



VOL. 16, Nº 3 (sept.-dic. 2012)

ISSN 1138-414X (edición papel)

ISSN 1989-639X (edición electrónica)

Fecha de recepción 16/10/2012

Fecha de aceptación 03/01/2013

MEJORA DE LA CONVIVENCIA A TRAVÉS DE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN PARTICIPATIVA

Coexistence improvement through participatory action research



José A. Pareja Fernández de la Reguera y Beatriz Pedrosa Vico***

** Universidad de Granada*

***EUM-SAFA (Úbeda), Universidad de Jaén*

E-mail: pareda@ugr.es, bpedrosa@fundacionsafa.es

Resumen:

A pesar del tiempo transcurrido y de las investigaciones que se han llevado a cabo en las últimas décadas, las concepciones sobre la forma de trabajar que aún perduran en muchas aulas son propias de una sociedad industrial, y pasada, en la que ya no estamos. Suele decirse que los sistemas educativos están condenados a ir con "retraso", sin embargo no siempre sería así si se tuvieran en cuenta algunos de los avances refrendados por aquellos trabajos de investigación cuya finalidad, última, es entender mejor el fenómeno educativo y mejorar la condiciones que se dan en el centro escolar para, de este modo, alcanzar los objetivos que desde él se proponen.

Así el estudio de caso que presentamos, desarrollado como un proceso de investigación-acción (I/A) en la etapa de Secundaria Obligatoria, se centra en conocer las demandas y necesidades de los agentes implicados en el centro escolar para, posteriormente, trabajar en aquello que consideran imprescindible a la hora de paliar las conductas disruptivas, fomentar un buen clima de aula y centro, y mejorar la eficacia en la labor del profesorado amén de las relaciones con el alumnado. En el artículo se describe la investigación llevada a cabo y se presentan algunos de los datos y conclusiones más relevantes al respecto. Por ejemplo, cómo es necesario que en el centro se incorporen profesionales externos que ayuden, y asesoren, al profesorado a la hora de trabajar con el alumnado temas como las habilidades sociales, o la gestión democrática de las normas.

Palabras clave: investigación-acción, disrupción, gestión democrática, convivencia.

Abstract:

Despite the time gone by and carried out research for the last decades, perceptions on ways of working which are still present in many school contexts are characteristic from an old-fashioned industrial society which is not the case anymore. It is usually stated that educational systems are

doomed to go one step behind however, it would not be so if some advances backed up by acceptable and reliable research were taken into account. Those would help to understand educational phenomena and improve the conditions in which education takes place at schools to reach established objectives.

Thus, the case study which is presented here is incardinated in an action research (AR) process at Compulsory Secondary Education. Its main goal is to gather information on the demands and needs of the different agents involved in secondary schools to work on those necessary aspects to lessen disruptive behaviour, encourage a positive environment in class and at school, and improve not only teachers' efficiency but also their relations with students.

In this paper it is described the conducted piece of research: data and most relevant conclusions regarding the aforementioned topics; i.e. the necessity of having professionals to help and advice teachers to work certain aspects such as social abilities or democratic management.

Key words: *action research, disruption, democratic management, coexistence.*

1. Introducción

Atrás quedó la *sociedad* industrial y lo que ella supuso para la Educación en cuanto al diseño de sus sistemas escolares con sus pros y sus contras; de cualquier modo no podemos seguir anquilosados en aquella instrucción academicista y en las concepciones que por entonces se tenían sobre el *aprendizaje*. Es cierto que se ha avanzado, y que se han empezado a dejar atrás esas pautas escolares propias de la modernidad, y parece que los datos que nos reportan los informes nacionales e internacionales sobre el estado de la cuestión así lo corroboran; sin embargo no es suficiente. En este sentido, el referenciado Informe por Delors (1996) a la UNESCO, de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, ya sugería ampliar los objetivos del sistema escolar trascendiendo de los académicos y, además de ellos, conceptualizar la Escuela como un lugar -espacios y tiempos- en los que el alumnado aprendiera a convivir y a resolver pacíficamente sus conflictos, por ejemplo.

Por tanto, la escuela de hoy se entiende -o al menos debería de hacerse desde hace años- como uno de los espacios idóneos para formar al individuo en todos sus ámbitos, integrándolo en una comunidad de iguales y enseñándole a convivir bajo un buen clima. Mantenernos aferrados a esquemas disonantes con lo tiempos actuales no es sino imponer al alumnado, y al propio sistema, un autoritarismo impropio de la época posmoderna además de victimizarlo con las consecuencias de unos paradigmas que han quedado demostrados como limitados y obsoletos.

En consecuencia, proponer un cambio real, eficaz y adecuado supone tener en cuenta las principales investigaciones llevadas a la práctica, y si bien hace años esta premisa no era una cuestión baladí debido a lo complicado que suponía estar al día, hoy las dificultades técnicas no son las que eran. No hay razón para seguir involucrados con y en teorías, y propuestas, que han sido superadas; no hay porqué arriesgarnos en probar "experiencias" pensando que son nuevas, máxime si hubiesen sido un fiasco en los lugares en que se han intentado; ya no hay porqué mantenernos anclados en teorías que se han superado con otras nuevas y mejores. Como afirman Aubert, A. et al. (2009) ya es posible funcionar de forma científica, y dejar atrás la "supersitición" en Educación puesto que la mayoría de estudios, investigaciones y experiencias están a nuestro alcance en la Red.

No obstante, en nuestro país, algunas de los principales motivaciones por las que se han venido desarrollado experiencias educativas, de corte innovador, pueden ser consideradas como frívolas, y en este sentido la Educación ha funcionado más por esa

“superstición” que por razones objetivas. Sin embargo, a medida que la sociedad avanza, los dilemas educativos son más complejos y los centros escolares deben adecuarse, aprender y actuar frente a situaciones de lo más variopinto. Y este es el problema, a pesar de que el contexto profesional del docente viene cambiando hace años, sus estructuras y culturas de trabajo siguen apuntaladas en el pasado, son ambiguas, o lentas, a la hora de dar respuestas a los problemas que le acucian.

Si nos preguntamos por qué nos ha ocurrido esto, por qué la práctica educativa en nuestro país no es “muy innovadora” a pesar de los esfuerzos de los últimos años tanto en formación permanente como en producción editorial, podría pensarse que somos reacios al cambio y nos cuesta dar el salto “del mito al logos”. El que nuestro cerebro se estremezca cuando se enfrenta a nuevas reglas del juego -y tenga que adaptarse a ellas- la inercia de las costumbres y los intereses establecidos, o bien, el peso de la tradición y la historia, o el pánico a perder el control de la situación se alían obstaculizando la innovación (Pareja, 2007). Pero a pesar de esto, solo dejar atrás esas culturas de trabajo nos asegura una probabilidad de éxito; el salto a la Ciencia en educación es fundamental, y basar las actuaciones en teorías y datos rigurosos, en buenas prácticas que hayan sido corroboradas, en experiencias que hayan dejado de ser prometedoras para ser una realidad, etc. es lo único que puede hacer que la labor de la institución escolar obtenga resultados positivos en el aprendizaje de todos los niños y de nosotros mismos.

2. Contextualización de la investigación

Acorde con lo anterior, y en tanto que los centros escolares deben promover y proveer de un desarrollo integral a quienes conviven en ellos, la mejora de la convivencia es una de las tareas que vienen contemplándose con más inquietud en los últimos años. En este sentido, la gestión democrática de las normas de convivencia viene corroborando (Torrego, 2007, 2008), hace años, que es un pilar fundamental para dicha mejora así como la investigación-acción participativa (Colás, Buendía y Hernández Pina, 2009) está considerada como una de las técnicas más idóneas para alcanzar objetivos relacionados con el diseño e implementación de experiencias de mejora en los centros educativos. Apuntados estos dos aspectos, procedemos a describir los rasgos más relevantes de nuestra investigación.

En primer lugar, decir, que la investigación constituye una de las líneas de trabajo que componen el proyecto de investigación I+D+i “Desarrollo y evaluación de estrategias de adaptación intercultural para la mejora de la convivencia en centros de educación secundaria” (Ref. EDU2010-22130) y que cristaliza finalmente en una tesis doctoral que se defiende en la Universidad de Granada. Por tanto, toda investigación de esta índole consta con unos estudios previos para pilotar los instrumentos y las estrategias de trabajo, y que confieren una validez y fiabilidad sine qua non; parte de ellos ya fueron publicados en la Revista con anterioridad (Pareja y Pedrosa, 2009).

2.1. Justificación de la temática a investigar

Los problemas de convivencia, indisciplina, conductas disruptivas, entre otros, se han convertido en la problemática de la escuela posmoderna y, de forma más acuciante, en la

Educación Secundaria Obligatoria tal como muestran algunos de los informes¹ nacionales de la última década.

Con el fin de intentar explicar, prevenir, paliar y mejorar esta situación se han venido llevado a cabo múltiples estudios e investigaciones, y propuestas de intervención que dan lugar a una literatura profusa sobre la temática. Y es que el dar clase, sobretodo en los primeros cursos de ESO, se está convirtiendo en una tarea compleja para el profesorado que tiene que dedicar parte de su tiempo -el 15% según TALIS 2009- a poner orden en el aula debido a las conductas disruptivas del alumnado.

En este ámbito, los estudios y propuestas de distintos investigadores se han enmarcado en diferentes metodologías, medidas e intervenciones. De entre las más destacadas pueden encontrarse las de Boyer y Luengo (2001) que reflexionan sobre la situación de la convivencia en el centro en torno a cinco ámbitos fundamentales:

- a) cómo se trabajaba en ese momento y si realmente era suficiente,
- b) cómo consolidar el funcionamiento del grupo-clase,
- c) el trabajo para la mejora de la implicación de las familias en el centro,
- d) la mejora de las estrategias docentes del profesorado,
- e) la organización de los grupos de mediación.

La de Zabalza (2002) que alude, y aporta, medidas organizativas, políticas y técnicas para mejorar los recursos del profesorado en lo referente a los problemas de convivencia, y, posteriormente la de Torrego (2004) donde se lleva a cabo un modelo integrado para la mejora de la convivencia centrado en la elaboración de normas -y sus consecuencias- de forma democrática entre profesorado y alumnado, y enmarcando su propuesta en la resolución de conflictos de forma dialogada mediante equipos de mediación y estrategias curriculares, y organizativas, para la prevención de los mismos. Este autor en su intento de mejorar la convivencia mediante la resolución de conflictos identifica los pilares de la actuación, y éxito, en la formación del profesorado para la elaboración de normas de convivencia, haciendo cambios tanto curriculares como organizativos y contando con un equipo de mediación y tratamiento de conflictos.

En este mismo orden de cosas, Torrego y Moreno (2003) abordaban temas referidos a la convivencia y la disciplina en los centros escolares con el fin de dinamizar experiencias de innovación democrática en los centros educativos, conseguir una red plural de Centros por la Innovación Democrática, promover experiencias colaborativas y, a la vez, apoyar la investigación en las escuelas que experimenten estas nuevas formas de colaboración. Este proyecto busca soluciones universales desde el punto de vista de la formación, tanto del profesorado como del alumnado, considerando que mejorar la convivencia desde una perspectiva de centro implica ir más allá de la resolución de problemas concretos; esto se consigue con una metodología de proceso donde se evalúa de forma cíclica, se abarca a la comunidad educativa completa, y plantean las estrategias en función de las necesidades encontradas.

¹ Informe TALIS (OCDE): Informe español (2009), Estudio Estatal del Observatorio Estatal de Convivencia Escolar (2010), o bien Informe Defensor del pueblo sobre el estado de la violencia en los centros educativos (2000 y 2007).

Otra propuesta es la de Ortega (1997-2001), quien con la finalidad de generar un modelo de intervención para el maltrato entre iguales diseñó y desarrolló el programa SAVE² - junto a un amplio equipo de profesionales- asentando las que serían las bases de futuras investigaciones. Es un programa extenso y comprometido que utiliza técnicas de trabajo con grupos heterogéneos para así fomentar la motivación, incrementar las buenas relaciones y mejorar el aprendizaje. La intervención en los centros que solicitan el apoyo se inicia a partir de la elaboración de un informe respecto al estado de la convivencia. Partiendo de éste, se plantean estrategias de acción y un grupo de trabajo encargado de prevenir la violencia. A su vez, también ofrece un paquete didáctico repartido en todas las escuelas de Andalucía.

Entre los objetivos fundamentales de este proyecto también encontramos la formación del profesorado para abordar los problemas de convivencia o los conflictos que pudieran presentarse, así como prevenir la aparición de malos tratos entre los alumnos, mejorando la convivencia y las relaciones interpersonales. Posteriormente la misma autora - Ortega (2007)- trabaja las competencias sociales necesarias para la convivencia positiva y que permiten a los alumnos actuar desde la reciprocidad moral desarrollando habilidades afectivas e instrumentales. En esta misma línea, la propuesta de Trianes (1994) ya perseguía que los participantes adquiriesen competencias sociales y un desarrollo moral mediante distintos módulos a trabajar con el alumnado en su "Programa Educación Social y Afectiva".

Carbonell (1999) propone "Convivir Es Vivir", un programa que ha ido creciendo poco a poco y que actualmente se aplica en muchas comunidades autónomas. Se inició en 26 centros de Madrid basándose en la formación del profesorado para, posteriormente, plantear y generar un programa con el fin de establecer un mecanismo operativo de coordinación interinstitucional donde los centros educativos, desde el aspecto organizativo y curricular, y todos los miembros de la comunidad educativa, persiguieran altos índices de convivencia y educaran en la no-violencia.

Esperanza (2001) presenta el estudio experimental "Programas de Educación para la Tolerancia y Prevención de la Violencia en los Jóvenes" donde se demuestra que es factible la mejora de la integración, la calidad de vida de la escuela y la competencia educativa del profesor, dando como resultado la mejora de las relaciones entre profesorado y alumnado, el desarrollo de habilidades sociales -solución de problemas, negociación, cooperación o la conducta solidaria- la toma de conciencia de los problemas que se tienen en los centros, el aumento de la eficacia de los profesores en la transmisión de valores, el desarrollo de la empatía, la promoción de la conciencia de la necesidad de las normas y sentimientos de participación y responsabilidad, la mejora del clima de clase y el desarrollo de la autonomía en el alumnado, siendo la prevención la clave para la consecución de tales logros.

A su vez, Arias y Morentin (2000-2004) con el programa "CONPA"³ determinan tres objetivos principales: detectar, analizar y mejorar los niveles de convivencia y áreas de mejora, prevenir situaciones de maltrato y, por último, incentivar la formación y apoyo al profesorado en torno a habilidades sociales para afrontar conflictos. El proyecto, realizado en cuatro centros de Palencia utilizando como modelo el programa "Convivir es Vivir" de Madrid, se dividió en tres fases. En la primera, se formó al profesorado; en la segunda, se implementó un plan para realizar actividades que respondieran a las necesidades; y en la tercera, se informó sobre los resultados obtenidos.

² Sevilla Anti-violencia Escolar, uno de los programas pioneros en tratar la situación del bullying.

³ Convivencia y Participación.

Y García-Hierro y Cubo (2007) han diseñado el “Programa de Prevención contra la Violencia Escolar” movidos por la necesidad de prevenir la aparición de conductas disruptivas, promover la capacidad del alumnado para conocer las consecuencias de sus actos e interiorizar las normas de convivencia además de disminuir el estrés del profesorado. Más actualmente, los mismos autores centran sus esfuerzos en la mejora del clima escolar teniendo como marco de actuación el plan anterior (García-Hierro y Cubo, 2009).

2.2. Descripción del centro

El centro donde se ha realizado la investigación, es un centro público de educación secundaria obligatoria, dependiente de la Consejería de Educación de la Comunidad Autónoma de Andalucía, de la localidad de Baza, Granada, y está situado en una zona con un ámbito de influencia de 6000 habitantes cuyo nivel socio-cultural puede ser considerado como de tipo medio. Viene caracterizándose por una línea de trabajo innovadora, y comprometida, refrendada por los proyectos que en él se han venido desarrollando en los últimos años (Tecnologías de la Información y la Comunicación -TIC y DIG-, Plan de Plurilingüismo, además del desarrollo del proyecto e investigación que da cuerpo a la mencionada tesis doctoral). En este sentido, el centro entiende como principio básico la formación integral, la potenciación del pensamiento crítico conducente a la formación de opiniones propias, a la valoración de las distintas situaciones y a la toma de posturas ante las mismas, a la vez que asume la diversidad del alumnado como un hecho positivo y potenciador de una mejor convivencia entendiendo que todos los alumnos y alumnas tienen unas capacidades que desarrollar.

Cuenta con 29 unidades, de las que 24 están dedicadas a las enseñanzas diurnas (12 de ESO, 10 de Bachillerato y 2 para ciclos formativos de grado medio) y las 5 restantes a las enseñanzas de adultos (ESA-presencial y semipresencial, 3 grupos, y Bachillerato de adultos, 2 grupos).

2.3. Metodología

Para describir la investigación, propiamente dicha, previamente debemos aludir a que partimos de las demandas expuestas por el profesorado del centro, y de los distintos factores que deben trabajarse para atenderlas. Esa fase, previa, dio pie al desarrollo de la experiencia piloto mencionada anteriormente para, a continuación, llevar a cabo un plan de intervención basado en el consenso democrático de las normas de “grupo-clase” -entre profesorado y alumnado- junto a una unificación de criterios para clasificar las conductas disruptivas mediante un proceso de investigación-acción⁴. Habida cuenta de los requisitos formales que requieren este tipo de trabajos, y para alcanzar la necesaria rigurosidad científica que deben caracterizarlos, se tuvieron en cuenta las siguientes recomendaciones (Colás, Buendía y Hernández Pina, 2009:129).

⁴Dadas sus características es la única que posibilita alcanzar los objetivos propuestos; por su carácter situacional, por su actitud participativa, la aplicación inmediata de hallazgos y es un proceso de creación sistemática de conocimientos, además de que los beneficiarios de los resultados sean los sujetos y la comunidad implicada.

TÉCNICAS PARA GARANTIZAR LA RIGUROSIDAD CIENTÍFICA EN LA INVESTIGACIÓN- ACCIÓN	
Criterios de rigurosidad científica	Técnicas a utilizar
Validez interna: Isomorfismo entre datos recogidos y realidad.	Observación mantenida en el tiempo. Triangulación. Comprobación con los participantes.
Validez externa: Aplicabilidad de los resultados a otros contextos	Descripciones precisas de los contextos y condiciones en las que se desarrolla la investigación-acción. Validación de las técnicas de recogida de datos
Fiabilidad Consistencia o repetición de resultados cuando se realizan investigaciones con iguales sujetos o contextos	Fiabilidad de las técnicas de recogida. Rigurosidad en el análisis de datos. Caracterización y descripciones precisas de los informantes.
Objetividad	Recogida mecánica de datos. Triangulación. Descriptores de baja inferencia.

Para atender a los objetivos que enmarcaban nuestra investigación nos decantamos -son varias las modalidades⁵- por la investigación-acción participativa puesto que involucra a todos los miembros de la comunidad al considerarlos fundamentales en el proceso de mejora. Dado, también, el carácter espiral que caracteriza este tipo de investigaciones, se siguieron las distintas fases que proponen Colás y Buendía (1994: 297-300) para su desarrollo.

1. *Diagnóstico y reconocimiento de la situación.* En este primer momento se diseña el proyecto que determinaría la posterior investigación, basándonos en los principales estudios sobre el tema, bibliografía especializada y en la experiencia piloto desarrollada en el curso académico 2008/2009 de la que se obtuvieron las demandas y necesidades del centro.
2. *Desarrollo de un Plan de Acción* en torno a la propuesta de gestionar democráticamente las normas, y teniendo como referentes los estudios y experiencias más relevantes de índole nacional⁶. Posteriormente, mediante un cuestionario, se identificó la concepción del profesorado y del alumnado sobre distintas conductas que podrían ser consideradas como disruptivas, y por tanto, problemáticas.
3. *Evaluación.* Señalar la constante evaluación, y autoevaluación, de materiales y estrategias utilizadas por parte de todos los participantes en el proceso de investigación-acción, junto con la utilización de entrevistas, grupos de discusión y diarios de la investigadora para conocer los resultados de la experiencia y el grado de consecución de los objetivos.
4. *Análisis crítico o reflexión.* Por último, y tras analizar todos los datos obtenidos de las distintas estrategias señaladas anteriormente, se elaboran unas conclusiones que son la base para seguir este ciclo en espiral, donde aparecen propuestas de mejora, dificultades, aspectos positivos y negativos y nuevas líneas de investigación.

⁵ Investigación-acción diagnóstica, Investigación-acción participativa, Investigación-acción empírica e Investigación-acción experimental.

⁶ Fernández (1998; 2001), Acosta (2007) y, especialmente, Torrego (2007).

2.4. Evaluación de la situación del centro y experiencia piloto

Como se ha comentado, la investigación comenzó en este IES con el fin de conocer las necesidades reales de docentes y alumnos para mejorar la convivencia en el centro, y gracias al estudio piloto -curso 2008/09- que estuvo auspiciado por la Unidad de Servicios Sociales Comunitarios perteneciente al Ayuntamiento de Baza, y dentro de la subvención destinada para el Plan de Absentismo y Disrupción en las Aulas.

El diseño de dicho estudio fue muy semejante al planteado en la investigación que presentamos, de tal modo que lo requerido en un primer momento era que el profesorado manifestara sus concepciones sobre los distintos comportamientos del alumnado. Para ello, se reflexionó sobre aquéllos más comunes y problemáticos, diseñándose una batería de cuestiones que facilitase el debate y así conocer las distintas valoraciones que el profesorado hacía sobre su gravedad (Pareja y Pedrosa, 2009).

Identificadas estas conductas, se adaptó parte del material facilitado a los centros escolares por parte de la Junta de Andalucía, "Material para la Mejora de la Convivencia", junto con el "Cuestionario de Clima de Centro y Aula para Profesores" (Fernández García, Villoslada y Funes, 2002), además del "Cuestionario para Alumnado sobre Disrupción y Conflictos" propuesto en los materiales para la mejora de la convivencia en la página *wordpress*⁷. De todos ellos recogimos lo más significativo adaptándolo a la realidad del centro; con este cuestionario pretendíamos conocer el grado de importancia que cada profesor otorga a diferentes conductas problemáticas para, después, trabajar desde lo diverso hacia la unificación de criterios y así evitar un trabajo en solitario que en muchas ocasiones refuerza las conductas indeseadas del alumnado. Por último se redactó un documento en el que cristalizaron las distintas formas de afrontar una situación disruptiva y las estrategias para intervenir en tales casos.

Para poder desarrollar este proceso era imprescindible dedicar un tiempo a la formación, en este ámbito, del profesorado -algo que viene refrendado por otras experiencias de esta índole como se ha descrito en apartados anteriores- de modo que durante las primeras sesiones se debatieron diferentes documentos teórico-prácticos⁸ con la intención de que se discutiera sobre los elementos más comunes, propuestos por expertos en el tema, en referencia a los posibles ámbitos de solución. En torno a estas sesiones, y a la información trabajada, se elaboró un dossier donde se recogía el diagnóstico y las estrategias de actuación, de un modelo de trabajo cooperativo, para la mejora de la convivencia, y en definitiva las líneas maestras de la investigación que describimos en este artículo.

3. Objetivos. La muestra y fases de trabajo

3.1. Objetivos

Justificado el leitmotiv de la investigación, la finalidad fundamental que la vertebraba no podía ser otra que llevar a cabo un plan de intervención con alumnado y profesorado, de

⁷ <http://convivencia.wordpress.com> [consultado 12/05/ 2009].

⁸ Cfr. Bolívar (2002), Lira (2004), Pareja (2007), Pérez_Juste (2007) y Torrego (2001).

1º ESO, para la mejora de la convivencia en el aula. En este sentido se plantean unos objetivos que, más específicamente, puedan articular esta finalidad:

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

3.2. Muestra

La investigación se ha circunscrito a los tres grupos de 1º de ESO, abarcaba a todo su alumnado y profesorado, obteniendo la colaboración plena del equipo directivo del centro, además de su orientadora, y la participación y ayuda de muchas de las familias, que en todo momento estuvieron al tanto del proyecto y aceptaron su desarrollo.

En este sentido, Lincoln y Guba (1985) consideraban que la selección de la muestra, en metodología cualitativa, tiene como principal objetivo obtener tanta información como sea posible para fundamentar su diseño y generar una teoría, basándose en criterios pragmáticos y teóricos más que en probabilísticos. Así, señalan como características propias de este tipo de muestreo su dinamismo y secuencialidad además del ajuste continuo de la muestra. Es decir, que el muestreo no debe seguir ningún plan preestablecido, sino que en cada momento puede adaptarse a la información recogida o a las hipótesis que la misma permita crear.

Siguiendo sus recomendaciones, y con la idiosincrasia de nuestra investigación, la muestra seleccionada fue intencional basándonos, también, en distintos estudios⁹ nacionales que demuestran que la problemática de la convivencia, en concreto de la disrupción en el aula, es más frecuente en la etapa de secundaria, especialmente en sus dos primeros cursos. También se tuvieron en cuenta, para la selección, las demandas que el profesorado y equipo directivo nos expresaron en el pilotaje de la investigación. Además de estos criterios, entendimos que si desde que se incorpora el alumnado en 1º se lleva a cabo un buen plan de intervención, no sólo se estarán atajando y/o resolviendo muchos de los problemas de convivencia, sino que además se estará llevando a cabo un plan de prevención para cursos posteriores.

⁹ Informe Defensor del Pueblo-UNICEF (2000), (2007), Informe del Centro Reina Sofía (2005), Informe TALIS (OCDE): Informe español (2009), Estudio Estatal Observatorio Estatal de Convivencia Escolar (2010), Informe del Defensor del Profesor (2010)

Fijados los criterios, y para una $n=77$ en lo referente al sector alumnado, la muestra quedó distribuida de la siguiente manera: 1º A: 30 alumnos, de los cuales 21 son niños y 9 niñas; 1º B: 29 alumnos con un total de 19 niños y 10 niñas, y 1º C: 25 alumnos con 14 niños y 11 niñas. Debemos aclarar que originalmente la muestra del alumnado era de 84, pero que al comienzo del curso 3 de ellos se dieron de baja en el centro y 4 no se presentaron el día que se pasó el cuestionario.

Curso-clase	Porcentaje	Varones	Mujeres
Primero A	35.4%	59.5%	38%
Primero B	32.9%		
Primero C	29.1%		
Valores Perdidos	2.5%	Valores Perdidos	2,5%

Con respecto al profesorado, se implicaron los tres equipos educativos de 1º de ESO ($n= 38$), a excepción de algunos profesores que por muerte experimental no participaron; en el proceso de investigación acción contamos con un total de 34 profesores/as quedando repartidos de la siguiente manera: 1º A: 12 profesores, 1º B: 11 profesores y 1º C: 11 profesores.

Curso-Clase	Porcentaje
Primero A	35.3%
Primero B	32.4%
Primero C	29.4%
Valores Perdidos	2,9%

Por lo tanto, la muestra total de la investigación es $n=111$

Alumnado	Profesorado
68.8%	30.4%
Valores Perdidos	0.9%

3.3. Fases y técnicas para la recogida de información

Con el fin de poder triangular los datos que se recogieran en el proceso de investigación, en pos de una mayor validez interna, y acorde con la propuesta de Colás, Buendía y Hernández Pina (2009), fueron varios los procedimientos que se utilizaron para acceder a la información.

- Lo primero que se llevó a cabo fue diseñar y desarrollar las sesiones de trabajo semanales de las que saldrían, posteriormente, las normas de aula y sus consecuencias. Para la recogida de información se llevó a cabo una observación participante¹⁰, registrando en un cuaderno de notas los comportamientos, acuerdos, etc. más significativos.
- Una vez terminada esta fase, la de gestión democrática de las normas, se pasó un cuestionario¹¹ -cuya fiabilidad quedaba asegurada por un coeficiente de

¹⁰ Tanto en las sesiones de tutoría, para la elaboración democrática de las normas y sus consecuencias, como en las reuniones llevadas a cabo con el profesorado para consensuar el trabajo realizado en dichas tutorías con el alumnado.

¹¹ Aunque esta información no la trataremos en este artículo.

.906 en el Alfa de Cronbach- para conocer las concepciones de alumnado y profesorado sobre la gravedad de distintas conductas problemáticas. Esta fase del proceso nos permitió identificar las diferencias de opinión existentes entre el alumnado, entre el alumnado y profesorado, y entre el propio profesorado al respecto de las conductas que se habían debatido con anterioridad.

- c) Teniendo como referencia los datos reportados por el cuestionario, se llevó a cabo un grupo de discusión, tanto con el alumnado como con el profesorado y de forma independiente, para dar mayor significado y matizar algunos de los resultados obtenidos. También se pretendía unificar los criterios con que, los distintos agentes implicados, identificaban según qué comportamientos. De los primeros se eligieron al azar, por sus tutores, a 4 sujetos de cada grupo-clase, siendo $n=12$. En el caso del profesorado participaron 20 de los 34 implicados, fueron los que manifestaron su interés por estar presentes. Señalar que la técnica del grupo de discusión se desarrolló en dos ocasiones, en un primer momento para comprobar y comentar los resultados del cuestionario, y posteriormente para conocer la percepción sobre el desarrollo de la experiencia.
- d) Se realizaron, también, entrevistas semiestructuradas a los tres tutores de 1º de ESO y a la orientadora del centro. Su análisis se desarrolló en torno a unidades de significado que fueron generadas tanto por deducción como por inducción (Glaser y Strauss, 1967). Estas unidades representaban oraciones o párrafos enteros que han sido la base desde la que se generaron las distintas categorías. Teniendo esto claro, la primera tarea de análisis, con la utilización del software de análisis de textos MAXQDA 2007, fue la codificación de un modo sistemático para refinar las interpretaciones y realizar el posterior análisis.
- e) Se evaluó la experiencia sacando conclusiones y propuestas de mejora.

4. Los datos cualitativos

4.1. Una visión general

Las entrevistas y grupos de discusión nos permitieron acceder a información relevante. A la hora de realizar su análisis se utilizó como hemos mencionado, de entre el software existente para el proceso de codificación, el programa MAXQDA que permite codificar segmentos de información y agruparlos para obtener una visión holística de los datos.

Presentamos a continuación las distintas categorías, y sus unidades de significado, utilizadas y generadas en esta fase de la investigación:

1) VGE: Valoración general de toda la experiencia

- PMG: Propuestas de mejora globales.
- APE: Aspectos positivos de la experiencia.
- ANE: Aspectos negativos de la experiencia.

2) TGN: Tutoría de la gestión de normas

- VGN: Valoración global de la gestión de normas.
- VMN: Valoración de la metodología de la gestión de normas.
- VAN: Valoración de la actitud del alumnado en la gestión de normas.
- VPN: Valoración de la actitud del profesorado en la gestión de normas.
- AMN: Aportaciones para la mejora de la gestión de normas.
- AAN: Aprendizaje del alumnado de la gestión de normas
- VTA: Valoración del trabajo con el alumnado.
- VTP: Valoración del trabajo con el profesorado.
- AQF: Aspectos que han fallado.

3) *PTC: Percepción sobre el tipo de centro*

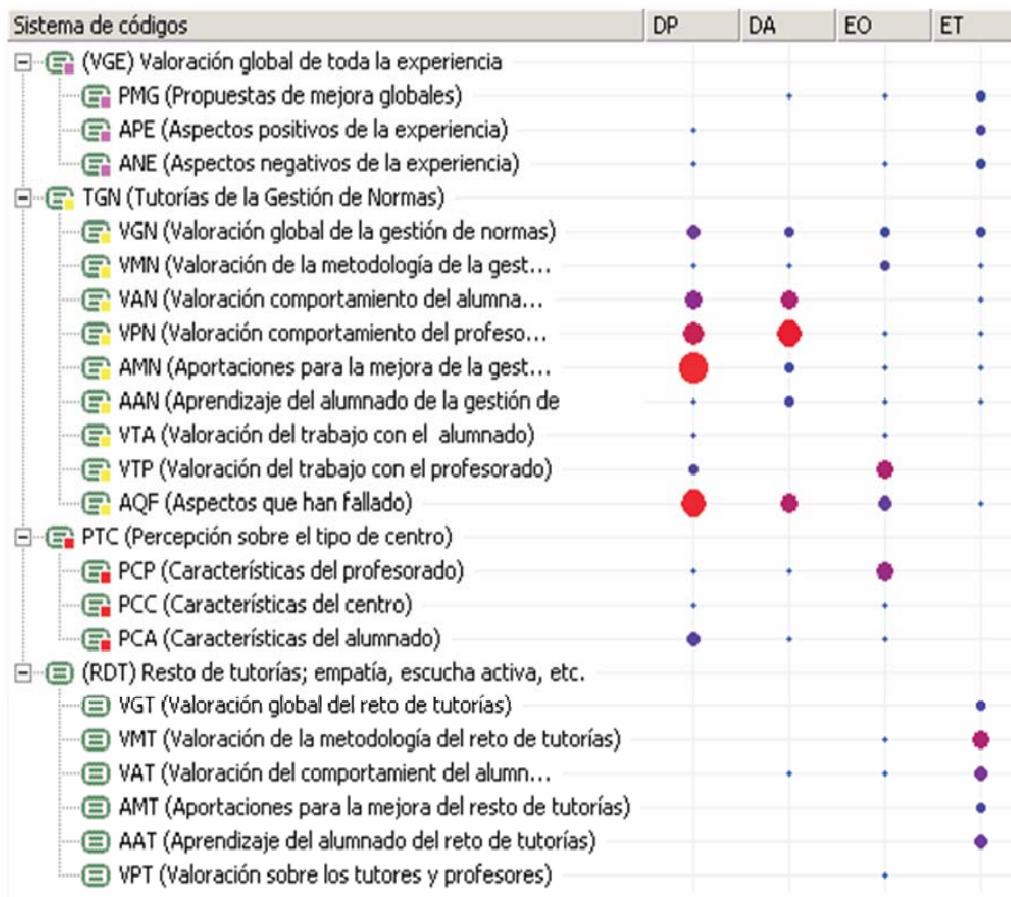
- PCP: Características del profesorado.
- PCC: Características del centro.
- PCA: Características del alumnado.

4) *RDT: Resto de tutorías*

- VGT: Valoración global del resto de tutorías.
- VMT: Valoración de la metodología del resto de tutorías.
- VAT: Valoración de la actitud del alumnado del resto de tutorías.
- AMT: Aportaciones para la mejora del resto de tutorías.
- AAT: Aprendizaje del alumnado del resto de tutorías.
- VPT: Valoración de sobre tutores y profesores.

Realizamos, en un primer momento, un análisis general con el que comparar la frecuencia de aparición de las distintas categorías. Se recoge simplificada la primera impresión que se obtuvo de estos datos, y que resume el papel que las unidades de significado adquieren en los distintos grupos de discusión y en las entrevistas (DP: grupo discusión profesorado; DA: grupo discusión alumnado; EO: entrevista orientadora y ET: entrevistas tutores)

A priori, y fundamentalmente, lo que más sorprende es que no aparezcan algunas de las categorías en la matriz de información, y que esta ausencia dependa del “canal” de comunicación utilizado para acceder a ella (grupos de discusión y entrevistas). En particular, la “Percepción sobre el tipo de centro” (PTC) no es reseñada por los tutores en sus entrevistas ni lo referente al “Resto de tutorías” (RDT) en el grupo de discusión del profesorado; sin embargo, en él sí son referenciadas el resto. Asimismo, y aunque la “Valoración General de la Experiencia” (VGE) aparece, no puede considerarse como representativa dada su baja frecuencia de aparición, todo lo contrario ocurre con la categoría de “Tutoría de la Gestión de Normas” (TGN) observándose en ella una alta representatividad en cuanto a su frecuencia de aparición (lo que nos hace pensar que los implicados otorgan un papel fundamental a dicha categoría y a sus distintos componentes en el desarrollo de la experiencia).



Esta distribución de frecuencias también puede explicarse conociendo el hecho de cómo el profesorado se implicó, fundamentalmente, en este tipo de acciones vinculadas con la “gestión democrática de normas”; por el contrario, el que no se tengan muchas referencias de la VGE puede ser debido a que la mayoría contestaba haciendo referencia a lo relativo a la normas, posiblemente, porque muchos de ellos fue en lo único en que trabajó, pudiéndose interpretar, entonces, que para ellos la experiencia y el proyecto de intervención consistió fundamentalmente en esto.

Yendo un poco más lejos, y comparando estas categorías con las entrevistas de los tutores puede observarse cómo los resultados son totalmente opuestos, siendo la categoría TGN la que presenta menor tasa de aparición en tanto que RDT es mucho más representativa, y por lo tanto, la que adquiere mayor importancia para los protagonistas. Este dato, cuando menos, es controvertido y muy llamativo en tanto que los mismos los tutores participaron en el grupo de discusión -con el resto del profesorado- y allí no expresaron nada al respecto de esta categoría. La interpretación que hacemos de este hecho está muy relacionada con la “confidencialidad”, y lo que ella supone a la hora de expresar todas nuestras percepciones, inquietudes o sugerencias. De este modo, pudiera interpretarse que preferían hablar del tema de las “tutorías” en un contexto de mayor privacidad debido a que tenían que compartir

aspectos no muy positivos que les implicaban, a nivel personal, al ser ellos quienes se responsabilizaron de llevar esas tutorías a cabo.

En cuanto al grupo de discusión del alumnado, encontramos una distribución de las categorías con un patrón muy parecido al del profesorado. Así, la TGN es la categoría que adquiere mayor relevancia, y por ende, a la que puede adjudicarse una mayor importancia por parte del alumnado, mientras que VGE, PTC y RDT, respectivamente, se encuentran poco representadas. Como con el sector profesorado, se entiende que el alumnado centraliza sus comentarios en las “tutorías de las normas” al ser el ámbito del proyecto que más trabajaron, y en lo que más se implicaron, por ello focalizan la mayoría de sus intervenciones en ellas y al porqué de su implantación deficitaria.

Por último la entrevista a la orientadora, adquiere su mayor representatividad en las distintas unidades de significado ubicadas en dos de las cuatro categorías, TGN y PTC. En este caso resaltar que la orientadora al ser nueva en el centro centra sus opiniones en aquello que más le ha llamado la atención en comparación con otros centros de secundaria de donde provenía, por ello que la mayoría de sus aportaciones hagan referencia a las características del centro y en particular de su profesorado.

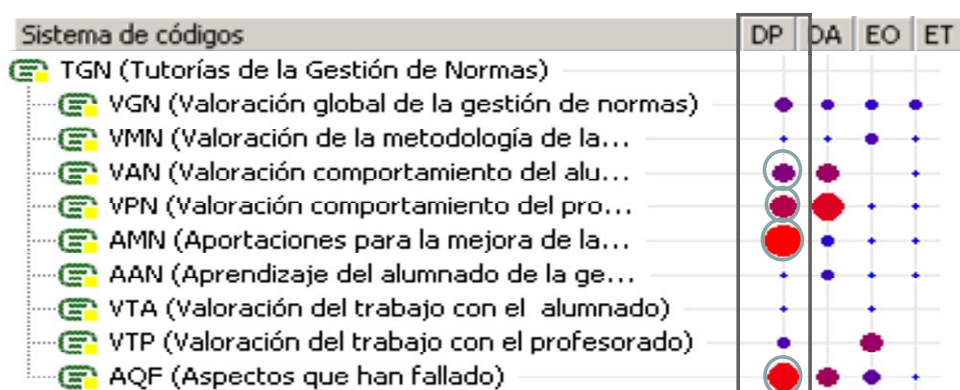
Resumiendo, la categoría más destacada es la referida a las “tutorías de gestión de normas”, dado que es lo que realmente se trabajó por todos desde un comienzo con implicación, motivación y compromiso, aunque -como veremos con mayor detalle- también fue lo que provocó, posteriormente, desilusión, rebeldía y cierta apatía a un sector de los agentes implicados afectando, de este modo, a la puesta en marcha de otras fases del resto del proyecto y a la experiencia de investigación-acción.

4.2. Análisis por fuentes de información: análisis vertical

En un nivel de concreción mayor, y para rentabilizar la labor de análisis, vamos a centrar nuestra atención en aquellas categorías que, como hemos visto, son colector del interés de los agentes implicados, y que por tanto nos reportan una mayor información. Vista la gráfica, el foco fundamental es la categoría referente a la gestión democrática de las normas (TGN) dada la elevada presencia que tienen muchas de sus unidades de significado en tres de las cuatro fuentes de información a las que recurrimos. En este sentido, y para aportar más significación contextual a nuestro análisis, también se facilitarán, en ellos, algunas citas textuales de los distintos protagonistas de modo que permitan conocer, al lector, algunos detalles extra que consideramos importantes.

a) Valoración de la actitud del alumnado en la gestión de normas (VAN), por el profesorado

Por la información que encontramos en el grupo de discusión, la actitud del alumnado es un aspecto controvertido en la experiencia. Al igual que ha sido valorada como positiva en lo referente a la implicación, esfuerzo y compromiso de los adolescentes, también es percibida como la causante de que no se cumplieran las expectativas de éxito.



“Yo creo que los niños no han sido conscientes cuando han propuesto el los puntos y las consecuencias de lo que ponían, lo han hecho a la buenas de Dios, pero ellos siendo conscientes de que iban a cumplirlos de que iban a ser responsables y que iban a responder, yo creo que no, yo creo que lo han puesto, bueno, como una cosa ahí, y lo que sea...” (p. 16 Grupo de discusión profesorado normas).

También fue muy discutida la presencia de los repetidores en 1º de ESO, y cómo este es un factor que perjudica la convivencia en el aula y un catalizador de conductas disruptivas en alumnado de nuevo ingreso. Entienden que se erigen como “líderes negativos”.

“Yo creo que los grupos donde se juntan muchos repetidores influye muchísimo el comportamiento, porque están ya que vienen maleados del curso anterior, entonces ellos son los cabecillas del grupo, entran salen, vienen, van, disponen y hacen lo que quieren y perjudican muchísimo a los compañeros y a los cuatro días ya los tienen igual que ellos, eh!” (p.15 grupo discusión profesorado normas).

Como decíamos, el profesorado también valoró que el alumnado había puesto de su parte, que se había esforzado y que se había implicado más de lo que nunca lo había hecho antes en materia de convivencia. Esto sigue sorprendiéndonos cuando, más adelante, se alude por el contrario a la falta de implicación del alumnado como una de las causas por las que “la gestión de normas” no diera todos los buenos resultados esperados. Una posible interpretación a esta incongruencia se vislumbra, por ejemplo, si consideramos que aquel profesorado que sí se implicó y trabajó desde el comienzo hasta final del curso, realizara afirmaciones -como las que vemos a continuación- mientras que el resto, que abandonó la experiencia a mitad de camino, intentara justificar su abandono con la actitud laxa del alumnado.

“A mí ya me parece un paso, me parece un paso que los niños empiecen hablar de que tienen unas normas, claro cuando pasas por los tres primeros, te das cuenta que hay de todo y claro y cada primero, como ha dicho X son totalmente diferentes. Que todos los alumnos van a asumir las normas eso es otra utopía, eso está claro, pero si ya en la clase un grupo empieza hablar de que hay unas normas...” (p. 2 Grupo de discusión profesorado normas).

b) Valoración de la actitud del profesorado en la gestión de normas (VPN), por el profesorado

El hecho de cómo se ha enfrentado esta experiencia, y cómo se ha implicado y ha desarrollado su trabajo tanto de forma individual como colectiva, es uno de los ámbitos que más información nos ha aportado. Aunque se manifestó que no se habían implicado todos de

la misma forma y que la actitud de algunos compañeros a la hora de llevar a cabo la experiencia no fue la deseada, también se reseñó que un grupo amplio de profesorado había invertido tiempo y esfuerzo pero que por distintas circunstancias algunos habían abandonado a mitad de camino, lo que dificultó el trabajo colaborativo y de consenso acordado en las primeras reuniones.

“[...] yo solamente recuerdo a una persona, que en la primera reunión dijo que ella o él no recuerdo quien fue no seguía esas normas y que no se contara con él, bueno pues me parece muy bien, ya lo sabíamos, pero luego nos hemos enganchado muchos que sí, sí, sí, pero ese sí pero no, no pero sí y que no.” (p.1 grupo discusión profesorado normas).

“[...] que a mí me parece que tampoco hemos coincidido todos y hemos estado a gusto y hemos dicho pues vamos a esto, adelante, pues no falto, a mí me parece que no, yo personalmente creo que no, quizás sea eso porque no había un punto que nos aunara a todos”. (p.1 grupo discusión profesorado normas).

“Vamos a ver yo no voy a ser falso yo no las llevé a cabo. Vamos de vez en cuando sí la he llevado a cabo...” (p.13 grupo discusión profesorado normas).

“Si tu no quieres implicarte en un trabajo, por lo menos respeta el trabajo de tus compañeros, y no echas por tierra lo que están haciendo y menos aún ante los alumnos...” (p.12 grupo discusión profesorado normas).

c) *Aportaciones para la mejora de la experiencia (AMN)*

Es el profesorado quien más propuestas de mejora aporta para una implementación eficaz, en un futuro, de este tipo de proyectos y experiencias; de entre ellas, aluden al ámbito de la “elaboración de normas” aclarando que es conveniente reducir la cantidad de éstas; todos están de acuerdo en que deben de ser menos, quedándose en una o dos por curso académico, y no pasar a otras hasta que estas se cumplan y sean asimiladas por todos.

“[...] que como han apuntado por aquí los compañeros es mucho mejor marcarse un objetivo a nivel pasillo y centro y a lo mejor otro nivel aula...” (p.14 grupo discusión profesorado normas)

El desdoble de grupo es otra medida a tener en cuenta ya que, según la experiencia profesional que acumulan, con ellos los problemas de convivencia se pueden paliar. Aluden a lo “conflictivo” que resulta un grupo-clase en el que conviven repetidores con alumnado sin desfase curricular. Sin embargo, lo más representativo que encontramos es su petición reiterada, y por necesidad, de implicar a los agentes externos, de los Servicios Sociales Comunitarios, para cooperar en este tipo de labores. En definitiva, cómo es necesario que en el centro se incorporen profesionales externos que ayuden, y asesoren, al profesorado a la hora de trabajar con el alumnado temas como las habilidades sociales, o la gestión democrática de las normas, y también tendrían que trabajar con los casos más difíciles y complejos facilitando mucho la labor del profesorado, especialmente la de los tutores.

“Y si tú avisas, no te vas directamente a servicios sociales; usted está incumpliendo esta norma de su hijo, es obligatorio que venga, igual que se hace con los partes.” (p.20 grupo discusión profesorado normas)

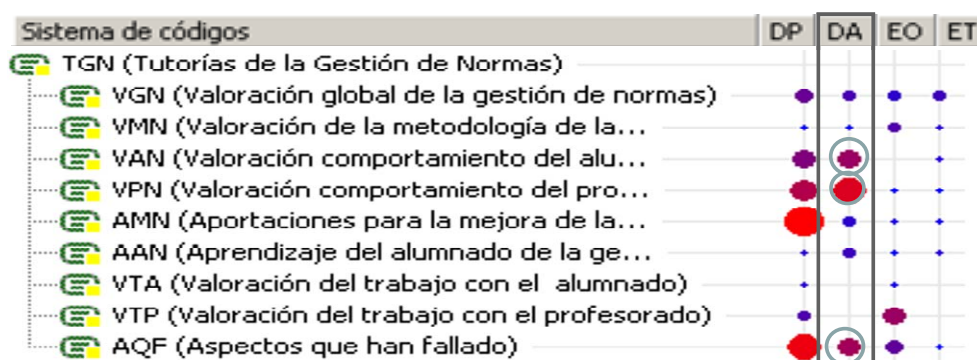
Destacan también sus múltiples referencias al excesivo nivel de trabajo burocrático que se les pide desde la Administración, y en concreto en lo referente a “los partes”. Se quejan de que este uno de los aspectos que más desaniman al sector cuando hay que involucrarse en otras tareas más allá de las académicas; aluden a que si se redujesen las

gestiones administrativas se les permitiría trabajar más y mejor lo referente, por ejemplo, a la convivencia. También dirigen sus críticas a la labor de la inspección, considerando que sus exigencias, y modos de hacer, les han provocado más dificultades y sobrecargas que ayudas.

“Yo te digo una cosa si yo tuviese que hacer lo que quiere que haga el inspector, nosotros saldríamos como centro conflictivo. Y creo que este centro no es conflictivo.” (p.12 grupo discusión profesorado normas)

d) *Valoración de la actitud del alumnado en la gestión de normas (VAN), por el alumnado*

Este sector también fue crítico en la valoración de su actitud, aportaron distintas opiniones sobre cómo afrontaron las normas y su cumplimiento.



La mayoría reconoció que habían hecho un esfuerzo tanto para elaborar unas normas justas para todos como en su puesta en práctica, aunque también se manifestó que no siempre fue así. A esto último le dan varias explicaciones, por un lado admiten que su actitud varió en función del profesor con el que estuvieran y la actitud de este hacia ellos.

“Sí, con los que cumplían las normas sí las cumplíamos nosotros, por ejemplo con los que menos cumplen las normas nosotros tampoco.” (p. 9 Grupo de discusión alumnado normas).

Y por otro lado, también reconocen que un grupo de alumnos no las cumplía, que no tomaban en serio este tipo de dinámicas y compromisos, y que esta actitud pudo contagiarse, poco a poco, al resto de la clase redundando en una postura grupal que no es la más apropiada para trabajar este tipo de ámbitos. Esta opinión corrobora la percepción del profesorado cuando aludía al escollo que supone la existencia de ciertos “líderes negativos” a la hora de involucrar a todo el grupo-clase.

“- También a los que siempre están dando la nota, ¿sabes?

- Pero también a los graciosillos.

- ¿Por qué?

- Porque son los que empiezan de cachondeo y acaban peor.

- Si nos contagian ahí las gilipolleces.”

e) *Valoración de la actitud del profesorado en la gestión de normas (VPN), por el alumnado*

La información que encontramos, en este ámbito, nos resulta de especial relevancia en tanto que, el alumnado, focaliza sus percepciones en la falta de implicación, y coherencia, por parte de un sector del profesorado; se alude a cómo algunos profesores dijeron en el grupo-clase, desde un primer momento, que las normas no las iban a cumplir; o bien, cómo habían comenzado a implantarlas pero al poco tiempo dejaron de hacerlo; o simplemente tenían en cuenta el cumplimiento de aquéllas que les parecían bien.

Esta percepción también la tiene el profesorado como hemos visto anteriormente, por lo que el refrendo tiene mayor peso específico para ser tenido en cuenta como propuesta de mejora en futuras intervenciones.

“Algunos decían que a ellos les daba igual las normas” (p. 4 grupo discusión alumnado normas).

“Pero, es que a nosotros nos regañaban por comer chicle y luego venían algunos profesores y venían comiendo chicle”. (p.7 grupo discusión alumnado normas).

“Pero claro como no las cumplen los profesores como las vamos a cumplir nosotros y si no las cumplimos nosotros como las van a cumplir ellos”.(p.19 grupo discusión alumnado normas).

Estos desajustes, decíamos, deben tenerse muy en cuenta a la hora de desarrollar experiencias de esta índole en un futuro próximo, y evitarlos en la medida de lo posible; es necesaria una coordinación prolongada entre docentes, máxime cuando la metodología ha estado consensuada por ellos al igual que su implantación. Los compromisos deben mantenerse hasta el final, la balcanización se convierte en un obstáculo previsible que debe salvarse en la fase de la “preparación” de la experiencia siendo tan importante, o más, que la propia formación específica en “convivencia”.

f) *Valoración del trabajo con el profesorado.*

La orientadora del centro también aporta mucha información sobre cómo ha trabajado el profesorado el tema de las normas de convivencia. En este sentido, sus percepciones corroboran las del alumnado en cuanto a su poca coordinación, cuando menos. De este modo, y con cierta rotundidad, alude a la falta de trabajo colaborativo entre docentes, y a la falta de implicación en un proyecto común. Resalta, no obstante, el buen hacer de los docentes por separado en tanto que su compromiso en cuanto a corresponsabilidades se diluye rápidamente en los trabajos grupales -no sólo en esta experiencia- por lo que suelen ocasionar, al finalizar, sensaciones agri dulces.

“Aquí lo que falta es saber trabajar en equipo, aquí por independientes muy buenos pero a la hora de colaborar en cualquier cosa no saben y se han dado cuenta de eso...” (p.4 entrevista orientadora).

Sistema de códigos	DP	DA	EO	ET
TGN (Tutorías de la Gestión de Normas)				
VGN (Valoración global de la gestión de normas)	●	●	●	●
VMN (Valoración de la metodología de la...)	+	+	+	+
VAN (Valoración comportamiento del alu...)	●	●	+	+
VPN (Valoración comportamiento del pro...)	●	●	+	+
AMN (Aportaciones para la mejora de la...)	●	●	+	+
AAN (Aprendizaje del alumnado de la ge...)	+	+	+	+
VTA (Valoración del trabajo con el alumnado)	+	+	+	+
VTP (Valoración del trabajo con el profesorado)	●	●	●	+
AQF (Aspectos que han fallado)	●	●	●	+

También confirma cómo un sector del profesorado se ha implicado, y esforzado, muchísimo en llevar a cabo la experiencia, en tanto que otros no han hecho nada, o casi nada, para que fuera fructífera. Este aspecto lo interpreta como uno de los motivos que pudo ser causante de que abandonaran y “tirasen la toalla”. Esta impresión también coincide con el hecho de que la visión del profesorado fuera discordante en lo referido a la actitud del alumnado, como ya comentamos anteriormente.

Otro aspecto importante son sus alusiones a la constancia y sus consecuencias, así resalta cómo el profesorado que ha trabajado durante todo el curso y, por ejemplo, se ha esforzado en consensuar las normas, ha tenido resultados más positivos (incluso han visto como algunas conductas disruptivas se modificaban), en tanto que la irregularidad en el trabajo no ha generado avance alguno a la hora de mejorar la convivencia.

“... la implicación por parte de los profesores, de todo el que realmente ha participado y se ha implicado, muy buena y de hecho la puesta en práctica se ha notado, que los que la han puesto en marcha han notado esas mejorías.” (p.4 entrevista orientadora).

En última instancia, entiende que el hecho de que parte del profesorado no trabaje mediante el refuerzo positivo sino mediante el castigo dificulta el clima de aula, enrareciendo la convivencia.

g) Aspectos que han fallado

Tanto el profesorado como el alumnado aluden a ciertos aspectos que han fallado, o dificultado la obtención de unos resultados más satisfactorios en la implementación del proyecto. Son los distintos grupos de discusión los que nos reportan más información al respecto.

g.1) Grupo de discusión-profesorado. Todos los participantes en este grupo de discusión manifestaron, de forma muy diversa, cuáles eran aquellos aspectos que consideraban habían fallado, bien sea por parte del alumnado, por la suya o por las circunstancias que les rodearon ese curso escolar.

Explicando cada uno de estos apartados, y comenzando con los referentes al alumnado se le acusó a un pequeño colectivo de éstos de una falta de implicación en la elaboración de normas y su posterior puesta en práctica considerando que lo hicieron, más como un juego, que como un proceso serio y de compromiso entre alumnado y profesorado.

El profesorado manifestó que habían fallado debido a que muchos de ellos ya están desencantados con el sistema, y por lo tanto con su trabajo; y el alumnado, porque era una experiencia nueva y quizás eso les ha supuesto ser más ambiciosos y poco realistas, o porque reconocen, algunos de ellos, no haber llevado a cabo el trabajo hasta final del curso abandonando en mitad del camino.

“Nosotros estamos ya desencantados, y yo no tengo gana de nada.” (p.10 grupo discusión profesorado normas).

“[...] lo de las normas se dejó de llevar a cabo por lo que hemos dicho, ¿no? [...] Porque hay gente que dejó de llevarlas a cabo.” (p. 12 grupo discusión profesorado normas).

"[...] ni muchísimo menos se ha conseguido lo que se había propuesto, quizás porque no hemos sido realistas o ha sido nuestra primera vez." (p.14 grupo discusión profesorado normas).

"Si pero yo puedo comprender eso, profesores que no aguanten, que digan ¿por qué tengo que aguantar a este niño? Sabes, lo puedo comprender." (p.21 grupo discusión profesorado normas).

Como ya se ha comentado, el que desde la Inspección se exigiesen más trámites burocráticos que en cursos anteriores, hizo que se produjese un rechazo a realizar más tareas "extraacadémicas"; tenían la sensación de que estaban sólo "rellenando papeles". Sin embargo esta información debe de analizarse con precaución, y desde la perspectiva de que antes de la incorporación de este inspector su labor se centraba más en dar clases que en trabajar aspectos como la convivencia, lo cual generó un rechazo por ser algo que les sobrecargaba de trabajo.

"Además creo que nos has pillado en un año complicado." (p.8 grupo discusión profesorado normas).

"Yo te digo una cosa si yo tuviese que hacer lo que quiere que haga el inspector, nosotros saldríamos como centro conflictivo..." (p.12 grupo discusión profesorado normas).

"Porque ya vinieron los papeles, las montañas de papeles, y más papeles y más papeles." (p.10 grupo discusión profesorado normas).

g.2.) Grupo discusión-alumnado. Llama la atención la claridad, y seguridad, con la que el alumnado expone los motivos que, probablemente, hayan dificultado el buen desarrollo de la intervención (fundamentalmente en lo referido al trabajo de las normas, posteriormente a su consenso). En este sentido, los aglutinan en cuatro grandes ideas: a) los profesores y ellos no han cumplido las normas tal y como se acordó, b) en el proceso de realizar las normas en las tutorías, de forma democrática y por consenso, se aburrieron, y las hicieron sin ser conscientes de lo que estas suponían, c) porque el profesorado mostraba pasotismo hacia ellos, y por lo tanto, ellos respondían de la misma manera y d) han aprovechado las normas para salir beneficiados en aquellos aspectos que les interesaban, y cuando no era así no cumplían lo acordado siendo, esta actitud, la causante en cierta medida del "burnout" del profesorado.

"Yo creo que es por lo mismo, por el comportamiento de los dos, por nosotros por no cumplirlas y ellos tampoco..." (p.29 grupo discusión alumnado normas).

"Yo cuando estaba explicándose yo me aburría mucho, después ya cuando empezamos a hacer los carteles y todo eso pues ya si me gusto, pero mientras me aburría mucho." (p.30 grupo discusión alumnado normas).

"Porque como los profesores ya pasan de nosotros pues nosotros pasamos de ellos, por eso." (p.33 grupo discusión alumnado normas).

"Porque solo se utilizan las normas cuando nos conviene, cuando vemos que algo podemos aprovechar pues lo hacemos, entonces ellos..." (p.35 grupo discusión alumnado normas).

5. Discusión de los resultados y algunas conclusiones relevantes

En el plan de intervención para la mejora de la convivencia en el aula, tanto la actitud del profesorado como la del alumnado, han sido consideradas por todos los implicados como poco satisfactorias.

En este sentido, y con respecto al profesorado, su falta de implicación puede explicarse en cierto modo por:

- El denominado “estrés docente” (Otero- López, Castro et. al. 2009). Los datos manejados en la investigación acumulan distintos referentes a la sobrecarga de “papeleo”, por ejemplo, exigido por la administración, demasiadas tareas a realizar, y un elevado número de alumnos por grupo-clase. Esto genera un sentimiento de obligación, y responsabilidad, del profesorado que desemboca en ocasiones en un burnout profesional, máxime cuando, reconocen, no poseer ni la formación ni los recursos para ello (temas extraacadémicos).
- La falta de implicación en el trabajo colaborativo. Uno de los puntos más destacados por los implicados ha sido la falta de colaboración entre el profesorado, manifestando que tan sólo un reducido grupo ha sido capaz de llevar a cabo lo acordado y trabajar según lo esperado, mediante el consenso, la ayuda mutua y el trabajo en equipo. Esta actitud individualista socava la implicación general del grupo en tanto que relega a un segundo plano la importancia de trabajar colaborativamente, a partir de un diagnóstico construido desde las distintas perspectivas del problema, como una de las herramientas más eficaces que tiene aquel profesorado comprometido con el cambio (Pareja y Pedrosa, 2009).
- La motivación intrínseca del profesorado respecto a temas no académicos, como lo pueda ser la mejora de la convivencia. Aunque se trata de un reducido número de miembros del colectivo del profesorado, existe la creencia de que no es su función trabajar aspectos de esta índole, sino tan sólo la de transmitir conocimientos. Esta postura sigue demostrando que, como introducíamos en el artículo, aún persisten en los centros escolares culturas profesionales propios de una época moderna disonante con la actualidad.

Si bien es cierto que el profesorado se ha convertido en mucho más que en un transmisor de conocimientos, que ya no es un instructor y que tiene que asumir un rol más complejo, el problema es que este ambicioso objetivo no es alcanzable por todos ellos provocando situaciones, cada vez más generalizadas, de estrés, desmotivación y/o frustración (Sánchez Lissen, 2009; Borg y Riding, 1991; Otero-López et. Al, 2009). Además esta dificultad no es fácil de paliar y es considerada como una de las más controvertidas para su mejora en tanto que, si bien, podemos encontrar resultados satisfactorios a la hora de interiorizar normas de convivencia, por ejemplo, en lo referente al estrés del profesorado, no se han encontrado resultados tan positivos (García-Hierro y Cubo, 2007).

A pesar de todo, la investigación también nos reporta datos alentadores, y es que el trabajo consensuado, y democrático de unas normas de convivencia, es valorado de forma positiva. El profesorado coincide en que tener unas normas comunes y acordadas por todos, mejora la convivencia y facilita la labor docente, pero mencionan, como obstáculo a la hora de conseguir dicho objetivo, el hecho de que este proceso deba desarrollarse de forma progresiva y atendiendo a metas muy concretas, comenzando, de este modo, con pocas

normas y muy claras. Este dato viene a refrendar los resultados obtenidos por otros estudios relevantes como el desarrollado por Torrego (2004).

Con respecto al alumnado también cabe destacar varios aspectos. Por un lado, su comportamiento frente a la experiencia, y por otro, las variables que condicionan sus conductas disruptivas.

- Al hecho de que no todos los alumnos hayan cumplido las normas consensuadas, la explicación ofrecida por parte de los implicados es la del “contagio entre compañeros”. Es decir, “si ni mi compañero ni alguno de los profesores lo hace, yo tampoco”. Entre el alumnado, son muchas las manifestaciones referentes a este comportamiento, aunque recordemos que también se han dado entre el profesorado. Se sigue, con este hecho, corroborando la importancia del currículum oculto, de las culturas de trabajo, y de cómo la institución escolar enseña más por lo que hace, y por cómo se relacionan sus miembros que por lo que pretende explícitamente (Bolívar, 1997).
- Que el número de repetidores sea muy elevado en un mismo grupo-clase es percibido por el alumnado -corroborando de este modo la opinión del profesorado- como un escollo, que debe superarse, para una convivencia más constructiva. El problema de la disrupción está, según nuestros datos, y ratificando los obtenidos en otras investigaciones (Peralta, 2004), íntimamente relacionado con la presencia, o no, de muchos alumnos repetidores en el grupo-clase; esta coexistencia provoca en un sector del alumnado -de nuevo ingreso o sin desfase curricular- que tome a los repetidores como modelo a seguir.

No obstante, al igual que el profesorado, el sector alumnado también valora positivamente el consenso de normas. Además considera que para obtener un compromiso real éstas deberían haber sido elaboradas mediante reuniones en las que participara todo el profesorado que impartía clase en el grupo-clase, estando así presentes todas las opiniones de los implicados, y no en las horas de tutoría, en las que tan sólo se podía contar con el tutor.

Referencias bibliográficas

- Acosta, A. (2007). *Gestión de la convivencia y regulación pacífica de los conflictos de los centros escolares. Normas de convivencia. Material para la mejora de la convivencia escolar*. Sevilla: CEJA.
- Antúñez, S. (2002). *Dinámicas colaborativas en el trabajo del profesorado: el paso del yo al nosotros*. Barcelona: Graó.
- Arias, B. y Morentin, R. (2004). Evaluación del programa CONPA. [Disponible en: http://www.apepalen.cyl.com/PDF/CONPA_p.pdf. Consultado 19/01/2011]
- Armas, M. (2007). *Prevención e integración ante problemas de conducta. Estrategias para centros y familias*. Madrid: Gráficas Muriel.
- Aubert, A. et al. (2009). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona: Hipatia Editorial.
- Bolívar, A. (1997). El desarrollo del currículum en la práctica: desarrollo y evaluación del proyecto de centro y las programaciones didácticas de los departamentos. En J.M, Escudero. (Coord.), A,

- Bolívar; M.T, González, y J.M, Moreno. (1997). *Diseño y desarrollo del currículum en Educación Secundaria*. Barcelona: ICE/Horsori, (103-139).
- Bolívar, A. (1998). *Educación en valores. Una educación de la ciudadanía*. Sevilla: Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.
- Bolívar, A. (2002). *Cómo mejorar los centros educativos*. Madrid: Síntesis.
- Borg, M. G. y Riding, R. J. (1991). Occupational stress and satisfaction in teaching. *British Educational Research Journal*, 17 (3), 263-281.
- Boyer, C. y Luengo, F. (coord.) (2001). *La convivencia y la disciplina en centros escolares*. Madrid. Federación de Enseñanza de CC.OO.
- Buendía, L; Berrocal, E. y Olmedo, E. (2009). Competencias técnicas para la recogida de información. En M^a.P, COLÁS, L, BUENDÍA y F, HERNÁNDEZ PINA. *Competencias científicas para la realización de una tesis doctoral*. (141-162). Barcelona: Davinci.
- Buendía, L; Colás, M^a.P. y Hernández Pina, F. (1998). *Métodos de Investigación en psicopedagogía*. Madrid: McGraw- Hill.
- Carbonell, J. L. (Dir.) (1999). *Programa para el desarrollo de la convivencia y la prevención de los malos tratos. Convivir es vivir*. Madrid. Ministerio de Educación y Cultura.
- Colás, M^a.P. y Buendía, L. (1994). *Investigación educativa*. Sevilla: Alfar.
- Colás, M^a.P.; Buendía, L. y Hernández Pina, F. (2009). *Competencias científicas para la realización de una tesis doctoral*. Barcelona: Davinci.
- Cuestionario para medir las conductas disruptivas: [Disponible en: <http://convivencia.wordpress.com>. consultado 12/05/ 2009]
- Defensor del Profesor 2010 (Informe). [Disponible en, <http://www.anpe.es/wp-content/uploads/2011/11/COMUNICADO-DE-PRENSA.-web.pdf> consultado 20/03/2011]
- Defensor Del Pueblo (2007). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006*. Madrid. Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.
- Defensor Del Pueblo. (2000). *Informe sobre violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid. Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana.
- Díaz Aguado, M^a. J; Martínez Árias, R. y Martín Babarro, J. (2010). *Estudio Estatal sobre la Convivencia Escolar en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Secretaría General Técnica. Ministerio de Educación.
- Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial (2009). *Informe TALIS (OCDE). Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje. Informe Español*. Madrid: Instituto de Evaluación.
- Esperanza, J. (Coord.) (2001). *Convivencia escolar: un enfoque práctico*. Federación de Enseñanza de CC.OO. [Disponible en: <http://www.fe.ccoo.es/pdf/libros/Libroconvivenciapdf>. Consultado el 9/10/2010].
- Fernández, I. (1998). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad*. Madrid: Narcea.

- Fernández, I.; Villaoslada, E. y Funes, S. (2002). *Conflicto en el centro escolar. El modelo de alumno ayudante como estrategia de intervención educativa*. Madrid: Catarata.
- García- Hierro, M^a A. y Cubo, S. (2007). La convivencia en Secundaria. Aplicación de un programa contra la violencia escolar. *Campo Abierto*, 26- 2. 13- 33.
- García- Hierro, M^a A. y Cubo, S. (2009) Convivencia Escolar en Secundaria: aplicación de un modelo de mejora de clima social. *Revista electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12 (1), 51-62, [Disponible en, <http://www.aufop.com>. Consultado el 2/08/2011]
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. New York: Aldine Publishing Company.
- Lincoln, Y. y Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. New York: Sage.
- Lira, L. (2004). Una propuesta de formación para docentes centrada en la resolución de conflictos. *Educación. Revista de Educación*, julio-septiembre, 37-48.
- Ortega, R. (1997). Proyecto Sevilla Anti- Violencia Escolar (SAVE). Un modelo de intervención preventiva contra los malos tratos entre iguales. *Revista de Educación*, 313, 314-160
- Ortega, R. (2002). Lo mejor y lo peor de las redes de iguales: Juego, Conflicto y Violencia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 44, 93-113.
- Ortega, R. (2007). Competencias para la convivencia y las relaciones sociales. *Cuadernos de Pedagogía*, 370, 32- 35.
- Ortega, R. y Col. (2000). *Educación la Convivencia para prevenir la violencia*. Madrid: Visor.
- Ortega, R. y Del Rey, R. (2001). Aciertos y desaciertos del Proyecto Sevilla Anti-violencia Escolar (SAVE). *Revista de Educación*, 324, 253-270.
- Ortega, R. y Del Rey, R. (2004). *Construir la convivencia*. Barcelona: Edebe.
- Otero- López, J.M; Castro, C; Villardefrancos, E y Santiago, M.J. (2009). Insatisfacción laboral y burnout en profesores de secundaria: las conductas y/o actitudes problemáticas de los estudiantes y el manejo del conflicto a examen. *European Journal of Education and Psychology*, 2 (2), 99-111.
- Pareja, J.A. (2007). Conflicto, comunicación y liderazgo escolar: los vértices de un triángulo equilátero. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 11, 3. [Disponible en <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev113COL3.pdf>].
- Pareja, J.A. y Pedrosa, B. (2009). Una experiencia de cambio para paliar los procesos absentistas. *Profesorado. Revista de Currículum y formación del Profesorado*, 13, 3. [Disponible en <http://www.ugr.es/~recfpro/rev133COL1.pdf>]
- Pérez Juste. R. (2007). Educación, ciudadanía y convivencia. Diversidad y sentido social de la Educación. *Bordón. Revista de pedagogía*, 59, (2-3), 239-260.
- Rudduck, J. y Flutter, J. (2007). *Cómo mejorar tu centro escolar dando la voz al alumnado*. Madrid: Morata.
- Sánchez Lissen, E. (2009) Dos Caras de la Carrera Docente: Satisfacción y Desmotivación. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*. 16, 135-148.
- Serrano, A e Iborra, I. (2005) *Violencia entre compañeros en la escuela. Informe Reina Sofía*. Madrid: Groaprint.

- Teixidó, J. (2007). *Intervención de los directivos en los procesos de resolución de conflictos en los centros educativos*. [Disponible en <http://www.joanteixido.org/esp/conflicte.htm>, consultado en 3/10/2011].
- Torrego, J.C. (2001). Modelos de regulación de la convivencia. *Cuadernos de Pedagogía*, 304, 39-52.
- Torrego, J.C. (2004). Mediación y tratamiento de conflictos desde un modelo integrado de convivencia de centros. Proyecto de mejora de la convivencia en los IES de Guadalajara. *Revista Educar*, 25, Diciembre 2004. [Disponible en <http://www.jccm.es/educacion>, consultado el 2/07/2011]
- Torrego, J.C. (2007). *Convivencia y disciplina en la escuela. El aprendizaje de la democracia*. Madrid: Alianza Editorial.
- Torrego, J.C. (Coord.) (2008): *El Plan de Convivencia. Fundamentos y recursos para su elaboración y desarrollo*. Madrid: Alianza Editorial.
- Torrego, J.C. y Moreno, J.M. (2003). *Convivencia democrática y disciplina escolar*. Madrid. Proyecto Atlántida. [Disponible en <http://www.proyectoatlantida.org/download/ConvivenciaLibro.pdf>, consultado el 26/10/2010]
- Traore, R. (2008). Cultural Connections: An Alternative to Conflict Resolution. *Multicultural Education*, V15. n4. 10-14.
- Trianes, M. V.; y Muñoz, A. (1994). *Programa de educación social y afectiva*. Málaga: Puerta Nueva, Delegación de Educación y cultura.
- Uruñuela, P. (2007). Convivencia y disrupción en las aulas. *Cuadernos de Pedagogía*, 364, 102-107.
- Zabalza, M. A. (2002). Situación de la convivencia escolar en España: Políticas de Intervención. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 44, 139-174