo en el aula, con la falta de respeto, y la unificación de criterios.
- Necesaria adaptación y modificación del reglamento de régimen interior, con la participación de todos los sectores. En lugar de explayarse en la disciplina, deben concretarse los aspectos que hagan del centro un lugar de convivencia,

optimizando los recursos humanos y materiales en el marco de la legislación. Su riqueza está en su proceso de elaboración. Es inútil copiar sin más el RD. 732/1995 de 5 de mayo, es mejor regular un procedimiento.

- El actual reglamento de régimen interior desarrolla obsesivamente medidas sancionadoras y se olvida de la convivencia, confunde procedimiento sancionador y disciplinario. Debería concretar los deberes de la institución escolar con el alumnado y familias, tener pautas favorecedoras de ejercicios y deberes, potenciar la implicación y participación de alumnado y familias, indicar procesos específicos, recursos y mecanismos, fijar reglas, normas y procedimientos para hacer operativos los elementos de la estructura, concretar la figura de reiteración y graduar las sanciones, e incluir el procedimiento de su propia modificación.
- Es importante la publicidad del reglamento de régimen interior, es necesario elaborar cartas de servicios, lograr la normalización y un adecuado espacio físico para expedientes.
- Se ponen en marcha tutorías de convivencia (espacio destinado a escucha personal, diálogo y resolución de conflictos), aula mejora convivencia (espacio para recoger alumnos que no han sido expulsados de clase, o con suspensión asistencia a clase por menos de cinco días), dinamización de recreos, aulas específicas y de iniciación profesional, y talleres específicos en horarios no lectivos (habilidades sociales y refuerzo educativo)
- Se reflexiona sobre la mediación escolar.

En el seno del plan de formación en centros, el profesorado opina que falta interés y motivación en los alumnos, la compensatoria debería producirse en primaria, tiene buena consideración de los programas de iniciación profesional, y resalta la importancia de los padres.

Se resalta la importancia del tutor que debe tener una formación más específica y completa, para ser centro de información de servicios, tener conocimientos para la detección de anomalías, aplicar dinámicas de grupo para favorecer la reducción de conflictos, desarrollar relaciones profesor-padres, conocer técnicas de resolución de conflictos, atender a la disrupción y hacer un seguimiento individual a alumnado.

Además, es necesario trabajar la coordinación entre profesores y el intercambio de experiencias para acordar que se entienda por disrupción, unificar criterios sobre actividades que fomenten la convivencia, elaborando un plan de actuación para regulación de conflictos y educación en valores, diseñar actuaciones para cada caso, y trabajar en la elaboración de las normas con los alumnos.

La totalidad no tiene duda que las actividades extraescolares es un elemento muy importante para la convivencia, y la mayoría opinó que bien planificadas deben fortalecer el rendimiento académico, y que no se realizan suficientes, aunque hay división de opiniones sobre si los alumnos problemáticos deben participar en actividades extraescolares, a pesar de que no suelen. Deben dinamizarse los recreos organizando competiciones deportivas.

Se considera que es necesario analizar las medidas disciplinarias, siendo necesaria la adaptación y modificación del reglamento de régimen interior, con la participación de todos los sectores, concretando los aspectos que hagan del centro un lugar de convivencia, optimizando los recursos humanos y materiales en el marco de la legislación. Su riqueza está en su proceso de elaboración, regulando un procedimiento, concretando los deberes de la institución escolar con el alumnado y familias, tener pautas favorecedoras de ejercicios y deberes, potenciar la implicación y participación de alumnado y familias, indicar procesos específicos, recursos y mecanismos, fijar reglas, normas y procedimientos para hacer operativos los elementos de la estructura, concretar la figura de reiteración y graduar las sanciones, e incluir el procedimiento de su propia modificación. Es importante la publicidad del reglamento y elaborar cartas de servicios, lograr la normalización y un adecuado espacio físico para expedientes.

Conclusiones de la evaluación del plan de formación en centros, llevado a cabo durante los cursos 2006/2007y 2007/2008.

- La gran mayoría consideran que recibieron bastante o mucha información inicial, que la distribución semanal de las actividades fue adecuada, que se siguió un calendario previsto, que el espacio físico y los materiales didácticos

fueron adecuados y útiles, y que la integración del plan en el centro y la formación de expertos fue adecuada.

- Un gran porcentaje realizaban simultáneamente otras actividades formativas.
- La gran mayoría consideraban que los acuerdos recogidos en actas se llevaron a cabo, que el coordinador estableció una comunicación fluida y dio respuesta a las necesidades, y que no han encontrado especiales dificultades en el desarrollo del plan.
- Mayoritariamente destacan que el plan ha mejorado la relación entre profesores y alumnos, e igualmente se expresan en si el proyecto ha mejorado las perspectivas de los profesores hacia los alumnos, y si ha mejorado la integración de los profesores en el centro.
- La mayoría estima que el plan ha mejorado las habilidades para la resolución de conflictos, y que ha supuesto una mejora en su desarrollo personal y profesional.
- Más discrepancias encuentran en el impacto del plan en el profesorado no participante, y en si consideran necesario seguir recibiendo formación específica.

En definitiva, el plan de formación en centros, tiene una alta consideración entre el profesorado. Surgen muchas iniciativas, se estudian y se reflexiona sobre ellas, llevándolas a la práctica. Se ponen en marcha medidas consensuadas relacionadas con el tiempo fuera del aula, con el material e instalaciones, con el trabajo en el aula, con la falta de respeto, y la unificación de criterios.

2. Incidencia de las acciones llevadas a cabo

Incidencia en la convivencia de los programas llevados a cabo durante el curso 2005/2006 (primero de implantación del programa de acompañamiento escolar y del programa de atención directa al conflicto).

- Se mantuvo estable el número de partes, con una ligera reducción.
- Se redujo el número de expulsiones y expedientes.

- Inicialmente, los programas que pretenden la mejora de las perspectivas académicas de un grupo de alumnos, las actuaciones de prevención mediante la tutoría, y las actividades de atención directa destinadas al manejo del problema cuando se presenta una conducta conflictiva, los talleres de habilidades para alumnos expulsados y la dinamización de los canales de comunicación con la familia, no se traducen ni provocan de forma automática una mejora en la convivencia en las aulas. Su primera consecuencia se refleja únicamente, en la reacción del centro ante la conflictividad, que ahora no se limita únicamente a la tramitación de expulsiones y expedientes.

Incidencia en la convivencia de los programas llevados a cabo durante el curso 2006/2007 (segundo de funcionamiento del programa de acompañamiento escolar y del programa de atención directa al conflicto, y primero de implantación del plan de formación en centros).

- Reducción significativa del número de partes (23 %), sobre todo en el 2º trimestre
- La reducción más significativa, durante la fase de desarrollo del plan de formación.
- Noviembre y febrero siguen siendo los meses más conflictivos de cada trimestre.
- El segundo trimestre aumenta la conflictividad, como en el 04/05.
- Por materia y asignatura no hay similitudes.
- Siguen imponiéndose muchos partes en pasillos y jefatura.
- Primero de ESO sigue siendo el curso más conflictivo, pero aumenta la conflictividad en segundo curso, que supera a tercero.
- Hora lectiva: La más conflictiva pasa a ser la quinta, seguida de tercera y sexta.
- La conflictividad en el recreo es similar.
- En cuanto al motivo de los partes, los insultos y agresiones entre compañeros aumentan.

Los programas de acompañamiento escolar, las medidas de atención directa al conflicto, combinadas con un plan de formación del profesorado, producen una mejora sustancial de la convivencia en las aulas, rebajando los niveles de conflictividad, sobre todo de conductas disruptivas preferentemente en los cursos de tercero de ESO. Sin embargo no tuvo la misma incidencia en la conflictividad en el resto del centro (pasillos o recreo), ni en los conflictos de alumnos entre sí. La formación e información del profesorado se presenta como una base capital, sobre la que construir cualquier programa de mejora de la convivencia.

Resultados de la entrevista sobre convivencia, llevada a cabo en el curso 2006/2007, a diversos colectivos de la comunidad escolar.

- Equipo directivo:
 - La disciplina ha ido mejorando.
 - Problemas: Falta de respeto y desinterés.
 - Deben reducirse los partes y limitarlos a faltas graves.
 - Deben concienciarse los alumnos de las expulsiones y de las prestaciones sociales que conllevan.
 - Necesaria implicación de todo el profesorado y familias.
 - El papel del equipo directivo es tratar adecuadamente al alumno, recordar las normas de disciplina y convivencia, y mediar en conflictos.
- Profesorado:
 - La disciplina está mal.
 - Problemas: Falta de respeto, incumplimiento de normas, falta habilidades sociales y autoestima.
 - Las medidas disciplinarias no son eficaces. Deben empezar en casa.
 - Hay que obligar a los padres a cooperar.
 - Es necesario lograr un tratamiento diferenciado a cada caso y realizar tareas al ser expulsados.
 - Explicar con claridad normas y velar por el cumplimiento.
- Personal no docente:
 - La disciplina está mal.

- Problemas: Falta de respeto.
- Las medidas no son eficaces.
- Ellos no son el personal adecuado para tomar medidas.
- Su papel es poner orden en entrada y salida y sitios a su cargo, y mediar en discusiones y peleas.

Comparando las entrevistas realizadas antes de la puesta en marcha de los programas de mejora de perspectivas académicas, de atención directa al conflicto y de formación del profesorado en gestión del conflicto, con las realizadas a dos cursos después, los miembros del equipo directivo consideran que la disciplina mejora, concretando las conductas conflictivas en falta de respeto y desinterés, y reducen sus críticas a los docentes ampliando la responsabilidad sobre la mejora de la convivencia al alumnado y familias, aunque ellos no se consideran responsables directos de la atención al conflicto; el profesorado sigue pensando que la convivencia está mal, concretando bastante las conductas conflictivas y sus causas, derivando sus críticas a las familias; por su lado, el personal no docente sigue opinando que faltan medidas y las consideran ineficaces, redundando en lo expresado en que las medidas fueron eficaces en el aula, pero no en pasillos, concluyendo que los colectivos que no participaron en el plan de formación, no sintieron la eficacia de las medidas.

Incidencia en la convivencia de los programas llevados a cabo durante el curso 2007/2008 (tercero de funcionamiento del programa de acompañamiento escolar y del programa de atención directa al conflicto, y segundo del plan de formación en centros).

- Se mantiene estable (ligero aumento) en número de partes con el curso anterior (638 en 2006/07, 693 en 2007/08).
- Tipo conflicto: Disrupción (54 %), agresiones verbales o físicas (25 %), asistencia (14 %) vandalismo (7 %).
- Mes: Incremento en octubre y noviembre. Descenso en el segundo trimestre.
- Grupo aula: Cursos más conflictivos primero y segundo de ESO.
- Elevado número de reincidentes (67'96 %).

- Muchos más varones que mujeres.
- Hora lectiva: Se registra mayor incidencia a partir de la cuarta hora, pero la quinta es la peor.

El descenso en el número de partes apuntado en el curso anterior, se confirma en este, aunque no prosigue la tendencia sino que se mantiene estable. Han descendido los partes por disrupción, pero aumentan los conflictos entre compañeros.

Siguen siendo pocos alumnos, preferentemente de primero y segundo de ESO, los que provocan la conflictividad del centro, lo que se manifiesta en una elevada reincidencia. Vuelve a darse la circunstancia que el descenso más significativo se produce en las evaluaciones donde se trabaja en el plan de formación en centros.

Incidencia en la convivencia de los programas llevados a cabo durante el curso 2008/2009, cuando se implanta el plan de convivencia, y tuvieron su continuidad como cuarto curso de funcionamiento del programa de acompañamiento escolar y del programa de atención directa al conflicto, teniendo en cuenta que no se llevó a cabo el plan de formación en centros.

1528 partes contabilizados durante el curso (134 cometidos por faltas graves y 1394 por leves). En primer curso de ESO se impusieron 973, en segundo 352, en tercero 134, en cuarto 50, en bachillerato 2, y en los programas de cualificación profesional inicial 17. La conflictividad vuelve a los niveles anteriores a la implantación de los distintos programas, teniendo como única diferencia la finalización del plan de formación del profesorado. Por tanto, se confirma como medida esencial para el éxito de cualquier plan de convivencia, la formación e información del profesorado.

Estos estudios en un instituto de Ceuta, nos han permitido comprobar la viabilidad de la utilización de los procedimientos de investigación empleados, seleccionar los elementos y preguntas más adecuados, y corregir posibles problemas existentes en los procesos utilizados. En cualquier caso, el valor de estos estudios que hemos descrito, no procede solo de sus conclusiones, sino también del acierto en el planteamiento del problema y de sus implicaciones, en el rigor de los apoyos buscados para las propuestas propias, en la

consistencia de la cadena argumental que forman, y en la coherencia del sistema que se sugiere como marco final para su comprensión.



SEGUNDA FASE:

**DISCIPLINA Y CONVIVENCIA EN LOS
IES DE LA CIUDAD DE CEUTA. LA
OPINIÓN DEL PROFESORADO**



CAPÍTULO VIII

ANÁLISIS DESCRIPTIVO

1. Introducción

En este apartado del estudio realizamos un análisis descriptivo global, sobre el conjunto de la muestra del profesorado de Ceuta objeto de investigación. Esta aproximación inicial nos va a permitir un mejor conocimiento de los aspectos sociológicos, así como de las opiniones a cada una de las preguntas que configuran el instrumento de recogida de datos. Todo ello, con la finalidad de ofrecer una respuesta razonable a los interrogantes previos del estudio, traducidos en unos objetivos operativos que deben ser alcanzados por nuestra investigación.

Este análisis global de la muestra productora de datos, se ha realizado siguiendo los puntos principales de cada una de las preguntas que configuran el cuestionario en sus diferentes bloques. Para ello nos centramos en porcentajes, valores medios de los ítems y representaciones gráficas, lo que nos va a permitir una visión rápida del comportamiento y situación de la muestra. Todo ello cumple un importante cometido en los procesos exploratorios, pues una vez conocidos los comportamientos y las opiniones del conjunto, procedemos a la realización de una serie de análisis más detallados, en aquellos aspectos en que se haya detectado diversidad de comportamientos

La muestra del profesorado fue interrogado ampliamente por sus características personales y profesionales, en relación al sexo, edad, estado civil, titulación que le habilitó para la enseñanza, por su formación académica complementaria, su experiencia docente, su experiencia laboral previa, por los cargos desempeñados y las responsabilidades que ejerce actualmente, las enseñanzas que imparte actualmente y, en una cuestión más concreta para los fines de nuestra investigación, y si han actuado como instructor de expedientes sancionadores. Cada una de esas variables ha sido “cruzada” con los datos generales extraídos de cada cuestión planteada, a la búsqueda de perfiles del profesorado que se decantan hacia una u otra opción.

2. Características personales y profesionales

En relación a la variable “sexo”, debemos reseñar que se trata de una muestra bastante equilibrada en su composición, pues el porcentaje válido de hombres encuestados es de un 49.5 % y el de mujeres de un 50.5 %.

En cuanto a los grupos de edad de la muestra, en el procesamiento de los casos hemos usado intervalos de edad, conformados en periodos de cinco años. A continuación se expresan los citados intervalos con expresión del porcentaje válido de casos: 21 - 25 años (2 %), 26 - 30 años (12.1 %), 31 - 35 años (27.3 %), 36 - 40 años (14.1 %), 41 - 45 años (14.1 %), 46 - 50 años (16.2 %), 51 - 55 años (6.1 %), 56 - 60 años (6.1 %) y más de 66 años (2 %). Encontramos que todas las categorías consideradas en el cuestionario están representadas en mayor o menor medida, siendo más numerosa la correspondiente al intervalo de 31 a 35 años (27,3%) y el grupo menos nutrido el de los mayores de 66 años (2%). Los porcentajes correspondientes a las distintas agrupaciones de edad se presentan en el siguiente gráfico:

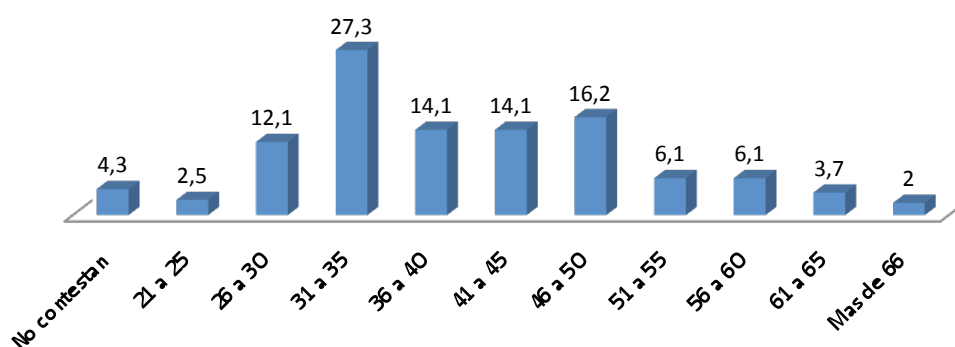


Gráfico 8.1: Distribución de la edad de los profesores

Sobre la variable sociodemográfica del estado civil, nos interesa sobre todo saber el nivel de convivencia que el adulto objeto de nuestro estudio, practica en su vida al margen del trabajo. Se presentó en cinco opciones, con los siguientes porcentajes válidos de casos: Casado/a (58.3 %), soltero (36.9 %), viudo (1 %), pareja de hecho (3.9 %), y religioso (0 %). El grupo mayoritario es el de los casados (58,3%) seguido de los solteros (36,9%) y, en mucha menor medida, el 3,9% son pareja de hecho, y el 1% viudos.

En relación a la titulación que les habilitó para la enseñanza, en el procesamiento de los casos se agrupó en cinco tipos de licenciaturas (humanidades, ciencias sociales, salud y ciencias naturales, tecnología ingeniería y/o construcción, y otros). La mayoría de los encuestados (47,1%) contesta haber cursado una licenciatura en humanidades (filosofía, historia, filología, ...), apareciendo los demás porcentajes en el siguiente gráfico:

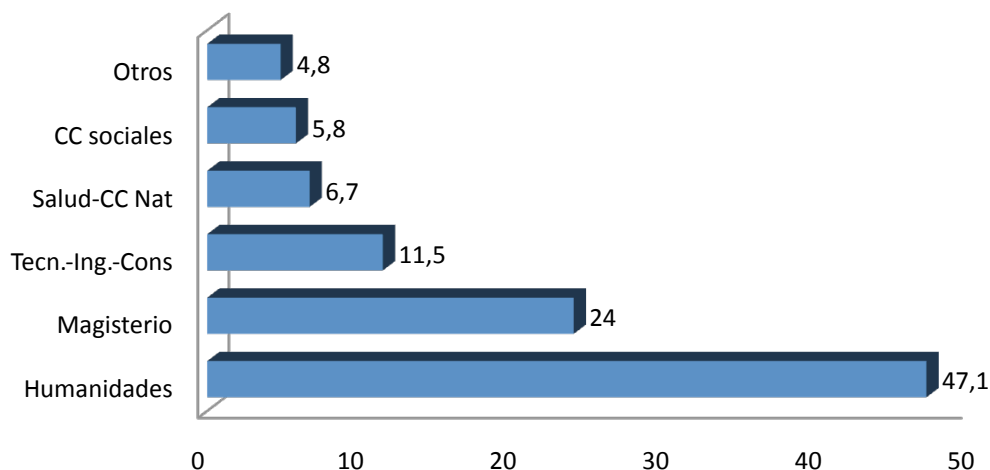


Gráfico 8.2: Titulación de los profesores

Al ser preguntados si poseían otra titulación, el 62% no contesta, de lo que se deduce que no poseen otra titulación complementaria. Los que responden se distribuyen de la siguiente manera: El 29,3% tiene otra licenciatura, el 22% un máster, el 17,1% otra diplomatura, el 14,6% más de una titulación, el 9,8% técnico en formación profesional, el 4,9% doctorado, y el 2,4% otras titulaciones.

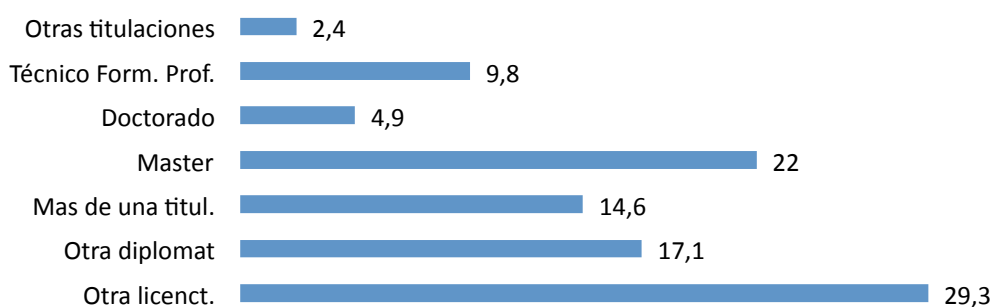


Gráfico 8.3: Formación académica complementaria (Datos de los que responden: 38 %)

En relación a la experiencia docente, en el procesamiento de casos se agrupó en ocho categorías (1 año, entre 2 y 3, entre 4 y 6, entre 7 y 9, entre 10 y 12, entre 13 y 15, entre

16 y 20, y más de 20 años). El 26,2% tiene más de 20 años de experiencia, tienen entre 4 y 6 años el 18,7%, entre 16 y 20 años y entre 2 y 3 años coincide el porcentaje en 13,1%, entre 10 y 12 años el 11,2%, entre 7 y 9 años el 8,4%, mientras entre las categorías de 13 y 15 años y con solo un año de experiencia tienen ambas una proporción de un 4,7%. Se expresa gráficamente en el siguiente gráfico:

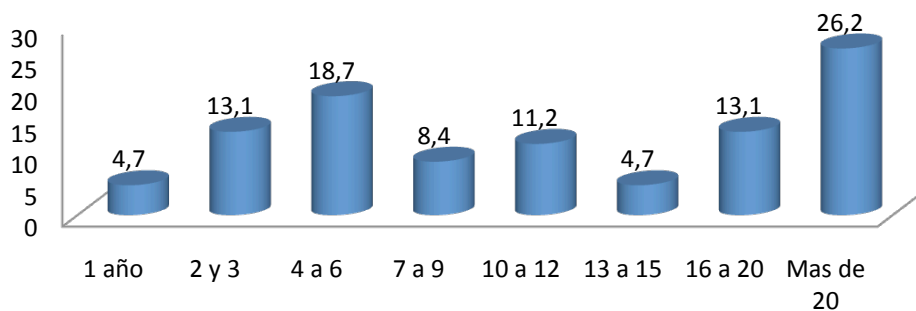


Gráfico 8.4: Experiencia del profesorado

Al ser preguntados sobre la experiencia anterior, un 63,9% manifiesta haber trabajado con anterioridad a su ocupación actual. Las profesiones que citan se agrupan en trabajo por cuenta ajena, enseñanza primaria, preparador privado, funcionario de la administración pública, y más de una profesión. Aparece en el más alto porcentaje como profesión anterior a la docencia el trabajo por cuenta ajena (sobre todo en la rama de administración y gestión de empresas, transportes y servicios), seguido por más de una profesión, y la enseñanza primaria en la educación pública y privada. Los porcentajes relativos a cada una de las categorías en que agrupamos las profesiones más citadas, son los que aparecen seguidamente:

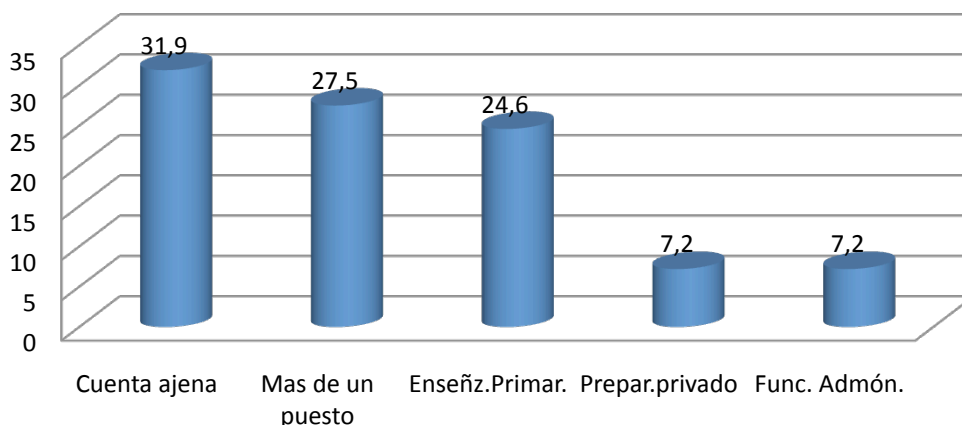


Gráfico 8.5: Experiencia previa (Datos de los que responden: 63,9 %)

Por lo que respecta al desempeño de cargos, un 64,8% de los encuestados manifiesta haberlos ocupado según los siguientes porcentajes: Más de un cargo el 45,7%, jefatura de departamento el 31,4%, miembro del consejo escolar el 20%, mientras que solo el 1,4% declara haber sido jefe de estudios y en el mismo porcentaje secretario. Se expresa descriptivamente en el siguiente gráfico:

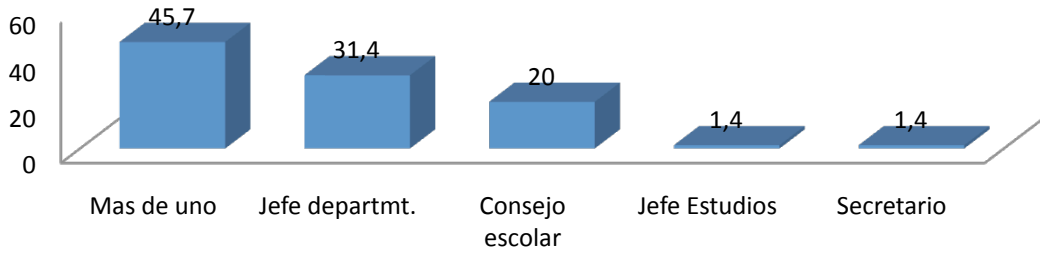


Gráfico 8.6: Cargos desempeñados (Datos de los que responden: 64,8 %)

En relación a las responsabilidades actuales, el 29,6% solo ejerce como profesor y del 70,4% restante, el 53,9% contesta que tutor, el 21,1% más de un cargo, el 18,4% jefe de departamento, el 3,9% miembro del consejo escolar, y con el mismo porcentaje de 1,3% jefe de estudios y secretario. Se revela en el siguiente descriptivo:

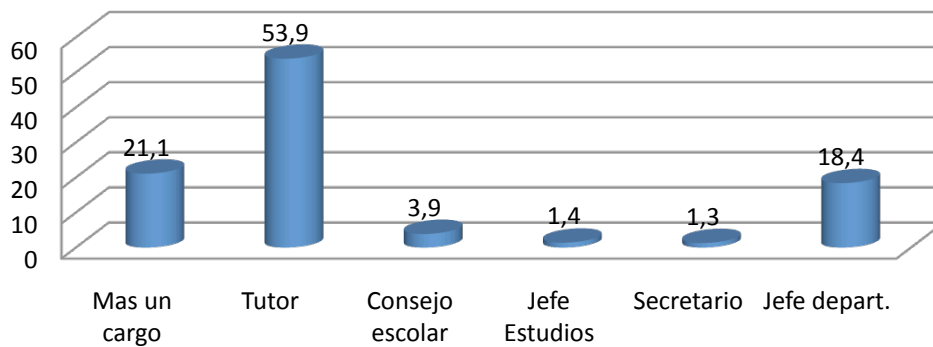


Gráfico 8.7: Cargo actual (Datos de los que responden: 70,4 %)

En cuanto a las enseñanzas impartidas, el 42,5% imparte ESO y bachillerato, el 40,6% solo ESO, el 12,3% formación profesional, y el 3,8% solo bachillerato. Queda reflejado gráficamente en la siguiente representación esquemática:

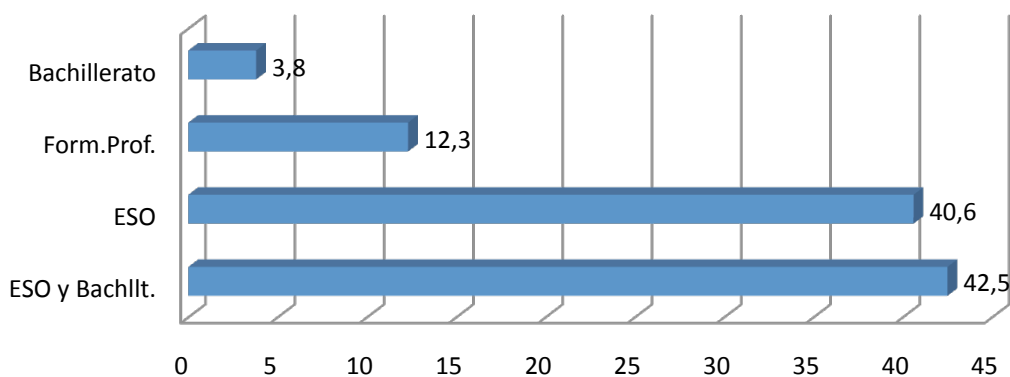


Gráfico 8.8: Nivel que imparte

Por último el 60,2% de ellos manifiesta haber actuado alguna vez como instructor de un expediente sancionador, mientras que el 39,8% no lo ha hecho nunca.

Antes de ofrecer los datos correspondientes a la valoración que los profesores encuestados hacen de las diferentes conductas, conviene señalar, que en la variable centro educativo, hemos recogido todos los IES de la localidad según los porcentajes que expresamos a continuación: Clara Campoamor (11.1 %), Siete Colinas (24.1 %), Puertas del Campo (13 %), Camoens (10.2 %), Abyla (22.2 %), y Almina (19.4 %).

3. Valoración de las conductas antisociales

El Real Decreto 732/1995, de 5 de mayo, por el que se establecen los derechos y deberes de los alumnos y las normas de convivencia en los centros, distingue entre conductas contrarias a las normas de convivencia del centro (art. 48 a 50) y conductas gravemente perjudiciales (art. 51 a 53), que son las únicas que describe y cataloga.

De las conductas descritas en el cuestionario aplicado, la considerada más grave por parte del profesorado encuestado es la agresión grave física o moral contra los demás miembros de la comunidad educativa o la discriminación grave (100%), la conducta consistente en dirigirse a otro alumno o al profesor de forma despectiva, maleducada, grosera o desafiante (99%) (a pesar de no estar recogida en el R.D. 732/1995 como conducta gravemente perjudicial), y la reiteración, en un mismo curso escolar, de

conductas contrarias a las normas de convivencia en el centro, con el mismo porcentaje que la anterior (99%).

Le siguen en gravedad la suplantación de personalidad en actos de la vida docente, y la falsificación o sustracción de documentos académicos, ambas con un porcentaje de 98,1%, así como el incumplimiento de las sanciones impuestas (97,2%). Seguidamente encontramos, con el mismo porcentaje, los actos de indisciplina, injuria, amenazas y ofensas graves contra los miembros de la comunidad educativa (96,3%), los actos injustificados que perturben gravemente el normal desarrollo de las actividades del centro (96,3%), y las actuaciones perjudiciales para la salud y la integridad personal de los miembros de la comunidad educativa del centro, o la incitación a las mismas (96,3%). Los daños graves causados por uso indebido o intencionado en los locales, material o documentos del centro o en los bienes de otros miembros de la comunidad educativa es una conducta considerada grave por el 95,4% de los encuestados.

Las siguientes conductas descritas, aunque en un porcentaje menor, también se consideran graves por la mayoría del profesorado encuestado, y ello a pesar de que ninguna de ellas está recogida en el R.D. 732/1995 como grave: Impedir o dificultar el estudio a sus compañeros (80,4%), los daños en instalaciones del centro como pintar las mesas, tirar papeles al suelo (71,4%), y perturbar el normal desarrollo de las actividades de clase (70,1%).

En la siguiente tabla, se recogen resumidamente una serie de conductas que, aunque en el citado Real Decreto 732/1995 no tienen la consideración de gravemente perjudiciales para la convivencia, los profesores no lo entienden así y mayoritariamente les otorgan esta consideración. Las únicas excepciones son las referidas a la falta de puntualidad y las faltas de asistencia donde el mayor porcentaje de los encuestados la encuadra en la categoría "leve".

	Grave	Leve
Perturbar el normal desarrollo de las actividades de clase.	70,1%	29,9%
Impedir o dificultar el estudio a sus compañeros.	80,4%	19,6%
Faltas de puntualidad.	17,1%	82,9%
Dirigirse un alumno a otro alumno o al profesor de forma despectiva, maleducada, grosera o desafiante.	99,1%	0,9%
Daños en instalaciones del centro (pintar en las mesas, tirar papeles al suelo)	71,4%	28,6%
Faltas de asistencia.	42,3%	57,8%

Tabla 8.1: Conductas contrarias a las normas de convivencia

En la tabla siguiente, se puede apreciar que las respuestas de los profesores guardan mayor concordancia con lo dispuesto en el R.D. 732/1995, por cuanto todas las conductas recogidas en ella son tipificadas como gravemente perjudiciales para la convivencia, y así son calificadas mayoritariamente por el profesorado.

	Grave	Leve
Los actos de indisciplina, injuria, amenazas u ofensas graves contra los miembros de la comunidad educativa.	96,3%	3,7%
La reiteración, en un mismo curso escolar, de conductas contrarias a las normas de convivencia del centro.	99,1%	0,9%
La agresión grave física o moral contra los demás miembros de la comunidad educativa o la discriminación grave.	100%	
La suplantación de personalidad en actos de la vida docente y la falsificación o sustracción de documentos académicos.	98,1%	1,9%
Los daños graves causados por uso indebido o intencionado en los locales, material o documentos del centro o en los bienes de otros miembros de la comunidad educativa.	95,4%	4,6%
Los actos injustificados que perturben gravemente el normal desarrollo de las actividades del centro.	96,3%	3,7%
Las actuaciones perjudiciales para la salud y la integridad personal de los miembros de la comunidad educativa del centro, o la incitación a las mismas.	96,3%	3,7%
El incumplimiento de las sanciones impuestas.	97,2%	1,9%

Tabla 8.2: Conductas gravemente contrarias a las normas de convivencia

Las siguientes conductas descritas, aunque en un porcentaje menor, también se consideran graves por la mayoría del profesorado encuestado, y ello a pesar de que ninguna de ellas está recogida en el R.D. 732/1995 como grave: Impedir o dificultar el estudio a sus compañeros (80,4%), los daños en instalaciones del centro como pintar las mesas, tirar papeles al suelo (71,4%), y perturbar el normal desarrollo de las actividades de clase (70,1%).

3.1. Las conductas antisociales en el aula

En primer lugar encontramos un grupo de conductas, las cuales la mayoría del profesorado considera que se dan a menudo o siempre en su aula: La actitud más frecuente en clase sería perturbar el normal desarrollo de las actividades de clase (63,9%), seguida de faltas de puntualidad e impedir o dificultar el estudio a sus compañeros, ambas con el mismo porcentaje (58,3%), y las faltas de asistencia (54,7%). El resto de comportamientos no son considerados por el profesorado como frecuentes en su aula: Encontramos los daños en las instalaciones del centro (37%), dirigirse un alumno a otro alumno o al profesor de forma despectiva, maleducada, grosera o desafiante (32,7%), los actos de indisciplina, injuria, amenazas u ofensas graves contra los miembros de la comunidad (29,3%), así como los actos injustificados que perturben gravemente el normal desarrollo de las actividades del centro (29,7%).

Un 16,6% considera que el incumplimiento de las sanciones impuestas se da a menudo o siempre en su aula, los daños graves causados por uso indebido o intencionado en los locales, material o documentos del centro o en los bienes de otros miembros de la comunidad educativa un 14,9%, mientras la agresión grave física o moral contra los demás miembros de la comunidad educativa o la discriminación grave apenas un 13%. Las consideradas menos frecuentes son las actuaciones perjudiciales para la salud y la integridad personal de los miembros de la comunidad educativa del centro, o la incitación a las mismas (10,4%), así como la suplantación de personalidad en actos de la vida docente y la falsificación o sustracción de documentos académicos (ambas con un 3,7%).

En la siguiente tabla presentamos los porcentajes correspondientes, después de haberlos agrupado en dos categorías en cuanto a la frecuencia que se da en el aula (nunca o alguna vez / a menudo o siempre).

	Nunca Alg. vez	A mend. Siempre
Perturbar el normal desarrollo de las actividades de clase.	36,1%	63,9%
Impedir o dificultar el estudio a sus compañeros.	41,7%	58,3%
Faltas de puntualidad.	41,1%	58,8%
Dirigirse un alumno a otro alumno o al profesor de forma despectiva, maleducada, grosera o desafiante.	67,3%	32,7%
Daños en instalaciones del centro (pintar en las mesas, tirar papeles al suelo)	63%	37%
Faltas de asistencia.	45,3%	54,7%
Los actos de indisciplina, injuria, amenazas u ofensas graves contra los miembros de la comunidad educativa.	70,8%	29,3%
La reiteración, en un mismo curso escolar, de conductas contrarias a las normas de convivencia del centro.	32%	68%
La agresión grave física o moral contra los demás miembros de la comunidad educativa o la discriminación grave.	87%	13%

Tabla 8.3: Conductas antisociales en el aula (frecuencia de aparición)

3.2. Las conductas antisociales en el centro

En opinión de los profesores encuestados, el comportamiento más frecuente en el centro es perturbar el normal desarrollo de actividades de clase (79,3%), seguido de impedir o dificultar el estudio a compañeros (75%), faltas de puntualidad (69%), y faltas de asistencia (67,60%). Le siguen daños en instalaciones (62,60%), y dirigirse a otro alumno o al profesor de forma despectiva, maleducada, grosera o desafiante (57,4%). Todas las conductas descritas son consideradas mayoritariamente por el profesorado, que se dan a menudo o siempre.

El siguiente grupo de conductas, son consideradas por el profesorado como poco frecuentes en el centro, es decir que no se dan nunca o solo alguna vez: Los actos de indisciplina injuria amenazas u ofensas graves contra miembros de la comunidad (41,9%), y los actos injustificados que perturben gravemente el normal desarrollo de actividades del centro (36,8%). A continuación, la agresión grave (física o moral) contra los demás miembros de la comunidad educativa o la discriminación grave (28,3%), el incumplimiento de las sanciones impuestas (26,7%), y los daños graves causados por uso indebido o intencionado en los locales, material o documentos del centro o en los bienes de otros miembros de la comunidad educativa (14,9%). Las consideradas menos

frecuentes son las actuaciones perjudiciales para la salud y la integridad personal de los miembros de la comunidad educativa del centro, o la incitación a las mismas (15,1%), y la suplantación de personalidad en actos de la vida docente y la falsificación o sustracción de documentos académicos (8,7%).

Todos los hechos descritos se producen con más frecuencia en el centro que en las aulas. Altera el orden con la escala anterior “impedir o dificultar el estudio a sus compañeros”, que pasa de la tercera a la segunda posición, y sobre todo “la agresión grave física o moral contra los demás miembros de la comunidad educativa o la discriminación grave” de la undécima a la novena posición. Esta acción en concreto, se entiende que se produce mucho más en el centro que en las aulas.

En la siguiente tabla, se recogen resumidamente los datos en relación a la frecuencia de aparición de las conductas antisociales en el centro, agrupadas en dos categorías (nunca o alguna vez - a menudo o siempre):

	Nunca Alg. vez	A mend. Siempre
Perturbar el normal desarrollo de las actividades de clase.	20,8%	79,3%
Impedir o dificultar el estudio a sus compañeros.	25%	75%
Faltas de puntualidad.	31%	69%
Dirigirse un alumno a otro alumno o al profesor de forma despectiva, maleducada, grosera o desafiante.	42,6%	57,4%
Daños en instalaciones del centro (pintar en las mesas, tirar papeles al suelo)	37,4%	62,60%
Faltas de asistencia.	32,4%	67,60%
Los actos de indisciplina, injuria, amenazas u ofensas graves contra los miembros de la comunidad educativa.	58,1%	41,9%
La reiteración, en un mismo curso escolar, de conductas contrarias a las normas de convivencia del centro.	29%	71%
La agresión grave física o moral contra los demás miembros de la comunidad educativa o la discriminación grave.	71,7%	28,3%
La suplantación de personalidad en actos de la vida docente y la falsificación o sustracción de documentos académicos.	91,3%	8,7%
Los daños graves causados por uso indebido o intencionado en los locales, material o documentos del centro o en los bienes de otros miembros de la comunidad educativa.	85,2%	14,9%
Los actos injustificados que perturben gravemente el normal desarrollo de las actividades del centro.	63,2%	36,8%
Las actuaciones perjudiciales para la salud y la integridad personal de los miembros de la comunidad educativa del centro, o la incitación a las mismas.	84,9%	15,1%
El incumplimiento de las sanciones impuestas.	73,3%	26,7%

Tabla 8.4: Conductas antisociales en el centro(frecuencia de aparición)

4. La actuación de los profesores

Cuando el profesor es testigo directo de cualquiera de las conductas antisociales descritas anteriormente, la reacción más frecuente es formular un parte disciplinario (mayoría en 9 casos), seguida por reprender y amonestar a los responsables (mayoría en 4 casos). Seguidamente presentamos los porcentajes y los gráficos correspondientes a las diferentes medidas disciplinarias, que los profesores suelen tomar ante la aparición de conductas antisociales.

La perturbación del normal desarrollo de las actividades de clase

Aunque el 70,1% de los encuestados la considera gravemente contraria a las normas, solamente el 12,7% suele formular un parte disciplinario. Frente a lo anterior, el 57,8% se inclina por reprender y amonestar a los responsables, el 27,5% aplica una sanción inmediata, y el 2% no le da importancia.

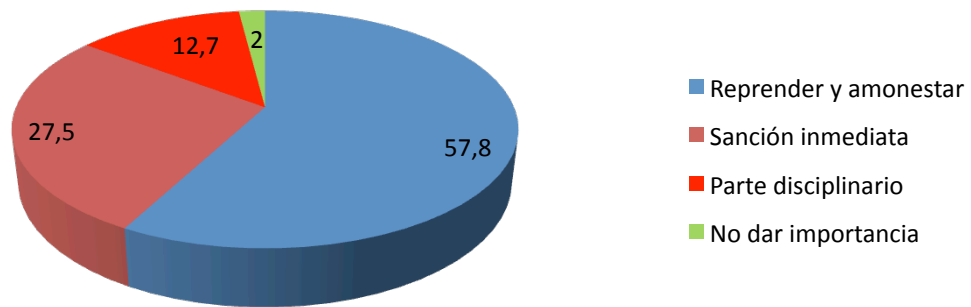


Gráfico 8.9: Alteración del orden en clase

Impedir o dificultar el estudio a sus compañeros

Esta conducta es considerada grave por el 80,4% de los profesores y, sin embargo, el porcentaje de los que se inclinan por formular un parte disciplinario solo alcanza el 15,5%. El resto de decanta por aplicar una sanción inmediata (27,2%) o, simplemente, por reprender y amonestar a los responsables (57,3%).

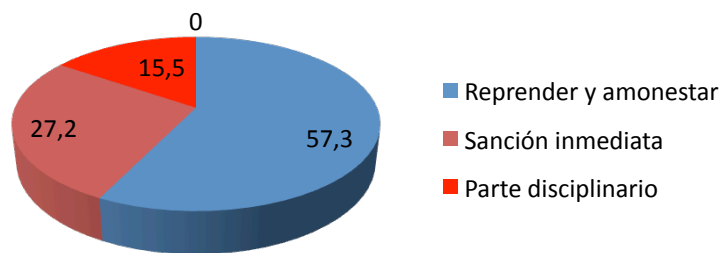


Gráfico 8.10: Dificultar el estudio a compañeros

Las faltas de puntualidad

Ante esta conducta las respuestas resultan más congruentes con la gravedad que los profesores le asignan, pues el 17,1% que la había considerado "grave" se decanta por formular un parte disciplinario (9,5%) o aplicar una sanción inmediata (8,6%). En sentido contrario, el 80% se inclina por reprender y amonestar a los responsables, y el 1,9% no darle importancia.

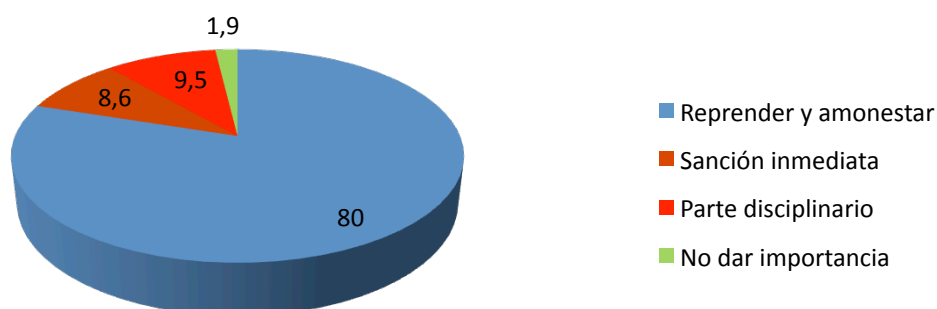


Gráfico 8.11: Faltas de puntualidad

Dirigirse un alumno a otro alumno o al profesor de forma despectiva, maleducada, grosera o desafiante

Este tipo de conducta es considerada grave por el 99,1% de los profesores (en contra de lo que establece el R.D. 732/1995). En estos casos, el 61% se inclina por formular un parte disciplinario, el 23% aplica una sanción inmediata, y el 16% reprende y amonesta a los responsables.

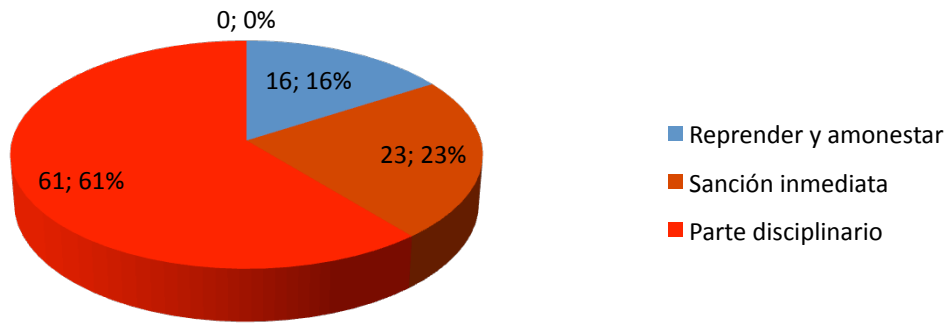


Gráfico 8.12: Faltar el respeto a compañeros y profesores

Daños en las instalaciones del centro (pintar en las mesas, tirar papeles ...)

El 36% se inclina por formular un parte disciplinario, y el 27% por aplicar una sanción inmediata (porcentaje que no se aleja demasiado del 71,4% de los profesores que la consideran una conducta gravemente contraria a las normas). En sentido opuesto el 36% se inclina por reprender y amonestar a los responsables, o no darle importancia (1%).

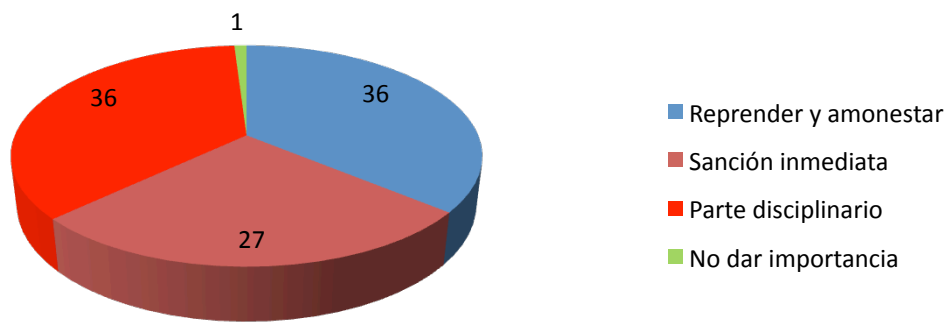


Gráfico 8.13: Causar daño a las instalaciones

Las faltas de asistencia

Aunque este tipo de conducta es considerada grave por el 42,3% de los encuestados, la mayoría de ellos (79,6%) se inclina por reprender y amonestar a los responsables, el 7,8% por aplicar una sanción inmediata y el mismo porcentaje por formular un parte disciplinario, mientras el 4,9% se decanta por no darle importancia.

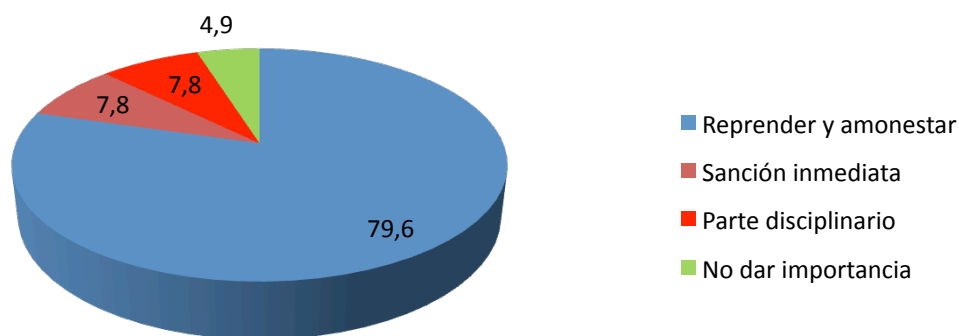


Gráfico 8.14: Faltas de asistencia

Los actos de indisciplina, injuria, amenaza u ofensas graves contra otros miembros de la comunidad

El 72% se inclina por formular un parte disciplinario, mientras el 21% por aplicar una sanción inmediata, y el 7% reprender y amonestar a los responsables.

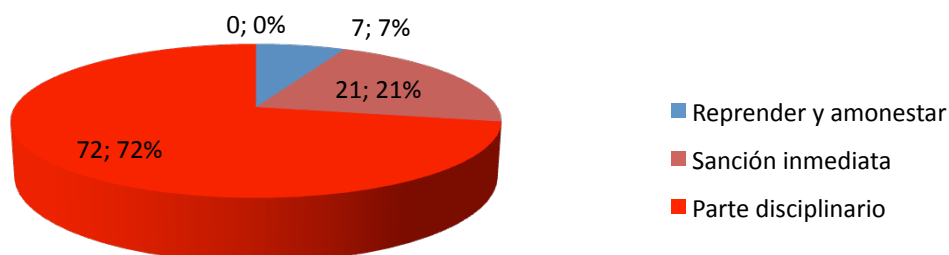


Gráfico 8.15: Actos de indisciplina

La reiteración, en un mismo curso escolar, de conductas contrarias a las normas de convivencia del centro

En estos casos, el 67% se inclina por formular un parte disciplinario, el 24% por aplicar una sanción inmediata, y el 9% por reprender y amonestar a los responsables.

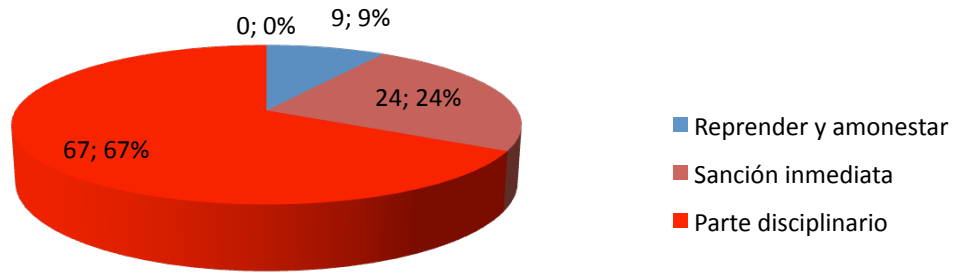


Gráfico 8.16: Reiteración de faltas

La agresión grave física o moral contra los demás miembros de la comunidad educativa o la discriminación

El 79,8% se inclina por formular un parte disciplinario, el 17,2% por aplicar una sanción inmediata, y el 3% por reprender y amonestar a los responsables.

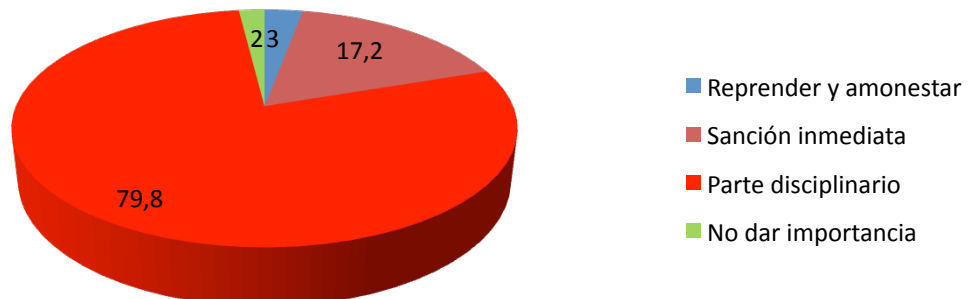


Gráfico 8.17: La agresión física

La suplantación de personalidad en actos de la vida docente y la falsificación o sustracción de documentos académicos.

El 68,9% se inclina por formular un parte disciplinario, el 24,3% por aplicar una sanción inmediata, y el 6,8% por reprender y amonestar a los responsables.

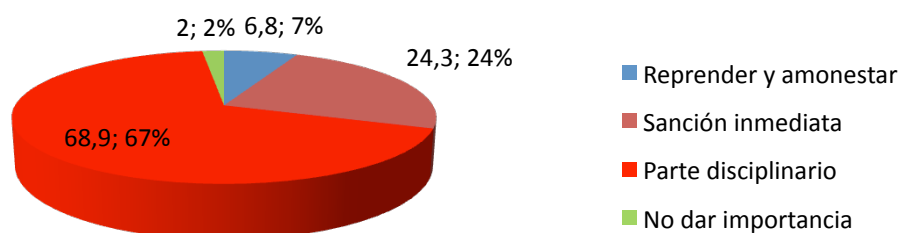


Gráfico 8.18: La suplantación de personalidad

Los daños graves causados por uso indebido o intencionado en los locales, material o documentos del centro o en los bienes de otros miembros de la comunidad educativa.

El 68,3% se inclina por formular un parte disciplinario, el 23,8% por aplicar una sanción inmediata, y el 7,9% por reprender y amonestar a los responsables.

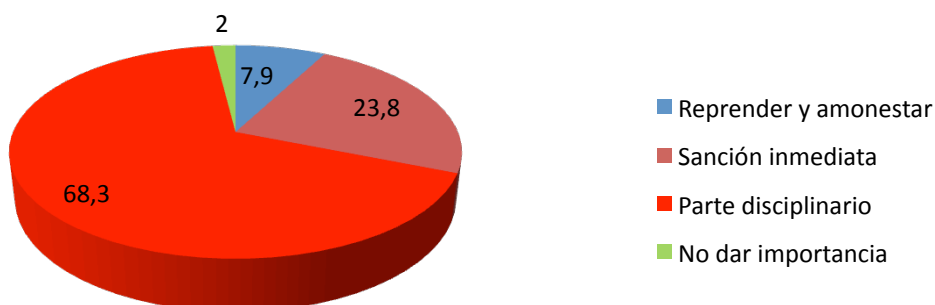


Gráfico 8.19: Causar daños materiales graves

Los actos injustificados que perturben gravemente el normal desarrollo de las actividades del centro

El 56,3% aplica formular un parte disciplinario, el 35% una sanción inmediata, y el 8,7% reprender y amonestar a los responsables.

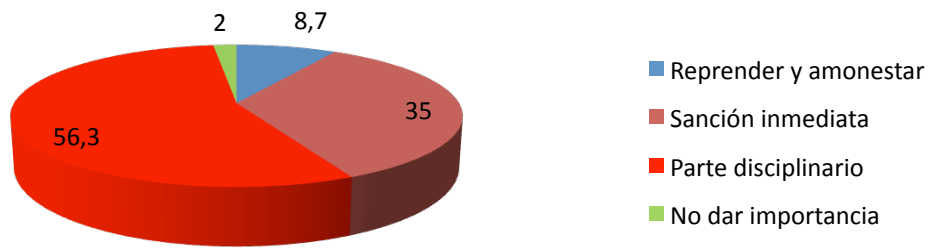


Gráfico 8.20: Perturbar gravemente el desarrollo de las actividades

Las actuaciones perjudiciales para la salud y la integridad personal de los miembros de la comunidad educativa del centro, o la incitación a las mismas

El 65,7% se inclina por formular un parte disciplinario, el 25,5% aplicar una sanción inmediata, mientras el 8,8% reprender y amonestar a los responsables.

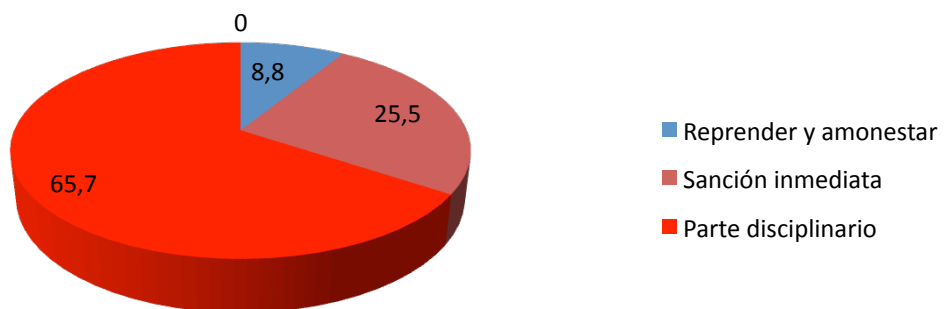


Gráfico 8.21: Actos perjudiciales para la salud

5. Conocimiento del procedimiento sancionador

Dado que, en muchos casos, las conductas antisociales de los alumnos desembocan en la incoación de un expediente sancionador, hemos querido comprobar si los profesores conocen y gozan de la preparación suficiente para llevarlo a cabo con la garantía y eficacia necesarias.

Competencia para formular la denuncia

Resulta evidente que cualquier profesor que tenga conocimiento de una actitud contraria a la convivencia escolar, tiene la responsabilidad de denunciarla. El 77,3% contesta correctamente a este supuesto. Frente a lo anterior, el 19,6% considera que es responsabilidad exclusiva del profesor, el 2,1% afirma que debe hacerlo el director, y el 1% piensa que deberían ser otros miembros de la comunidad educativa.

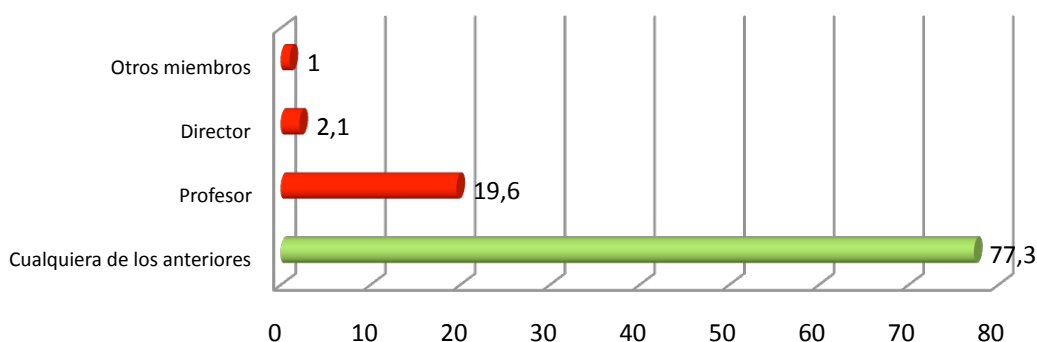


Gráfico 8.22: Competencia para formular la denuncia

Para profundizar en la información anterior, se planteó a los encuestados una variante del ítem, preguntando quién debería formular la denuncia cuando se tiene conocimiento de los hechos aunque no los hubiese presenciado directamente.

En estos casos, poco más de la mitad (52,4%) considera que el conocimiento de los hechos es suficiente para formular la denuncia. Frente a lo anterior, el 30,5% considera que debe ser el profesor que lo ha presenciado, el 15,2% deriva la responsabilidad hacia el jefe de estudios y, finalmente, el 1,9% considera que es obligación del tutor.

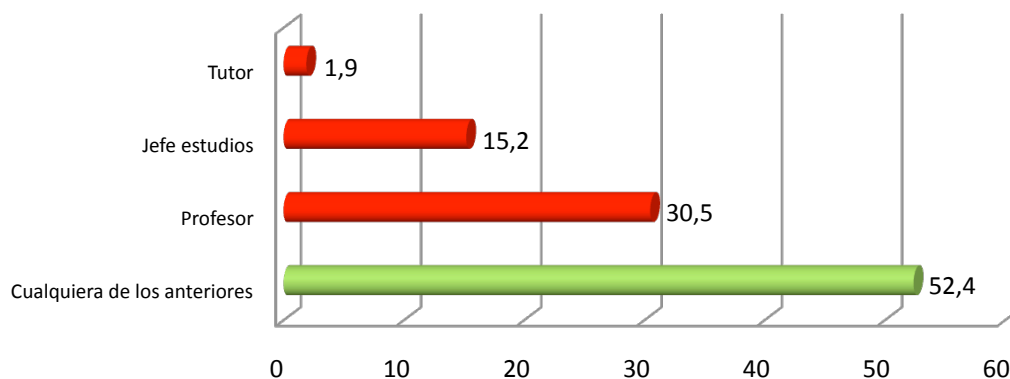


Gráfico 8.23: Competencia para denunciar hechos no presenciados

La comunicación a los padres

La denuncia de un acto contrario a la convivencia escolar (lo que en términos coloquiales se conoce como "poner un parte"), no tiene porqué desembocar en la apertura de un expediente disciplinario. Pero si puede dar lugar a otras actuaciones, como la comunicación a los padres. En el caso concreto de la muestra encuestada, hemos podido comprobar que el 63,6% opina que debería hacerse en todos los casos, el 29% afirma que solo en los casos de especial gravedad, y el 7,5% sostiene que aunque no es necesario, sí resulta conveniente. En el supuesto de que se realice dicha notificación a los padres, no existe consenso a la hora de señalar quién debería hacerlo, pues el 30,7% considera que debe ser el tutor del alumno, el 24,8% sostiene que debería ser el mismo profesor que redactó el parte, el 22,8% piensa que le corresponde hacerlo al jefe de estudios y, finalmente, el 1% afirma que es responsabilidad del director.

La iniciación del expediente sancionador

En este apartado se plantearon dos cuestiones complementarias. La primera de ellas (de carácter más formal), relacionada con los contenidos mínimos que debe contemplar el escrito de iniciación del expediente sancionador.

Para ello se ofrecieron cuatro alternativas, de las que solo una de ellas era la correcta porque incluía los siguientes aspectos:

- Identificación de la persona responsable.
- Nombre del instructor
- Descripción de los hechos
- Posible calificación y sanciones que pudieran corresponder.
- Medidas provisionales si se determinaran.
- Régimen de recusación del instructor.
- Órgano competente para la resolución y norma que le atribuye la competencia.
- Posibilidad de que el responsable reconozca voluntariamente su responsabilidad
- Indicación del derecho a alegar y a la audiencia y los plazos

Tras el recuento de las respuestas, se ha podido comprobar que únicamente el 43,1% responde correctamente frente al 56,9% que se decanta por alguna de las otras alternativas ofrecidas:

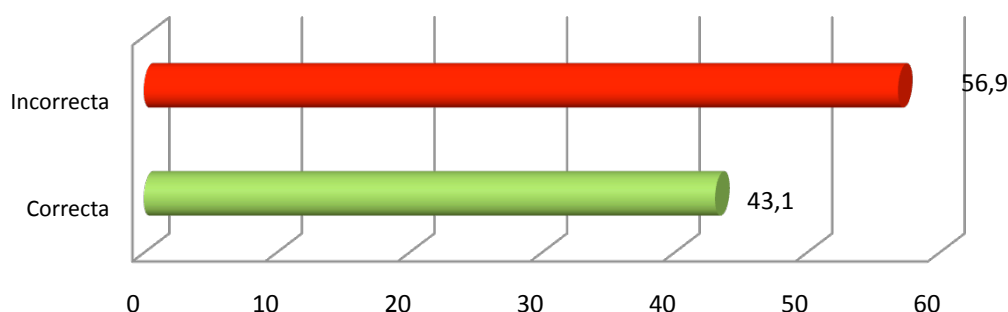


Gráfico 8.24: El escrito de iniciación del expediente

La segunda de las cuestiones planteadas, trataba de comprobar si los profesores eran conocedores, que en todos los casos hay que comunicar al servicio de inspección el inicio de un expediente sancionador. La razón de incluir este apartado se deduce porque en los trabajos previos, habíamos detectado la existencia de expedientes sancionadores que se habían llevado a cabo sin cumplir el requisito citado.

En las respuestas recogidas, se aprecia que únicamente el 37,4% elige la opción correcta, siendo los porcentajes de las otras opciones las que aparecen el gráfico:

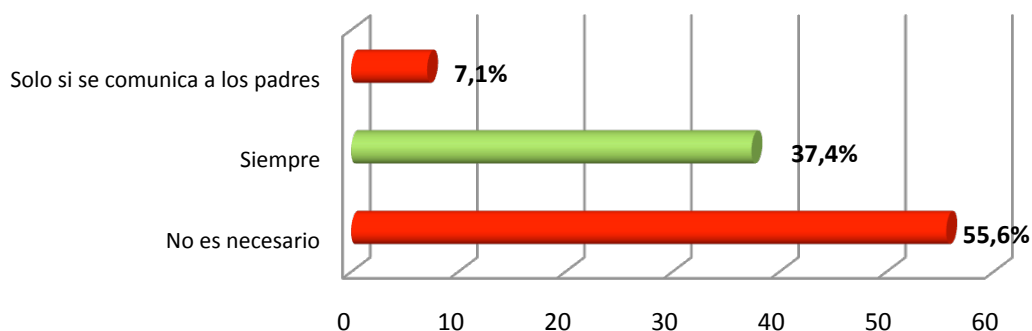


Gráfico 8.25: La comunicación al Servicio de Inspección

Cuestiones técnicas relacionadas con el expediente sancionador

El desconocimiento que los profesores tienen, de las actuaciones incorrectas que suelen darse en los expedientes sancionadores, se puede apreciar en la siguiente tabla. En ella, señalamos los escasos porcentajes de acierto ante las situaciones planteadas:

	Aciertos
Incluir varias conductas en el mismo expediente	23,2%
Incoar expediente por infracciones no incluidas en el reglamento de régimen interior	70,1%
Incoar expediente por infracciones que no se encuentran incluidas en norma alguna.	71,6%
Incoar expediente por “acumulación de faltas graves”.	3,1%
Incoar expediente por “faltas graves reiteradas”.	3,1%
Incoar expediente por “reiteración de faltas de respeto”.	7,2%
Incoar expediente por “acumulación de sanciones y reiteración de faltas”.	10,3%
Incoar expediente por “faltas leves con reiteración, donde se incluyen faltas graves”.	17,5%
Incoar expediente por “faltas injustificadas a clase y reiteradas faltas de disciplina”.	18,6%

Tabla 8.5: Porcentaje de acierto ante situaciones incorrectas presentadas

Con el fin de ofrecer los anteriores datos de forma más intuitiva, presentamos un gráfico en el que se señala el grado de conocimiento que los profesores tienen de estas cuestiones. En él aparece en color verde, el porcentaje de profesores que respondieron correctamente a las situaciones planteadas.

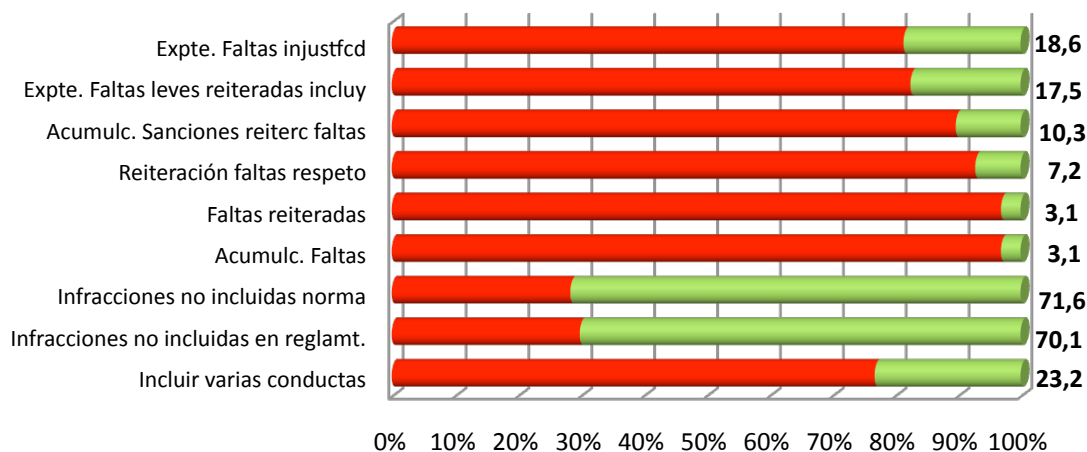


Gráfico 8.26: Porcentaje de acierto ante situaciones incorrectas presentadas

El porcentaje más alto de aciertos, se da en los apartados relativos a que no se puede incoar expediente, por infracciones que no se encuentran incluidas en el reglamento de régimen interior (71,6%) u otro tipo de norma (70,1%).

La actuación del instructor

Ante la calificación incorrecta de la falta, el instructor de un expediente debe proponer su archivo y solicitar la apertura de uno nuevo en el que los hechos estén calificados correctamente. Se ofrecen gráficamente, los resultados de las respuestas a esta cuestión.

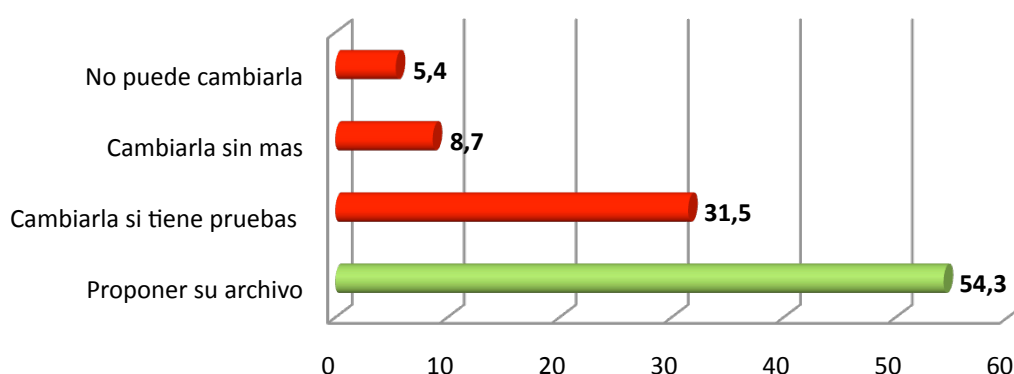


Gráfico 8.27: Cómo actuar ante una calificación incorrecta

Poco más de la mitad (54,3%) de los encuestados, se decanta por la opción correcta. El resto considera que basta con cambiarla si aparecen pruebas de otro tipo de comportamiento o se aprecia que es más grave de lo que se consideró (31,5%), mientras un porcentaje bastante inferior se inclina por cambiarla sin más en la propuesta de resolución (8,7%), o que no puede cambiarla nunca (5,4%).

El incumplimiento de las medidas cautelares

En estos casos, lo que procede es la apertura de otro expediente nuevo, aunque esto solamente lo conoce el 36,7% de los encuestados. El resto considera que la propuesta de resolución debe señalar el incumplimiento de la medida cautelar (43,3%) o, simplemente, proponer una medida alternativa a la cautelar (20%).

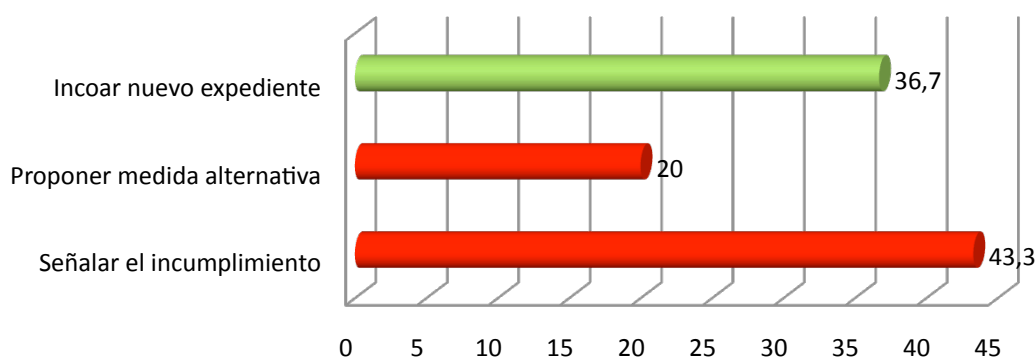


Gráfico 8.28: Cómo actuar ante el incumplimiento de las medidas cautelares

Errores más comunes en la tramitación de los expedientes sancionadores

En el cuestionario aplicado, se incluyó un listado de los errores más frecuentes que se suelen cometer en la instrucción de los expedientes sancionadores, con el fin de determinar el conocimiento que los profesores tienen de estos aspectos. Para ello, se propusieron una serie de afirmaciones, ante las cuales debían manifestar su acuerdo o desacuerdo. Aunque la escala utilizada consideraba cuatro grados (desde total desacuerdo hasta total acuerdo), en la presentación de los datos los hemos agrupado en dos categorías (acuerdo / desacuerdo) con el fin de facilitar la interpretación de los mismos.

El profesorado encuestado, únicamente señala la opción incorrecta de forma mayoritaria, en dos de los supuestos planteados: Al ser cuestionados por si consideran que la reiteración es una circunstancia modificativa que puede agravar la culpabilidad, y sobre la resolución debe llevarse a cabo en un mes desde la comisión de la falta.

Aunque no de forma mayoritaria, también se detectan problemas en relación a la obligatoriedad de tener en cuenta la situación personal del alumno durante la instrucción, sobre la necesidad de incluir pie de recurso en la resolución, y en cuanto al conocimiento del resto de plazos aplicables en la instrucción del expediente sancionador, e incluso en la prohibición de castigar doblemente por el mismo acto.

Las respuestas a las situaciones presentadas, aparecen en la siguiente tabla:

	Acuerdo	Desacuerdo
La reiteración es una circunstancia modificativa que puede agravar la culpabilidad	89,3%	10,8%
La reincidencia es una circunstancia modificativa que puede agravar la culpabilidad	91,1%	8,9%
La premeditación es una circunstancia modificativa que puede agravar la culpabilidad	91,9%	8,1%
Durante la instrucción es obligatorio informar de la acusación y de la presunción de inocencia	74,6%	25,5%
Durante la instrucción es obligatorio informar de la garantía a un proceso sin dilaciones y de los plazos de resolución	84,4%	15,5%
Pueden incluirse pruebas indubitadas como partes de lesiones o material escolar roto	87%	13%
Puede sancionarse si no consta en el expediente el parte que lo motiva ni otro tipo de prueba	27,5%	72,4%
Puede incorporarse al expediente la valoración de la situación personal del alumno, a través de informes de otros profesores	74,7%	25,2%
Es necesario tener en cuenta la situación personal del alumno durante la instrucción del expediente	53,8%	46,2%
Debe acordarse la instrucción en diez días desde la comisión de la falta	65,3%	34,7%
La instrucción debe llevarse a cabo en 7 días desde la iniciación del procedimiento	63%	37%
La resolución debe llevarse a cabo en un mes desde la comisión de la falta	29,5%	70,5%
Deben aplicarse criterios de proporcionalidad a la hora de proponer la sanción	86,1%	13,9%
Puede castigarse doblemente por el mismo acto	32,7%	67,3%
Pueden aplicarse sanciones coercitivas (obligar a reparar el daño)	87,3%	12,7%
Es posible derivar responsabilidad civil o penal de un expediente sancionador	74,2%	25,8%
Es necesario incluir pie de recurso en la resolución	60,2%	39,8%
Es necesario comunicar la resolución al servicio de inspección	69,3%	30,7%

Tabla 8.6: Distribución de frecuencias

De forma descriptiva presentamos los anteriores datos en el gráfico 8.29:

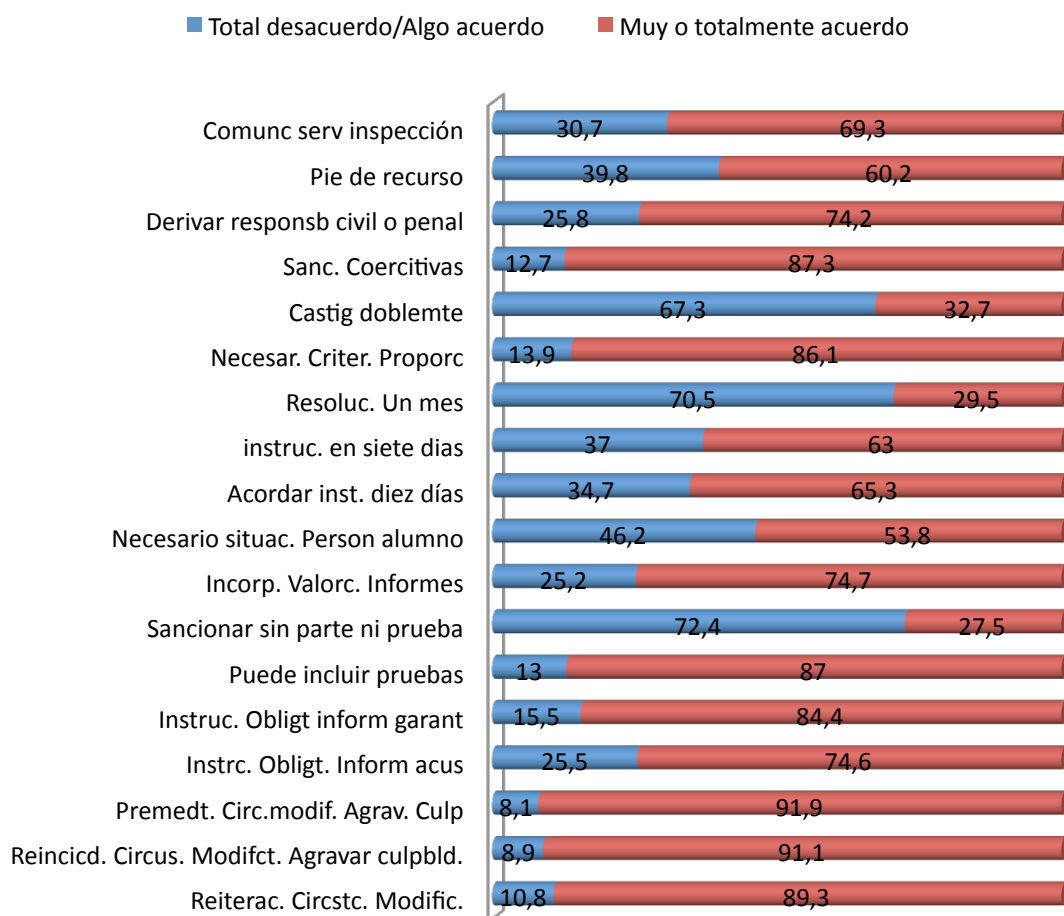


Gráfico 8.29: Conocimiento de los errores que se cometen en la instrucción de los expedientes (los valores señalados en rojo corresponden al desconocimiento de los mismos)

6. Las medidas relacionadas con el cumplimiento de la sanción

Un grupo de cuestiones planteadas al profesorado (en este caso en forma de preguntas abiertas), se relacionan con las medidas que deberían tomarse en el caso de incumplimiento de la sanción, o cuando se produzca el cumplimiento voluntario de la misma.

En el primer caso, es decir, las medidas que deberían tomarse en caso de incumplimiento de la sanción, las sugerencias aportadas por el 59,3% de la muestra (los que respondieron a esta pregunta), se han podido agrupar en torno a las medidas que

detallamos seguidamente, expresando los correspondientes porcentajes sobre el total de contestaciones y recogiendo algunas opiniones literales del profesorado encuestado, para completar la información.

- Aumentar o endurecer la sanción (34,4%):
 - *“Agravamiento de la misma”.*
 - *“Supongo que una medida más fuerte”.*
 - *“Una nueva amonestación incrementando la sanción propuesta”.*
 - *“Agravar la culpabilidad”.*
 - *“La siguiente más grave”.*
 - *“La máxima posible”.*
 - *“Volverla a cumplir prorrogando la sanción”.*
- Formular otro expediente o decretar la expulsión (29,7%):
 - *“Expulsión cautelar hasta que se cumpla la sanción”.*
 - *“Abrir un expediente que tuviera efectos civiles”.*
 - *“Expulsión del centro”.*
 - *“Reiteración y si no expulsión”.*
 - *“Para que sea efectivo el castigo debe ser inmediato, en caso contrario se le apercibirá que se abrirá un expediente disciplinario. No se puede ir de rositas, porque como no pasa nada, ...”.*
 - *“Abrir otro expediente disciplinario y aplicar como sanción el cambio de centro”.*
 - *“Volver a abrir expediente”.*
 - *“La medida que se acuerde en el reglamento interno. Personalmente amonestación inmediata y apertura de un nuevo expediente en su caso”.*
 - *“O se cumple o que se haga cargo la familia. No vuelve al centro mientras no se cumpla la sanción”.*
 - *“Otro expediente sancionador, teniendo en cuenta la situación, y en caso extremo cambio de centro”.*
 - *“Expulsión definitiva”.*
 - *“El cumplimiento de la sanción debe ser condición indispensable para su retorno al centro. Si no debe ser derivado a otro tipo de centro”.*

- Adoptar otro tipo de medidas (28,1%):
 - *“Daría otra oportunidad al alumno, planteando otro tipo de sanción coherente con la falta”.*
 - *“Que la inspección se haga cargo del expediente. Elevarlo a la inspección”.*
 - *“Lo que establezca el reglamento de régimen interior”.*
 - *“Servicios a la comunidad”.*
 - *“Comunicar inspección”.*
 - *“Cambio de centro”.*
 - *“Mediación del equipo psico-pedagógico y trabajadora social, por si hubiera problemas en el cumplimiento de la misma”.*
 - *“Realizar una revisión y hacer que se cumpla”.*
 - *“En función de la gravedad, incluso cambiarlo de centro”.*
 - *“Medidas coercitivas”.*
 - *“Cambio de centro e incluso responsabilidad civil”.*
 - *“Negar la asistencia al centro y participación en las actividades extraescolares”.*
 - *“Cambio de centro, derivación a aulas de mejora, ...”.*
 - *“Servicios a la comunidad, duplicar la sanción”.*
- Informar a los padres (4,7%):
 - *“Derivar a los padres y procurar que se cumpla la sanción”.*
- Imponer otra sanción (3,1%):
 - *“El alumno debe realizar la sanción y sancionarle de otra manera más por incumplimiento”.*
 - *“Estudiar el incumplimiento de medidas y proponer una nueva sanción”.*
 - *“Aplicar doble sanción”.*
 - *“Sumarle a la primera sanción, el cumplimiento de la segunda en un plazo inmediato, si no debería ser expulsado de clase hasta que la cumpliera”.*

En ocasiones, en las respuestas podemos comprobar que proponen varios tipos de medidas combinando distintas categorías:

- *“Mas sanción y explicación de las normas de convivencia del centro a los padres”.*
- *“Aumento de días de expulsión, trabajo obligatorio en el aula de trabajo individualizado”.*
- *“Comunicar al servicio de inspección y privación temporal del derecho de asistencia a clase”.*
- *“Expediente de expulsión temporal o castigo fuera del horario (por la tarde) y aviso a la inspección”.*
- *“Apercibir al alumno, comunicarlo a los padres, y que cumpla la sanción, en caso contrario, abrir expediente de mayor gravedad”.*

En el segundo supuesto planteado, es decir, las medidas que deberían tomarse cuando se produzca el cumplimiento voluntario de la sanción, se han propuesto las detalladas seguidamente, expresando igualmente el porcentaje sobre el total de respuestas, y recogiendo algunas referencias que ilustran, como ejemplos, las opiniones del profesorado encuestado, en relación a esta cuestión.

- Ninguna medida (42,6%):
 - *“Tras un expediente el alumno está obligado a cumplir la sanción, no cabe la voluntariedad en su cumplimiento”.*
 - *“Ninguna, eso es lo que se debe hacer”.*
 - *“Que siga el discurso normal y previsto”.*
 - *“Si se cumple la sanción ¿algo más?”.*
 - *“No existe ese caso”.*
 - *“Ninguna medida de recompensa”.*
 - *“Ninguna, no hay nada que agradecer al sancionado, es su obligación cumplir el castigo”.*

- Otras medidas (37%):
 - *“Es difícil dar una medida general, pues según el caso puede variar, lo que si debe ser es inmediata y directa”.*
 - *“Reinserción del alumno en el grupo”.*
 - *“Resolución del expediente”.*
 - *“Comunicar inspección”.*
 - *“Tenerlo en cuenta”.*
 - *“Aceptación del alumno arrepentido, intentar que se recupere en todos los ámbitos de su actitud contraria a las normas”.*
 - *“Archivo del expediente, apercibiéndole que si vuelve a reincidir en la misma conducta, se inicia el nuevo expediente por conducta continuada y reiterada”.*
 - *“La aceptación de nuevo del alumno en el aula”.*
 - *“Perdón si muestra conducta adaptativa”.*
 - *“Dar por finalizado el expediente”.*
 - *“Esperar la resolución y obrar en consecuencia”.*
 - *“Una vez cumplida la sanción propuesta, el alumno se incorpora de nuevo a su grupo y se empieza de cero”.*
 - *“Se puede considerar el buen comportamiento, pero el cumplimiento de la primera sanción no debe atenuarse en número de días o cualquier medida”.*
 - *“Tenerlo en cuenta como algo a favor del alumno”.*
 - *“Tener en cuenta para las próximas sanciones”.*
 - *“Ser acogido de nuevo en el centro, tras el cumplimiento de la sanción”.*
- Reducción de la sanción (16,6%):
 - *“Atenuación o exención de sanción”.*
 - *“Se puede rebajar la sanción”.*
 - *“Disminuir la sanción”.*
 - *“Reducir en lo posible la sanción”.*
 - *“Reducción de las sanciones impuestas en un 40 o un 50 %”.*
 - *“Quizás una sanción más leve de la pensada en principio”.*

- Apoyo de profesores (1,9%):
 - *“Suele ser un caso poco frecuente, pero si ocurriese debe cumplirla totalmente pero con el apoyo de los profesores”.*
- Trabajo obligatorio en el aula (1,9%):
 - *“Permitirle trabajar en algo productivo y que le guste”.*

Finalmente, se pidió a los profesores que propusieran diferentes medidas recuperadoras o educativas, como alternativa a las represivas o punitivas. Las respuestas ofrecidas se pueden agrupar en las categorías siguientes, consignando igualmente el porcentaje sobre el total, y detallando, al igual que en las cuestiones anteriores, algunas de las respuestas más relevantes, advirtiendo que en este caso se dio una mayor variedad.

- Otras medidas (29,6%):
 - *“Se podría plantear una reducción de la misma”.*
 - *“Tratar de forma personalizada la actuación de cada alumno a través de la conversación, pero esta supondría mayor dedicación y más recursos humanos”.*
 - *“Rebajar la edad de los P.C.P.I. al menos a los catorce años”.*
 - *“Siempre solicitar colaboración de los padres”.*
 - *“Eso dependerá de la conducta del alumno, depende de lo que hiciera para aplicar una medida educativa”.*
 - *“Conversar con el alumno”.*
 - *“Diálogos, paciencia, estímulos, comprensión, préstamos de puntuaciones, ...”*
 - *“Horas de estudio obligatorio fuera del horario del alumno”.*
 - *“Realizar actividades previamente diseñadas, por las que el alumno experimente sus actuaciones erróneas”.*
 - *“Aplicación de medidas coercitivas (obligar a reparar el daño)”.*
 - *“Poner en contacto a la familia con la delegación, que le proporcione una salida que el instituto no puede tomar una decisión en el conflicto!”.*
 - *“Reconocer sus faltas, tener voluntad de no reincidir, y propósito de enmienda”.*

- *“Hablar con el alumno y proporcionarle todo tipo de ayuda mientras cumple la sanción (dependerá del tipo de sanción)”*.
- *“Las faltas deben ser sancionadas conforme a las normas (Dura lex, sed lex)”*.
- *“El cambio de grupo en el mismo centro para tratar de separar al alumno de sus compañeros más cercanos”*.
- *“Reparar el daño producido”*.
- *“Taller de habilidades”*.
- *“No insistir en la ESO obligatoria, hay alumnos y alumnas que quieren/pueden solamente aprender un oficio. Fomentar las escuelas de oficios (zapateros, relojeros, carpinteros, vidrio, etc.)”*.
- *“Obligarlo a asistir varias tardes, para realizar sus tareas, al centro”*.
- *“Talleres por la tarde para mejorar habilidades y conducta”*.
- Reparación material o limpieza 20,4%.
 - *“Dedicarse a la reparación material o a la limpieza no remunerada del centro”*.
 - *“Pintar las paredes, recoger las basuras del patio, limpiar mesas, ...”*.
 - *“Ayudar a los conserjes y limpiadores del instituto”*.
- Servicios a la comunidad 18,5%.
 - *“Se pueden sustituir sanciones por trabajos para el centro, o contratos de compromiso sujetos a revisión semanal”*.
 - *“Reparar por sí mismo el daño, incluso trabajando a favor del centro”*.
 - *“Durante la expulsión de un alumno, este deberá realizar actividades de servicios a la comunidad escolar: Limpieza y reparación de mobiliario e instalaciones”*.
 - *“Servicios a la comunidad (en Cruz Roja, residencia ancianos, etc.)”*.
 - *“Quizás algún tipo de servicio a la comunidad: Ayudar con la limpieza, ayudar a algún miembro de la comunidad educativa, ...”*.
 - *“Mantenimiento y cuidado del centro”*.
 - *“Colaborar con alguna labor social que se realice en el entorno donde esté ubicado el centro”*.
 - *“Trabajos en el centro”*.
 - *“Participar en voluntariado social”*.

- *“Realizar actividades dentro del centro que pueda beneficiar la recuperación del alumno como arreglar, pintar, limpiar, ...”.*
- Trabajo obligatorio en el aula 14,8%.
 - *“Aulas de trabajo tanto individual como en grupos, bajo un estricto control”.*
 - *“Tareas en el aula de trabajo, pero no funcionan”.*
- Varias alternativas 9,3%.
 - *“Realizar servicios a la comunidad educativa (recoger los papeles del recreo, ayudar a los alumnos que lo requieran, etc.), además de permanecer una hora más en el centro durante un periodo de tiempo establecido para realizar las tareas de casa”.*
 - *“Colaborar en la recogida del patio tras el recreo, y ayudar a algún compañero a superar una materia en la que tenga dificultad”.*
 - *“Clases de refuerzo por las tardes, o algún servicio a la comunidad”.*
 - *“Trabajos que repercutan en el beneficio de la comunidad educativa, desde tareas concretas para reparar el daño, como tareas de sensibilización social”.*
 - *“Permitir al alumno proponer soluciones a su propia situación (talleres, trabajo personal, ...)”.*
 - *“Fuera del horario lectivo recupera las materias perdidas durante la sanción así como habilidades sociales y de convivencia”.*
 - *“Reparación de material del centro, ayuda a compañeros con discapacidad, ejercer tutorías con alumnos que tienen dificultades en diversas asignaturas, proponer resolución en expedientes disciplinarios de otros compañeros”.*
 - *“Acudir a clase por las tardes, hacer trabajos extras, estudiar forzosamente en la hora del recreo”.*
 - *“Limpiar el instituto, venir horas extra a trabajar, hacer labores de mantenimiento de las instalaciones del centro”.*
 - *“Reparación del daño causado, si es posible, trabajos sociales, y requerir seriamente la implicación de padres o tutores”.*
 - Aula de convivencia 5,6%.

- *“En vez de expulsión, dirigir al alumno al aula de convivencia donde reflexione trabajando sobre el mal acto que ha cometido”.*
- *“Actividades programadas en aulas de convivencia con psicólogos para modificar pautas de conducta”.*
- *“Aula convivencia”.*
- Departamento orientación 1,9%
 - *“Actuación del departamento de orientación”.*

Finalmente, en esta opción también se describieron una serie de medidas, que no podemos encuadrar en ninguna de las categorías diseñadas, como las que exponemos a continuación:

- *“Es muy difícil proponer una medida que no sea represiva”.*
- *“¿Existen?”.*
- *“No sé, este tipo de alumnado solamente entienden las medidas represivas y lo digo por experiencia”.*
- *“Son más efectivas las represivas”.*

7. La mejora de la convivencia escolar

En este bloque del instrumento, se plantearon dos amplias cuestiones. La primera de ellas, trataba de conocer el grado de eficacia que otorgaban los profesores a un conjunto de medidas que se les proponían. La segunda pretendía conocer, si alguna de ellas se había llegado a implementar en sus respectivos centros.

7.1. Medidas propuestas para la mejora de la convivencia escolar

En este apartado se han propuesto una serie de medidas, (las consideradas más habituales), para mejorar la convivencia escolar. En relación a cada una de ellas, se solicitó a los encuestados que valoraran su grado de eficacia, en una escala de cuatro grados (desde ineficaz a muy eficaz).

En la tabla siguiente presentamos las valoraciones obtenidas, una vez reducidas a dos categorías (ineficaz/poco eficaz - bastante/muy eficaz) para simplificar su interpretación. En el gráfico siguiente, se aprecia de forma más intuitiva las medidas que los profesores sitúan en un grado superior de eficacia.

La mejora de la convivencia escolar	Ineficaz Poco eficaz	Bastante Muy eficaz
Medidas que mejoren las perspectivas académicas, favorezcan actitudes de aprendizaje, y permitan progresar al alumno (acompañamiento escolar, compensatoria, diversificación curricular,...).	27,6%	72,3%
Medidas de desarrollo de capacidades en los alumnos que presenten algún talento especial	8,7%	91,3%
Atención directa a alumnado reincidente en horario no lectivo, trabajando habilidades sociales durante el tiempo de sanción para mejorar su reinserción en el aula	33%	67%
Acción tutorial que detecte anomalías y trabaje en el conocimiento de las normas por los alumnos	22,8%	77,3%
Intervención en entorno (escuela de padres, reuniones, información sobre conflictos de sus hijos,...)	19,6%	80,4%
Mejora de la formación del profesorado en gestión de la convivencia y resolución de conflictos	30,4%	69,6%
Actividades extraescolares que fomenten el conocimiento mutuo del alumnado y del profesorado	41,6%	58,4%
Reformas organizativas del centro, optimizando recursos humanos y materiales	18,4%	81,5%
Agilización en la tramitación de los expedientes sancionadores	11,7%	88,3%
Adaptación, publicidad y cumplimiento efectivo del reglamento de régimen sancionador	12,6%	87,4%
Acuerdo entre profesorado para unificación de criterios disciplinarios	3,9%	96%
Dinamización de recreos	29,6%	70,4%
Tutorías de convivencia como espacio de diálogo entre alumno infractor y profesores especializados	31,1%	68,9%
Aula de convivencia como espacio donde alumnos expulsados de clase, realizan trabajos planificados durante la expulsión del aula	40,2%	59,8%
Mediación escolar entre iguales, donde alumnos dialogan y negocian soluciones con los protagonistas de un conflicto	39,6%	59,8%
Grupos de trabajo entre alumnos donde se reflexione sobre los problemas de convivencia	43,6%	56,5%
Programas de intervención por parte de técnicos en la materia externos al centro	43,6%	56,4%

Tabla 8.7: Eficacia de las medidas propuestas

En el gráfico siguiente se puede apreciar con mayor claridad, que las medidas consideradas más eficaces son las relacionadas con la existencia de acuerdo entre profesorado para unificación de criterios disciplinarios (96%), y las que favorecen el desarrollo de capacidades en los alumnos que presenten algún talento especial (91,3%). También aparecen destacadas (aunque en menor medida), la agilización en la tramitación de los expedientes sancionadores (88,3%), así como la adaptación, publicidad y cumplimiento efectivo del reglamento de régimen sancionador (87,4%).

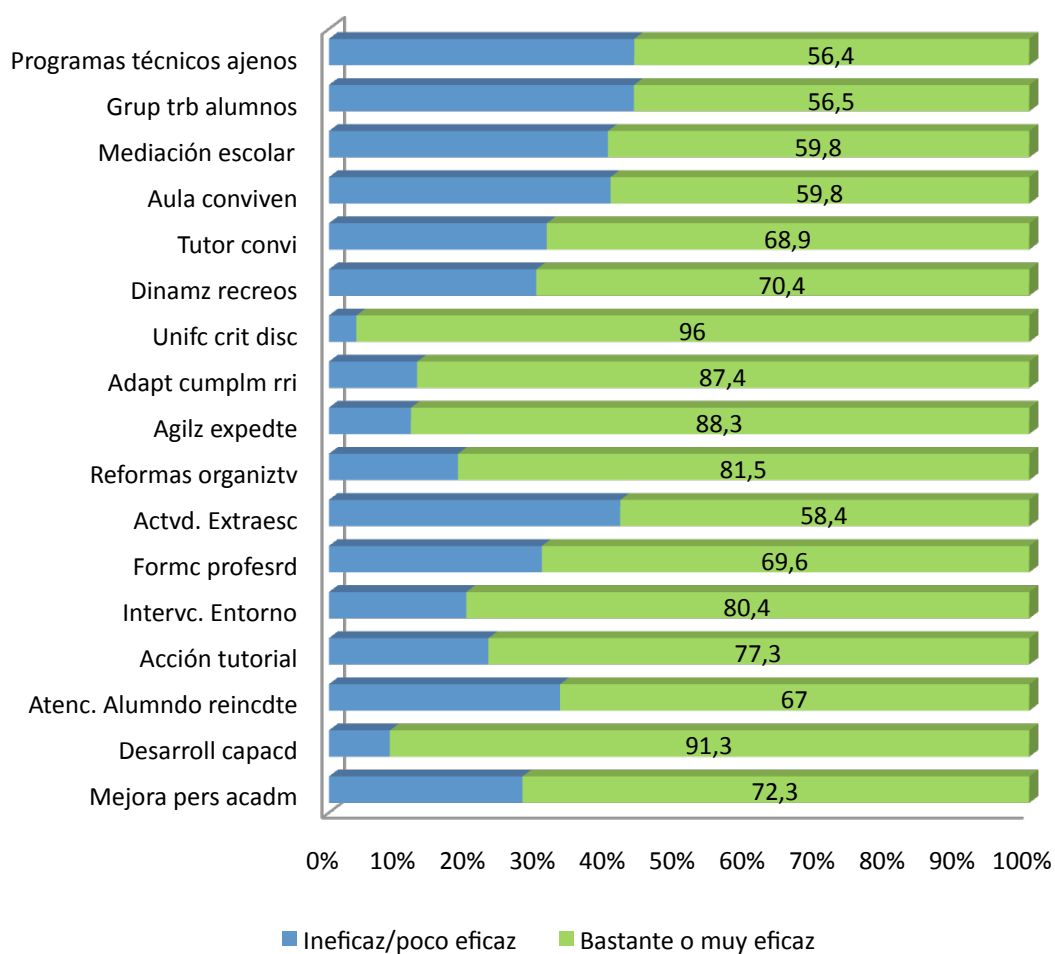


Gráfico 8.30: Medidas consideradas más eficaces

7.2. Medidas llevadas a cabo en los centros para la mejora de la convivencia.

Como ya se había apuntado anteriormente con este ítem, se ha podido constatar en qué medida se aplican en los IES de Ceuta, diferentes medidas encaminadas a la mejora de la convivencia escolar.

Los datos que aparecen en la tabla siguiente y el gráfico posterior, ponen de manifiesto cuáles son las medidas más extendidas en los centros de Ceuta.

Medidas llevadas a cabo en los centros	Sí	No
Medidas que mejoren las perspectivas académicas, favorezcan actitudes de aprendizaje, y permitan progresar al alumno (acompañamiento escolar, compensatoria, diversificación, ...).	92,5%	7,5%
Medidas de desarrollo de capacidades en los alumnos con talento.	23,4%	76,6%
Atención directa a alumnado reincidente en horario no lectivo, trabajando habilidades sociales durante el tiempo de sanción.	41,1%	58,9%
Acción tutorial que detecte anomalías y trabaje en el conocimiento de las normas por los alumnos	72%	28%
Intervención en entorno (escuela de padres, reuniones, información.	45,8%	54,2%
Mejora de la formación del profesorado en gestión de la convivencia y resolución de conflictos	44,9%	55,1%
Actividades extraescolares que fomenten el conocimiento mutuo del alumnado y del profesorado	49,5%	50,5%
Reformas organizativas del centro, optimizando recursos humanos y materiales	43%	57%
Agilización en la tramitación de los expedientes sancionadores	60,7%	39,3%
Adaptación, publicidad y cumplimiento efectivo del reglamento de régimen sancionador	47,7%	52,3%
Acuerdo entre profesorado para unificación de criterios disciplinarios	49,3%	50,5%
Dinamización de recreos	29,9%	70,1%
Tutorías de convivencia como espacio de diálogo entre alumno infractor y profesores especializados	37,4%	62,6%
Aula de convivencia como espacio donde alumnos expulsados de clase, realizan trabajos planificados durante el tiempo de expulsión del aula	78,5%	21,5%
Mediación escolar entre iguales, donde alumnos dialogan y negocian soluciones con los protagonistas de un conflicto	25,2%	74,8%
Grupos de trabajo entre alumnos donde se reflexione sobre los problemas de convivencia	16,8%	83,2%
Programas de intervención por parte de técnicos en la materia externos al centro	15,9%	84,1%

Tabla 8.8: Medidas adoptadas por los centros

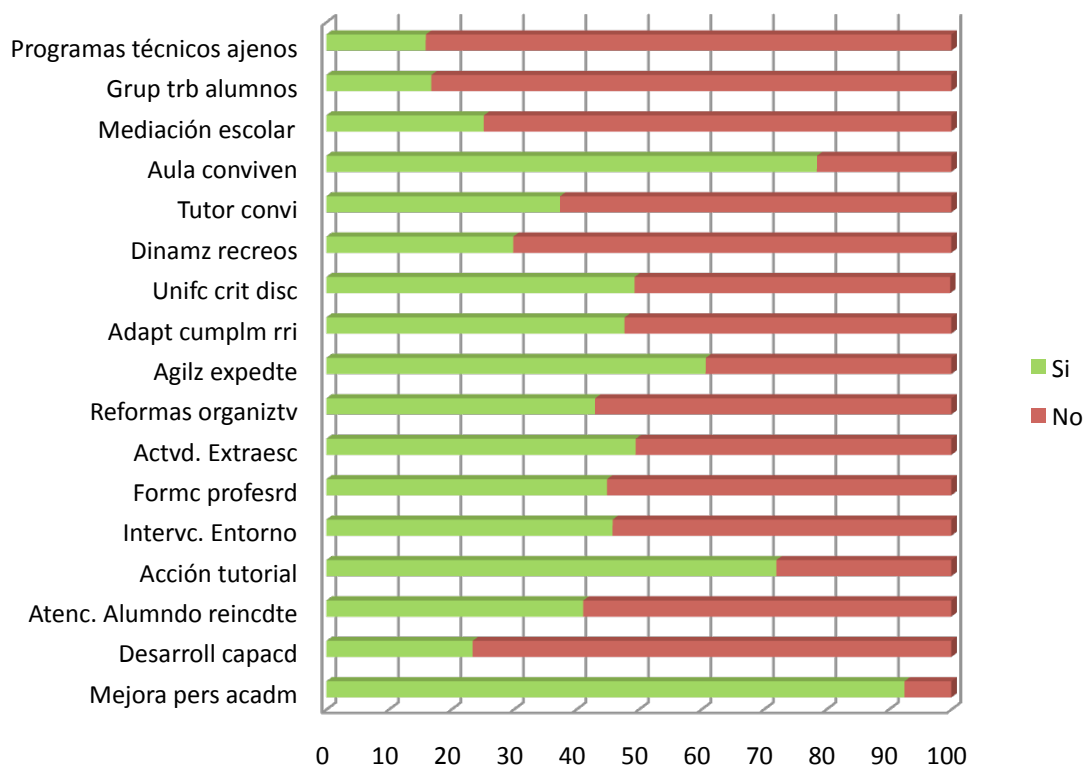


Gráfico 8.31: Medidas adoptadas por los centros

Sintetizando, los profesores entienden que las medidas más eficaces para mejorar la convivencia son, con porcentajes entre 87% y 92, el acuerdo entre profesorado para unificación de criterios disciplinarios, el desarrollo de capacidades a alumnos con talento especial, la agilización en la tramitación de los expedientes sancionadores, y la adaptación, publicidad y cumplimiento efectivo del reglamento de régimen interior.

Con porcentajes entre 71% y 82%, las reformas organizativas optimizando recursos humanos y materiales, la intervención en el entorno (escuela de padres, información, ...), la acción tutorial que trabaje en el conocimiento de las normas por los alumnos, y la mejora de las perspectivas académicas, y aprendizaje que permitan progresar.

Con porcentajes entre 67% y 71%, la dinamización de recreos, la mejora de la formación del profesorado en gestión de convivencia y resolución conflictos, las tutorías de convivencia como espacio de diálogo entre infractor y profesores, la atención directa a alumnado reincidente en horario no lectivo, trabajando habilidades sociales durante el tiempo de sanción para mejorar su reinserción.

Con porcentajes entre 56% y 60%, el aula de convivencia como espacio donde alumnos expulsados realizan trabajos planificados, mediación escolar entre iguales, donde alumnos dialogan y negocian soluciones, las actividades extraescolares que fomenten el conocimiento mutuo del alumnado y profesorado, los grupos de trabajo entre alumnos donde se reflexione sobre problemas de convivencia (Bastante o muy eficaz 56,5%), y los programas de intervención por parte de técnicos en la materia externos.

Sobre las medidas que se han llevado a cabo en su centro, con porcentajes entre 60% y 93%, las que mejoren las perspectivas académicas, aprendizaje y permitan progresar al alumno, el aula de convivencia como espacio donde alumnos expulsados realizan trabajos planificados, la acción tutorial que detecte anomalías y trabaje en el conocimiento de las normas por los alumnos y la agilización en la tramitación de los expedientes sancionadores.

Con porcentajes entre 45% y 50%, las actividades extraescolares que fomenten el conocimiento mutuo del alumnado y profesorado, el acuerdo entre profesorado para unificación de criterios disciplinarios, la adaptación, publicidad y cumplimiento efectivo del reglamento de régimen interior y la intervención en el entorno (escuela de padres, reuniones, información, ...).

Con porcentajes entre 37% y 45%, la mejora de la formación del profesorado en gestión de convivencia y resolución conflictos, las reformas organizativas del centro, optimizando recursos humanos y materiales, atención directa a alumnado reincidente en horario no lectivo, trabajando habilidades sociales durante el tiempo de sanción para mejorar su reinserción y las tutorías de convivencia como espacio de diálogo entre infractor y profesores especializados.

Con porcentajes entre 15% y 30%, la dinamización de recreos, la mediación escolar entre iguales, donde alumnos dialogan y negocian soluciones, desarrollo de capacidades a alumnos con talento especial, los grupos de trabajo entre alumnos donde se reflexione sobre problemas de convivencia y los programas de intervención por parte de técnicos en la materia externos al centro.

Todas las medidas propuestas, son consideradas por la mayoría de profesores como bastantes o muy eficaces. Solo cuatro de ellas se han utilizado en la mayoría de los centros. La medida más utilizada se refiere a aspectos académicos, seguida por el aula de convivencia, acción tutorial y la agilización de expedientes, esta última una de las más demandadas por los profesores como muy eficaz. La acción tutorial y la mejora de perspectivas académicas, también son bastante demandadas.

Sin embargo el aula de convivencia no es considerada una de las medidas más eficaces, a pesar de ser bastante utilizada. La medida considerada más eficaz, es utilizada en casi la mitad de los IES, pero el desarrollo de capacidades de alumnos con talento solo en el 23,4%.



CAPÍTULO IX
ANALISIS FACTORIAL

1. Introducción

En la investigación llevada a cabo, se han tenido en cuenta las siguientes variables relevantes para sintetizar las diversas formas de comprender la convivencia, y más concretamente los conflictos que se derivan de ella: Título que le habilitó para la enseñanza, el nivel que imparte, la edad, el estado civil, el género, el cargo o cargos que ocupa actualmente, el cargo o cargos que ha ocupado, la experiencia en la enseñanza, y por último si ha ejercido o no como instructor de expedientes sancionadores. Al analizar los datos que aportan las respuestas, “cruzándolas” con dichas variables, nos encontramos que no todas dan lugar a diferencias significativas. De hecho, uno de los datos relevantes que ha aportado esta investigación, es dejar patente la falta de diferencias determinantes, en cuanto a las distintas percepciones y reacciones frente a conflictos de convivencia, en función de las condiciones personales y profesionales del docente. En todo caso, comprobamos que hay variables que tienen cierto peso, que son relevantes a la hora de valorar la reacción del profesorado ante los conflictos.

En consecuencia, dadas las características de la muestra de nuestro estudio y considerando los aspectos que venimos observando a lo largo del trabajo, parece conveniente utilizar una estrategia estadística que sea capaz de respaldar las intuiciones que están aflorando a través del mismo. Hemos elegido el análisis factorial con el método de componentes principales, porque supone una explicación de la máxima cantidad de varianza de las variables agrupadas por componentes. Cada componente ordenado es la explicación máxima de las variables originales que contribuyen a la varianza total, siendo los restantes componentes explicaciones de las varianzas residuales, sucesivamente hasta el total de las variables (Harman, 1980). Además el número de variables nos permite confirmar las dimensiones del instrumento que hemos utilizado en el estudio. Pero lo más importante, es que nos permite configurar aspectos que están en la manera de concebir los aspectos disciplinarios utilizando perspectivas distintas, en nuestro caso el género de los encuestados, haber sido instructor o no de expedientes disciplinarios, y el grado de experiencia del profesorado.

Seguidamente presentamos los resultados obtenidos al utilizar las siguientes variables clasificatorias: género, instructor y experiencia docente.

2. Variable genero

En esta variable analizada correspondiente al género de los profesores encuestados (hombre-mujer), en la primera de las preguntas del cuestionario correspondiente a la gravedad de distintas conductas, agrupamos los porcentajes con respecto al tanto por ciento de los que han calificado como grave, encontrando porcentajes muy parecidos, levemente superiores en las mujeres, pero sin diferencias apreciables. Se expresa resumidamente, en la siguiente tabla:

B1	Hombre	Mujer
Perturbar el normal desarrollo de las actividades de clase	70.6 %	69.8 %
Impedir o dificultar el estudio a sus compañeros	78.4 %	83 %
Faltas de puntualidad	20 %	15.4 %
Dirigirse un alumno a otro o al profesor de forma despectiva, maleducada, grosera o desafiante	98.1 %	100 %
Daños en instalaciones del centro	70 %	71.7 %
Faltas de asistencia	40.8 %	43.1 %
Los actos de indisciplina, injuria, amenazas u ofensas graves contra los miembros de la comunidad	100 %	100 %
La reiteración, en un mismo curso escolar, de conductas contrarias a la convivencia del centro	98.1 %	100 %
La agresión grave física o moral contra los miembros de la comunidad educativa o la discriminación grave	100 %	100 %
La suplantación de personalidad en actos de la vida docente y la falsificación o sustracción de documentos académicos	96.1 %	100 %
Los daños graves causados por uso indebido o intencionado en los locales, material o documentos del centro o en los bienes de otros miembros de la comunidad educativa	96.2 %	96.2 %
Los actos injustificados que perturben gravemente el normal desarrollo de las actividades del centro	94.1 %	98.1 %
Las actuaciones perjudiciales para la salud y la integridad personal de los miembros de la comunidad educativa del centro, o la incitación a las mismas	96.2 %	98.1 %
El incumplimiento de las sanciones impuestas	98.1 %	96.2 %

Tabla 9.1: Distribución por sexos de los profesores que califican las conductas como graves

En la siguiente tabla, analizamos la frecuencia en clase de las distintas conductas, en relación a la variable estudiada:

B2	Hombre	Mujer
Perturbar el normal desarrollo de las actividades de clase	63.4 %	66 %
Impedir o dificultar el estudio a sus compañeros	59.6 %	57.5 %
Faltas de puntualidad	56.9 %	62.2 %
Dirigirse un alumno a otro o al profesor de forma despectiva, maleducada, grosera o desafiante	27.4 %	39.6 %
Daños en instalaciones del centro	32.7 %	43.4 %
Faltas de asistencia	50 %	62.3 %
Los actos de indisciplina, injuria, amenazas u ofensas graves contra los miembros de la comunidad	30 %	30.1 %
La agresión grave física o moral contra los demás miembros de la comunidad educativa o la discriminación grave	7.6 %	18.9 %
La suplantación de personalidad en actos de la vida docente y la falsificación o sustracción de documentos académicos	100 %	100 %
Los daños graves causados por uso indebido o intencionado en los locales, material o documentos del centro o en los bienes de otros miembros de la comunidad educativa	17.3 %	13.2 %
Los actos injustificados que perturben gravemente el normal desarrollo de las actividades del centro	32.7 %	28.5 %
Las actuaciones perjudiciales para la salud y la integridad personal de los miembros de la comunidad educativa del centro, o la incitación a las mismas	9.8 %	11.5 %
El incumplimiento de las sanciones impuestas	12.5 %	22.6 %

Tabla 9.2: Distribución por sexos de los profesores que contestan a menudo o siempre

Encontramos más diferencias que en la tabla anterior y más acusadas. En este caso, los porcentajes superiores los presentan las mujeres. Dos cuestiones de esta pregunta presentan un índice Pearson apreciable: B2H (050) y B2I (050). La primera se refiere a la conducta de agresión grave física o moral contra los demás miembros de la comunidad educativa o la discriminación grave; la segunda a la conducta de la suplantación de personalidad en actos de la vida docente y la falsificación o sustracción de documentos académicos.

En la siguiente tabla se detalla el porcentaje de profesorado que, según su género, opta por imponer partes disciplinarios ante las diferentes conductas contrarias a la convivencia, y apenas encontramos diferencias en las conductas leves, donde incluso se alternan los dos géneros en algunas conductas. Sin embargo, en las conductas graves, son las mujeres las que abusan del parte con mayor diferencia.

B4	Hombre	Mujer
Perturbar el normal desarrollo de las actividades de clase	8 %	16.3 %
Impedir o dificultar el estudio a sus compañeros	16 %	16 %
Faltas de puntualidad	11.8 %	7.8 %
Dirigirse un alumno a otro o al profesor de forma despectiva, maleducada, grosera o desafiante	57.4 %	62 %
Daños en instalaciones del centro	31.3 %	38.8 %
Faltas de asistencia	8 %	8 %
Los actos de indisciplina, injuria, amenazas u ofensas graves contra los miembros de la comunidad educativa	72.9 %	69.4 %
La reiteración, en un mismo curso escolar, de conductas contrarias a las normas de convivencia del centro	66 %	68 %
La agresión grave física o moral contra los demás miembros de la comunidad educativa o la discriminación grave	78.7 %	81.6 %
La suplantación de personalidad en actos de la vida docente y la falsificación o sustracción de documentos académicos	66 %	72 %
Los daños graves causados por uso indebido o intencionado en los locales, material o documentos del centro o en los bienes de otros miembros de la comunidad educativa	63.3 %	73.5 %
Los actos injustificados que perturben gravemente el normal desarrollo de las actividades del centro	49 %	64.7 %
Las actuaciones perjudiciales para la salud y la integridad personal de los miembros de la comunidad educativa del centro, o la incitación a las mismas	65.3 %	68 %

Tabla 9.3: Distribución por sexos de los profesores que proponen formular un parte disciplinario

Los siguientes porcentajes que mostramos, vienen referidos a las distintas propuestas formuladas sobre las preguntas que recoge el cuestionario, en relación con medidas a tomar ante incumplimiento de sanciones (C.10), así como en relación con la propuesta de medidas recuperadoras frente a sancionadoras (C.12):

- C.10** Hombre: Aumentar o endurecer la sanción (46.7 %)
Mujer: Otro expediente o expulsión (36.4 %)
- C.12** Hombre: Reparación material y/o limpieza (19.2 %)
Mujer: Reparación material y/o limpieza (22.2 %)

En relación a la variable género, aplicando el método de extracción basado en el análisis de componentes principales y efectuando una rotación posterior a través del método Varimax, seleccionamos tres factores que explican el 28,7% de la varianza en el caso de los hombres y el 28,52% en el de las mujeres, como se explica en la siguiente tabla. Eliminamos aquellas variables cuyo valor sea inferior a 0,6 y obtenemos tres factores en ambos casos, hombres y mujeres. El primer factor en el caso de los hombres se satura con 12 variables que explican el 12,3% de la varianza, mientras en el de las mujeres este mismo factor explica el 12,1% de la varianza y se satura con menos variables (ver tabla).

Varianza total explicada. Hombres									
Factor	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	15,06	13,572	13,572	15,06	13,572	13,572	13,67	12,323	12,323
2	10,11	9,112	22,684	10,11	9,112	22,684	9,299	8,378	20,701
3	6,710	6,045	28,729	6,710	6,045	28,729	8,912	8,029	28,729
Varianza total explicada. Mujeres									
Factor	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	14,96	13,485	13,485	14,96	13,485	13,485	13,43	12,106	12,106
2	9,601	8,650	22,135	9,601	8,650	22,135	9,830	8,855	20,961
3	7,096	6,393	28,527	7,096	6,393	28,527	8,398	7,566	28,527

Tabla 9.4: Varianza explicada en función del sexo

Al analizar el primer factor, que se satura con variables que explican cómo califican las faltas, o como reconocen los profesores la gravedad de las mismas, se pueden diferenciar matices entre las concepciones que explican la conformación de los factores en los profesores y las profesoras.

Así cuando se trata de los profesores, la calificación de las faltas merecedoras de gravedad está caracterizada por acciones, en general de corte individual. Ocurre con las variables B2L (las actuaciones perjudiciales para la salud y la integridad personal de los miembros de la comunidad educativa del centro, o la incitación a las mismas), B2G (los actos de indisciplina, injuria, amenazas u ofensas graves contra miembros de la comunidad educativa), B2H (la agresión grave física o moral contra los demás miembros de la comunidad educativa), B2I (la suplantación de personalidad en actos de la vida docente y la falsificación o sustracción de documentos académicos), B2M (el incumplimiento de las sanciones impuestas), B3I (la agresión grave física o moral contra los demás miembros de la comunidad educativa o la discriminación grave), y B3D (dirigirse un a otro alumno o al profesor de forma despectiva, maleducada, grosera o desafiante). Para las profesoras estas situaciones están recogidas en la variable B3D (dirigirse un alumno a otro alumno o al profesor de forma despectiva, maleducada, grosera o desafiante), que es la única que satura este factor con estas características.

Sin embargo desde la constatación de acciones contra el grupo, los hombres son menos severos en el reconocimiento de situaciones; así en ellos son las variables B2K (los actos injustificados que perturben gravemente el normal desarrollo de las actividades del centro), B2A (perturbar el normal desarrollo de las actividades de clase) y B2B (impedir o dificultar el estudio a sus compañeros), en total tres, que en el caso de las profesoras es mayor: B3B (impedir o dificultar el estudio a sus compañeros), B3A (perturbar el normal desarrollo de las actividades de clase), B3C (faltas de puntualidad), B2F (faltas de asistencia) y B3H (la reiteración, en un mismo curso escolar, de conductas contrarias a las normas de convivencia del centro).

Por otro lado, detectamos predominio en las mujeres en relación con las faltas en el centro, frente a los hombres que se decantan por las infracciones producidas en las aulas. Todo ello se expresa resumidamente en la siguiente tabla:

Concepciones género. Factor 1	Hombre	Mujer
B2J Los daños graves causados por uso indebido o intencionado en los locales, material ...	,822	
B2L Las actuaciones perjudiciales para la salud y la integridad personal ...	,797	
B2G Los actos de indisciplina, injuria, amenazas u ofensas graves ...	,790	
B2H La agresión grave física o moral contra los demás miembros de la comunidad educativa	,789	
B2K Los actos injustificados que perturben gravemente el normal desarrollo de actividades ...	,788	
B2I La suplantación de personalidad y la falsificación o sustracción de documentos	,730	
B2M Incumplimiento de las sanciones impuestas	,648	
B2A Perturbar el normal desarrollo de actividades de clase	,637	
B3D Dirigirse a otro alumno o al profesor de forma despectiva, maleducada, grosera o desafiante	,630	,745
B2E Daños en instalaciones del centro (pintar en las mesas, tirar papeles al suelo)	,627	
B2B Impedir o dificultar el estudio a sus compañeros	,622	
B2D Dirigirse a otro alumno o al profesor de forma despectiva, maleducada, grosera o desafiante	,613	
B3B Impedir o dificultar el estudio a compañeros		,851
B3A Perturbar en normal desarrollo de las actividades de clase		,800
B3E Daños en instalaciones del centro (pintar en las mesas, tirar papeles al suelo)		,793
B3C Faltas de puntualidad		,668
B2F Faltas de asistencia		,652
B3H La reiteración, en un mismo curso, de conductas contrarias a las normas de convivencia		,631

Tabla 9.5: Concepciones de hombres y mujeres en el Factor I

El tercer aspecto se refiere a los daños causados contra los aspectos materiales de la institución, y aquí también encontramos concepciones distintas entre los profesores y las profesoras. En el primer caso los profesores se refieren a los daños más generalizados y graves: B2J (los daños graves causados por uso indebido o intencionado en los locales, material o documentos del centro o en los bienes de otros miembros de la comunidad educativa); mientras las profesoras concretan en las instalaciones del centro y se refieren o amplían a daños leves: B3E (daños en instalaciones del centro, pintar en

las mesas, tirar papeles al suelo). En resumen, los profesores acentúan la gravedad en las actuaciones concretas contra los individuos, profesores o alumnos, contra la integridad personal, a través de ofensas, amenazas o agresiones, y aparecen con una actitud contraria a que lo desestimen a través del incumplimiento de sanciones o suplantación de personalidad. Mientras, las profesoras tienen una visión más organizativa, destacando las actuaciones contra el grupo, como impedir el estudio, perturbar la clase, faltas de puntualidad, asistencia, reiteración en conductas contra la convivencia, e incluso destaca como en el caso de ellas no hay alusiones al insulto individual. En el gráfico siguiente podemos observar estos aspectos, que nos presentan dos formas de concebir la gravedad.

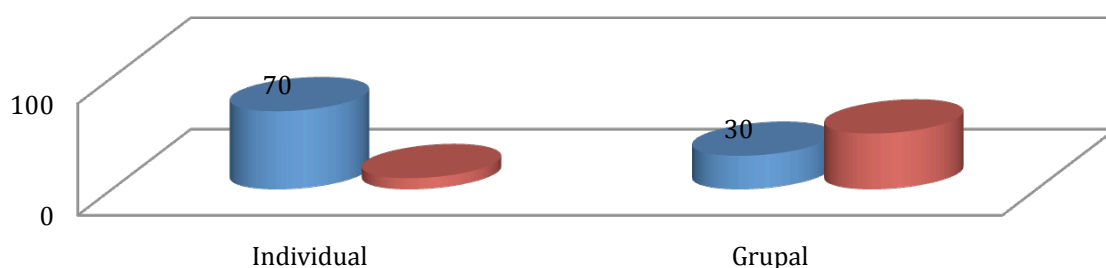


Gráfico 9.1: Concepciones hombre/mujer en el primer factor

El segundo factor recoge la eficacia de las medidas que pueden adoptarse para abordar los problemas disciplinarios, que explica el 8,3% y el 8,8% de la varianza, respectivamente para profesores y profesoras. En este factor el número de variables en el caso de las profesoras es mayor, y también la forma en que conciben cómo debería abordarse el problema disciplinario.

Los profesores se inclinan hacia acciones individuales, sobre todo a través de tutorías: D1.13 (tutoría de convivencia como espacio de diálogo entre alumno infractor y profesores especializados), D1.14 (aula de convivencia como espacio donde alumnos expulsados de clase, realizan trabajos planificados durante el tiempo de expulsión del aula), D1.3 (atención directa a alumnado reincidente en horario no lectivo, trabajando

habilidades sociales durante el tiempo de sanción para mejorar su reinserción en el aula). Por su parte, las profesoras abundan en algunas de esas acciones individuales: D1.3 (atención directa a alumnado reincidente en horario no lectivo, trabajando habilidades sociales durante el tiempo de sanción para mejorar su reinserción en el aula), y D1.13 (tutoría de convivencia como diálogo entre infractor y profesores).

En el caso de las acciones de grupo, tienen algo de más eco en las profesoras que en los profesores. En el caso de los varones citan la opción D1.16 (grupos de trabajo entre alumnos donde se reflexione sobre los problemas de convivencia), D1.4 (acción tutorial que detecte anomalías y trabaje en el conocimiento de normas por alumnos), y D1.15 (mediación escolar entre iguales, donde alumnos dialogan y negocian soluciones con los protagonistas de un conflicto). Para las profesoras estas medidas de grupo son parecidas en cuanto a número y forma, pues hay coincidencia en afrontar los problemas con grupos de trabajo (D1.16), a través de la acción tutorial que detecte anomalías y trabaje en el conocimiento de normas (D1.4), y mediante medidas que mejoren las perspectivas académicas (D1.1), pero también conciben como forma de abordar problemas de disciplina, el aprovechamiento de los alumnos brillantes (D1.2).

Las acciones que podemos incluir en medidas organizativas, presentan concepciones claramente distintas en profesoras y profesores. Para las profesoras el número de variables que destacan estos aspectos organizativos es mayor, y deben contar con el contexto escolar, el concurso de las familias, o las actividades extraescolares: D1.1 (medidas que mejoren las perspectivas académicas, favorezcan actitudes y permitan progresar al alumno), D1.5 (intervención en entorno), D1.8 (reformas organizativas del centro, optimizando recursos humanos y materiales), y D1.7 (actividades extraescolares que fomenten el conocimiento de alumnado y profesorado).

Ello nos lleva a pensar en que las profesoras están más convencidas de la influencia externa en los aspectos disciplinarios que los profesores, mientras que estos parecen confiar más en la influencia educativa desde el interior de la institución. Se expresa resumidamente en la siguiente tabla:

Concepciones género. Factor 2	Hombre	Mujer
D1.13 Tutorías de convivencia como diálogo entre alumno infractor y profesores especializados	,816	,609
D1.6 Mejora de la formación del profesorado en gestión de la convivencia y resolución de conflictos	,796	,707
D1.16 Grupos de trabajo entre alumnos donde se reflexione sobre los problemas de convivencia	,781	,624
D1.4 Acción tutorial que detecte anomalías y trabaje en el conocimiento de normas por alumnos	,736	,751
D1.3 Atención directa a alumnado reincidente en horario no lectivo, trabajando habilidades sociales	,719	,752
D1.14 Aula de convivencia como espacio donde alumnos expulsados, realizan trabajos planificados	,702	
D1.15 Mediación escolar entre iguales, donde alumnos dialogan y negocian soluciones con los protagonistas de un conflicto	,693	
D1.1 Medidas que mejoren las perspectivas académicas, favorezcan actitudes ...	,629	,671
D1.5 Intervención en entorno (escuela de padres, reuniones, información sobre conflictos de hijos,...)		,655
D1.8 Reformas organizativas del centro, optimizando recursos humanos y materiales		,654
D1.7 Actividades extraescolares que fomenten el conocimiento mutuo de alumnado y profesorado		,639
D1.2 Medidas de desarrollo de capacidades en los alumnos que presenten algún talento especial		,628

Tabla 9.6: Concepciones de hombres y mujeres en el Factor II

Como vemos, para los profesores es suficiente con medidas de ámbito organizativo que redundan en mayores medios como D1.1 (medidas que mejoren las perspectivas académicas, favorezcan actitudes y permitan progresar al alumno (acompañamiento escolar, compensatoria, diversificación curricular...)).

Para terminar el análisis de este segundo factor, desde la perspectiva de acciones con el profesorado, tanto los hombres como las mujeres están de acuerdo en dotarlo de mayor formación en estos campos, eligiendo la opción D1.6 (Mejora de la formación del profesorado en gestión de la convivencia y resolución de conflictos). Todo ello se resume en el siguiente gráfico:

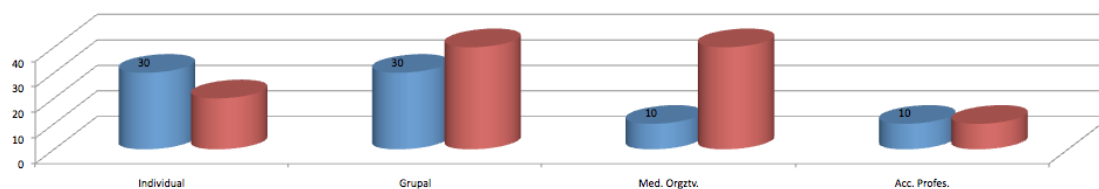


Gráfico 9.2: Concepciones hombre/mujer en el segundo factor

El tercer factor se centra en el conocimiento del procedimiento sancionador, es decir en qué medidas son las que debían poner en marcha los mecanismos para sancionar al alumnado. En ambos casos, profesoras y profesores están totalmente de acuerdo, observando una gran laguna de conocimiento sobre el procedimiento sancionador como ya expresamos en el análisis descriptivo de los datos. Las variables se saturan con los mismos valores y orden en ambos casos, recogiendo por una parte las acciones perjudiciales contra los miembros de la comunidad, incluso las incitaciones a ellas, y el absentismo escolar que era considerado por las profesoras falta importante.

3. Variable instructor de expediente sancionador

Esta variable analizada es la correspondiente a si han sido o no en alguna ocasión, instructores de expedientes sancionadores. En la primera de las preguntas del cuestionario, correspondiente a la calificación de la gravedad de las distintas conductas, agrupamos los porcentajes con respecto al tanto por ciento de los que las han calificado como grave. Todo ello se expresa resumidamente, en la siguiente tabla:

B1	Instructor	No instructor
Perturbar el normal desarrollo de las actividades de clase	75 %	61.9 %
Impedir o dificultar el estudio a sus compañeros	80 %	80.5 %
Faltas de puntualidad	15.9 %	19.5 %
Dirigirse un alumno a otro o al profesor de forma despectiva, maleducada, grosera o desafiante	98.5 %	100 %
Daños en instalaciones del centro	71.4 %	70.7 %
Faltas de asistencia	38.3 %	48.8 %
Los actos de indisciplina, injuria, amenazas u ofensas graves contra los miembros de la comunidad	100 %	100 %
La reiteración, en un mismo curso escolar, de conductas contrarias a la convivencia del centro	100 %	97.6 %
La agresión grave física o moral contra los miembros de la comunidad educativa o la discriminación grave	100 %	100 %
La suplantación de personalidad en actos de la vida docente y la falsificación o sustracción de documentos académicos	98.4 %	97.6 %
Los daños graves causados por uso indebido o intencionado en los locales, material o documentos del centro o en los bienes de otros miembros de la comunidad educativa	96.9 %	92.9 %
Los actos injustificados que perturben gravemente el normal desarrollo de las actividades del centro	98.4 %	92.9 %
Las actuaciones perjudiciales para la salud y la integridad personal de los miembros de la comunidad educativa del centro, o la incitación a las mismas	98.5 %	92.9 %
El incumplimiento de las sanciones impuestas	96.9 %	97.6 %

Tabla 9.7: Distribución de los profesores que califican las conductas como graves

Los resultados presentan alternancia o muy igualados los porcentajes en las conductas leves. En las conductas graves encontramos porcentajes ligeramente superiores en los que alguna vez han sido instructores.

En la siguiente tabla, analizamos la frecuencia en clase de las distintas conductas, encontrando alternancia en las conductas leves, ligeramente decantados los porcentajes hacia los que no son instructores, salvo las opciones C y E donde se invierten los porcentajes de forma muy clara. En relación a las conductas graves, tenemos porcentajes superiores en los que han sido instructores.

B2	Instructor	No instructor
Perturbar el normal desarrollo de las actividades de clase	61.5 %	66.6 %
Impedir o dificultar el estudio a sus compañeros	56.9 %	59.6 %
Faltas de puntualidad	64.1 %	50 %
Dirigirse un alumno a otro o al profesor de forma despectiva, maleducada, grosera o desafiante	32.9 %	33.3 %
Daños en instalaciones del centro	43.1 %	28.6 %
Faltas de asistencia	52.4 %	57.1 %
Los actos de indisciplina, injuria, amenazas u ofensas graves contra los miembros de la comunidad	28.6 %	30.9 %
La agresión grave física o moral contra los demás miembros de la comunidad educativa o la discriminación grave	15,4 %	9.5 %
La suplantación de personalidad en actos de la vida docente y la falsificación o sustracción de documentos académicos	4.6 %	2.4 %
Los daños graves causados por uso indebido o intencionado en los locales, material o documentos del centro o en los bienes de otros miembros de la comunidad educativa	18.5 %	9.5 %
Los actos injustificados que perturben gravemente el normal desarrollo de las actividades del centro	30.8 %	26.2 %
Las actuaciones perjudiciales para la salud y la integridad personal de los miembros de la comunidad educativa del centro, o la incitación a las mismas	14 %	4.9 %
El incumplimiento de las sanciones impuestas	18.4 %	14.3 %

Tabla 9.8: Distribución de los profesores que califican las conductas como leves

En la siguiente tabla, analizamos como percibe el profesorado la frecuencia en el centro de las distintas conductas, y encontramos alternancia de porcentajes en relación a las conductas leves, y porcentajes más altos en relación a las conductas graves.

B3	Instructor	No instructor
Perturbar el normal desarrollo de las actividades de clase	80.9 %	76.2 %
Impedir o dificultar el estudio a sus compañeros	76.9 %	71.4 %
Faltas de puntualidad	70 %	66.6 %
Dirigirse un alumno a otro o al profesor de forma despectiva, maleducada, grosera o desafiante	55.4 %	59.5 %
Daños en instalaciones del centro	59.4 %	66.7 %
Faltas de asistencia	67.7 %	66.6 %
Los actos de indisciplina, injuria, amenazas u ofensas graves contra los miembros de la comunidad	37.1 %	47.6 %
La reiteración, en un mismo curso escolar, de conductas contrarias a la convivencia del centro	70.3 %	71.4 %
La agresión grave física o moral contra los miembros de la comunidad educativa o la discriminación grave	26.5 %	29.3 %
La suplantación de personalidad en actos de la vida docente y la falsificación o sustracción de documentos académicos	8.2 %	9.5 %
Los daños graves causados por uso indebido o intencionado en los locales, material o documentos del centro o en los bienes de otros miembros de la comunidad educativa	27 %	33.3 %
Los actos injustificados que perturben gravemente el normal desarrollo de las actividades del centro	36.5 %	38.1 %
Las actuaciones perjudiciales para la salud y la integridad personal de los miembros de la comunidad educativa del centro, o la incitación a las mismas	15.9 %	14.3 %
El incumplimiento de las sanciones impuestas	25.4 %	29.2 %

Tabla 9.9: Distribución de los profesores contestan a menudo o siempre

En la siguiente tabla, se detalla el porcentaje de profesorado que contesta la opción correcta, entre varias cuestiones referidas al conocimiento del procedimiento sancionador:

C	Instructor	No instructor
Quien puede denunciar una actitud contraria a la convivencia	77.6 %	76.3 %
Quien formula el parte cuando se tiene conocimiento de un hecho de indisciplina	51.6 %	52.4 %
Debe notificarse a sus padres, cuando se pone un parte a un alumno	68.8 %	54.8 %
En caso de que se notifique el parte a los padres, quien debe comunicarlo	19.7 %	22.5 %
Que opción se ajunta al modelo de iniciación del expediente	32.8 %	57.5 %
El inicio de un expediente, se debe poner en conocimiento del servicio de inspección	42.4 %	30.8 %
Es incorrecto incluir varias conductas en el mismo expediente	16.9 %	33.3 %
Es incorrecto incoar expediente por infracciones no incluidas en el reglamento de régimen interior	77.2 %	61.5 %
Es incorrecto incoar expediente por infracciones que no se encuentran incluidas en norma alguna	75.4 %	67.6 %
Es incorrecto incoar expediente por acumulación de faltas graves	1.7 %	5.3 %
Es incorrecto incoar expediente por faltas graves reiteradas	3.4 %	2.6 %
Es incorrecto incoar expediente por reiteración de faltas de respeto	3.4 %	13.2 %
Es incorrecto incoar expediente por acumulación de sanciones y reiteración de faltas	6.9 %	15.8 %
Es incorrecto incoar expediente por faltas leves con reiteración, donde se incluyen faltas graves	15.5 %	21.1 %
Es incorrecto incoar expediente por faltas injustificadas a clase y reiteradas faltas de disciplina	19 %	18.4 %
Que debe hacer el instructor si la calificación de la falta es incorrecta	60.7 %	42.9 %
Que debe incluir la propuesta de resolución, si se produce el incumplimiento de la medida cautelar	35.8 %	36.1 %
La reiteración no es una circunstancia modificativa que puede agravar la culpabilidad	8.3 %	14.7 %
La reincidencia es una circunstancia modificativa que puede agravar la culpabilidad	91.5 %	90.3 %
La premeditación es una circunstancia modificativa que puede agravar la culpabilidad	94.7 %	88.1 %
Durante la instrucción es obligatorio informar de la acusación y la presunción de inocencia	74.6 %	73.8 %
Durante la instrucción es obligatorio informar de la garantía a un proceso sin dilaciones y de los plazos de resolución	46.7 %	47.7 %
Pueden incluirse pruebas indubitadas como partes de lesiones o material escolar roto	31 %	39.1 %
Puede sancionarse si no consta en el expediente el parte que lo motiva ni otro tipo de prueba	39.6 %	43.6 %
Puede incorporarse al expediente la valoración de la situación personal del alumno, a través de informes de otros profesores	78.5 %	69.1 %
Es necesario tener en cuenta la situación personal del alumno	50.9 %	57.1 %

C	Instructor	No instructor
durante la instrucción del expediente		
Debe acordarse la instrucción en diez días desde la comisión de la falta	67.9 %	61 %
La instrucción debe llevarse a cabo en 7 días desde la iniciación del procedimiento	68.9 %	53.7 %
La resolución debe llevarse a cabo en un mes desde la comisión de la falta	23.2 %	39.5 %
Deben aplicarse criterios de proporcionalidad a la hora de proponer la sanción	89.8 %	80.5 %
Puede castigarse doblemente por el mismo acto	72.8 %	57.9 %
Pueden aplicarse sanciones coercitivas	91.7 %	80.5 %
Es posible derivar responsabilidad civil o penal en un expediente sancionador	75 %	72.5 %
Es necesario incluir pie de recurso en la resolución	64.8 %	52.7 %
Es necesario comunicar la resolución al servicio de inspección	71.2 %	65.9 %

Tabla 9.10: Distribución de los profesores eligen la opción correcta

Vemos que hay alternancia en la iniciación mediante parte disciplinario. En cuanto al conocimiento del expediente sancionador, sorprendentemente se produce alternancia, aunque ligeramente con mejores porcentajes para los que han sido instructores.

Los siguientes porcentajes que mostramos, vienen referidos a las distintas propuestas formuladas sobre las preguntas que recoge el cuestionario, en relación con medidas a tomar ante incumplimiento de sanciones (C.10), y en relación con la propuesta de medidas recuperadoras frente a sancionadoras (C.12).

C.10 Instructor: Otras medidas (38.5 %)

No instructor: Aumentar o endurecer la sanción (45.8 %)

C.12 Instructor: Reparación o limpieza de material (18.8 %). Servicios a la comunidad (18.8 %)

No instructor: Reparación material o limpieza (23.8 %)

Analizamos también con el mismo método que hemos utilizado con la variable género, la situación de los profesores que han sido o no han sido instructores de expediente. También se obtienen tres factores que explican el 26,9% de la varianza en el caso de los profesores que han actuado como instructores de expediente sancionador, y el 28,76% en los que no han actuado como instructores de expediente (ver tabla siguiente).

Varianza total explicada. Instructores de expediente sancionador									
Factor	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	14,81	13,349	13,349	14,81	13,349	13,349	14,78	13,321	13,321
2	8,193	7,381	20,731	8,193	7,381	20,731	8,222	7,407	20,728
3	6,898	6,214	26,945	6,898	6,214	26,945	6,900	6,217	26,945
Varianza total explicada. No instructores de expediente sancionador									
Factor	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	14,69	13,239	13,239	14,69	13,239	13,239	12,88	11,612	11,612
2	10,61	9,564	22,802	10,61	9,564	22,802	10,91	9,830	21,442
3	6,631	5,974	28,776	6,631	5,974	28,776	8,142	7,335	28,776

Tabla 9.11: Varianza explicada para instructores- no instructores

El primer factor explica el 13,3% y el 11,6% de las varianzas respectivas. Ateniéndonos a los resultados hay mayor riqueza de matices, en cuanto a lo que aquellos profesores que han sido instructores de expedientes califican como faltas graves, con respecto a los docentes que no han tenido esta experiencia.

En la siguiente tabla, que presenta los datos del análisis del primer factor, que se satura con variables que explican cómo califican las faltas, o como reconocen los profesores la gravedad de las faltas, se pueden diferenciar matices entre las concepciones que explican la conformación de los factores en los profesores que han sido instructores de expedientes sancionadores, y los que no lo han sido.

Factor 1	Si	No
B3D Dirigirse un alumno a otro alumno o al profesor de forma despectiva, maleducada, grosera o desafiante	,761	,660
B2K Los actos injustificados que perturben gravemente el normal desarrollo de las actividades	,733	
B3E Daños en instalaciones del centro (pintar en las mesas, tirar papeles al suelo)	,717	
B3K Los daños graves causados por uso indebido o intencionado en los locales, material ...	,711	
B2M El incumplimiento de las sanciones impuestas	,696	
B3B Impedir o dificultar el estudio a sus compañeros	,685	
B2H La agresión grave física o moral, ...	,647	
B3G Los actos de indisciplina, injuria, amenazas	,646	
B3J La suplantación de personalidad en actos de la vida docente y la falsificación ...	,609	
B3A Perturbar el normal desarrollo de las actividades de clase		,645
B3H La reiteración, en un mismo curso escolar, de conductas contrarias a las normas ...		,627
B3F Faltas de asistencia		,611

Tabla 9.12: Concepciones instructor de expedientes. Factor 1

Las acciones de corte individual para los profesores con experiencia en instrucción son numerosas: B3D (dirigirse a otro alumno o al profesor de forma despectiva, grosera o desafiante), B2M (incumplimiento de las sanciones impuestas), B2H (agresión grave física o moral contra los miembros de la comunidad educativa), B3G (actos de indisciplina, amenazas u ofensas graves contra los miembros de la comunidad), y B3J (suplantación de personalidad y la falsificación o sustracción de documentos académicos). No ocurre lo mismo con aquéllos que no aportan experiencia como instructores de expedientes que solo citan la B3D (dirigirse a otro alumno o al profesor de forma despectiva, maleducada, grosera o desafiante).

En cuanto a las acciones contra el grupo, hay más igualdad en cuanto al número de variables que saturan el factor. Los que no han sido instructores señalan B2K (actos injustificados que perturben gravemente el desarrollo de las actividades del centro), y B3B (impedir o dificultar el estudio a sus compañeros). Y si se trata de los que fueron instructores: B3A (perturbar el normal desarrollo de las actividades de clase), B3H (la reiteración, en un mismo curso escolar, de conductas contrarias a las normas de convivencia del centro), B3F (faltas de asistencia). En el siguiente gráfico pueden verse

estos aspectos, y también la diferencia con respecto a la concepción como grave de acciones contra aspectos materiales, que los inexpertos como instructores no consideran.

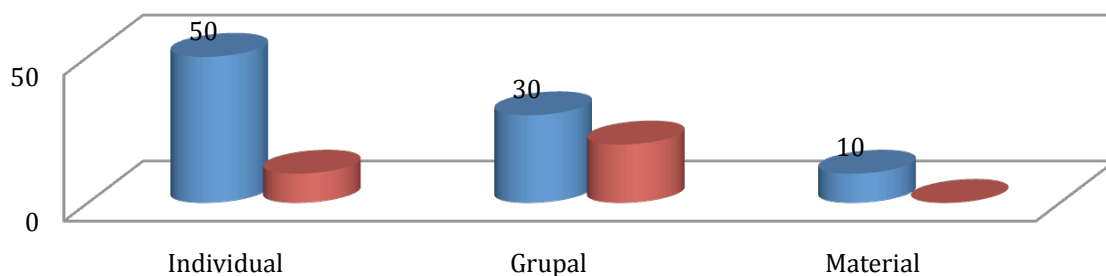


Gráfico 9.3: Concepciones instructor expedientes en el primer factor

El segundo factor explica el 7,4% y el 9,8 % de ambas varianzas. Para los docentes que no han tenido la experiencia de instruir expedientes sancionadores, es mayor la variedad de medidas que conciben como eficaces en el ámbito disciplinario, incluso para solicitar ayuda externa por parte de técnicos sobre el tema. Se expresa resumidamente en la siguiente tabla:

Concepciones instructor de expedientes. Factor 2	Instructor	No Instr
D1.13 Tutorías de convivencia como diálogo entre alumno infractor y profesores especializados	,731	,685
D1.4 Acción tutorial que detecte anomalías y trabaje en el conocimiento de normas por alumnos	,727	,717
D1.3 Atención a alumnado reincidente en horario no lectivo, trabajando habilidades sociales ...	,649	,711
D1.16 Grupos de trabajo entre alumnos donde se reflexione sobre los problemas de convivencia	,625	,696
D1.8 Reformas organizativas del centro, optimizando recursos humanos y materiales	,624	
D1.6 Mejora de la formación del profesorado en gestión de la convivencia y resolución de conflictos	,619	,733
D1.1 Medidas que mejoren las perspectivas académicas, favorezcan actitudes		,761
D1.7 Actividades extraescolares que fomenten el conocimiento mutuo ...		,675
D1.5 Intervención en entorno (reuniones, ...)		,656
D1.17 Programas de intervención por parte de técnicos externos ...		,647
D1.2 Medidas de desarrollo de capacidades en los alumnos que presenten algún talento especial		,646
D1.12 Dinamización de recreos		,639
D1.14 Aula de convivencia donde alumnos expulsados de clase, realizan trabajos planificados		,609
D1.15 Mediación escolar entre iguales, donde alumnos dialogan y negocian soluciones ...		,602

Tabla 9.13: Concepciones instructor de expedientes. Factor 11

Tal como refleja la tabla anterior, hay concepciones diferentes entre los docentes, según hayan sido o no instructores de expedientes. En los que tienen experiencia en la instrucción de expedientes, la eficacia de las medidas para intervenir en el ámbito disciplinario, en general giran en torno a medidas directas e individuales basadas en tutorías con el alumnado infractor (D1.13 y D1.3), trabajar en grupo con los alumnos para reflexionar sobre los problemas de convivencia (D1.4) y medidas dirigidas a reformar aspectos organizativos del centro (D1.8), así como mayor formación para el profesorado (D1.6). Sin embargo los docentes que no tienen experiencia en la instrucción de expedientes, tal y como puede apreciarse en la tabla anterior, ven eficaces las mismas medidas individuales que sus colegas con experiencia en la instrucción de expedientes, pero destacan una serie de medidas de acción grupal, organizativas y de acción con el profesorado y el entorno, que abre el abanico de la variedad en este tipo de intervenciones.

En el siguiente gráfico se puede apreciar la diferencia en la concepción de estas medidas como eficaces, sobre todo en cuanto a la riqueza de ellas y la novedad con respecto a sus compañeros con experiencia.

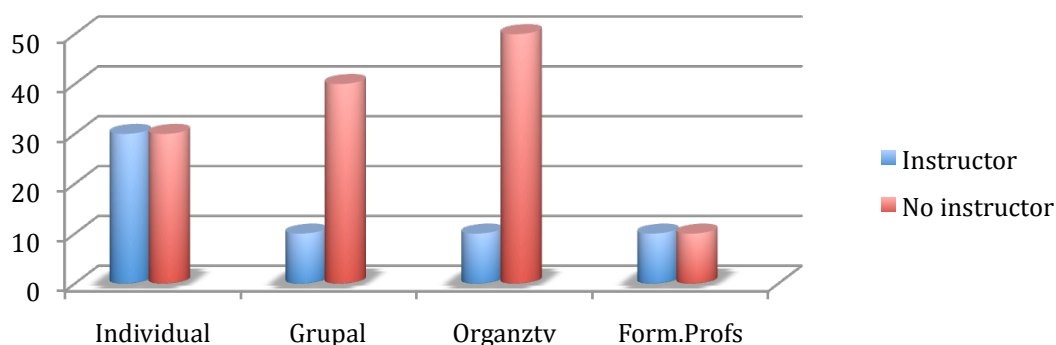


Gráfico 9.4: Concepciones instructor expedientes en el segundo factor

El tercer factor se corresponde con el conocimiento del procedimiento sancionador, y explica el 6,2% y el 7,3% respectivamente, de la varianza según se trate de profesores que han tenido experiencia en la instrucción de expedientes o no. Los profesores con experiencia reflejan procedimientos sancionadores expresamente concretados en acciones contra el grupo, la comunidad o el uso indebido de las instalaciones. Mientras que los profesores que no tienen experiencia son algo más sutiles concibiendo procesos sancionadores en acciones individuales (ver tabla siguiente).

Factor 3	Instructor	No instructor
B3M Las actuaciones perjudiciales para la salud e integridad personal de los miembros de la comunidad educativa ...	,761	,661
B3K Los daños graves causados por uso indebido o intencionado en los locales, material o documentos del centro o en los bienes ...	,687	,657
B3L Los actos injustificados que perturben gravemente el normal desarrollo de las actividades del centro	,625	,605
C6B Incoar expediente por infracciones no incluidas en el reglamento de régimen interior		,663
B3N El incumplimiento de las sanciones impuestas		,618
B2I La suplantación de personalidad en actos de la vida docente y la falsificación o sustracción de documentos académicos		,606
C9.14 Puede castigarse doblemente por el mismo acto		,606

Tabla 9.14: Concepciones instructor de expedientes. Factor III

4. Variable experiencia en la enseñanza

La siguiente variable analizada, es la correspondiente a la experiencia de los profesores encuestados. En principio se clasificó en cuatro categorías conforme a la siguiente escala: Novel (hasta 3 años de experiencia); Algo de experiencia (de 3 a 12 años de experiencia); Experimentado (de 13 a 20 años de experiencia); Mucha experiencia (Mas de 20 años de experiencia).

En la siguiente tabla, analizamos la frecuencia en clase de las conductas:

B2	Novel	Algo exp.	Expermt.	Much. exp.
Perturbar el normal desarrollo de las actividades de clase	79 %	70.7 %	42.1 %	60.7 %
Impedir o dificultar el estudio a sus compañeros	73.7 %	65.9 %	42.1 %	50 %
Faltas de puntualidad	52.7 %	65.8 %	55.6 %	57.1 %
Dirigirse un alumno a otro o al profesor de forma despectiva, maleducada, grosera o desafiante	42.1 %	31.7 %	16.7 %	35.7 %
Daños en instalaciones del centro	36.8 %	41.5 %	31.6 %	35.7 %
Faltas de asistencia	47.4 %	63.4 %	58.8 %	46.4 %
Los actos de indisciplina, injuria, amenazas u ofensas graves contra los miembros de la comunidad	38.9 %	29.3 %	27.8 %	25 %
La agresión grave física o moral contra los demás miembros de la comunidad educativa o la discriminación grave	10.5 %	17.1 %	-	17.9 %
La suplantación de personalidad en actos de la vida docente y la falsificación o sustracción de documentos académicos	-	9.3 %	-	3.6 %
Los daños graves causados por uso indebido o intencionado en los locales, material o documentos del centro o en los bienes de otros miembros de la comunidad educativa	15.8 %	17.1 %	-	21.4 %
Los actos injustificados que perturben gravemente el normal desarrollo de las actividades del centro	21.1 %	34.2 %	21.1 %	35.7 %
Las actuaciones perjudiciales para la salud y la integridad personal de los miembros de la comunidad educativa del centro, o la incitación a las mismas	5.6 %	17.1 %	-	11.1 %
El incumplimiento de las sanciones impuestas	21.1 %	18 %	5.3 %	21.4 %

Tabla 9.15: Distribución de los profesores que contestan a menudo o siempre (frecuencia de las conductas en clase)

El grafico 9.5 muestra la frecuencia en clase de las conductas contrarias a la convivencia escolar (leves):

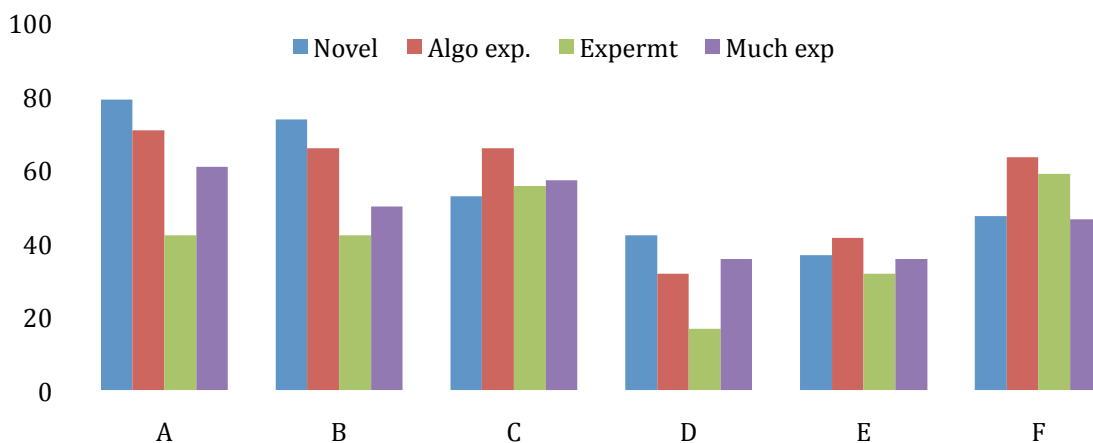


Gráfico 9.5: Calificación de las conductas leves en función de la experiencia

El gráfico 9.6 muestra la frecuencia en sus clases, de las conductas gravemente perjudiciales a la convivencia escolar (graves):

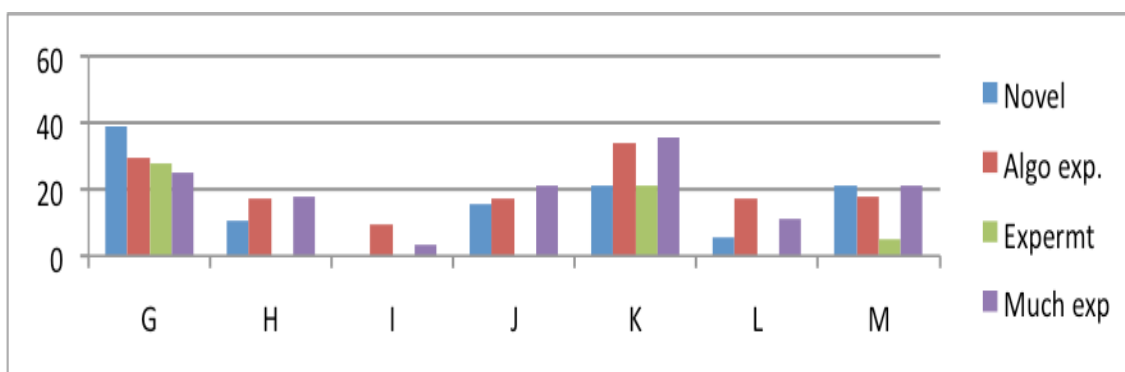


Gráfico 9.6 Calificación de las conductas graves en función de la experiencia

En esta tabla se ven diferencias significativas, pues los profesores noveles o con algo de experiencia, tienen la mayoría de veces porcentajes más altos en relación a las conductas leves. Sin embargo, en las conductas graves destacan en los porcentajes los profesores con mucha experiencia, seguidos por los de algo de experiencia.

En la tabla 9.16, analizamos como percibe el profesorado, la frecuencia en el centro de las distintas conductas:

B3	Novel	Algo exp.	Expermt.	Much. exp.
Perturbar el normal desarrollo de las actividades de clase	73.7 %	83 %	66.6 %	85.2 %
Impedir o dificultar el estudio a sus compañeros	63.2 %	83 %	57.9 %	82.1 %
Faltas de puntualidad	63.2 %	79.4 %	47 %	70.9 %
Dirigirse un alumno a otro o al profesor de forma despectiva, maleducada, grosera o desafiante	52.7 %	61 %	42.1 %	64.2 %
Daños en instalaciones del centro	57.9 %	73.2 %	38.9 %	67.9 %
Faltas de asistencia	63.2 %	75 %	57.9 %	65.2 %
Los actos de indisciplina, injuria, amenazas u ofensas graves contra los miembros de la comunidad	42.1 %	43.9 %	38.9 %	42.3 %
La reiteración, en un mismo curso escolar, de conductas contrarias a la convivencia del centro	63.2 %	75.6 %	63.2 %	77.8 %
La agresión grave física o moral contra los miembros de la comunidad educativa o la discriminación grave	36.8 %	30 %	15.8 %	88.9 %
La suplantación de personalidad en actos de la vida docente y la falsificación o sustracción de documentos académicos	10.5 %	10 %	5.6 %	7.7 %
Los daños graves causados por uso indebido o intencionado en los locales, material o documentos del centro o en los bienes de otros miembros de la comunidad educativa	31.6 %	30 %	26.3 %	33.3 %
Los actos injustificados que perturben gravemente el normal desarrollo de las actividades del centro	31.6 %	40 %	31.6 %	40.7 %
Las actuaciones perjudiciales para la salud y la integridad personal de los miembros de la comunidad educativa del centro, o la incitación a las mismas	15.8 %	22.5 %	10.5 %	7.4 %
El incumplimiento de las sanciones impuestas	33.3 %	25 %	36.8 %	18.5 %

Tabla 9.16: Distribución de los profesores que contestan a menudo o siempre (frecuencia de las conductas en clase)

El gráfico 9.7 muestra la percepción de la frecuencia en el centro, de las conductas contrarias a la convivencia escolar (leves):

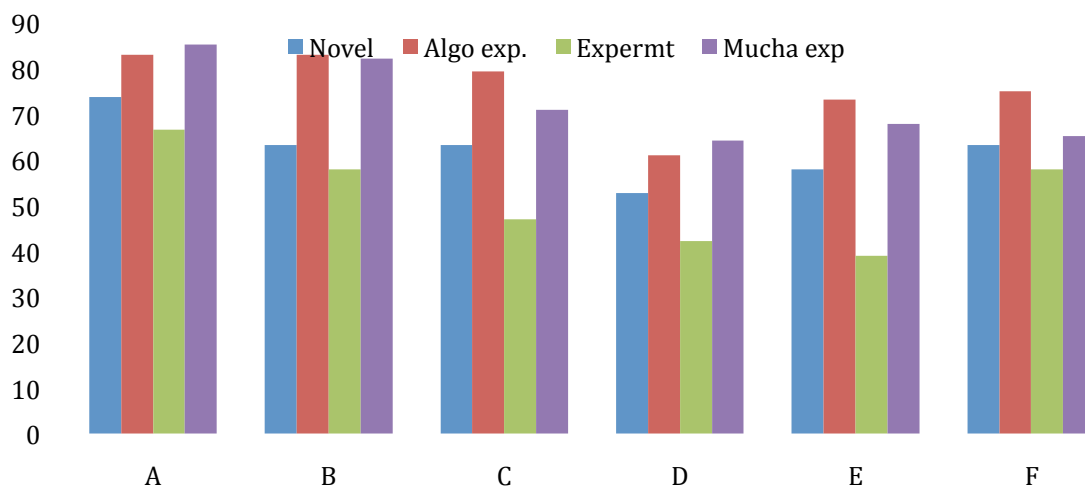


Gráfico 9.7 Calificación de las conductas leves en función de la experiencia

El grafico muestra la percepción de la frecuencia en el centro, de las conductas gravemente perjudiciales a la convivencia escolar (graves):

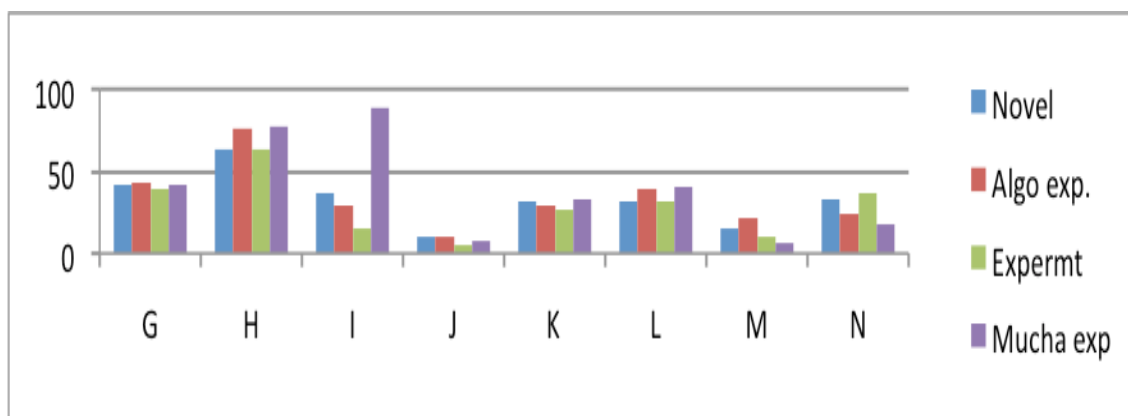


Gráfico 9.8: Calificación de las conductas graves en función de la experiencia

En las conductas leves destacan claramente con mayores porcentajes los profesores con algo de experiencia, seguidos de los de mucha experiencia. Sin embargo, en las conductas graves, los profesores de mucha experiencia tienen algo más altos los porcentajes, y seguidamente se igualan entre noveles y con algo de experiencia. Los experimentados presentan inferiores porcentajes, en la mayoría de conductas.

En la siguiente tabla se detalla el porcentaje de profesorado que, según su grado de experiencia, opta por imponer partes disciplinarios ante las diferentes conductas contrarias a la convivencia:

B4	Novel	Al. ex.	Exper mt.	Mch. ex.
Perturbar el normal desarrollo de las actividades de clase	5.3 %	13.9 %	11.1 %	17.9 %
Impedir o dificultar el estudio a sus compañeros	5.3 %	18.9 %	16.7 %	17.9 %
Faltas de puntualidad	10.5 %	7.7 %	11.1 %	10.7 %
Dirigirse un alumno a otro o al profesor de forma despectiva, maleducada, grosera o desafiante	72.2 %	61.1 %	61.1 %	51.9 %
Daños en instalaciones del centro	31.6 %	45.7 %	27.8 %	29.6 %
Faltas de asistencia	10.5 %	5.3 %	11.1 %	7.4 %
Los actos de indisciplina, injuria, amenazas u ofensas graves contra los miembros de la comunidad educativa	78.9 %	75 %	66.7 %	65.4 %
La reiteración, en un mismo curso escolar, de conductas contrarias a las normas de convivencia del centro	77.8 %	63.9 %	72.2 %	59.3 %
La agresión grave física o moral contra los demás miembros de la comunidad educativa o la discriminación grave	84.2 %	86.1 %	72.2 %	73.1 %
La suplantación de personalidad en actos de la vida docente y la falsificación o sustracción de documentos académicos	68.4 %	68.4 %	66.7 %	70.4 %
Los daños graves causados por uso indebido o intencionado en los locales, material o documentos del centro o en los bienes de otros miembros de la comunidad educativa	50 %	81.1 %	55.6 %	70.4 %
Los actos injustificados que perturben gravemente el normal desarrollo de las actividades del centro	33.3 %	63.2 %	55.6 %	60.7 %
Las actuaciones perjudiciales para la salud y la integridad personal de los miembros de la comunidad educativa del centro, o la incitación a las mismas	47.4 %	78.4 %	55.6 %	66.7 %

Tabla 9.17: Distribución de los profesores que proponen formular un parte disciplinario

En las conductas leves suelen ser los noveles los que más abusan del recurso al parte, y aunque sin muchas diferencias, seguidos de los maduros. En las conductas graves son los profesores maduros los que más abusan del recurso al parte, seguidos de los de mucha experiencia, con diferencia apreciable frente a los noveles o los expertos.

En la siguiente tabla se detalla el porcentaje de profesorado que, según su grado de experiencia, opta por imponer partes disciplinarios ante las diferentes conductas contrarias a la convivencia.

C	Novel	Al ex.	Expermt.	Mch. exp.
Quien puede denunciar una actitud contraria a la convivencia	83.3 %	83.3 %	72.2 %	66.7 %
Quien formula el parte cuando se tiene conocimiento de un hecho de indisciplina	57.9 %	53.8 %	68.4 %	33.3 %
Debe notificarse a sus padres, cuando se pone un parte a un alumno	63.2 %	62.5 %	52.6 %	71.4 %
En caso de que se notifique el parte a los padres, quien debe comunicarlo	10.5 %	36.1 %	21.1 %	7.7 %
Que opción se ajunta al modelo de iniciación del expediente	63.2 %	42.5 %	61.1 %	16.7 %
El inicio de un expediente, se debe poner en conocimiento del servicio de inspección	36.8 %	33.3 %	47.1 %	39.1 %
Es incorrecto incluir varias conductas en el mismo expediente	31.6 %	7.9 %	38.9 %	30.4 %
Es incorrecto incoar expediente por infracciones no incluidas en el reglamento de régimen interior	83.3 %	57.9 %	61.1 %	86.4 %
Es incorrecto incoar expediente por infracciones que no se encuentran incluidas en norma alguna	72.2 %	60.5 %	76.5 %	85.7 %
Es incorrecto incoar expediente por acumulación de faltas graves	5.6 %	2.6 %	5.9 %	-
Es incorrecto incoar expediente por faltas graves reiteradas	-	5.1 %	5.9 %	-
Es incorrecto incoar expediente por reiteración de faltas de respeto	11.1 %	5.3 %	11.8 %	4.3 %
Es incorrecto incoar expediente por acumulación de sanciones y reiteración de faltas	5.6 %	7.9 %	11.8 %	17.4 %
Es incorrecto incoar expediente por faltas leves con reiteración, donde se incluyen faltas graves	16.7 %	13.2 %	23.5 %	21.7%
Es incorrecto incoar expediente por faltas injustificadas a clase y reiteradas faltas de disciplina	11.1 %	15.8 %	23.5 %	26.1 %
Que debe hacer el instructor si la calificación de la falta es incorrecta	47.1 %	47.2 %	62.5 %	65.2 %
Que debe incluir la propuesta de resolución, si se produce el incumplimiento de la medida cautelar	33.3 %	35.3 %	20 %	54.5 %
La reiteración no es una circunstancia modificativa que puede agravar la culpabilidad	16.7 %	13.5 %	5.9 %	7.6 %
La reincidencia es una circunstancia modificativa que puede agravar la culpabilidad	57.2 %	89.7 %	100 %	84.2 %
La premeditación es una circunstancia modificativa que puede agravar la culpabilidad	89.5 %	89.5 %	100 %	92 %
Durante la instrucción es obligatorio informar de la acusación y la presunción de inocencia	77.7 %	79.5 %	55.5 %	76.9 %
Durante la instrucción es obligatorio informar de la garantía a un proceso sin dilaciones y de los plazos de resolución	73.7 %	89.7 %	83.3 %	84.6 %

C	Novel	Al ex.	Expermt.	Mch. exp.
Pueden incluirse pruebas indubitadas como partes de lesiones o material escolar roto	83.4 %	87.2 %	88.9 %	87.5 %
Puede sancionarse si no consta en el expediente el parte que lo motiva ni otro tipo de prueba	64.7 %	70 %	81.3 %	75 %
Puede incorporarse al expediente la valoración de la situación personal del alumno, a través de informes de otros profesores	68.4 %	74.3 %	61.1 %	88.5 %
Es necesario tener en cuenta la situación personal del alumno durante la instrucción del expediente	52.6 %	37.5 %	55.5 %	76.9 %
Debe acordarse la instrucción en diez días desde la comisión de la falta	52.9 %	61.6 %	38.2 %	66.6 %
La instrucción debe llevarse a cabo en 7 días desde la iniciación del procedimiento	55.5 %	60.1 %	77.8 %	64 %
La resolución debe llevarse a cabo en un mes desde la comisión de la falta	37.5 %	32.4 %	43.8 %	12 %
Deben aplicarse criterios de proporcionalidad a la hora de proponer la sanción	70.6 %	87.5 %	83.3 %	96 %
Puede castigarse doblemente por el mismo acto	53 %	31.6 %	27.8 %	20.8 %
Pueden aplicarse sanciones coercitivas	72.2 %	92.3 %	94.5 %	84.6 %
Es posible derivar responsabilidad civil o penal en un expediente sancionador	82.3 %	73.7 %	72.2 %	73.9 %
Es necesario incluir pie de recurso en la resolución	43.8 %	72.2 %	58.8 %	56.5 %
Es necesario comunicar la resolución al servicio de inspección	55.5 %	75 %	72.2 %	66.6 %

Tabla 9.18: Distribución de los profesores eligen la opción correcta

En esta pregunta, aparecen cuatro cuestiones que cuyo índice Pearson se muestra relevante: C3.1 (051), C6A (032) C6B (054) y C9.13 (044). Se refieren respectivamente a la obligación de comunicación a los padres, a la inclusión de varias conductas en el mismo expediente, a incoar expediente por infracciones no incluidas en el reglamento, y sobre si deben aplicarse criterios de proporcionalidad a la hora de proponer la sanción.

No encontramos diferencias entre categorías en el apartado de inicio del expediente. En tipificación de conductas, son los profesores expertos y con mucha experiencia los que mejores resultados consiguen, y los de poca experiencia claramente los peores. En el apartado de expediente sancionador, los profesores con mucha experiencia o expertos alcanzan los mejores porcentajes, mientras los de poca experiencia algo menos, y los noveles son los que peores resultados consiguen. El siguiente gráfico nos muestra los resultados, en cuanto al conocimiento de la fase de incoación del expediente sancionador:

Los siguientes porcentajes que mostramos, vienen referidos a las distintas propuestas formuladas sobre las preguntas que recoge el cuestionario, en relación con medidas a tomar ante incumplimiento de sanciones:

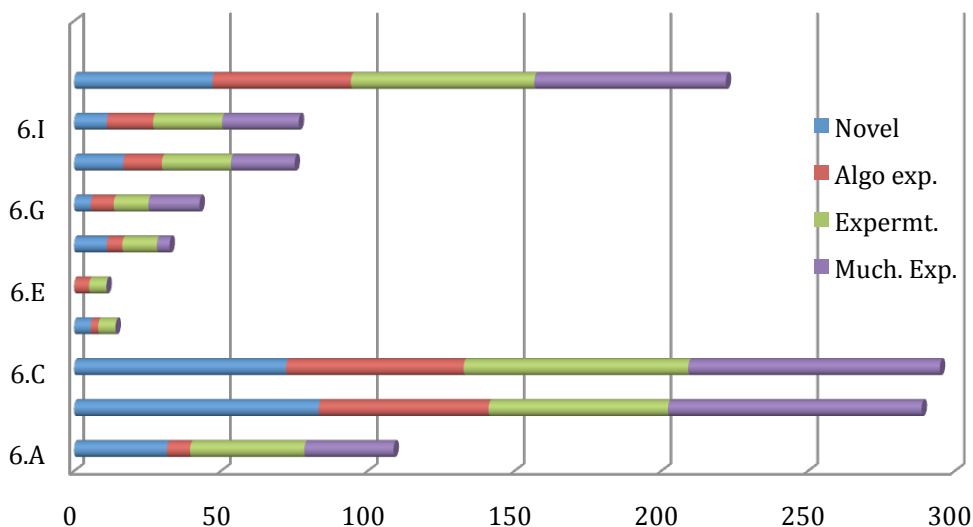


Gráfico 9.9: Calificación de las conductas leves en función de la experiencia

- C.10** Novel: Aumentar o endurecer la sanción (45.5 %)
- Algo de experiencia: Aumentar o endurecer la sanción (43.5 %)
- Experimentado: Otras medidas (38.5 %)
- Mucha experiencia: Otras medidas (41.2 %)

Los siguientes porcentajes que mostramos, vienen referidos a las distintas propuestas formuladas sobre las preguntas que recoge el cuestionario, en relación con medidas a tomar ante cumplimiento voluntario de la sanción:

- C.11** Novel: Reducción de la sanción (37.5 %). Ninguna medida (37.5 %)
- Algo de experiencia: Ninguna medida (56.5 %)
- Experimentado: Reducción sanción (40 %)
- Mucha experiencia: Otras medidas (69.2 %)

Los siguientes porcentajes vienen referidos a preguntas del cuestionario, en relación con la propuesta de medidas recuperadoras frente a sancionadoras, presentando un índice Pearson relevante, tanto la cuestión C11 (030) como la C12 (041)::

- C.12** Novel: Reparación material (55.6 %)
 Algo de experiencia: Servicios a la comunidad (28.6 %)
 Experimentado: Otras medidas (45.5 %)
 Mucha experiencia: Otras medidas (53.8 %)

En relación al incumplimiento de sanciones, los más expertos proponen otras medidas, mientras los noveles y con algo de experiencia solo aumentar o endurecer la sanción. En relación a las propuestas de medidas recuperadoras, los experimentados o mucha experiencia se decantan por otras medidas, mientras los noveles o maduros, por reparación o servicios a la comunidad.

Utilizando el método descrito en las variables anteriores, un tercer análisis lo hemos aplicado a esta categoría de profesores atendiendo a su mayor o menor experiencia en la docencia. Para ello hemos utilizado las categorías definidas ya en capítulos anteriores, pero eligiendo las dos más relevantes: Profesores con algo de experiencia y bastante experimentados. A los primeros corresponde una experiencia de tres a doce años y a los segundos de trece a veinte años de experiencia.

Varianza total explicada. Algo de experiencia									
Factor	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	16,18	14,579	14,579	16,18	14,579	14,579	14,00	12,619	12,619
2	8,993	8,102	22,681	8,993	8,102	22,681	10,20	9,189	21,808
3	7,217	6,502	29,183	7,217	6,502	29,183	8,187	7,376	29,183
Varianza total explicada. Experimentado.									
Factor	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	16,83	15,166	15,166	16,83	15,166	15,166	15,81	14,243	14,243
2	14,09	12,696	27,861	14,09	12,696	27,861	13,84	12,471	26,714
3	11,62	10,470	38,331	11,62	10,470	38,331	12,89	11,617	38,331

Tabla 9.19: Varianza explicada en función de la experiencia

En la tabla que acabamos de mostrar, se demuestra que los tres factores seleccionados explican el 29,1% y el 38,3% de la varianza, respectivamente para los profesores con algo de experiencia y con más experiencia. En relación al primer factor, que explica el 12,6% y el 14,2% de las varianzas respectivas, para los profesores con más experiencia, las acciones individuales y las dirigidas al grupo tienen el mismo peso.

En el caso de los profesores con menos experiencia hay una concepción más inclinada, aunque levemente, hacia las acciones contra el grupo. Y en los dos casos se consideran las acciones contra el material o las instalaciones.

Factor 1	Experimentado	Algo de experiencia
B3D Dirigirse un alumno a otro alumno o al profesor de forma despectiva, maleducada, o grosera	,866	,658
B3B Impedir o dificultar el estudio a sus compañeros	,816	,742
B3E Daños en instalaciones del centro (pintar en las mesas, tirar papeles al suelo)	,816	,635
B3A Perturbar el normal desarrollo de las actividades de clase	,812	,653
B3H La reiteración, en un mismo curso escolar, de conductas contrarias a las normas convivencia del centro	,796	
B3C Faltas de puntualidad	,739	,712
B2M El incumplimiento de las sanciones impuestas	,725	
B2D Dirigirse un alumno a otro alumno o al profesor de forma despectiva, maleducada, grosera o desafiante	,659	
B2G Los actos de indisciplina, injuria, amenazas u ofensas graves contra los miembros de la comunidad	,648	
B2H La agresión grave física o moral contra los demás miembros de la comunidad educativa o la discriminación	,634	
B2E Daños en instalaciones del centro (pintar en las mesas, tirar papeles al suelo)	,617	
B3I La agresión grave física o moral contra los demás miembros de la comunidad educativa o la discriminación		,633
B3G Los actos de indisciplina, injuria, amenazas u ofensas graves contra los miembros de la comunidad		,610
B3L Los actos injustificados que perturben gravemente el normal desarrollo de las actividades del centro		,608
B3F Faltas de asistencia		,604

Tabla 9.20: Concepciones en función de la experiencia (Factor 1)

En el gráfico se puede observar la similitud de las concepciones de los profesores, matizando en los aspectos individuales o grupales que se determinan por la menor experiencia para las acciones grupales.

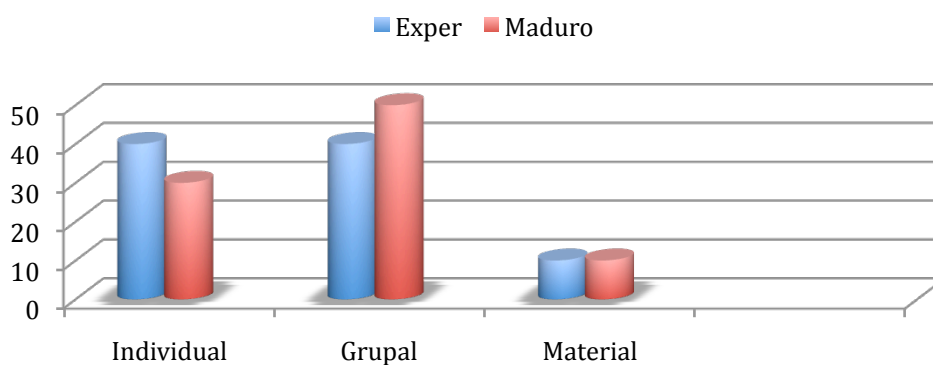


Gráfico 9.10: Concepciones en función de la experiencia (primer factor)

En lo que respecta al segundo factor, la eficacia de las medidas, que explica el 9,1% y el 12,4% respectivamente de la varianza, hay marcadas distinciones en lo que respecta a lo que consideran más o menos eficaces. La mayor experiencia está más relacionada con medidas de intervención individual, tutorías generalmente, y dos aspectos que surgen y no se han repetido en las categorías analizadas anteriormente; se trata de dar publicidad al reglamento de régimen sancionador, y a implicar al servicio de inspección. Los profesores menos experimentados incluyen más acciones grupales e igualmente, como sus compañeros más experimentados, medidas destinadas a la formación del profesor. Se resume en la tabla 9.21:

Factor 2	Experimentado	Algo experc.
D1.4 Acción tutorial que detecte anomalías y trabaje en conocimiento de las normas ...	,790	,700
D1.13 Tutorías de convivencia como espacio de diálogo entre alumno infractor y profesores	,750	,716
D1.3 Atención directa a alumnado reincidente en horario no lectivo, trabajando habilidades sociales	,743	
D1.6 Mejora de la formación del profesorado en gestión de la convivencia y resolución ...	,724	,648
D2.10 Adaptación, publicidad y cumplimiento del reglamento	,676	
C9.17 Es necesario incluir pie de recurso en la resolución	,617	
D1.12 Dinamización de recreos		,746
D1.16 Grupos de trabajo entre alumnos donde se reflexione sobre los problemas de convivencia		,736
D1.1 Medidas que mejoren perspectivas académicas, ...		,639

Tabla 9.21: Concepciones en función de la experiencia (Factor 2)

El siguiente gráfico permite apreciar el perfil de ambos tipos de profesores en el que podemos distinguir, como hemos dicho anteriormente, cómo los profesores con menos experiencia tienen más confianza en las medidas de tipo grupal.

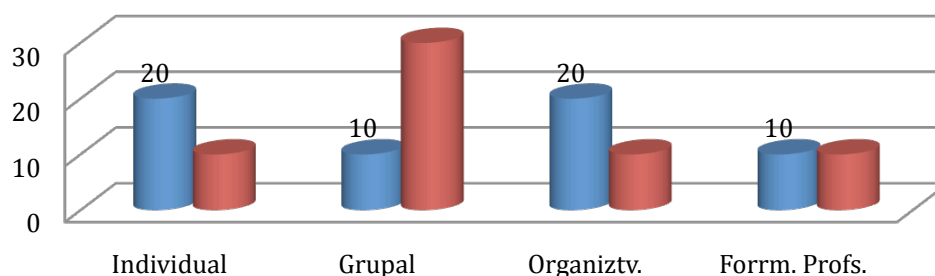


Gráfico 9.11: Concepciones en función de la experiencia (segundo factor)

En el tercer factor, que explica el 7,3 y el 11,5% respectivamente de las varianzas, los profesores con mayor experiencia abundan en menos aspectos concretados en dos variables (Las actuaciones perjudiciales para la salud y la integridad personal de los miembros de la comunidad educativa del centro, o la incitación a las mismas, y la suplantación de personalidad en actos de la vida docente y la falsificación o sustracción de documentos académicos), en las que priman sobre todo los aspectos personales. Sin embargo los profesores con menos experiencia recogen más ampliamente las casuísticas, sin olvidar los elementos materiales de la institución (ver tabla siguiente).

Factor 3	Experimentado	Algo de experiencia
B3M Las actuaciones perjudiciales para la salud y la integridad personal de los miembros, ...	,737	
B3J La suplantación de personalidad en actos de la vida docente y la falsificación ...	,722	
B2I La suplantación de personalidad en actos de la vida docente y la falsificación ...		,769
B2G Los actos de indisciplina, injuria, amenazas u ofensas graves contra los miembros ...		,741
B2L Las actuaciones perjudiciales para la salud y la integridad personal de los miembros de la comunidad educativa del centro, ...		,714
B2J Los daños graves causados por uso indebido o intencionado en los locales, material o documentos		,692
B2H La agresión grave física o moral contra los demás miembros de la comunidad ...		,677
B2M El incumplimiento de las sanciones impuestas		,639

Tabla 9.22: Concepciones en función de la experiencia (Factor 3)



CAPÍTULO X

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

1.- Conclusiones generales:

Del análisis de todos los datos extraemos las conclusiones generales de nuestra investigación, estructuradas en tres grupos: Convivencia; régimen sancionador; y medidas de mejora de la convivencia. Sobre cada grupo de conclusiones, y al objeto de presentarlas de forma más amena, respondemos a una serie de cuestiones que nos interesaron y guiaron en nuestra labor.

1.1. Convivencia escolar

¿Cuáles son los contextos en los que se enmarca la conflictividad escolar?

- El nivel de conflictividad se considera más grave en Ceuta que en el resto de España. Siempre es más conflictivo el segundo trimestre, especialmente el mes de febrero, aunque también noviembre, abril o mayo. La conflictividad aumenta a partir de la cuarta hora lectiva, apareciendo siempre la quinta hora como muy conflictiva.
- Se localiza en los primeros cursos de la ESO. La edad de los alumnos más conflictivos es de quince años, y un colectivo de alto riesgo serían los alumnos repetidores de primero o segundo de ESO, que ya habían repetido un curso en educación primaria. Son pocos profesores los que acumulan muchos partes, y un grupo reducido de alumnos los que mayoritariamente los reciben, lo que se manifiesta en una elevada reincidencia.

¿Podemos concretar los problemas de convivencia escolar?

- El principal problema son las conductas disruptivas, concretadas en falta de respeto y desinterés. Las conductas más frecuentes en el aula y en el centro la constituyen perturbar el normal desarrollo de las actividades de clase, impedir o dificultar el estudio a sus compañeros, faltas de puntualidad y de asistencia.

- El resto de comportamientos no son considerados por el profesorado como frecuentes. Existe un bajo índice de injurias, agresiones y amenazas, y no suelen dar lugar a expedientes disciplinarios.
- Las consideradas menos frecuentes son las actuaciones perjudiciales para la salud y la integridad personal de los miembros de la comunidad educativa del centro o la incitación a las mismas, así como la suplantación de personalidad en actos de la vida docente y la falsificación o sustracción de documentos académicos.
- El profesorado considera que todas las conductas antisociales se producen con más frecuencia en el resto del centro que en las aulas, sobre todo “la agresión grave física o moral contra los demás miembros de la comunidad educativa o la discriminación grave”.

¿Qué conductas considera preferentemente el profesorado como perjudiciales para convivencia?

- El profesorado califica como gravemente perjudiciales para la convivencia, todas las conductas descritas en el R.D. 732/1995, excepto las referidas a la falta de puntualidad y las faltas de asistencia.
- Todos consideran gravemente perjudicial la agresión grave física o moral contra los miembros de la comunidad educativa o la discriminación grave, y la gran mayoría dirigirse a otro alumno o al profesor de forma despectiva, maleducada, grosera o desafiante, así como la reiteración, en un mismo curso escolar, de conductas contrarias a las normas de convivencia en el centro. Le siguen en gravedad la suplantación de personalidad en actos de la vida docente, y la falsificación o sustracción de documentos académicos, así como el incumplimiento de las sanciones impuestas.

¿El hecho de haber sido instructor de expediente sancionador influye en la concepción de los problemas de convivencia?

- Únicamente en que los profesores que han sido instructores de expedientes sancionadores, califican con más severidad las conductas graves, y estiman que estas se dan con más frecuencia.

¿Cómo influye el género del profesorado en la concepción de la convivencia escolar?

- Los profesores tienen una percepción inferior de la frecuencia de las conductas contrarias a la convivencia y las localizan en las aulas, mientras las profesoras entienden que se dan con más frecuencia, las localizan en la totalidad del centro, y abusan más del parte disciplinario sobre todo en relación a las conductas graves.
- Los profesores acentúan la gravedad en actuaciones concretas contra los individuos, contra la integridad personal, a través de ofensas, amenazas o agresiones, y aparecen con una actitud contraria a que lo desestimen a través del incumplimiento de sanciones o suplantación de personalidad, mientras las profesoras consideran más graves las actuaciones contra el grupo, como impedir el estudio, perturbar la clase, faltas de puntualidad, asistencia, reiteración de conductas contra la convivencia, e incluso destaca que en el caso de ellas no hay alusiones al insulto individual. En relación a los daños causados contra los aspectos materiales de la institución, los profesores se refieren a los daños más generalizados y graves, mientras las profesoras concretan en las instalaciones del centro y se refieren o amplían a daños leves.

¿Cómo influye la experiencia del profesorado en la concepción de la convivencia escolar?

- Los profesores que cuentan con una experiencia entre 13 y 20 años, soportan mejor las situaciones conflictivas que los que cuentan con experiencia inferior o superior. Los profesores noveles son más sensibles a las conductas leves en sus clases, abusando más del recurso al parte en estas circunstancias, y conforme adquieren experiencia van siendo más sensibles a estas conductas en el centro.
- Los profesores con más de 20 años de experiencia son muy sensibles a las conductas graves sobre todo las que se producen en el centro, y abusan más del recurso al parte en esas situaciones.

¿Cuáles son las distintas opiniones de los profesionales de la comunidad educativa sobre los problemas de convivencia?

- Los distintos colectivos de la comunidad educativa plantean críticas sobre el resto, y no se consideran responsables. El equipo directivo critica la implicación de los docentes y su abuso de los partes, así como la concienciación del alumnado y familias.
- El profesorado cita como causas la falta de habilidades sociales, autoestima, interés, respeto y motivación de gran parte del alumnado, y el incumplimiento de normas, critica la implicación del equipo directivo, cree que se descarga en ellos y reconocen que no tienen suficiente preparación en esta temática, considerando la instrucción de los expedientes una carga que no soluciona el problema.
- El personal de programas de atención a alumnos conflictivos, considera que la disrupción está relacionada con múltiples factores como el fracaso escolar, la influencia de los medios de comunicación, el grupo de iguales, y la actitud familiar pues carecen de modelo de convivencia y son excesivamente permisivas.
- El personal no docente, plantea críticas a la autoridad de los profesores y la implicación del equipo directivo, creen que hay desigualdad ante situaciones parejas y falta organización.

¿Qué opinión tienen los colectivos no docentes sobre la convivencia escolar?

- Los alumnos creen en la necesidad de las normas, las conocen, son claras y están destinadas para prevenir, pero estiman que no son justas, no se aplican de forma similar, no se respetan, los profesores no colaboran en su cumplimiento, en las tutorías se habla de ellas dependiendo del tutor, y ellos no han participado en su elaboración.
- Los padres de alumnos son un colectivo heterogéneo con opiniones muy diversas.

1.2. Procedimiento sancionador

¿Cómo se reacciona ante un conflicto de convivencia?

- La iniciativa es de los profesores. Cuando el profesor es testigo directo de una conducta antisocial, la reacción más frecuente es formular un parte disciplinario, seguida por reprender y amonestar a los responsables. La mayoría de profesores conoce la competencia para llevar a cabo la denuncia, y considera que debe comunicarse a los padres, pero no existe consenso a la hora de señalar quién debe hacerlo.
- Las conductas en las que el profesorado preferentemente opta por imponer partes disciplinarios son la agresión grave física o moral contra los demás miembros de la comunidad educativa o la discriminación, seguida por los actos de indisciplina, injuria, amenaza u ofensas graves contra otros miembros de la comunidad. Las conductas que, según el profesorado, son en menor grado merecedoras de parte disciplinario, son las faltas de puntualidad, impedir o dificultar el estudio a sus compañeros, y la perturbación del normal desarrollo de las actividades de clase.

¿Se tramitan correctamente los expedientes sancionadores?

- Un alto porcentaje de partes no dan lugar a expedientes ni actuación alguna, es decir quedan impunes, la mayoría de las veces por deficiente organización administrativa. Sin embargo una vez que se decide que una conducta debe ser motivo de iniciación del expediente hay una eficiente reacción.
- Por falta de formación jurídica del instructor y deficiencias de organización en la tramitación, se detectan graves y numerosos errores de técnica jurídica, sobre todo el acto de iniciación, la tipificación de la falta, cumplimiento de plazos, y la aplicación de reiteración, reincidencia, atenuantes y acentuantes. Si se lleva a cabo correctamente la información al imputado y su progenitor de sus derechos y garantías, así como la valoración de la situación personal del alumno, pero en muy pocos casos se incluyen pruebas indubitadas.

¿Qué tipo de sanciones se aplican?

- En la mayoría de los casos se aplican sanciones represivas, combinadas con alguna medida recuperadora, nunca sanciones coercitivas, y solo un 5 % concluyen sin sanción. Nunca se deriva responsabilidad civil o penal.
- Las propuestas de los profesores sobre medidas recuperadoras como alternativa a las punitivas, se pueden agrupar en reparación de material o limpieza, servicios a la comunidad, o trabajo obligatorio en el aula. Los profesores se decantan por no llevar a cabo ninguna medida, cuando se produzca el cumplimiento voluntario de la sanción. No se sabe reaccionar a la falta de cumplimiento de la sanción, ni ante el incumplimiento de medidas cautelares. El pie de recurso no suele existir o es incorrecto, y no suele constar la comunicación al servicio de inspección técnica.

¿La experiencia como instructor de expedientes, varía el conocimiento o la aplicación del procedimiento sancionador?

- No existen diferencias relevantes en cuanto al conocimiento del procedimiento sancionador, entre los que han sido instructores y los que no. En relación con el incumplimiento de sanciones, mientras que los que no han sido instructores se decantan por aumentar o endurecer la sanción, los instructores lo hacen por otras medidas.

¿Hay alguna diferencia en cuanto a la aplicación del procedimiento sancionador, en función del género del profesorado?

- Ante el incumplimiento de sanciones los profesores se decantan mayoritariamente por aumentar o endurecer la sanción, mientras las profesoras por iniciar otro expediente.

¿La experiencia del profesorado varía la forma de aplicar el procedimiento sancionador?

- En el conocimiento del procedimiento sancionador, los profesores expertos consiguen mejores resultados y abundan en menos variables a la hora de

iniciarlo, entre las que priman las acciones contra el grupo o el uso indebido de las instalaciones.

1.3. Medidas de mejora de la convivencia

¿Qué medidas de mejora de la convivencia escolar se proponen por parte del colectivo docente?

- El equipo directivo no suele plantear reformas legislativas ni organizativas, y las medidas de mejora pasan por no abusar de los partes, limitarlos a faltas graves, y obligar al profesor a hacer mejor las guardias.
- El profesorado propone concretar los aspectos que hagan del centro un lugar de convivencia, optimizando los recursos humanos y materiales en el marco de la legislación. Es necesario el intercambio de experiencias para acordar que se entienda por disrupción, analizar las medidas disciplinarias, trabajar la coordinación entre profesores, y en la elaboración de las normas con los alumnos, lograr un tratamiento diferenciado para cada caso, explicar con claridad las normas, velar por su cumplimiento, realizar tareas al ser expulsados.
- También adaptar y modificar el reglamento de régimen interior con la participación de todos los sectores, pues su riqueza está en el propio proceso de elaboración, debiendo concretar los deberes de la institución escolar con el alumnado y familias así como potenciar la implicación y participación de estos, tener pautas favorecedoras de ejercicios y deberes, indicar procesos específicos, recursos y mecanismos, fijar reglas, normas y procedimientos para hacer operativos los elementos de la estructura, concretar la figura de la reiteración y graduar las sanciones, e incluir el procedimiento de modificación del propio reglamento, siendo importante su publicidad, elaborar cartas de servicios, normalizar los expedientes, y conseguir un adecuado espacio físico para estos.
- El personal participante en programas de mejora de la convivencia, estima que es necesaria una respuesta global, y trabajar desde diversos frentes (mejora de perspectivas académicas, educación socioemocional, tutoría, formación del

profesorado, familias, sociedad, programas de atención directa, actualización normativa, ...).

¿Qué concepción tiene el profesorado sobre las medidas preventivas de mejora de la convivencia?

- En las tutorías, existe en general buena disposición. Según el profesorado el tutor debe ser centro de información de servicios, tener conocimientos para la detección de anomalías, aplicar dinámicas de grupo, desarrollar relaciones profesor-padres, conocer técnicas de resolución de conflictos y atención a la disrupción, y hacer un seguimiento individual a alumnado.
- En cuanto a la atención a la diversidad, opina que el alumno debe venir diagnosticado, y que la compensatoria debería producirse en primaria, teniendo buena consideración de los programas de iniciación profesional.

¿Qué efectividad tienen los programas de atención directa a alumnos conflictivos?

- Los talleres de habilidades y refuerzo cuentan con una positiva asistencia, conducta y trabajo, pero aproximadamente la mitad de los usuarios reinciden. Los padres de alumnos tienen buena respuesta a las medidas de actuación.

¿Qué efectividad tienen los programas de mejora de perspectivas académicas en alumnos con necesidades especiales?

- Los alumnos no consideran que tengan problemas en cuanto a las condiciones ambientales en casa ni en la planificación del estudio, pero sí en utilizar bien los materiales y asimilar los contenidos. Los programas de acompañamiento escolar son útiles y necesarios, hay en ellos buena disposición y ambiente de trabajo, pero es necesario más tiempo y más alumnos que puedan acceder.
- Al comienzo no cambia el ambiente a pesar de ser grupos reducidos, monitores más jóvenes y sin la presión de las calificaciones, pues los alumnos conflictivos siguen teniendo mal comportamiento, aunque descienden los conflictos entre compañeros y los profesores están más relajados. Conforme avanza el programa

en el tiempo, la cercanía hace que se trabaje mejor, aunque baja la asistencia, y siguen sin implicarse los padres.

¿Qué opinión tiene el profesorado sobre las actividades extraescolares?

- La totalidad no tiene duda que es un elemento importante para mejorar el ambiente de convivencia, y la mayoría opinó que las actividades bien planificadas y gratificantes, deben fortalecer el rendimiento académico, aunque consideran que no sirven para reducir los conflictos disciplinarios. Se detecta participación positiva del alumnado, y variedad de género. La mayoría de profesores piensan que no se realizan suficientes actividades extraescolares, afirmando que deben organizarse competiciones deportivas en los recreos, aunque hay disparidad de opiniones sobre la participación de alumnos y cursos problemáticos, decantándose la mayoría porque los alumnos podrán participar en las actividades, dependiendo de su conducta.

¿Qué opinión tiene el profesorado en relación a las tutorías y aulas de convivencia?

- El profesorado considera positiva la puesta en marcha de tutorías y aulas de convivencia, como espacio destinado a la escucha personal, diálogo y resolución de conflictos con alumnos que han sido expulsados de clase, pero tiene dudas sobre su eficacia para mejorar la convivencia en el centro.

¿Qué consideración tienen los planes de formación del profesorado en el colectivo docente?

- Tienen una alta consideración. La mayoría solo encontraban aspectos positivos en el proyecto, encontraron poca o ninguna dificultad para su desarrollo, considerando que la participación en el mismo supuso una gran mejora en su desarrollo profesional y personal, valorando en alto grado la puesta en común de experiencias y la eficacia, organización, comunicación y el desarrollo de actividades, además del intercambio de información, surgen muchas iniciativas, se estudia y reflexiona sobre ellas, se consensuan medidas relacionadas con el

material e instalaciones, con el trabajo en el aula y fuera de ella, con la falta de respeto, y la unificación de criterios disciplinarios.

- Solo se encuentra dividida la opinión, en el grado de impacto en el resto del profesorado no participante, pues los colectivos que no participaron en el plan de formación, no sintieron la eficacia de las medidas.

¿Cuáles son las medidas de mejora de la convivencia más extendidas en los centros educativos?

- Sobre todo las destinadas a mejorar las perspectivas académicas, aprendizaje y el progreso del alumno, y en un plano inferior la existencia de aulas de convivencia como espacio donde alumnos expulsados realizan trabajos planificados, la acción tutorial orientada a detectar anomalías y trabajar el conocimiento de las normas por parte de los alumnos, y la agilización en los trámites de los expedientes sancionadores.

¿Cuáles son las medidas de mejora de la convivencia menos utilizadas?

- Serían los programas de intervención por parte de expertos en la materia externos al centro, los grupos de trabajo entre alumnos donde se reflexione sobre los problemas de convivencia. También las medidas de desarrollo de capacidades en los alumnos con talento, la mediación escolar entre iguales donde alumnos dialogan y negocian soluciones con los protagonistas de un conflicto, y la dinamización de recreos.

¿Cuáles son las medidas consideradas más eficaces por el profesorado?

- La existencia de acuerdo entre el profesorado para unificación de criterios disciplinarios, y las que favorecen el desarrollo de capacidades en los alumnos que presenten algún talento especial. Aunque en menor medida, también aparecen destacadas la agilización en la tramitación de los expedientes sancionadores, así como la adaptación, publicidad y cumplimiento efectivo del reglamento de régimen sancionador.

¿Cuáles son las medidas menos eficaces para el profesorado?

- Los programas de intervención por parte de técnicos en la materia externos al centro, y los grupos de trabajo entre alumnos donde se reflexione sobre problemas de convivencia. También tienen poca aceptación las actividades extraescolares que fomenten el conocimiento mutuo del alumnado y el profesorado, el aula de convivencia como espacio donde alumnos realizan trabajos planificados durante el tiempo de expulsión del aula, y la mediación escolar entre iguales donde alumnos dialogan y negocian soluciones con los protagonistas de un conflicto.

¿Qué efectividad tienen las distintas medidas de mejora, en la convivencia en las aulas y en el centro educativo?

- Los programas que pretenden la mejora de las perspectivas académicas de un grupo de alumnos, las actuaciones de prevención mediante la tutoría, las actividades de atención directa destinadas al manejo del problema cuando se presenta una conducta conflictiva, los talleres de habilidades para alumnos expulsados y la dinamización de los canales de comunicación con la familia, no provocan de forma automática una mejora en la convivencia en las aulas. Su principal consecuencia se refleja en la reacción del centro ante la conflictividad, no limitada a la tramitación de expulsiones y expedientes. Pero los programas de acompañamiento escolar, o las medidas de atención directa al conflicto, combinadas con un plan de formación del profesorado, producen una mejora sustancial de la convivencia en las aulas, rebajando los niveles de conflictividad, sobre todo de conductas disruptivas. Este descenso en la conflictividad no tuvo la misma incidencia en el resto del centro (pasillos o recreo), ni en los conflictos entre alumnos.
- La formación e información del profesorado se presenta como una base capital, sobre la que construir cualquier programa de mejora de la convivencia. El descenso más significativo en la conflictividad, se produce en las evaluaciones donde se trabaja en el plan de formación en centros. Se confirma como medida

esencial para el éxito de cualquier plan de convivencia, la formación e información del profesorado.

¿Influye el género del profesorado en la consideración sobre la eficacia de las acciones a la hora de abordar problemas disciplinarios?

- Son más numerosas las variables que consideran las profesoras como eficaces para tratar problemas en el centro, mientras los profesores se inclinan casi siempre hacia acciones individuales, sobre todo a través de tutorías.
- Las profesoras están más convencidas de la eficacia de las acciones de grupo y sobre todo de la influencia externa, el contexto escolar, el concurso de las familias o las actividades extraescolares, mientras los profesores confían más en la influencia desde el interior de la institución y en medidas de ámbito organizativo que redundan en mayores medios.
- Desde la perspectiva de acciones con el profesorado, tanto los hombres como las mujeres están de acuerdo en dotarlo de mayor formación en estos campos.

¿Cómo influye la experiencia como instructor de expedientes sancionadores, a la hora de afrontar conflictos disciplinarios?

- En los que tienen experiencia en la instrucción de expedientes, la eficacia gira en torno a medidas directas e individuales. Los docentes que no han tenido experiencia en la instrucción de expedientes sancionadores, ven eficaces las mismas medidas individuales que sus colegas pero es mayor la variedad de actuaciones que conciben como eficaces, destacando una serie de medidas de acción grupal, organizativas y de acción con el profesorado y el entorno, incluso para solicitar ayuda externa por parte de técnicos sobre el tema, que abre el abanico de la variedad en este tipo de intervenciones.

¿Cómo influye la experiencia del profesorado a la hora de afrontar conflictos disciplinarios?

- Los profesores noveles o con poca experiencia, ante el incumplimiento de sanciones se decantan por aumentar o endurecer la sanción, y ante el cumplimiento voluntario de la sanción por la reducción de la misma o no

adoptar ninguna medida, mientras los experimentados optan en ambos casos por otro tipo de medidas. En cuanto a la propuesta de medidas recuperadoras frente a sancionadoras, los profesores noveles señalan la reparación material, los que tienen algo más de experiencia los servicios a la comunidad, mientras los muy experimentados por otras medidas.

- La mayor experiencia está relacionada con medidas de intervención individual, tutorías generalmente, dar publicidad al reglamento de régimen sancionador, e implicar al servicio de inspección, mientras los profesores menos experimentados incluyen más acciones grupales. Independientemente de la experiencia, todos proponen medidas destinadas a la formación del profesor, en resolución de conflictos y mejora de la convivencia escolar.

2. Recomendaciones derivadas del estudio

Como marco general en cuyo contexto se sitúan estas propuestas, se recuerda que según los resultados obtenidos en nuestro estudio, resulta necesario abordar con claridad y firmeza la situación de la convivencia en los centros educativos de Ceuta, pues el nivel de conflictividad se considera alto por parte de los colectivos implicados.

Y nuestro estudio reconoce que debe hacerse desde una perspectiva integral: La lucha contra el fracaso escolar, la mejora de las habilidades sociales, autoestima, interés, respeto y motivación del alumnado, la preparación y autoridad del profesorado, la influencia de los medios de comunicación, el grupo de iguales, la actitud familiar, así como la implicación de los equipos directivos, están estrechamente relacionadas con la mejora de la convivencia, y esta se construye desde cada actividad que tiene lugar en la escuela, incluida la enseñanza de las materias.

Pero teniendo en cuenta que los medios, energías y tiempo siempre son escasos, es necesario optimizar el trabajo y dirigir los esfuerzos donde más se necesita. No queremos decir en ningún caso que las diferentes propuestas y medidas que se emplean actualmente, sean inútiles o ineficaces; solo que entendemos prioritario detectar los

puntos débiles del sistema, conforme a las reclamaciones de los distintos colectivos y sus correlaciones con las conclusiones obtenidas en nuestro estudio, para actuar en consecuencia:

Dividimos nuestras propuestas en tres apartados. En el primero mostramos aquellas que relacionadas con los prejuicios y/o estereotipos que suelen darse en la práctica docente. En el segundo las medidas relacionadas con las necesidad de adecuación y aplicación de la normativa, para adaptarla a la realidad de los centros. En el tercero las estrategias de planificación y organización mas adecuadas al trabajo de prevención.

2.1. Prejuicios y estereotipos

- a.** Concebir el comportamiento disruptivo como la gran amenaza para la convivencia, cuyo resultado es la interrupción del proceso educativo, identificando las conductas más frecuentes como son perturbar el normal desarrollo de las actividades de clase, e impedir o dificultar el estudio a los compañeros.
- b.** Fomentar la unidad y empatía entre los diferentes profesionales de la comunidad educativa, pues a pesar de que se considera un problema complejo y en el que todos deben estar implicados, la realidad es que se producen criticas entre los distintos colectivos.
- c.** Superar la estructura individualista y competitiva, pues resultan muy efectivos los programas de trabajo cooperativo entre profesores, que establezcan redes de transmisión de información.
- d.** Entender que la formación e información del profesorado, se presenta como base capital y elemento clave sobre la que construir cualquier programa de mejora de la convivencia, fomentando el acuerdo e intercambio de experiencias para acordar que se entiende por disrupción, así como la unificación de criterios disciplinarios.
- e.** Comprender que toda la comunidad educativa, no solo los profesores, debe implicarse en la denuncia de las actitudes contrarias a la convivencia y, al mismo tiempo, ofertar otras reacciones distintas al parte disciplinario ante una

conducta antisocial, pues se muestran eficaces las soluciones de carácter inclusivo.

- f.** Concebir al tutor como centro de información de servicios, con conocimientos para la detección de anomalías, aplicación de dinámicas de grupo, desarrollo de relaciones profesor-familias, conocimiento de técnicas de resolución de conflictos, atención a la interrupción, y seguimiento individual al alumnado.
- g.** Conseguir que los alumnos experimenten la justicia de las normas, su participación en la elaboración, la aplicación similar de las mismas en situaciones parecidas, y la implicación del profesor en el cumplimiento, partiendo de la base que no discuten sobre su pertinencia, necesidad, claridad y función de prevención, sino sobre su aplicación.
- h.** Comprender en toda su dimensión las dificultades que plantean conseguir resultados en los proyectos con las familias de los alumnos, pues a pesar de ser un elemento clave y de la buena consideración que tienen en general a las medidas que se proponen, se constata que constituyen un colectivo muy heterogéneo, y resulta un obstáculo su participación efectiva.
- i.** Fomentar en los equipos directivos la búsqueda de reformas organizativas y de normativa interna, y el permanente conocimiento de los propósitos, concepciones e ideas educativas de los docentes del centro.

2.2. Revisión y adaptación de la normativa

- a.** Adaptar y modificar los reglamentos internos con la participación de todos los sectores, concretando la relación de la institución escolar con el alumnado y familias, estableciendo pautas favorecedoras de ejercicios y deberes, e indicando procesos específicos, recursos y mecanismos, para hacer operativos los elementos de la estructura.
- b.** Adecuar la normativa interna para fortalecer la autoridad del profesorado, en los casos más extendidos por la mayoría de los centros, en especial las conductas disruptivas relacionadas con dirigirse a otro alumno o al profesor de forma

despectiva, maleducada, grosera o desafiante, considerada por este colectivo de alta gravedad pero no así en la normativa vigente.

- c. Mejorar los mecanismos de respuesta del centro, ante la reiteración de conductas contrarias a la convivencia.
- d. Prever respuestas adecuadas, al margen del procedimiento sancionador, en relación a las faltas de puntualidad y asistencia, pues son conductas frecuentes pero no son consideradas graves por el profesorado.
- e. Incidir en el conocimiento y preparación del profesorado en la diferenciación entre conductas graves o leves.
- f. Clarificar la competencia a la hora de comunicar a los padres o tutores, la imposición de un parte disciplinario.
- g. Trabajar la aplicación de sanciones recuperadoras o coercitivas, no solo represivas, como la reparación de material o limpieza, servicios a la comunidad, o trabajo en el aula.
- h. Protocolizar reglamentariamente la medida a llevar a cabo en caso de cumplimiento voluntario de la sanción propuesta, en caso de falta de cumplimiento de la sanción o las medidas cautelares, o en los supuestos en que sean necesario la derivación de responsabilidad civil o penal.
- i. Establecer procesos que agilicen la tramitación de los expedientes sancionadores.
- j. Mejorar la eficacia de las sanciones. Los distintos sectores de la comunidad educativa coinciden en considerar que las sanciones son justas, pero ineficaces para cambiar la conducta del estudiante que ha transgredido una norma.
- k. Trabajar la publicidad de los reglamentos internos, la elaboración de cartas de servicios, y la divulgación de medidas y programas, siendo elemento clave participación del mayor número posible de profesores del centro.

2.3. Estrategias de planificación, organización y prevención

- a. Aumentar los esfuerzos en el segundo trimestre del curso, y dado que el riesgo de conflictividad se eleva en la cuarta y quinta hora lectiva, dinamizar los recreos para que sean un espacio de creatividad y paz.

- b.** Actuar preventivamente en los primeros cursos de educación secundaria obligatoria, teniendo en cuenta que el primer contacto con el centro escolar es decisivo para las relaciones que se establecen, y procurando llevar a cabo las medidas de atención a la diversidad o compensatoria en primaria, para llegar a la etapa secundaria al menos con un adecuado diagnóstico.
- c.** Articular mecanismos para detectar cuanto antes los alumnos conflictivos, pues es un grupo reducido los que acumulan partes, siendo un colectivo de alto riesgo los alumnos repetidores de primero o segundo de ESO, que ya repitieron un curso en educación primaria.
- d.** Formar específica e inicialmente al colectivo de profesores noveles, en la diferenciación de la gravedad de las conductas y en el autocontrol del recurso al parte, trabajando esto último también en el colectivo de profesores con más de 20 años de experiencia.
- e.** Prevenir las conductas agresivas fuera de las aulas, pues existe la percepción de que en este espacio se producen frecuentemente conductas antisociales.
- f.** Adecuar la prevención, conociendo las diferencias de criterio sobre convivencia entre profesores y profesoras. Con los profesores el trabajo debe centrarse en su capacidad de detección y sensibilización sobre las conductas, sobre todo las que se producen fuera de las aulas, así como mejorar en su implicación en las acciones contra el grupo y los daños contra materiales. Mientras, las profesoras deben trabajar especialmente su asertividad y resiliencia, reforzando su autoridad en los casos de desestimación hacia su persona, y reduciendo su abuso del parte disciplinario.
- g.** Aprovechar la experiencia idónea (entre 13 y 20 años de experiencia) del profesorado, para afrontar conflictos de convivencia.
- h.** Centralizar en especialistas con adecuada formación jurídica la instrucción de expedientes sancionadores, o en su defecto formar a determinados profesores del centro para llevar a cabo esta labor garantizando el asesoramiento necesario, pues es considerada por el colectivo docente una carga para la que no están preparados, no resulta una actividad que influya favorablemente en la concepción de los problemas de convivencia, y se producen numerosos errores técnicos.

- i.** Mejorar la organización administrativa con el objetivo que los partes disciplinarios no queden impunes, normalizar los expedientes y conseguir un adecuado espacio físico para estos.
- j.** Centrar la labor de mejora de perspectivas académicas de los alumnos, en utilizar mejor los materiales y asimilar los contenidos, y fomentar el desarrollo de capacidades en los alumnos con talento especial.
- k.** Preparar actividades extraescolares como elemento para mejorar el ambiente de convivencia.
- l.** Combinar cualquier programa de acompañamiento escolar o medidas de atención directa al conflicto, con información detallada a todo el colectivo de profesores.
- m.** Fomentar planes de formación del profesorado, donde se mejore el desarrollo profesional y personal, valorando la puesta en común de experiencias, y la eficacia, organización, comunicación y desarrollo de actividades, además del intercambio de información y la unificación de criterios disciplinarios, procurando que tengan impacto en el profesorado no participante.

Las medidas y propuestas anteriores son las que consideramos más fácilmente aplicables dentro del margen de autonomía que gozan los centros educativos. Sin duda, muchas de las deficiencias detectadas en la práctica docente, pueden abordarse desde modificaciones legislativas. Sin ir más lejos, como hemos venido defendiendo, la normativa actual que rige los derechos y deberes del alumnado en el ámbito de gestión del Ministerio de educación (el denominado territorio MEC), necesita una revisión profunda pues adolece de importantes defectos de técnica legislativa, que provocan muchas de las incertidumbres a la hora de aplicarla. Incluso algunas propuestas planteadas aquí, podrían superarse adecuando la normativa a la realidad y acabando con presupuestos obsoletos. Pero también apelamos a utilizar, en su justa medida, el ámbito de autonomía escolar en todas sus vertientes, adaptando la normativa interna de los centros y estableciendo protocolos de actuación efectivos.

Todo ello no está reñido con la necesaria solicitud de mayores recursos humanos y medios materiales, para afrontar las dificultades que se derivan de la práctica docente actual, en la necesidad de crear un marco estable de convivencia en los centros educativos. Pero se pone de manifiesto, que al margen del punto de partida de cada

centro en materia de convivencia, de la procedencia de su alumnado, del entorno en el que está inserto, y en definitiva de todos los condicionantes con los que cuente, la participación de toda su comunidad, la organización de su espacio y tiempo que permita la comunicación entre sus distintos sectores, puede dar como consecuencia el diseño y posterior aplicación de un catálogo de buenas prácticas de referencia, que demuestren la capacidad para adaptarse a las situaciones que se planteen, y superar con éxito las dificultades.



BIBLIOGRAFÍA

- ABRAMSON, L.Y., SELIGMAN, M.E.P. & TEASDALE, J.D. (1978): Learned helplessness in human: Critique and reformulation. *Journal of Abnormal Psychology*, 87, 49-74.
- ADELMAN, I & ADELMAN, F. (1984): The dynamic properties of the klein: Goldberger model. *Econométrica* vol. 27, n° 4. October.
- AGUERRONDO, I. (1996): *La gestión de la escuela y el diseño de proyectos institucionales*. Buenos Aires. Mimeo.
- AHART, A. (2004): Determining the student behaviors contributing to teacher stress, and the relationships between these behaviors and teacher characteristics. *Humanities and Social Sciences*, 64 (11 a), 3953.
- AIZPURUA, I., CORREA, J.M., JAUREGUI, L. y ECEIZA, M. (1993): *El malestar docente en Guipúzcoa*. Guipúzcoa. Tatak, 10, 89-111.
- ALUJA, A. (1997): Burnout profesional en maestros y su relación con indicadores de salud mental. *Boletín de Psicología*, 55, 47-61.
- ALLOY, L.B., ABRAMSON, L.Y., PETERSON, C. & SELIGMAN, M.E.P. (1984): Attributional style and the generality of learned helplessness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, 681-687.
- ALLOY, L.B. & AHRENS, A.H. (1987): Depression and pessimism for the future: Biased use of statistically relevant information in predictions for self versus others. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52 (2), 366-378.
- ALLOY, L. et. al. (2006): Prospective incidence of first onsets and recurrences of depression in individuals at high and low cognitive risk for depression. *Journal of Abnormal Psychology*, 115, 145-156.
- AMANI, COLECTIVO (1996): *Educación intercultural*. Madrid. Popular.
- ARON S., MILICIA, M. y NEVA, P. (1996): *Vivir con otros*. Programa de desarrollo de habilidades sociales. Madrid. CEPE.

- BALL, S. (1990): *La perspectiva micropolítica en el análisis de las organizaciones*. Barcelona. Paidós.
- BECK, A.T., WARD, C.H., MENDELSON, M., MOCK, J. & ERBAUGH, J.A. (1961): An inventory for measuring depression. *Archives of General Psychiatry*, 4, 53-63.
- BELTRAN, M. (1991): *La productividad de la Administración pública española. Un análisis comparativo*. Instituto de estudios de prospectiva. Madrid. Ministerio de Economía y Hacienda.
- BELTRAN-LLERA, J. (2001): *La nueva pedagogía a través de Internet*. CD-ROM de La novedad pedagógica de Internet. I Congreso Internacional de Educared. Madrid. Educared.
- BENHAM, J. (1995): Fostering self-motivated behavior, personal responsibility, and internal locus of control in the school setting. *Educational Resources Information Center*. Ed. 360568.
- BEST, J.W. (1981): *Como investigar en educación*. Madrid. Morata.
- BINABURO, J.A., ITURBIDE, A. y MUÑOZ-MAYA, B. (2007): *Educación desde el conflicto*. Madrid. CEAC.
- BISQUERRA, R (1996): *Orígenes y desarrollo de la orientación psicopedagógica*. Madrid. Narcea.
- BOE, E. *et al.* (1993): Retention, reassignment, migration, and attrition of special and general education teachers in national perspective. *Educational Resources Information Center*. Ed. 361990.
- BORG, M.G. & RIDING, R.J. (1991): Occupational stress and satisfaction in teaching. *British Educational Research Journal*, 17 (3), 263-281.
- BRITTO, C (1991): *Gestao escolar participada. Na escola todos todos somos gestores*. Lisboa. Texto editora.

- BROWN, M. & RALPH, S. (1994): Towards the identification and management of stress in British teachers. *Educational Resources Information Center*. Ed. 359876.
- BYME, B. (1992): Investigating causal links to burnout for elementary, intermediate, and secondary teachers. *Educational Resources Information Center*. Ed. 36782.
- BYME, B. (1994): Burnout: Testing for the validity, replication, and invariance of causal structure across elementary, intermediate, and secondary teachers. *American Educational Research Journal*, 31 (3), 645-673.
- BUSTILLOS, R. y BARGAS, J. (1993): *Técnicas participativas para la educación popular*. Madrid. Popular.
- CANTO, J.M. (2000): *Dinámica de grupos*. Málaga. Aljibe.
- CARLOTTO, M. (2003): Burnout syndrome in teachers of private schools. *Aletheia*, 17-18, 53-61.
- CARR, W. (1990): *Hacia una ciencia crítica de la educación*. Laertes. Barcelona.
- CARRELL, P., DEVINE, J., & ESKEY, D. (1989): *Pearson Education Limited*. Londres. Cambridge University Press.
- CASCON, F. y MARTÍN, J. (2000): *La alternativa del juego*. Madrid. Los libros de la Catarata.
- CASTELL, M. (1997): *La era de la información. vol. I: La sociedad red*. México D.F. Siglo XXI Editores.
- CASTELL, M. (2001, a): *La era de la información. vol. II: El poder de la identidad*. México D.F. Siglo XXI Editores.
- CASTELL, M. (2001, b): *La era de la información. vol. III: Fin de milenio*. México D.F. Siglo XXI Editores.

- CAVA, M.J. y MUSITO, G. (2000): *La potenciación de la autoestima en la escuela*. Barcelona. Piados.
- COATES, T. J. (1976): Teacher anxiety: A review with recommendations, en Polaino-Lorente, A. “El estrés de los profesores: estrategias psicológicas de intervención para su manejo y control”. *Revista Española de Pedagogía*, 40 (157). 1982.
- COHEN, L. y MANION, L. (1990): *Métodos de investigación educativa*. Madrid. La Muralla.
- COHEN, L. & MANION, L. (1985): *Research methods in education*. New Hampshire. Croom helm.
- COLÁS, P. y BUENDÍA, L. (1992): *Investigación educativa*. Sevilla. Alfar.
- COLLER, X. (2000): *Cuadernos metodológicos nº 30 Estudio de casos*. Madrid. CIS 2000-01.
- CONDE, L., ESTEBAN, C. y USEROS, S. (1976): Revisión crítica de la adaptación castellana del cuestionario de Beck. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 31 (140), 469-497.
- CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO (2007): *Declaración institucional de 30 de enero*. Madrid. Secretaria General Técnica MEC.
- CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO (2010): *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo. Curso 2009/2010*. Madrid. Secretaría General Técnica MEC.
- CONSTITUCIÓN ESPAÑOLA (1978): BOE nº 311, de 29 de diciembre.
- COOK, J. (1994): Are you on the cutting edge?. *Teaching Pre-K-8*, 24 (7), 28-29.
- CORNELIUS, H., y FAIRE, S. (1995): *Tu ganas, yo gano: Como resolver conflictos creativamente*. Madrid. Gaia .
- COSER, A. (2007): The Functions of Social Conflict. *The Free Press in 1956*.

- COTA, R. (2007): *Convivir en el aula*. Madrid. L-formación.
- CUNNINGHAM, T.L. (2004): The impact of inclusion on teacher burnout. *Humanities and Social Sciences*, 64 (12 a), 4283.
- CHEEK, J., BRADLEY, L., PARR, G. & LAN, W. (2003): Using music therapy techniques to treat teacher burnout. *Journal of Mental Health Counseling*, 25 (3), 204-217.
- CHEN, M. & MILLER, G. (1997): Teacher stress: A review of the international literature. *Educational Resources Information Center*, Ed.410187.
- CHRISTOPHER, R., MITCHELL, M., BRENNAN, H., ANTHONY, R., CORDARO, C. & STARNES, J.W. (2002): *J. Appl. Physiol.* 93:526-530.
- DEBARDIEUX, E. (1997): La violencia en la escuela francesa: Análisis de la situación, políticas públicas e investigaciones, *Revista de Educación*, 313, pp. 79-94.
- DEFENSOR DEL PROFESOR (2007): *Memoria*. Madrid. Csif.
- DEFENSOR DEL PUEBLO (1999): Informe anual. Madrid. Defensor del pueblo.
- DE LA TORRE, C. (2003): Incidencia de la motivación del docente en el rendimiento de los alumnos. *Gaceta de Psicología*, 20, 30-45.
- DE LA TORRE, C. y GODOY, A. (2002): Influencia de las atribuciones causales del profesor sobre el rendimiento de los alumnos. *Psicothema*, 14 (2), 444-449.
- DE LA TORRE, C. y GODOY, A. (2003): Diferencias individuales en las atribuciones causales de los alumnos y su influencia en el componente afectivo. *Revista Mexicana de Psicología*, 20 (2), 237-246.
- DE LA TORRE, C. y GODOY, A. (2004 a): Diferencias individuales en las atribuciones causales de los docentes y su influencia en el componente afectivo. *Revista Interamericana de Psicología*, 38 (2), 217-224.

- DE LA TORRE, C. y GODOY, A. (2004 b); ¿Es factible incrementar el rendimiento escolar de los alumnos modificando las atribuciones causales de sus profesores? El problema de la evaluación y la modificación del comportamiento en ambientes naturales. *VII European Conference on Psychological Assessment*. Málaga. April, 1-4.
- DELWYN, T. & ARTHUR, W. (1990): An international journal of personal, social and emotional development. *Pastoral Care in Education*. Cleveland. Pilgrim press.
- DIAZ, A. (1986): *La salud mental de los profesores*. ICE. Universidad de Zaragoza.
- DÍAZ-AGUADO, M^a.J. (1990): *Programa para el desarrollo de la competencia social con inadaptación social*. Valencia. Ed. Promolibro.
- DÍAZ-AGUADO, M^a.J. (1992): Intervención psicoeducativa para desarrollar la tolerancia a la diversidad y la igualdad de oportunidades. *Formação pessoal e social*. pp. 53-76. Lisboa. Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- DÍAZ-AGUADO, M^a.J. (1992): *Educación y desarrollo de la tolerancia. Volumen II. Manual de Intervención*. Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia.
- DIAZ-AGUADO, M^a.J. (dir.) (1995): *Niños con dificultades socioemocionales*. Incluye seis investigaciones, algunas de las cuales se han realizado en colaboración con Martínez, R., Royo P. y Segura, P. Madrid. Ministerio de Asuntos Sociales.
- DORMAN, J. (2003): Relationship between school and classroom environment and teacher burnout: A Lisrel analysis. *Social Psychology of Education*, 6 (2), 107-127.
- DORMANN, C. & ZAPF, D. (2002): Social stressors at work, irritation and depressive symptoms: accounting for unmeasured third variables in a multi-wave study. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 75 (1), 33-58.
- D'ZURILLA, T.J. & GOLDFRIED, M.R. (1971): Problem solving and behavior modification. *Journal of Abnormal Psychology*, 78, 107-126.

- EASTMAN, W. (1996): Avoiding faculty burnout through the wellness approach. *Educational Resources Information Center*. Ed.399987.
- ELLIS, A. (1962): *Reason and emotion in psychotherapy*. New York. Lyle Stuart.
Traducción al castellano: Razón y emoción en psicoterapia. Bilbao. Descleé de Brouwer.
- ELVIRA, J.A. & CABRERA, J. (2004): Teachers stress and burnout. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 4 (3), 597-621.
- ELZO, J. (1996): *Los valores en la Comunidad Autónoma del País Vasco y Navarra. Su evolución en los años 1990-1995*. Vitoria. Gobierno Vasco.
- ENGLAND, G. (1989): *Tres formas de entender la administración educativa*. En Bates, R. et. al.: Op. Cit., pags 76-112.
- ESPASA-CALPE (2001): *Enciclopedia Universal Ilustrada*. Madrid. Espasa-Calpe.
- ESTEVE, J.M. (1984): *Profesores en conflicto*. Madrid. Narcea.
- ESTEVE, J.M. (1995): La salud mental de los profesores y sus relaciones con las condiciones de trabajo. *Jornadas sobre la Salud Mental del Profesorado*. Málaga.
- FERNÁNDEZ, C. (2001): Valoración del impacto de la investigación educativa sobre la práctica docente. *Revista de Educación*, nº 324, 155-170.
- FERNÁNDEZ-CASTRO, J., DOVAL, E. y EDO, S. (1994): Efectos del estrés docente sobre los hábitos de salud. *Ansiedad y Estrés*, 0, 127-133.
- FILKIENKRAUT, A. (2007): *La Querelle de l'école*. Panamá. Stock.
- FLECHA, R., LÓPEZ, F. y SACO, R. (1988): *Dos siglos de educación de adultos. De las Sociedades de Amigos del País a los modelos actuales*. Barcelona. Roure.

- FLEMING, J.S. & OFFORD, M.D. (1990): Epidemiology of childhood depressive disorders: A critical review. *Journal American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 29, 571-580.
- FOX, D.T. (1981): El proceso de investigación en educación. Pamplona. EUNSA.
- FRENCH, J.R.P., & RAVEN, B. (1959): The bases of social power, in D. Cartwright. (ed.) *Studies in Social Power*. Ann Arbor, MI. University of Michigan Press.
- FRIEDMAN, I. (1995): Student behavior patterns contributing to teacher burnout. *Journal of Educational Research*, 88 (5), 281-289.
- FRIEDMAN, I. (2003): Self-efficacy and burnout in teaching: The importance of interpersonal-relations efficacy. *Social Psychology of Education*, 6 (3), 191-215.
- FRIEDMAN, I. & LOTAN, I. (1985): Teacher stress and burnout in Israel. *The National Institute for Research in the Behavioral Science*, nº. 628. Jerusalem.
- FRIEDMAN, I. & FARBER, B. (1992): Professional self-concept as a predictor of teacher burnout. *Journal of Educational Research*, 86 (1), 28-35.
- FRIGERIO, G. y POGGI, M. (1992): *Las instituciones educativas*. Buenos Aires. Troquel.
- FUNK, W. (1997): Violencia escolar en Alemania. *Revista de Educación*, 313, pp. 53-78.
- GAIRIN, J. (1992): *Claves culturales de los conflictos en organizaciones escolares*. 2º Congreso de organización escolar. Sevilla.
- GALVE, J.L. y otros (1997): *Pues claro*. Madrid. Albor.
- GARCIA, E.M. y otros (2008): *Aprendiendo a comunicarse con eficacia. Entrenamiento en habilidades de comunicación asertiva. Manual para padres*. Madrid. CEPE.

- GARGALLO, B. y GARCIA, R. (1996): La promoción del desarrollo moral a través del incremento de reflexividad. Un programa pedagógico. *Revista de Educación*, 309, pp. 287-308.
- GERVILLA, E. (1993): *Postmodernidad y educación. Valores y cultura de los jóvenes*. Madrid. Dyckinson.
- GHISO, A. (1998): *De la práctica singular al diálogo con lo plural*. Medellín. Funlam.
- GLASER, M., BARNEY G., STRAUSS L. & ANSELM L. (1967): *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago. Aldine Publishing Company.
- GÓMEZ, M^a.T. y otros (2004): *Propuesta de intervención en el aula. Técnicas para mejorar un clima favorable en clase*. Madrid. Narcea.
- GÓMEZ, M^a.T., MIR, V. y SERRATS, M.G. (1993): *Propuestas de intervención en el aula*. Madrid. Narcea.
- GOTLIB, I.H. (1984): Depression and general psychopathology in university students, p. 88, en Rodríguez-Naranjo, M.C. *Estudio de los patrones de vulnerabilidad a la depresión: su naturaleza y tratamiento* (Tesis doctoral inédita, 1993, Universidad de Málaga).
- GREENWOOD, G.E., OLEJNIK, S.F. & PARKAY, F.W. (1990): Relationships between four teacher efficacy belief patterns and selected teacher characteristics. *Journal of Research and Development in Education*, 23 (2), 102-106.
- GREER, J. & GREER, B. (1992): Stopping burnout before it starts: Prevention measures at the preservice level. *Teacher Education and Special Education*, 15 (3), 68-74.
- HARDIE, N. (1996): *Workload and stress*. New Zealand. Wellington: Association of Staff in Tertiary Education. Council for Educational Research.

- HEWITT, P. (1993): Effects of non-instructional variables on attrition rate of beginning teachers: A literature review. *Educational Resources Information Center*. Ed.372072.
- HIPPS, E. & HALPIN, G. (1992): The differences in teachers and principals general job stress and stress related to performance-based accreditation. *Educational Resources Information Center*. Ed.353345.
- ILLICH, I. (1971): *La sociedad desescolarizada*. México. Planeta.
- IMBERMÓN, F. (coord.) (2002): *Cinco ciudadanías para una nueva educación*. Barcelona. Grao.
- INFORME CISNEROS (2005): VIII sobre acoso y violencia escolar. Madrid. Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo.
- JARES, X. (2001, a): *Educación y conflicto. Guía de educación para la convivencia*. Madrid. Popular.
- JARES, X. (2001. b): *Educación y conflicto como retos de la educación infantil*. Ponencia en Congreso Europeo: Aprender a ser, aprender a vivir juntos. Asociación Mundial de Educadores Infantiles. Santiago de Compostela.
- JURADO, D., GURPEGUI, M., MORENO, O. y LUNA, J. (1998): El entorno escolar y la experiencia docente como factores de riesgo para síntomas depresivos en los profesores. *European Psychiatry - Edición Española*, 13, 78-82.
- KEIPER, R. y BUSSELLE, K. (1996): The rural educator and stress. *Rural-Educator*, 17 (2), 18-21.
- KERLIGER, F.N. (1985): *Investigación del comportamiento: Técnicas y metodología*. México. Interamericana.
- KLIS, M. y KOSSEWSKA, J. (1996): Empathy in the structure of personality of special educators. *Educational Resources Information Center*. Ed.405323.

- LAMB, C. (1995): Got the burnout blues? Get rejuvenated with these ten tips. *Learning*, 24 (3), 24-25.
- LANTERO, S. (2004): Participación y libertad en educación. *La ilustración liberal*. N^o 3. [http:// asturiasliberal.org/node/3442](http://asturiasliberal.org/node/3442).
- LÓPEZ DEL CASTILLO, M^a.T. (2000): La inspección del bachillerato en España (1845-1984). *Colección Cuadernos de la UNED*. 1^a ed. 2000. 1^a reimp. 2001.- 480 pp.
- LINCOLN, Y., & GUBA, E. (1985): *Naturalistic inquiry*. New York. Sage.
- LÓPEZ, J. y ESCUDERO, J.M. (1992): *Los desafíos de las reformas escolares: Cambio educativo y formación para el cambio*. pags. 125-132. Sevilla. Arquetipo ediciones.
- MALGUESINI, G., GRACIELLA, F. y JIMÉNEZ C. (2000): *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad*. Madrid. Libros de la Catarata.
- MANLOVE, E. (1994): Conflict and ambiguity over work roles: The impact on child care worker burnout. *Early Education and Development*, 5 (1), 41-55.
- MARÍN, I. (1995): Juegos populares: Jugar y crecer juntos. *Temas de infancia. Educación infantil y Primaria*. Barcelona. Asociación Rosa Sensat.
- MARLOW, L. *et al.* (1996): Teacher Job Satisfaction. *Educational Resources Information Center*. Ed.393802.
- MARTÍN, M. (2010): Retos para el profesor de secundaria hoy. Organización y gestión educativa. *Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, vol. 18, n^o 3, pags. 25-28.
- MARTÍN, M., VELARDE, O. (1996): *Juventud en cifras*. Madrid. Injuve.
- MARTÍN SERRANO, M. y VELARDE HERMIDA, O (1996): *Informe Juventud en España*. Madrid. Instituto de la Juventud.

- MARTÍNEZ-ABASCAL, M.A. y BORNAS, X. (1992): Malestar docente, atribuciones y desamparo aprendido. Un estudio correlacional. *Revista Española de Pedagogía*, L (193), 563-580.
- MARTÍNEZ, J. (1992): Salud y malestar docente en profesores de E.G.B.: estrés y absentismo laboral. *Revista de Psicología de la Salud*, 4 (2), 115-140.
- MARTÍNEZ, M. (1998): *La enseñanza de los valores en la escuela: La educación ética*. Seminario de valores y educación en España. Cádiz. MEC.
- MARTÍNEZ, M., y BUJONS, C. (2001): *Un lugar llamado escuela en la sociedad de la información y de la diversidad*. Barcelona. Ariel.
- MARTÍNEZ, M., (1998): *El contrato moral del profesorado. Condiciones para una nueva escuela*. Bilbao. Desclée de Brouwer, S.A. 1ª ed., 3ª imp.
- MARTÍNEZ-OTERO, V. (2001): Convivencia escolar: problemas y soluciones. *Revista Complutense* 295-318.
- MAZZARELLA M. y MESA E. (2000): *El conflicto educativo*. Buenos aires. Alfa.
- MC.DONALD, J. (1991): A messy business. *Teacher Magazine*, 3 (3), 54-55.
- MC.DOWELL, CH.PH. (2005): False allegations. *Forensic Science Digest*, vol. 11, nº 4, p, 64.
- MC.MANUS, M. (1995): *Troublesome behaviour in the classroom*. London. Routledge.
- MITCHELL, J. *et al.* (1988): Phenomenology of depression in children and adolescents. *Journal of the American Academy of Child and Adolescents Psychiatry*, 27, 12-20.
- MONGRAIN, M. & BLACKBURN, S. (2005): Cognitive vulnerability, lifetime risk and the recurrence of mayor depression in graduate students. *Cognitive Therapy and Research*, 29, 747-768.

- MOOIJ, T. (1997): Por la seguridad en la escuela, *Revista de Educación*, 313, pp. 29-52, 1997.
- MOORE, CH.; (1994): The effects of physical attractiveness and social desirability on judgments regarding a sexual harassment case. *Journal of Social Behavior and Personality*. Vol. 9 (4): 715-730.
- MOORE, CH. W. (1986): *El proceso de mediación* (traducción castellana). Barcelona. Granica.
- MORENO, J.M., y TORREGO. J.C. et al. (1996): *Una experiencia de asesoramiento en un centro del sur metropolitano de Madrid*, en Lorenzo, M. y Bolívar, A. (Eds.) “Trabajar en los márgenes: Asesoramiento y formación en contextos educativos problemáticos”, pp. 5-32. ICE. Universidad de Granada.
- MORENO OLMEDILLA, J.M. (1998): Comportamiento antisocial en los centros escolares: Una visión desde Europa. *Revista iberoamericana de educación*, nº 18.
- NACIONES UNIDAS (1998): Asamblea General. Resolución A/RES/53/25, de 19 de noviembre que proclamaba el “Decenio Internacional de la promoción de una cultura de no violencia y de paz en beneficio de los niños del mundo (2001-2010)”.
- NATALE, J. (1993): Why teachers leave. *Executive Educator*, 15 (7), 14-18.
- NEZU, A., NEZU, C. & NEZU, V. (1986): *Depression, general distress, and causal attributions among university students*, p. 88, en Rodríguez Naranjo, M.C. “Estudio de los patrones de vulnerabilidad a la depresión: su naturaleza y tratamiento” (tesis doctoral inédita, 1993, Universidad de Málaga).
- NUÑEZ, V. y LOS CERTALES, F. (1997): *El grupo y su eficacia*. Barcelona. EUB.

- OETTINGEN, G. & SELIGMAN, M.E.P. (1990): Pessimism and behavioural signs of depression in east versus west Berlin. *European Journal of Social Psychology*, 20, 207-220.
- OLIVER, C. (1995). La Salud mental del profesorado: El burnout como síndrome específico. *Jornadas sobre la Salud Mental del Profesorado*. Málaga.
- OLIVER, E., SOLER, M., FLECHA, R. (2009): Opening schools to all (women): Efforts to overcome gender violence in Spain. *British Journal of Sociology of Education*, vol. 30, nº. 2, pp. 207–218.
- OLWEUS, D. (1998): Conductas de acoso y amenaza entre escolares. Madrid. Morata.
- ORTEGA A.R. y MORA-MERCHAN, J.A. (1997): Agresividad y violencia: el problema de la victimización entre escolares. *Revista de educación*, nº. 313.
- ORTEGA, A.R. y MALDONADO, A. (1986): Controlabilidad y estilo atribucional en la indefensión aprendida humana: Estudio experimental de las dimensiones de globalidad y estabilidad. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 41 (4), 749-769.
- PÉREZ, A. (1999): *Desarrollo profesional docente: Política, investigación y práctica*. Madrid. Akal.
- PÉREZ J. (1986): *El problema de la generalización de proyectos de educación popular*. Foro universitario 1986 II-6. Ponencia.
- PÉREZ, J.J. (1996): *El niño como sujeto social de derechos: Una visión del niño para leer la convención*. Perú. Radda Barnen.
- PERONA, C. (2006): *La responsabilidad jurídica en los centros de enseñanza públicos y privados*. León. Everest.
- PETERSON, C. & SELIGMAN, M.E.P. (1984): Causal explanations as a risk factor for depression: Theory and evidence. *Psychological Review*, 91, 347-374.

- PETERSON, C., SELIGMAN, M.E.P. & VAILLANT, G.E. (1988): Pessimistic explanatory style is a risk factor for physical illness: A thirty-five-year longitudinal study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 55, 23-27.
- PIÑUEL, I. y OÑATE, A. (2007): *Mobbing escolar: Violencia y acoso psicológico contra los niños*. Barcelona. CEAC.
- PISANTI, R., GAGLIARDI, M., RAZZINO, S. & BERTINI, M. (2003): Occupational stress and wellness among Italian secondary school teachers. *Psychology and Health*, 18 (4), 523-536.
- PLANETA (2010): *Diccionario enciclopédico Planeta*. Barcelona. Planeta.
- PLUMMER, K. & MACIONIS, J. (2004): *Sociología*. Madrid. Pearson Education.
- POLAINO-LORENTE, A. (1982): El estrés de los profesores: estrategias psicológicas de intervención para su manejo y control. *Revista Española de Pedagogía*, 40 (157), 17-45.
- PUIG, J. (1995): *La educación moral en la enseñanza obligatoria*. pp. 213-217. Barcelona. Horsori.
- RODRÍGUEZ, M.P. y CASTOR J.J. (1992): La atribución causal del rendimiento de los alumnos por parte de sus profesores. *Bordón*, 44 (4), 445-457.
- RODRÍGUEZ, M. (2001): *Convivencia en centros escolares como factor de calidad*. Santiago de Compostela. XII encuentro de Consejos Escolares de las comunidades autónomas y del Estado. Ponencia.
- ROSENSHINE, B. (1995): *Advances in Research on Instruction*. University of Illinois. At urbana.
- RUIZ-LASO, A. y GATON L.F. (2007): *El alumnado de secundaria de Ceuta: Sus características y sus dificultades de aprendizaje*. Algeciras. Impresur.

- RYAN, R.M., CONNELL, J.P. & DECI, E.L. (1985): A motivational analysis of self-determination and self-regulation in education, 13-51, en Ames, C. y Ames, R.E. (eds.). *Research on motivation in education: The classroom milieu*. New York.
- REAL DECRETO 732/1995, de 5 de mayo
- SALANOVA, M., GRAU, R. y MARTÍNEZ, I. (2005): Demandas laborales y conductas de afrontamiento: el rol modulador de la autoeficacia profesional. *Psicothema*, 17, (3), 390-395.
- SAN JUAN, P. y MAGALLARES, A (2007): Estilos explicativos y estrategias de afrontamiento. *Clínica y Salud*, 18, 83-98.
- SARROS, J. & SARROS, A. (1992): Social support and teacher burnout. *Journal of Educational Administration*, 30 (1), 55-69.
- SCHAMER, L.A. & JACKSON, M. (1996): Coping with stress: Common sense about teacher burnout. *Education Canada*, 36 (2), 28-31.
- SEDU, P. (2001): *La alternativa del juego 2*. Madrid. Libros de la Catarata.
- SELIGMAN, M.E.P., ABRAMSON, L.Y., SEMMEL, A. & VON BAEYER, C. (1979): Depressive attributional style. *Journal of Abnormal Psychology*, 88, 242-247.
- SELIGMAN, M.E.P. & SCHULMAN, P. (1986): Explanatory style as a predictor of productivity and quitting among life insurance sales agents, p. 198, en Furnham, A. *Personalidad y diferencias individuales en el trabajo* (1995). Madrid. Pirámide.
- SIERRA, R. (1985): *Técnicas de investigación social. Teoría y ejercicios*. Madrid. Paraninfo.
- SMITH, D. & LENG, G. (2003): Prevalence and sources of burnout in Singapore secondary school physical education teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22 (2), 203-218.

- SPI, L.A. & WATSON, D. (1991): Tripartite model of anxiety and depression: Psychometric evidence and taxonomic implications. *Journal of Abnormal Psychology*, 100 (3), 316-336.
- SPIELBERG, C.D., GORSUCH, R.L. & LUSHENE, R.E. (1970): *Manual for the State-trait Anxiety Inventory; Self evaluation questionnaire*. California: Consulting Psychologists Press. Inc. Adaptación Española de TEA (1978). Madrid.
- STRAUSS, C.C. et al. (1988): Association between anxiety and depression in children and adolescents with anxiety disorders. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 16, 57-68.
- STURMAN, E., MONGRAIN, M. & KOHN, P. (2006): Attributional style as a predictor of hopelessness depression. *Journal of Cognitive Psychotherapy*, 20, 447-458.
- SWEENEY, P.D., ANDERSON, K. & BAILEY, S. (1986): Attributional style in depression: A meta-analytic review. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 974-991.
- TALMOR, R., REITER, S. & FEIGIN, N. (2005): Factors relating to regular education teacher burnout in inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 20 (2), 215-229.
- TANG, T.O. & YEUNG, A.S. (1999): Hong Kong teachers' sources of stress, burnout, and job satisfaction. *Educational Resources Information Center*, Ed. 429954.
- TERRY, P.M. (1997): Teacher burnout: Is it real? Can we prevent it?. *Educational Resources Information Center*. Ed.408258.
- THODE, M.L., MORAN, S. y BANDERAS, A. (1992): Fuentes de malestar entre el profesorado de E.G.B. *Revista Española de Pedagogía*, L (193), 545-562.
- THOMAS, B. & KILEY, M. (1994): Concerns of beginning middle and secondary school teachers. *Educational Resources Information Center*. Ed. 373033.

- TICHY N. (1983): *Managing strategic change: Technical, political and cultural strands*. New York. John Wiley and Sons.
- TRIANES, M.V. y FERNÁNDEZ, M.M. (2001): *Aprender a ser personas y a convivir*. Bilbao. Desclée.
- TRIANES, M.V., MUÑOZ, A. y JIMÉNEZ M. (1997): *Competencia social: Su educación y tratamiento*. Madrid. Pirámide.
- TRUJILLO, F. (2007): Tutoría y educación en valores en primaria. Documentos de reflexión para el profesorado. *Revista de educación*. nº 343, págs. 71-92.
- UNESCO (1990): Declaración Mundial sobre educación para todos. "Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje". 5 al 9 de marzo. Jomtien, Tailandia.
- UNESCO (1996). Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. París. Unesco.org.
- UNESCO (1997): Quinta conferencia internacional sobre educación de adultos (CONFINTEA V). Declaración de Hamburgo sobre la educación de adultos.
- UNESCO (2006): Informe de la comisión mundial de cultura y desarrollo. Nuestra diversidad creativa. Paris.
- UNESCO (2004): Conferencia internacional de educación, 47º reunión. 8-11 de septiembre. Oficina internacional de educación. Ginebra.
- UNESCO (1997): Declaración del Director General. Enero. París. Unesco.org.
- UNESCO (1996): *La educación encierra un tesoro*. Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. París. Ediciones Unesco.
- URUÑUELA, P.M. (2006): *Convivencia y conflictividad en las aulas. Análisis conceptual*. En http://www.convivencia.mec.es/sgc/docs/Pedro_ponencia_200603.pdf

- VALLES A. (1994): *Programa de refuerzo de las habilidades sociales. Volumen I*. Madrid. EOS.
- VAN HORN, J.E., SCHAUFELI, W.B. & ENZMANN, D. (1999): Teacher burnout and lack of reciprocity. *Journal of Applied Social Psychology*, 29 (1), 91-108.
- VILLA, A. (1994): *Autonomía institucional de los centros educativos: Presupuestos, organización y estrategias*.
- WARNEMUENDE, C. (1996): Stress/burnout: Are you handling it effectively? *Montessori life*, 8 (4), 18-19.
- WEINER, B. et al. (1971): *Perceiving the causes of success and failure*. New York. General Learning Press.
- WENG, C.H. (2005): Meta-analysis of teacher burnout in public schools in the United States. *Humanities and Social Scien*, 65 (7 a), 2526.
- WILMONT, W., & HOCKER, J. (2001): *Interpersonal conflict*. New York. McGraw-Hill.
- XIAO, M.L. & WEN, Z.W. (2004): A study on teachers' occupational burnout and mental health. *Chinese Journal of Clinical Psychology*, 12 (4), 357-358.
- YOUNG, T. (2004): An investigation of occupational stress among psychoeducational teachers in middle and southeastern Georgia. *Humanities and Social Sciences*, 64 (12 a), 4425.
- ZUO, J., QIU, H. & ZHEN, H. (2003): Life events, coping style and anxiety, depression of middle and elementary school teachers. *Chinese Journal of Clinical Psychology*, 11 (4), 285-286.



ANEXO I

REFERENCIAS LEGISLATIVAS

INTERNACIONAL

Acuerdo de 3 de enero de 1979 entre el Estado Español y la Santa Sede sobre enseñanza y asuntos culturales. BOE de 15712/1979.

Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en las esferas de la enseñanza. París, 14 de diciembre de 1960.

Convenio para la protección de los derechos humanos y las libertades fundamentales. Roma, 4-1-1950. Resolución de 5 de abril de 1999, de la

Declaración americana de los derechos y deberes del hombre. IX Conferencia Internacional Americana realizada en Bogotá. 2-05-1948.

Declaración universal de los derechos del niño, aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1959.

Declaración universal de los Derechos humanos. Asamblea General de Naciones Unidas. Resolución 217 A (iii) de 10 de diciembre de 1948.

Pacto internacional de derechos civiles y políticos Adoptado y abierto a la firma, ratificación y adhesión por la Asamblea General en su resolución 2200 A (XXI), de 16 de diciembre de 1966.

Pacto internacional de derechos económicos, sociales y culturales. Adoptado y abierto a la firma, ratificación y adhesión por la Asamblea General en su resolución 2200 A (XXI), de 16 de diciembre de 1966.

Protocolo adicional al convenio para la protección de los derechos humanos y libertades fundamentales- París, 20-03-1952. Resolución de 5 de abril de 1999, de la Secretaría General Técnica, por la que se hace público el el protocolo adicional al Convenio para la protección de los derechos y de las libertades fundamentales.

Secretaría General Técnica, por la que se hace público el texto refundido del Convenio para la protección de los derechos y de las libertades fundamentales.

UNESCO: Conferencia general de la UNESCO 14-12-1960.

UNESCO: Informe de la comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI.

UNION EUROPEA

Carta europea de los derechos del niño. DOCE nº C 241 de 21 de septiembre de 1992.

DCOM 1995/590.

Declaración de Bolonia. Declaración conjunta de los ministros europeos de educación. Bolonia, 19 de junio de 1999.

Declaración de la Sorbona. Declaración conjunta para la armonización del diseño del Sistema de Educación Superior Europeo. París, 25 de mayo de 1998.

Declaration of fundamental rights. 16/05/1989. Official Journals of the european communities. Nº C 120/51.

Libro Blanco sobre la educación y la formación. Enseñar y Aprender. Hacia la sociedad cognitiva.

Resolución parlamento europeo sobre libertad de enseñanza en la CEE, 1984.

Tratado de Amsterdam por el que se modifican el Tratado de la Unión Europea, los Tratados constitutivos de las comunidades europeas, y determinados actos conexos. Diario oficial de las comunidades europeas. 10 de noviembre de 1997. 97/C 340/01.

Tratado de la Unión europea y del tratado constitutivo de la comunidad europea con las modificaciones introducidas por el tratado de Atenas, firmado el 16 de abril de 2003. Diario oficial de la Unión europea. C 321 E/2 29/12/2006.

Versión consolidada del Tratado de la Unión europea. Diario oficial de las comunidades europeas. 24/12/2002. C 325/5.

LEGISLACIÓN ESPAÑOLA

Instrucciones de la Dirección General de centros educativos, de 7 de octubre de 1996. Ministerio de educación y cultura.

Instrucciones de la subsecretaría del Ministerio de Educación y Cultura, de 30 de junio de 1998. Ministerio de educación y cultura.

Ley 22/1993, de 29 de diciembre, de medidas fiscales, de reforma del régimen jurídico de la función pública y de la protección por desempleo.

Ley 27/2005, de 30 de noviembre, de fomento de la educación y la cultura de paz (BOE n ° 287 de 01/12/2005).

Ley 30/1992, de 26 de noviembre, de Régimen Jurídico de las Administraciones Públicas y del Procedimiento Administrativo Común.

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de ordenación general del sistema educativo.

Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de protección jurídica del menor.

Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de protección integral contra la violencia de género.

Ley Orgánica 10/1995, de 23 de noviembre, del Código Penal.

Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación.

Ley Orgánica 15/2003, de 25 de noviembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 10/1995, de 23 de noviembre, del Código Penal.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

Ley Orgánica 5/1980, de 19 de junio, por la que se regula el estatuto de centros escolares.

Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores.

Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades.

Ley Orgánica 7/2000 de 22 de diciembre, de modificación de la Ley Orgánica 10/1995, de 23 de noviembre, del Código Penal, y de la Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores, en relación con los delitos de terrorismo.

Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del derecho a la educación.

Ley Orgánica 8/2006 de 4 de diciembre, que modifica la responsabilidad penal de los menores.

Ley Orgánica 8/2006, de 4 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores.

Ley Orgánica 9/1992, de 23 de diciembre, sobre transferencias de competencias a las comunidades autónomas.

Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de participación, evaluación y gobierno de los centros docentes.

Ley Orgánica 9/2000, de 22 de diciembre, sobre medidas urgentes para la agilización de la Administración de Justicia, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/1985, de 1 de julio, del Poder Judicial.

MEC. Secretaría de Estado de educación y formación profesional. Objetivos educativos europeos. Estrategia Educación y Formación 2020. Informe español 2010-11.

Orden ECD/3388/2003 de 27 de noviembre, por la que se modifica y amplía la orden de 29 de junio de 1994, por la que se aprueban las instrucciones que regulan la organización y funcionamiento, de los institutos de educación secundaria, modificada por la Orden de 29 de febrero de 1996.

Orden, de 12 de noviembre de 1992, por la que se dictan instrucciones para la implantación anticipada del bachillerato.

Orden, de 29 de febrero de 1996, sobre implantación de la educación secundaria obligatoria.

Orden, de 29 de junio de 1994, sobre organización y funcionamiento de los centros de educación infantil, primaria y secundaria.

Real Decreto 1004/1991, de 14 de junio, por el que se establecen los requisitos mínimos de los centros que impartan enseñanzas de régimen general no universitarias.

Real Decreto 1398/1993, de 4 de agosto, por el que se aprueba el Reglamento del Procedimiento para el Ejercicio de la Potestad Sancionadora.

Real Decreto 275/2007, de 23 de febrero, por el que se crea el observatorio estatal de la convivencia escolar y la prevención de conflictos.

Real Decreto 31/1999, de 15 de enero, por el que se traspasan funciones y servicios de la administración del Estado a la ciudad autónoma de Ceuta.

Real Decreto 366/1997, de 14 de marzo, por el que se regula el régimen de elección de centro educativo.

Real Decreto 732/1995, de 5 de mayo, por el que se establecen los derechos y deberes de los alumnos y las normas de convivencia en los centros.

Real Decreto 83/1996, de 26 de enero, por el que se aprueba el reglamento orgánico de los institutos de educación secundaria.

Real Decreto de 28 de julio de 1889, del Código Civil.

Resolución de 2 de septiembre de 1997, de la Dirección General de centros educativos, por la que se dictan instrucciones para el desarrollo y aplicación del plan anual de mejora de los centros públicos dependientes del Ministerio de educación y cultura. BOE-A-1997.

NORMATIVA AUTONOMICA

Andalucía: 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 (BOJA nº 25 de 2/02/2007).

Andalucía: 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 (BOJA de 24/04/1999).

Andalucía: Ley 9/1999 de 18 de noviembre de solidaridad en la educación (BOJA nº 140 de 2/12/1999).

Andalucía: 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. (BOJA, nº 117, 05/10/2002).

Aragón: Decreto 73/2011 de 22 de marzo del gobierno de Aragón, por el que se establece la carta de derechos y deberes de la comunidad educativa, y las bases de las normas de convivencia en los centros educativos no universitarios (BOA 05/04/2011).

Aragón: Orden de 30 de julio de 1999 (BOA 28-07-1999)

Aragón: Resolución 12 de julio de 1999, de la Dirección General de Ordenación y Promoción Educativa, por la que se dictan instrucciones sobre la organización y funcionamiento de los Centros que impartan enseñanzas de Educación de Personas Adultas para el Curso 1999/2000 (BOA de 30-07-1999).

Aragón: Resolución de 26 de octubre de 2005, por la que se aprueba el plan general de actuación de la inspección de educación para el curso 2005/2006 (BOA nº 133 de 09/11/2005)

Asturias: Instrucciones de organización y funcionamiento de los IES para el curso 2001/2002 (BOPA 12/08/2001)

Asturias: Resolución de 5 de agosto de 2004, de la Consejería de educación y ciencia, por la que se aprueban las instrucciones que regulan la organización y funcionamiento de los institutos de educación secundaria del principado de Asturias (BOPA nº 30 de 07/02/2006).

Baleares: Decreto 10/2005 de 30 de mayo, de nombramiento del comisionado del observatorio para la convivencia escolar (BOIB nº 157 de 20/10/2005).

Baleares: Decreto 10/2008 de 25 de enero, por el que se crea el instituto para la convivencia y el éxito escolar de las Illes Balears (BOIB, nº15, 31/01/2008).

Baleares: Decreto 57/2005 de 20 de mayo, por que se crea el observatorio para la convivencia escolar en los centros educativos de las Illes Balears (BOIB nº 82 de 28/05/2005).

Baleares: Decreto 74/2005 de 1 de julio, de modificación del Decreto 57/2005 de 20 de mayo, por el que se crea el observatorio para al convivencia escolar en los centros educativos de las Illes Balears (BOIB nº 104 de 12/07/2005).

Baleares: Decreto 94/2006 de 17 de noviembre, de modificación del Decreto 52/2005 de 20 de mayo por el que se crea el observatorio y el comisionado para la convivencia escolar en los centros educativos de las Illes Balears (BOIB nº 167 de 25/11/2006).

Canarias: Decreto 292/1995 de 3 de octubre, por el que se regulan los derechos y deberes del alumnado de los centros docentes no universitarios de la comunidad autónoma de Canarias (BOC nº 140 de 01/11/1995)

Canarias: Decreto 292/1995, por el que se regulan los derechos y deberes del alumnado de los centros docentes no universitarios en la comunidad autónoma de Canarias (BOC nº 78 de 25/06/2001).

Canarias: Decreto 81/2001 de 19 de marzo, que modifica el Decreto 292/1995 en el que se regulan los derechos y deberes del alumnado (BOC nº 44 de 09/04/2001)

Canarias: Decreto 93/1999 de 25 de mayo, por el que se regula la creación de los centros de educación obligatoria de la Comunidad Autónoma de Canarias y se aprueba su Reglamento orgánico (BOC nº 78 de 16/06/1999).

Canarias: Ley 7/2007 de 13 de abril, Canaria de Juventud (BOE nº 124, 24/05/2007).

Canarias: Orden 31/07/2002 por la que se crean y regulan los ficheros automatizados de carácter personal (BOC nº 117 de 2/09/2002).

Canarias: Orden de 11 de junio de 2001 por la que se regula el procedimiento conciliado para la resolución de conflictos de convivencia, previsto en el Decreto 292/1995, de 3 de octubre, por el que se regulan los derechos y deberes del alumnado de los centros docentes no universitarios de la Comunidad Autónoma de Canarias (BOC nº 78 de 25/06/2001).

Cantabria: Decreto 101/2006 de 13 de octubre, por el que se crea el observatorio para la convivencia escolar de Cantabria (BOC nº 203 de 23/10/2006)

Cantabria: Decreto 53/2009 de 25 de junio, que regula la convivencia escolar y los derechos y deberes de la comunidad educativa de la Comunidad autónoma de Cantabria (BOC nº 127 de 3/07/2009).

Castilla la Mancha: Decreto 3/08 de 08/01/2008 dictado por la Consejería de educación, que regula el consejo de gobierno de la convivencia escolar (DOCLM 11/01/2008).

Castilla La Mancha: Estatuto de autonomía. Ley Orgánica 9/1982 de 10 de agosto

Castilla León: Decreto 8/2006 de 16 de febrero, por el que se crea el observatorio para la convivencia escolar de Castilla León (BOCYL nº 37 de 22/02/2006), modificado por Decreto 60/2008 y la Orden EDU/1106/2006 de 3 de julio por el que se modifica la Orden EDU/52/2005 de 26 de enero, relativa al fomento de la convivencia en los centros docentes de Castilla León (BOCYL nº 131 de 07/07/2006).

Castilla León: Decreto 86/2002 de 4 de julio, por el que se aprueba el reglamento orgánico de los centros de educación obligatoria (BOCL 10/07/2002).

Castilla León: Orden EDU/52/2005, relativa al fomento de la convivencia en los centros docentes (BOCYL nº 20 de 31/01/2005)

Castilla León: Resolución de 31 de enero de 2005 de la Dirección General de formación profesional e innovación educativa, relativa a la planificación de las acciones formativas que contribuyan al fomento y mejora de la convivencia y a la prevención y resolución de conflictos en los centros docentes de Castilla y León (BOCYL nº 21 de 01/02/2005).

Castilla León: Resolución de 31 de enero de 2005, de la Dirección General de planificación y ordenación educativa, por la que se desarrollan determinados aspectos de la Orden EDU/52/2005 (BOCYL nº 21 de 01/02/2005).

Cataluña: Decreto 266/1997 sobre derechos y deberes de los alumnos de los centros docentes de nivel no universitario de Cataluña (DOGC nº 2503 de 24/10/1997), modificado por Decreto 221/2000 de 26 de junio (DOGC nº 3175 de 05/07/2000).

Cataluña: Decreto 279/2006 de 4 de julio, sobre derechos y deberes del alumnado y regulación de la convivencia en los centros educativos no universitarios de Cataluña (DOGC nº 4670 de 06/07/2006).

Extremadura: Decreto 117/2005 de 26 de abril, por el que se regulan las subvenciones en materia de enseñanzas no universitarias para fomentar la formación permanente del profesorado. (DOE nº 50 de 03/05/2005).

Extremadura: Decreto 142/2005 de 7 de junio por el que se regula la prevención control y seguimiento del absentismo escolar, en la comunidad autónoma de extremadura (DOE nº 68 de 14/06/2005).

Extremadura: Decreto 28/2007 de 20 de febrero por el que se crea el observatorio para la convivencia escolar en la comunidad autónoma de Extremadura (DOE nº 24 de 27/02/2007) modificado por Decreto 224/2009.

Extremadura: Decreto 50/2007 de 20 de marzo, por el que se establecen los derechos y deberes del alumnado y normas de convivencia en los centros docentes sostenidos con fondos públicos de la comunidad autónoma de Extremadura (DOE nº 36 de 27/03/2007).

Extremadura: Instrucción de 7 de julio de 2004 de la Secretaría General de Educación, por la que se concretan las normas de carácter general a las que deben adecuar su organización y funcionamiento los Centros de Educación Secundaria dependientes de la Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología.

Extremadura: Orden de 19 de diciembre de 2005, por la que se regulan las actuaciones de la consejería de educación para la prevención del absentismo escolar (DOE nº 2 de 05/01/2006).

Extremadura: Orden de 24 de agosto de 2005, por el que se convocan premios por la realización de actividades relativas a educación (DOE nº 102 de 01/09/2005).

Extremadura: Orden de 27 de mayo de 2005 por la que se convocan ayudas para la realización de proyectos en materia educativa (DOE nº 66 de 09/06/2005).

Extremadura: Orden de 4 de julio de 2002 por la que se dispone la implantación de nuevas enseñanzas en centros docentes públicos no universitarios de la comunidad autónoma de Extremadura, para el curso 2002/2003 y se dictan instrucciones sobre su organización (DOE nº 80 de 11/07/2002).

Galicia: Decreto 7/1999 de 7 de enero por el que se implantan y regulan los centros públicos integrados de enseñanzas no universitarias (DOGA núm. 16, 26 de Enero de 1999).

Galicia: Decreto 85/2007 de 12 de abril por el que se crea y regula el observatorio gallego de la convivencia escolar (DOGA, 8 de mayo de 2007).

La Rioja: Decreto 4/2009 de 23 de enero, por el que se regula la convivencia en los centros docentes y se establecen los derechos y deberes de sus miembros (BOLR de 28 de enero de 2009).

La Rioja: Resolución 27 de junio de 2005 de la Dirección general de educación, por la que se dictan instrucciones para el desarrollo del programa de adaptación curricular en grupo para los alumnos que presente dificultades graves de aprendizaje y convivencia (BOLR nº 90 de 07/07/2005).

La Rioja: Resolución de 28 de junio de 1999, que establece medidas de atención al alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de trastornos graves de conducta (BOLR 8/07/1999).

Madrid: Decreto 136/2002 de 25 de julio del Consejo de Gobierno, por el que se establece el marco regulador de las normas de convivencia en los centros docentes de la Comunidad de Madrid. (BOCM de 8 /08/2002)

Madrid: Ley 2/2010 de 15 de junio de autoridad del profesor (BOCM nº 154, de 29/06/2010).

Madrid: Resolución 10/8/2001 por la que se establece el procedimiento para la participación de los centros escolares de la Comunidad de Madrid en el Programa de Prevención de Drogodependencias, curso 2001-2002 (BOCM núm. 201, de 24/08/2001).

Murcia: Decreto nº 115/2005, de 21 de octubre, por el que se establecen las normas de convivencia en los centros docentes sostenidos con fondos públicos que imparten enseñanzas escolares (BORM nº 252 de 1/11/2005).

Murcia: Decreto nº 276/2007 de 3 de agosto por el que se regula el observatorio para la convivencia escolar en la comunidad autónoma de la región de Murcia (BORM nº 186 de 13/08/2007).

Murcia: Orden 6.5.2002 de la Consejería de educación y cultura por la que se crea el equipo de orientación educativa y psicopedagógica específico de convivencia escolar, dependiente de la Dirección general de formación profesional, innovación y atención a la diversidad. (BORM 9/7/2002).

Murcia: Orden de 19 de octubre de 2006, por la que se crea el observatorio para la convivencia escolar en la comunidad autónoma de la región de Murcia (BORM 253 2/11/2006).

Murcia: Orden de 20 de febrero de 2006 de la Consejería de educación y cultura, por la que se establecen medidas relativas a la mejora de la convivencia escolar en los centros docentes sostenidos con fondos públicos (BORM nº 51 de 2/03/2006).

Murcia: Orden de 25 de julio de 2006 de la Consejería de educación y cultura, por la que se adscribe el equipo de orientación educativa y psicopedagógica específico de convivencia escolar a la dirección general de ordenación académica (BORM nº 184 de 19/08/2006).

Murcia: Resolución de 28 de septiembre de 2009 de la dirección general de ordenación académica, sobre aspectos relativos a la aplicación de las normas de convivencia escolar (BORM. núm. 241, 19 de Octubre de 2009).

Navarra: Decreto foral 47/2010 de 23 de agosto, de derechos y deberes del alumnado y de la convivencia en los centros educativos no universitarios públicos, privados y concertados de la comunidad foral de Navarra (BON nº 116 de 24 de septiembre de 2010).

Navarra: Orden foral 209/1999 de 17 de junio (BON 30/07/1999).

Navarra: Orden foral 210/1999 de 17 de junio (BON 4/08/1999).

Navarra: Orden foral 257/2001 de 3 de julio (BON de 5/09/2001)

Navarra: Resolución 632/2005 de 5 de julio, por la que se establece el plan para la mejora de la convivencia en los centros educativos de la comunidad foral de Navarra (BON nº 104 de 31/08/2005).

País Vasco: Decreto 160/1994 de 19 de abril, sobre derechos y deberes de los alumnos y alumnas de los centros docentes no universitarios del País Vasco (BOPV nº 109 de 09/06/1994).

País Vasco: Decreto 196/1998 de 28 de julio, que regula el régimen de gestión económico-financiera de los Centros docentes que conforman la Escuela Pública Vasca (BOPV 14/09/1998).

País Vasco: Decreto 201/2008 de 2 de diciembre, sobre derechos y deberes de los alumnos y alumnas de los centros docentes no universitarios de la comunidad autónoma del País Vasco (BOPV 16/10/2008).

País Vasco: Decreto 85/2009 de 21 de abril, por el que se crea el observatorio de la convivencia escolar del País Vasco (BOPV nº 89 de 13/05/2009).

Valencia: Decreto 166/2005 de 11 de noviembre del Consell de la Generalitat que modifica el Decreto 233/2004, por el que se creó el observatorio para la convivencia escolar en los centros de la comunidad valenciana (DOGV nº 5135 de 15/11/2005).

Valencia: Decreto 233/2004 de 22 de octubre del Consell de la Generalitat, por el que se crea el observatorio para la convivencia escolar (DOGV nº 4871 de 27/10/2004).

Valencia: Decreto 39/2008 de 4 de abril, del Consell de la Generalitat, sobre la convivencia en los centros docentes no universitarios sostenidos con fondos públicos, y sobre los derechos y deberes del alumnado, padres, madres, tutores o tutoras, profesorado y personal de administración y servicios (DOGV nº 5738 de 9/04/2008).

Valencia: Orden 18 de junio de 1999, que regula la atención a la diversidad (DOGV 29-06-1999).

Valencia: Orden de 25 de noviembre de 2005 de la Consellería de Cultura, educación y deporte por la que se regula la notificación de las incidencias que alteren la convivencia escolar, enmarcada dentro del Plan de Prevención de la Violencia y Promoción de la Convivencia en los centros escolares de la Comunidad Valenciana (PREVI). (DOGV nº 5151 de 09/12/2005).

Valencia: Orden de 31 de marzo de 2006 de la Consellería de Cultura, Educación y deporte, por la que se regula el plan de convivencia de los centros docentes (DOGV nº 5255 de 10/05/2006)

Valencia: Orden de 4 de octubre de 2005, de creación del archivo de registro sobre convivencia escolar (DOGV nº 5133 de 11/11/2005).

SENTENCIAS

Sentencia Audiencia provincial de Alava 120/2005.

Sentencia Tribunal Constitucional 257/1988

Sentencia Tribunal Constitucional 5/1981. Fundamento jurídico 8 (13-2-81).

Sentencia Tribunal Constitucional 60/1982

Sentencia Tribunal Constitucional 62/1987

Sentencia Tribunal Constitucional 77/1985 de 27 de junio

Sentencia Tribunal Constitucional 97/1991

Sentencia Tribunal Superior de Justicia de Cantabria, sala contencioso, 23 marzo de 2001.

Sentencia Tribunal Supremo 13 de diciembre de 1996, Ar. 9970

Sentencia Tribunal Supremo 13 enero de 1998, Ar. 823


Sentencia Tribunal Supremo 16 junio de 2003

Sentencia Tribunal Supremo 21 de julio de 1995, Ar. 6667

Sentencia Tribunal Supremo 22 de diciembre de 1997, Ar. 688

Sentencia Tribunal Supremo 9 febrero de 2003

Sentencia Tribunal Supremo de 9 de febrero de 1999, Ar 1784.



ANEXO II
CUESTIONARIO

CUESTIONARIO SOBRE DISCIPLINA Y CONVIVENCIA ESCOLAR

PRESENTACIÓN

Nos dirigimos a ti para tratar de conocer tu experiencia escolar, social y laboral. Es una información valiosa para el desarrollo de un estudio sobre el abandono escolar temprano realizado por la Universidad de Granada y auspiciado por el Ministerio de Educación.

Te pedimos tu colaboración cumplimentando este cuestionario de forma que exprese libremente y con toda confianza tus opiniones. Nos comprometemos a utilizar la información con rigor y seriedad y a garantizar vuestro anonimato. Además, te rogamos que respondas a todas las cuestiones para que tenga validez la información que nos proporcionas.

Agradeciendo tu colaboración, recibe un cordial saludo.

Universidad de Granada
Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta

INSTRUCCIONES

A lo largo de este cuestionario te vas a encontrar con tres tipos de preguntas:

1. Unas serán “cerradas” (una pregunta y varias opciones de respuesta). En estos casos se te pide que marques la opción que representa más fielmente tu opinión o se acerca más a tu realidad concreta.
2. Otras serán “abiertas”, de tal modo que se te hará una pregunta, no se te ofrecerán opciones de respuesta y deberás contestar con tus propias palabras y por escrito a la pregunta que se te hace.
3. El tercer tipo de preguntas requerirá que marques la frecuencia con que tienen o han tenido lugar las situaciones propuestas en tu vida social, familiar y escolar. Deberás marcar la opción 1 si nunca has vivenciado la situación propuesta; la opción 2 si ha tenido lugar alguna vez; la opción 3 si ha ocurrido a menudo y 4 si ha tenido lugar siempre.

DATOS PERSONALES Y PROFESIONALES

A1. Edad: _____ A2. Sexo: Hombre Mujer

A3. Estado civil: Casado/a Soltero/a Viudo/a Pareja de hecho a ... Religioso

A4. Número de hijos: _____

A5. Título que me habilitó para la enseñanza: _____

A6. Además de la titulación anterior, también poseo

- Doctorado
- Otra licenciatura
- Otra Diplomatura
- Técnico en formación profesional
- Máster

A7. Actualmente tiene una experiencia en la enseñanza de:

- 1 año
- Entre 2 y 3 años
- Entre 4 y 6 años
- Entre 7 y 9 años
- Entre 10 y 12 años
- Entre 13 y 15 años
- Entre 15 y 20 años
- Más de 20 años _____

A8. Actualmente tiene una experiencia en la enseñanza de:

- Eso
- Bachillerato
- Formación Profesional

A9. Antes de acceder al actual puesto de trabajo, he tenido experiencia en:

- Enseñanza primaria
- Educación infantil
- Preparador privado
- Funcionario en la Administración pública Diga cuál: _____?
- Trabajador por cuenta ajena ¿En qué rama? _____

A10. A lo largo de mi experiencia profesional, he desempeñado cargos de:

- Director
- Secretario
- Jefe de estudios
- Jefe de departamento
- Miembro del Consejo Escolar

A11. Actualmente desempeño la responsabilidad de:

- Director
- Secretario
- Jefe de estudios
- Jefe de departamento
- Miembro del Consejo Escolar
- Tutor

A12. ¿Ha actuado alguna vez como instructor de expediente sancionador?

- Sí No

DISCIPLINA

B1. En su opinión ¿Quién debería denunciar una actitud contraria a la convivencia? (poner un parte)

- El profesor
 El Director
 Otros miembros de la comunidad educativa (conserjes, personal de administración,...)
 Cualquiera de los anteriores

B2. Ante un problema, conflicto o actitud contraria a la normal convivencia en el centro educativo, en su opinión Hay que formular el parte disciplinario

- Inmediatamente
 El profesor debe esperar a terminar la clase
 Hacerlo al final del periodo lectivo del profesor
 Hay que comunicarlo al tutor, jefe estudios o director, para que denuncien

B3. Cuando se tiene conocimiento de un hecho de indisciplina (aunque no lo hubiera presenciado) ¿quién debería denunciar la actitud contraria a la convivencia?

- El profesor que ha tenido noticias del hecho
 El tutor
 El jefe de estudios
 El director
 Cualquiera de los anteriores

B4. En su opinión: ¿A quién corresponde notificar el parte a los padres del alumno?

- El profesor que redactó el parte
 El tutor del alumno
 El jefe de estudios
 El director
 Cualquiera de los anteriores

B5. De las siguientes opciones, ¿cuál considera que se ajusta mejor al modelo de escrito de iniciación del expediente? (Marque solo una)

<input type="checkbox"/> 1ª Opción	Identificación de la persona responsable. Nombre del instructor Descripción de los hechos Posible calificación y sanciones que pudieran corresponder. Medidas provisionales si se determinaran. Régimen de recusación del instructor. Órgano competente para la resolución y norma que le atribuye la competencia. Posibilidad de que el responsable reconozca voluntariamente su responsabilidad Indicación del derecho a alegar y a la audiencia y los plazos
<input type="checkbox"/> 2ª Opción	Identificación del infractor Nombre del instructor. Descripción y calificación de los hechos Medidas provisionales Órgano competente para la resolución Indicación del derecho a alegar
<input type="checkbox"/> 3ª Opción	Identificación del infractor Descripción de los hechos Sanción prevista. Indicación del derecho a alegar
<input type="checkbox"/> 4ª Opción	En realidad, es suficiente con un escrito en el que se detallen los hechos, se identifique el alumno responsable, y se proponga una sanción

B6. Al iniciar un expediente, ¿Se debe poner en conocimiento del servicio de inspección?:

Siempre

Solo en caso de que se comuniqué a los padres o tutores del alumno

No es necesario porque la ley contempla que sea un proceso de índole interno

B7. De las opciones que se indican a continuación, le pedimos que las califique como correctas o incorrectas, con respecto a la tipificación de la falta.	Correcta	Incorrecta
Incluir varias conductas en el mismo expediente	3	4
Incoar expediente por infracciones no incluidas en el reglamento de régimen interior	3	4
Incoar expediente por infracciones que no se encuentran incluidas en norma alguna.	3	4
Incoar expediente por “acumulación de faltas graves”.	3	4
Incoar expediente por “faltas graves reiteradas”.	3	4
Incoar expediente por “reiteración de faltas de respeto”.	3	4
Incoar expediente por “acumulación de sanciones y reiteración de faltas”.	3	4
Incoar expediente por “faltas leves con reiteración, donde se incluyen faltas graves”.	3	4
Incoar expediente por “faltas injustificadas a clase y reiteradas faltas de disciplina”.	3	4

B8. Señala con qué frecuencia se han producido <u>en tus clases</u> las siguientes conductas antisociales	Nunca	Alguna vez	A menudo	Siempre
A. Perturbar el normal desarrollo de las actividades de clase.	1	2	3	4
B. Impedir o dificultar el estudio a sus compañeros.	1	2	3	4
C. Faltas de puntualidad.	1	2	3	4
D. Dirigirse un alumno a otro alumno o al profesor de forma despectiva, maleducada,	1	2	3	4
E. Daños en instalaciones del centro (pintar en las mesas, tirar papeles al suelo)	1	2	3	4
F. Faltas de asistencia.	1	2	3	4
G. Los actos de indisciplina, injuria, amenazas u ofensas graves contra los miembros	1	2	3	4
H. La reiteración, en un mismo curso escolar, de conductas contrarias a las normas de	1	2	3	4
I. La agresión grave física o moral contra los demás miembros de la comunidad	1	2	3	4
J. La suplantación de personalidad en actos de la vida docente y la falsificación o	1	2	3	4
K. Los daños graves causados por uso indebido o intencionadamente en los locales,	1	2	3	4
L. Los actos injustificados que perturben gravemente el normal desarrollo de las	1	2	3	4
M. Las actuaciones perjudiciales para la salud y la integridad personal de los				
N. El incumplimiento de las sanciones impuestas.				

B9. Señala con qué frecuencia se producen <u>en el centro</u> las siguientes conductas antisociales	Nunca	Alguna vez	A menudo	Siempre
A. Perturbar el normal desarrollo de las actividades de clase.	1	2	3	4
B. Impedir o dificultar el estudio a sus compañeros.	1	2	3	4
C. Faltas de puntualidad.	1	2	3	4
D. Dirigirse un alumno a otro alumno o al profesor de forma despectiva, maleducada,	1	2	3	4
E. Daños en instalaciones del centro (pintar en las mesas, tirar papeles al suelo)	1	2	3	4
F. Faltas de asistencia.	1	2	3	4
G. Los actos de indisciplina, injuria, amenazas u ofensas graves contra los miembros	1	2	3	4
H. La reiteración, en un mismo curso escolar, de conductas contrarias a las normas de	1	2	3	4
I. La agresión grave física o moral contra los demás miembros de la comunidad	1	2	3	4
J. La suplantación de personalidad en actos de la vida docente y la falsificación o	1	2	3	4
K. Los daños graves causados por uso indebido o intencionadamente en los locales,	1	2	3	4
L. Los actos injustificados que perturben gravemente el normal desarrollo de las	1	2	3	4
M. Las actuaciones perjudiciales para la salud y la integridad personal de los				
N. El incumplimiento de las sanciones impuestas.				

B10. ¿Cómo calificarías, en cuanto a su gravedad, las siguientes conductas antisociales?	No lo sé	Leve	Grave	Muy grave
A. Perturbar el normal desarrollo de las actividades de clase.	1	2	3	4
B. Impedir o dificultar el estudio a sus compañeros.	1	2	3	4
C. Faltas de puntualidad.	1	2	3	4
D. Dirigirse un alumno a otro alumno o al profesor de forma despectiva, maleducada,	1	2	3	4
E. Daños en instalaciones del centro (pintar en las mesas, tirar papeles al suelo)	1	2	3	4
F. Faltas de asistencia.	1	2	3	4
G. Los actos de indisciplina, injuria, amenazas u ofensas graves contra los miembros	1	2	3	4
H. La reiteración, en un mismo curso escolar, de conductas contrarias a las normas de	1	2	3	4
I. La agresión grave física o moral contra los demás miembros de la comunidad	1	2	3	4
J. La suplantación de personalidad en actos de la vida docente y la falsificación o	1	2	3	4
K. Los daños graves causados por uso indebido o intencionadamente en los locales,	1	2	3	4
L. Los actos injustificados que perturben gravemente el normal desarrollo de las	1	2	3	4
M. Las actuaciones perjudiciales para la salud y la integridad personal de los	1	2	3	4
N. El incumplimiento de las sanciones impuestas.				

B11. La calificación de la falta que se incluye en la propuesta de resolución, con respecto al acuerdo de iniciación del expediente:

- Puede variarse si aparecen pruebas de otro tipo de comportamiento.
- Puede variarse si a lo largo del expediente se comprueba que es más grave de lo que al principio se consideró.
- No debe variarse.

B12. Si se produce el incumplimiento de la medida cautelar, la propuesta de resolución:

- Debe referir el incumplimiento de la medida cautelar
- Debe proponer una medida alternativa a la cautelar.
- No debe hacer ninguna referencia, sino que el incumplimiento debe provocar otro expediente distinto..

	Totalmente de acuerdo	Muy de acuerdo	Algo de acuerdo	Total desacuerdo
B13. Se consideran circunstancias modificativas que pueden agravar la culpabilidad				
La reiteración	1	2	3	4
La reincidencia	1	2	3	4
La premeditación	1	2	3	4

B14. La información sobre las garantías del procedimiento puede realizarse:

- A través del escrito de iniciación
- En el trámite de audiencia.
- Puede hacerse en cualquiera de los anteriores

