

ISEI·IVEI

IRAKAS-SISTEMA EBALUATU
ETA IKERTZEKO ERAKUNDEA
INSTITUTO VASCO DE EVALUACIÓN
E INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

www.isei-ivei.net

La convivencia en los centros de Secundaria

UN ESTUDIO DE CASOS



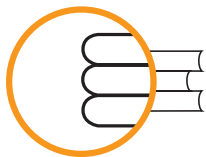
EUSKO JAURLARITZA



GOBIERNO VASCO

HEZKUNTZA, UNIBERTSITATE
ETA IKERKETA SAILA

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN,
UNIVERSIDADES E INVESTIGACIÓN



ISEI•IVEI

IRAKAS-SISTEMA EBALUATU
ETA IKERTZEKO ERAKUNDEA
INSTITUTO VASCO DE EVALUACIÓN
E INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

EUSKO JAURLARITZA

HEZKUNTZA, UNIBERTSITATE
ETA IKERKETA SAILA



GOBIERNO VASCO

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN,
UNIVERSIDADES E INVESTIGACIÓN

Edición: Julio 2004

© ISEI•IVEI

EDITADO POR ISEI•IVEI

Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa

Asturias 9, 3º - 48015 Bilbao

Tel.: 94 476 06 04 - Fax: 94 476 37 84

info@isei-ivei.net - www.isei-ivei.net

ÍNDICE

• PRESENTACIÓN	2
• Capítulo I: MARCO TEÓRICO	4
• Capítulo II: DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	27
• Capítulo III: DESCRIPCIÓN DE LOS CASOS	37
• Capítulo IV: ANÁLISIS DE LOS CUESTIONARIOS DEL ALUMNADO	63
• Capítulo V: CONCLUSIONES GENERALES DE LA INVESTIGACIÓN	81
• BIBLIOGRAFÍA.....	108

PRESENTACIÓN

Existe una tendencia generalizada y simplista que nos lleva a interpretar el "problema de la disciplina" en términos de comportamiento: como una repetición no deseada e inaceptable de conductas de determinados individuos o grupos. Los sistemas disciplinarios se han planteado, en consecuencia, la represión de dichas conductas. El debate educativo en torno a la convivencia y la disciplina se ha convertido en un debate sobre la indisciplina, sobre la violencia escolar, sobre el deterioro de la convivencia y sobre las respuestas organizativas para limitar y contrarrestar los efectos del comportamiento antisocial y disruptivo en el seno de la escuela.

De esta visión se derivan dos consecuencias desafortunadas. La primera es que formas menos obvias de desafección escolar o de desmotivación pasan desapercibidas o son contempladas con menor preocupación que las más obvias manifestaciones de indisciplina. Por ello alumnos y alumnas que han desconectado o que hacen justo lo suficiente para ir tirando puede que no reciban apoyo y estímulo suficientes para garantizar su progreso y desarrollo.

La segunda consecuencia es que la disciplina se contempla no como un logro positivo en sí mismo sino como un atributo negativo: solamente su falta demanda una respuesta. Desde esta perspectiva, la disciplina es, en el mejor de los casos, un sistema de regulaciones externamente impuesto, al que los alumnos se adhieren por la fuerza de la costumbre en vez de un conjunto de convencimientos que informan las actitudes de los alumnos hacia su trabajo, hacia el profesorado y compañeros con quienes conviven.

En esta investigación queremos prestar atención a cómo se construye la convivencia y a cómo, una vez consolidada, se mantiene y se desarrolla en distintas situaciones. Para ello hemos acudido a la experiencia de centros escolares que han dado respuesta de modo sistemático a los problemas que se les planteaban en este aspecto. Representan un pequeño ejemplo, pero significativo, de los centros escolares que están trabajando en este tema en la Comunidad Autónoma de Euskadi (CAE), amparados en las orientaciones y los recursos del programa de "Educación para la convivencia" de la Dirección de Innovación Educativa del Departamento de Educación del Gobierno Vasco.

Hemos elegido como metodología de investigación el estudio de casos, que permite iluminar la situación de cada uno de los centros, describiendo los itinerarios de actuación. Alcanzamos también una visión contrastada de situaciones, decisiones y estrategias al ser tres los centros analizados. Las fuentes de evidencia en las que se asientan las conclusiones son las entrevistas con informantes cualificados, los cuestionarios, el análisis documental y, en menor medida, la observación directa.

Como anticipo de las conclusiones podemos señalar que cada centro escoge un conjunto de medidas, un cóctel personalizado, derivado del diagnóstico que hacen del mismo. Hay una actitud de base que les lleva a repensar la convivencia como elemento unificador y constructivo en su trabajo con el alumnado, las familias y la comunidad. Los esfuerzos que hacen en su intento por asentar una convivencia positiva tienen que ver, por una parte, con el modo en que el profesorado trabaja para dar consistencia a sus actuaciones con el alumnado y, por otra, con la búsqueda de la participación e implicación de los protagonistas de la acción educativa, profesorado, alumnado y familias.

El primer capítulo presenta el marco teórico sobre el que se construyen las hipótesis iniciales de indagación. Se presenta como un proceso abierto por la complejidad y la indefinición teórica del tema. Se acude, por una parte, a las teorías asentadas en relación con la importancia de que la escuela asuma el desarrollo personal y social de los alumnos como tarea de modo explícito. Conecta también teóricamente con la ampliación actual del concepto de inteligencia, desarrollado por Gardner y con el entendimiento moderno de la inteligencia emocional. Por otra, utilizamos la teoría desarrollada por el movimiento de Eficacia en la Escuela, con sus listados de rasgos o características ligados al clima y la cultura escolar. Así mismo observamos las distintas teorías sobre la socialización del alumnado, la interiorización de los valores y la autorregulación de las conductas. Por último, se ilustran los procesos dinámicos que acontecen cuando una organización pone en marcha un proyecto de mejora.

En el capítulo segundo se presenta el diseño de la investigación, a través de tres momentos que han sido primordiales en la misma. Los momentos previos en los que se tomaron decisiones sobre los objetivos y el tipo de investigación, la selección de la muestra y los instrumentos utilizados. En segundo lugar, un apartado relativo a la recogida de datos; y, por último cuestiones referidas al tratamiento de los datos y a la elaboración de informes.

En el capítulo tercero se hace una descripción detallada de cada uno de tres casos objeto de esta investigación. Se parte de una somera descripción del centro y su entorno para continuar con un análisis del proceso seguido en la puesta en marcha y desarrollo de cada uno de los proyectos. Este capítulo termina con un balance provisional de los logros conseguidos y con una anticipación de las perspectivas de futuro que en cada uno de los proyectos se recogen.

En el cuarto se analizan las respuestas del cuestionario pasado a los alumnos agrupando los ítems que se refieren a cuestiones comunes desde la doble perspectiva de centro y de aula. En este capítulo también se presentan las conclusiones generales que tienen como finalidad ofrecer un panorama general de la opinión del alumnado en torno a las relaciones interpersonales y a la convivencia de los centros. Además se adjuntan un cuadro en el que se explica cómo se ha hecho el agrupamiento de los ítems para el análisis comparativo de los tres centros.

Las estrategias utilizadas por los centros se presentan en el capítulo quinto y son las conclusiones básicas de este estudio. Se ordenan siguiendo un modelo que las organiza según el grado de utilización en los tres, dos o en uno solo de los centros. Al final del capítulo se señalan una serie de estrategias que desde la perspectiva de los investigadores deben ser reforzadas. Así mismo, se indican aquellas que, siendo también de gran importancia, no han sido tenidas en cuenta por los centros.

Y, por fin, en los anexos se recogen todas las informaciones valiosas e instrumentos utilizados a lo largo de la investigación.

No queremos terminar esta presentación sin antes manifestar nuestro agradecimiento más sincero a todas las personas que con su colaboración generosa han hecho posible la realización de esta investigación. Profesoras y profesores, alumnas y alumnos y madres y padres de los tres centros son los que a través de sus opiniones y valoraciones se convierten, en definitiva, en los protagonistas de este trabajo y para ellos es nuestro reconocimiento. También queremos agradecer la labor que hicieron los asesores de los Berritzegunes de la zona para facilitarnos el primer contacto con los centros. Y finalmente, una mención especial para nuestros compañeros y compañeras del ISEI-IVEI quienes a lo largo de la elaboración de este trabajo nos han prestado orientación y apoyo en todo momento. Guztioi mila esker.

CAPÍTULO I:

MARCO TEÓRICO

1.- Introducción

- 1.1 La influencia de la escuela
- 1.2 Los valores implícitos

2.- El desarrollo personal y social como objetivo educativo.

- 2.1 El proceso de socialización y el desarrollo moral.
- 2.2 La actividad escolar. Motivación e implicación.
- 2.3 El ejercicio del poder y la regulación de las conductas.

3.- Clima y cultura escolar

- 3.1 Clima escolar
- 3.2 Cultura escolar

4.- La dimensión de los procesos en los proyectos de convivencia

- 4.1 La documentación de la realidad
- 4.2 La planificación o anticipación de un futuro deseable.
- 4.3 La implementación de los cambios
- 4.4 El liderazgo de los proyectos de convivencia

5.- Cuadros con las estrategias de la investigación



Ilustraciones: Fco de Miguel

1.- INTRODUCCIÓN

La preocupación por averiguar cómo se convive en los centros escolares se agudiza cada cierto tiempo porque en apariencia los modos de relación parecen estar en quiebra. Si hacemos caso a los medios de comunicación, da la impresión de que nunca se ha convivido peor que ahora, que la capacidad de buena relación interpersonal se ha desvanecido misteriosamente, que el respeto y la consideración tradicional de alumnos y alumnas por sus profesores se ha evaporado, que adolescentes y jóvenes son inmunes a los procedimientos para socializarlos en normas y valores aceptados por la comunidad.

La reflexión y la indagación son, sin duda, de utilidad, porque toda comunidad escolar tiene que poner bajo la lupa sistemáticamente sus modos de relación y los principios que la orientan para encontrar respuestas ajustadas a las preguntas complejas que plantea la convivencia escolar. Es una lástima que la convivencia no se contemple muchas veces como un logro positivo en sí mismo, sino como un atributo negativo: solamente su falta demanda una respuesta. Esto demuestra que se presta poca atención a cómo se construye un nivel de convivencia satisfactorio y a cómo, una vez construido, se mantiene y se desarrolla en distintas situaciones.

No sucede lo mismo en el caso que nos ocupa – el estudio de las estrategias utilizadas para garantizar un nivel adecuado de convivencia –. Cada centro opta por un conjunto de medidas para construir y mantener un adecuado nivel de convivencia y ésta se convierte en un conjunto de convencimientos que informan las actitudes de los alumnos hacia su trabajo, hacia el profesorado y compañeros con quienes conviven y deja de ser solo un sistema de regulaciones externamente impuesto, al que los alumnos se adhieren por la fuerza de la costumbre.

Los tres centros del presente estudio de casos no han sido elegidos aleatoriamente. Son fruto de la selección de algunos de los muchos centros que están dando respuesta positiva a los problemas de convivencia que se les presentan. Los casos tienen valor ejemplar y entre todos ellos presentan un abanico de estrategias que permiten al resto de centros elegir el cóctel propio de medidas acomodado a sus circunstancias.

Junto al interés y la actualidad que presenta la indagación sobre la convivencia en los centros escolares, revisamos en esta primera parte la importante influencia que tiene la escuela como agencia de socialización y los entendimientos clásicos que ha tenido la convivencia y la disciplina en el entorno escolar. En la segunda parte se plantea en qué medida asumen los centros el desarrollo personal y social como objetivo educativo y cómo abordan su desarrollo en la práctica. En la tercera parte se plantea al marco teórico del clima y la cultura como constructos explicativos de la convivencia y en la cuarta se abordan los elementos dinámicos referidos a la puesta en marcha de un proyecto de innovación, en concreto, la mejora de la convivencia en el centro escolar.

1.1 La influencia de la escuela

Las conclusiones de varios estudios sociológicos (Elzo, 1996; Martín Serrano y Velarde Hermida, 1996) indican que el nivel de violencia y conductas antisociales en las escuelas no es mayor que el de antaño. Quizá 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, tanto en el ámbito general como en el más concreto de la escuela. Ha crecido la sensibilidad ante estos hechos y se corre el riesgo de considerar la excepción como norma y pensar que todos los centros escolares están al borde del colapso organizativo y convivencial.

Hoy día parece demostrado que la escuela está en condiciones de crear un fermento propio de desarrollo y marcar diferencias. Cada escuela tiene una consistencia propia y por derecho se convierte en unidad de intervención y, por consiguiente, en unidad de análisis. El clima escolar, ya sea positivo o negativo, no se explica, exclusivamente, ni por el origen social de sus alumnos, ni por el emplazamiento geográfico en que está la escuela. Escuelas, colegios e institutos comparables por su entorno y por las condiciones estructurales tienen climas muy diferentes.

Al afirmar que la escuela es un microcosmos, un ámbito consistente de relación, no se quiere decir que no establezca puentes con otras instancias sociales. La escuela puede establecer normas de convivencia donde se valore la participación, la tolerancia, el respeto a las reglas colectivas. Pero la escuela sólo tiene capacidad de intervención en aquellas variables que controla, en los factores endógenos de convivencia como son el clima de centro, las normas de convivencia y el tratamiento individualizado de personas y problemas. Se le escapan o tiene una influencia indirecta y limitada en los factores exógenos que afectan a la convivencia escolar como son la familia, el barrio, el grupo de amigos, los medios de comunicación (Fdez. García, 1996).

Se pueden agrupar los problemas de convivencia de los centros escolares, en un primer diagnóstico apresurado, en dos grandes apartados. En primer lugar están los de gran relevancia social, originados por la marginación social, por algún tipo de intolerancia o por la dificultad de asumir las frustraciones. Estos problemas son escasos y notorios. En segundo lugar se encuentran los problemas menores ocasionados por la desafección y desmotivación escolar, que no son tan llamativos, pero que provocan una disrupción continuada del ambiente de aprendizaje de los centros. No tienen notoriedad pero su continuidad desconcierta y desmoraliza al profesorado. Las escuelas tienen escasa capacidad directa de actuar para corregir los frutos de la marginación social, aunque pueden en cambio contribuir a paliar determinadas necesidades generadas por la pobreza y la marginación en una actuación compensadora. El resto de causas tienen mucho que ver con la educación y con un sistema de valores deseable guiado por la tolerancia activa, por el pluralismo como modo de regular la vida ciudadana y por la responsabilidad personal.

1.2 Los valores implícitos

La convivencia conecta con los valores, normas y actitudes de las personas. El tema de los valores en educación supone adentrarse en terrenos pantanosos donde la racionalidad técnica proporciona guías insuficientes. Como demuestran los protagonistas de los casos contemplados en el estudio no existen soluciones únicas sino modos de hacer alternativos, guiados por el contexto de actuación. Como prácticos reflexivos que son (Schön, 1992), los profesores inventan soluciones a los problemas que tienen y que obedecen, la mayoría de las veces, a la falta de acompasamiento entre la velocidad de modificación y cambio del entorno escolar y la velocidad de la misma institución escolar. Ello genera disfunciones que no se perciben o se corrigen demasiado tarde.

En ocasiones el éxito ante problemas organizativos consiste en ampliar la visión y contemplar la realidad con nuevos ojos. La amplitud en las posibilidades de elección permite respuestas imaginativas y eludir "la única respuesta posible". A ello les ayuda la utilización de marcos conceptuales alternativos, divergentes. Habitualmente la convivencia escolar se contempla prioritariamente desde dos perspectivas distintas y distantes.

La primera ha sido una visión reglamentista de la vida escolar. Todo problema se soluciona con un buen reglamento. Una normativa detallada con especificación de faltas leves, graves, muy graves y las correspondientes sanciones, se considera un antídoto eficaz contra toda indisciplina. Dependiendo de la mayor o menor participación de la comunidad escolar en su elaboración, de los mecanismos de aplicación, produce mayor o menor influencia en el desarrollo de la personalidad moral del alumnado. Garantizar un clima ordenado de disciplina, una convivencia sin sobresaltos permite dedicarse a lo que se considera prioritario en las instituciones escolares: la instrucción. La convivencia es un medio para un fin, una condición necesaria para que se produzca aprendizaje. Esta concepción sigue teniendo vigencia práctica pero cada vez está más matizada por una mayor sensibilidad hacia la consideración del que aprende y de su desarrollo personal y social.

La segunda es una visión orientada desde la filosofía y desde la antropología. La comunidad escolar define una serie de valores deseables para todo hombre y mujer y los articula como referentes de la actuación educativa en su proyecto educativo. La mayor o menor coherencia de la institución en su actuación concreta produce una mayor o menor influencia en el desarrollo moral del alumnado. Desde esta perspectiva el aprender a convivir es, en sí, un resultado del proceso de escolarización que pretende socializar a los alumnos en valores deseables y generalizables, como la honestidad, la cortesía, la consideración, la tolerancia, el respeto a las ideas y actitudes de los demás.

Estas dos visiones, la convivencia como medio, que garantiza el derecho al aprendizaje para todos, y la convivencia como fin, en cuanto que fruto importante de la escolarización se encuentran mezcladas en proporciones diversas en los centros analizados 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. Para clarificar la realidad de la convivencia escolar conviene empezar por lo que se hace, por los valores que se llevan a la práctica para disponer de un diagnóstico acertado de la situación de partida. El mundo educativo actual cuenta con muchas, excesivas quizá, declaraciones programáticas, con mucho manual de recetas técnicas de aplicación garantizada, pero carece de suficientes estudios de lo que acontece en la práctica. Este es el intento del presente estudio: analizar con rigor las prácticas educativas de determinados centros, las dificultades que se encuentran en sus proyectos y los logros conseguidos a lo largo del tiempo.

2.- El desarrollo personal y social como objetivo educativo.

La competencia social y emocional es la capacidad para entender, manejar y expresar los aspectos emocionales de la vida de modo que conduzcan a la gestión competente de las tareas ordinarias como aprender, entablar relaciones personales, resolver los problemas de la vida práctica y adaptarse a las demandas del crecimiento y el desarrollo. Incluye el propio conocimiento y aprecio, el control de los impulsos, la capacidad de colaborar con los demás. Estas destrezas son requisitos imprescindibles para implicarse en los procesos de aprendizaje y alcanzar el máximo desarrollo.

Muchos de los programas transversales que se desarrollan en la escuela tienen este objetivo. Ya sea la educación en valores, la prevención de la drogodependencia, la educación para la paz, la educación para la ciudadanía, todos tienen en común como objetivos, el desarrollo de destrezas, hábitos y actitudes que les permitan tomar decisiones responsables, evitar comportamientos destructivos y buscar oportunidades de crecimiento y desarrollo. Pero muchas veces no cumplen con su objetivo porque no reconocen los sentimientos y emociones que van asociados a las conductas. Se incrementa la información, se trabajan determinadas destrezas y técnicas, pero no se abordan los sentimientos que confunden a niños y adolescentes.

Muchos de estos temas no cuentan con tiempos específicos y tiñen, de una manera u otra, todo lo que acontece en la escuela. A veces se refugian en el espacio reservado a la tutoría o tienen un tratamiento transversal.

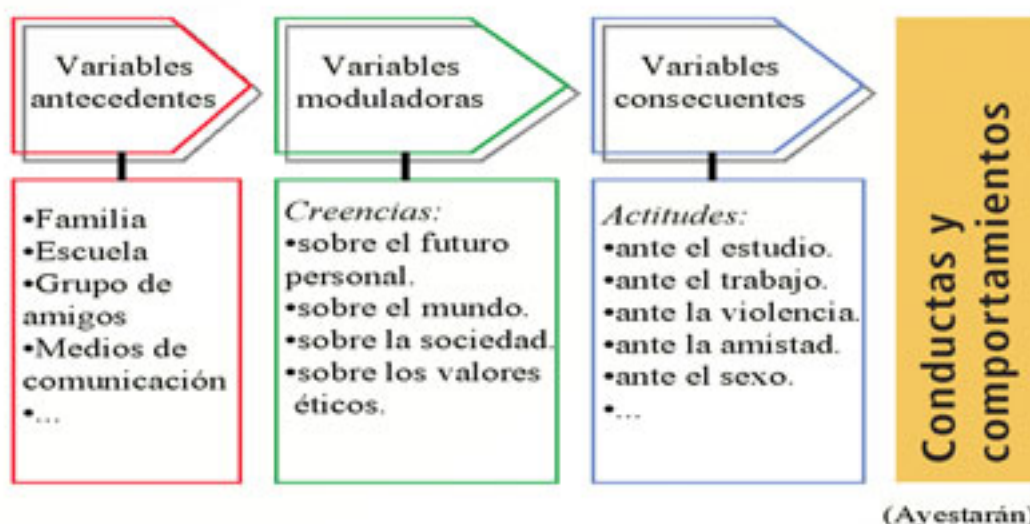
Se plantean a continuación tres perspectivas de análisis que utilizan los centros estudiados y que permiten discernir en qué medida los centros objeto del estudio asumen de modo explícito este objetivo educativo.

2.1.- El proceso de socialización y el desarrollo moral

Una primera mirada atiende al discurrir vital de alumnos y alumnas. Ayuda a entender los itinerarios dispares en la generación y en el asentamiento de los valores de cada persona, a acomodar las intervenciones educativas de los centros a los momentos adecuados y a seleccionar las estrategias pertinentes.

Los alumnos y alumnas, al estar en contacto permanente con las agencias más importantes de socialización, como son la familia, la escuela, el grupo de amigos, los medios de comunicación..., son portadores de unas representaciones, unas valoraciones y de unos sentimientos, que en la interacción con la realidad social, dan lugar a unas actitudes ante el estudio, el trabajo, la amistad, la violencia... que se manifiestan en conductas o comportamientos (Ayestarán, 1994).

En el proceso de relación individuo-sociedad se produce una reconstrucción personal que responde al conjunto de estímulos sociales, dando lugar a itinerarios de socialización de carácter continuista, rupturista o reformista. Las pautas sociales no se aceptan de modo uniforme, pues no se trata de un mecanismo biológico que conduzca inexorablemente a los mismos resultados. Los itinerarios responden a distintos procesos de socialización pero los mecanismos que operan en ellos son relativamente estables y merece la pena tenerlos en consideración.



El mecanismo de afinidad explica la tendencia a comportarnos como aquellos que nos rodean, el mecanismo de afiliación se concreta a través de la vinculación afectiva con un grupo determinado y favorece la aceptación y el mantenimiento de los valores adquiridos en el grupo y por último el mecanismo de la atribución de significado por el cual se eligen y justifican determinadas pautas morales.

Estos mecanismos actúan de modo mancomunado y tienden a reforzarse mutuamente. Con frecuencia los cambios de afinidad o de afiliación se contagian. Un cambio en el grupo de amigos supone muchas veces un cambio en las afinidades e intereses. Los cambios en la atribución de significado respecto a una conducta determinada son muy eficaces porque provocan cambios tanto en los modelos de comportamiento como en los grupos de afiliación.

Desde la perspectiva pedagógica los centros escolares utilizan las siguientes estrategias para ayudar a sus alumnos en el proceso de maduración personal y para que alcancen su autonomía moral:

- Presentar modelos coherentes de actuación. La modelación tiene un papel importante en determinados momentos de la infancia y adolescencia.

- Reforzar la sensación de pertenencia a la institución escolar, dando espacio y protagonismo a los alumnos.
- Presentar datos, problemas y situaciones de manera que contribuyan a atribuir significados a determinadas realidades o conductas y a cuestionar los significados establecidos.

Estas estrategias dan lugar a un mayor ajuste de las creencias y de los valores que guían las actuaciones. Es un proceso continuado hacia estadios de mayor desarrollo moral, que sería lo deseable o hacia mayor degradación moral, que todo es posible. El desarrollo moral es una de las tareas que afronta la educación como pueden ser la educación artística, la afectiva o la corporal. Sin embargo se diferencia de éstas en que no tiene tiempos y espacios específicos de tratamiento. Todos los espacios y tiempos tienen incidencia en el desarrollo moral aunque no lo hagan intencionadamente. El comportamiento moral es un saber práctico y como todos los saberes de esta naturaleza no es posible enseñarlos sin la participación plena y activa de los que aprenden. El comportamiento moral es un saber inacabado, que debe acomodarse a las nuevas necesidades y estar abierto a la singularidad de las situaciones venideras.

La concepción de desarrollo moral sigue distintas perspectivas que a veces son complementarias y de manera consciente o inconsciente los centros objeto de este estudio lo plantean con alguna o varias de estas alternativas:

1. Como proceso de socialización, por el cual los nuevos miembros de una comunidad aceptan los valores, las normas y los usos y costumbres existentes y tratan de asumirlos con fidelidad.
2. Como descubrimiento personal en el que cada persona construye su propia escala de valores difícilmente generalizable al resto del conjunto social.
3. Como desarrollo del pensamiento moral, pasando por estadios progresivos descritos por Piaget (1999) y Kohlberg (1992), a través de la resolución de conflictos morales de tipo práctico.
4. Como formación del carácter por la consolidación de hábitos que dan consistencia a las conductas.

En la actividad pedagógica los centros utilizan dos caminos básicos de actuación. Por una parte, los educadores como expertos morales facilitan pautas culturales de valor y ayudan en el uso de los procedimientos de la conciencia moral en el trabajo de las tutorías y de otros programas transversales. Y por otra, plantean la organización de la escuela desde un punto de vista formativo como ámbito de participación activa y de ejercitación en los valores democráticos.

2.2.- La implicación en la actividad escolar.

Otra mirada útil de los centros es la que dirigen al currículo, es decir, el diseño y desarrollo de la actividad escolar. Suele ser una mirada atenta, detenida y minuciosa para adivinar los detalles y componentes que a simple vista pasan desapercibidos. El currículo se define en sucesivas aproximaciones desde lo genérico a lo concreto, desde lo lejano a lo cercano, desde lo prescrito hasta lo elegido. En ese recorrido el currículo de los centros se va cargando de valores. No existe neutralidad posible y se fundamenta en la selección de determinados valores y en el olvido y postergación de otros.

Esta reflexión tiene su importancia porque se puede preguntar a los centros escolares que tienen en su poder decisiones de calado en materia curricular, qué valores protegen en el currículo. Grundy (1987) sostiene que las ideologías (conjunto de valores) marcan seis elementos claves en la planificación del currículo:

- Una teoría del conocimiento: su contenido y estructura y quiénes deben tener acceso.
- Una teoría del aprendizaje y del papel de quien aprende: activo/pasivo; hacer/escuchar; aprendizaje cooperativo /competitivo; recepción pasiva de hechos/solución de problemas...

- Una teoría de la enseñanza y del papel del profesor: formal/informal; autoritario/democrático; interesado en los procesos /resultados...
- Una teoría de los recursos para el aprendizaje: directos/vicarios.
- Una teoría de la organización para el aprendizaje: criterios para los agrupamientos (capacidad, intereses, edad...)
- Una teoría de las finalidades, objetivos y resultados de los aprendizajes que dibujen lo que es deseable para la sociedad, para el alumnado y para el conocimiento.

El currículo es parte central en los propósitos escolares, pero se contempla como conjunto de experiencias vividas por el alumno o alumna en el ámbito escolar. Es multidimensional y no se puede analizar sin recurrir a los que participando en él dan forma al proceso. Hay al menos tres conjuntos de participantes. En primer lugar, la sociedad aporta un conjunto de normas, valores culturales y expectativas en las cuales se enmarca el currículo y forma al profesor para que traslade estas normas, valores y expectativas. En segundo lugar, el alumnado, a quien la sociedad desea iniciar en sus valores y patrones éticos, y que aportan al proceso sus propias emociones y motivaciones y su potencial de aprendizaje, que no se realiza sin su implicación activa. Y, por último, el profesorado, cuya educación y formación están dentro de la cultura dominante, pero que también aportan algo de sí mismos como intérpretes del currículo oficial y como mediadores fundamentales en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El diálogo curricular y la acción consiguiente deben tomar en cuenta el conocimiento y las destrezas y las actitudes que hay que proponer al profesorado, que es el instrumento activo del proceso y la motivación e implicación del alumnado. Se puede construir un marco conceptual que facilita el análisis de las prioridades curriculares en torno a dos polaridades fundamentales del currículo:

- El equilibrio entre libertad individual y control social.
- La importancia que se otorga al desarrollo personal y social del alumno como individuo único en relación a la otorgada al conjunto de conocimientos y destrezas que hay que transmitir.

Estos dos ejes proporcionan el siguiente modelo (Campo, 2000):



El modelo contempla extremos y dimensiones que no son mutuamente excluyentes. Del entendimiento que tiene la comunidad escolar del currículo derivan acuerdos tanto explícitos como implícitos que guían las normas de convivencia. La asunción, ampliamente documentada, de que las escuelas como instituciones sociales tienen influencia importante en el comportamiento, en las actitudes y en los resultados de los alumnos se fundamenta en numerosos estudios sobre la eficacia de la escuela. Centros que atienden a alumnos similares obtienen diferentes resultados no sólo en lo académico sino también en el desarrollo personal y social.

Según un estudio sobre la convivencia en centros de Secundaria de P. Munn (1992), en algunos centros escolares se contempla al alumno/a como un joven miembro que entra a formar parte de la comunidad escolar. Se le acoge en un ambiente en el que se le demuestra que es valorado como persona. Se hace un gran esfuerzo por explicar las justificaciones y valores que sustentan las normas de convivencia y se le implica en su elaboración y su cumplimiento. El mal comportamiento de un alumno afecta a toda la comunidad y por tanto hay que esforzarse por entenderlo y trabajar en colaboración para que no se repita. El buen comportamiento es reconocido y recompensado sistemáticamente.

Otros centros escolares, sin embargo, se protegen de los socialmente incompetentes y de los transgresores con una clara y contundente exposición de las normas y de los castigos que lleva aparejados su incumplimiento. Este modo de actuar se justifica en la necesidad de proteger al profesorado y al conjunto de alumnos cumplidores de los comportamientos disruptivos de una minoría, pero no hay un intento serio de modificar ni las conductas ni las actitudes.

De este análisis se deriva la utilidad de analizar en los casos de la presente investigación los siguientes aspectos:

- La importancia concedida a la propia actividad escolar como elemento sustancial generador de conductas tanto positivas como negativas. Cómo se flexibilizan los componentes del currículo para que cada alumno encuentre interés y satisfacción en la tarea, cómo se acomodan las tareas a los distintos ritmos de aprendizaje, qué abanico diferenciado de estrategias didácticas se utilizan para acomodarse a los distintos estilos de aprendizaje.
- El proceso de etiquetaje progresivo de niños y adolescentes por parte de la institución escolar, los efectos de esos mensajes codificados en su valía personal y si repercuten en sus actitudes y conductas.
- El grado de implicación de los alumnos en la gestión escolar como medio para obtener mayor éxito no sólo en términos académicos, sino también un mejor comportamiento.
- El grado de coerción y de rigidez con se plantea la convivencia y la organización escolar.

2.3 El ejercicio del poder y la regulación de las conductas

Y por último, la investigación intenta averiguar 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 convivencia social fundada en la solidaridad, la participación y el respeto, entre otros valores. Esta función democratizadora de la escuela cruza transversalmente y compromete todos y cada uno de los procesos escolares, incluyendo el sistema de relaciones que en ellos se teje, los procesos curriculares que se implementan y las estructuras de poder que se ponen en marcha. La condición de ciudadanos se aprende ejercitándola y siendo reconocidos y respetados como tales mientras se asimila esa forma de ser. La escuela suele cumplir con esta función dando protagonismo a los alumnos en las estructuras organizativas de participación y decisión y optando por el diálogo en la regulación de las conductas.

Las escuelas, a pesar de su apariencia neutral, esconden una gran confusión en cuanto a sus fines, medios y modelos de participación. Distan mucho de poder aplicar el modelo racional de toma de decisiones, de manera que muchas veces las soluciones aparecen antes que los problemas y existen

males endémicos que no acaban de encontrar remedio satisfactorio. Sin embargo, 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. La participación predispone positivamente a aquellos que van a ser afectados por determinadas decisiones y parece aconsejable en la definición de los grandes objetivos y líneas estratégicas de la organización escolar. Lo que pasa en las escuelas tiene un interés evidente para el alumnado, familias, profesorado... y ciudadanos en general y todos apuestan por su éxito. Pero la implicación por sí sola no cualifica las decisiones. Estas tienen que estar informadas, cuando así sea necesario, por quienes cuentan con conocimiento técnico específico. Bien porque definen y acotan el problema de modo aceptable para todos, bien porque proponen alternativas diferentes o bien porque anticipan las consecuencias de cada solución.

Ahora bien, el valor de la participación no acaba aquí. La participación es también un proceso de aprendizaje, un medio de formación y no sólo un mecanismo al servicio de la gestión. "La participación del alumnado, entendida desde una perspectiva pedagógica o política, habrá de verse como un proceso cultural en el que se promueven valores, se desarrollan actitudes, se regulan procedimientos y se aprenden estrategias y actitudes" (San Fabián, 1997).

Los centros investigados en el presente informe intentan superar el entendimiento limitado de la participación escolar que insiste en garantizar la existencia de estructuras formales aunque no funcionen e incorporar un entendimiento más profundo de la participación de toda la comunidad escolar. Una de las formas más simples es escuchar y comprender las necesidades de los alumnos y otra es favorecer la participación genuina en las responsabilidades para llevar a cabo el proyecto educativo, convirtiéndose en agentes de propia formación y no simples destinatarios de la acción educativa (Santos Guerra, 1995).

El diálogo se convierte así en la herramienta principal para crear relaciones productivas entre profesores y alumnos. El arte de convivir se construye con el aporte equilibrado entre lo que se dice (**contenido**), quién lo dice (**poder de interlocución**), cuándo se dice (**tiempo y oportunidad**), cómo se dice (**tono e intención**) y el contexto emocional (**los sentimientos y emociones de profesores y alumnos**).

Los profesores individualmente y los centros escolares en su conjunto se enfrentan diariamente a conductas disruptivas y, a veces, a conductas violentas. Es una característica propia de una profesión exigente -ayudar a los alumnos a hacerse dueños de sus propios comportamientos, a ser responsables, a respetar los derechos de los demás-. Los profesores entablan un diálogo permanente con los alumnos a lo largo del día escolar que va desde un estímulo no verbal o una corrección hasta el consejo particular e individualizado. Por medio de este diálogo de apoyo, los profesores están facilitando el desarrollo de esos objetivos. Se pueden aprender las destrezas que fomentan un estilo de convivencia basado en el respeto y en la dignidad, sin renunciar a la exigencia de un comportamiento razonable.

Existen tres modos fundamentales de ejercer la disciplina, el autoritario basado en la obediencia sumisa y en el control, el anárquico en el que los alumnos hacen lo que quieren sin que el profesorado articule normas y exija el respeto de los derechos mutuos y el que garantiza el derecho de todos a aprender incentivando la responsabilidad sobre la propia conducta y exigiendo comportamientos razonables dentro de normas pactadas.

En el primer caso, los profesores que creen que pueden ejercer un control automático sobre las conductas de los alumnos asumen toda la responsabilidad sobre sus comportamientos, creen que pueden obligarles a obedecer, no plantean opciones o alternativas ni admiten la negociación de la norma, se meten en conflictos de poder que les llevan frecuentemente a la claudicación y utilizan frecuentemente la ironía, el sarcasmo, la humillación y tácticas deshonestas en su afán de vencer y ejercer control. Suelen generar en los alumnos actitudes de rebeldía, de resentimiento y de alienación.

En el extremo opuesto están los profesores que actúan con inhibición y dejadez, que no tienen expectativas claras y no exigen el cumplimiento de las normas. Estos profesores tienen problemas a la hora de afirmar sus derechos como profesores. Su voz y su lenguaje corporal denotan miedo hacia los alumnos. Se les ve pasivos e inseguros en las transacciones propias de la gestión del aula. En los conflictos permiten que los alumnos dominen la discusión.

Y, por último, están aquellos que plantean una convivencia eficaz y creen que hay que dedicarle esfuerzos e imaginación para llegar a un clima ordenado de aula y de centro. Un plan de gestión eficaz del aula tiene en cuenta cuatro elementos fundamentales interrelacionados:

El primero es la prevención que cubre aspectos de la gestión del aula como son la programación del trabajo de colectivo, de pequeño grupo e individual, la atención a grupos heterogéneos de trabajo, la disposición del aula, el mobiliario y la decoración de la misma, los movimientos en el aula, nivel de ruido, las rutinas para la comunicación, las entradas y salidas del aula y la planificación del lenguaje utilizado en las interacciones con los alumnos. Resulta difícil saber qué decir cuando se está bajo presión emocional. La gestión efectiva del aula es un asunto no sólo de personalidad o buena suerte sino de destrezas, de saber hacer. Es útil conocer las dinámicas de los grupos y los juegos dialécticos que habitualmente utilizan los alumnos para no caer en sus trampas. Unas normas justas, útiles, claras y negociadas con los interesados son la base de arranque de las intervenciones correctivas, si es que son necesarias.

El segundo es la corrección. A pesar de que se hayan preparado bien las clases, siempre se encuentran problemas menores 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 en una gradación razonable y razonada.

El tercero son las consecuencias. Si los alumnos rehúsan responsabilizarse de su propio comportamiento, se encontrarán con las consecuencias elegidas. Los alumnos deben entender que están eligiendo las consecuencias de su comportamiento. Para llegar a esto necesitan disponer de normas justas, conocerlas y conocer los derechos que estas normas intentan salvaguardar.

Finalmente, cuando se han derivado consecuencias 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 una conducta inapropiada. En casos de conductas disruptivas reiteradas o crónicas, el profesor con el apoyo del todo el claustro debe trabajar a más largo plazo (más allá de las consecuencias) para reparar y reconstruir las pautas disfuncionales de comportamiento.

Los centros escolares preocupados por mejorar en el ámbito de la convivencia suelen plantear las siguientes estrategias:

- Los equipos directivos promueven un clima ordenado y seguro de aprendizaje para todos: alumnado y profesorado.
- Los profesores tienen expectativas altas de rendimiento en todos los aspectos del desarrollo y para todos los alumnos. Los alumnos conocen esas expectativas positivas y las interiorizan.
- Existe un código claro y explícito de conductas aceptables y se entiende que obliga a todos los miembros de la comunidad escolar: profesorado, alumnado y familias.
- Los alumnos son conscientes de sus logros y de sus necesidades y aspiraciones.
- Los alumnos están implicados en la toma de decisiones y en la gestión de la vida ordinaria del centro y de sus actividades de aprendizaje.
- Los alumnos (y los profesores) saben a quién dirigirse y con quién hablar cuando experimentan problemas o sensación de fracaso en su trabajo y en su vida.

3.- Clima y cultura escolar

La investigación acude a otro marco analítico para abordar el estudio de la convivencia escolar. Nos referimos a dos constructos teóricos derivados de la investigación sobre eficacia y mejora de la escuela: el clima y la cultura escolar. Son difíciles de deslindar por estar fuertemente imbricados y porque muchas veces se han usado indistintamente. En la metáfora de la organización como iceberg, la cultura es la parte oculta del iceberg y el clima escolar es la parte manifiesta. La cultura se ha conectado siempre con

los aspectos más cualitativos y el clima con los más cuantitativos. Son términos amplios que propician la idea de conexión, de relación entre las partes. El contexto social y familiar, las características personales de los niños, el contexto escolar y el comportamiento social de los alumnos interactúan para crear condiciones de éxito o fracaso en el proceso de escolarización.

3.1- El clima escolar

El clima escolar es un factor de eficacia escolar de primera importancia, de tal modo que difícilmente podemos imaginar un buen centro con un buen rendimiento y un buen nivel de convivencia, con un clima negativo. Esta idea cobra aún mayor fuerza si entendemos un centro eficaz como aquél que consigue un desarrollo integral de todos y cada uno de sus alumnos, mayor de lo que sería esperable teniendo en cuenta su rendimiento previo y la situación socioeconómica y cultural de las familias. Centros con entornos sociales, ya sean normalizados o problemáticos, tienen climas diferentes, lo que quiere decir que, a pesar de lo fáciles o difíciles que sean las condiciones externas, cada centro es capaz de crear un microcosmos, un clima de relación singular. De tal manera que un centro eficaz no es el que sólo se preocupa por la adquisición de conocimientos, sino que también está directamente comprometido en el fomento de valores y actitudes positivas y que se preocupa por la satisfacción y el bienestar de los alumnos.

Scheerens y Bosker (1997) señalan 14 factores que caracterizan a los centros cuyos alumnos tienen un rendimiento superior al esperado en función de sus condiciones socioeconómicas. De esos factores, dos están relacionados con el clima, ya sea escolar o de aula.

Los elementos y componentes del clima escolar señalados son los siguientes:

1. *Atmósfera ordenada, tranquila.*

- Importancia dada a la disciplina, al buen comportamiento y a un entorno de aprendizaje tranquilo y seguro.
- Normas y reglas claras, conocidas y asumidas por los alumnos.
- Recompensas y castigos apropiados.
- Escaso absentismo y abandono.
- Buena conducta y comportamiento de los alumnos.
- Satisfacción con el clima escolar ordenado.

2. *Clima en términos de orientación hacia la eficacia y buenas relaciones internas.*

- Clima escolar que fomenta la eficacia.
- Percepciones sobre las condiciones que mejoran la eficacia son la motivación, implicación y entusiasmo de los docentes y las que la dificultan, el excesivo trabajo, baja moral de los docentes, falta de compromiso y entusiasmo, altas tasas de absentismo entre los docentes. (Scheerens y Bosker, 1997).

Los elementos y componentes del clima de aula son los siguientes:

1. *Relaciones dentro del aula*

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

2. *Orden y tranquilidad*

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

3. *Actitud de trabajo*

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

4. Satisfacción

- Comportamiento del profesor: sonríe con frecuencia, tiene contacto físico positivo con los alumnos, muestra simpatía por los alumnos más allá de cómo aprendices, charla con los alumnos sobre cuestiones personales.
- Relación entre los alumnos: se comunican entre ellos de forma divertida, tienen un comportamiento relajado, se ríen... (Scheerens y Bosker, 1997).

Cierto es que el clima y la convivencia se han puesto de moda, pero ambos siguen siendo factores clave para la eficacia de los centros y, en consecuencia, incrementar la satisfacción de los miembros de la comunidad educativa ha de ser una prioridad ineludible para mejorar los niveles de calidad, como medio y como fin.

3.2 – Cultura escolar

Por otra parte la cultura escolar es una expresión que intenta captar los aspectos informales de las organizaciones sociales como las escuelas. Schein (1985) la define como "el nivel profundo de las asunciones básicas y las creencias que son compartidas por los miembros de la organización, que operan de modo inconsciente y que definen el modo en que la organización se percibe a sí mismo y al entorno", resume algunos de los significados que aparecen en la literatura:

- Regularidades en los comportamientos de interacción entre las personas, como el lenguaje usado o las normas de cortesía y de trato.
- Las normas de trabajo en grupo.
- Los valores tanto explícitos como implícitos de la organización.
- La filosofía que guía el trato con las familias y con los alumnos.
- Las normas informales, el "aquí se hace así", que cada nuevo miembro tiene que aprender.
- El tono que emite la organización física.

Fullan y Hargreaves (1.992) la describen como "*las creencias y expectativas que se manifiestan en el modo de actuar de la institución escolar, con referencia particular a cómo se relacionan las personas*".

También se utiliza el término para describir las múltiples realidades sociales en las que la gente opera, incluyendo tanto lo informal e implícito como lo formal y explícito. En resumen, la cultura hace relación a las personas en las organizaciones y se manifiesta en los comportamientos -lo que la gente dice y hace- y en las relaciones -la articulación del trabajo compartido- y las actitudes y valores -las asunciones, creencias y prejuicios que afectan informalmente los procedimientos de trabajo. Algunas culturas son más propensas a la estabilidad y pugnan por mantener las cosas como están, aún ante las demandas y exigencias de cambios. Otras, por el contrario, aceleran su ritmo de cambio y transformación para evitar la complacencia. La mayoría busca un equilibrio satisfactorio entre estabilidad y cambio.

Una de las claves en la reflexión en torno a la convivencia escolar es prestar atención a los factores culturales que, en esencia, consiste en descubrir por qué la gente se comporta como lo hace, en determinar hasta qué punto su comportamiento está guiado por patrones culturales y en averiguar cómo se modifica la cultura para mejorar los propósitos de la organización. Los estudios de casos, como el que nos ocupa, abordan como objeto de estudio el comportamiento colectivo cuando se convive en grupos especializados en un contexto regulado. Parece importante llegar a comprender cómo afectan las estructuras organizativas a los profesores, en su actividad de facilitar el aprendizaje, y a los alumnos, en

su actividad de aprender. Nias (1989) sugiere cuatro características (creencias y valores, actitudes, significados y normas, símbolos, ritos y ceremonias, comportamientos preferidos y estilos de hacer), identificables de la cultura escolar que habrá que ayudar a desvelar.

Existe un equilibrio entre los aspectos internos de las personas -lo que creen y lo que piensan- y el mundo externo -el comportamiento y las interacciones. Esta distinción se convierte en crucial y el análisis realizado en el presente estudio utiliza herramientas para entender la realidad compleja en que se sitúa un centro:

- Identificar el sistema de valores de las personas.
- Delimitar el abanico de actitudes y valores que se aplican en las propuestas organizativas, los significados asociados a las propuestas y el modo en que se toman las decisiones.
- Observar el papel que los símbolos y los ritos tienen, tanto en el plano formal como en el informal, en la vida de la organización.
- Observar los patrones de comportamiento que adoptan individuos y grupos.

4.- La dimensión de los procesos en los proyectos de convivencia

Interés aparte merece la dimensión de los procesos. 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 en 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.

La mejora de la convivencia de los centros estudiados se sustenta en su capacidad interna de mejora. Esta cultura se manifiesta, entre otros, en tres aspectos que funcionan de modo interrelacionado:

- Los procesos cíclicos de revisión, planificación, implementación e institucionalización de las mejoras planteadas.
- Un conjunto de técnicas y estrategias que se utilizan para poner en marcha los procesos anteriores.
- La capacidad y disponibilidad para trabajar de modo sostenido y en colaboración.

La evaluación es una actividad básica, generadora de otros procesos de mejora. Busca una percepción ajustada de lo que se hace y de lo que se consigue. Potencialmente sirve como mejora y para la mejora. Supone la aplicación de procesos y técnicas, dentro de una orientación colectiva. Los tres centros han hecho, con mayor o menor profundidad un diagnóstico de su situación de partida.

Los planes de mejora constituyen otro proceso continuo que requieren la implicación colectiva y el uso de herramientas y técnicas apropiadas. Tanto su diseño como su puesta en práctica nos sitúan en el futuro deseable, en la dimensión de desarrollo con la mente puesta en la mejora de los aprendizajes del alumnado. Los centros del estudio de casos incorporan esta dimensión de proyecto con planificaciones sistemáticas o con acciones deliberadas que se planifican a posteriori.

Para que los cambios percibidos como necesarios se institucionalicen en los centros se requiere una mezcla equilibrada de presión y de apoyo proveniente de la administración educativa y de un equipo directivo conocedor de los procesos y estrategias de cambio. Los equipos directivos, entendidos en sentido amplio y, en especial, el coordinador del proyecto de convivencia lideran y gestionan los procesos antes mencionados, para contar con una imagen ajustada del centro, una imagen de futuro deseable que genere ilusión y entusiasmo colectivos y para guiar el camino de una a otra.

Este es el ciclo de mejora continua que podemos expresar gráficamente de la siguiente manera:



4.1 La documentación de la realidad

La evaluación implica recoger información sistemática que cualifica la toma de decisiones. La tarea principal consiste en decidir qué información es necesaria y cómo se puede recoger. La toma de decisiones basada en una información rigurosa supera con creces a aquella que se hace con limitado conocimiento de la situación. La información ayuda a la organización escolar a ser más inteligente, a resolver sus problemas con mayor eficacia y satisfacción. La competencia individual se multiplica en un contexto social que permite y estimula que las personas aprendan unas de otras y propicia la interacción inteligente de los profesionales, desarrollando la inteligencia colectiva. Las escuelas se convierten en organizaciones inteligentes a través de la generación y el uso de nuevos conocimientos. Las buenas herramientas ayudan en este propósito y las escuelas que aprenden se caracterizan por contar con un amplio repertorio de herramientas sencillas de evaluación, por saber seleccionar las más pertinentes en cada momento y por hacer un uso adecuado de las mismas.

4.2 La planificación o anticipación de un futuro deseable.

La experiencia de los centros demuestra que la planificación es un componente esencial en los procesos de mejora. La planificación se enriquece partiendo de los datos allegados en la evaluación inicial y con la reflexión sistemática y la participación de un amplio número de personas y grupos. Las prioridades y los

planes no se plantean como algo inalterable. Se necesita flexibilidad en el proceso de puesta en práctica y la adaptación a las circunstancias y criterios cambiantes.

En segundo lugar, se intenta mantener la congruencia de las iniciativas y los planes con las creencias y valores asumidos por el centro y manifestados en sus proyectos educativos en el caso de que los tengan formalizados. La compatibilidad entre creencias y valores de una comunidad y sus iniciativas de desarrollo garantiza unos mínimos de seguridad y de implicación.

En tercer lugar, comprenden que los procesos de planificación son al menos tan importantes como el resultado de la planificación. Los planes y proyectos son un subproducto del proceso de planificación, es decir, los medios usados en el proceso de planificación son vitales. Es necesario contar con la participación de los implicados, compartir las distintas interpretaciones de la realidad e identificar y ponerse de acuerdo en las acciones que hay que emprender. Un plan tiene que movilizar a la acción y su valor radica no tanto en la articulación de las metas que se propone sino en su capacidad de activar la actuación conjuntada de los profesionales.

Y, por último, garantizan una comunicación detallada del proyecto y de sus logros a todos aquellos que tienen algún interés en el plan, tanto dentro como de fuera de la institución escolar. Así mismo, el conocimiento de los progresos realizados ayuda a mantener la implicación de los participantes y a establecer correcciones que garanticen el éxito de la iniciativa y la satisfacción de los participantes.

4.3 La implementación de los cambios

La introducción de cambios significativos, que implican nuevas formas de pensar y nuevos modos de actuar en la clase no consiste en un proceso de ajuste más, que tiene lugar de modo instantáneo. Las ideas importantes no se cambian de la noche a la mañana y lo mismo sucede con nuevas metodologías y las nuevas formas de organizarse. En la introducción de una técnica nueva, al principio se pasa por una fase de confusión, de inseguridad y de desánimo. Gradualmente, si el cambio tiene éxito, el proceso conduce a estadios de mayor confianza y desarrollo personal. Con el tiempo, la práctica y los principios que la sustentan se hacen personales, es decir, se integran a las ideas y prácticas ya existentes.

Afrontar cambios requiere asumir riesgos. Frecuentemente, si se adopta algo nuevo, hay que renunciar a algo consolidado y esto suele ser doloroso. Pedir a las personas que cambien sus modos de pensar y de actuar, en los que han invertido tiempo y energías considerables en el transcurso de su vida profesional, supone que deben renunciar a determinados aspectos de su práctica anterior y esto puede generar considerable daño.

Por todo ello los centros de la investigación, acompañan el proyecto con actividades de apoyo y de formación sistemáticas. El apoyo tiene dos formas fundamentales: el asesoramiento por un compañero del claustro o por un experto externo, cuando es necesario, que da pautas, proporciona materiales y ayuda a alcanzar seguridad en los nuevos modos de actuar. La formación ligada tanto a la clarificación de contenidos como a la generación de destrezas, también se manifiesta como un componente importante.

4.4 El liderazgo de los proyectos de mejora

Casi siempre se han estudiado los efectos del liderazgo en los centros escolares atendiendo al impacto de la acción individual del director o directora en los procesos de mejora. No cabe duda de la importancia del liderazgo para consolidar cambios valiosos que redunden en un mejor y mayor aprendizaje del alumnado, pero quizá se ha soslayado la realidad de que en un centro escolar son muchas las personas que contribuyen a dar sentido a la realidad y a movilizar las energías de los profesionales, es decir, a ejercer liderazgo institucional.

La investigación constata que difícilmente sale adelante un proyecto de innovación sin apoyo de la dirección. Es más, muchas veces la misma dirección juega un papel importante de estímulo, de facilitación, de asignación de recursos sin los cuales se pone en riesgo todo proyecto de innovación.

En el estudio de casos sobre la convivencia sobresale la importancia del rol de liderazgo asumido por el coordinador o coordinadora del proyecto. No es similar en los tres casos pero en todos el coordinador asume tareas de animador, de asesor y de formador. A ello no es ajeno que habitualmente el coordinador suele tener un excelente crédito profesional entre sus compañeros y en el equipo directivo.

Otro rol de liderazgo lo juega en este caso la administración educativa, que con la legitimidad que le ampara para regular el sistema con normas, ha sido sensible a una necesidad de los centros y ha arbitrado recursos para trabajar la convivencia en los centros y ha establecido un marco de política educativa sobre el tema. Sabemos que la determinación de una política educativa concreta no garantiza la transformación real de las prácticas educativas de los centros, pero es un elemento importante de presión y de estímulo.

Tenemos mayores bases de entendimiento sobre cómo se producen los procesos de mejora en los centros, pero todavía cuesta gestionar los cambios con agilidad y con eficacia. La investigación podría indagar en dimensiones que reflejarían la efectividad de la innovación a medio y largo plazo, que se han abordado de modo parcial, porque exigirían un estudio continuado de las experiencias:

- El grado de implementación. ¿Realmente se puso en práctica la innovación pretendida?
- El impacto sobre el alumnado. ¿Ha afectado de modo positivo y significativo al alumnado?
- La incorporación. ¿Quedó integrada la innovación en los propósitos y en la organización del centro?
- La permanencia. ¿Se mantienen los programas que se saldaron con éxito y satisfacción para los protagonistas? ¿Se mantuvo la innovación con todos sus ingredientes y finalidades?
- La generalización. ¿Es posible transferir la innovación de un contexto a otro?

5.- Cuadros con los componentes de la investigación

Para finalizar el marco teórico, en las siguientes páginas se indican los elementos y componentes del clima de relaciones y de convivencia que forman la base de la investigación, pues constituyen el punto de partida desde el que se elaboran los instrumentos que se utilizan en la misma.

Los primeros tres cuadros (TABLA 1, TABLA 2 Y TABLA 3) recogen los elementos y componentes, además de los subcomponentes en forma de tabla. Se ha decidido la utilización de tres ámbitos de análisis, ampliamente contrastadas en investigación educativa (Bolívar, A. 2001): el centro educativo, el aula y las relaciones del centro con el entorno.

En cada uno de estos tres ámbitos se concreta la propuesta sobre la que se desarrollará la investigación.

De forma complementaria, en cada uno de estos tres ámbitos de estudio se toman en consideración los elementos de contexto, las estrategias utilizadas en los inicios de los proyectos de convivencia, las utilizadas en el desarrollo de los proyectos, y los resultados de la actuación de los mismos. Con estos nuevos elementos se han construido las TABLAS 5, 6 y 7. Informaciones más precisas sobre la elaboración de los instrumentos de la investigación se proporcionan en el Diseño de la Investigación –Capítulo II-, pag. 43 y siguientes.

En la TABLA 4, aparece un Mapa conceptual de los procesos de mejora en el que se resumen los procesos más importantes en los proyectos de innovación. Este aspecto no es objeto de la presente investigación por lo cual no ha sido revisado.

TABLA 1: Elementos y componentes del clima-cultura y convivencia
Nivel: centro educativo

<p>a. Tipo de atmósfera en relación con el orden, la seguridad y el ritmo de las actividades</p> <ul style="list-style-type: none"> • (1) Normas de convivencia en las situaciones habituales y en los conflictos o situaciones de tensión: grado de claridad, de conocimiento por los diferentes agentes, de asunción de las mismas • (2) Entorno de convivencia: grado en el que es generador de seguridad y de tranquilidad • (3) Consistencia en las actuaciones de la comunidad educativa <ul style="list-style-type: none"> (31) Profesorado (32) Alumnado (33) Personal no docente (34) Familias • (4) Entorno físico: acogedor y seguro
<p>b. Tipo de atmósfera en relación con la integración de todas las personas, con la estimulación de la participación activa y con el compromiso de los agentes de la educación en una tarea compartida</p> <ul style="list-style-type: none"> • (1) Implicación y participación de todos los estamentos en la toma de decisiones <ul style="list-style-type: none"> (11) Profesorado (12) Alumnado (13) Familias (14) Personal No docente • (2) Sistemas de gestión de las decisiones: diagnóstico, planificación, ejecución y evaluación • (3) Estructuras formales y no formales de la organización: grado en el que favorecen la integración, la implicación y la participación activa • (4) Entorno físico: grado en el que favorece la integración, la participación activa y el compromiso de todos los agentes de la comunidad
<p>c. Orientación del clima hacia las relaciones positivas</p> <ul style="list-style-type: none"> • (1) Usos y costumbres en las relaciones entre las personas de un mismo estamento y entre las de diferentes estamentos: profesorado, alumnado, familias, personal no docente • (2) Estructuras que trabajen las estrategias para mejorar la convivencia y para el abordaje y resolución de los conflictos • (3) Ámbitos de relación del profesorado con el alumnado fuera de las horas lectivas
<p>d. Orientación del clima hacia la eficacia en los procesos de enseñanza-aprendizaje</p> <ul style="list-style-type: none"> • (1) Referidas al profesorado como colectivo <ul style="list-style-type: none"> (11) Estabilidad del personal (12) Cualificación y formación del profesorado (13) Coordinación del profesorado • (2) Referidas al profesorado en la labor docente (referidas al centro globalmente) <ul style="list-style-type: none"> (21) Expectativas previas hacia el alumnado (22) Grado de estimulación al alumnado hacia los procesos de aprendizaje (23) Utilización de los recursos didácticos y metodológicos (24) Grado de elaboración y desarrollo del currículo: planificación, ejecución y evaluación • (3) Organización de los espacios, los tiempos y los recursos
<p>e. Estilo de dirección en el inicio y mantenimiento de las mejoras</p> <ul style="list-style-type: none"> • (1) Visión y metas compartidas • (2) Implicación del ED en el liderazgo y las buenas relaciones • (3) Gestión de los recursos humanos, materiales y organizativos

TABLA 2: Elementos y componentes del clima-cultura y convivencia
Nivel: aula

<p>a. Tipo de atmósfera en relación con el orden, la seguridad y el ritmo de las actividades del aula</p> <ul style="list-style-type: none"> • (1) Normas de convivencia en las situaciones habituales y en los conflictos o situaciones de tensión • (2) Entorno de convivencia • (3) Consistencia en las actuaciones del profesorado y del alumnado • (4) Entorno físico
<p>b. Tipo de atmósfera en relación con la integración de todas las personas, con la estimulación de la participación activa y con el compromiso del alumnado y del profesorado en una tarea compartida</p> <ul style="list-style-type: none"> • (1) Implicación y participación del profesorado y del alumnado en la gestión del aula • (2) Estructuras formales y no formales de la organización del aula: grado en el que favorecen la implicación y la participación activa • (3) Entorno físico: grado en el que favorece la integración, la participación activa y el compromiso del alumnado y del profesorado
<p>c. Orientación del clima hacia las relaciones positivas</p> <ul style="list-style-type: none"> • (1) Usos y costumbres en las relaciones entre el profesorado del aula, entre el alumnado, y entre ambos estamentos • (2) Sesiones de tutoría • (3) Estructuras que trabajen las estrategias en el aula para mejorar la convivencia y para el abordaje y resolución de los conflictos • (4) Ámbitos de relación del profesorado del aula con el alumnado fuera de las horas lectivas
<p>d. Orientación del clima hacia la eficacia en los procesos de enseñanza-aprendizaje</p> <ul style="list-style-type: none"> • (1) Referidas al profesorado en la labor docente <ul style="list-style-type: none"> (11) Expectativas previas hacia el alumnado (12) Grado de estimulación al alumnado hacia los procesos de aprendizaje (13) Utilización de los recursos didácticos y metodológicos (14) Grado de elaboración y desarrollo del currículo: planificación, ejecución y evaluación (15) Nivel de calidad en las respuestas al proceso de aprendizaje de cada alumno (16) Nivel de calidad en las respuestas al proceso de aprendizaje de cada grupo de alumnos (grupo-clase) (17) Cualificación y formación del profesorado (18) Coordinación del profesorado • (2) Referidas al alumnado en su relación con los procesos de aprendizaje <ul style="list-style-type: none"> (21) Expectativas y estímulos previos (22) Organización del trabajo (23) Aprendizaje activo (24) Disfrutar aprendiendo • (3) Criterios para la organización de los espacios, los tiempos y los recursos

TABLA 3: Elementos y componentes del clima-cultura y convivencia
Nivel: relaciones del centro con el entorno

a. Colaboración con el sistema escolar	<ul style="list-style-type: none">• Relaciones con la Administración Educativa• Relaciones con los centros del entorno
b. Colaboración con la comunidad próxima	<ul style="list-style-type: none">• Aprovechamiento de las ofertas educativas del entorno por el centro• Utilización de los servicios del centro por el entorno• Relaciones con otros servicios del entorno
c. Colaboración con el sistema social más amplio	<ul style="list-style-type: none">• Relaciones con centros o proyectos que superan el entorno cercano al centro

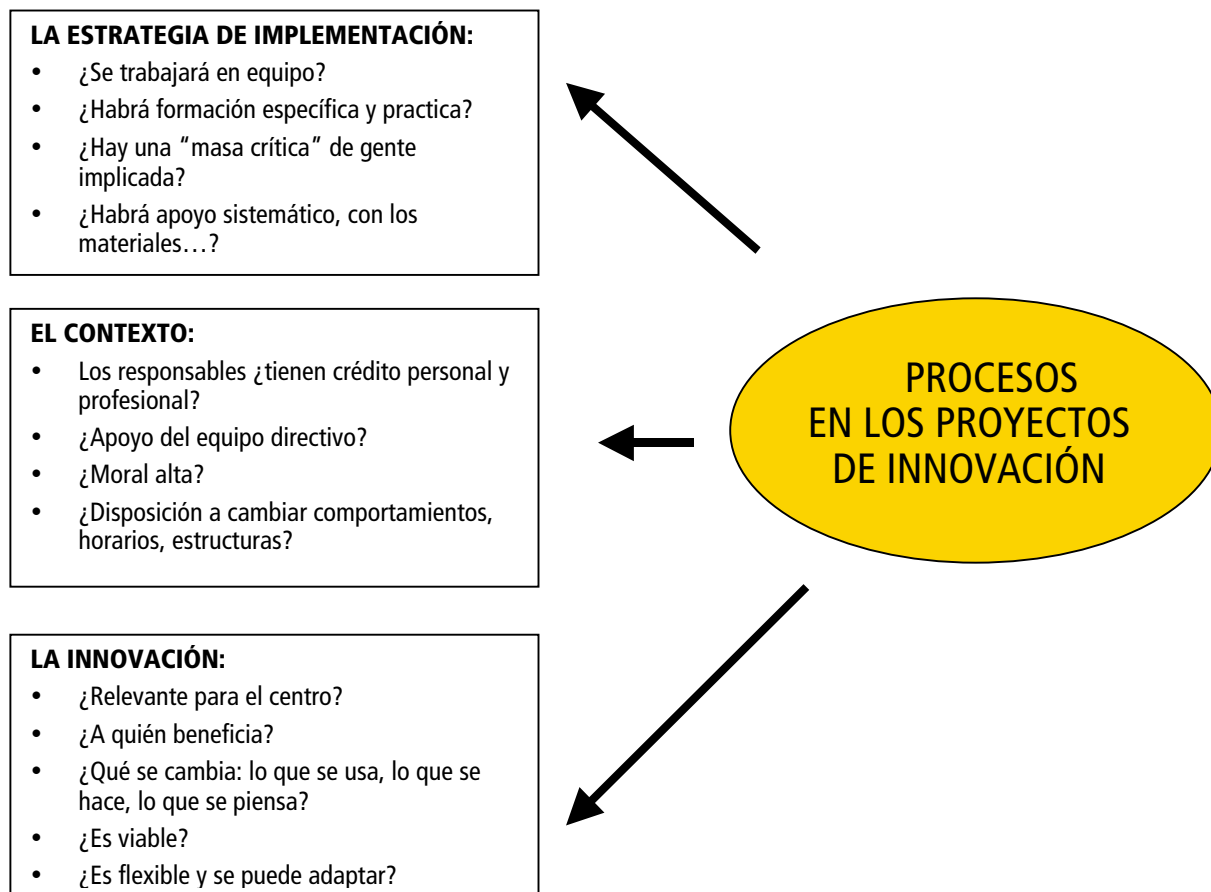
TABLA 4: Mapa conceptual de los procesos de mejora:

TABLA 5:

CONTEXTO	NIVEL 1: CENTRO EDUCATIVO		
PROY. CONVIVENCIA: DESCRIPCIÓN DE SITUACIONES	MOMENTOS INICIALES*	DESARROLLO DEL PROYECTO*	RESULTADOS**
<ul style="list-style-type: none"> • Descripción del clima de convivencia en el inicio del proyecto • Descripción de la problemática que el proyecto pretende abordar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tipo de atmósfera en relación con el orden, la seguridad y el ritmo de las actividades • Tipo de atmósfera en relación con la integración de todas las personas, con la estimulación de la participación activa y con el compromiso de los agentes de la educación en una tarea compartida • Orientación del clima hacia las relaciones positivas • Orientación del clima hacia la eficacia en los procesos de enseñanza-aprendizaje 	<ul style="list-style-type: none"> • Tipo de atmósfera en relación con el orden, la seguridad y el ritmo de las actividades • Tipo de atmósfera en relación con la integración de todas las personas, con la estimulación de la participación activa y con el compromiso de los agentes de la educación en una tarea compartida • Orientación del clima hacia las relaciones positivas • Orientación del clima hacia la eficacia en los procesos de enseñanza-aprendizaje • Estilo de dirección en el inicio y mantenimiento de las mejoras 	

*NOTA: Las estrategias que los centros utilizan en los momentos iniciales y en el desarrollo de los proyectos de convivencia que van a ser sometidas a la investigación coinciden

**NOTA: Sistemas de evaluación y perspectivas de futuro

TABLA 6:

CONTEXTO	NIVEL 2: AULA		
	MOMENTOS INICIALES*	DESARROLLO DEL PROYECTO*	RESULTADOS**
DESCRIPCIÓN DE SITUACIONES			
<ul style="list-style-type: none"> Descripción de los componentes del centro que permiten contextualizar el trabajo en las aulas 	<ul style="list-style-type: none"> Tipo de atmósfera en relación con el orden, la seguridad y el ritmo de las actividades Tipo de atmósfera en relación con la integración de todas las personas, con la estimulación de la participación activa y con el compromiso del alumnado y del profesorado en una tarea compartida Orientación del clima hacia las relaciones positivas Orientación del clima hacia la eficacia en los procesos de enseñanza- 	<ul style="list-style-type: none"> Tipo de atmósfera en relación con el orden, la seguridad y el ritmo de las actividades Tipo de atmósfera en relación con la integración de todas las personas, con la estimulación de la participación activa y con el compromiso del alumnado y del profesorado en una tarea compartida Orientación del clima hacia las relaciones positivas Orientación del clima hacia la eficacia en los procesos de enseñanza- 	

*NOTA: Las estrategias que los centros utilizan en los momentos iniciales y en el desarrollo de los proyectos de convivencia que van a ser sometidas a la investigación coinciden

**NOTA: Sistemas de evaluación y perspectivas de futuro

TABLA 7:

CONTEXTO	NIVEL 3: RELACIONES DEL CENTRO CON EL ENTORNO		
	MOMENTOS INICIALES*	DESARROLLO DEL PROYECTO*	RESULTADOS**
DESCRIPCIÓN DE SITUACIONES	<ul style="list-style-type: none"> • Colaboración con el sistema escolar • Colaboración con la comunidad próxima • Colaboración con el sistema social más amplio 	<ul style="list-style-type: none"> • Colaboración con el sistema escolar • Colaboración con la comunidad próxima • Colaboración con el sistema social más amplio 	
<ul style="list-style-type: none"> • Breve historia del centro: constitución, incidentes críticos. • Entorno del centro: tipo de alumnado, lugar de ubicación, profesorado, relaciones con la Administración Educativa, etc 			

*NOTA: Las estrategias que los centros utilizan en los momentos iniciales y en el desarrollo de los proyectos de convivencia que van a ser sometidas a la investigación coinciden

**NOTA: Sistemas de evaluación y perspectivas de futuro

CAPÍTULO II:**DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN****DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN**

1. El objeto y los objetivos de la investigación. Grupo investigador
2. Hipótesis de trabajo
3. Metodología: el estudio de casos.
 - ✓ Fiabilidad y validez de la investigación
 - ✓ Selección de la muestra y de informantes
4. Elaboración de los instrumentos de la investigación
5. La recogida de datos
6. Tratamiento de los datos y obtención de conclusiones
7. Informes para los centros

1.- Objeto y objetivos de la investigación. Grupo investigador.

Como ya se ha expuesto en el marco teórico, el clima de relaciones y de convivencia de un centro es uno de los aspectos centrales de la organización escolar y tiene estrechas relaciones con el resto de aspectos de la organización del centro. La convivencia se basa en multitud de aspectos a los que todos los centros educativos, sin excepción, dan una respuesta de forma voluntaria o involuntaria.

Las variables del clima de relaciones y convivencia de los centros escolares no han sido suficientemente investigadas y se encuentran escasos estudios tanto cualitativos como cuantitativos, aunque existen numerosas experiencias en centros educativos del entorno. Algunas evaluaciones estatales e internacionales abordan parcialmente las cuestiones del clima y convivencia por medio de los cuestionarios para el alumnado, el profesorado o las familias. Nos encontramos pues ante un panorama en el que, por un lado no existe una gran precisión en la literatura de investigación a la hora de determinar cuales son estas variables y por otro, las que se han definido lo han sido desde la ambigüedad y la multiplicidad de interpretaciones. Despejar algunas de estas incertidumbres es uno de los objetivos de este estudio.

Desde otra perspectiva, también se ha querido ligar este estudio a la realidad educativa, al quehacer del profesorado y de las direcciones de los centros en sus intentos por poner los cimientos de una convivencia estable y fundamentada en relaciones positivas entre todos los miembros de la comunidad educativa. El conocimiento de que las mayores dificultades en el trabajo del profesorado y las direcciones de los centros educativos sobre las relaciones y la convivencia se producen en los centros de Secundaria llevan al equipo de organización escolar del ISEI-IVEI a iniciar el estudio que plantea como objetivos prioritarios los siguientes:

- **“Identificar y describir estrategias utilizadas por centros de Secundaria en su intento de mejorar la convivencia”.**
- **“Describir y valorar el conjunto de medidas que cada centro educativo utiliza en relación a los problemas que se abordan y al contexto de actuación”.**
- **“Clasificar los factores del clima escolar en relación con su incidencia en la convivencia en los centros (factores básicos/ secundarios) y en relación con su viabilidad (sencillos/complejos en la puesta en práctica)”.**

Grupo investigador:

Alejandro Campo, Alfonso Fernández, Jesús Grisaleña del ISEI-IVEI.

2. Hipótesis de trabajo

Aunque es frecuente encontrar estudios de casos dónde no existen hipótesis que se quieran demostrar o comprobar, en esta investigación se formulan dos hipótesis de la siguiente manera:

Las variables de tipo interno (el ambiente tranquilo y ordenado, el liderazgo, el trabajo coordinado del equipo docente...etc) son determinantes en la construcción de un clima ordenado de convivencia. Las circunstancias de tipo externo (condición social del alumnado, entorno del centro, etc.) facilitan o dificultan la tarea, pero no la determinan.

El clima de convivencia no se explica sólo por el entorno sociocultural y económico de las familias del centro. Centros con entornos similares tienen climas diferentes. Esta hipótesis informa sobre el margen de actuación que poseen los centros educativos, e indica que en todos los centros existen formas de proceder que les permiten abordar la convivencia en las mejores condiciones posibles, independientemente de cuál sea su entorno o la procedencia social de su alumnado.

Este estudio discrimina entre unas y otras variables y fija su atención en la intervención en las variables internas, por ser éstas en las que puede influir el centro con cierta facilidad y así asegurar la efectividad de su trabajo.

Existen estrategias comunes a todos los centros de Secundaria que trabajan en la mejora del clima de relaciones y convivencia, y cuyo estudio permite obtener conclusiones sobre su eficacia.

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. En las conclusiones analizaremos estas variables o estrategias comunes. Otras variables se presentan solamente en alguno de los centros.

3. Metodología: el estudio de casos

Teniendo en cuenta el grado de desarrollo conceptual que existe sobre el clima de relaciones y convivencia, el equipo de investigación decide iniciar un estudio de tipo descriptivo, cuya finalidad genérica trata 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...”* (L. Cohen, L. Manion. 1990). Entre la variedad de metodologías existentes se elige el estudio de casos.

El estudio se plantea en términos fundamentalmente cualitativos, aunque con elementos cuantitativos de contraste. El hecho de combinar técnicas cualitativas y cuantitativas es frecuente en la literatura de investigación tanto en el proceso de recogida de datos como en el análisis de los mismos (X. Coller, 2000).

En el estudio de casos tratamos de proporcionar una fotografía de una situación concreta de manera que ilumine aspectos significativos. Como señala Adelman (1984), *“el estudio de casos es un término paraguas que engloba una familia de métodos de investigación que tienen como intención común la indagación de una realidad concreta”*. Como investigación sistemática de un ejemplo concreto, se intenta proporcionar un relato pormenorizado y exacto de un caso específico, de modo que el lector pueda adentrarse en el relato y comprobar las interpretaciones de los autores mediante la selección apropiada de la evidencia aportada para construir el caso.

En el estudio de casos la evidencia se reúne por medio de técnicas diferentes, como la observación, la entrevista, el análisis de documentos, los cuestionarios... etc. Distintas informaciones y distintos informantes se usan en este estudio, que son suficientes para permitir que el lector compruebe por sí mismo cómo se han sacado las conclusiones o elaborar interpretaciones alternativas a las presentadas, si así lo cree conveniente.

Como los prejuicios siempre tiñen las observaciones, las entrevistas y hasta la selección de documentos, es preferible hacerlos explícitos para minimizar la subjetividad de los juicios. Se persigue el principio fundamental de los estudios de casos que es lograr la congruencia de las fuentes, de modo que lo descubierto en una entrevista se ratifique en una observación y se confirme con el análisis de un documento. En determinadas circunstancias adoptamos la cautela y se ponen en cuarentena los hallazgos o al menos no intentamos ocultar las divergencias entre los informantes.

✓ **Fiabilidad y validez de la investigación**

Este es uno de los aspectos fundamentales de toda investigación por lo que es preciso realizar algunas consideraciones que enmarquen el problema y justifiquen las decisiones adoptadas.

La fiabilidad de una investigación es la capacidad de réplica de la misma, y la validez, la capacidad de la investigación de producir resultados ciertos, no erróneos ni sesgados. A su vez, la validez interna establece la correspondencia entre el significado que atribuye la investigación a las categorías conceptuales utilizadas en el estudio y el significado que atribuyen a esas mismas fuentes los participantes, mientras que la validez externa es la similitud de los resultados con los obtenidos por otros investigadores en contextos parecidos, así como a las posibilidades de transferencia o generalización (X. Collier, 2000, L. Buendía, 1994).

Aunque algunos autores insisten en la importancia de que las investigaciones cualitativas se conciban y desarrollen a similitud de las cuantitativas en cuanto a la fiabilidad y la validez, otros sostienen que la calidad de la investigación no puede establecerse estrictamente en base a los criterios de las investigaciones cuantitativas. Este último es el criterio utilizado en la presente investigación.

Para que esta investigación cualitativa tenga la calidad y rigor deseados se han seguido los siguientes criterios y estrategias:

Atributo	Estrategias empleadas
Credibilidad <i>Validez interna</i>	Triangulación Comentario entre investigadores Comprobaciones con los informantes Recogida de materiales de contraste Observación persistente
Aplicabilidad <i>Validez externa</i>	Muestreo relevante Descripciones en profundidad Amplia recogida de información
Consistencia <i>Fiabilidad</i>	Establecimiento de pistas de revisión Réplica paso a paso
Neutralidad <i>Objetividad</i>	Descriptores de bajo nivel de inferencia Comentario entre investigadores

Cuadro adaptación del de L. Buendía, 1994 y R. Bizquera, 1989

En cursiva los atributos clásicos que equivalen con los utilizados en la investigación.

(1) Indica el grado de credibilidad o contraste que ofrecen los datos de la investigación.

Es importante disponer de información lo más objetiva posible sobre la convivencia del centro. La investigación debe reflejar la realidad de las intervenciones que se realizan, diferenciando ésta de las aspiraciones, voluntades o intenciones que posean los promotores y actores del proyecto de convivencia.

Además, todas las opiniones que se derivan de las entrevistas y encuestas, en mayor o en menor medida, incurren en una visión parcial de la realidad, por lo que es imprescindible disponer de un cúmulo suficiente de informaciones sobre la convivencia que permitiesen diferenciar actuaciones y modos de proceder suficientemente establecidos de otros que no lo están.

Para esta investigación la credibilidad es una función del número de fuentes informantes y del grado de precisión de las mismas (ver más precisiones en las conclusiones).

Entre las estrategias destaca la triangulación como una de las características esenciales de la credibilidad. Se fundamenta en la recogida y el análisis de los datos de la investigación desde diferentes perspectivas para poderlos contrastar posteriormente. En esta investigación, se preguntó a los diferentes miembros de la comunidad educativa por las mismas cuestiones y a través de diferentes instrumentos. En resumen, se planificó una triangulación de datos (recogida de datos de diversas fuentes), triangulación de investigadores (utilización de distintos observadores) y triangulación metodológica (aplicación de diferentes métodos) (R. Bizquera, 1989).

A la triangulación se añaden el comentario entre investigadores, las comprobaciones con los informantes y la recogida de materiales de contraste. En menor medida se utiliza la observación persistente.

(2) Expresa la posibilidad de aplicar los resultados obtenidos en el contexto de la investigación a otros de similares condiciones, bajo una situación de investigación en idénticas condiciones.

Las conclusiones de esta investigación no pretenden realizar una generalización que siga la lógica causa-efecto de la estadística.

En el estudio de casos el acento siempre se coloca en el trato holístico del fenómeno investigado (R. Bizquera, 1989), por lo que la generalización debe plantearse como una contribución al cuerpo teórico que se pretende desarrollar o dilucidar con el análisis y, también en este caso, como una contribución práctica al formular estrategias de trabajo que puedan transferirse a otros contextos similares.

Respetando estos límites, las estrategias señaladas en el cuadro superior, pretenden describir minuciosamente el contexto y los hechos para permitir una comparación de escenarios y de contextos.

El muestreo relevante es aquel que elige la muestra de informantes utilizando el criterio de obtener la máxima información.

(3) Se refiere a la posibilidad de réplica del estudio

Esta estrategia es la que permite al resto de investigadores interesados en el tema seguir todo el proceso realizado y adquirir criterios de valor sobre el rigor y la oportunidad del mismo. Para ello se ha realizado este informe técnico y se han narrado los procesos de la investigación: previo a la recogida de datos, el trabajo de campo y el trabajo posterior (establecimiento de pistas de revisión). Además se ha realizado una revisión de todo el proceso de investigación, para determinar los aspectos que tuvieron un correcto desarrollo y aquellos que no (réplica paso a paso).

(4) Se refiere a la independencia de los resultados frente a motivaciones, intereses personales o concepciones teóricas del investigador. Es decir, garantía y seguridad de que los datos no están sesgados.

Aquí se incluyen los registros de las entrevistas, los materiales documentales y las encuestas (descriptores de bajo nivel de inferencia), así como el contraste realizado entre los investigadores. En todos los casos, la presencia en los centros estuvo conducida por dos investigadores, mientras que los análisis de datos y las diferentes partes de los informes han sido revisados por los tres investigadores.

✓ Selección de la muestra y de los informantes

En los estudios cualitativos el concepto de muestra no tiene el mismo significado que en los cuantitativos. 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 (X. Coller, 2000). 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 probabilísticas (P. Colás, L. Buendía, 1994).

Al comienzo se plantea llevar a cabo la investigación en varios centros que den una respuesta positiva a la convivencia y varios que no la den, pues ello habría permitido un cúmulo mayor de evidencias investigativas. Sin embargo, las limitaciones personales y temporales y la dificultad de devolver la información recogida en los centros con experiencia negativa, inclina al equipo de investigación a dirigirla únicamente a centros del primer tipo.

Se eligen varios centros que están dando una respuesta positiva a los problemas de convivencia y cuentan con suficiente experiencia positiva. A su vez se intenta que entre ellos haya diferencias significativas. Se fija en tres el número de centros en los que desarrollar la investigación. Para la selección se acude a aquellos que están desarrollando experiencias aprobadas por el Departamento de Educación, que cuentan con las garantías previstas en la investigación: son centros que están dando respuesta de modo sistemático a los problemas de convivencia. De esta forma, es más sencillo descubrir el fenómeno que se presume presente en todos los casos debido al abanico de condiciones diferentes en cada uno de ellos (X. Coller, 2000).

Uno de los centros está en una ciudad, otro está en un entorno formado por pequeños pueblos y el tercero en un contexto urbano. Dos de los tres centros tienen una trayectoria asentada de enseñanza en euskara, con modelos educativos D y B, mientras que el otro imparte modelos A y B, aunque el primero de estos comienza a desaparecer en los niveles inferiores.

Los criterios de selección de los participantes de los centros se describen en el ANEXO B.

4. Elaboración de los instrumentos de la investigación

Inicialmente se elabora un listado de factores del clima de relaciones y de convivencia, basado en las aportaciones de investigaciones sobre el tema y en la experiencia previa de los investigadores. Es frecuente la utilización de este tipo de listado en forma de preguntas o cuestiones en los estudios de caso.

Cada uno de estos factores lleva asociado varios indicadores que permiten introducir una medida cuantitativa del nivel que alcanzan. Se realiza un gran esfuerzo para que estos indicadores midan y detecten con precisión y sin ambigüedad los elementos y componentes citados, en un proceso que algunos autores denominan "operativizar" las variables (X. Coler, 2000).

El marco básico se divide en tres ámbitos:

- El centro educativo, como unidad global de intervención
- El aula, como unidad específica de intervención
- Las relaciones del centro con el entorno, para situar el centro en relación con el contexto

Estos listados se encuentran en los ANEXOS A1, A2 y A3.

Tomando como referencia el listado de factores, se elaboran los instrumentos para las entrevistas y para el cuestionario. Además se elabora un tercer instrumento cuya función es recoger los resultados del análisis documental.

Las entrevistas

La entrevista tiene un uso extenso en las investigaciones cualitativas. Desde probar hipótesis o sugerir otras nuevas, hasta poder identificar variables y relaciones.

Desde un punto de vista general, las entrevistas de esta investigación se pueden considerar semiestructuradas (X. Coller, 2000; P. Colás, L. Buendía, 1994).

Las entrevistas con distintos protagonistas de la comunidad escolar son parte esencial a la hora de recabar información y el formato elegido para las mismas consta de dos partes diferenciadas. Una primera más abierta, en la que se realizan preguntas de este tipo a los entrevistados, y las intervenciones de los investigadores solamente se producen para solicitar aclaraciones y matizaciones, y una segunda parte más cerrada en la que se somete a los entrevistados a una serie de preguntas tipo sobre los diferentes aspectos del clima de relaciones y de convivencia.

Las entrevistas se fijan temporalmente de tal forma que las primeras siempre se realicen con la coordinadora o con el equipo directivo. Esto permite al equipo de investigación acomodar el contenido del resto de entrevistas para indagar sobre aquellos aspectos que se valoran prioritarios en cada caso por haber sido destacados en dichas primeras entrevistas.

Los datos obtenidos de las entrevistas con las coordinadoras de los proyectos de convivencia y con los miembros de los equipos directivos del centro se contrastan con las opiniones de las entrevistas a los profesores, a los alumnos y a las familias.

Se hacen entrevistas individuales a la coordinadora y profesorado y otras en grupo al equipo directivo, alumnado y familias. La razón de que algunas de las entrevistas se realicen en grupo, es porque se considera que es el procedimiento más apropiado para que cada miembro del grupo esté en disposición de aportar sus valoraciones y, a la vez, estas valoraciones sean moderadas y contrastadas por el resto de opiniones.

Los instrumentos utilizados para las entrevistas constan en los ANEXOS C2 y C3a, C3b y C3c.

Complementariamente se utiliza el ANEXO C1 para organizar las entrevistas en los centros.

El cuestionario al alumnado

El diseño de la encuesta se basa en definir la finalidad exacta de la investigación, determinar la población sobre la que se va a aplicar, y concretar los recursos que están disponibles (L. Cohen y L. Manion 1990).

El muestreo se entiende como intencional ya que los grupos de alumnos y alumnas no son elegidos aleatoriamente. La aplicación se realiza a cuatro grupos de alumnos- dos de 2º y otros dos de 3º de la ESO- que son los niveles de referencia de la investigación.

Se utiliza el listado de elementos y componentes del clima-cultura para realizar la encuesta. Ésta se organiza en los siguientes apartados:

- ✓ Cuestiones relacionadas con la convivencia en el centro, en las que se incluyen valoraciones sobre la normativa, participación del alumnado en la elaboración de ésta, seguridad, tranquilidad que el alumnado encuentra en el centro e igualdad en el trato que el centro proporciona
- ✓ Cuestiones relacionadas con la convivencia en el aula, en las que incluyen valoraciones sobre normativa, implicación del alumnado en la gestión del aula, coherencia y consistencia en la actuación del profesorado, actitudes del alumnado hacia el profesorado y actitudes del profesorado hacia el alumnado, relaciones entre alumnos/as, relaciones entre profesores/as, elección y funciones de los delegados/as, existencia y utilidad de las sesiones de tutoría, y expectativas y estímulos previos del alumnado hacia el estudio y la opinión del alumnado sobre el grado de estímulo que el profesorado realiza para que aquel estudie.

En total, el cuestionario está formado por 70 preguntas. De entre ellas, 3 únicamente admiten como respuesta sí ò no, 65 están graduadas en una escala de 5 opciones (Nunca / Casi nunca / Suficientemente / Casi siempre / Siempre), y las 2 restantes se interesan por los lugares y los momentos en los que existe conflictividad entre los alumnos y alumnas.

En el ANEXO D se presenta el cuestionario utilizado.

Los resultados del cuestionario forman parte de este informe y de los anexos de los centros.

Análisis documental del centro

Se considera que los documentos de centro que pueden aportar informaciones valiosas para el estudio son los proyectos de convivencia y sus respectivas memorias, así como el Proyecto Educativo de centro, el Proyecto Curricular y el Reglamento de Organización y Funcionamiento.

Se elabora un instrumento para analizar los siguientes aspectos:

-Nivel de coherencia entre lo descrito en el proyecto de convivencia y las observaciones (entrevistas, encuesta y observaciones directas) realizadas en el centro

-Diagnóstico que realiza el proyecto, justificación de su necesidad, intervenciones descritas e importancia relativa que se les concede, engarce del proyecto en el centro, sistemas de evaluación y resultados y perspectivas del proyecto.

También se realiza un análisis del resto de documentos de cada centro (Proyecto Educativo, Proyecto Curricular, Reglamento de Organización y Funcionamiento) que se encontraban elaborados.

En el ANEXO E se presenta el instrumento utilizado.

5. La recogida de datos

En función de las respuestas obtenidas en las entrevistas con la coordinadora del proyecto de convivencia y el equipo directivo, se planifica y distribuye el contenido del resto de entrevistas. Esta es la razón por la que fue necesario planificar las entrevistas con la coordinadora y el equipo directivo para realizarlas antes que las del resto de entrevistados.

Dos son los investigadores presentes durante las entrevistas. Uno de ellos formula las preguntas y conduce la entrevista, mientras que el otro realiza anotaciones y solicitan aclaraciones cuando alguno de los aspectos tratados lo requiere. A pesar de la planificación previa de los aspectos sobre los que versaría la entrevista, cuando las limitaciones de tiempo impiden cumplir lo planificado, durante la propia entrevista se seleccionaron aquellos aspectos que se consideran más relevantes. Las entrevistas se graban en su integridad con el permiso de las personas entrevistadas. Los datos son tratados confidencialmente.

La encuesta estaba preparada para ser completada por el alumnado en 15 minutos aproximadamente, a lo que se debería sumar el tiempo dedicado a las explicaciones previas. Por ello se decide realizarla durante uno de los periodos lectivos habituales determinados por el equipo directivo. Durante la aplicación es habitual que el profesor o profesora que imparte clase en esos momentos permanezca junto a los investigadores, aunque en algunos casos, por decisión del centro o del propio profesor, éste abandona temporalmente el aula para volver una vez finalizada la aplicación. Todas las aplicaciones discurren en un ambiente de tranquilidad y sosiego.

No es destacable ninguna coincidencia sistemática entre las preguntas que fueron realizando los alumnos que nos hiciesen pensar que alguno de los ítems de la encuesta se encontraba formulado de manera incorrecta.

La encuesta fue aplicada en euskara al alumnado de los modelos D, en castellano al alumnado de los modelos A y en la lengua que decidió el profesor tutor o el coordinador del proyecto de convivencia al de los modelos B.

Los días que los investigadores permanecen en los centros realizan anotaciones sobre el clima general en el que se desarrollan las actividades habituales: entradas, salidas, cambios de clase, bajadas a los recreos, ... etc. Estas anotaciones se encuentran en los anexos de los centros.

6. Tratamiento de los datos y obtención de conclusiones

Interesa concretar algunas cuestiones que debido a su importancia sirven para orientar todo el tratamiento de la información y la obtención de conclusiones, tanto de cada centro como globales:

- Revisión por parte de los participantes en las entrevistas de la información allí recogida. El significado que se da a los elementos y componentes de la convivencia de los centros pretende ser, desde el comienzo del estudio, compartido con los actores del mismo. Por ello, el equipo de investigación concede importancia a que cada participante en la entrevista se reconozca en las opiniones y valoraciones que los investigadores le adjudican en los primeros informes enviados a los centros. Este significado es también construcción compartida entre los investigadores por cuanto toda la estructura y organización de los informes, documentos y conclusiones del estudio se crea en grupo. Asimismo, una vez elaborados estos documentos, se revisan por los tres investigadores
- La forma de alcanzar los significados de los casos.
Se ha procurado descubrir estos significados encontrando el sentido global de cada caso, para ello se utilizan dos estrategias: la interpretación directa de los ejemplos individuales y la suma de ejemplos hasta que se pueda decir algo sobre ellos como conjunto o clase. Normalmente los significados importantes surgirán de las situaciones que se repiten con frecuencia y que se consideran significativas para la comprensión del caso.
- La obtención de conclusiones de la investigación
Las conclusiones de la investigación se concretan en la definición de una serie de estrategias, obtenidas mediante la comparación entre los tres centros de la investigación.

Datos de las entrevistas:

Se encomienda a una empresa la transcripción de las entrevistas realizadas a las coordinadoras de los proyectos y a los equipos directivos. Sobre estas transcripciones y con la ayuda de las anotaciones realizadas durante las entrevistas, se inició el proceso de extracción de la información que da origen a un documento en el que se anotan las opiniones recogidas siguiendo el mismo esquema que se había utilizado en la entrevista. Una vez realizada esta labor, los investigadores pasan a escuchar el resto de cintas en su integridad y completar las Hojas de Registro K y L (ANEXOS C).

Datos de las encuestas

Para el análisis estadístico de la encuesta se asignan los siguientes valores numéricos a cada opción: Nunca: 1 / Casi nunca: 2 / Suficientemente: 3 / Casi siempre: 4 / Siempre: 5. Se realizan dos análisis:

-Un primer análisis de cada centro con valores de las medias ítem a ítem. Se completa con el análisis por niveles y por sexos. Se encuentran en los anexos de los centros

-Un segundo análisis comparativo de los tres centros, con valores de las medias y de las desviaciones típicas para conjuntos de ítems asociados con los aspectos citados en el apartado 4º "El cuestionario el alumnado". Este análisis forma parte del presente informe.

En los ANEXOS D aparecen las tablas con los análisis de los resultados del cuestionario.

En este último caso, se ha realizado un análisis complementario de significatividad para determinar las diferencias de cada centro con las medias globales, y dentro de cada centro por niveles y por sexos.

Datos de observación directa:

Las observaciones de los investigadores fueron puestas en común y están registradas en los anexos de cada centro.

Datos documentales:

Ya se ha indicado que se realiza un análisis del proyecto de convivencia y del resto de proyectos de centro, según el esquema indicado.

Las observaciones realizadas están registradas en los anexos de cada centro.

7.- Informes para los centros

Antes del comienzo de la investigación se acuerda con los centros que se les enviarán los primeros informes. Estos recogen las opiniones y valoraciones vertidas a lo largo de las entrevistas por los diferentes componentes de la Comunidad escolar.

Ya ha sido expuesta la importancia que el equipo de investigación concede a que las personas entrevistadas se sientan identificadas con las opiniones y valoraciones que los investigadores les atribuyen en los primeros registros de las entrevistas, ya que, con posterioridad, estos registros darían lugar a todo el resto de informes de la investigación.

Por ello se acuerda con cada centro la devolución de los mencionados documentos para su revisión por parte de las diferentes personas que habían tomado parte en las entrevistas. Revisión que sería comunicada a los investigadores en una reunión preparada con esta finalidad.

En consecuencia, se elaboran tantos informes como unidades de entrevista fueron realizadas, de tal forma que cada persona o grupo entrevistado pudiese modificar la parte de las opiniones vertidas en la entrevista con la que no se sentía suficientemente identificada.

Dos de los tres centros investigados introducen muy pocas modificaciones en las opiniones inicialmente vertidas, mientras que el tercero introduce más y de mayor calado. En los anexos de los centros presentados se recogen las modificaciones introducidas.

Junto con estos primeros registros de las entrevistas, también se remiten a los centros el informe del análisis ítem a ítem de la encuesta al alumnado y un breve informe con los avances más significativos de la investigación.

En los anexos de los centros ya se recogen las modificaciones introducidas por los mismos.

CAPÍTULO III:

DESCRIPCIÓN DE LOS CASOS

Descripción de los casos

1.- Centro A: Sistematización de los procedimientos para actuar ante los conflictos y en la organización del centro:

- 1.1. Características del centro y su entorno
- 1.2. Primeros pasos en el proyecto de convivencia
- 1.3. Elementos del proyecto de convivencia
- 1.4. Logros del proyecto, evaluación y perspectivas de futuro

2.- Centro B: La virtud de la anticipación. Una premisa que sustenta el proyecto de convivencia:

- 2.1. Características del centro y su entorno
- 2.2. Primeros pasos en el proyecto de convivencia
- 2.3. Elementos del proyecto de convivencia
- 2.4. Logros del proyecto, evaluación y perspectivas de futuro

3.- Centro C: Formación y trabajo en tutorías como elementos claves del proyecto de convivencia:

- 3.1. Características del centro y su entorno
- 3.2. Primeros pasos en el proyecto de convivencia
- 3.3. Elementos del proyecto de convivencia
- 3.4. Logros del proyecto, evaluación y perspectivas de futuro



Ilustraciones: Fco de Miguel

Sistematización de los procedimientos para actuar ante los conflictos y en la organización del centro

El caso del centro A

1.1- Características del centro y de su entorno

A es un centro de titularidad pública de tamaño medio, que en el momento de la investigación estaba compuesto por 375 alumnos y alumnas y 57 profesores.

Los niveles educativos que se imparten son los correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), a dos modalidades de Bachillerato (Ciencias de la Naturaleza y la Salud y Ciencias Sociales) y a un Ciclo Formativo de grado superior. Las enseñanzas se cursan en los modelos lingüísticos B y D (1) en la ESO, y D en los Bachilleratos.

El centro dispone de todos los servicios habituales de un centro educativo: comedor, transporte escolar, etc. Aproximadamente un 3,7% del alumnado es inmigrante, un 0,8% de minorías étnicas o colectivos especiales, lo que tiene su repercusión en la organización de las actividades docentes tal y como posteriormente se describirá. El porcentaje de alumnado becario llega al 18,6% (70 alumnos), el alumnado con ACI (2) supone un 2,7% (10 alumnos).

La estabilidad de la plantilla del profesorado del primer Ciclo de la ESO (80% aproximadamente) es sustancialmente mayor si la comparamos con la del profesorado del segundo ciclo de la ESO y del resto de los niveles educativos (50% aproximadamente).

La zona en la que se sitúa este centro es muy industrializada, rural y formada por pequeños pueblos alrededor de aquel en el que se encuentra el centro.

Estos son pueblos con un alto índice de población que utiliza el euskara como forma habitual de comunicación. Esta realidad también está presente en todas las actividades que se desarrollan en el centro.

Prácticamente todas las personas entrevistadas coinciden en señalar que al centro acude alumnado del municipio en el que éste se ubica, así como de los pueblos de los alrededores. El nivel socioeconómico y cultural de este alumnado es medio, aunque algunos destacan una cierta tendencia a la baja, que se asocia con el alumnado inmigrante, de minorías étnicas o de otros colectivos. Todos destacan que el núcleo en el que se encuentra el centro es un pueblo pequeño, donde la mayor parte de las personas se conocen.

Habitualmente, en los grupos de modelo B del centro se reúne el grupo de alumnos y alumnas que provienen de las situaciones sociales desfavorecidas descritas en el párrafo anterior. El riesgo de marginalización que ello supone no ha sido observado en ningún momento de la investigación, ni reflejado en los resultados de la encuesta que se aplicó al alumnado, en la que uno de los cuatro grupos seleccionados fue el aula de modelo B de 2º curso de la ESO.

1.2.- Los primeros pasos del proyecto de convivencia

La inquietud sobre la convivencia era una más de las que el Equipo directivo vivía junto con otras relacionadas con la organización del centro.

Desde el inicio, el trabajo sobre convivencia discurrió paralelo a la modificación de la estructura organizativa del centro y las actividades en estos dos aspectos han colaborado y se han enriquecido mutuamente. De tal forma que no es posible entender el proyecto de convivencia desligándolo de la organización general del centro.

Desde sus inicios, el proyecto de convivencia no se constituyó separadamente de otras comisiones e iniciativas que surgieron en el centro. De esta forma, al comienzo, en la organización general del centro la convivencia era una comisión más, junto con la económica y muchas otras. Solamente después, con el paso del tiempo y la "*toma de conciencia*" de la importancia de la convivencia en la vida diaria del centro, este proyecto fue adquiriendo una entidad mucho más destacada.

El proyecto de convivencia como tal, fue solicitado oficialmente para el curso 2001/02. Desde el comienzo, el Departamento de Educación del Gobierno Vasco le concedió el rango de proyecto singular (3)

Ayuda de la asesoría del Berritzegune (4)

La persona responsable de asesorar al centro ayudó en todo el proceso de gestación del proyecto, así como después de su oficialización. Su ayuda fue clave para animar al centro a presentarlo oficialmente.

En las relaciones con la asesora del Berritzegune siempre se destaca su cercanía y su capacidad para facilitar ayuda. También se menciona su habilidad para "mantener la cabeza fría en los momentos de tensión"

La convicción de que hay muchas cosas que cambiar en un instituto que ha sufrido una profunda transformación

Desde su creación y a lo largo de más de 15 años, este centro había impartido docencia únicamente en BUP y COU (5), por lo que toda su organización y funcionamiento permanecieron estables a lo largo de todos estos años. Según las familias entrevistadas, gozaba de muy buena fama en el entorno.

La puesta en marcha de la Reforma Educativa supuso, según los actores del proyecto de convivencia una "*profunda alteración de la dinámica educativa que se desarrollaba en el centro*".

Los cambios introducidos por dicha Reforma se reflejan en todos aquellos que protagonizan el hecho educativo: el alumnado –y sus familias–, el profesorado y el Equipo directivo. La fuerte problemática que se suscitó con el alumnado, la llegada al centro de un número considerable de nuevos profesores para impartir docencia en el primer ciclo de la ESO y la introducción de las nuevas etapas educativas, producen cambios sustanciales en la estructura y el funcionamiento del centro.

La fuerte "inadaptación" provocada, sobre todo en relación con el alumnado, y la necesidad de dar una respuesta son las razones que permiten entender el contexto en el que nació y se desarrolló el proyecto. Esta situación conflictiva es calificada por el Jefe de estudios como una "explosión que se registró en el curso 1998/99 y la desestructuración que ello provocó en la vida del centro".

Esta percepción y diagnóstico de la situación de aquellos momentos es compartida por todos las personas entrevistadas, con la excepción del alumnado que en el momento de la entrevista carecía de perspectiva para situar temporalmente los inicios del proyecto, y aquellos profesores que no trabajaban en el centro.

Los comienzos del proyecto de convivencia, tal y como ya se ha descrito, deben situarse en el curso 2000/01, según los actores principales (Jefe de estudios y coordinadora del proyecto), si bien la experiencia poco satisfactoria de los cursos anteriores jugó un papel primordial en la decisión de su puesta en marcha.

La situación del alumnado

El aumento de la conflictividad con el alumnado es descrito como el principal y más acuciante problema que el centro tuvo que afrontar.

La primera vez que el alumnado del nuevo sistema accede al centro a 3º de la ESO, se da la circunstancia de que tiene que convivir con repetidores de la antigua Formación Profesional y en cursos muy numerosos. La situación que se crea genera fuertes alteraciones en las actividades del centro y de las aulas.

Igualmente se percibe un cambio a la baja en el nivel socioeconómico y cultural del alumnado y sus familias.

La situación del profesorado en relación con el alumnado

Con respecto al nuevo profesorado que accedió al primer ciclo de la ESO, se ha de indicar que éste lo hizo desde los pueblos del entorno del centro con el alumnado al que había impartido clase en la EGB.

Este proceso no es percibido como un cambio difícil o complejo por los profesores del primer ciclo de la ESO entrevistados en la investigación.

Con respecto al profesorado que provenía de BUP, hay que destacar el nuevo papel que debía asumir: función de tutor/a, trabajar con un alumnado al que no estaban habituados y que demandaba otro tipo de estrategias didácticas y otra manera de concebir la enseñanza, etc... Las consecuencias de estos cambios se concretan en el aumento de bajas, peticiones de traslado, etc..., así como en las actitudes y comportamientos que muestra un sector del profesorado: "algunos profesores y profesoras miraban para otro lado y pasaban el problema a la dirección del centro".

Las relaciones internas del profesorado

Todos los entrevistados que se refieren a este tema destacan el buen ambiente que existió entre el profesorado en aquellos momentos, que se prolonga hasta la actualidad. Éste parece ser, a la larga, uno de los factores determinantes del "éxito" en el desarrollo del proyecto de convivencia. También existe la percepción de que al comienzo existieron dificultades de adaptación entre el profesorado del primer y del segundo ciclos de la ESO, pero que éstas se fueron superando.

Se resaltan en este apartado, el ambiente general positivo de relación y de trabajo, así como la capacidad de adaptación de dos colectivos (6) en un único centro, favorecidas por el funcionamiento de las comisiones en las que se integra el profesorado de los dos ciclos. Sin embargo, es percibida una mayor cohesión entre los profesores del primer ciclo de la ESO y la persistencia de algunas pequeñas dificultades a la hora de relacionarse entre los profesores de ambos ciclos.

La situación del Equipo directivo

El Equipo directivo llega al convencimiento de que el cambio de estructura y de la forma de funcionamiento, son los que permitirán abordar la problemática con el alumnado desde otro punto de vista y, a la vez, posibilitará que el Equipo directivo dedique las energías a organizar el centro y no a intentar solucionar los conflictos entre alumnado y profesorado. El hecho de que el Jefe de Estudios del curso en que se introdujo 3º de la ESO sea el mismo que el del momento en que se realizó la investigación, es un indicador de la continuidad y coherencia en la labor desarrollada. Él parece ser, en buena medida, uno de los grandes impulsores del cambio organizativo que acometió el E. Directivo y, sin el cual, sería imposible entender el proyecto de convivencia.

El Jefe de Estudios tenía ya entonces el convencimiento de que *"El Equipo directivo en soledad no puede cambiar esta situación, sino que debía ser labor de todo el profesorado"*. También veía la *"necesidad de afrontar los problemas, y no darles la espalda y hacer como si no ocurriesen. Los problemas aumentan cuando no se les afronta"*.

Esta necesidad de un cambio empezaba a ser claramente percibida por una gran parte del profesorado y las familias del Consejo Escolar. El cambio debería dar respuesta global a los problemas de disciplina que el centro tenía. Para ello era necesario crear una nueva estructura organizativa en las que se analizaran las problemáticas y en la que participaran todos los estamentos educativos.

La situación de las familias del Consejo Escolar

Desde el comienzo, las familias representantes en el Consejo Escolar conocen y comparten los cambios que se quieren introducir en la organización y forma de funcionamiento del centro y apoyan estas iniciativas. También declaran conocer el proyecto de convivencia y muestran su acuerdo hacia el mismo.

1.3.- Elementos y componentes del clima de relaciones y convivencia

Un proyecto que crece y madura con el tiempo

En este apartado destacaremos los elementos y componentes del clima-cultura y convivencia que fueron utilizados al inicio del proyecto y que progresivamente fueron desarrollándose y modificándose:

- La actuación conjunta y coordinada del profesorado con el objetivo de que cada uno de sus componentes *"se sienta tranquilo y seguro"* y que, en las actuaciones que se realicen en el ámbito de la convivencia, *"perciba que no está solo"*.
- La actuación del profesorado de forma coherente y consistente para *"afrontar los problemas y las dificultades en relación con el alumnado"* y *"no lavarse las manos pasándole el problema a otro"*.
- La sistematización de los procedimientos de actuación ante los conflictos. A la larga, esta línea de actuación dará origen a *"Ikasle eta Irakasle Konfliktu-orriak"* (formularios para la anotación de los conflictos que surgen en el aula que pueden ser redactados tanto por el alumnado como por el profesorado) y a la nueva normativa del centro.
- La participación e implicación del profesorado en la gestión del centro. Todo el entramado de estructuras organizativas que favorecen estos aspectos, dará lugar al funcionamiento a través de las comisiones. El desarrollo de la comisión de convivencia como eje del proyecto, es también un componente clave del proyecto de convivencia.

Las relaciones positivas entre el profesorado, su capacidad de trabajo en común y el decidido impulso del Equipo directivo proporcionan la base sobre la que se desarrollará el proyecto. A esto debe sumarse el hecho de que, desde el comienzo, se realiza una lectura interna de las situaciones que tiende a afrontar los problemas que surgen. No es habitual *"echar balones fuera"*, y se considera que las claves para dar las respuestas requeridas están mucho más en lo que se hace

dentro del centro que en lo que viene de fuera (asesorías externas), aunque estas también puedan servir de ayuda. Como ejemplo, citar que el Equipo directivo sitúa el origen de la crisis anteriormente narrada tanto en el alumnado como en el profesorado; admiten que aun implicándose muchos profesores en la marcha del centro, entre unos y otros hay grandes diferencias a la hora de afrontar los problemas que surgen en la actividades escolares.

Esta manera de entender las relaciones y la convivencia no se improvisó de la noche a la mañana. Es fruto de la reflexión de las personas implicadas en el proyecto desde sus comienzos y de la maduración de muchas ideas que, con el paso del tiempo, se concretaron en formas de intervención para abordar la convivencia escolar.

El proyecto de convivencia está implantado en todos los cursos, especialmente en la ESO. Las actividades que se desarrollan en el centro transcurren en un ambiente de calma, que ha ido mejorando a lo largo del tiempo.

El equilibrio y la flexibilidad en la interpretación de la normativa

Existe un elevado consenso en los aspectos más importantes de la normativa. No se quiere controlar todo a través de la misma. La coordinadora del proyecto considera que "*primero hay que cambiar las costumbres para luego hacer la norma*", y entiende ésta como regulación de la convivencia entre muchas personas y como fijación de los límites que no deben traspasarse. También es aceptada la necesidad de consecuencias por no respetarla. Esta es una visión compartida por la mayoría de las personas entrevistadas y que, en general, concuerda con los resultados de la encuesta.

Se está en proceso de mejora de la normativa (ROF), para ello se utiliza la estructura organizativa del centro y este proceso se realiza muy coherentemente con los principios en los que se fundamenta el proyecto de convivencia. La coordinadora describe que este proceso ha comenzado por el profesorado y, cuando éste logre un acuerdo básico, continuará con las familias y el alumnado.

Los procedimientos para afrontar los conflictos.

Cuando surge un conflicto se parte de la idea de que las partes implicadas son las que deben en primera instancia buscar una solución. Si ésta no llega, y como segundo paso, se confrontan las versiones de las partes enfrentadas. Para recoger estas visiones se utiliza un instrumento que se denomina "*Ikasle eta Irakasle Konfliktu-orriak*" que es una especie de acta de incidencias que redactan tanto el alumnado como el profesorado cuyo destino final es la comisión de convivencia, quien en última instancia resuelve la problemática. Es prácticamente unánime la importancia que se le concede a poder disponer de procedimientos claros, compartidos y asentados para resolver los conflictos y las tensiones que surgen en el desarrollo de las actividades educativas.

La nueva estructura organizativa del centro para la integración de todas las personas y la estimulación de la participación

El papel de las comisiones en la estructura organizativa es el de "*asegurar la implicación del profesorado*", y proporcionar "*estabilidad*" a la organización. Además se intenta la participación del resto de estamentos a través de los órganos correspondientes. El centro organiza su estructura de funcionamiento a través de una comisión pedagógica en la que están representados todos los estamentos educativos y que, a su vez, integra una serie de subcomisiones como son: convivencia, extraescolares, económica, coordinación de la ESO Y ESPO, etc. De esta manera se garantiza la máxima participación y que la información llegue de manera adecuada a todos los miembros del claustro.

La discusión y organización de la toma de decisiones tiene como objetivo *"que no existan vencedores ni perdedores al tomar las decisiones y que se dé a todo el mundo la posibilidad de opinar"* y, a la vez, *"que no todos hablen de lo mismo, para que no se traten los mismos temas en diferentes lugares debido a la descoordinación"*. El profesorado es considerado como un elemento clave en la toma de decisiones: *"lo primero a la hora de gestionar las decisiones es empezar por el profesorado"*.

Según la coordinadora y el E. Directivo, el sistema de comisiones ha tenido varios efectos sobre el funcionamiento del centro:

- La intensificación de las relaciones entre el profesorado, especialmente entre el de 1 ciclo y 2º ciclo de la ESO al estar compartiendo el trabajo en las comisiones.
- El aumento de la comunicación y la coordinación en la labor del profesorado. En este sentido, se resalta la importancia de los GIT (Gelako Irakasle taldeak). Equipo docente del mismo grupo de alumnos que se reúne periódicamente a instancias del tutor del grupo y que tiene como objetivos poder aprender de los diferentes puntos de vista que sobre los alumnos tienen el resto de profesores y, a la vez, poder afrontar los problemas colectivamente. Estos equipos tienen capacidad de decisión en el nivel que les corresponde.

Este funcionamiento se da gracias a que la organización está establecida en el horario habitual del centro y a que a los profesores que participan se les libera de guardias del alumnado.

Las reflexiones y actuaciones en el ámbito de la convivencia

De forma mayoritaria, las relaciones inter e intraestamentos son descritas con valoraciones positivas, con la excepción de las relaciones entre los alumnos ya que en este caso parece predominar el individualismo y la relación en pequeños grupos. Una matización de esta valoración se deduce de la encuesta al alumnado, ya que el ítem que afirma *"Tengo amigos/as"* obtiene un valor muy elevado -el máximo de todos los de la encuesta-, y la media del conjunto de ítems que reflejan las relaciones entre los propios alumnos y alumnas se sitúa más cerca del valor *"casi siempre"* que del *"suficientemente"*.

Existe una gran unanimidad en el predominio de los usos y costumbres basados en actitudes preventivas frente a las reactivas, así como en la escasa frecuencia de robos, agresiones y otros comportamientos de este tipo entre alumnos y alumnas, así como en que el profesorado presta atención y ayuda al alumnado cuando este lo necesita.

Las reflexiones y actuaciones en el ámbito de la convivencia son colectivas mucho más que individuales. En la convivencia del centro trabajan aproximadamente 10 profesores y profesoras, y este trabajo se desarrolla dentro de la estructura organizativa del centro de forma continua y sistemática. Este sentido colectivo en el análisis de los problemas que surgen, en la búsqueda de soluciones y en la toma de decisiones, proporciona una gran fuerza al proyecto. Existe la percepción de que la convivencia no es un asunto sólo del tutor y tutora, el profesorado se siente arropado y ayudado, y éste es un objetivo explícito del proyecto.

Las actuaciones de la Comisión de convivencia y de los GIT han conducido a que los problemas que surgen en las relaciones tengan una respuesta colectiva y común de todos los implicados, más allá de quien sea la persona que ocupa la tutoría o que tiene el problema concreto.

Tanto las entrevistas como las encuestas reflejan que es práctica del centro el no separar a los alumnos por sus niveles de conocimiento u otro tipo de criterios que puedan considerarse segregadores. La existencia de grupos de modelos B no se utiliza para separar a los alumnos por su nivel de lengua. Es más, para el presente curso se ha decidido ofertar solamente modelo D y ayudar con refuerzos específicos a los alumnos que puedan tener problema por su nivel de euskera

De la encuesta al alumnado también destaca otro aspecto que confirma la percepción transmitida por todos los demás estamentos: el ítem que indaga sobre si el profesorado mantiene buenas relaciones internas, supera la opción "casi siempre" en dirección a "siempre", aunque es ligeramente inferior el de la media de los tres centros. Este valor es significativamente superior para el alumnado de 2º que para el de 3º.

La actuación del profesorado tutor en las tutorías con el alumnado

En este campo un grupo de cuatro profesores y profesoras entre los que se incluye la coordinadora del proyecto, está elaborando el currículo de las horas de tutoría, en el que se incluyen dinámicas de grupo y estrategias para la resolución de conflictos. Con todo el material que elaboren pretenden hacer una guía con el currículo de la convivencia para el uso de todos los tutores del centro. El trabajo para elaborar el currículo de las tutorías únicamente se está realizando para dicha etapa y recogerá actividades específicas de convivencia.

El alumnado, el profesorado y los estudios

De entre todos los materiales utilizados para realizar la investigación sobre este centro, únicamente algunos de los conjuntos de ítems de la encuesta al alumnado pueden relacionarse con estos aspectos.

Los ítems asociados con la opinión del alumnado de aula sobre la preocupación y estimulación que sobre sus estudios ejerce el profesorado merecen una valoración media –entre "suficientemente" y "casi siempre"–, algo inferior a la media de los tres centros, mientras que las expectativas y estímulos previos del alumnado hacia los estudios está también en valores medios.

En el caso del primer conjunto de ítems, de nuevo la respuesta del alumnado de 2º nivel es significativamente superior a la de 3º. Destaca por ser el ítem de valor más elevado del conjunto "(los profesores) Nos hacen trabajar" y el más bajo "(los profesores) Hacen las clases atractivas". Para el caso del ítem "(los profesores) Nos hacen trabajar" la valoración de los chicos está muy por encima de la de las chicas, mientras que para el ítem "Se preocupan por nuestros estudios" se produce el resultado contrario.

Para el caso del segundo conjunto de ítems, destaca por su bajo valor el que requiere la opinión sobre "Nos gusta aprender" –no alcanza la valoración "suficientemente"–. En este caso, la diferencia entre las opiniones por niveles es destacadamente superior para el alumnado de 2º.

En consecuencia, aunque el alumnado acepta que el profesorado le ponga a trabajar, se percibe la escasa motivación de aquel por el aprendizaje y la percepción de que el profesorado no hace las clases suficientemente atractivas.

Es cierto que de las entrevistas realizadas no se deduce que las cuestiones relacionadas con la orientación del clima hacia la eficacia en los procesos de enseñanza y aprendizaje entre dentro de las preocupaciones del proyecto de convivencia, por lo que no constituye un ámbito de reflexión y de actuación que se trabaje de manera especial.

1.4.- Logros del proyecto, evaluación del mismo y perspectivas futuras

Una gran mayoría de las personas entrevistadas aseguran que el clima de relaciones y convivencia ha mejorado sustancialmente desde el inicio del proyecto. Sin embargo, hay que decir que algunas de las causas de estos cambios varían según el interlocutor o interlocutores elegidos, mientras que otras son compartidas por una gran mayoría.

Destacaremos en primer lugar entre las razones compartidas, la sistematización en los procedimientos para afrontar los conflictos, la utilización de la normativa como factor de regulación y fijador de límites, el aumento considerable de la participación e implicación del profesorado en las decisiones del centro y especialmente en la comisión de convivencia, y las propias actuaciones de la Comisión de convivencia. También se ha comentado anteriormente que el profesorado se siente arropado y ayudado, y éste ha sido desde el comienzo un objetivo explícito del proyecto.

La percepción con respecto a la coordinación del profesorado es que ha aumentado con el paso del tiempo y que se realiza con especial intensidad cuando acceden nuevos alumnos al centro; en este caso es frecuente una gran comunicación entre el profesorado para analizar y ver las problemáticas de los grupos de alumnos y afianzar las actuaciones y modos de proceder.

En cuanto a los factores que solamente destacan algunos de los entrevistados resaltar que el aumento de la calma se asocia en ocasiones con el aumento de participación de las familias, con el "rodaje" que han experimentado los profesores en su relación con el alumnado, o con la disminución del número de alumnos conflictivos. El Equipo directivo destaca como logro del proyecto de convivencia el gran cambio que ha experimentado su propio trabajo, ya que en la actualidad pueden dedicar la mayor parte de sus energías a organizar el centro.

Entre los factores mejorables se destacan la escasa implicación del profesorado definitivo del segundo ciclo de la ESO en las tutorías de 3º de esta etapa y el hecho de que el proyecto de convivencia dependa en parte de una profesora –la coordinadora del proyecto - que no tiene plaza fija en el centro. La irregular participación de las familias, la escasa participación del alumnado en el Consejo Escolar, algunas dificultades para la elección de delegados de los cursos y la sensación general de falta de implicación unida a una cierta desafección y pasividad que el alumnado transmite en la encuesta y en la entrevista son otras cuestiones mejorables. También se encuentran áreas de mejora en la falta de una planificación clara del desarrollo del proyecto de convivencia, en no tomar en consideración la potencialidad de los procesos de enseñanza/aprendizaje en el clima de relaciones y de convivencia, y en la falta de desarrollo del proyecto en las líneas transversales. Para finalizar, destacar que una parte del Régimen Sancionador no se realiza conforme a la normativa vigente en el momento en el que se realiza la investigación, aunque toda actuación que se realiza en este sentido se basa en la prevención y en el análisis de cada caso particular. El propio centro se plantea como retos para el futuro los siguientes:

- Continuar profundizando en la sistematización de los procedimientos ante los conflictos
- Continuar con el trabajo sobre el currículo de las horas de tutoría
- Actualizar el ROF mediante el acuerdo entre todos los estamentos
- Formar alumnos mediadores, aunque la coordinadora lo cifra como un ideal del que se sitúan lejos en estos momentos

La virtud de la anticipación. Una premisa que sustenta el proyecto de convivencia. El caso del centro B

2.1.- Características del centro y de su entorno

Se trata de un centro de titularidad privada, en régimen concertado con el Departamento de Educación, Universidades e Investigación. Cuenta con unos 700 alumnos y alumnas, atendidos por 67 profesores en el curso actual (2002-2003). Imparte todos los niveles educativos desde Educación Infantil hasta el Bachillerato en dos de sus modalidades - Ciencias de la Naturaleza y la Salud, Humanidades y Ciencias Sociales – y tienen prevista la implantación de un Ciclo Formativo de grado superior. Cuentan con servicios complementarios de transporte escolar, comedor... Recientemente incorporaron el servicio de guardería, que atrajo a familias de profesiones liberales.

El centro está en un entorno urbano, en el centro de una ciudad de tamaño medio. Los alumnos potenciales de la zona son pocos por lo que se nutre también de los provenientes de los nuevos barrios de expansión. Algunos utilizan el transporte escolar para su traslado. La oferta escolar en la zona es amplia y diversa por lo que la elección del centro es una opción deliberada.

La composición del alumnado es bastante homogénea de clase media, aunque van incorporando una mayor diversidad social presente en su entorno como se refleja en el número de becarios (127 alumnos, es decir un 19, 5% del total). La diversidad del alumnado se manifiesta también en una mayor presencia de alumnos con dificultades de aprendizaje (27 alumnos con ACI, lo que supone un 3,9%) y en cuatro alumnos pertenecientes a minorías étnicas (0,6%)

Hay una gran estabilidad de profesorado con muchos profesionales que han desarrollado carrera profesional íntegramente en el centro y con un número reducido de altas y bajas anuales. Está regentado por una comunidad religiosa aunque la mayoría del profesorado es laico. La dirección es compartida entre seglares y laicos.

Las relaciones con la administración educativa son de mutuo reconocimiento y ayuda. Las instancias administrativas que intervienen habitualmente en el centro son la Inspección educativa y el Berritzegune a través de alguno de sus asesores. Ambas son percibidas como útiles en la prestación de asesoramiento y ayuda.

Un centro que crece y se transforma

Según los testimonios de los protagonistas, el centro comenzó siendo un colegio mixto, después se transformó en femenino, y hace unos 15 años se convirtió de nuevo en mixto. Este último cambio se ha producido de forma paulatina. De hecho, en el bachillerato las clases todavía están mayoritariamente integradas por chicas, mientras que en la ESO se reparten por igual entre chicos y chicas.

Otra transformación de gran alcance pedagógico y organizativo es la referente a los modelos lingüísticos en que se imparte la enseñanza. El modelo A *“está desapareciendo debido a la falta de demanda social. En estos momentos todo infantil y primaria se imparte en el modelo B”*. Este cambio se ha hecho de forma progresiva. *“Una parte del profesorado se ha ido reciclando en euskara y algunas monjas fueron trasladadas de colegio”*.

La reforma reciente promovida por la LOGSE ha supuesto una acomodación sustantiva. La oferta ha aumentado en los tramos superiores en un curso, ya que se acababa en 3º Bachillerato (BUP) y en la actualidad se extiende hasta 2º de Bachillerato LOGSE. El profesorado ha tenido que adaptarse al cambio experimentado en el alumnado. Sin embargo, no existe la percepción de que el centro haya vivido momentos críticos especiales, ni derivados de la reforma ni de ninguna otra razón.

“...Aquello en lo que se quiere educar sigue siendo válido, pero adaptándolo a los nuevos tiempos. A veces hay que discutir viejas estrategias que en su momento funcionaban para un tipo de alumnado que vivía en un tipo de sociedad, pero que hoy no funcionan con un alumnado distinto. Por supuesto que la LOGSE ha supuesto un gran cambio a nivel curricular en los métodos procedimientos y contenidos, pero en el fondo los valores siguen siendo los mismos”.

La matrícula del centro, que estuvo estancada durante un tiempo, aumenta en la actualidad a pesar de la baja natalidad. En los tres últimos años ha incorporado una línea en Educación Infantil. La perspectiva es completar dos líneas en todos los niveles y estabilizar el centro en este tamaño. Aducen que no desean crecer en exceso y convertirse en un macrocentro, sino que las personas puedan encontrarse a gusto en un entorno escolar más manejable y más adaptado a sus necesidades.

2.2.- Los primeros pasos en el Proyecto de Convivencia

El pistoletazo de salida

El centro escolar B, que se mueve en un equilibrio variable para promover un clima escolar productivo entre las estrategias de control y las de desarrollo, percibe en un momento dado un cierto deterioro tanto en los hábitos y valores como en los comportamientos manifestados. Por ello surge el germen de lo que posteriormente se va a convertir en Proyecto de convivencia. En el diagnóstico inicial, de tanteo se aducen las siguientes razones:

Cambio en las costumbres del alumnado. *“Sin que fuera nada exagerado, no veíamos tanta disciplina como anteriormente”.* *“En el colegio estábamos acostumbrados a las chicas y los chicos son más agresivos...”*. El proyecto, aunque inicialmente se centra en Secundaria por ser donde se dan la mayor cantidad de conflictos y por el tipo de conflictos que afloran, se extiende a todos los niveles educativos. En algunos momentos se produce falta de control y de no reconocimiento de la autoridad. En bachillerato, sin embargo, no hay problemas y los problemas se centran principalmente en la ESO, quizá por la presencia de alumnos desmotivados, que con la prolongación de la escolaridad o no hacen nada o molestan. El bachillerato lo eligen y se ponen en otra disposición más activa.

Cambios en la estructura familiar de los alumnos. *“Comenzaron a llegar alumnos con familias desestructuradas, con problemáticas fuertes... que cuando un alumno tiene 12 años puede sobrellevar, pero a los 14, 15 o 16 no”.* *“Antes, las estructuras familiares y sociales casi garantizaban una serie de valores básicos que ahora, si no se hace en la escuela, a lo mejor no tienen la oportunidad de trabajarlos”.* Varios de los entrevistados atribuyen parte de la causa de los problemas surgidos con el alumnado a las familias, indicando que los chicos y chicas con problemas provienen de familias con poca disposición e interés. Las familias realizan esta misma atribución causal, e insisten en que falta una mayor colaboración entre el profesorado y los padres y las madres.

Un cambio social acompaña a los dos anteriores. *"Empieza a cambiar la sociedad, empiezan a cambiar las familias y empieza a cambiar el tipo de personas que crecen en esta sociedad. Esto tiene sus partes positivas y otras que lo son menos"* Este cambio del alumnado y de las familias y su influencia en el profesorado es percibido de la siguiente manera por el E. Directivo: *"El hecho de ampliar la educación hasta los 16 años ha supuesto una dificultad para muchos profesores del antiguo bachillerato... muchos profesores no estaban acostumbrados"*.

Un centro capaz de dar respuesta a sus problemas

El centro estima que es preferible intentar resolver los problemas que vivir con ellos con el riesgo de que se conviertan en endémicos. *"Hay que empezar a retomar esto un poco, a encauzarlo de alguna manera y a prevenir"*. *"No es la percepción de que hay un conflicto; es la sensación de que esto va cambiando y está derivando hacia algo que hay que encauzar, que hay que hacer una labor preventiva"*. Lo esencial del diagnóstico es conocido y compartido por las familias. Opinan que la implantación de la LOGSE y la ampliación de la escolaridad obligatoria no han supuesto una transformación radical en el clima de centro aunque "algo se nota". Se parte del diagnóstico de que no ha existido un problema grave. Se han dado pequeños incidentes en el centro, relajación en los comportamientos de los alumnos y algunas dificultades a la hora de impartir las clases; por ello quieren evitar la influencia externa negativa. La actitud es esencialmente preventiva, de anticiparse a un problema más serio.

Hay dos hechos que contribuyen a que exista una mayor conciencia del problema y una mejor disposición para solucionarlo. *"Las tutorías comienzan a ser ocupadas por seculares. Esto hace que comiencen a preocuparse más por los alumnos, a sentirse responsables de su proceso personal"*. La responsabilidad de la educación y no sólo de la instrucción de todo el alumnado se extiende a todo el profesorado. En este momento, en el centro es mayoritario el profesorado laico y se comparten las responsabilidades directivas. El segundo hecho es que *"entre el profesorado existía la conciencia de la importancia de trabajar en equipo para afrontar los conflictos que iban surgiendo"*. Esto cristaliza en necesidades de aprendizaje por parte de los profesores y el planteamiento de la formación interna del mismo.

El proyecto como tal comenzó en el curso 2000/01. Tres personas del centro estaban muy interesadas por las cuestiones de la convivencia. Una de ellas es la actual coordinadora del mismo. Después de varias reuniones con otros profesores y ante la aparición de los programas-marco prioritarios del Departamento de Educación para el trienio 2000-2003, las anteriores personas y la actual directora deciden lanzarse al proyecto de Educación para la convivencia. Como ya se ha comentado más arriba el hecho de que el proyecto tenga oficialmente entidad de "proyecto singular" es considerado como un aliciente y estímulo y supone un reconocimiento a la labor desarrollada.

Asunciones básicas para la intervención

La escuela piensa que puede y debe contribuir a asentar valores, actitudes y hábitos de utilidad posterior en la vida de los alumnos.

"No podemos suplir la tarea de la familia, ni modificar el influjo de la sociedad, pero puedes preparar a estos chavales para que cuando se encuentren con distintos modelos, distintas influencias y valores, puedan decidir con fundamento....Yo pienso que también la labor del colegio en convivencia es crear este fundamento y que luego la persona sea libre... porque se va a encontrar con gente de muchos valores, de muchos estilos de afrontar las cosas..."

La educación traspasa los aspectos meramente instructivos y asume el desarrollo personal y social del alumnado. *"El espíritu del centro no es solamente cabezas repletas, sino bien ordenadas, bien amuebladas. Y no sólo las cabezas, sino también los sentimientos, las emociones y los valores"*.

En definitiva, el Proyecto de convivencia debe entenderse también en el contexto del desarrollo del ideario del centro educativo, que habla de educar *“integralmente a las personas”*.

Algunos de los profesores entrevistados tienen la percepción de que el proyecto es una propuesta de mejora, que requiere por parte del alumnado más autorregulación, más autocontrol y menos control externo que contribuye a un clima positivo: más silencio, orden... que facilitan los aprendizajes. También reconocen que dentro de los objetivos del centro está el que los alumnos sean felices y que aprendan. Por ello lo perciben como una continuación de la filosofía del centro de trabajar en valores.

En el terreno de los procesos apuestan por la consistencia de la intervención y los objetivos compartidos. *“Si muchos dicen lo mismo, algo tiene que llegar”*. La planificación en diferentes fases es otra de las cautelas, *“ya que con anterioridad de llevar una innovación a las aulas, el profesorado se forma y reflexiona”*.

2.3.- Elementos y componentes del clima y cultura de convivencia

Destacaremos en este apartado los elementos y componentes del clima y cultura de convivencia que fueron utilizados el inicio del proyecto. Todos ellos se corresponden con las primeras actuaciones en el ámbito de la convivencia destacándose aquellos aspectos que la coordinadora del proyecto o el E. Directivo conceden más importancia en cada uno de los ámbitos.

A la hora de priorizar los elementos y componentes de la convivencia, la Coordinadora del proyecto cree que *“el conjunto de todos ellos es lo que tiene importancia”*, *“todo me parece importante, todo tiene que estar presente, porque si falla una pieza falla todo el conjunto”*. Más adelante señala: *“La idea de trabajar en convivencia no es una medida, es un cóctel de ellas. Lo que pasa es que los cócteles son variados dependiendo de la historia del proyecto, dependiendo del contexto del centro y de los problemas que tiene que abordar... nunca es una cosa suelta y aislada; en la medida en que remueves algo empiezan a removerse las demás. Por eso nuestro modelo es un modelo integral. Es un traje a la medida, un traje no impuesto ya que no daría resultado. Y siempre se parte de un análisis de la realidad: qué somos y qué necesitamos”*.

A la coordinadora le cuesta ver el encaje del Proyecto de convivencia en el esquema que le presentan los investigadores. Después de varios intentos para que priorice lo más importante frente a lo menos importante, la Coordinadora expresa que *“lo primero que tiene que aparecer (para que se dé el proyecto) es el apoyo y asunción por parte del ED, pues éste es la base del proyecto. Posteriormente el eje común proporcionado por la implicación, la coordinación, la comunicación y el consenso entre el profesorado. En el trabajo con el alumnado hay que hacerlo conjuntamente con normas y valores”*.

Como más arriba se ha citado, el proyecto se ha concebido estructurado en varias fases y cada una de ellas se desarrolla con todos los agentes implicados (alumnado, profesorado, familias y entorno social próximo –ONGs, colectivos, asociaciones...-). En palabras de la coordinadora: *“En el proyecto han ido involucrándose estos agentes cada vez con más intensidad a lo largo de estos tres años”*.

Los procedimientos que se ponen en marcha para trabajar la convivencia están encadenados según la coordinadora: *“Se tiene desde el primer momento una visión bastante global –de conjunto, de síntesis- en lugar de empezar a trabajar cosas sueltas...”* El proyecto se centra en tres ejes:

- La labor tutorial con los grupos de aula.
- La orientación individual.
- El trabajo transversal de algunos valores desarrollando el ideario de centro.

Las familias destacan del Proyecto de convivencia el trabajo interno del profesorado en actividades de formación y sensibilización, el trabajo sistemático en tutorías y el trabajo en valores que tiene conexión, en alguna medida, con el ideario religioso del centro. También citan el trabajo con las familias informando y solicitando colaboración activa.

Las normas de convivencia

La importancia de las normas de convivencia es destacada por la coordinadora del proyecto: *“Es necesario asumir que las normas son precisas para que pueda haber una convivencia. En ningún lugar se vive en anarquía. Se trata de normas cívicas, de un saber estar, del silencio y del orden en los pasillos y en las aulas”*. Sin embargo, parece que la importancia de las mismas es relativa: *“Las normas son necesarias, pero la convivencia va mucho más allá de ellas”*. Posteriormente añade: *“Cuanto más impuestas son las normas y los alumnos menos hayan participado en su elaboración, menos funcionarán. La disciplina por sí sola no funciona, si no hay unos valores interiorizados y una reflexión. Os puedo decir que cuando nosotros empezamos, lo hicimos más para educar en valores y la disciplina era algo secundario; no pusimos mucho énfasis desde el primer momento en la norma y creo que hemos acertado”*.

Durante el primer trimestre, en las clases se trabaja tanto la clarificación y persuasión de las normas establecidas como el consenso sobre algunas normas de clase: *“Existe una normativa de centro elaborada por el profesorado y hay que aceptarlo. En este caso el trabajo consiste en ver cual es la lógica y la necesidad de las mismas. Sin embargo, los alumnos tienen un nivel de participación democrático a la hora de elegir las normas de la clase”*. Las normas de la clase acordadas por el tutor o tutora con el alumnado del grupo se colocan de modo visible.

Así como los alumnos expresan que las normas son conocidas, claras y justas, también notan un déficit de participación formal en la elección de sus representantes y en la elaboración de las mismas. Aunque parecen existir distintas tradiciones por parte del profesorado y de los alumnos de los distintos niveles educativos, en relación con este aspecto hay que señalar que los ítems con puntuación más baja de toda la encuesta se refieren justamente a estos dos últimos aspectos.

Implicación y participación en la toma de decisiones

Se percibe como una gran ventaja que el profesorado comience a trabajar internamente en la sensibilización y la profundización del consenso antes de hacerlo con el alumnado. *“Todo el mundo está enterado de todo, participa, con lo cual se implica más... vamos a ponernos de acuerdo para ir en la misma dirección”*.

La especial sensibilidad generada en el profesorado por los cambios producidos en la composición del alumnado refuerza la participación e implicación del mismo en el proyecto. Lo que se traduce en una mayor coordinación. *“Se empieza por establecer otros cauces de comunicación, de coordinación que se han ido mejorando con el tiempo, en donde todo el mundo sabe lo que pasa, en donde se consulta y se consensúa, por ejemplo, el tema de las normas a principio de curso. “Cada profesor colabora desde el puesto en el que trabaja: la convivencia no es sólo cosa de tutores”*.

El profesorado opina que es un proyecto asumido, querido y trabajado por todos. *“La intervención en el aula es mancomunada, con apoyo mutuo y criterios unificados.”*

Prepararse para actuar: las actividades de formación

La coordinadora narra que la primera fase del proyecto consistió en la sensibilización del profesorado. Al comienzo del proyecto hicieron un análisis de la realidad que les hizo coincidir en varios aspectos: la crisis de valores que vive la sociedad se refleja en los alumnos, no existe en el centro una situación dramática ni de grandes problemas. *“Se parte del análisis de la realidad para saber dónde estamos y se llega a unas conclusiones compartidas”.*

“El primer año se trabajó más hablando y discutiendo para llegar a esa concienciación. Posteriormente, en la formación se han ido trabajando temas de marco general, como por ejemplo entendimiento del conflicto”. La formación interna del profesorado se organiza los miércoles por la tarde. Con periodicidad mensual se realizan sesiones teórico-prácticas en los temas previamente pactados (ver programa). A veces reciben formación externa: participación en cursos, congresos, ponencias.

Apoyo y estímulo de la dirección

El proceso de revisión de las normas coincidió en el tiempo con el cambio de dirección. La dirección apoyó las iniciativas desde el principio. Ya se ha comentado la importancia que la Coordinadora del Proyecto concede al E. Directivo; de hecho, ella entiende que es la primera de las condiciones para la aparición del Proyecto de convivencia.

Según la Coordinadora, el cambio de dirección en el centro coincidió con un proceso de revisión de la normativa: *“Hubo un proceso paralelo para revisar todo el tema de normas que ha coincidido en el tiempo –claro, a veces, hay cosas que no necesariamente están reflejadas en un proyecto pero que coinciden porque es posible que estén respondiendo a la misma mentalidad-, entonces también es cierto, que hubo un cambio de dirección...”*

El liderazgo en el centro está repartido, ya que muchas personas contribuyen en distintas tareas de modo que se saca el máximo partido a las competencias y capacidades de las distintas personas. *“Todavía no estamos en ese grado máximo de desarrollo porque todo lleva su proceso; también es cierto que este estilo de dirección es nuevo, pues antes teníamos otro estilo de dirección”.*

Existe un alto grado de acuerdo en que el E. Directivo propone visiones y metas consensuadas, objetivos alcanzables y que ayudan en la mejora.

2.4.- Logros del proyecto, evaluación y perspectivas de futuro

El proyecto de convivencia, aunque se inicia con las miras puestas en la ESO, se extiende beneficiosamente a los niveles de educación primaria y al bachillerato.

Las actividades del centro transcurren en un ambiente de calma, que ha ido mejorando a lo largo del tiempo. El centro ha acumulado un importante bagaje de costumbres y usos de relación positivos, así como de valores preventivos frente a los reactivos y de atención de los problemas de los alumnos cuando se producen.

El proyecto se encuentra planificado y se desarrolla organizadamente, tanto en la formación interna del profesorado como en la práctica con el alumnado. Se evalúa sistemáticamente y las consecuencias de la evaluación son incorporadas para los siguientes desarrollos. El trabajo continuo y organizado sobre estos aspectos es una de las grandes fortalezas.

La formación interna del profesorado es una pieza clave en el desarrollo del proyecto, ya que a través de la misma se logra la coordinación, la implicación y el acuerdo del profesorado sobre las cuestiones más importantes del mismo. Es un objetivo explícito del proyecto que las cuestiones relacionadas con la convivencia sean trabajadas colectivamente, tanto en el análisis de los problemas que surgen como en la búsqueda de soluciones y en la toma de decisiones. Existe el convencimiento de que la convivencia no sólo es un asunto de los tutores, sino que cada cual colabora desde el puesto en el que trabaja. Sin embargo, la consistencia en la actuación del profesorado es una variable a mejorar.

La formación con el profesorado siempre se anticipa a la innovación con el alumnado, con el objetivo de asentar los aprendizajes realizados. La coordinadora organiza los temas y las dinámicas de la formación. Existe un acuerdo unánime en que ella es el motor de la formación y del propio proyecto.

Aunque no se ha descrito la existencia de una comisión de convivencia que aborde colectivamente los temas relacionados con la misma, esta labor es suplida e incorporada en las actividades de formación del profesorado. Sí se hace referencia a la existencia de un Comité de Convivencia, para analizar los casos de indisciplina más serios. Este comité está integrado por profesores, dirección del centro y familias.

Las actividades del proyecto en relación con el alumnado descansan en los tres aspectos antes indicados: tutorías de los grupos-aula con sus respectivos tutores, tutorizaciones individuales para los alumnos con dificultades especiales y actividades transversales, entre las que se encuentran las de todo el centro y las que se desarrollan en diferentes áreas del currículo.

Las tutorías de grupo tienen un alcance especial por el rigor de su planteamiento y por la eficacia documentada de sus propuestas. Existe un plan de desarrollo de valores, de actitudes y de habilidades sociales que se desarrolla de modo cíclico e integrado durante los distintos cursos (ver programas correspondientes). Se diseñan con anterioridad cada una de las sesiones y se preparan los materiales precisos para el alumnado. Con posterioridad se evalúan los resultados alcanzados y el grado de satisfacción del alumnado.

Las tutorías individuales tienen un carácter permanente o coyuntural, dependiendo de la necesidad de ayuda percibida por el tutor o manifestada por el alumno o la familia. Supone el reconocimiento de que determinados alumnos pasan por momentos de dificultad, debido tanto a cuestiones académicas como de relación social, en los que se requiere cierta ayuda externa para superarlos. Entre sus ingredientes aparecen elementos de supervisión y seguimiento de los comportamientos y de las tareas de aprendizaje, el establecimiento de contratos entre tutor, alumno y familias para consolidar hábitos de responsabilidad y de rendimiento de cuentas y el reconocimiento del otro como persona valiosa, a pesar de la disfunción de sus comportamientos y actitudes.

Los valores se interiorizan a través del ejemplo y de la reflexión sobre los mismos. El colegio es una agencia de socialización que tiene su contribución. Los valores afectan a las creencias y las actitudes y éstas, a su vez, a los comportamientos. Se organizan en torno a algunas de las destrezas de desarrollo personal y social: relacionarse de modo positivo con uno mismo y con los demás, generar una identidad ajustada con una imagen positiva personal, aceptar la responsabilidad de las propias decisiones y sus consecuencias; y ser capaces de automotivarse y de regular las propias conductas, aceptar a los otros como valiosos y manifestar actitudes y conductas solidarias.

En general, el alumnado se siente tranquilo y seguro, tratado por igual independientemente de sus creencias o rendimiento. Tiene un alto conocimiento de la normativa y de las consecuencias de su incumplimiento, considera que respetan a sus compañeros y profesores y son ayudados y tratados con respeto por los profesores y que estos se llevan bien entre ellos. El profesorado hace trabajar al alumnado, quien manifiesta que en clase tienen muchos amigos y existe buen ambiente. Estas percepciones son más compartidas por el alumnado de 2º curso de la ESO que por el de 3º. Justamente el ítem que más puntuación en toda la encuesta son los que se refieren a tener amigos en la clase, al igual que ocurre en los otros dos centros.

El centro B realiza sus actividades habituales, incluida la formación de grupos de alumnos sin separarlos por nivel de capacidad u otros similares. Aunque durante unos años el centro practicó un tipo de agrupamientos en función de la capacidad de los alumnos, actualmente se ha desechado esa práctica *"tener una división muy marcada en todas las asignaturas al final no fue una experiencia demasiado positiva, porque estigmatiza a los alumnos aunque no lo queramos"*

El Proyecto no comenzó trabajando sobre la normativa, sino sobre la educación en valores debido a que aunque la norma es precisa, su importancia es relativa según comentan los protagonistas. Existe un alto grado de consenso en los aspectos más importantes de la normativa, que partía de una interpretación más rígida y que ha ido paulatinamente flexibilizándose. Se informa al alumnado de cada clase sobre la normativa de centro y se procura que éste entienda sus razones, lo cual parece lograrse muy efectivamente. La normativa de centro es revisada cada final del curso por el profesorado.

A pesar de todos estos logros hay otros aspectos en el proyecto que no se han desarrollado suficientemente o presentan lagunas:

La participación se percibe de modo diferente por parte del alumnado y del profesorado. Así como el profesorado piensa que existen cauces suficientes de participación, el alumnado estima que son insuficientes y que su participación tiene un carácter simbólico porque no afecta a las decisiones importantes. Percepción que se confirma, en cierta medida, en los cuestionarios pasados al alumnado en los que se refleja también esta carencia.

Quizá el proyecto tenga una excesiva dependencia de la coordinadora. Ya se ha explicado que ella dinamiza todos los aspectos de modo muy organizado y eficiente, pero quizás el proyecto debería contar con la colaboración e implicación de otros profesores/as. Esto sería en todo caso un modo de garantizar la continuidad y la ampliación de los aprendizajes.

Se echa en falta considerar la potencialidad de los procesos de enseñanza/aprendizaje en el clima de relaciones y convivencia del centro. La significatividad de las tareas de aprendizaje y la adecuación de los repertorios didácticos a las necesidades, estilos y ritmos de aprendizaje es un contribuyente de satisfacción y contrarresta de modo eficaz la desafección escolar.

Acerca de la percepción sobre la coherencia y la consistencia en las actuaciones del profesorado existen diferentes opiniones al respecto y parece necesario conocer más en profundidad lo que existe en el fondo de las mismas ya que este es un objetivo explícito del Proyecto.

Una parte del funcionamiento del régimen sancionador no se realiza conforme a la normativa vigente, aunque toda actuación que se realiza en este sentido se basa en la prevención y en el análisis de cada caso particular.

Formación interna y trabajo en las tutorías como elementos claves del proyecto de convivencia

El caso del centro C

3.1.- Características del centro y de su entorno

Un modelo bilingüe prestigiado

C es un centro de titularidad pública y tamaño medio. El claustro lo componen 47 profesores de los cuales 7 se comparten con un centro cercano. Aproximadamente 2/3 del profesorado tiene destino definitivo en el centro, dándose el mayor número de interinos y sustitutos en el 2º ciclo de la ESO y en el Bachillerato.

Los 370 alumnos se reparten entre los cuatro niveles de la ESO y los dos cursos de Bachillerato en las modalidades de Ciencias de la Naturaleza y Ciencias Sociales. Todos ellos cursan sus estudios en el modelo D que es el único que se oferta.

Si bien el número de becarios puede considerarse importante (94 becas concedidas y 60 nuevas peticiones, lo que supone que un 25% del alumnado tiene beca) no existen alumnos inmigrantes, ni pertenecientes a minorías étnicas. El número de alumnos que tienen una Adaptación Curricular Significativa asciende a cuatro (1%).

Cuenta con los servicios habituales de todo centro educativo y recoge alumnos fundamentalmente de la población en la que está ubicado, aunque para cursar Bachillerato no son raros los alumnos y alumnas que provienen de los pueblos de los alrededores. Entre los servicios que oferta uno de los más demandados es el de comedor pues casi el 40% del alumnado lo utiliza. Tal vez la propia ubicación del centro que se encuentra a las afueras del pueblo, y el notable número de alumnos becarios sean algunas de las razones que justifiquen esta situación.

Está ubicado en un entorno netamente urbano, el típico de un pueblo de tamaño medio-grande que en el pasado estuvo fuertemente industrializado y que en la actualidad cuenta una mayor presencia del sector servicios. Las duras consecuencias de la reconversión industrial y de las continuas crisis económicas se han dejado notar en el entorno tanto físico como humano de la población.

Un paseo por los alrededores del mismo deja entrever los bloques de viviendas modestas que conforman el barrio, las nuevas construcciones que aprovechan el suelo libre del extrarradio de la ciudad y las grises tapias del cementerio municipal que lindan con las del instituto.

El profesorado está de acuerdo al calificar el nivel socio-económico de su alumnado como de clase media baja. Precizando que si bien no se perciben problemas económicos graves, si es cada vez más evidente la incidencia de los problemas relacionados con situaciones familiares desestructuradas.

Es opinión compartida que antes de la Reforma Educativa, cuando se impartían los estudios de BUP y COU, el prestigio del centro era alto y que estaba respaldado por los buenos resultados en las pruebas de selectividad. A aumentar este prestigio contribuía el hecho de que era el único instituto bilingüe de la zona y que una parte considerable de su alumnado, una vez terminada su formación en el centro, optara por los estudios universitarios.

La llegada de las nuevas etapas educativas que propugnaba la LOGSE y la incorporación de un nuevo tipo de alumnado, que en algunos casos era problemático, supuso cierta crisis entre el profesorado. Especialmente el que tradicionalmente había trabajado en BUP y COU.

Independientemente del cambio del tipo alumnado motivado por dicha reforma educativa, hay un hecho que ha marcado claramente la historia del centro: la fusión con otro centro en el año 1997 como consecuencia de la reconversión propuesta por el Mapa escolar. Esta decisión, que fue entendida como una imposición por parte de los estamentos de la Comunidad Educativa, ha condicionado muchas de las situaciones y de la organización del centro. En su momento generó un alto grado de inquietud e incertidumbre pues la primera propuesta de la Administración fue la supresión. Posteriormente esta inicial decisión se desestimó y se optó por la fusión con otro centro cercano.

Es opinión generalizada que fue una decisión injusta en la que lo que el centro pensaba no se tuvo en cuenta y que, aún hoy en día, acarrea situaciones anacrónicas en el funcionamiento de ambos centros.

En cuanto a las relaciones del centro con otras instituciones educativas destaca la que ha mantenido en los últimos años con el Berritzegune de la zona. Sobre todo para solicitar asesoramiento en la definición y desarrollo de los proyectos de formación y como plataforma para conocer experiencias educativas innovadoras de otros centros.

3.2.- Los primeros pasos en el Proyecto de Convivencia

Nuevas situaciones, nuevos retos

Todos los estamentos de la comunidad educativa que han sido consultados, exceptuando los alumnos, coinciden en señalar que tanto los cambios en la reformulación de las etapas que proponía la LOGSE, como la aparición de un tipo nuevo de alumnado generaron una serie de problemas que hicieron que el centro se planteara la necesidad de afrontarlos y buscar vías de solución. A esto hay que sumarle la sensación de insatisfacción profesional que planeaba sobre la mayoría de los docentes y que se iba acrecentado con el paso del tiempo.

Los primeros pasos en aras de mejorar esa situación surgieron bajo la denominación de un proyecto de calidad en el curso 1999 / 2000. El objetivo último de estas primeras inquietudes era elaborar el Proyecto Educativo de Centro. La reorganización que supuso el mapa escolar y la consecuente fusión con otro centro hizo que esta primera propuesta se desechara y se replanteara el objetivo del proyecto de formación.

A pesar de la mala situación anímica en la que el claustro quedó después de la citada decisión administrativa, la intención de seguir adelante con el proyecto de formación se mantuvo. De este modo se empezó a ver la conveniencia de orientarlo hacia la mejora de las relaciones con los alumnos, y de manera especial, a abordar los problemas de apatía y falta de disciplina que se daban en las aulas. El concepto de disciplina *"no se concebía como un sistema en el que uno manda y los demás obedecen, sino más bien como la necesidad de conseguir logros. En el fondo, ¿qué es lo que quiere cualquier profesor?, pues un tipo de alumno que sea trabajador, y si se puede hablador y movido, pero siempre que sea capaz de reconocer los límites y diferenciar unos momentos de otros"* afirma el director del centro.

En cualquier caso, la mayoría del profesorado coincide en que los problemas con los alumnos no eran lo suficientemente graves como para sentirse desbordados, sino que la situación que les llevó a cuestionarse ciertos aspectos de su práctica fue un cúmulo de circunstancias que se fueron sucediendo de manera consecutiva: fusión con otro centro escolar, malestar por la situación en la que quedaba el centro, cambio en la tipología del alumnado que llegaba al centro, cierta insatisfacción con el trabajo realizado, cambio del rol del profesor, etc.

En este sentido es esclarecedora la afirmación del director del centro *“Yo soy filólogo y no soy ni pedagogo ni psicólogo y noto que muchas familias vienen aquí solicitándonos que les arreglemos el problema con sus hijos. A los profesores se nos pide que seamos más que profesores. Y parece que hoy eso no puede ser de otra manera”*.

Por otro lado, en el fondo de todas estas inquietudes se apreciaba un interés por resaltar la importancia de trabajar con los alumnos ciertos valores cuya carencia se evidenciaba en la convivencia en las aulas. Así, aspectos como el respeto mutuo o la tolerancia eran cuestiones que necesitaban ser revisadas y trabajadas con los alumnos y alumnas.

En esta cuestión la participación y colaboración de las familias se presenta como un aspecto de capital importancia para conseguir avances significativos en este terreno y así se reconoce por parte de todos.

En definitiva, la fundamentación del proyecto de convivencia reside en el intento por parte del profesorado de dar una respuesta positiva a una nueva situación que generaba malestar e insatisfacción profesional. Según manifiesta la coordinadora del proyecto las causas de todo esto se debían en gran medida a tres factores. Por un lado, los conflictos con el alumnado, especialmente en las aulas. Por otro, el cambio sociológico de los alumnos y de las familias que nutrían al centro que demandaba una respuesta acorde con las exigencias de la nueva situación educativa. Y por último, la necesidad de mejorar y de superar cierta sensación de abatimiento o de conformismo profesional que era evidente entre el profesorado.

3.3.- Elementos y componentes del proyecto de convivencia

¿Por dónde empezar?

Como ya se ha dicho anteriormente el proyecto de convivencia surgió con el nombre de proyecto de calidad. Los primeros pasos, pues, consistieron en intentar definir qué era eso de la calidad y cómo se entendía en el marco de una institución escolar. Tras varias sesiones de trabajo en las que se repasaron ciertos aspectos problemáticos del funcionamiento interno del centro y sus posibles soluciones se llegó a la conclusión de que el esfuerzo más inmediato debería centrarse en la convivencia escolar.

“Las conclusiones que obtuvimos de estas conversaciones y discusiones fueron que los profesores no estábamos contentos. Estábamos rodeados de problemas y los causantes de los mismos éramos los propios profesores, porque frecuentemente no estamos conformes con lo que hacemos, porque la Administración nos proporciona una escasa ayuda, y en tercer lugar estaban los alumnos y esto era lo más importante. Con los alumnos existían conflictos, los alumnos daban problemas en las aulas. En definitiva, no estábamos contentos especialmente con las dinámicas de clase y por ello pensábamos que algo debía hacerse. Y así comenzó el proyecto”. Lo más rico del principio fue el poder expresar cómo veíamos las cosas, como nos sentíamos, cuáles eran las dificultades más importantes que veíamos. De este análisis surgió la necesidad del Proyecto de convivencia.”

Inicialmente, el proyecto de convivencia parte de los siguientes supuestos:

- Convencimiento de la necesidad de debate y de acuerdo entre el profesorado sobre los diferentes aspectos de la convivencia. Este convencimiento se expresa en la formación interna del profesorado en la que participa un número considerable del mismo.
- Convencimiento de la necesidad de practicar nuevas formas de coordinación del profesorado para ofrecer una mejor respuesta educativa al alumnado.

- Valoración de la importancia de la participación del alumnado en la dinámica del centro. Las primeras actuaciones en el terreno de la convivencia parten de este supuesto.
- Valoración de la importancia de los contenidos que se abordan en las tutorías con el alumnado. Y de la importancia que tiene la atención y el seguimiento de las cuestiones que surgen en la convivencia con el alumnado
- Convencimiento de la importancia que la atención a la diversidad del alumnado tiene sobre la convivencia del centro.
- Predominio de uso y costumbres basados en actitudes preventivas frente a las reactivas

Con respecto a este último aspecto hay que destacar el esfuerzo que el centro ha hecho para dar una respuesta a la diversidad del alumnado. La coordinadora del proyecto deja expresado con claridad que existe una clara relación entre los objetivos del proyecto de convivencia y la respuesta curricular que el centro ofrece al alumnado que presenta más dificultades. Esto se concreta en la elaboración de materiales específicos para los grupos de alumnos con dificultades de aprendizaje y en la utilización de los recursos del centro para dar una respuesta lo más ajustada posible a las necesidades de este tipo de alumnado (disminución del número de alumnos por grupo y de profesores que pasan por estas aulas).

El intento de una normativa consensuada y aprobada por todos

El primer punto que se abordó en el proyecto de convivencia fue el intento de acordar las normas con el alumnado de 1º a 4º de la ESO. Para esto se establecieron dos niveles de discusión sobre las mismas: el del centro y el del aula. La pretensión era que el propio alumnado interiorizara las normas y esto se trabajara en las sesiones de tutoría. En este proceso quedaron fuera los alumnos de bachillerato pues no tienen sesiones de tutoría.

Tras varias sesiones de trabajo el intento quedó estancado ya que no hubo acuerdo entre los diferentes estamentos escolares a la hora de definir cuáles debían ser estas normas. Especialmente problemático fue el proceso de discusión de las normas referidas al funcionamiento en las aulas. Por parte del alumnado se argumentaba que la normativa que se estaba trabajando era demasiado guiada por el profesorado y se señalaban problemas especialmente en el apartado referido al régimen sancionador.

Por su parte el profesorado tampoco estaba de acuerdo con algunas de las normas propuestas por el alumnado, por lo que se abandonó la tarea con la intención de retomarla el curso siguiente.

A todo esto hay que añadir que el claustro en algunos casos no veía la necesidad de intervenir en la definición de ciertas normas o en el desarrollo de estrategias como la intermediación en los conflictos que se querían llevar adelante, lo que contribuyó al abandono de esta faceta proyecto. Una posible explicación al problema que la coordinadora apunta es la falta de un enfoque metodológico adecuado en el trabajo, tanto en las tutorías como con el claustro de profesores. Además de cierta complacencia por parte del profesorado con la situación del centro.

En cualquier caso hay que señalar que todos los estamentos reconocen que la normativa en vigor es suficientemente clara y conocida por todos y que se saben las consecuencias que acarrea su incumplimiento. En este sentido destaca de manera especial la opinión del alumnado quien se manifiesta claramente en la encuesta realizada corroborando esta afirmación.

Hay un especial interés por parte del centro para que esto ocurra por lo que a comienzo de curso se dedican tiempos y esfuerzos a la tarea de explicación y divulgación de la normativa vigente. Igualmente está claramente especificado y aclarados los pasos que se han de dar por parte de todos en el que caso de que surja un problema serio. En este sentido la labor del equipo directivo y en especial la del director como persona especialmente hábil para la intermediación es reconocida por todos.

Con respecto a la aplicación de la normativa hay ciertas discrepancias en los criterios para su aplicación. Los alumnos, y en cierta medida las familias, perciben a veces incongruencias y arbitrariedades entre la manera de aplicar la normativa por parte de un sector del profesorado, lo cual es un síntoma de cierta inconsistencia en las actuaciones por parte del profesorado. Este hecho no se confirma en las encuestas pasadas a los alumnos en las que se afirma que, en general, las normas son aplicadas de modo similar por el profesorado.

Por otro lado, se percibe la sensación de que además del trabajo sobre las normas y su consenso con los alumnos habría que incidir en otros aspectos educativos que son de capital importancia para el buen funcionamiento del centro. Así por ejemplo existe la preocupación de acomodar el currículo a las necesidades e intereses del alumnado, dada la trascendencia que tiene en todo lo que tiene que ver con el sentirse a gusto en las aulas y en la eficacia y buen resultado de los procesos enseñanza. Esta tarea, que en este momento se plantea como una carencia, se pretende abordar en futuras fases del proyecto.

El clima de relaciones personales

En cuanto a las relaciones interpersonales hay consenso en afirmar que las relaciones entre todos los estamentos de la comunidad educativa son positivas y además se evidencia un especial interés y esfuerzo para que esta situación se mantenga e incluso mejore. El profesorado que ha sido entrevistado destaca de manera especial las buenas relaciones que existen en el centro, que tradicionalmente se han basado en el compañerismo y en el respeto mutuo.

De igual manera hay consenso al valorar el nivel de sosiego y tranquilidad con el que transcurren las actividades en el centro. A esto contribuye, entre otras cosas, el que se cuide de manera especial la acogida tanto de los nuevos alumnos como de los profesores, para lo cual existe un plan específico que ponen en marcha todos los comienzos de curso.

Es de destacar que esta situación que relatan los profesores y el equipo directivo es corroborada por la percepción que el alumnado tiene sobre este aspecto. Efectivamente, en la encuesta pasada al alumnado se les hacían una serie de preguntas sobre el clima de relaciones y la convivencia en dos niveles o dimensiones: la dimensión centro y la dimensión aula.

En el primer caso se les ha preguntado sobre qué opinión tienen sobre las normas por las que el centro se rige, cuál es su impresión sobre la manera en que son tratados y qué opinan sobre la seguridad y tranquilidad en el mismo. Por último, también se les pregunta sobre la participación que han tenido en la elaboración de la normativa.

En los tres aspectos el alumnado manifiesta opiniones que están por encima de la media de la escala, destacando el hecho de que en el apartado en que la puntuación es más alta es el que se refiere a la sensación de seguridad y tranquilidad en el centro. En consecuencia, se puede afirmar que los alumnos y alumnas se encuentran a gusto en el centro, aunque la percepción sobre esta sensación de seguridad y bienestar es más clara en los alumnos de 2º curso que en los de 3º.

En cuanto al proceso de participación en la elaboración de la normativa por parte de alumnado no se corrobora con la misma rotundidad que otros aspectos analizados, lo que lleva a pensar que el proceso no ha sido bien entendido o que su abandono ha repercutido negativamente en la valoración del alumnado.

Por lo que se refiere al funcionamiento en el aula hay que resaltar dos situaciones. Por un lado hay una serie de valores que destacan por ser extremos, es decir, o muy altos o muy bajos. Por otro, hay otros que destacan por apartarse de la media de los tres centros que son objeto de análisis de este estudio. En el primer caso, el valor más bajo se corresponde con la implicación del alumnado en la gestión del aula, valor que está por debajo de la media. En el lado opuesto está la impresión que los alumnos tienen sobre las relaciones entre el profesorado. En este caso parece que el alumnado tiene una buena imagen de las relaciones de sus profesores puesto que las han valorado con una de las puntuaciones más alta de la encuesta. Cuestión que, como se decía antes, se confirma con las del propio profesorado y que contrasta, en cierta medida, con la visión que los propios alumnos tienen de sus relaciones en el aula (en clase suele haber buen ambiente). Item que obtiene una puntuación mucho más baja que la de los otros dos centros analizados. Sin embargo cuando se les pregunta si tienen amigos obtenemos la puntuación más alta de la encuesta, al igual que ocurre en los otros dos centros

Como tónica general se puede afirmar que los alumnos más jóvenes, que en este caso son los de 2º de la ESO, tienen opiniones más optimistas y en cierta medida menos críticas que sus compañeros de 3º.

La coordinación y formación interna del profesorado como elemento nuclear del proyecto

Uno de los elementos clave del proyecto de convivencia es la formación, tanto del profesorado como del propio alumnado. Así en el curso 2001-2002 se decidió iniciar un trabajo sistemático con los alumnos en las sesiones de tutorías. Los temas que se trabajaron en este curso fueron las habilidades sociales y el aprendizaje cooperativo. Al mismo tiempo se diseñó un plan de formación con el profesorado en el que se hizo especial incidencia en el tratamiento de la diversidad relacionándolo con el proyecto de convivencia y en la necesidad de tener una actuación más coordinada. Y sobre todo, como en el propio proyecto se explicita, crear una nueva cultura escolar basada en el bienestar de las personas que conviven en el centro. Posteriormente se diseñó un proyecto de formación centrado en la respuesta a la diversidad, que se concretó en la elaboración de materiales que ayudaran a dar una respuesta educativa adecuada a la diversidad en las aulas.

En definitiva, todo un conjunto de estrategias para abordar las relaciones interpersonales y la convivencia en el centro que se sustentan, por un lado, en el trabajo en equipo, la coordinación interna y la toma de decisiones mediante el consenso y el acuerdo. Y por otro, en la formación y reflexión conjunta del equipo docente que asume el compromiso con el propio proyecto.

3.4.- Logros del proyecto, evaluación del mismo y perspectivas de futuro

Existe el convencimiento general de que el ambiente del centro ha ido mejorando en los últimos años. Sin embargo, no existe unanimidad cuando se pregunta a los interlocutores sobre las causas de esta mejora. Se parte de la idea que el trabajo sobre convivencia no da frutos de manera inmediata, que hay que dar un tiempo para que deje poso y que en consecuencia todavía es un poco pronto para ver resultados. En cualquier caso, parece evidente que ciertas estrategias y actuaciones que se realizan en este campo están dando resultado.

Igualmente se señala que el proyecto se encuadra en un primer estadio, que necesita una mayor maduración y definición de los objetivos del mismo. En este sentido se echa en falta una mayor sistematización tanto en las actuaciones como en la valoración de los resultados. *“Tenemos que afianzar el Proyecto, tenemos que marcar un protocolo, que ahora se hace por costumbre, pero que tenemos que escribir, para que todos actuemos de la misma forma manteniendo un mismo criterio, independientemente de quien esté en la dirección. Además, de esta forma no despistaríamos a los alumnos”*

Uno de los pilares del proyecto es el trabajo coordinado en las tutorías de manera que se plantea como una labor que hay que afianzar y potenciar en los próximos cursos. Se tiene el convencimiento de que si se afianza un clima de sosiego y bienestar en las clases y en el centro esto redundará en las mejoras de todas las actividades del mismo. Así mismo se insiste en la importancia de que las familias también se impliquen en este proceso, por lo que será una de las cuestiones a trabajar en los próximos cursos. En este apartado, al igual que en otros, se percibe un clima de realismo ante los retos que el propio proyecto demanda y la situación en la que se encuentra el centro. Así en el trabajo con las familias se reconoce la importancia del mismo en el proyecto de convivencia, pero a la vez la dificultad de llevarlo a cabo y la situación de primeros pasos en este terreno en la que se encuentra el centro.

Es también un elemento a destacar el esfuerzo que el centro ha realizado por dar respuesta a las necesidades educativas del alumnado con mayores dificultades, y por considerar este aspecto uno más del proyecto de convivencia, que influye directamente en el clima y las relaciones interpersonales. El centro C realiza sus actividades habituales, incluida la formación de grupos de alumnos sin separarlos por nivel de capacidad u otros similares, por lo que la existencia de grupos denominados Proyectos de intervención específica no supone un intento de segregar a los alumnos por niveles de capacidad, sino de darles una respuesta más ajustada a sus necesidades educativas.

De igual manera hay que señalar que en el caso del centro C, a diferencia de los otros dos, que el régimen sancionador se ajusta a la normativa vigente.

Por lo que se refiere a la evaluación del trabajo realizado tres son los aspectos que se destacan. Por un lado, el proceso de negociación y discusión con los alumnos de la normativa del centro, proceso que se considera enriquecedor porque ha servido para conseguir una mayor implicación del alumnado en la vida del centro. Por otro, el proceso de reflexión y de discusión conjunta del profesorado que ha permitido cohesionar el grupo y sentar las bases para abordar los procesos de discusión y toma de decisiones con eficacia. Por último, se valora como positiva la posibilidad, que ha ofrecido el proyecto de conocer las experiencias que otros centros están llevando a cabo en este campo de trabajo. En definitiva, se resalta la apertura que el centro ha tenido hacia el exterior lo que ha permitido revisar la propia práctica y encontrar otros modelos de actuación que resulten interesantes.

Igualmente se manifiestan y se reconocen ciertas carencias o contradicciones que han ido surgiendo a lo largo de los años trabajados. Una de ellas es la falta de revisión y mejoramiento de los procesos de enseñanza/aprendizaje como elementos fundamentales que determinan el clima de relaciones y convivencia de un centro. Así mismo parece evidente cierta descoordinación en las actuaciones del profesorado, lo que contribuye a que el alumnado perciba incongruencias en la aplicación y entendimiento de las normas.

Por otro lado, algunas de las actuaciones llevadas a cabo han pecado de inmadurez o de falta de consenso lo que ha supuesto tener que abandonarlas prematuramente. Esta situación ha contribuido a generar cierta sensación de insatisfacción o de falta de norte entre el profesorado. En la base de toda esta situación se encuentra cierta falta de planificación en el diseño del proyecto que priorice unas actuaciones frente a otras. Se puede afirmar que no existe una planificación clara del conjunto del proyecto, aunque sí se concretan líneas de trabajo para el futuro.

También se echa de menos una estructura colectiva creada "ad hoc" para analizar y resolver los problemas de convivencia que surgen en el centro. Es decir, lo que en otros proyectos se denomina con expresiones como "Comisión de convivencia" o similares.

Por último, se echa de menos una mayor correlación entre las propuestas de actividades formativas incluidas en el proyecto y el sentido y finalidad del mismo. En este sentido llama la atención que bajo el nombre de proyecto de convivencia se engloben actividades formativas a las cuales es difícil encontrarles una relación con la temática del mismo. Este es el caso de los cursos de Word superior o Internet medio que se programan como actividades que se realizan en el marco del proyecto.

NOTAS:

(1) En la Comunidad Autónoma del País Vasco existen tres modelos lingüísticos. El A, en el que la educación se imparte íntegramente en castellano y el euskara es una área más del currículo, el B, en el que se imparten todas las áreas en euskara con excepción de las matemáticas y la lengua castellana, y el D, que se imparte íntegramente en euskara con excepción del castellano.

(2) Al alumnado que presenta deficiencias físicas o psíquicas considerables se le realiza una Adaptación Curricular Significativa para que siga la escolaridad junto con su grupo natural. Dependiendo de la modalidad de esta adaptación, algunos alumnos no podrán obtener el Título de graduado en Educación Secundaria.

(3) Anualmente, el Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco realiza una convocatoria para aprobar los proyectos de innovación y de formación que presentan los centros educativos. Debido a su valía demostrada en alguno de los ámbitos marcados por el Departamento de Educación, algunos de estos proyectos son reconocidos como "singulares". En este caso, además de una ayuda económica mayor, los centros pueden recibir ayuda de personal para desarrollar los proyectos solicitados.

(4) En el País Vasco, los centros encargados de asesorar al profesorado y a los centros, reciben el nombre de "Berritzegune". Dentro de estos, una de las figuras es el de asesor de diversidad que se encarga de hacer el seguimiento y asesoramiento de los proyectos.

(5) El curso 1995/96 fue el último en el que se impartieron todos los niveles del BUP (Bachillerato Unificado y Polivalente) y COU (Curso de Orientación Universitaria). Durante el curso siguiente, accedió al centro una cantidad muy importante de profesores y profesoras –un tercio de la plantilla total- para impartir docencia en los dos primeros cursos de la ESO. A su vez, el profesorado de los antiguos niveles que se extinguían compartió durante unos años la docencia en estos niveles y en los cursos 3º, 4º de la ESO, y los nuevos bachilleratos.

Varias razones son señaladas para explicar el aumento de la conflictividad. Entre ellas destaca el hecho que desde la implantación de la Reforma comienza a acceder al centro todo el alumnado de estas edades, mientras que anteriormente sólo lo hacía una parte del mismo, ya seleccionado previamente. Las características de este nuevo alumnado son descritas como de una estructura de pensamiento diferente a las del alumnado de BUP. A estas circunstancias se suma el hecho de que el alumnado del nuevo sistema educativo debe permanecer escolarizado hasta los 16 años, con independencia de su deseo de estudiar, mientras que el del antiguo finalizaba su escolarización obligatoria a los 14 años, y quienes posteriormente acudían al instituto lo hacían voluntariamente.

(6) En el País Vasco, de forma mayoritaria la Educación Secundaria se imparte en los antiguos centros de BUP y COU. Para el caso de la enseñanza pública, con la Reforma Educativa a estos centros accedió profesorado proveniente del Cuerpo de Maestros para impartir docencia en el primer ciclo de la ESO, mientras que el profesorado del antiguo bachillerato impartía docencia en el segundo ciclo de la ESO. Para el caso de la enseñanza concertada, en general no se produjo este trasiego de personal puesto que en el caso de la mayor parte de los centros continuó el mismo profesorado, aunque impartiendo docencia en los nuevos niveles educativos.

(7) En la CAV, es el Reglamento de Organización y Funcionamiento el que regula los aspectos relacionados con la normativa y las funciones de los diferentes estamentos de la comunidad educativa.

CAPÍTULO IV:

ANÁLISIS DE LOS CUESTIONARIOS DEL ALUMNADO

Análisis de los cuestionarios del alumnado

- 1.- Análisis de las variables relativas al conjunto del centro
- 2.- Análisis de variables relativas al funcionamiento de las aulas
- 3.- Conclusiones
- 4.- Cuadro explicativo de la agrupación de ítems



Ilustraciones: Fco de Miguel

ANÁLISIS DE LOS CUESTIONARIOS DEL ALUMNADO

La mejora de la convivencia tiene como destinatarios principales, aunque no en exclusiva, a los alumnos y alumnas. Los programas pretenden acondicionar los centros y las aulas como entornos de seguridad física y emocional para que niños y adolescentes experimenten en las interacciones con sus iguales y los adultos y avancen en su desarrollo personal y en su autonomía moral. Por ello esta investigación valora las percepciones de los alumnos, como protagonistas privilegiados, y las recaba a través de entrevistas grupales y a través de cuestionarios individuales a los alumnos de 2º y de 3º de la ESO, por considerar que en estos cursos se despliega con riqueza de matices el conjunto de problemas relativos a la vida en común dentro de la institución escolar. Es por tanto una muestra intencional que intenta recoger el máximo de información disponible y que numéricamente se refleja en la siguiente parrilla:

	2º ESO	3º ESO
Centro A	34	36
Centro B	59	57
Centro C	35	41

Procedemos a continuación al análisis más detallado de los resultados de los cuestionarios aplicados al alumnado de los tres centros. Por un lado se analizan las preguntas referidas a la convivencia entendida desde la perspectiva del conjunto del centro y, por otro, las referidas a su concreción en el ámbito aula. Este análisis complementa otro, inicialmente realizado y remitido a los centros dentro del primer envío de conclusiones de la investigación. El análisis anterior se realizaba ítem a ítem y se puede consultar en los anexos D2.

El cuestionario utilizado consta de 70 preguntas de las cuales tres son preguntas de confirmación, cuyas únicas alternativas de respuesta son SI/NO (43, 48 y 66). Se pretende con ellas confirmar determinados comportamientos del alumnado o la existencia de algunas estrategias organizativas de los centros, como por ejemplo si eligen al delegado de curso o tienen sesiones sistemáticas de tutoría.

Los ítems 69 y 70 son de respuesta múltiple y pretenden conocer en qué lugares y momentos se daban determinadas conductas. Podían elegir solo una y hacen referencia, por ejemplo, a los lugares (clase, patios, servicios, pasillos y otros) en los que pueden surgir enfrentamientos entre el alumnado y a los momentos en los que esto puede ocurrir (recreo, clase, entradas y salidas, descansos y otros).

Los 65 ítems restantes son preguntas de percepción personal que contestan en una escala valorativa del 1 al 5 (*nunca, casi nunca, suficientemente, casi siempre y siempre*) para responder a la pregunta planteada. En ellas se indaga sobre temas clave en la convivencia, como si conocen las normas, si creen que son justas, si las relaciones con los compañeros son buenas...

Se ha procedido a un agrupamiento de los diferentes ítems del cuestionario con el fin de obtener una visión global del conjunto de los resultados. La clasificación así obtenida se recoge en un cuadro resumen que aparece al final de este capítulo. En algunos casos, y teniendo en cuenta la especificidad de lo que se pregunta, se ha optado por no agrupar algunos ítems y analizarlos de manera individual. Concretamente son las preguntas referidas a si el alumnado ha participado en la elaboración de las normativa (ítem 7), si ha recibido formación en convivencia (ítem 42), si el profesorado mantiene buenas relaciones internas (ítem 41), y si en el centro se realizan sesiones de tutoría (ítem 43).

En los anexos se recoge mayor detalle de los resultados de los cuestionarios (anexo D2).

1.- Análisis de centro

En este apartado se recogen los aspectos que tienen relación con el funcionamiento del centro en su conjunto. Pare ello se establecen dos bloques. En uno, se reúnen todos los ítems referidos a la normativa del centro, es decir, el grado de conocimiento de las normas, la claridad y la necesidad de las mismas, el sentido y funciones de la normativa y el grado de participación del alumnado en su elaboración. El otro bloque recoge las cuestiones referidas al bienestar físico y emocional, al ambiente de sosiego y trabajo, a la igualdad en el trato que el centro dispensa al alumnado. El ítem referido a la participación de los delegados y delegadas en la elaboración de la normativa del centro se analiza solo por aportar información singular de suficiente entidad.

- Normativa de centro

Las medias de los tres centros son muy similares (3,69, 3,78 y 3,82), y no se aprecian diferencias significativas. El alumnado de segundo curso tiene una percepción más positiva que el de 3º. Puede interpretarse como el reflejo de una actitud menos crítica y más condescendiente con el funcionamiento del centro.

En conclusión podemos afirmar que el alumnado de los tres centros conoce, entiende y cree necesaria la normativa del centro. Entienden la utilidad de las normas, opinan que son justas y estiman que tienen intención de prevenir más que de castigar. Todas estas percepciones suponen un trabajo sistemático por parte del centro por implicar al alumnado, por hacer explícitas y conocidas las normas y por explicar los valores que se protegen en las mismas.

- Ambiente sosegado y tranquilo

La sensación de tranquilidad y seguridad presenta un valor medio considerablemente alto (3,94) en los tres centros, no habiendo diferencias entre ellos. En este agrupamiento de ítems se incluyen aspectos referidos al trato no discriminatorio y a la colaboración para el buen funcionamiento del centro,

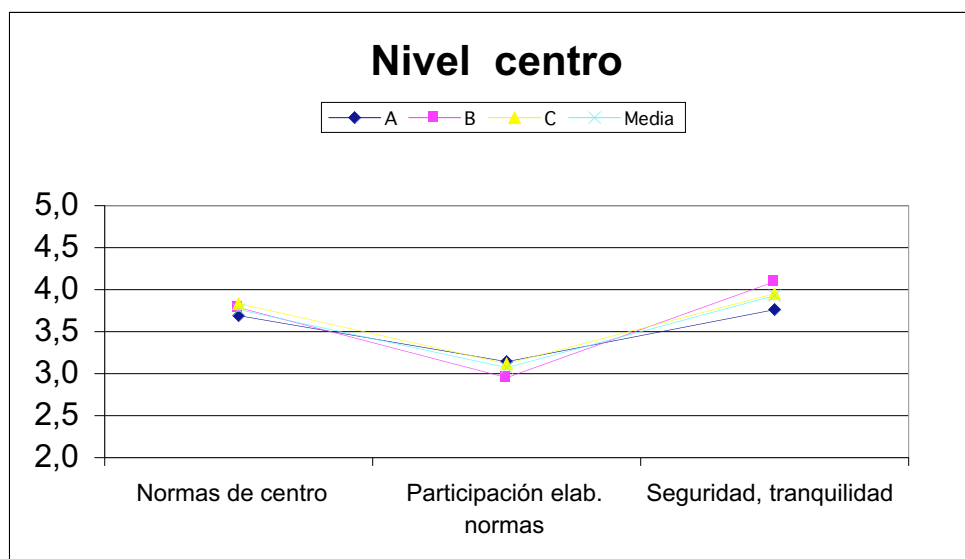
aspectos estos que de la misma forma son altamente valorados por el alumnado. En definitiva, se puede afirmar que para los alumnos el ambiente escolar es positivo a la hora de trabajar y de convivir.

- Participación en la elaboración de las normas

Las puntuaciones referidas a la participación del alumnado en la elaboración de las normas del centro son claramente más bajas que en los apartados anteriores. La media de los tres centros se sitúa en la mitad de la escala (3,07), pero si analizamos las puntuaciones por cursos observamos que de manera especial los alumnos de 3º manifiestan que no han participado suficientemente en la elaboración de la normativa (2,6 de media).

El análisis de los resultados de este apartado junto con el referido a la normativa de centro puede indicar que ésta se acepta y se asume sin críticas, a pesar de que el alumnado no colabora de modo suficiente en su elaboración.

	A	B	C	Totales
	Media	Media	Media	Media
NIVEL DE ANÁLISIS: CENTRO				
Normas de centro	3,69	3,78	3,82	3,76
Participación elaboración de normas	3,15	2,95	3,11	3,07
Seguridad, tranquilidad e igualdad en el trato	3,77	4,09	3,95	3,94



2- Análisis del aula

Este apartado recoge todos aquellos aspectos relativos a la convivencia escolar que tiene que ver con su plasmación en el aula, que es en definitiva el lugar en el que profesorado y alumnado conviven la mayor parte del tiempo escolar.

- Normativa de aula

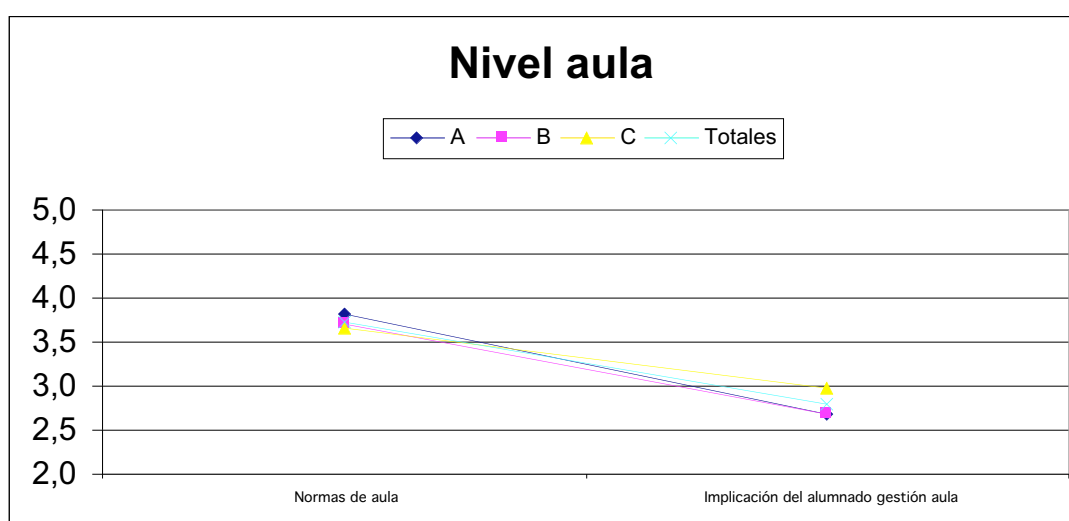
En primer lugar, se pregunta por la conveniencia, justicia y claridad de las normas que rigen el aula. En este apartado, al igual que sucede con el de centro, observamos que los valores obtenidos son altos (la media de los tres centros es 3,73 puntos). Revela la coherencia del alumnado en sus respuestas pues en ambos casos manifiestan opiniones muy parecidas.

- Participación en la elaboración de las normas e implicación del alumnado en la gestión del aula

La media de los tres centros (2,79) es la más baja de todo el cuestionario. Parece indicar que se les tiene poco en cuenta a los alumnos y alumnas al elaborar la normativa de funcionamiento del aula por un lado, y al decidir cuestiones relativas a la organización de las tareas de clase. La interpretación de estos resultados, en el conjunto de la encuesta, nos lleva a afirmar que el alumnado desea mayor participación tanto en la elaboración de las normas de convivencia en el aula, como en la gestión de las tareas escolares ordinarias. Siguiendo la tónica general, el alumnado de tercer curso de los tres centros es el que más claramente explicita esta carencia.

Esta percepción se reitera en otros momentos de la investigación, por lo que constituye uno de los aspectos sobre los que los centros deben reflexionar y extraer consecuencias.

	A	B	C	Totales
NIVEL DE ANÁLISIS: AULA	Media	Media	Media	Media
Normas de aula	3,82	3,72	3,66	3,73
Implicación del alumnado gestión aula	2,69	2,68	2,98	2,79



- Coherencia y consistencia en las actuaciones del profesorado

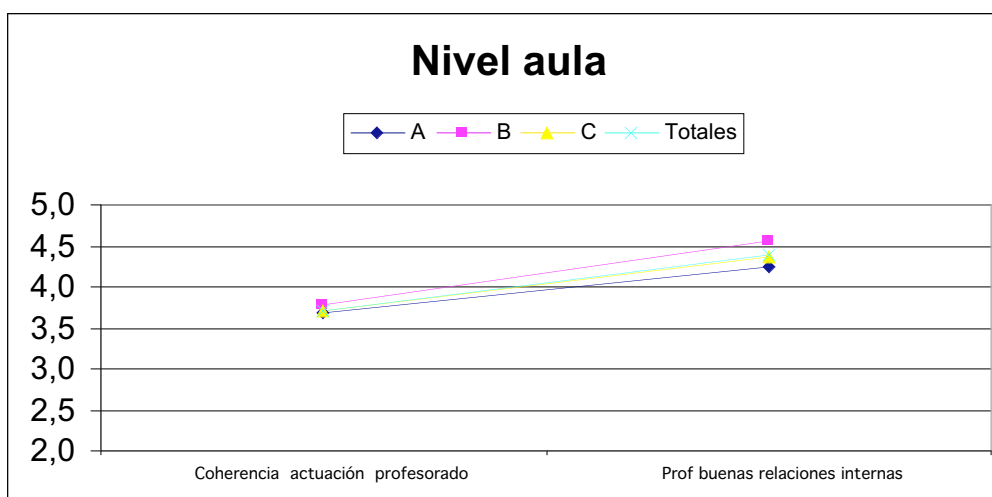
Desde la perspectiva del alumnado, existe un nivel alto de coherencia en las actuaciones del profesorado en la aplicación de la normativa de clase y en el modo de mantener un orden adecuado que permita trabajar en el aula (media de los tres centros 3,72). Cuando se planteó esta cuestión en las entrevistas a los profesores existían criterios dispares, por lo que la coherencia y consistencia en las actuaciones del profesorado se plantea como un reto en el que hay que mejorar.

Se mantiene también en este ítem la diferencia de puntuación habitual entre el alumnado de 2º y 3º curso. Los más jóvenes son más proclives a dar una valoración más alta.

- Relaciones entre el profesorado

Una pregunta directa a todo el alumnado da como resultado la puntuación más alta de todo el cuestionario (4,38). El alumnado de los tres centros mantiene que las relaciones entre profesores son buenas sin ningún género de dudas. Este aspecto también se confirma a través de las opiniones que los propios profesores y profesoras expresadas en las entrevistas. No hay diferencias entre los tres centros analizados, pero los alumnos y alumnas de 2º, una vez más, son más optimistas y en este aspecto aportan valoraciones más altas que sus compañeros de 3º.

	A	B	C	Totales
NIVEL DE ANÁLISIS: AULA	Media	Media	Media	Media
Coherencia actuación profesorado	3,67	3,78	3,70	3,72
Buenas relaciones internas profesorado	4,24	4,56	4,36	4,38



- Relaciones entre el alumnado

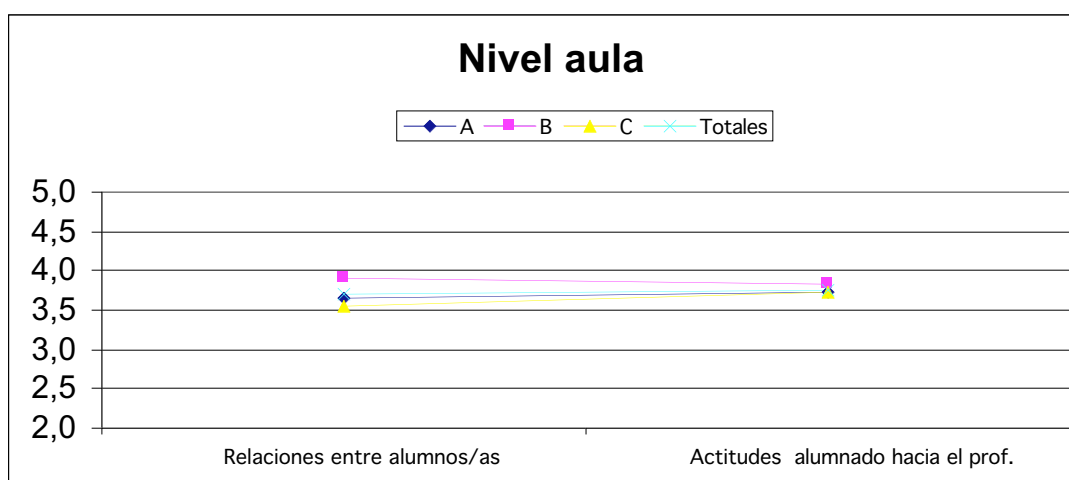
En este conjunto de ítems se analizan cuestiones como la amistad, la ayuda mutua, el buen ambiente en la clase, en definitiva, las buenas relaciones entre los alumnos de una misma clase. Teniendo en cuenta la media de los tres centros (3,70) podemos afirmar que existe un ambiente de camaradería y de bienestar en los tres centros analizados. En este caso también se detectan diferencias, siendo el centro B (3,90) en el que las relaciones entre el alumnado son más positivas, y el centro C es el que obtiene la puntuación más baja en este apartado (3,56), sin que esto quiera decir que existan malas relaciones entre sus alumnos. Como sucede en muchos otros aspectos analizados, el alumnado de 2º está más satisfecho con el trato que tiene con sus compañeros que el de 3º.

- Actitud del alumnado hacia el profesorado

En este bloque se indaga sobre el tipo de relaciones que mantienen alumnado y profesorado. El respeto y, de manera especial, el aprecio hacia el profesorado es uno de los pilares en los que se asienta todo proyecto de convivencia bien fundamentado. En los centros del estudio las encuestas indican que los alumnos y alumnas mantienen hacia sus profesores ese tipo de actitudes (puntuación media 3,76) y que se dan de manera similar en los tres centros. En este apartado se valora también, en cierta medida, el ambiente de las clases puesto que se les pregunta a los alumnos y alumnas si dejan explicar a sus profesores.

No existen diferencias entre las opiniones del alumnado de tercer curso y el de segundo. Lo que permite afirmar que en estos aspectos existe claridad en los criterios y unanimidad en las opiniones. Hechos ambos que avalan el buen nivel de relaciones personales que existen en los tres centros.

	A	B	C	Totales
NIVEL DE ANÁLISIS: AULA	Media	Media	Media	Media
Relaciones entre alumnos/as	3,65	3,90	3,56	3,70
Actitudes alumnado hacia el profes	3,73	3,83	3,73	3,76



- El alumnado recibe formación sobre convivencia

La media de los tres centros es 3,13. Los centros B (3,38) y C (3,27) están por encima del valor medio, sin embargo el centro A está por debajo (2,72). En los tres centros el alumnado de 2º puntúa más alto este ítem, lo que puede interpretarse como que ha tenido más oportunidades de formación en este aspecto.

Sabemos, porque así consta en la documentación del centro C, que al menos durante un curso en este centro se realizó una formación específica para el alumnado sobre temas relacionados con habilidades sociales y convivencia. Esta circunstancia no se refleja de manera significativa en las encuestas pues la media de este centro no se separa claramente de la de los demás. Otro tanto ocurre con el centro B que, según se refleja en la documentación analizada, también ha dedicado varias actividades a formar a los alumnos y alumnas en estos temas. En este caso la media obtenida (3,36) no refleja claramente lo que cabría esperar a la vista de las actividades realizadas. Tal vez el alumnado no ha sido consciente de que la formación recibida estaba relacionada con la convivencia.

- Elección de delegado

En esta cuestión hay señalar una diferencia evidente entre dos centros frente al tercero. En el caso del centro A el 100% de los alumnos y alumnas encuestados afirma que elige a su representante en la clase, y en el caso del centro C este porcentaje asciende al 99%, es decir, prácticamente todos. No ocurre lo mismo con el centro B en el que es el 73% del alumnado quien afirma que elige a sus representantes, lo que lleva a pensar que en este centro no siempre los delegados y delegadas son elegidos por sus compañeros.

- Funciones de los delegados y delegadas

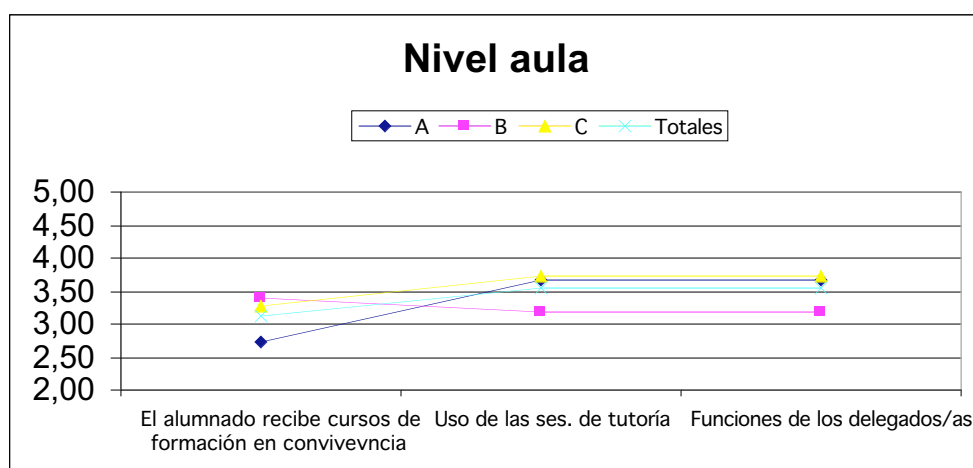
Se agrupan un conjunto de ítems que pretende aclarar las funciones que debe cumplir un representante escolar: transmitir la opinión de sus compañeros, recabar información, asistir las reuniones a las que se les convoque, etc. En este caso parece que el alumnado se siente razonablemente representado y que sus delegados y delegadas cumplen las funciones encomendadas (media de los tres centros 3,55). Se puede destacar que el centro B, que es en el que no siempre el alumnado elige a sus representantes, obtiene una puntuación significativamente más baja (3,17).

- Existencia y contenido de las sesiones de tutoría

Hay unanimidad total en la realización de sesiones de tutoría. Una serie de preguntas intenta conocer el sentido que se les da a estas sesiones de tutoría. En definitiva se trata de esclarecer qué contenidos se trabajan en este tipo de actividades para lo que se proponen cuatro temas: Las incidencias en el estudio, el funcionamiento ordinario de las clases, la revisión de las normas, y los asuntos relacionados con la convivencia y la disciplina.

El tema más tratado en los tres centros es el del funcionamiento de clase. El segundo más tratado es el que se refiere a aprender a convivir mejor, dándose en este caso la circunstancia que el centro B obtiene una puntuación mucho más alta que los otros y superando ampliamente la media. Esto puede ser considerado como una constatación de lo que en los diferentes documentos y entrevistas de dicho centro se afirma. Es decir, que se dedica un especial interés a trabajar aspectos relacionados con la convivencia en las sesiones de tutoría. El resto de temas planteados tiene el siguiente orden de prioridad: lo relacionado con los estudios y las cuestiones relativas a la normativa de clase.

	A	B	C	Totales
NIVEL DE ANÁLISIS: AULA	Media	Media	Media	Media
El alumnado recibe cursos de formación en convivencia	2,72	3,38	3,27	3,13
Uso de las sesiones de tutoría	3,52	3,65	3,43	3,53
Funciones de los delegados/as	3,68	3,17	3,71	3,55



- Opinión del alumnado sobre la actitud del profesorado hacia ellos

En este bloque de ítems se agrupan las actitudes que el profesorado mantiene hacia sus alumnos, desde la perspectiva de estos. Se trata de indagar sobre cómo se sienten tratados los alumnos en cuanto a actitudes como son el respeto, la atención adecuada, el aprecio, la consideración, etc. Hay que señalar que en los tres centros las valoraciones de estos ítems son altas, siendo la media de los tres 3,92, que es una de las puntuaciones más altas del conjunto de bloques de ítems. De lo cual se deduce que los alumnos se sienten bien tratados y considerados, aunque existen diferencias entre unos centros y otros. La puntuación más alta la obtiene el centro B (4,13) y la más baja el centro A (3,69). El centro C se queda en medio de los dos (3,92) aunque más cercano al valor más alto.

- El seguimiento del profesorado en sus estudios

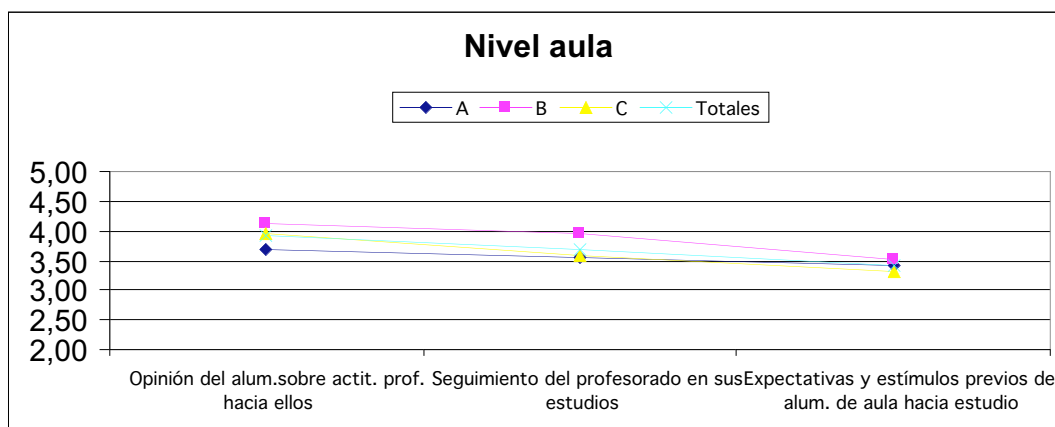
Se intenta recoger la opinión que tiene el alumnado sobre la preocupación de los profesores por su rendimiento escolar y qué medidas toman para favorecerlo. Es un conjunto de cuestiones que están muy relacionadas con las estrategias didácticas que el profesor desarrolla en clase, por un lado, y con la labor tutorial, por otro. La media de los tres centros (3,70) permite hablar de una buena opinión de los alumnos sobre sus profesores. El centro B se destaca sobre los otros dos, entre los que no hay diferencias estadísticamente significativas. El alumnado de 2º curso, una vez más, valora más positivamente a su profesorado que sus compañeros de 3º.

- Expectativas del alumnado frente al estudio

La visión que tienen los propios alumnos y alumnas de su rendimiento y de sus resultados escolares es más baja de lo esperable si la comparamos con el resto de las puntuaciones del conjunto de todos los ítems. La media, 3,42 no se acerca al resto de puntuaciones. Se puede inferir que los alumnos y alumnas que han realizado la encuesta son más rigurosos cuando tienen que valorarse a sí mismos que cuando tienen que enjuiciar las actuaciones de terceros. O bien que hayan interiorizado mensajes externos de los adultos que ponen en duda de su valía académica.

La actitud benévola con los demás y crítica consigo mismos no suele ser lo más frecuente entre adolescentes.

NIVEL DE ANÁLISIS: AULA	A	B	C	Totales
	Media	Media	Media	Media
Opinión del alum.sobre actit. prof. hacia ellos	3,69	4,13	3,95	3,92
Seguimiento del profesorado en sus estudios	3,55	3,95	3,60	3,70
Expectativas y estímulos previos del alum. de aula hacia estudio	3,43	3,52	3,31	3,42



3.- CONCLUSIONES GENERALES DEL ANÁLISIS DE LOS CUESTIONARIOS

Las conclusiones que se presentan deben ser entendidas con cierta prevención, pues algunas de las preguntas que se planteaban en la encuesta no fueron bien formuladas por los investigadores o bien entendidas por los alumnos, como la relativa a la formación sobre la convivencia. Por otro lado, la escala utilizada se resiente de la tendencia hacia el valor central -el 3, en este caso-. Tanto ésta como la escala con 4 opciones se barajaron en el diseño del cuestionario y con ambas se pierden matices en las valoraciones del alumnado.

En cualquier caso hay que señalar que el criterio seguido a la hora de elaborar el cuestionario ha sido el de hacer un instrumento lo más sencillo posible, aunque a veces esta sencillez fuera en detrimento de la exactitud en los resultados.

- ✓ La mayoría de los ítems superan con claridad el valor medio de la escala, por lo que cuando algún ítem queda por debajo o no la supera con amplitud se han considerado como atípicos y dignos de especial atención
- ✓ Dos conjuntos de ítems sorprenden por sus valores extremos. Por un lado, el que alude a la participación del alumnado en la gestión del aula destaca por su bajo valor, lo cual indica que éste no se siente suficientemente implicado en estas tareas. En este aspecto caben dos hipótesis que expliquen la situación. Por un lado, que esa falta de participación sea debida a una apatía o desidia de los propios alumnos y alumnas. Y por otro, que sean los profesores los que no favorecen la implicación y participación de su alumnado.

Es de igual manera llamativa la percepción que los alumnos y alumnas tienen con respecto a las relaciones entre el profesorado de sus centros. En los tres casos, sin excepción, los alumnos y alumnas opinan que sus profesores mantienen entre ellos unas excelentes relaciones, claramente mejores que las suyas.

- ✓ El alumnado de los tres centros tiene muy buena opinión sobre la labor que sus profesores y profesoras realizan en el aula. Efectivamente, todos aquellos ítems que se refieren a las tareas que realiza el profesorado obtiene una alta puntuación (coherencia y consistencia de las actuaciones, opinión sobre su actitud ante ellos, seguimiento y preocupación por sus estudios). Sin embargo cuando los alumnos y alumnas opinan sobre su propio rendimiento y las propias expectativas, las puntuaciones bajan de manera evidente.
- ✓ Obtienen alta puntuación aquellos apartados que se refieren a la claridad, conveniencia y justicia de las normas tanto de centro como de aula, lo que es un indicador del trabajo que los tres centros han realizado para que estas cuestiones sean entendidas adecuadamente por el alumnado.
- ✓ A lo largo de varios de los análisis anteriormente realizados, se constata la existencia de una manifiesta regularidad en las valoraciones de los alumnos y alumnas de los cursos segundo y tercero de la ESO, al obtener las primeras puntuaciones más elevadas que los segundos.

En el ANEXO D2 se incluye la tabla correspondiente en la que se presentan los valores de las medias por cursos de los diferentes conjuntos de ítems, así como las diferencias significativas y las desviaciones típicas de los segundos y terceros cursos.

Si se analizan estas diferencias con un nivel de confianza del 95%, se observa que en los tres centros investigados el alumnado de 2º curso valora significativamente más que el de 3º los siguientes conjuntos de ítems:

1. *Implicación del alumnado en la gestión del aula*
2. *Coherencia y consistencia en las actuaciones del profesorado*
3. *El alumnado recibe cursos de formación en convivencia*
4. *Opinión del alumnado sobre la estimulación y preocupación del profesorado hacia sus estudios*

Además se observa que en dos de los tres centros, otros cinco conjuntos de ítems obtienen superior valoración para el curso 2º que para el 3º.

Dos razones podrían influir en estos resultados. La primera tiene relación con el momento en el que se aplicó la encuesta. Hasta dicho momento, el alumnado de 2º de la ESO había permanecido más de un curso escolar con el mismo tutor o tutora y, con mucha probabilidad, con el mismo equipo docente, mientras que el de 3º llevaba menos de tres meses con nuevo tutor o tutora y equipo docente. La segunda tendría relación con el diferente trato que los profesores del 2º ciclo de la ESO dedican a sus alumnos y alumnas: estas diferencias fueron constatadas en las entrevistas con el alumnado de los centros B y C.

No es posible determinar el grado en el que cada una de estas razones influye en la diferencia observada, o si se dan otras causas que puedan influir en los mismos, aunque es evidente la existencia de diferencias en las valoraciones sobre muchos de los aspectos de la encuesta entre los alumnos y alumnas de 2º y de 3º de la ESO.

- ✓ Si se utiliza para el análisis la variable sexo, se observa que no existen diferencias significativas entre los resultados de las valoraciones de los chicos y las chicas a los conjuntos de ítems de la encuesta.
- ✓ Otro posible análisis se centra en las últimas preguntas del cuestionario que pretenden poner de manifiesto comportamientos de abuso entre los propios alumnos y alumnas. La pregunta formulada en el ítem 66 (¿algunos compañeros/as se meten con otros?) no permite determinar el grado ni la frecuencia de los posibles abusos entre iguales, aunque los ítems 67 y 68 (¿quién interviene y cuándo en los abusos entre compañeros/as?) indican unos valores cercanos al 4 (casi siempre intervienen los profesores y casi siempre los alumnos y alumnas) para el centro B. Mientras que para los otros dos los valores se sitúan entre el 3,29 y 3,51.

Estos comportamientos sobre todo se dan en el patio del centro y, en menor medida en la clase y también en otros lugares no explicitados. Los momentos en los que más aparecen son los recreos, otros sin determinar y los descansos entre clases

Para finalizar el análisis, tomando como referencia en cada centro los cinco ítems con mayor puntuación, se observan las siguientes tendencias, algunas de las cuales ya han sido señaladas anteriormente:

1. *Amistad entre compañeros*: para los tres centros, el ítem 58 (Tengo amigos) es el que obtiene mayor valoración.
2. *Relación entre profesores*: el ítem 41 (Los profesores se llevan bien entre ellos) obtiene en los tres centros un valor muy elevado.
3. *Conocimiento de la normativa de aula*: el ítem 17 que pregunta sobre el conocimiento que tiene el alumnado de las consecuencias de incumplir la normativa de aula, en el caso de los tres centros se encuentra también entre los de mayor valoración
4. *Trato igualitario del centro / Ayuda que ofrecen los profesores*: para los ítems 11 y 33 que valoran los anteriores aspectos, las respuestas de los centros B y C se encuentran entre las cinco más valoradas.

Si este análisis se realiza sobre los cinco ítems peor valorados la clasificación queda de la siguiente manera:

1. *Atractivo de las clases y estímulo hacia el aprendizaje*: los resultados de los tres centros coinciden en la relativamente baja valoración sobre el grado en el que los profesores hacen las clases atractivas (ítem 35). En los centros B y C el resultado supera ligeramente el 3 mientras que en el A no alcanza este valor. Relacionado con esto, el ítem que interroga sobre el estímulo que tiene

los alumnos y alumnas por el aprendizaje (ítem 22) obtiene en los centros A y C valores por debajo del 3.

2. *Participación en la elaboración de la normativa de centro:* también obtienen valoraciones ligeramente superiores al 3 los centros A y C en la pregunta sobre la participación de los delegados y delegadas en la elaboración de la normativa de centro, mientras que en este caso el B se queda por debajo del 3.
3. *Normativa de aula:* como puede observarse en el cuadro que indica las valoraciones en los tres centros para los ítems relacionados esos valores son bastante inferiores a lo deseable.

CUADRO: ítems agrupados por conjuntos para el nivel de centro y de aula

NIVEL DE ANÁLISIS: CENTRO	
1. Las de centro (conocidas, claras, justas...)	1, 2, 3, 4, 5, 6
2. Los representantes del alumnado han participado en la elaboración normativa	7
3. Seguridad, tranquilidad e igualdad en el trato que el centro proporciona	8, 9, 10, 11, 12
NIVEL DE ANÁLISIS: AULA	
4. Normas de aula (conocidas, claras, justas...)	15, 16, 17, 19, 20, 56, 57(l)
5. Implicación del alumnado en la gestión del aula	13(l), 14, 29
6. Coherencia y consistencia en la actuación del profesorado	18, 30
7. Actitudes del alumnado hacia el profesorado (respeto, aprecio, dejar explicar...)	25, 26, 27, 28(l)
8. Opinión del alumnado sobre las actitudes del profesorado hacia ellos (respeto, aprecio, ayuda, atención...)	31, 32, 33, 34(l), 37, 39
9. Relaciones entre alumnos/as (ayuda, buen ambiente, amistad...)	54, 55, 58, 59(l), 60, 61(l), 62, 63(l), 64, 65(l)
10. El alumnado recibe cursos de formación en convivencia	42
11. El profesorado mantiene buenas relaciones internas	41
12. ¿El alumnado elige de delegado/a?*	48(si-no)
13. Funciones de los delegados/as (ayuda a compañeros, hablar con prof., informar...)	49, 50, 51, 52, 53
14. Existencia de sesiones de tutoría*	43(si-no)
15. Uso de las sesiones de tutoría (hablar de estudios, revisar normas, aprender a convivir,...)	(44, 45, 46, 47)
16. Opinión alum. sobre la estimulación-preocupación del profesorado hacia sus estudios	35, 36, 38, 40
17. Expectativas y estímulos previos del alum. de aula hacia estudio	21, 22, 23, 24

Cuestionario de la investigación

INSTRUCCIONES PARA RELLENAR EL CUESTIONARIO

- Este es un **cuestionario anónimo** que trata de determinar ciertos aspectos de las relaciones que se dan en los centros escolares y en las aulas de los mismos. Por tanto todas las respuestas son igualmente válidas
- Es muy importante que contestes a todas las preguntas.
- Esperamos tu colaboración para rellenarlo con atención y prontitud.
- Si tienes alguna duda a la hora de rellenarlo pide ayuda a las personas que lo están pasando.

¿Cómo debes rellenar el cuestionario?

De cada una de las preguntas que se realizan podrás seleccionar una única respuesta y lo harás rodeando con un círculo el número que corresponda con la respuesta elegida.

Si te equivocas tacha la respuesta incorrecta y rodea con un círculo la respuesta adecuada

Ejemplo:

En el aula nosotros...	Nunca	Casi nunca	Suficientemente	Casi siempre	Siempre
✓ Trabajamos duro	1	②	3	4	5

1. En este centro escolar...

a. Con respecto a las normas	Nunca	Casi nunca	Suficiente mente	Casi siempre	Siempre
✓ Las conocemos	1	2	3	4	5
✓ Aclaran lo que está permitido y lo que no	1	2	3	4	5
✓ Son justas	1	2	3	4	5
✓ Son necesarias	1	2	3	4	5
✓ Están puestas para prevenir más que para castigar	1	2	3	4	5
✓ Los alumnos/as colaboramos en hacer que se cumplan	1	2	3	4	5
✓ Nuestros delegados/as han participado haciendo las normas	1	2	3	4	5
b. En este centro estamos seguros y tranquilos	1	2	3	4	5
c. Todos colaboramos para que el centro funcione bien	1	2	3	4	5
d. En general existen buenas relaciones entre todos	1	2	3	4	5
e. En este centro todos los alumnos/as son tratados por igual independientemente de su raza, sexo o religión	1	2	3	4	5
f. En este centro todos los alumnos/as son tratados por igual independiente de su rendimiento escolar	1	2	3	4	5

2. ¿Cómo os organizáis en clase?

a. Con respecto a las normas	Nunca	Casi nunca	Suficiente mente	Casi siempre	Siempre
✓ Las ponen sólo los profesores/as	1	2	3	4	5
✓ Los alumnos/as hemos colaborado en la elaboración de las normas	1	2	3	4	5
✓ En general, en clase las respetamos	1	2	3	4	5
✓ Ayudamos a que se cumplan	1	2	3	4	5
✓ Sabemos lo que pasa si no las cumplimos	1	2	3	4	5
✓ Todos los profesores/as las aplican de forma similar	1	2	3	4	5
✓ Sirven para cuando surgen conflictos entre nosotros	1	2	3	4	5
✓ Sirven para cuando surgen conflictos con los profesores/as, conserjes....	1	2	3	4	5

b. En el aula nosotros...	Nunca	Casi nunca	Suficiente mente	Casi siempre	Siempre
✓ Trabajamos duro	1	2	3	4	5
✓ Nos gusta aprender	1	2	3	4	5
✓ Creemos que vamos a sacar buenos resultados	1	2	3	4	5
✓ Tenemos buena actitud ante el estudio	1	2	3	4	5
✓ Respetamos a los profesores/as	1	2	3	4	5
✓ Dejamos explicar a los profesores/as	1	2	3	4	5
✓ Apreciamos a los profesores/as	1	2	3	4	5
✓ Pasamos de los profesores/as	1	2	3	4	5
c. En el aula los profesores/as...	Nunca	Casi nunca	Suficiente mente	Casi siempre	Siempre
✓ Toman en cuenta nuestras opiniones al organizar las tareas de clase, los deberes para casa, para poner pruebas y controles...	1	2	3	4	5
✓ Mantienen un orden adecuado para poder trabajar a gusto	1	2	3	4	5
✓ Nos tratan con respeto	1	2	3	4	5
✓ Nos tratan con aprecio	1	2	3	4	5
✓ Nos ayudan	1	2	3	4	5
✓ Pasan de nosotros/as	1	2	3	4	5
✓ Hacen las clases atractivas	1	2	3	4	5
✓ Nos hacen trabajar	1	2	3	4	5
✓ Nos dedican atención aunque no sea en momentos de clase	1	2	3	4	5
✓ Se preocupan por nuestros estudios	1	2	3	4	5
✓ Se preocupan por lo que nos pasa	1	2	3	4	5
✓ Nos animan cuando tenemos dificultades en los estudios	1	2	3	4	5
✓ Se llevan bien entre ellos/as	1	2	3	4	5
d. Recibimos cursos que nos enseñan a convivir mejor entre nosotros y con los profesores	1	2	3	4	5

e. ¿Tenéis sesiones de tutoría?

-No.....0

-Sí.....1

Solamente si has contestado Sí:

Utilizamos las sesiones de tutoría para que:	Nunca	Casi nunca	Suficiente mente	Casi siempre	Siempre
✓ El tutor/a hable con nosotros sobre los estudios	1	2	3	4	5
✓ El tutor/a hable con nosotros sobre las cuestiones de clase y lo que nos sucede	1	2	3	4	5
✓ Revisemos las normas de clase	1	2	3	4	5
✓ Aprendamos a convivir mejor con la ayuda del tutor/a	1	2	3	4	5

f. ¿Elegís delegado/a (representante, encargado/a) de clase?

-No.....0

-Sí.....1

Solamente si has contestado Sí:

El delegado/a de clase realiza las siguientes funciones	Nunca	Casi nunca	Suficiente mente	Casi siempre	Siempre
✓ Hablar con los profesores/as cuando hay problemas	1	2	3	4	5
✓ Nos ayuda cuando tenemos problemas entre nosotros	1	2	3	4	5
✓ Lleva nuestra opiniones ante la junta evaluadora, al Consejo escolar, a la dirección...	1	2	3	4	5
✓ Se reúne con otros delegados/as	1	2	3	4	5
✓ Nos informa de las cuestiones del centro	1	2	3	4	5

3. ¿Como son las relaciones en tu clase y en tu centro?

	Nunca	Casi nunca	Suficiente mente	Casi siempre	Siempre
a. En clase nos ayudamos	1	2	3	4	5
b. En clase suele haber buen ambiente entre nosotros	1	2	3	4	5
c. Solemos ser puntuales	1	2	3	4	5
d. Se suele faltar a clase	1	2	3	4	5
e. Tengo amigos/as	1	2	3	4	5
f. A veces expulsan a compañeros/as de clase	1	2	3	4	5
g. Suele pasar que unos compañeros/as....					
✓ Colaboran en los deberes	1	2	3	4	5
✓ Se ríen de otros/as o les ponen motes	1	2	3	4	5
✓ Hablan con otros/as de sus cuestiones personales	1	2	3	4	5
✓ Se pegan	1	2	3	4	5
✓ Se ayudan cuando están mal	1	2	3	4	5
✓ Se quitan cosas	1	2	3	4	5
h. Algunos compañeros/as se meten con otros					
- No.....0					
-Sí.....1					
<i>Solamente si has contestado Sí:</i>					
i. Cuando algún compañero/a se mete con otro/a	Nunca	Casi nunca	Suficiente mente	Casi siempre	Siempre
✓ ¿Algún profesor interviene?	1	2	3	4	5
✓ ¿Algún compañero interviene?	1	2	3	4	5
j. ¿Dónde pasan estas cosas?	Clase	Patios	Servicios	Pasillos	Otros
	1	2	3	4	5
k. ¿Cuándo pasan?	Recreos	Clase	Entradas y salidas	Descansos entre clases	Otros
	1	2	3	4	5

CAPÍTULO V:

CONCLUSIONES GENERALES DE LA INVESTIGACIÓN

CONCLUSIONES GENERALES DE LA INVESTIGACIÓN:

- 1.- Características del entorno escolar
- 2.- Descripción de las situaciones previas
- 3.- Elementos y componentes del proyecto de convivencia en los momentos iniciales
- 4.- Elementos y componentes del proyecto de convivencia en su desarrollo
 - Estrategias comunes
 - Otras estrategias utilizadas
 - Estrategias que aparecen en un solo centro
 - Estrategias insuficientemente documentadas
 - Estrategias que no aparecen y tiene un alto valor potencial
 - Estrategias que necesitan afianzamiento
 - Dos evidencias experimentales
- 5.- Consideraciones finales
- 6.- Cuadro resumen de las estrategias. Cuadros con los resultados de la investigación



Ilustraciones: Fco de Miguel

CONCLUSIONES

Los centros que se analizan en la investigación trabajan, como ya se ha indicado anteriormente, dentro del programa de promoción de la convivencia en positivo de la Dirección de Innovación del Departamento de Educación.

La técnica del estudio de casos no tiene como objetivo establecer generalizaciones sino desmenuzar situaciones, analizar particularidades, en definitiva, poner la lupa en cuestiones concretas. Algunas evidencias pueden extrapolarse y llevarse a otras situaciones similares.

Como se señala en Capítulo II, Diseño de la Investigación (Pág. 41), hay un acuerdo entre los investigadores de casos por el cual se establece que de este tipo de estudios no se pueden establecer relaciones de causa-efecto, tal y como sucede en algunas investigaciones cuantitativas.

En este apartado, se han buscado las coincidencias y diferencias que presentan los tres centros objeto de estudio, con el fin de contribuir a la práctica identificando estrategias de trabajo que puedan utilizarse en otros centros con problemas similares.

Por otro lado, con el presente trabajo se pretende contribuir al incipiente corpus teórico relativo a la convivencia y clima escolar y presentar una formulación que integre y esclarezca aspectos de cada uno de estos dos ámbitos que en la literatura científica no están claramente definidos.

El esquema seguido, en el que se ha procurado ofrecer un análisis detallado tanto de los elementos de contexto como de implementación de las estrategias que plantean los proyectos y en el que se señalan asimismo las carencias detectadas en los mismos, incluye los siguientes apartados:

- Características y entorno escolar de los centros analizados.
- Situaciones preliminares en la puesta en marcha de los proyectos.
- Elementos y componentes del proyecto de convivencia en los momentos iniciales.
- Elementos y componentes del proyecto de convivencia en su desarrollo.
- Otras estrategias utilizadas.
- Consideraciones surgidas en el desarrollo de la investigación.
- Cuadro resumen
- Esquemas resumen de la investigación

1.- CARACTERÍSTICAS Y ENTORNO ESCOLAR DE LOS CENTROS ANALIZADOS

1.1. Existe una gran disparidad de ratios alumnos/profesor (6,5; 10,5; 8,2 respectivamente) que se explica en parte debido a que el centro B escolariza alumnado de 2 a 18 años, mientras que los otros dos centros escolarizan alumnado de 12 a 18 años, y también en parte debido a que el centro B tiene mayor número de alumnos por aula en los niveles en los que se desarrolla la investigación.

1.2. El centro B tiene una oferta integrada de escolarización de 2 a 18 años en el mismo centro, mientras los centros A y C ofertan sólo las etapas correspondientes al tramo 12 a 18 años.

1.3. Se observan grandes diferencias en la estabilidad del profesorado, siendo mayor en el centro B que en los centros A y C.

1.4. Para los centros A y C, la estabilidad del profesorado en el segundo ciclo de la ESO es menor que en el primer ciclo.

1.5. Aunque todos los centros describen a su alumnado como de clase media con ligeras oscilaciones hacia arriba o hacia abajo, el número de becarios, de inmigrantes escolarizados y de alumnos con adaptaciones curriculares individualizadas (ACIs) varía de un centro a otro aunque al A y el B tienen estas características más próximas si los comparamos con el C.

Centro	Alumnos becarios	Alumnado inmigrante	Alumnado de minorías étnicas	Alumnado itinerante	Alumnos/as con ACIs	TOTAL
A	70 (18,7%)	14 (3,7%)	3 (0,8%)	0	10 (2,7%)	375
B	127* (18,1%)	32 (4,6%)	4 (0,6%)	0	27 (3,9%)	700
C	94** (25,4%)	0	0	0	4 (1,1%)	370

* 127 renovaciones, 70 nuevas solicitudes y 10 becas del propio colegio

**94 renovaciones y 60 nuevas solicitudes

1.6. La memoria histórica colectiva de los centros A y B no guarda recuerdos de grandes problemas vividos. El centro C guarda recuerdos imborrables de su anunciada desaparición del Mapa Escolar y su posterior fusión problemática con otro centro del municipio.

1.7. Uno de los centros está en un entorno rural. Otro en el extrarradio de un pueblo industrial. Y el tercero está situado en el centro de una ciudad de tamaño medio.

2.-DESCRIPCIÓN DE LAS SITUACIONES PREVIAS

2.1. En los tres centros el determinante de la actuación es la percepción de un problema de mayor o menor gravedad (fuertes alteraciones en las actividades del centro y las aulas, conflicto en las aulas, cierto deterioro en los valores, hábitos y comportamientos), aunque la necesidad de dar una respuesta es únicamente apremiante para el caso del centro A, ya que en éste se produce una crisis, que no se relata en los otros dos centros.

2.2. Aunque en todos los centros existe una actitud preventiva, de anticipación, en el centro A esta actitud se une con la de la necesidad de dar una respuesta reactiva a la problemática que emerge. Los tres centros se convencen de que es más útil intentar dar respuesta al problema que vivir con él.

2.3. Entre el profesorado de los tres centros que impartía el antiguo bachillerato existe la conciencia, en unos casos más temprana y, en otros, más tardía, de que se daban una estabilidad y unas rutinas que se han vuelto disfuncionales, Ahora ya no sirven y generan inadaptación. La velocidad de respuesta para adaptarse a la nueva situación es diferente para cada centro.

2.4. Los profesores y profesoras que imparten docencia en los nuevos niveles y que provenían de los bachilleratos, no estaban acostumbrados a trabajar con este tipo de alumnado, y en algunos casos esta situación se percibe como el origen de los problemas. Al comienzo, hay una sensación de dificultad y falta de competencia para asumir nuevas tareas.

2.5. La entrada en vigor de la Educación Secundaria Obligatoria lleva al profesorado de los niveles citados a percibir modificaciones en el comportamiento del alumnado y de las familias, ya que este alumnado que ahora accede a los centros de Educación Secundaria es diferente del que anteriormente cursaba bachillerato. Estos cambios se concretan en algunas actuaciones del alumnado como las siguientes: un menor autocontrol y reconocimiento de la autoridad, menor formación previa, episodios de desmotivación y desafección escolar, etc. El profesorado también señala una serie de cambios en las situaciones familiares de los alumnos relacionados con una menor estructuración de la familia y con la despreocupación del rendimiento escolar de los hijos e hijas. Igualmente se describe un cambio social general que hace más difícil y ardua la tarea de enseñar.

2.6 Se percibe y se asume que desde los centros hay que responder a los aspectos de desarrollo personal y social juntamente con los académicos y cognitivos, aunque esto provoca algunas resistencias entre sectores del profesorado. Los razonamientos van desde que son objetivos importantes del proceso educativo hasta que si *“no logramos que se comporten y tengan una mínima autodisciplina no podremos enseñarles”*.

2.7. Los tres centros coinciden en resaltar la colaboración sistemática recibida por el/la asesor/a correspondiente del Berritzegune. En algún caso fue clave para la presentación y aprobación del proyecto.

2.8. Los tres centros empiezan a trabajar bajo el paradigma de la calidad, para recalar más tarde en el de la convivencia, con la argumentación de que el primer elemento contribuyente en la calidad es un clima sosegado que evite ansiedad y se convierta en un caldo de cultivo apto para otros aprendizajes.

3.- ELEMENTOS Y COMPONENTES DEL PROYECTO DE CONVIVENCIA EN LOS MOMENTOS INICIALES

Una estrategia es una acción o intervención educativa o conjunto de ellas que tiene por finalidad incidir directamente en alguno de los aprendizajes de los alumnos y alumnas o crear situaciones en el centro o en el profesorado que de modo indirecto actúen sobre los mismos.

Las estrategias que los centros utilizan al comienzo de los proyectos de convivencia, pueden ser entendidas como un conjunto de medidas de orden dinámico, estructural o resultante de una combinación de ambas. Las estrategias en el ámbito dinámico se relacionan con el desarrollo de actitudes y de adquisición de conocimientos y de destrezas para la convivencia, y también con la manifestación de las anteriores a través de las conductas. Las estrategias en el ámbito estructural son las relacionadas con las formas y modalidades organizativas que permiten el desarrollo de las primeras.

Las estrategias señaladas pueden estudiarse desde el análisis de estos dos componentes que todas contienen. En cada estrategia se indicarán por separado.

Las estrategias se han organizado en el mismo orden que fue utilizado en las entrevistas.

La información para la elaboración de estas estrategias se ha obtenido de las Hojas de Registro J y K de los anexos de los centros, en las que se describen las primeras estrategias en convivencia utilizadas por los centros de la investigación.

Se pueden considerar factores de primer orden, ya que son básicos en el inicio del trabajo en los tres proyectos (ver hoja resumen del ANEXO F -TABLA. GRADO DE FIABILIDAD Y VALORACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS- de las fichas técnicas de las estrategias, pag. 130) las estrategias correspondientes al apoyo de la dirección y la coordinadora al proyecto de convivencia (estrategia D), y la que parte de las relaciones de consideración y respeto entre todos los estamentos –y especialmente entre el profesorado- (estrategia C)

Primeras actuaciones en el centro:

A. Se establece un clima de orden, seguridad y trabajo eficaz

A.1. Desarrollo o ajuste de la normativa básica para el alumnado que se realiza a partir de los siguientes principios:

- Coherencia con el Proyecto de Convivencia
- Revisión periódica de la normativa
- Mantenimiento del principio de autoridad
- Búsqueda de orden y calma en las actividades escolares
- Promoción de la participación del alumnado

No existe un único punto de partida en el caso de la normativa. La diferencia entre las situaciones iniciales de los centros es muy grande. En algunos casos se inicia el proceso de elaboración de una nueva normativa mientras que en otros se adapta la existente. En todos los centros se inician estrategias para la revisión y ajuste de la normativa. En los centros B y C se diferencia entre la normativa de centro y la de aula.

Nivel	Actuación
Dinámico	➔ Se revisa o desarrolla la normativa a la luz de los principios siguientes: coherencia, mantenimiento de autoridad, orden y calma, revisión de la norma y promoción de la participación del alumnado.
Estructural	➔ Establecimiento de una serie de reuniones para la revisión de la normativa.

A.2. Procesos que conducen a la coherencia y consistencia en las actuaciones del profesorado

En cada centro con una intensidad y ritmo diferentes, el profesorado comienza a decidir sobre algunas cuestiones que consideran básicas en sus actitudes y sus conductas con el alumnado. De este modo se intenta conseguir un modelo común de actuación, estable en el tiempo.

Nivel	Actuación
Dinámico	➔ Decisiones sobre aspectos básicos de la actuación del profesorado con el alumnado en aras de una mayor coherencia y consistencia en las actuaciones
Estructural	➔ La organización de estos procesos de toma de decisiones se desarrolla a través de la formación o de otras estructuras de coordinación del profesorado

B. Se estimula la participación activa y la implicación de las personas

B.1. Se interviene para que todos los estamentos –especialmente el profesorado- se impliquen y participen en la gestión del centro y en el Proyecto de Convivencia. Se organizan y sistematizan estas actuaciones

La implicación del profesorado se considera cualitativamente diferente a la del resto de los estamentos, por cuanto es el pilar en el que descansa todo el proyecto de convivencia. La participación y la implicación en la organización del centro y en el Proyecto de Convivencia aparecen con diferente intensidad en cada centro.

Se empieza a favorecer la implicación de las familias. Con el alumnado las actuaciones son más escasas y dubitativas.

Nivel	Actuación
Dinámico	Los dinamizadores del proyecto comienzan a valorar y a poner en marcha fórmulas para que el profesorado se implique y participe. Lo mismo ocurre con las familias y más tímidamente con el alumnado
Estructural	Se organiza la participación en la gestión global del centro y en el proyecto de convivencia. Se crean las estructuras organizativas o se utilizan las existentes.

C. Se potencian las relaciones positivas de consideración y respeto

C.1 Todos los centros comienzan a realizar actividades específicas de convivencia, que toman formas variadas, pero que giran en torno a dos ejes fundamentales: procesos de formación internos o externos (sensibilización, estrategias para trabajar dinámicas de grupo, resolución de conflictos, abordaje del maltrato entre iguales, etc.), y coordinaciones del profesorado para abordar los problemas que surgen en la relación con el alumnado por medio de reuniones de equipos docentes de aula, equipos de nivel...etc.

Nivel	Actuación
Dinámico	Sensibilización ante problemas de la convivencia, adquisición de conocimientos y destrezas básicas. Puesta en práctica de los aprendizajes que se realizan.
Estructural	Organización de la formación del profesorado: horarios y calendario de la formación, desarrollo de temas relativos a la convivencia. Organización de las coordinaciones docentes: reuniones de equipos de ciclo, etapa.

D. La dirección presta apoyo y dirección al proyecto y reparte responsabilidades y recursos

D.1 Todas las iniciativas se desarrollan con el decidido impulso del Equipo Directivo. El impulso que la coordinadora y el equipo directivo proporcionan al proyecto es evidente en los tres centros y, en ocasiones, implica una decidida participación en el mismo. Sería imposible imaginar el desarrollo de los proyectos de convivencia de los tres centros sin este apoyo e implicación decididos.

Nivel	Actuación
Dinámico	→ El equipo directivo y la coordinadora dinamizan desde sus puestos el proyecto de convivencia.
Estructural	→ Se ponen en marcha el conjunto de estructuras que sostienen e impulsan el proyecto de convivencia: formación del profesorado, de las familias, estructuras para la participación de los diferentes estamentos, estructuras para la coordinación del profesorado

Primeras actuaciones en las aulas:

E. Se plantean actividades específicas para las tutorías con el alumnado

E.1 Se preparan actividades específicas para tutorías con el alumnado. Esta actuación constituye el eje del proyecto en el centro B, mientras que en el centro A tiene un desarrollo más tardío. En el centro C estas actividades se utilizan entre otras cosas para realizar formación sobre convivencia con el alumnado. Estas actividades se desarrollan en diferentes ámbitos y con diferentes intensidades en cada centro e implican a los tutores, aunque no sólo a ellos.

Nivel	Actuación
Dinámico	→ Se comienza a llenar de contenido las sesiones de tutoría con el alumnado. Se trabaja de manera sistemática con los tutores.
Estructural	→ Se ponen en marcha las estructuras que permiten estos funcionamientos: materiales para las tutorías, coordinaciones de tutores y tutoras con los orientadores de los centros,...etc.

4.- ELEMENTOS Y COMPONENTES DEL PROYECTO DE CONVIVENCIA EN SU DESARROLLO

Las estrategias que se citan a continuación están organizadas de la siguiente manera:

- En primer lugar se describen las que adquieren un nivel de desarrollo suficiente en los tres centros o cuando menos en dos de ellos. Para ordenar estas estrategias se han utilizado dos criterios. El nivel de credibilidad, es decir, el grado de implantación de las mismas a través de las distintas fuentes de evidencia utilizadas y el nivel de valoración que hacen los centros y los investigadores, en ocasiones, de la utilidad de las mismas. Se hace un estudio comparativo pormenorizado, en forma de ficha, de cada una de estas estrategias (ver ANEXO F). El orden seguido en la exposición es el utilizado en las preguntas de las entrevistas.
- En segundo lugar, aquellas estrategias que aparecen en un único centro y aquellas otras que no aparecen de manera suficiente en ninguno de los tres centros.

➤ Estrategias comunes

La importancia del “compromiso con unas normas y metas claras y comúnmente definidas” es una de las diez características de las escuelas eficaces que toma en cuenta el Informe Internacional de la O.C.D.E. (1991), y que también ha sido estudiado por la investigación educativa (Sammons y otros 1995, citado por A. Marchesi y E. Martín, 1998). Asimismo, y desde un punto de vista práctico, son numerosos los proyectos de convivencia que ensayan fórmulas para que la normativa de centro y de aula se fundamente en el compromiso activo del alumnado y del profesorado.

Igualmente ciertos estudios (Campo, A. 2002; Sammons, P. y otros, 1995; Brunet, L., 1987) y experiencias avalan la importancia de la coherencia/consistencia en las actuaciones de la comunidad educativa, especialmente importantes para el caso del profesorado.

A. Establecimiento de un clima de orden, seguridad y trabajo eficaz

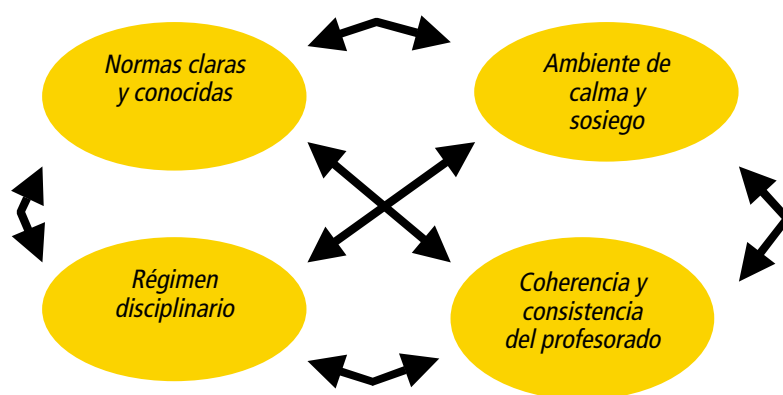
Se ordenan las estrategias de modo decreciente de acuerdo a la importancia otorgada por los centros:

1. Se elabora o actualiza un marco normativo general con respecto al alumnado que es claro, conocido y que establece los límites de lo que está permitido.
2. Las actividades transcurren en un ambiente de sosiego y calma que ha ido mejorando en el tiempo.
3. Internamente, el profesorado llega acuerdos básicos de actuación con el alumnado: coherencia y consistencia.
4. Se interviene de modo activo para dirimir los conflictos y tensiones, cuando los problemas con el alumnado no se resuelven mediante los procedimientos habituales. No se producen vacíos en este ejercicio de la autoridad.
5. El profesorado revisa y actualiza periódicamente la normativa de centro.
6. El poder no se ejerce arbitrariamente, sino según unas reglas establecidas que son percibidas como justas, necesarias y elaboradas más para prevenir que para castigar.

7. Las normas de convivencia regulan las situaciones habituales de la convivencia: los comportamientos del alumnado, así como los espacios y momentos de la actividad escolar.
8. Las normas de convivencia regulan las situaciones conflictivas.

Las cuatro primeras estrategias abordan los aspectos relacionados con la normativa del alumnado. Parece que los centros consideran prioritario el establecimiento de un marco normativo claro y que establezca los límites de lo permitido a la vez que ponen en marcha procedimientos para que el alumnado conozca la normativa. Podría pensarse que esta claridad del marco normativo está asociada de alguna forma al sosiego con el que transcurren las actividades del centro y al hecho de que este clima general haya mejorado en el tiempo. También tiene relación con la coherencia y consistencia en la actuación del profesorado.

La cuarta estrategia parece encajar también en el conjunto descrito hasta ahora. Puede entenderse que se ha alcanzado un nivel de convivencia en el que los problemas que surgen entre alumnos y alumnas y de estos con los profesores, habitualmente se solucionan sin mayores conflictos. Sin embargo, la cuarta estrategia nos indica que, tras pasado un cierto límite, la autoridad se ejerce para dirimir los conflictos y tensiones y ésta ejerce el poder que el régimen disciplinario le otorga. De modo global, da la impresión de que esta cuarta estrategia produce el encaje de las tres anteriores y las hace constituirse en el ciclo básico del tratamiento de la normativa en los centros investigados. La norma que no es clara y conocida, cuyo cumplimiento no se exige de modo consistente y cuyo incumplimiento no tiene consecuencias, deja de ser operativa y eficaz y no produce un ambiente de calma y de sosiego, productivo para el trabajo escolar.



Aunque todas las estrategias se realimentan mutuamente y es difícil discernir entre causa y efecto, parece probable y lógico que el ambiente de calma y sosiego que facilita la actividad escolar es el efecto pretendido y el resto de estrategias actúa de modo mancomunado en la producción de ese efecto.

Sin embargo, de la existencia de una normativa clara, un régimen disciplinario eficaz y un profesorado que actúa coherente y consistentemente, no tiene por qué deducirse un ambiente de calma y de sosiego, sino que pueden existir muchos otros ambientes que respondan a estas premisas. Por ello, es preciso conocer el resto de las actuaciones en convivencia para dar sentido a cada una de las estrategias descritas y a las relaciones que las vinculan.

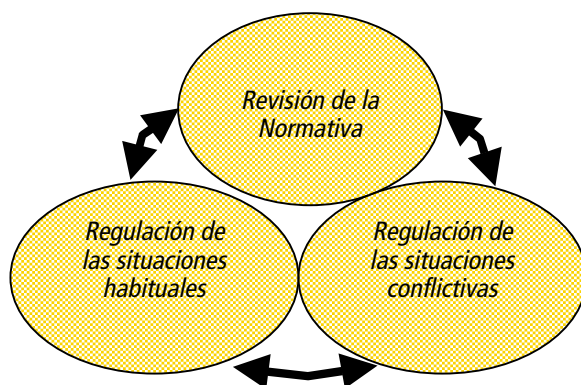
El resto de estrategias adquiere significado, cuando se concibe la normativa no como algo estático, que en un momento determinado toma cuerpo y se convierte en algo inmutable, sino como un conjunto de medidas modulables que permiten mantener ese ambiente general de calma y sosiego destacado más arriba.

Quizás por esta razón, el profesorado de los tres centros revisa de forma periódica la normativa que se aplica, y quizás también por la misma razón, la normativa para los tres centros investigados, aún estando presente en muchas de las situaciones habituales y conflictivas de la convivencia, no pretende producir una sobrerregulación de estas situaciones de convivencia escolar.

La normativa puede contemplarse de modo radical en dos situaciones extremas, ambas poco propicias para una labor educativa constructiva. En el primer caso, se confía muy poco en la capacidad de la norma para ordenar, producir sosiego y orientar la labor y los flujos de toda la institución educativa y, en consecuencia, los adultos renuncian a poner orden y se produce desasosiego y comportamientos disruptivos. En el segundo, se confía en exceso en la capacidad de la norma para ordenar, producir sosiego y orientar la labor y los flujos de toda la institución educativa. Lo que origina un orden excesivo, basado en la coerción, en el que no se admite el comportamiento diferente, el alumno no tiene posibilidad de optar utilizando su criterio, creando una sumisión artificial no deseable.

El equilibrio entre estos extremos no es fácil de conseguir, aunque en el caso de los tres centros investigados, se trabaja para que la norma se sitúe en un punto intermedio en el que exista la suficiente regulación, pero no más de la necesaria y suficiente libertad de opción por parte del alumnado. Este equilibrio no lo entienden como algo estático, sino como algo inacabado y en permanente revisión.

Interpretación flexible de la normativa a la luz de los valores que quieren impulsar los proyectos de convivencia



La sexta estrategia tiene connotaciones diferentes de las anteriores. Podría pensarse que esta es la estrategia clave que permite distinguir a aquellos centros que trabajan en convivencia de aquellos que no lo hacen. De hecho, el establecimiento de un clima de orden, seguridad y trabajo eficaz es una constante en la actuación de muchos centros, que no necesariamente trabajan la convivencia. Sin embargo, lo que diferencia a unos de otros es la capacidad del centro para educar en convivencia, que –entre otros aspectos- consiste en desarrollar estrategias para que los alumnos perciban que el poder no se ejerce arbitrariamente, y que las reglas que regulan su uso sean entendidas y asumidas como justas, necesarias y elaboradas más para prevenir que para castigar. Igualmente aquellas estrategias ensayadas por los centros para implicar a los alumnos en la elaboración o revisión de la normativa de centro o de aula parecen indicar el camino que debe recorrerse.

Aunque los tres centros han iniciado actuaciones para que el alumnado participe en la elaboración de la normativa, es un proceso que está incompleto. Quizás sea ésta la razón por la que el alumnado no acaba de percibir la normativa como algo propio. Esta percepción parece demandar un aumento en la participación del alumnado en la elaboración de la normativa.

B. Participación activa e implicación de las personas

Las estrategias están ordenadas de mayor a menor, de acuerdo a los criterios establecidos:

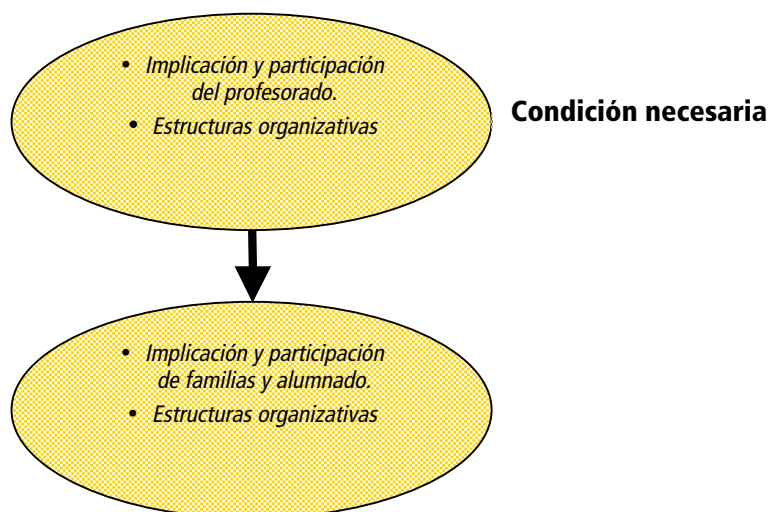
1. El centro realiza sus actividades habituales, incluida la formación de grupos de alumnos, sin separar ni clasificar éstos por niveles de capacidad u otros similares.
2. El centro se dota de estructuras organizativas para favorecer la implicación y la participación de los diferentes sectores de la comunidad educativa: profesorado, alumnado y familias.
3. Se propicia la implicación, la participación y el compromiso del profesorado y las decisiones que les afectan se toman mediante el acuerdo y el consenso. Asimismo, se estimula la participación del alumnado y de las familias en la gestión del centro y en el proyecto de convivencia.

Globalmente los centros conceden gran importancia a la realización de sus actividades habituales sin separar a los alumnos por niveles de contenido, por capacidad u otros criterios similares. La práctica de separar en grupos a los alumnos con diferentes capacidades, ritmos de aprendizajes o características especiales de comportamiento, se puede explicar con dos justificaciones opuestas. Unas veces se intenta acomodar la respuesta educativa a las necesidades específicas de determinados grupos de alumnos, aunque también puede explicarse por la necesidad de que los alumnos con dificultades no entorpezcan el aprendizaje de los más avanzados.

En el caso de la investigación, todos los centros practican algún tipo de agrupación específica - aulas de modelo B en el centro A, aulas de diversificación curricular en el centro B y aulas de alumnado PIE y de diversificación curricular para el centro C-, que se justifica con la primera de las razones aludidas. En todos los casos, las evidencias experimentales obtenidas han sido concluyentes en determinar la validez y la valoración de la estrategia indicada.

Las 2ª y 3ª estrategias abordan todos aquellos aspectos relacionados con las políticas del centro para la integración, la participación y el compromiso de todas las personas y grupos. Por razones relacionadas con la clasificación de dichas estrategias, en el caso del alumnado y de las familias se presentan en una doble perspectiva: el centro educativo y el proyecto de convivencia. Hay que señalar que la implicación y apoyo de las familias es remarcado como un factor de importancia de las escuelas eficaces (O.C.D.E., Informe Internacional, 1991). También la implicación del alumnado es otro de los siete factores que el estudio de Rutter y otros (1979) realizado en centros de Ed. Secundaria establece como estrechamente vinculados con la eficacia de los mismos.

La implicación y participación del profesorado recibe una mayor valoración y está mejor documentada por parte de los centros que las relativas al alumnado y familias (ver ficha de la estrategia 12 "ANEXO F"). Esto no resulta sorprendente si se considera al profesorado el motor de la institución escolar y en consecuencia su implicación y participación son condiciones necesarias para el buen funcionamiento del centro y el proyecto de convivencia. Parece que en este terreno los centros consideran que ésta es una labor de primer orden y, muy posiblemente, necesaria para que puedan desarrollarse este tipo de estrategias con las familias y con el alumnado.



También se puede entender que la implicación y la participación del profesorado están relacionadas con la estrategia C2 (coordinación interna del profesorado) y con la C3 (tipo de trabajo que el profesorado desarrolla en convivencia).

Con el profesorado, esta estrategia reúne una parte dinámica (se favorece la implicación, la participación y el compromiso del profesorado, y las decisiones que les afectan han sido tomadas mediante el acuerdo y el consenso) y una parte estructural (el centro se dota de estructuras organizativas para favorecer la implicación y la participación de los diferentes sectores de la comunidad educativa: profesorado).

Algunos de los órganos de participación y de gobierno de los centros investigados, están diseñados para todos los estamentos mientras que otros son exclusivos del profesorado. Entre los primeros se cuenta, el OMR o Consejo Escolar y las diferentes comisiones del mismo. Entre los segundos, los órganos de coordinación del profesorado (Claustro, comisiones, departamentos, equipos docentes de aula, coordinaciones de tutores con los orientadores,... etc.), los de formación interna (una tarde semanal). De forma complementaria, algunas actividades de formación están dedicadas específicamente a las familias (asesorías externas, escuelas de padres y madres) o al alumnado (cursos sobre habilidades sociales, autorregulación, asertividad, etc.).

La existencia de estos órganos de participación y de gobierno o de otros similares se da en todos los centros educativos por lo que no constituye una característica específica de la convivencia de los tres centros investigados. Sin embargo, la utilización de dichos órganos para impulsar la participación, la implicación y el compromiso, así como la importancia concedida a la toma de decisiones mediante el acuerdo y el consenso, se sitúan como pieza central en el desarrollo de la convivencia de los centros estudiados.

Cada uno de los centros investigados ha puesto en marcha los órganos consultivos y de decisión de diferentes formas, pero existe la percepción común de que es difícil la participación e implicación del alumnado. Vemos de nuevo que es un aspecto en el que se hace necesario invertir esfuerzos e imaginación.

C. Relaciones positivas de consideración y respeto

Se ordenan las estrategias de mayor a menor, de acuerdo a los criterios establecidos.

1. Las relaciones entre personas y grupos son positivas y habitualmente se trabaja para su mejora.
2. Existe coordinación interna del profesorado vinculado al desarrollo del proyecto y a la mejora de las relaciones personales. Los profesores utilizan las estructuras formales e informales de la organización para coordinar la actuación en el ámbito de la convivencia que en definitiva favorece un mejor clima de relaciones.
3. El tipo de trabajo que se desarrolla en convivencia es el producto de las reflexiones, aportaciones y conclusiones desarrolladas colectivamente por el profesorado a partir de una evaluación del punto de partida y de los logros que se van realizando.
4. Se da un predominio de usos y costumbres basados en actitudes preventivas frente a las reactivas.
5. El profesorado dedica atención a las cuestiones que surgen en la convivencia con el alumnado.

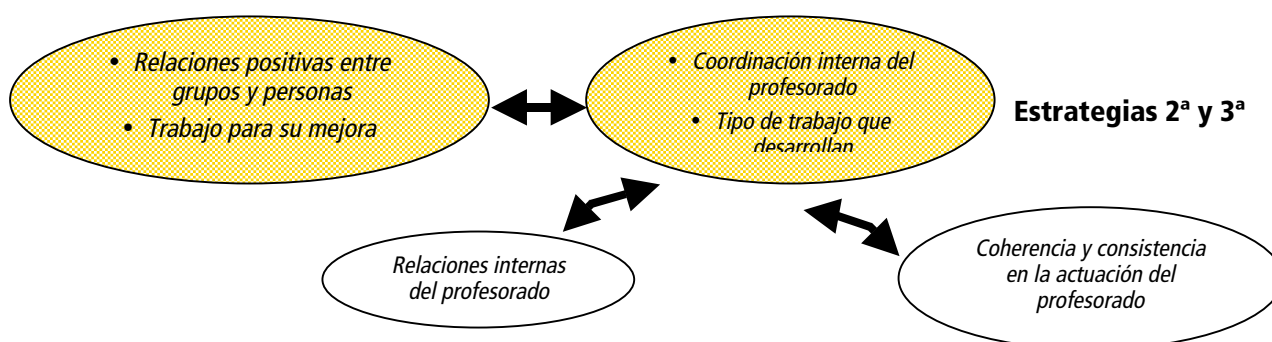
Estas estrategias resaltan la importancia para la convivencia de las relaciones que se establecen entre los diferentes estamentos, y también del trabajo sistemático para la mejora de dichas relaciones. Aspecto que es destacado por la investigación educativa y la práctica de numerosos proyectos de convivencia inciden en señalar como esenciales los aspectos que se estudian en este apartado en la convivencia de los centros educativos. Autores como Fernández, I. (1998, 1998, 2001), Ortega, R. (1998, 2000), el Informe del Defensor del Pueblo sobre violencia escolar (2000), o la lectura atenta de las ponencias del Congreso de Convivencia organizado por el Departamento de Educación del Gobierno Vasco en 2001, nos indican la gran sensibilidad y atención que la sociedad y los diferentes sectores educativos prestan a este tema.

En los tres centros se destaca la importancia fundamental de las relaciones entre los miembros del profesorado –que han sido descritas en todos los casos como positivas-, aunque no pueden olvidarse el resto de relaciones del centro. De hecho, la estrategia más valorada en el conjunto de los tres es la que indica que las relaciones generales del centro son positivas y que se trabaja para su mejora.

En la segunda estrategia se subraya la coordinación interna del profesorado vinculado al proyecto (parte dinámica) y las estructuras organizativas que se utilizan para ello (parte estructural).

La tercera incide únicamente en los aspectos dinámicos de esta coordinación del profesorado y en cómo se organiza el trabajo en convivencia.

Quizás puedan entenderse estas tres primeras estrategias de forma conjunta, si se piensa que existe un gran acuerdo en las comunidades educativas de los tres centros sobre la importancia de las relaciones y sobre su desarrollo, siendo para ello un factor de primer orden la labor que desempeña el profesorado.

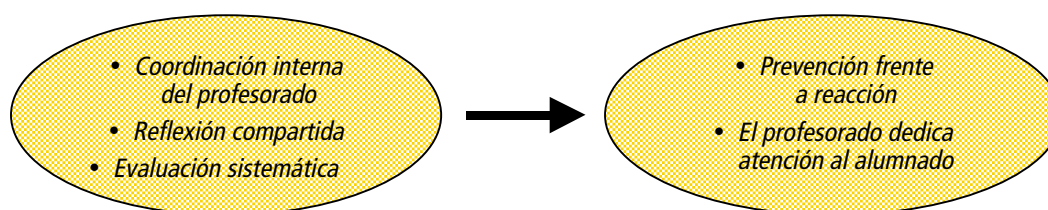


Tiene sentido que las estrategias segunda y tercera tengan una íntima relación con la calidad de las relaciones internas del profesorado –que para el caso de los tres centros es el conjunto de ítems de mayor puntuación de toda la encuesta que completó el alumnado- y con la coherencia y consistencia con el que éste se presenta ante el alumnado. De hecho, la tercera estrategia insiste en la forma de trabajo en convivencia como producto de las reflexiones, aportaciones y conclusiones desarrolladas colectivamente por el profesorado.

Esta elaboración mancomunada, construcción colectiva de la convivencia, es un aspecto que en dos de los centros investigados resulta esencial en el desarrollo del proyecto. El matiz que añade la última parte de la estrategia, que insiste en que el proyecto se desarrolla a partir de una evaluación del punto de partida y de los logros que se van realizando, proporciona la perspectiva del chequeo continuo que el profesorado ejerce sobre el desarrollo del proyecto.

Las dos últimas estrategias informan sobre el tipo de trabajo que el profesorado desarrolla en convivencia con respecto al alumnado. Este trabajo se fundamenta en actitudes preventivas frente a las reactivas y en la atención a los problemas que surgen con el alumnado.

La ordenación de las mismas da a entender que las primeras se constituyen en condición para que aparezcan las segundas.



D. Existe implicación y estímulo de la dirección

1. La dirección del centro se implica en el apoyo al Proyecto de Convivencia y en el establecimiento de cauces para su desarrollo.
2. Las coordinadoras de los proyectos tienen autoridad, responsabilidad y recursos. Supervisan el desarrollo de los proyectos.

En los tres centros el papel que juega la dirección en el Proyecto de Convivencia es considerado muy importante. Pero el papel de animar, asesorar y formar recae sobre las coordinadoras de los proyectos. Utilizando mecanismos de liderazgo compartido, gran parte del desarrollo y continuidad de los proyectos cae bajo su responsabilidad. Es unánime la opinión de los investigadores al señalar la importancia de la implicación y estímulo de la dirección del centro para el desarrollo de los procesos de innovación y cambio en los centros educativos. Y así se recoge en los estudios citados en los apartados A, B y C

Esta situación, en algunos casos, supone una sobrecarga de tareas y funciones que debería repartirse con otros miembros de la comunidad educativa de manera que se garantice una distribución más equilibrada de las tareas y la continuidad del proyecto en el supuesto de que falte la responsable del mismo.

E. El trabajo de tutoría es clave en el desarrollo personal y social del alumnado

Se ordenan las estrategias de mayor a menor de acuerdo a los criterios establecidos:

1. El centro valora la importancia de la labor tutorial con el alumnado.
2. En las tutorías se trabajan temas relacionados específicamente con la convivencia.
3. Es un objetivo explícito del proyecto que el tutor se sienta ayudado en la labor tutorial.

Las estrategias utilizadas en el centro constituyen la base sobre la que descansan los proyectos de convivencia, debido a su carácter colectivo. Sin embargo, no hay que olvidar que sería muy difícil concebir los proyectos sin el trabajo que se desarrolla en las aulas ya que en este nivel se consolidan la mayor parte de las actitudes, comportamientos y modos de proceder de alumnos y profesores. En definitiva, es el lugar donde se pone a prueba el proyecto de convivencia día a día.

Algunas de las actividades descritas se desarrollan en el centro y otras en las aulas. Dentro de éstas, el trabajo de las tutorías se considera esencial. De modos diferentes y con distintas intensidades, todos los centros valoran el trabajo tutorial con el alumnado y realizan actividades específicas sobre convivencia en este ámbito, con lo que de nuevo estamos ante la conjunción de componentes dinámicos y organizativos o estructurales.

Algunos de los temas que se trabajan en las tutorías están planificados desde la organización general del centro y se realizan conforme a dicha planificación. Los tutores trabajan en sus aulas estos temas en función de las orientaciones decididas, y en función de las dinámicas de cada grupo de alumnos y de las características personales del tutor o tutora. Se trabajan temas relativos a la integración en el grupo como el conocimiento mutuo en el grupo clase, la elección de representantes de la clase, y temas de formación que desarrollan conocimientos y destrezas como la asertividad y habilidades sociales, la intermediación en los conflictos, la clarificación de valores personales...

La tercera de las estrategias sólo se documenta en dos de los centros investigados, adquiriendo un gran desarrollo en ambos. En otras estrategias citadas anteriormente se ha concretado la importancia de que el tutor se sienta arropado en las actuaciones que se llevan a cabo en el ámbito de la convivencia, que no actúen en soledad.

Aunque algunas de las formas de actuación y estructuras que mantienen esta estrategia son comunes a todos los centros (coordinaciones de tutores con los orientadores de los centros), cada centro se ha dotado de formas propias para desarrollarla, de manera especial las reuniones de equipos docentes de aula.

En el caso del centro C se dan algunos de los componentes relacionados con esta estrategia pero no otros. Así, mientras se realizan las coordinaciones de tutores con la orientadora y se citan la necesidad de acuerdo en las actuaciones del profesorado (coherencia y consistencia), no se cita expresamente la necesidad de acompañar al tutor en su labor tutorial.

Desde el punto de vista de la lógica investigativa no es posible determinar la relación causa-efecto entre las estrategias de centro y las de aula, aunque parece evidente que existe una relación e implicación mutuas, por lo que habría que considerar que las estrategias de aula se desarrollan bajo el paraguas protector de las de centro.



La diferenciación entre estrategias de centro está ampliamente contrastado en la investigación educativa (ver pag. 28). Para ver qué aspectos recoge cada uno de esos ámbitos ver los ANEXOS A.

➤ **Otras estrategias utilizadas**

En el presente apartado se describen algunas de las estrategias que fueron destacadas únicamente por uno de los tres centros investigados. En segundo lugar, se exponen otro grupo de estrategias que no están suficientemente documentadas para considerarlas como estrategias asentadas; y en tercer lugar, el último grupo de estrategias que no han sido desarrolladas por los centros investigados y que figuraban en el listado de factores del clima de relaciones y de convivencia del diseño de la investigación (ver ANEXO A).

Existen dos razones que justifican la existencia de estos hechos. Por un lado, resulta evidente que las estrategias seguidas por los centros no son coincidentes en su totalidad, ya que cada uno recorre una trayectoria diferenciada y desarrolla unos aspectos más que otros. Además, existe otra razón que debe ponerse de manifiesto, y es que el instrumento de investigación era demasiado extenso para ser aplicado en su totalidad, por lo que se produjo un desajuste que impide recoger toda la información que se incluía en las parrillas. Esta segunda parte se abordará en un apartado específico al final de las conclusiones.

▪ **Estrategias que aparecen en un único centro:**

Algunas estrategias adquieren un cierto nivel de desarrollo en alguno de los centros investigados, mientras que en los otros no aparecen o lo hacen de modo marginal:

Tratamiento global de la convivencia en las líneas transversales y en la tutoría.

Una buena parte de las actividades que el centro B desarrolla a través del Proyecto de Convivencia, toman la forma de actividades transversales, bien porque se han planificado para ser desarrolladas en diferentes áreas del currículo, bien porque lo hacen a través de actividades que implican a todo el centro o cuando menos a una parte muy importante del mismo. La descripción de estas actividades se ha realizado en el estudio de caso y las Hojas de Registro correspondientes al centro.

Tratamiento sistemático de las técnicas de resolución de conflictos

Esta es una estrategia que adquiere un desarrollo en los tres centros, aunque algunas de sus particularidades solamente aparecen descritas para el centro A. Como en el caso de la anterior estrategia, la especificidad y la implementación de esta estrategia para el centro A es muy elevada en comparación con los otros dos centros. Ver la descripción de la "Ikasle eta irakasleen Konfliktu-orriak" en los documentos correspondientes.

Importancia del tratamiento de la diversidad del alumnado como medio de mejora de la convivencia

El centro C resalta la importancia que el abordaje de la diversidad tiene en convivencia, al sostener que la forma de organizar el currículo, la didáctica y la composición de los grupos que tienen especiales dificultades para los aprendizajes, constituye una estrategia que debe ser tenida en cuenta en el proyecto de convivencia.

Como se concretará con posterioridad, este es uno de los aspectos que se sitúa dentro de las estrategias que abordan la orientación del clima hacia la eficacia en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Al igual que en el caso anterior, esta estrategia se ha descrito en el estudio de caso y las correspondientes Hojas de Registro (ver anexos de los centros).

- **Estrategias insuficientemente documentadas:**

- ***Existencia y desarrollo de programas de acogida al nuevo alumnado y profesorado***

- Esta es una de las estrategias que aparece incluida en el apartado sobre la normativa del centro, en concreto en el grado en el que el entorno de convivencia genera seguridad y tranquilidad. Aunque se realizan descripciones para el caso de los tres centros y en alguno de ellos se realizan más precisiones que en el resto, la prudencia ha conducido a no incluirla dentro del conjunto de estrategias comunes.

- ***Existe normativa para el funcionamiento del profesorado u otro tipo de estamentos***

- En este caso tampoco se han acumulado suficientes evidencias investigativas para poder realizar afirmaciones precisas sobre la misma. Es cierto que en los tres centros investigados se proporcionan algunas informaciones sobre la normativa del profesorado, sobre la que se interrogaba directamente en algunas de las preguntas de la entrevista, pero la indefinición de las respuestas llevaron a no incluirla dentro del grupo de estrategias comunes. En cualquier caso hay que señalar que este tipo de normativa es fundamental para el buen funcionamiento y la consecución de un ambiente ordenado entre el profesorado.

- ***El entorno físico es acogedor y seguro. El diseño arquitectónico del centro favorece las relaciones positivas***

- Estas dos estrategias pueden ser consideradas en un mismo grupo. En ambas se trata de determinar la importancia que en convivencia tienen los asuntos relacionados con el diseño del entorno físico. En la primera, el grado en el que este entorno proporciona seguridad, y en la segunda, el grado en que favorece los valores que se desarrollan desde la convivencia del centro. De las observaciones hechas por el equipo de investigación se puede afirmar que en los tres centros existe una preocupación por mantener un entorno físico agradable y cuidado, que se ha constatado en las visitas realizadas durante la investigación.

- ***Se establece un marco positivo de relaciones del centro con el exterior***

- Se recogieron pocas informaciones sobre la relación del centro con el exterior, que solamente para el caso de las relaciones de los centros con los Berritzegune de zona en los momentos iniciales de los proyectos de convivencia son algo más extensas.

- **Estrategias que no han sido encontradas en los centros investigados**

- ***Se trabajan con todo el alumnado de modo sistemático las expectativas positivas hacia los aprendizajes***

- ***Las actividades de enseñanza/aprendizaje son motivadoras***

- ***Los espacios, los tiempos y los recursos se diseñan y organizan para favorecer el aprendizaje del alumnado***

En el Capítulo I, Marco teórico (pag. 21) ya se han citado algunas de las conclusiones derivadas de la investigación sobre eficacia y mejora de la escuela, referidas al clima escolar. Entre los elementos y componentes del clima escolar se toman en cuenta los relacionados con los procesos de enseñanza y aprendizaje. También, varios de los proyectos de convivencia analizados al comienzo de la investigación inciden en los procesos de enseñanza y aprendizaje. En consecuencia existían suficientes razones para incluirlos en el listado de factores del clima de relaciones y de convivencia.

Por ello el diseño inicial de la investigación tomaba en cuenta la importancia en la convivencia del grado de competencia, formación y de coordinación del profesorado en los procesos de enseñanza, así como la existencia y el grado de las expectativas del profesorado hacia el aprendizaje de los alumnos. Igualmente se tomaba en consideración el nivel en el que el profesorado suscita interés, motiva e ilusiona al alumnado en sus aprendizajes. También es significativo el grado en que el profesorado utiliza una gran variedad de recursos didácticos y metodológicos para el mejor aprendizaje del alumnado, y el nivel en el que el currículo está planificado, ejecutado y evaluado sistemáticamente. Se entendía que todos estos factores tienen una gran relevancia en la consecución de un buen clima escolar.

Con respecto al alumnado, se consideraron también de importancia aquellas estrategias que favorecen y estimulan las expectativas positivas hacia los resultados y la capacidad para organizar y perseverar en el trabajo y para el aprendizaje activo.

Una vez realizadas las entrevistas y analizada la documentación del conjunto de la investigación (proyectos, memorias, documentos internos de los centros...) puede concluirse que no existe información sobre los aspectos señalados, salvo algunas alusiones al tema. Este falta de evidencias puede achacarse a dos razones: que estas estrategias no sean tenidas en cuenta por los centros como elementos importantes de los proyectos de convivencia, o que hayan pasado desapercibidas para equipo de investigación. No obstante, el centro C muestra preocupación por estas cuestiones, mientras que las coordinadoras y equipos directivos de los otros dos centros no hacen ninguna referencia a las mismas en la entrevista inicial.

El cuestionario al alumnado sí proporciona algunas otras pistas sobre estas cuestiones. Así, la motivación hacia el aprendizaje es una cuestión que puede considerarse como deficitaria en el desarrollo de los proyectos (ver resultados del cuestionario en el capítulo correspondiente, pag. 91 y 92) Llama la atención que ítems muy relacionados con la estimulación de los aprendizajes, como son los que aluden a si los profesores hacen las clases atractivas o si a alumnos y alumnas les gusta aprender, obtengan puntuaciones comparativamente bajas.

En definitiva, como consecuencia de la investigación no se puede concluir que las estrategias relacionadas con los procesos de enseñanza y aprendizaje sean un factor tomado en cuenta en la convivencia de los tres centros estudiados.

➤ **Estrategias que necesitan afianzamiento:**

La participación e implicación del alumnado y las familias

En los propios documentos analizados se recoge como un objetivo a alcanzar el conseguir una mayor implicación de las familias en los proyectos de convivencia. Así mismo, se reconoce la importancia que tiene que los padres y las madres participen, colaboren y, en la medida de sus posibilidades, trasladen a los hogares las pautas y valores que se definen en los proyectos de convivencia

Una situación similar ocurre con la participación e implicación del alumnado, no ya tanto en el desarrollo de los proyectos como en la participación en la vida escolar. Efectivamente, una de las cuestiones que resulta evidente del análisis de las encuestas es que los alumnos consideran que no se tienen demasiado en cuenta sus opiniones a la hora de decidir sobre aspectos relativos

a las tareas de clase. En cierta medida esto también sucede en la toma de decisiones que atañen al funcionamiento general del centro. Esta situación que se constata en las encuestas también se puede entrever en el planteamiento general de los proyectos de convivencia. A veces existe la percepción de que los proyectos tienen como actores principales a los profesores y profesoras, como secundarios a las familias y, tal vez, como figurantes al alumnado. Es decir, que se discute y se reflexiona sobre cómo mejorar la convivencia con el alumnado pero sin él, sin tener muy en cuenta sus opiniones.

Los proyectos cuentan con una masa crítica suficiente, tanto en la coordinación como en la ejecución

Ya se ha señalado más arriba que los tres proyectos objeto de esta investigación tienen quizá una excesiva dependencia de las figuras de las coordinadoras de los mismos. Esta cuestión resulta delicada porque en la mayoría de los casos supone una sobrecarga de responsabilidades y de trabajo en una sola persona que podría llevar a que se vea superada por las circunstancias. Además este tipo de situaciones podrían poner en cuestión la viabilidad de los proyectos en el caso de que las personas que los coordinan dejen de hacerlo.

➤ **Dos evidencias experimentales**

En el capítulo dedicado al análisis de los cuestionarios del alumnado (pag. 93 y 94) se hace referencia a dos cuestiones que se deducen de los datos: la diferencia sistemática entre los resultados obtenidos por los alumnos y alumnas de 2º curso si los comparamos con los de 3º curso, y la falta de diferencia significativa si el análisis de los cuestionarios lo realizamos por sexos.

En ese mismo apartado se citan algunas razones que podrían explicar la aparición de las diferencias entre los cursos 2º y 3º, pero sobre las que no es posible llegar a conclusiones determinantes. La igualdad estadística de resultados entre chicos y chicas podría explicarse por un planteamiento no discriminatorio en la puesta en práctica actividades escolares y en el conjunto de la vida de los centros.

Aunque estas dos cuestiones no pueden ser consideradas como estrategias de intervención, sí constituyen conclusiones de la investigación.

5.- ALGUNAS CONSIDERACIONES SURGIDAS EN EL DESARROLLO DE LA PROPIA INVESTIGACIÓN

Como en toda investigación el diseño inicial no se corresponde en su totalidad con la realidad de la puesta en práctica. Resumimos aquellas dificultades que han tenido una mayor repercusión en el resultado global del trabajo.

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 analizados en profundidad, y en consecuencia la información obtenida es escasa o nula.

Esta circunstancia se ha debido fundamentalmente a la excesiva extensión del instrumento diseñado para la recogida de información, lo que ha supuesto que no haya podido ser utilizado en toda su amplitud, por lo que hay partes del mismo incompletas. En el capítulo II, Diseño de la investigación, (pag. 43), ya se ha explicado que las entrevistas con la coordinadora del proyecto de convivencia y con el equipo directivo proporcionan al equipo de investigación los temas que el centro considera fundamentales en convivencia, por lo que éstos son los referentes que guían el resto de las entrevistas. Aunque con anterioridad a estas entrevistas se determinaron las cuestiones y las personas a las que preguntar, en general los instrumentos diseñados resultaron demasiado extensos.

Con la intención de paliar esta falta de información se hizo un análisis exhaustivo de la documentación aportada por los centros; sin embargo sólo en muy escasas ocasiones se han encontrado datos que permitieran realizar afirmaciones sobre las estrategias de las que no se obtuvo información en las entrevistas.

- Cuadro resumen de las estrategias utilizadas para la promoción de la convivencia en positivo
Estrategias que aparecen documentadas en los centros del estudio de casos:

CENTRO A. Establecimiento de un clima de orden, seguridad y de trabajo eficaz		Se elabora una normativa clara, que establece límites y se da a conocer.	<i>Regulación de conductas</i>
		Se revisa sistemáticamente la normativa.	<i>Funcionalidad de la normativa</i>
		La normativa regula las situaciones ordinarias, habituales.	<i>Fijación de procedimientos</i>
		La normativa trata de anticipar lo imprevisto, los conflictos.	<i>Poder de anticipación</i>
		Se organiza la actividad escolar en un ambiente de sosiego.	<i>Clima escolar positivo</i>
		Los responsables intervienen en los conflictos, no se inhiben.	<i>Afrontamiento de conflictos</i>
		El poder y la autoridad se utilizan de modo justificado y con talante preventivo.	<i>No autoritarismo</i>
		El profesorado establece acuerdos básicos de actuación con el alumnado.	<i>Consistencia</i>
B. La participación activa y la implicación de las personas		Los grupos especiales intentan acomodar las respuestas educativas a las necesidades y no tienen finalidad segregadora.	<i>Integración</i>
		El centro se dota de estructuras para la participación del profesorado, del alumnado y de las familias	<i>Organización</i>
		Se incentiva la participación y el compromiso.	<i>Participación democrática</i>
C. Relaciones positivas de consideración y respeto		El profesorado asume la importancia de esta tarea y dedica atención a las relaciones que sustentan la convivencia	<i>Asunción de la tarea</i>
		El profesorado reflexiona y evalúa la situación de las relaciones	<i>Diagnóstico</i>
		El profesorado establece planes de mejora de las relaciones	<i>Planificación sistemática</i>
		El profesorado se coordina con este fin	<i>Coordinación</i>
		Predomina siempre la actitud preventiva	<i>Prevención</i>
D. Liderazgo		Existe implicación y estímulo por parte de la dirección	<i>Estímulo de la dirección</i>
		Las coordinadoras de los proyectos tienen autoridad, responsabilidad y recursos en un liderazgo distribuido.	<i>Responsabilidad y recursos</i>
AULA			
E. El tiempo de tutoría, clave en el desarrollo personal y social del alumnado		Se reconoce el valor de la tutoría en el seguimiento de los grupos y de las personas. Espacio para el diálogo	<i>Tutoría grupal e individual</i>
		Trabajo sistemático en valores, en habilidades sociales, en regulación de conductas y técnicas de resolución de conflictos.	<i>Desarrollo personal y social del alumnado</i>
		Se forma, se elaboran materiales y se apoya a los tutores en su función	<i>Formación práctica</i>

Estrategias que aparecen en algún centro:

Centro B: Líneas transversales y tutoría	1	Tratamiento global de la convivencia en las líneas transversales del currículo y en la tutoría	<i>Líneas transversales</i>
Centro A: Técnicas de resolución de conflictos	2	Desarrollo profundo de las técnicas de resolución de conflictos	<i>Resolución de conflictos</i>
Centro C: Atención a la diversidad	3	Atención y acomodación a la diversidad del alumnado como medio de mejora de la convivencia	<i>Atención a la diversidad</i>

Estrategias insuficientemente documentadas:

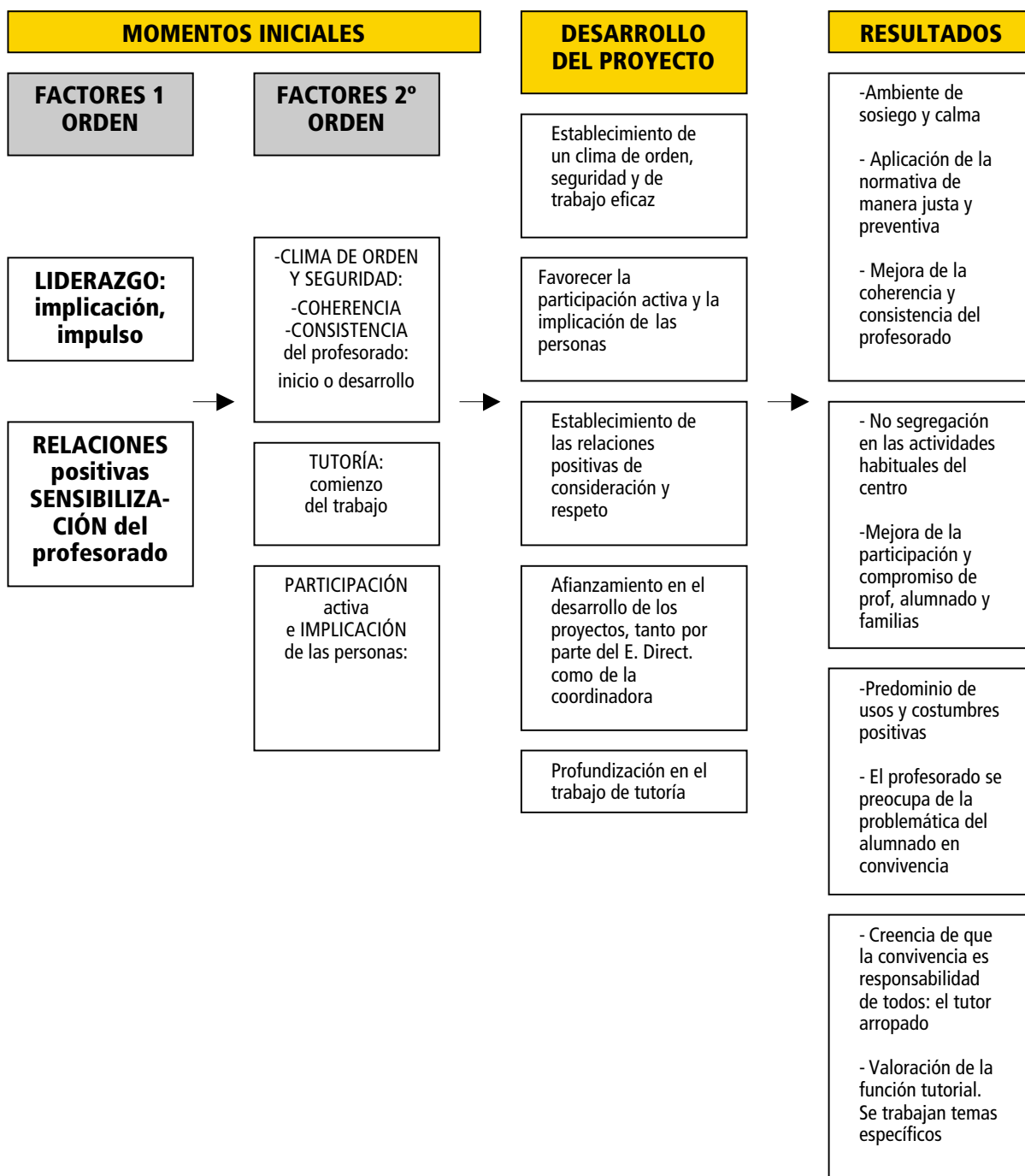
	1	Existen programas de acogida al profesorado y al alumnado	<i>Programas de acogida</i>
	2	Se cuenta con una normativa para el profesorado donde se recogen criterios de actuación.	<i>Normativa profesorado</i>
	3	El entorno físico es acogedor y seguro	<i>Entorno físico</i>
	4	El diseño arquitectónico del centro favorece las relaciones positivas	<i>Diseño arquitectónico</i>
	5	Se establece un marco positivo de relaciones y política de alianzas con el exterior	<i>Relaciones externas</i>

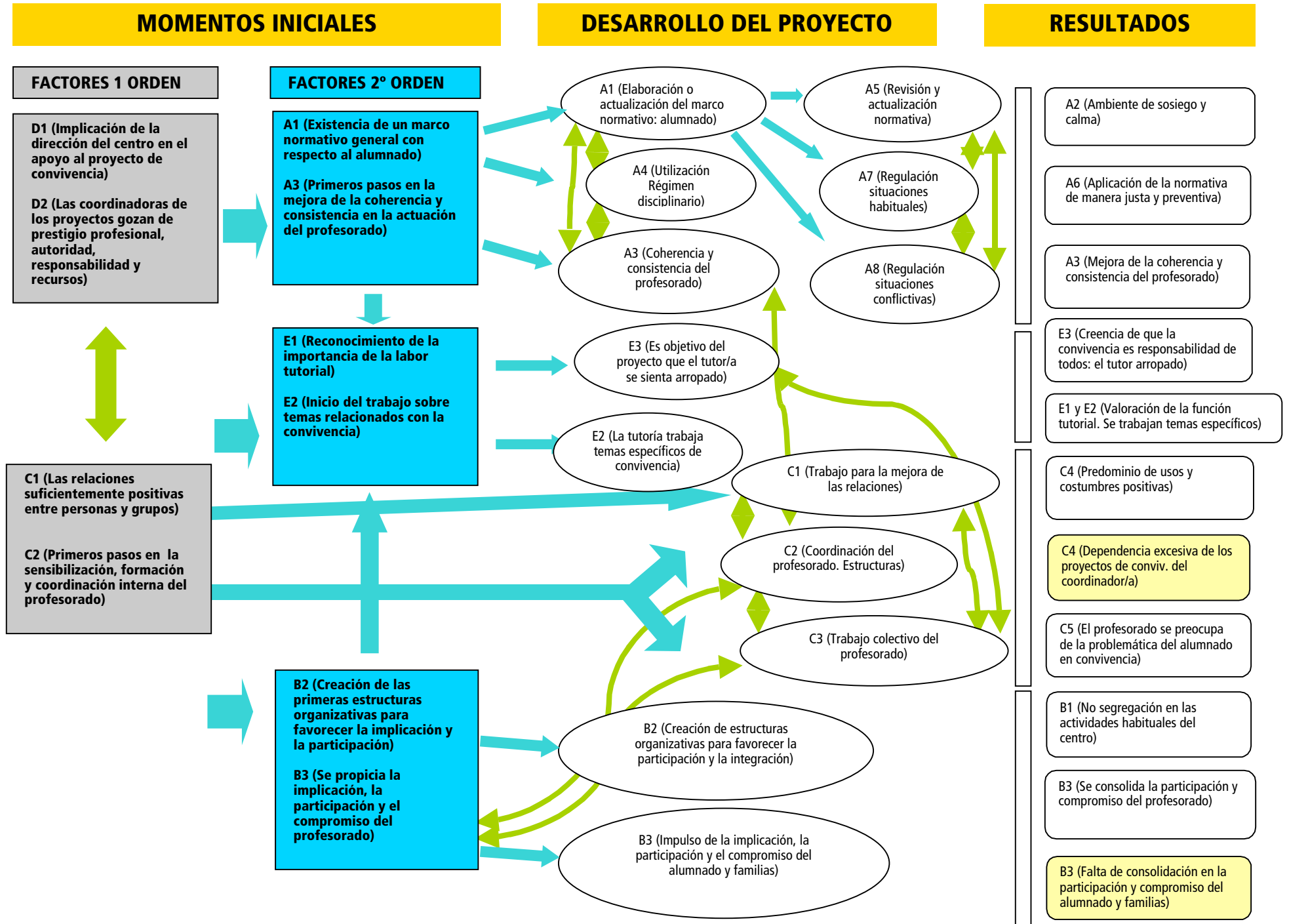
Estrategias que no aparecen:

	1	Se trabajan con todo el alumnado de modo sistemático las expectativas positivas hacia los aprendizajes	<i>Expectativas positivas</i>
	2	Las actividades de enseñanza-aprendizaje son motivadoras.	<i>Estrategias didácticas</i>
	3	Los espacios, los tiempos y los recursos se diseñan y organizan para favorecer el aprendizaje del alumnado	<i>Organización de los aprendizajes</i>

Estrategias que necesitan afianzamiento:

	1	La participación e implicación de las familias y del alumnado	<i>Participación activa</i>
	2	Los proyectos cuentan con una masa crítica suficiente tanto en la coordinación como en la ejecución.	<i>Responsabilidad compartida</i>





Explicación sobre la elaboración del primer cuadro:

- Está organizado en tres bloques: *estrategias utilizadas al inicio de los proyectos, estrategias utilizadas en el desarrollo de los proyectos y resultados*. Para determinar qué estrategias forman parte de cada bloque, se han utilizado las fichas técnicas de las estrategias, así como el listado de estrategias utilizadas en el inicio de los proyectos y en el desarrollo de los mismos y la descripción de los casos (Capítulo III)
- En las estrategias utilizadas al inicio de los proyectos se diferencian *factores de primer orden y de segundo orden*. Los factores de primer orden se consideran como condiciones para que aparezcan los factores de segundo orden. Para ver los criterios que se han utilizado a la hora de diferenciar unos de otros, ver el apartado de las estrategias al inicio de los proyectos (pág. 108) y la ficha resumen de las estrategias (pág. 130)
- En la siguiente columna se recogen las estrategias utilizadas por los centros en el desarrollo del proyecto de convivencia, obtenidas del apartado 4 de este capítulo. Han sido ordenadas desde arriba hacia abajo, en el mismo orden en el que se preguntó a los entrevistados.
- En los resultados se recogen las estrategias que se pueden considerar resultados del trabajo en convivencia. Los datos provienen de nuevo del apartado 4 de este capítulo, así como del Capítulo III -Descripción de los casos-. También en este caso la ordenación se ha producido en el mismo orden en el que se preguntó a los entrevistados.
- *Las relaciones entre unas estrategias y otras no deben ser entendidas como causales, sino desde el punto de vista de sucesos que la investigación parece relacionar o condicionar unos a la existencia y el desarrollo de los otros*. Las flechas realizan la función de indicar que unas estrategias se derivan de otras.

Explicación sobre la elaboración del segundo cuadro:

- Es un cuadro como el anterior, pero en el que se plasman mediante flechas las interrelaciones entre unas estrategias y otras.
- Las estrategias que componen cada bloque son las mismas que las del primer cuadro. Las estrategias incluidas en el desarrollo de los proyectos y en los resultados han sido ordenadas en función de la estrategia origen.
- En este caso, la simbología de las flechas indica:
 - ✓ Flechas dobles de color verde: estrategias que se influyen y explican mutuamente
 - ✓ Flechas azules de sentido único: la estrategia inicial condiciona o explica de alguna manera la estrategia final
- El fono amarillo en dos de los cuadros de estrategia -B3 y C4- expresa que es una estrategia no suficientemente asentada.

TABLA. GRADO DE FIABILIDAD Y VALORACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS

Nivel: centro educativo

Establecimiento de un clima de orden, seguridad y trabajo eficaz

A B C

1. Existe un marco normativo general con respecto al alumnado que es claro, conocido, y que establece los límites de lo que está permitido			
2. Se interviene de modo activo para dirimir los conflictos y tensiones, cuando los problemas con el alumnado no se resuelven mediante los procedimientos habituales. No se producen vacíos en este ejercicio de la autoridad.			
3. El poder no se ejerce arbitrariamente, sino según unas reglas establecidas que son percibidas como justas, necesarias y elaboradas más para prevenir que para castigar.			
4. Las normas de convivencia regulan las situaciones habituales de la convivencia: los comportamientos del alumnado, así como los espacios y momentos de la actividad escolar			
5. Las normas de convivencia regulan las situaciones conflictivas.			
6. El profesorado revisa y actualiza periódicamente la normativa de centro.			
7. Las actividades transcurren en un ambiente de sosiego y calma que ha ido mejorando en el tiempo			
8. Internamente, el profesorado establece acuerdos básicos de actuación con el alumnado: coherencia y consistencia.			

B. Participación activa e implicación de las personas

9. Se favorece la implicación, la participación y el compromiso del profesorado, y las decisiones que les afectan han sido tomadas mediante el acuerdo y el consenso			
10. Se favorece la implicación, la participación y el compromiso del alumnado y de las familias en la gestión del centro y en el proyecto de convivencia:	Alumnado		
	Familias		
11. El centro se ha dotado de estructuras organizativas para favorecer la implicación y la participación de los diferentes sectores de la comunidad educativa:	Profesorado		
	Alum. y Fam.		
12. El centro realiza sus actividades habituales, incluida la formación de grupos de alumnos, sin separar ni clasificar a estos por niveles de contenido u otros similares			

C. Relaciones positivas de consideración y respeto

13. Las relaciones entre personas y grupos son positivas y habitualmente se trabaja para su mejora.			
14. Se da un predominio de usos y costumbres basados en actitudes preventivas frente a las reactivas			
15. El profesorado dedica atención a las cuestiones que surgen en la convivencia con el alumnado			
16. Existe coordinación interna del profesorado vinculada al desarrollo del proyecto y a la mejora de las relaciones personales. Los profesores utilizan las estructuras formales e informales de la organización para coordinar la actuación en el ámbito de la convivencia que en definitiva favorece un mejor clima de relaciones			
17. El tipo de trabajo que se desarrolla en convivencia es el producto de las reflexiones, aportaciones y conclusiones desarrolladas colectivamente por el profesorado a partir del punto de partida y de los logros que se van realizando			

D. Existe implicación y estímulo de la dirección

18. La dirección del centro se implica en el apoyo al PROYECTO DE CONVIVENCIA y en el establecimiento de cauces para su desarrollo. Las coordinadoras de los proyectos tienen autoridad, responsabilidad y recursos. Supervisan el desarrollo de los proyectos.			
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--	--

Nivel: aula**E. El trabajo de tutoría es clave en el desarrollo personal y social del alumnado**

19. El centro valora la importancia de la labor tutorial con el alumnado			
20. Es un objetivo explícito del proyecto que el tutor se sienta ayudado en la labor tutorial			
21. En las tutorías se trabajan temas relacionados específicamente con la convivencia			

NOTA: La intensidad de los colores utilizados indica el grado de fiabilidad y de valoración de las estrategias. Más información en el ANEXO F

BIBLIOGRAFÍA:

- ADELMAN, C., y otros (1984), "Rethinking Case Study", en Bell, J. y otros (1984) *Conducting small-scale investigations in educational management*. London, PCP.
- ALZATE, R., (2001), "Resolución de conflictos, una enseñanza-aprendizaje sistemática (comunicación)", *Congreso de Convivencia*. Vitoria-Gasteiz.
- ARNAL, J., y otros (1994), *Investigación Educativa, Fundamentos y Metodología*. Barcelona, Labor.
- ARREGI, N., (2001), "Programa de Educación para la Convivencia del Dpto. de Educación del Gobierno Vasco (ponencia)", *Congreso de Convivencia*. Vitoria-Gasteiz.
- AYESTARÁN, S. (1994), *El proceso de socialización en los/as jóvenes de Euskadi*, Gobierno Vasco, Vitoria-Gasteiz.
- BALL, S. J. (1989), *La micropolítica de la escuela*. Paidós/MEC, Barcelona.
- BELTRÁN, F. y SAN MARTÍN, A. (2000), *Diseñar la coherencia escolar*. Madrid, Morata.
- BERNSTEIN, B. (1990), *Poder, educación y conciencia*. El Roure Editorial, Barcelona.
- BEST, R (Ed) (2000), *Education for spiritual, moral, social and cultural development*. Continuum, London.
- BIZQUERRA, R., (1989), *Métodos de Investigación Educativa, Guía práctica*. Barcelona, CEAC.
- BLAYA, C., (2002), "Elementos de reflexión para un ambiente escolar positivo y más seguro", *Organización y Gestión educativa*, Julio-agosto 2002.
- BOLÍVAR, A. (2000), *Los centros organizativos como organizaciones que aprenden*. La Muralla, Madrid.
- BOLIVAR, A., (2001), "¿Dónde situar los esfuerzos de mejora?", *Organización y gestión educativa*, Julio-Agosto 2001.
- BOLMAN, L. y DEAL, T. (1991), *Reframing Organization*. Jossey-Bass, Oxford.
- BONTIS, N. y CHOO, CH. W. (2001), *Strategic management of intellectual capital and organizational knowledge*. OUP, Oxford.
- BRUNET, L., (1987), *El clima de trabajo en las organizaciones. Definición, diagnóstico y consecuencias*. México, Trillas.
- CAMPO, A (2.000), "De la convivencia escolar o de la reconstrucción de las expectativas" en *Organización y gestión educativa*, nº 4.
- CAMPO, A (2001), Dossier."Procesos básicos en la mejora continua de los centros. Algunas herramientas" *Organización y Gestión Educativa*, nº 4.
- CAMPO, A. (1997), "El cambio en los centros educativos", *Organización y Gestión Educativa*, nº 4.
- CAMPO, A. (2000), *La convivencia escolar. Valores que la sustentan*. Praxis, Barcelona.
- CAMPO, A., (2001), "Convivencia y organización escolar", *Cuadernos de Pedagogía*, Nº 304.
- CAMPO, A., (2002), "El clima y la organización escolar (ponencia)", en *Clima y convivencia escolar*, Curso UPV. Donostia.
- CAMPO, A., (2002), "Variables que conforman el clima escolar (ponencia)", en *Clima y convivencia escolar*, Curso UPV. Donostia.
- CAMPS, V. (1993), *Los valores en la educación*. Alauda/Anaya, Madrid.
- CCOO, (2001), *Convivencia escolar: un enfoque práctico*. Madrid, Federación de Enseñanza de CCOO.
- CEREZO, F. (1997), *Conductas agresivas en la edad escolar*. Ediciones Pirámide, Madrid
- CIDE (1995), *Calidad en la educación y eficacia de la escuela*. MEC, Madrid
- COHEN, L., MANION, L. (1990), *Métodos de Investigación Educativa*. Madrid, La Muralla.
- COLÁS, Mª P., BUENDÍA, L., (1994), *Investigación Educativa*. Sevilla, Alfar.
- COLLER, X., (2000), *Estudio de casos*. Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas.
- COLLINS, U. y McNIFF, J. (Eds) (1999). *Rethinking Pastoral Care*. London, Routledge
- CONGRESO DE CONVIVENCIA: Experiencias de centros (2001), Congreso de Convivencia, Vitoria-Gasteiz.
- CONSEJOS ESCOLARES de las CCAA y del Estado, Jornadas, (2001), "La convivencia en los centros escolares como factor de calidad". Santiago de Compostela. Consejo Escolar de Galicia.

- CORTINA, A. (1990), *Ética sin moral*. Tecnos, Madrid.
- COTTON, K. (1995), *Effective schooling practices. A research synthesis. 1995 (updated)*. NREL, Portland.
- COWIE, H. y SHARP, S. (1998), *Understanding and Supporting Children in Distress*, London, Sage.
- CREEMERS, B. y REEZIGT, G. (1999), "The role of school and classroom climate in elementary school learning environments", en FREIBERG, J. *School Climate*. Falmer Press, London.
- CHIARI, G., (1997), *Climi di classe e apprendimento*. Franco Angeli, Milano.
- CHOO, CH. W. (1998). *The knowing organization*. OUP, New York.
- DEBARBIEUX, E. et al. (1996), *La violence en milieu scolaire - 1. État des lieux*. ESF, Paris.
- DEBARBIEUX, E. et al. (1999). *La violence en milieu scolaire - 2. Le désordre des choses*. ESF, Paris.
- DEBARBIEUX, E., BLAYA-DEBARBIEUX, C., (2002), "Políticas y modelos de intervención-prevención de la violencia escolar", VII Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas. Donostia.
- DEFENSOR DEL PUEBLO, (2000), *Informe del Defensor del Pueblo sobre violencia escolar*. Madrid. www.defensordelpueblo.es.
- DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN, Gobierno Vasco, (2000), *Programas de Innovación Educativa*. Dirección de Innovación Educativa, Vitoria-Gasteiz.
- DIXON, N. (2002), *El ciclo del aprendizaje organizativo*, AENOR, Madrid.
- DUFORT, F. (2001). *Agir au coeur des communautés. La psychologie communautaire et le changement social*. Les Presses de l'Université Laval, Québec.
- DURLAK, J. A. (1995). *School-based prevention programs for children and adolescents*. Thousand Oaks, Sage
- ELTON REPORT (1989), *Discipline in Schools*. DES/Welsh Office, HMSO, London.
- ELZO, J. (1996), *Drogas y Escuela V*. Gobierno Vasco. Vitoria-Gasteiz.
- ELZO, J., (2001), "Para una sociología de la violencia en los jóvenes escolarizados en Educación Secundaria (ponencia)", *Congreso de Convivencia*, Vitoria-Gasteiz.
- ERRICKER C, y otros (1997), *The education of the whole child*. Casell, London.
- ESCUDERO MUÑOZ, J. M. (2002), "Garantizar el derecho de todos a una buena educación. Políticas y prácticas para una diversidad equitativa", *Organización y Gestión Educativa*, nº 2 (marzo-abril).
- ESTEVE, J. M. (1998), "La aventura de ser maestro". *Cuadernos de Pedagogía*, nº 226.
- ETXEBERRIA BALERDI, F. (2000), *Violencia Escolar*. Universidad del País Vasco. Donostia.
- FERIA, A., (2001), "El conflicto se resuelve con palabras", *Cuadernos de Pedagogía*, Nº 304.
- FERNÁNDEZ ENGITA, M., (2001), "El sistema educativo y la convivencia cívica", *Cuadernos de Pedagogía*, Nº 304.
- FERNÁNDEZ GARCÍA, I., (1998), *Prevención de la violencia y resolución de conflictos*. Madrid, Narcea.
- FERNÁNDEZ GARCÍA, I., (1998), *Un día más, Materiales didácticos para la educación en valores en ESO*. Madrid, Defensor de la Comunidad de Madrid.
- FERNÁNDEZ GARCÍA, I., (2000), "¿A quien le toca la convivencia?", *Organización y Gestión educativa*, Julio-agosto 2000.
- FERNÁNDEZ GARCÍA, I., (2001), "La ayuda entre iguales", *Cuadernos de Pedagogía*, Nº 304.
- FERNÁNDEZ GARCÍA, I., (coord.), (2001), *Guía para la convivencia en el aula*. Madrid, Cisspraxis.
- FERNÁNDEZ, GARCÍA, I., (2001), "La educación entre iguales: el modelo del alumno ayudante", *Congreso de Convivencia*, Vitoria-Gasteiz.
- FRASER, J. y WALBERG, J. (Eds) (1991), *Educational environments: evaluation, antecedents and consequences*. Pergamon, Oxford.
- FREIBERG, J., (1999), *School Climate*. Falmer, London.
- FULLAN, M. (1991), *The new meaning of educational change*. Casell, London.
- FULLAN, M. y Hargreaves, A. (1997), *¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela?* M.C.E.P. Sevilla.
- FUNES, J (1995), "¿Descontrol o revuelta? Los educadores, los alumnos y mutuas incompatibilidades". *Aula* nº 40-41. Julio – Agosto.
- FUNES, J., (2001), "Conflictos sociales en la adolescencia (ponencia)", *Congreso de Convivencia*, Vitoria-Gasteiz.

- FUNES, J., (2001), "Convivir con adolescentes", *Cuadernos de Pedagogía*, Nº 304
- GAIRÍN, J. (1997), "La dirección en los procesos de aprendizaje colectivo", *Alta Dirección* nº.191, Barcelona.
- GARMENDIA, J., (2001), "La participación como instrumento de convivencia (comunicación)", *Congreso de Convivencia*, Vitoria-Gasteiz.
- GAZIEL, H., y otros (2000), *La Calidad en los centros docentes del siglo XXI*. Madrid, La Muralla.
- GERWITZ, S. y otros (1995), *Markets, choice and equity in education*. OUP, London.
- GONZÁLEZ GALÁN, A. (2000), Calidad, eficacia y clima en centros educativos. Modelos de evaluación y relaciones causales, Tesis doctoral inédita, Universidad Complutense de Madrid.
- GOTTFREDSON, C. D. (2001), *Schools and delinquency*. CUP, London.
- GRISAY, A. (1993), "Le fonctionnement des collèges et ses effets sur les élèves de sixième et cinquième", *Education et formations*, 32.
- GRUNDY, S. (1987), *Curriculum. Product or praxis*. Falmer, London.
- HABERMAS, J. (1972), *Knowledge and human interests*. Heinemann, London
- HANDY, CH. (1990), *Inside Organizations*. BBC Books, London.
- HMI (1988), *A survey of personal and social education courses in some secondary schools*. NFER, London.
- HOFSTEDE, G., (1991), *Cultures and organizations*. HarperCollins, London.
- HOPKINS, D. y otros (1994), *School improvement in an era of change*. Casell, London.
- HOY, W. K. et al, (1991), *Open schools/healthy schools. Measuring organizational climate*. Corwin Press, London.
- HOY, W. y FELDMAN, J., (1999), "Organizational Health Profiles for High Schools", en FREIBERG, J., *School Climate*, Falmer, London.
- ICE Deusto (2000) "Liderazgo y organizaciones que aprenden". *III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos*, Mensajero, Bilbao
- INMAN S, y otros (Eds) (1998), *Assessing personal and social development. Measuring the international findings and preliminary results for England*, NFER, Slough.
- KOHLBERG, L (1992), *Psicología del desarrollo moral*. Descée de Brouwer, Bilbao.
- LÓPEZ MARTÍNEZ, J., (2000), "Convivencia y disciplina en los centros escolares", *Organización y Gestión educativa*, Julio-agosto 2000.
- LOWESTEIN, L.F., (1972). *Violence in schools and its treatment*. Hemel Hempstead. NASM.
- MARCHESI, A., MARTÍN, E., *Calidad de la Enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid, Alianza.
- MARINA, J. A., (2000), "La convivencia en los centros educativos (entrevista)", *Organización y Gestión educativa*, Julio-agosto 2000.
- MARINA, J. A., (2001), "Inteligencia, ética y valores para la convivencia (ponencia)", *Congreso de Convivencia*, Vitoria-Gasteiz.
- MARINA, J. A., (2001), "Profesores para un mundo ultramoderno", *Cuadernos de Pedagogía*, Nº 304.
- MARINA, J.A (1997), *En busca de la voluntad perdida*. Anagrama, Barcelona
- MARTÍ, L., (2001), "Cómplices para convivir", *Cuadernos de Pedagogía*, Nº 304.
- MARTÍN, M. y Velarde, O. (1996), *Informe Juventud en España*. Instituto de la Juventud, Madrid.
- MOGOLLÓN, M., (2001), "Una panorámica sobre la convivencia en los centros", *Cuadernos de Pedagogía*, Nº 304.
- MONAHAN, L (1996), *Making school a better place*. Marino Institute of Education, Dublin.
- MORGAN, G., (1997), *Images of organizations*. Sage, Thousand Oaks.
- MUIJS, D. Y REYNOLDS, D. (2001), *Effective Teaching. Evidence and Practice*. Paul Chapman Publishing, London.
- MUNN, P. y otros (1992), *Effective discipline in Secondary Schools and Classrooms*. Paul Chapman. London.
- MUNN, P., (1999), "The darker side of pupil culture, Discipline and bullying in schools", en PROSSER, J. (1999), *School Culture*, PCP, London.
- MUÑOZ REPISO, M., MURILLO, F. J., y otros, (2000), *La mejora de la eficacia escolar: un estudio de casos*, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

- MUÑOZ-REPISO, M., y otros (1995), *Calidad de la educación y eficacia de la escuela. Estudio sobre la gestión de los recursos educativos*, Madrid, CIDE.
- MURILLO, F. J., (2002), "El clima como factor de eficacia escolar", *Organización y Gestión educativa*, Julio-agosto 2002.
- MURILLO, F. J., (2002), "Relación del clima con la eficacia escolar (ponencia)" en *Clima y convivencia escolar*, Curso UPV. Donostia.
- NIAS, J. y otros (1989), *Staff relations in Primary Schools*. Casell, London.
- NONAKA, I. y TAKEUCHI, H. (1995), *The knowledge creating company. How Japanese companies create the dynamics of innovation*. OUP, New York
- OCDE, (1991), *Escuelas y calidad de la enseñanza*, Barcelona, Paidós.
- OJEMBARRENA, R., (1997), "Cuestionario sobre clima escolar" en *Instrumentos de gestión*, Praxis. Barcelona.
- OLWEUS, D. (1993), *Bullying in Schools. What we know and what we can do*. London, Blackwell.
- ORTEGA, R. (1997), "El proyecto Sevilla Anti-Violencia Escolar (SAVE). Un modelo de intervención preventiva contra los malos tratos entre iguales". *Revista de Educación*, 313. 134-160
- ORTEGA, R. Y COL. (1998), *La convivencia escolar. Qué es y cómo abordarla*. Consejería de Educación y Ciencia, Sevilla.
- ORTEGA, R. Y MORA, M. (2000), *Violencia Escolar, Mito o Realidad*. Mergablum, Sevilla.
- ORTEGA, R., (2000), *Educación para la convivencia para prevenir la violencia*. Madrid, Antonio Machado Libros.
- ORTEGA, R., (2001), "Educar para la convivencia en el sistema educativo (ponencia)", *Congreso de Convivencia*, Vitoria-Gasteiz.
- PARSONS, C (1999), *Education, Exclusion and Citizenship*. London, Routledge.
- PIAGET, J. (1999), *De la pedagogía*. Paidós. Barcelona
- POWER, S (1996). *The pastoral and the academic. Conflict and contradiction in the Curriculum*, Casell, London.
- PROGRAMAS INSTITUCIONALES EN CONVIVENCIA (2001): Irlanda (Alan Smith), Sevilla (Rosario del Rey), Madrid (Juan Carlos Tórrego), *Congreso de Convivencia*, Vitoria-Gasteiz.
- PROSSER, J., (1997), *Image based research: A sourcebook for qualitative researchers*. Falmer, London.
- PROSSER, J., (1999), *School Culture*. PCP, London.
- PUIG ROVIRA, J. M. (1996), *La construcción de la personalidad moral*. Paidós, Barcelona.
- REYNOLDS, D. (1989), *School effectiveness and improvement*. School of Education, Cardiff.
- RUL, J. (1997), "El reto de enseñar y aprender. Convivencia, disciplinas y violencia en el centro educativo". *Aula de Innovación Educativa*, nº 65.
- RUTTER, M. y otros, (1979), *Fifteen thousand hours. secondary schools and their effects on children*. Open Books, London.
- SAMMONS, P., HILLMAN, J. Y MORTIMORE, P. (1995), *Key characteristics of effective schools. A review of school effectiveness research*. OFSTED, London.
- SAN FABIÁN, J. L. (1997), *La experiencia participativa de los estudiantes en el ámbito escolar*. CIDE, Madrid.
- SAN FABIÁN, J. L., (2001), "Entre la familia y la escuela o el aprendizaje de la ciudadanía mínima (ponencia)", *Congreso de Convivencia*, Vitoria-Gasteiz.
- SANTOS GUERRA, M. A. (2000), *La escuela que aprende*. Morata, Madrid.
- SAVATER, F. (1997), *El valor de educa*, Ariel, Barcelona.
- SCOTTISH EXECUTIVE, (2001) *Better behaviour, better learning*. Edinburgh. Scottish Executive.
- SCHEERENS, J. Y BOSKER, R.J. (1997), *The foundations of educational effectiveness*. Oxford. Pergamon.
- SCHEIN, E., (1997), *Organizational culture and leadership*. (2ª ed.), Jossey Bass, London.
- SCHÖN, D. A (1983), *The reflective practitioner.*, Temple Smith, London.
- SCHÖN, D. A. (1992), *La formación de profesionales reflexivos*. Paidós, Barcelona.
- SENGE, P. (1996), *La quinta disciplina*. Granica, Barcelona.
- SENGE, P. et alt. (2001), *Schools that learn*. Nicholas Bradley Publishing. London.

- SEOANE PINILLA, J. (2002), "Educación y democracia" (59-64). Claves de razón práctica, nº 121.
- SKINNER, A (1994), *Bullying. An annotated bibliography of literature and resources*. Leicester. Youth Work.
- SMITH, P. et al., (1999), *The nature of school bullying, a cross-national perspective*. Routledge. London.
- SMITH, P. y SHARP, S. (1994), *School bullying. Insights and perspectives*. Routledge, New York.
- STAKE, R.E., (1998), *Investigación con estudio de casos*. Madrid, Morata.
- STEVENS, C. y SANCHEZ, K., (1999), "Perceptions of parents and community members as a measure of school climate", en FREIBERG, J. *School Climate*, Falmer, London.
- STOLL, L., (1999), "School culture: Black hole or fertile garden for school improvement?", en PROSSER, J. (1999), *School Culture*. PCP, London.
- SWIERINGA, J. Y WIERDSMA, A. (1992). *Becoming a learning organization*. Addison-Wesley. Wokingham.
- TEDESCO, J. C., (2001), "La educación para el siglo XXI (ponencia)", *Congreso de Convivencia*, Vitoria-Gasteiz.
- TORREGO SEIJO, J.C., (2001), "Modelos de regulación de la convivencia", *Cuadernos de Pedagogía*, Nº 304.
- TORREGO, J.C., FUNES, S., (2000), "El proceso de mediación en los IES de la Comunidad de Madrid (experiencia)", *Organización y Gestión educativa*, Julio-agosto 2000.
- TRIGUEROS, D., (2001), "A la búsqueda de salidas", *Cuadernos de Pedagogía*, Nº 304.
- URANGA, M., (2000), "Al andar se hace camino (experiencia)", *Organización y Gestión educativa*, Julio-agosto 2000.
- WALBERG, J. y HAERTEL, J. (1997), *Psychology and educational practice*. McCuthan, Berkeley.
- WATKINS, C y WAGNER, P (2000), *Improving School Behaviour*. Paul Chapman, London.
- XARES, X., (2001), "Educación y conflicto, Retos y necesidades para construir centros educativos vivenciales (ponencia)", *Congreso de Convivencia*, Vitoria-Gasteiz.
- ZABALZA, M. A., (2002), "Las relaciones interpersonales en las organizaciones", *VII Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas*. San Sebastián
- ZAITEGI, N., (2000), "Herramientas para la gestión de la convivencia en el centro (dossier)", *Organización y Gestión educativa*, Julio-agosto 2000.
- ZAITEGI, N., (2001), "Una propuesta de intervención en Primaria", *Cuadernos de Pedagogía*, Nº 304.