



REVISTA IBERO—
—AMERICANA

de Educación
de Educação

Revista Iberoamericana de Educación

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)

rie@oei.es

ISSN (Versión impresa): 1022-6508-X

ISSN (Versión en línea): 1681-5653

ESPAÑA

2005

Alejandro Campo / Alfonso Fernández / Jesús Grisaleña

LA CONVIVENCIA EN LOS CENTROS DE SECUNDARIA: UN ESTUDIO DE CASOS

Revista Iberoamericana de Educación, número 038

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura

(OEI)

Madrid, España

pp. 121-145

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal

Universidad Autónoma del Estado de México

<http://redalyc.uaemex.mx>



LA CONVIVENCIA EN LOS CENTROS DE SECUNDARIA: UN ESTUDIO DE CASOS

Alejandro Campo, Alfonso Fernández, Jesús Grisaleña *

SÍNTESIS: Una realidad inexcusable que deben afrontar los centros educativos es la de que ciertos patrones de comportamiento, válidos durante mucho tiempo, se han quedado actualmente anticuados y deben cambiarse. En este sentido, ideas como disciplina escolar, autoridad o convivencia en las aulas, son conceptos en continua discusión y revisión.

Esta investigación, realizada en el ISEI-IVEI (Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa), presta atención a cómo se construye la convivencia y a cómo, una vez consolidada, se mantiene y se desarrolla en distintas situaciones. Para ello se ha acudido a la experiencia de tres centros escolares, que han dado respuesta de modo sistemático a los problemas que se les planteaban en este aspecto.

La metodología de investigación es el estudio de casos, que permite iluminar la situación de los centros, describiendo sus itinerarios de actuación.

Como denominador común de las conclusiones, se puede señalar que cada centro escoge un conjunto de medidas, un cóctel personalizado, derivado del diagnóstico que realiza de la situación. Hay una actitud de base que lleva a los centros a repensar la convivencia como elemento unificador y constructivo en su trabajo con el alumnado, con las familias y con la comunidad más próxima.

Las conclusiones básicas de este estudio se centran en la identificación y en la descripción de las estrategias utilizadas en la solución de los problemas de convivencia.

SÍNTESE: *Uma realidade imprescindível que devem afrontar os centros educacionais é a de que alguns padrões de comportamento, válidos durante muito tempo, ficaram antiquados e devem ser mudados. Neste sentido, idéias como disciplina escolar, autoridade ou convivência nas salas de aula, são conceitos em continua discussão e revisão.*

Esta pesquisa, realizada no ISEI-IVEI (Instituto Vasco de Avaliação e Investigação Educativa), presta atenção em como se constrói a convivência e em como, uma vez consolidada, se mantém e se desenvolve

* Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa (ISEI-IVEI), España.

em diferentes situações. Pasa isso se acudiu à experiência de três centros escolares que responderam de maneira sistemática aos problemas que se planejavam nesse aspecto.

A metodologia de investigação é o estudo de casos, que permite esclarecer a situação dos centros, descrevendo seus itinerários de funcionamento.

Como denominador comum das conclusões, se pode sinalizar que cada centro escolhe um conjunto de medidas, um coquetel personalizado, derivado do diagnóstico que realiza da situação. Há uma atitude de base que leva aos centros a repensar a convivência como elemento unificador e construtivo em seu trabalho com o aluno, com as famílias e com a comunidade mais próxima.

As conclusões básicas deste estudo se concentram na identificação e na descrição das estratégias utilizadas na solução dos problemas de convivência.

1. PRESENTACIÓN

Una realidad ineludible que deben afrontar los centros educativos hoy en día es la de que ciertos patrones de comportamiento, que han sido válidos durante mucho tiempo, se han quedado obsoletos y deben ser cambiados. En este sentido, ideas como disciplina escolar, autoridad o convivencia en las aulas, son conceptos en continua discusión y revisión.

Existe una tendencia generalizada y simplista que lleva a interpretar el problema de la disciplina en términos de comportamiento, vale decir, como una repetición no deseada e inaceptable de conductas de determinados individuos o de ciertos grupos. Por tal razón, a veces el debate educativo en torno a la convivencia y a 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 para contrarrestar los efectos del comportamiento antisocial y disruptivo en el seno de la escuela.

En la investigación que aquí se presenta se quiere 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 tres centros escolares, que han dado respuesta de modo sistemático a los problemas que se les planteaban en este aspecto. Representan un pequeño pero significativo ejemplo de los centros escolares que están trabajando en este ámbito dentro de la Comunidad Vasca, amparados en las orientaciones y en los recursos del

programa «Educación para la convivencia» de la Dirección de Innovación Educativa del Departamento de Educación del gobierno de dicha Comunidad Autónoma.

2. MARCO TEÓRICO

Las conclusiones de varios estudios sociológicos (Elzo, 1996; Martín Serrano y Velarde Hermida, 1996) hacen ver que los niveles de violencia y los de conductas antisociales en las escuelas no son mayores que los de antaño.

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 sólo por el origen social de sus alumnos ni por el emplazamiento geográfico en el que esté la escuela. Escuelas, colegios e institutos comparables por su entorno y por las condiciones estructurales, tienen climas muy diferentes.

La escuela únicamente tiene capacidad de intervención en aquellas variables que controla, en los factores endógenos de convivencia, como son el clima del centro, las normas de convivencia y el tratamiento individualizado de personas y de problemas. Se le escapan o dicha escuela 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 (Fernández García, 1996).

123

2.1 EL DESARROLLO PERSONAL Y SOCIAL COMO OBJETIVO EDUCATIVO

Existen tres perspectivas de análisis que permiten discernir el grado en el que los centros educativos asumen el trabajo en convivencia:

El proceso de socialización y el desarrollo moral

Los alumnos y las alumnas, al estar en contacto permanente con las agencias más importantes de socialización, son portadores de unas representaciones, de 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 en comportamientos (Ayestarán, 1994).

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 democrática.

La implicación en la actividad escolar

Otra mirada útil de los centros es la que dirigen al currículo, es decir, al diseño y al desarrollo de la actividad escolar.

El currículo es parte central en los propósitos escolares, pero se contempla como el conjunto de experiencias vividas por el alumno o por la alumna en el área de la escuela.

Del entendimiento que tiene del currículo la comunidad escolar, 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.

124

El ejercicio del poder y la regulación de las conductas

Por último, también se intenta averiguar en qué medida la escuela asume la tarea de educar para la democracia y para el ejercicio responsable de la ciudadanía, que se canaliza mediante el desarrollo de las capacidades y de las habilidades para una convivencia social fundada en la solidaridad, en la participación y en el respeto, entre otros valores. Esta función democratizadora de la escuela cruza transversalmente, y compromete todos y cada uno de los procesos escolares.

2.2 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 del examen sobre eficacia y mejora de la escuela: el clima y la cultura escolar.

El clima escolar

El clima escolar es un factor de eficacia de primera importancia, de modo que es muy difícil que podamos imaginar, con un clima negativo, un buen centro con un buen rendimiento y con un buen nivel de convivencia. Esta idea cobra aún más fuerza si entendemos como eficaz un centro 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.

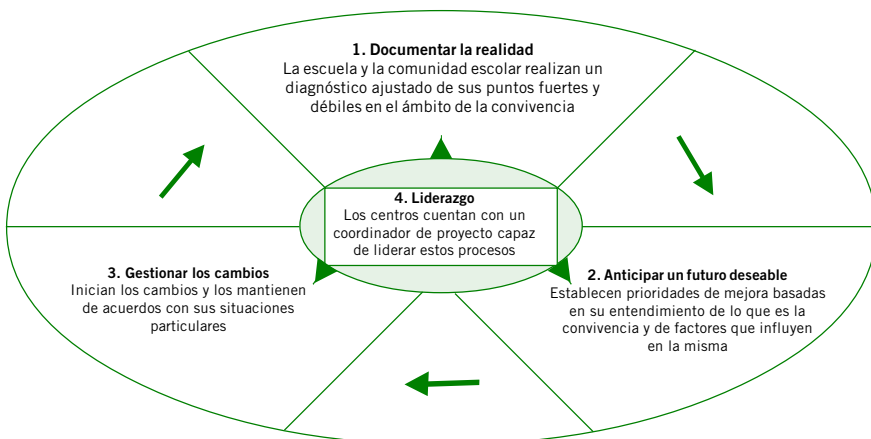
Cultura escolar

Por otra parte, la cultura escolar es una expresión que intenta captar los aspectos informales de organizaciones sociales como las escuelas. Fullan y Hargreaves (1992) la describen como «las creencias y las expectativas que se manifiestan en el modo de actuar de la institución escolar, con referencia particular a cómo se relacionan las personas».

2.3 LA DIMENSIÓN DE LOS PROCESOS EN LOS PROYECTOS DE CONVIVENCIA

125

La mejora de la convivencia de los centros estudiados se sustenta en su capacidad interna de avance. Esta cultura se manifiesta, entre otros, en varios aspectos que funcionan de modo interrelacionado, tal y como se indica en la figura:



3. DISEÑO Y DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

3.1 TIPO DE INVESTIGACIÓN

Teniendo en cuenta el grado de desarrollo conceptual que existe sobre el clima de relaciones y de convivencia, se ha optado por realizar un estudio de tipo descriptivo, cuya finalidad genérica es «observar individuos, grupos, instituciones, métodos y materiales con el fin de descubrir, comparar, contrastar, clasificar, analizar e interpretar las entidades y los acontecimientos...» (Cohen y Manion, 1990). Entre la variedad de metodologías existentes, se elige el estudio de casos.

Dicho 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).

3.2 SELECCIÓN DE LA MUESTRA

Después de definir los criterios, se eligieron tres centros que trabajaban de forma positiva los problemas de convivencia, y que contaban con suficiente experiencia en este campo. La selección de la muestra, y después la de los informantes de cada centro, se realizó intentando conseguir la máxima información sobre los proyectos.

3.3 METODOLOGÍA

Se efectuaron entrevistas en profundidad, individuales y en grupo, a coordinadores del proyecto de convivencia, a equipos directivos, al profesorado, al alumnado y a las familias. Se entregó una encuesta a cuatro grupos de alumnos de cada centro. También se hizo un análisis documental. Todo ello se complementó con las observaciones directas del equipo de investigación.

3.4 OBJETIVOS E HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN

Objetivos	Hipótesis
«Identificar y describir estrategias utilizadas por centros de Secundaria en su intento de mejorar la convivencia».	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.
«Describir y valorar el conjunto de medidas que cada centro educativo utiliza en relación con los problemas que se abordan y con el 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)».	Existen estrategias comunes a todos los centros de Secundaria que trabajan en la mejora del clima de relaciones y de convivencia, y cuyo estudio permite obtener conclusiones sobre su eficacia.

3.5 LA FIABILIDAD Y LA VALIDEZ DE LA INVESTIGACIÓN

Se cuidaron de manera especial todos los aspectos relacionados con la validez y con la fiabilidad de la investigación, como requisitos necesarios para la obtención de conclusiones fundamentadas. La fiabilidad se aseguró mediante el establecimiento de pistas de revisión y la posibilidad de la réplica paso a paso; la validez interna, a través de la triangulación, del comentario entre investigadores, de las comprobaciones con los informantes, y de la recogida de materiales de contraste, fundamentalmente. A su vez, la validez externa se llevó a cabo por medio del muestreo relevante ya expuesto, de las descripciones en profundidad, y de una amplia recogida de información.

3.6 ELABORACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS DE LA INVESTIGACIÓN

El marco teórico propone un listado de componentes de la convivencia, y los factores que abordará la investigación:

Listado de componentes de la convivencia	
Centro educativo / aula	Colaboración del centro con...
1. Regulación de las conductas. 2. Integración de todas las personas, y compromiso en una tarea compartida. 3. Relaciones. 4. Eficacia en los procesos de enseñanza/aprendizaje. 5. Dirección del centro y del proyecto de convivencia.*	1. Sistema escolar. 2. Comunidad próxima. 3. Sistema social más amplio.

* No se analizó en el nivel del aula.

Factores de la investigación		
Factores de contexto	Factores temporales	Resultados
1. Historia y entorno del centro. 2. Historia y entorno del proyecto de convivencia. 3. Historia y entorno del trabajo en las aulas.	1. Estrategias del centro para abordar la convivencia en los momentos iniciales. 2. Estrategias del centro para abordar la convivencia cuando el proyecto se desarrolla.	1. Logros del trabajo en convivencia. 2. Sistemas de evaluación. 3. Perspectivas de futuro.

Este listado de factores del clima de relaciones y de convivencia se realiza a través de las aportaciones que procedan de investigaciones sobre el tema, del estudio de múltiples proyectos de convivencia, y de la experiencia previa de los investigadores.

Cada uno de estos factores lleva asociados varios indicadores que permiten introducir una medida cuantitativa del nivel que alcanzan. Se realiza un gran esfuerzo para que dichos indicadores midan y detecten, con precisión y sin ambigüedad, los elementos y los componentes citados («operativizar» las variables) (X. Coller, 2000).

Tomando como referencia el listado de factores, se elaboran los instrumentos para las entrevistas y para el cuestionario.

128

3.7 TRATAMIENTO DE LOS DATOS

Los datos obtenidos por medio de las entrevistas, de los cuestionarios al alumnado y del análisis documental, se analizan por separado.

Se concretan 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 los globales:

- **Revisión por parte de los participantes en las entrevistas de la información allí recogida:**

El significado que se da a los elementos y a los 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 gran importancia a que cada participante en la entrevista se reconozca en las opiniones y en las valoraciones que los investigadores le adjudican en los primeros informes enviados a los centros.

Este significado es también construcción compartida entre los investigadores.

- **La forma de alcanzar los significados de los casos:**

Se ha procurado descubrir estos significados encontrando el sentido global de cada caso; para lograrlo 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 como clase. Casi siempre los significados importantes surgen de las situaciones que se repiten con frecuencia, y que se consideran significativas para la comprensión del caso.

3.8 OBTENCIÓN DE LAS CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN

Como denominador común de las conclusiones, podemos señalar que cada centro escoge un conjunto de medidas, un cóctel personalizado, derivado del diagnóstico que realiza de su situación. Existe una actitud de base que lleva a los centros a repensar la convivencia como elemento unificador y constructivo en su trabajo con el alumnado, con las familias y con la comunidad más próxima.

129

La identificación de las estrategias utilizadas por los centros constituye una de las conclusiones básicas de este estudio. Se agrupan y se ordenan siguiendo un modelo que las organiza según el grado de utilización en los tres, en dos o en uno solo de los centros. Aquellas que aparecen en los tres centros se clasifican, a su vez, de acuerdo con estos dos criterios:

- Grado de credibilidad o de fiabilidad, que es la medida en la que la información obtenida está contrastada.
- Grado de valoración, que es la media de los valores que los entrevistados y los encuestados conceden a la estrategia.

Se realiza un estudio pormenorizado de cada una de las estrategias que aparece en los tres centros. Las estrategias de cada apartado se ordenan de mayor a menor valor en el conjunto de la credibilidad y de la valoración. Al mismo tiempo, se determinan la credibilidad y la valoración de cada apartado general del listado de componentes de la convivencia ya descritos.

Con posterioridad se efectúa una interpretación global de las estrategias, que permite situar las unas en relación con las otras y en el contexto global de la investigación. También se señala una serie de estrategias, que, desde la perspectiva de los investigadores, debe ser reforzada. Así mismo, se indican aquellas otras que, estando en el diseño de la investigación, no han sido tenidas en cuenta por los centros¹. Las conclusiones incluyen descripciones sobre las características y sobre el entorno de los centros, las situaciones previas que permiten situar el trabajo en convivencia, y las estrategias utilizadas en los momentos iniciales.

Entre las conclusiones más importantes destaca la clasificación de las estrategias en dos niveles: aquellas que obtienen mayor credibilidad y valoración en el conjunto de los tres centros (PRIMARIAS), y aquellas otras que se encuentran en un segundo plano (SECUNDARIAS):

ESTRATEGIAS PRIMARIAS

- Potenciación de las relaciones positivas de consideración y de respeto.
- Implicación de la dirección del centro y de los coordinadores de los proyectos.

ESTRATEGIAS SECUNDARIAS

- Establecimiento de un clima de orden, de seguridad y de trabajo eficaz.
- Estimulación de la participación activa y de la implicación de las personas.
- Planteamiento de actividades específicas para las tutorías con el alumnado.

4. CONCLUSIONES

La técnica del estudio de casos no tiene como objetivo establecer generalizaciones, sino desmenuzar situaciones y analizar particularidades; en definitiva, poner la lupa en cuestiones concretas. Algunas evidencias pueden extrapolarse y llevarse a otras localizaciones similares. Desde este punto de vista, se describen los casos de los tres centros investigados.

¹ Al final de este resumen se presenta un cuadro sumario de todas las estrategias utilizadas.

Por razones de espacio, en el presente resumen de la investigación sólo se describirán con brevedad los siguientes apartados de las conclusiones:

4.1 CARACTERÍSTICAS Y ENTORNO ESCOLAR DE LOS CENTROS ANALIZADOS

Existen varias diferencias entre los centros objeto de la investigación, que se manifiestan en la disparidad de ratios alumnado/profesorado, en la oferta de escolarización, en la estabilidad del profesorado, en la composición social del alumnado, y en los entornos físicos y culturales de los centros.

4.2 DESCRIPCIÓN DE LAS SITUACIONES PREVIAS

En los tres centros el determinante de la actuación es la percepción de un problema de mayor o de menor gravedad. Los tres se convencen de que es más útil intentar dar respuesta al problema que vivir con él.

Los profesores y profesoras que imparten docencia en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y que provenían de los bachilleratos, no estaban acostumbrados a trabajar con el tipo de alumnado que accede a los nuevos niveles educativos, y, en algunos casos, esta situación se percibe como el origen de los problemas. El profesorado también señala una serie de cambios en las situaciones familiares de los alumnos y alumnas. Igualmente, se describe un cambio social general que hace más difícil y ardua la tarea de enseñar.

Se percibe y se asume que desde los centros es necesario responder a los aspectos de desarrollo personal y social, junto a los académicos y cognitivos, aunque esto provoque algunas resistencias entre sectores del profesorado.

Los tres centros coinciden en resaltar la colaboración sistemática recibida por el/la asesor/a correspondiente del Berritzegune².

²Con esta denominación, en el País Vasco (Euskadi) se hace referencia a los centros para la coordinación y para el asesoramiento del profesorado.

4.3 CONCLUSIONES SOBRE EL CUESTIONARIO DEL ALUMNADO

La investigación valora las percepciones de los alumnos a través de entrevistas grupales, y a través de cuestionarios individuales a los alumnos de 2.º y de 3.º de la ESO³. En la siguiente parrilla se reflejan los cursos y los alumnos de cada centro a los que se les suministró el cuestionario:

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

El cuestionario utilizado consta de 70 preguntas, de las cuales tres son de confirmación, cuyas únicas alternativas de respuesta son SÍ/NO. Dos ítems son de respuesta múltiple, y pretenden conocer en qué lugares y en qué momentos se daban determinadas conductas. Los 65 ítems restantes son preguntas de percepción personal, que contestan en una escala valorativa (nunca, casi nunca, suficientemente, casi siempre y siempre) a la pregunta planteada. En ellas se indaga sobre temas claves de la convivencia.

Con el fin de obtener una visión global del conjunto de los resultados, se procedió a un agrupamiento de los diferentes ítems del cuestionario. En algunos casos, y teniendo en cuenta la especificidad de lo que se preguntaba, se optó por no agrupar algunos ítems, y por analizarlos de manera individual.

Las conclusiones más importantes a las que se llegó fueron las siguientes:

- Valor medio de los ítems:
 - La mayoría de los ítems supera con claridad el valor medio de la escala, por lo que cuando algún ítem queda por debajo o no lo supera con amplitud, se considera como atípico y digno de especial atención.
- Valores extremos de dos conjuntos de ítems:
 - Dos conjuntos de ítems sorprenden por sus valores extremos. Por un lado, el que alude a la participación del

³ La Educación Secundaria Obligatoria escolariza a todos los alumnos entre 12 y 16 años en cuatro cursos diferenciados.

alumnado en la gestión del aula destaca por su bajo valor, lo que indica que éste no se siente suficientemente implicado en tales tareas.

Es también 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, mucho mejores que las suyas.

- ¿Qué opina el alumnado sobre la labor que el profesorado desarrolla? ¿Y sobre su propio rendimiento?:
 - El alumnado de los tres centros tiene muy buena opinión sobre la labor que sus profesores y profesoras realizan en el aula. En efecto, todos aquellos ítems que se refieren a las tareas que realiza el profesorado, obtienen 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 sobre las propias expectativas, las puntuaciones bajan de manera evidente.
- Normas de centro y de aula:
 - Obtienen alta puntuación aquellos apartados que se refieren a la claridad, a la conveniencia y a la justicia de las normas tanto de centro como de aula, lo que indica el trabajo que los tres centros han realizado para que estas cuestiones sean entendidas como es debido por el alumnado.
- Valoraciones del alumnado de 2.º y de 3.º curso:
 - A través de varios de los análisis realizados, se constata la existencia de una manifiesta regularidad en las valoraciones de los alumnos y alumnas de los cursos 2.º y 3.º de la ESO. Si se examinan estas diferencias con un nivel de confianza del 95%, se observa que en los tres centros investigados el alumnado de 2.º curso valora mucho más que el de 3.º 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 sobre la preocupación del profesorado hacia sus estudios.
- ¿Cómo influye la variable sexo?:
 - No existen diferencias significativas en los resultados de las valoraciones de los chicos y de las chicas en cuanto a los conjuntos de ítems de la encuesta.
 - ¿Se produce el abuso entre iguales?:
 - 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. Cuando se pregunta quién y cuándo interviene en los abusos entre compañeros/as, las respuestas indican que los profesores y los otros alumnos y alumnas intervienen entre «suficientemente» y «casi siempre». Estos comportamientos se dan sobre todo en el patio del centro, en menor medida en la clase, y también en otros lugares no especificados. Los momentos en los que con más frecuencia aparecen son en los recreos y en los descansos entre clases.
 - Ítems mejor valorados:

Para finalizar el análisis, y 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:

 - *Amistad entre compañeros*: para los tres centros es el que obtiene mayor valoración.
 - *Relación entre profesores*: el ítem que valora las relaciones entre los profesores obtiene en los tres centros un valor muy elevado.
 - *Conocimiento de la normativa de aula*: el ítem que pregunta sobre el conocimiento que tiene el alumnado de las consecuencias de incumplir la normativa de aula, se encuentra también entre los de mayor valoración.
 - *Trato igualitario del centro/ayuda que ofrecen los profesores*: para los ítems que valoran los anteriores aspectos,

las respuestas de dos de los tres centros se encuentran entre las cinco más valoradas.

- Ítems peor valorados:
Si este análisis se realiza sobre los cinco ítems peor valorados, la clasificación queda de la siguiente manera:
 - *Atractivo de las clases y estímulo hacia el aprendizaje:* los resultados de los tres centros coinciden en la más o menos baja valoración sobre el grado en el que los profesores hacen sus clases atractivas. Relacionado con esto, el ítem que interroga sobre el estímulo que obtienen los alumnos y alumnas por el aprendizaje consigue en dos centros valores por debajo del tres.
 - *Participación en la elaboración de la normativa de centro:* también en dos centros obtiene valoraciones ligeramente superiores al tres la pregunta sobre la participación de los delegados y delegadas en la elaboración de la normativa de centro, mientras que para el tercer centro se queda por debajo de esa cifra.
 - *Normativa de aula:* los ítems relacionados con esos valores son bastante inferiores a otros.

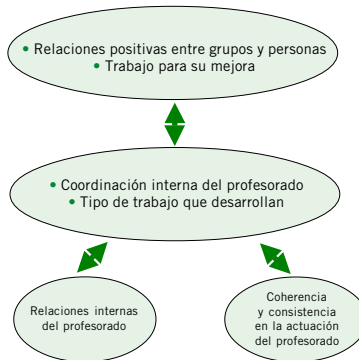
4.4 ELEMENTOS Y COMPONENTES DEL PROYECTO DE CONVIVENCIA EN LOS MOMENTOS INICIALES

- Se potencian las relaciones positivas de consideración y de respeto:
 - Todos los centros comienzan a realizar actividades específicas de convivencia que giran en torno a dos ejes fundamentales: procesos de formación internos o externos del profesorado, y coordinaciones para abordar los problemas que surgen en la relación con el alumnado.
- La dirección presta apoyo y orientación al proyecto, y reparte responsabilidades y recursos:
 - Todas las iniciativas se desarrollan con el decidido impulso del equipo directivo y de la coordinadora del Proyecto. Sería imposible imaginar el desarrollo de los proyectos de convivencia de los tres centros sin este apoyo y sin esta decidida implicación.

- Se establece un clima de orden, de seguridad y de trabajo eficaz:
 - Desarrollo o ajuste de la normativa básica para el alumnado, que se realiza a partir de algunos principios explícitos. Procesos que conducen a la coherencia y a la consistencia en las actuaciones del profesorado.
- Se estimula la participación activa y la implicación de las personas:
 - Se interviene para que todos los estamentos –sobre todo el profesorado– se impliquen y participen en la gestión del centro y en el Proyecto de Convivencia. Se organizan y se sistematizan estas actuaciones.
- Se plantean actividades específicas para las tutorías con el alumnado:
 - Se preparan actividades específicas para tutorías con el alumnado. Dichas actividades se desarrollan en diferentes ámbitos y con distintas intensidades en cada centro, e implican a los tutores, aunque no sólo a ellos.

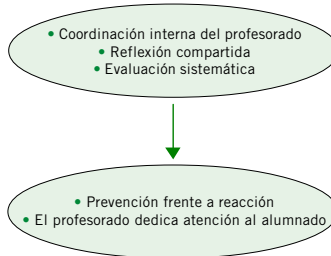
4.5 ELEMENTOS Y COMPONENTES DEL PROYECTO DE CONVIVENCIA EN SU DESARROLLO

- Relaciones positivas de consideración y de respeto:
 - En los tres centros se destaca la importancia fundamental de las relaciones entre los miembros del profesorado, aunque no puede olvidarse el resto de relaciones del centro. De hecho, la estrategia más valorada en los tres es la que indica que las relaciones generales del centro son positivas, y que se trabaja para su mejora.
Quizás puedan entenderse las estrategias de este apartado 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 tales estrategias guarden una íntima vinculación con la calidad de las relaciones internas del profesorado, y con la coherencia y consistencia con las



que éste se presenta ante el alumnado. De hecho, otra estrategia complementaria insiste en la forma de trabajo en convivencia como producto de las reflexiones, de las aportaciones y de las conclusiones desarrolladas colectivamente por el profesorado.

Esta elaboración mancomunada, esta construcción colectiva de la convivencia, es un aspecto que en dos de los centros investigados resulta esencial para el desarrollo del proyecto.



Las últimas estrategias del apartado que nos ocupa informan sobre el tipo de trabajo que el profesorado desarrolla en convivencia con respecto al alumnado. Tal labor se fundamenta en actitudes preventivas frente a las reactivas, y en la atención a los problemas que surgen con el alumnado. La ordenación de dichas actitudes da a entender que las primeras se constituyen en condición para que aparezcan las segundas.

- Existe implicación y estímulo de la dirección:
 - En los tres centros el papel que juega la dirección en el Proyecto de Convivencia es considerado como muy importante. Pero los papeles de animar, de asesorar y de

formar recaen sobre las coordinadoras de los proyectos. Utilizando mecanismos de liderazgo compartido, gran parte del desarrollo y de la continuidad de los proyectos cae bajo su responsabilidad. Es unánime la opinión de los investigadores al señalar la importancia de la implicación y del estímulo de la dirección del centro para el desarrollo de los procesos de innovación y de cambio en los centros educativos.

- Establecimiento de un clima de orden, de seguridad y de trabajo eficaz:
 - Parece que los centros valoran la importancia del establecimiento de un marco normativo claro y que determine los límites de lo permitido, a la vez que ponen en marcha procedimientos para que el alumnado conozca dicha normativa. Podría pensarse que esta claridad del marco normativo está asociada de alguna forma al sosiego con el que transcurran las actividades del centro, y al hecho de que este clima general haya mejorado con el tiempo. También tiene relación con la coherencia y con la consistencia en la actuación del profesorado.



Traspasado un cierto límite, la autoridad se ejerce para dirimir los conflictos y las tensiones, y desempeña el poder que el régimen disciplinario le otorga.

La normativa no se concibe como algo estático, sino como un conjunto de medidas modulables que permiten mantener ese ambiente general de calma y de sosiego.

Quizás por tal razón, el profesorado de los tres centros revisa de forma periódica la normativa que se aplica, que no pretende producir una sobrerregulación de estas situaciones de convivencia escolar. En el caso que contemplamos, se trabaja para que la norma se sitúe en un punto intermedio en el que exista la suficiente regulación, pero no superior a la necesaria libertad de opción por parte del alumnado. Este equilibrio no es entendido como algo

estático, sino como algo inacabado y en permanente revisión.



- Participación activa e implicación de las personas:

- Globalmente, los centros conceden gran importancia a la realización de sus actividades habituales sin separar a los alumnos por niveles de contenido, por capacidad o por otros criterios similares.

La implicación y la participación del profesorado reciben una mayor valoración y están mejor documentadas por parte de los centros que las relativas al alumnado y a las familias. Esto no resulta sorprendente si se considera al profesorado como el motor de la institución escolar, y, en consecuencia, su implicación y su participación son condiciones necesarias para el buen funcionamiento del centro y del proyecto de convivencia. Parece que en tal terreno los centros consideran que ésta es una labor de primer orden, y, muy posiblemente, necesaria para que pueda desarrollarse dicho 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 su coordinación interna, y con el tipo de trabajo que éste desarrolla en convivencia.

La utilización de los órganos de gobierno 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

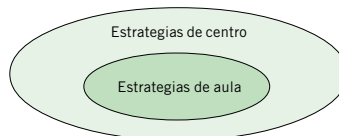
recursos de gran importancia para el desarrollo de la convivencia de los centros estudiados.

En los tres centros investigados existe la percepción de que es difícil la participación y la implicación del alumnado.

- La importancia del trabajo de tutoría en el desarrollo personal y social del alumnado:

- Las estrategias utilizadas en el centro constituyen la base sobre la que descansan los proyectos de convivencia, debido a su abordaje colectivo por parte del profesorado. 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 consolida la mayor parte de las actitudes, de los comportamientos y de los modos de proceder de alumnos y de profesores. En definitiva, es el lugar en el que, día a día, se pone a prueba el proyecto de convivencia.

El trabajo de las tutorías tiene una gran consideración. De modos diferentes y con distintas intensidades, todos los centros valoran la labor de tutoría con el alumnado, y realizan actividades específicas sobre convivencia en este ámbito. Se abordan temas relativos a la integración, como el conocimiento mutuo en el grupo de clase y la elección de representantes, así como materias de formación que desarrollan conocimientos y destrezas tales como la asertividad y las habilidades sociales, la intermediación en los conflictos, la clarificación de valores personales.



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 existen una relación y una implicación mutuas, por lo que habría que considerar que las estrategias de aula se llevan a efecto bajo el paraguas protector de las de centro.

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

Resumen de las estrategias utilizadas para la promoción de la convivencia en positivo (sigue cuadro)

Estrategias que aparecen en algún centro	
1	Tratamiento global de la convivencia en las líneas transversales del currículo y en la tutoría
2	Desarrollo profundo de las técnicas de resolución de conflictos
3	Atención y acomodación a la diversidad del alumnado como medio de mejora de la convivencia
Estrategias insuficientemente indocumentadas	
1	Existen programas de acogida al profesorado y al alumnado
2	Se cuenta con una normativa para el profesorado en la que se recogen criterios de actuación
3	El entorno físico es acogedor y seguro
4	El diseño arquitectónico del centro favorece las relaciones positivas
5	Se establece un marco positivo de relaciones y de política de alianzas con el exterior
Estrategias que no aparecen	
1	Se trabajan con todo el alumnado de modo sistemático las expectativas positivas hacia los aprendizajes
2	Las actividades de enseñanza-aprendizaje son motivadoras.
3	Los espacios, los tiempos y los recursos se diseñan y se organizan para favorecer el aprendizaje del alumnado
Estrategias que necesitan afianzarse	
1	La participación y la implicación de las familias y del alumnado
2	Los proyectos cuentan con una masa crítica suficiente tanto en la coordinación como en la ejecución
	Lineas transversales
	Resolución de conflictos
	Atención a la diversidad
	Programas de acogida
	Normativa profesorado
	Entorno físico
	Diseño arquitectónico
	Relaciones externas
	Expectativas positivas
	Estrategias didácticas
	Organización de los aprendizajes
	Participación activa
	Responsabilidad compartida

BIBLIOGRAFÍA

- ADELMAN, C., y otros (1984): «Rethinking Case Study», en Bell, J., y otros (1984): *Conducting Small-Scale Investigations in Educational Management*, Londres, PCP.
- ALZATE, R. (2001): «Resolución de conflictos, una enseñanza-aprendizaje sistemática» (comunicación), en *Congreso de Convivencia*, Vitoria-Gasteiz.
- AYESTARÁN, S. (1994): *El proceso de socialización en los/as jóvenes de Euskadi*, Vitoria-Gasteiz, Gobierno Vasco.
- BELTRÁN, F., y SAN MARTÍN, A. (2000): *Diseñar la coherencia escolar*, Madrid, Morata.
- BERNSTEIN, B. (1990): *Poder, educación y conciencia*, Barcelona, El Roure Editorial.
- BIZQUERRA, R. (1989): *Métodos de Investigación Educativa. Guía práctica*, Barcelona, CEAC.
- BOLÍVAR, A. (2000): *Los centros organizativos como organizaciones que aprenden*, Madrid, La Muralla.
- BOLMAN, L., y Deal, T. (1991): *Reframing Organization*, Oxford, Jossey-Bass.
- CAMPO, A. (2001): «Convivencia y organización escolar», en *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 304.
- CAMPS, V. (1993): *Los valores en la educación*, Madrid, Alauda/Anaya.
- CEREZO, F. (1997): *Conductas agresivas en la edad escolar*, Madrid, Ediciones Pirámide.
- COHEN, L., y MANION, L. (1990): *Métodos de Investigación Educativa*, Madrid, La Muralla.
- Coller, X. (2000): *Estudio de casos*, Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas.
- COLLINS, U., y MCNIFF, J. (eds.) (1999): *Rethinking Pastoral Care*, Londres, Routledge.
- CORTINA, A. (1990): *Ética sin moral*, Madrid, Tecnos.
- COTTON, K. (1995): *Effective Schooling Practices. A Research Synthesis. 1995 (updated)*, Portland, NREL.
- COWIE, H., y SHARP, S. (1998): *Understanding and Supporting Children in Distress*, Londres, Sage.
- CREEMERS, B., y REEZIGT, G. (1999): «The Role of School and Classroom Climate in Elementary School Learning Environments», en Freiberg J.: *School Climate*, Londres, Falmer Press.
- DEBARBIEUX, E., y otros (1999): *La violence en milieu scolaire - 2. Le désordre des choses*, París, ESF.
- (1996): *La violence en milieu scolaire - 1. État des lieux*, París, ESF.
- DEFENSOR DEL PUEBLO (2000): *Informe del Defensor del Pueblo sobre violencia escolar*, Madrid, <<http://www.defensordelpueblo.es>>.

- DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN, GOBIERNO VASCO (2000): *Programas de Innovación Educativa*, Vitoria-Gasteiz, Dirección de Innovación Educativa.
- DIXON, N. (2002): *El ciclo del aprendizaje organizativo*, Madrid, AENOR.
- ELZO, J. (1996): *Drogas y Escuela V.*, Vitoria-Gasteiz, Gobierno Vasco.
- ETXEBERRÍA BALERDI, F. (2000): *Violencia Escolar*, San Sebastián (Donostia), Universidad del País Vasco.
- FERNÁNDEZ GARCÍA, I. (1998): *Prevención de la violencia y resolución de conflictos*, Madrid, Narcea.
- FREIBERG, J. (1999): *School Climate*, Londres, Falmer.
- FULLAN, M., y HARGREAVES, A. (1997): *¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela?* Sevilla, MCEP.
- FUNES, J. (2001): «Convivir con adolescentes», en *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 304.
- GERWITZ, S., y otros (1995): *Markets, Choice and Equity in Education*, Londres, OUP.
- HABERMAS, J. (1972): *Knowledge and Human Interests*, Londres, Heinemann.
- HANDY, CH. (1990): *Inside Organizations*, Londres, BBC Books.
- HMI (1988): *A Survey of Personal and Social Education Courses in some Secondary Schools*, Londres, NFER.
- HOFSTEDE, G. (1991): *Cultures and Organizations*, Londres, Harper Collins.
- HOPKINS, D., y otros (1994): *School Improvement in an Era of Change*, Londres, Casell.
- HOY, W. K., y otros (1991): *Open Schools/healthy Schools. Measuring Organizational Climate*, Londres, Corwin Press.
- ICE Deusto (2000): «Liderazgo y organizaciones que aprenden», en *III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos*, Bilbao, Mensajero.
- KOHLBERG, L. (1992): *Psicología del desarrollo moral*, Bilbao, Desclée de Brouwer.
- MARCHESI, A., y MARTÍN, E.: *Calidad de la Enseñanza en tiempos de cambio*, Madrid, Alianza.
- MARTÍN SERRANO, M., y VELARDE HERMIDA, O. (1996): *Informe Juventud en España*, Madrid, Instituto de la Juventud.
- MUIJS, D., y REYNOLDS, D. (2001): *Effective Teaching. Evidence and Practice*, Londres, Paul Chapman Publishing.
- MUNN, P., y otros (1992): *Effective Discipline in Secondary Schools and Classrooms*, Londres, Paul Chapman.
- MUÑOZ REPISO, M.; MURILLO, F. J., y otros (2000): *La mejora de la eficacia escolar: un estudio de casos*, Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- MURILLO, F. J. (2002): «El clima como factor de eficacia escolar», en *Organización y Gestión Educativa*, julio-agosto.

- OLWEUS, D. (1993): *Bullying in Schools. What we Know and What we can do*, Londres, Blackwell.
- ORTEGA, R., y otros (1998): *La convivencia escolar. Qué es y cómo abordarla*, Sevilla, Consejería de Educación y Ciencia.
- PROSSER, J. (1999): *School Cultura*, Londres, PCP.
- PUIG ROVIRA, J. M. (1996): *La construcción de la personalidad moral*, Barcelona, Paidós.
- SAN FABIÁN, J. L. (1997): *La experiencia participativa de los estudiantes en el ámbito escolar*, Madrid, CIDE.
- SAVATER, F. (1997): *El valor de educar*, Barcelona, Ariel.
- SCOTTISH EXECUTIVE (2001): *Better Behaviour, Better Learning*, Edimburgo, Scottish Executive.
- SCHEERENS, J., y BOSKER, R. J. (1997): *The Foundations of Educational Effectiveness*, Oxford, Pergamon.
- SCHEIN, E. (1997): *Organizational Culture and Leadership*, 2.ª ed., Londres, Jossey Bass.
- SCHÖN, D. A. (1992): *La formación de profesionales reflexivos*, Barcelona, Paidós.
- (1983): *The Reflective Practitioner*, Londres, Temple Smith.
- SENGE, P., y otros (2001): *Schools that Learn*, Londres, Nicholas Bradley Publishing.
- SMITH, P., y otros (1999): *The Nature of School Bullying, a Cross-National Perspective*, Londres, Routledge.
- STOLL, L. (1999): «School Culture: Black Hole or Fertile Garden for School Improvement?», en Prosser, J. (1999): *School Culture*, Londres, PCP.
- SWIERINGA, J., y WIERDSMA, A. (1992): *Becoming a Learning Organization*, Wokingham, Addison-Wesley.
- TORREGO SEIJO, J. C. (2001): «Modelos de regulación de la convivencia», en *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 304.
- URANGA, M. (2000): «Al andar se hace camino» (experiencia), en *Organización y Gestión Educativa*, julio-agosto.
- WATKINS, C., y WAGNER, P. (2000): *Improving School Behaviour*, Londres, Paul Chapman.
- ZAITEGI, N. (2000): «Herramientas para la gestión de la convivencia en el centro» (dossier), en *Organización y Gestión Educativa*, julio-agosto.