

# Más allá de normas y límites: una revisión del modelo de convivencia en la etapa secundaria desde las concepciones de la comunidad educativa

Elena Solano González

Máster en Psicología de la Educación



MÁSTERES  
DE LA UAM  
2017 - 2018

Facultad de Psicología

# TRABAJO FIN DE MASTER

*“Más allá de normas y límites: una revisión del modelo de convivencia en la etapa secundaria desde las concepciones de la comunidad educativa”*

*“Beyond rules and limits: a review of the model of coexistence in the secondary stage from the conceptions of the educational community”*

**Máster Oficial en Psicología de la Educación**

**Autora:** Elena Solano González

**Curso académico de la defensa:** 2017/2018

**Más allá de normas y límites: una revisión del modelo  
de convivencia en la etapa secundaria desde las  
concepciones de la comunidad educativa**

Elena Solano González

Tutor: Héctor Gutiérrez Rodríguez

Máster Oficial en Psicología de la Educación

Curso académico: 2017/2018

**Universidad Autónoma de Madrid**

## Índice

<b>1. Resumen.....</b>	<b>4</b>
<b>2. Introducción.....</b>	<b>5</b>
<b>3. Marco teórico.....</b>	<b>6</b>
<b>3.1 Convivencia y conflictos: conceptos.....</b>	<b>6</b>
<b>3.2 Modelos de intervención.....</b>	<b>10</b>
<b>3.3 Ámbitos de intervención: centro, aula, familia y entorno....</b>	<b>11</b>
<b>4. Contextualización.....</b>	<b>14</b>
<b>5. Objetivos.....</b>	<b>15</b>
<b>6. Participantes.....</b>	<b>16</b>
<b>7. Instrumentos.....</b>	<b>17</b>
<b>8. Procedimiento.....</b>	<b>18</b>
<b>9. Análisis.....</b>	<b>19</b>
<b>9.1 Valoración de la propuesta de mejora para la convivencia.....</b>	<b>19</b>
<b>9.2 Análisis de las concepciones de la comunidad educativa.....</b>	<b>22</b>
<b>9.3 Conclusiones.....</b>	<b>47</b>
<b>10. Propuesta de mejora.....</b>	<b>52</b>
<b>11. Conclusiones finales.....</b>	<b>56</b>
<b>12. Bibliografía.....</b>	<b>58</b>
<b>13. Anexo.....</b>	<b>62</b>

## **Resumen**

El presente trabajo plantea una revisión del modelo de convivencia de un centro educativo en la etapa de secundaria. La intervención se ubica en el 1º curso de la ESO y consistió en una valoración del proyecto de mejora del centro y el análisis contrastado de las concepciones de los diferentes colectivos de la comunidad educativa en materia de convivencia y conflicto. Para ello, se realizaron entrevistas individuales y grupos de discusión, tratando de promover una toma de conciencia de los valores y creencias que sustentan las actuaciones y prácticas del centro en materia de convivencia. Los principales resultados muestran una diferencia entre las concepciones de los docentes no tutores y los tutores, siendo estos últimos quienes se ajustan en mayor medida al modelo de convivencia educativo promovido desde el centro.

**Palabras clave:** convivencia, plan de convivencia, educación en valores, clima escolar, conflictos, concepciones docentes, evaluación, educación secundaria.

## **Abstract**

This paper proposes a review of the coexistence model of an educational center in the secondary stage. The intervention is located in the first year of the ESO and consisted of an assessment of the improvement project of the center and the contrasted analysis of the conceptions of the different collectives of the educational community in matters of coexistence and conflict. To this end, individual interviews and discussion groups were carried out, trying to promote awareness of the values and beliefs underpinning the activities and practices of the centre in terms of coexistence. The main results show a difference between the conceptions of non-tutors teachers and tutors, the latter being those who adjust to a greater extent the model of educational coexistence promoted from the center.

**Keywords:** coexistence, coexistence plan, education in values, school climate, conflicts, teaching conceptions, evaluation, secondary education.

## 1. Introducción

La escuela es uno de los principales contextos de desarrollo social y moral de los sujetos. Ello sitúa el aprendizaje de la convivencia como uno de los objetivos prioritarios de la institución educativa. Desde esta perspectiva, convivir se asocia con la construcción de relaciones pacíficas entre las personas y supone una de los elementos centrales de la calidad educativa (Carbajal, 2013).

Asumir este enfoque tiene importantes implicaciones sobre los modelos de gestión de la convivencia adoptados por los centros educativos, puesto que no se trata sólo de contener los conflictos, sino de contribuir al desarrollo de relaciones interpersonales positivas y al bienestar emocional de los alumnos. En el caso de la Comunidad de Madrid, el Decreto 15/2007 establece el marco regulador donde se recoge la necesidad de que todos los centros desarrollen su propio Plan de Convivencia contando con la participación de la comunidad educativa en su conjunto. Estos planes deben incluir aquellas actuaciones llevadas a cabo por el centro con el fin de promover un clima positivo.

Sin embargo, las políticas escolares no siempre tienen impacto en las prácticas educativas. Tal y como comentan Del Barrio y Martín (2003), *“el significado que tenga para los docentes, las familias o el alumnado conceptos como la convivencia, el conflicto, la disrupción o el maltrato entre iguales va a condicionar el modo de afrontamiento de los mismos”*.

En este sentido, el papel del orientador a la hora de impulsar procesos de reflexión sobre la propia práctica docente se revela como una estrategia fundamental para impulsar y sostener procesos de innovación encaminados a la mejora de la convivencia y el aprendizaje.

Por todo ello, el objetivo del presente trabajo busca revisar el modelo de convivencia de un centro educativo en la etapa de secundaria a partir de la descripción de las prácticas de mejora implementadas y el análisis contrastado de las concepciones de los diferentes colectivos de la comunidad educativa en materia de convivencia y conflicto.

## **2. Marco teórico**

Como en todo proceso de innovación, desarrollar actuaciones encaminadas a mejorar el modelo de gestión de la convivencia en la escuela implica tener en cuenta una serie de elementos que contribuyan a producir y mantener el cambio deseado.

Sobre este punto, la literatura académica reconoce la necesidad de adoptar un enfoque ecológico-sistémico de intervención que actúe a diferentes niveles de la institución y con el entorno (Murillo y Krichesky, 2014). Dentro de esta perspectiva, si bien nuestra intervención debe estar orientada en último término a modificar los procesos de enseñanza-aprendizaje, uno de los primeros pasos para lograrlo será la revisión de la cultura escolar; es decir, la toma de conciencia de los valores, creencias, expectativas de la comunidad. La razón de ello es que el comportamiento adoptado por los docentes, los alumnos o las familias en la gestión de la convivencia y los conflictos estará condicionado por las teorías implícitas (Pozo, Scheuer, Pérez Echevarría, Mateos, Martín y de la Cruz, 2006) que los sujetos elaboran sobre la base de su experiencia. Estas teorías implícitas se caracterizan por tener una funcionalidad procedimental y pragmática, ser resistentes al cambio y establecer restricciones en el procesamiento de la información que condicionan la forma en la que sentimos y nos explicamos la realidad. Otra característica importante es que se activan de forma automática y son difíciles de controlar conscientemente.

Dicho esto, la figura del orientador es clave a la hora de impulsar y coordinar las distintas dimensiones para la mejora de la convivencia, dada su posición dentro de la estructura del centro (Martín, 2015). En lo que respecta al objetivo de este trabajo, el sentido de nuestra intervención busca favorecer la toma de conciencia de estas ideas implícitas y la elaboración de representaciones compartidas contrastadas. Para ello, se propone iniciar una reflexión sobre las concepciones en torno a la convivencia y los factores que influyen en ella, la enseñanza de valores, las normas o la colaboración de las familias; así como sobre las creencias en torno a la idea conflicto, las causas que lo producen y la forma de gestión más adecuada (Martín et al., 2003).

### **2.1 Convivencia y conflictos: conceptos.**

El análisis de la convivencia y los conflictos debe plantearse como fenómenos complejos, ya que dependen de múltiples factores en interacción (Uruñuela, 2016).

Asimismo, es importante tener en cuenta que estos factores trascienden el contexto escolar puesto que existen otros elementos sociales y culturales que influyen en el aprendizaje de las formas de relación interpersonal (Defensor del Pueblo, 2000).

La **convivencia** es un concepto que remite a la calidad de las relaciones que mantienen los diferentes miembros de la comunidad educativa (Ararteko 2006). Podríamos definirlo como *“la existencia de unas relaciones interpersonales que contribuya a un clima positivo en el que la resolución de los problemas permita avanzar a las personas y a la institución”* (Martín et al. 2003). En este sentido, el concepto de convivencia no negaría el conflicto, sino que lo integra en su definición, poniendo el acento en la capacidad de las personas para resolverlo constructivamente. De forma similar, entendemos por **clima de convivencia** *“el estado de bienestar positivo o negativo resultante del conjunto de patrones de interacción que se dan entre las personas de un centro o de un aula”* (Alonso, 2012).

En un centro educativo podemos distinguir diferentes factores que van a condicionar el clima de convivencia tanto a nivel de centro como de aula (Martín et al. 2003; Alonso, 2012). Para este trabajo se tendrán en cuenta principalmente los siguientes:

A nivel de centro	
<b>Cultura de centro</b>	Justicia social, valor y respeto por la diversidad.
<b>Participación</b>	Se incentiva la participación de toda la comunidad educativa. Estilo democrático de la gestión escolar.
<b>Currículum</b>	Compromiso por el desarrollo integral de los alumnos.
<b>Normas</b>	Existe una normativa clara que se revisa sistemáticamente. No autoritarismo. El poder se utiliza de modo justificado.
<b>Abordaje educativo del conflicto</b>	Existencia de plan de gestión preventivo-educativo de los conflictos
A nivel de aula	
<b>Organización del aula</b>	La distribución del alumnado favorece la inclusión.
<b>Estilo docente</b>	Gestión constructiva de los conflictos. Fomento de la cooperación y la participación en el aula. Equidad en el trato. Relación de apoyo y cercanía.
<b>Normas</b>	Se consensuan las normas del aula con el alumnado

Por otro lado, el **conflicto** se puede definir como aquella *“confrontación entre dos o más personas cuyas ideas, posiciones o intereses son incompatibles o son vividos como incompatibles”* (Ararteko, 2006). Si bien los conflictos son percibidos generalmente

como algo negativo, estos son consustanciales a las relaciones humanas y tienen un potencial de transformación social. Así, Galtung (1981) hacía referencia a este concepto como *“una de las fuerzas motivadoras de nuestra existencia, como una causa, un concomitante y una consecuencia del cambio, como un elemento necesario para la vida social como el aire para la vida humana”*.

Los tipos de conflictos que se producen en un centro escolar son diversos. Atendiendo a los estudios previos en este ámbito (Defensor del Pueblo, 2000; Martín, Rodríguez y Marchesi, 2003) partimos de una clasificación que distingue seis tipos de conflictos de convivencia en la escuela: el maltrato entre iguales, las agresiones de los estudiantes hacia el profesor, las agresiones del profesor hacia los estudiantes, la disrupción, el vandalismo y el absentismo.

En este trabajo, nos centraremos en describir el fenómeno de la disrupción y el maltrato entre iguales por ser los conflictos que generan mayor preocupación en el centro donde tiene lugar la intervención.

En lo que respecta a la **disrupción**, este tipo de conflicto se relaciona con aquellas conductas orientadas a *“entorpecer el orden y la disciplina escolar y el bienestar educativo de los alumnos escolarizados en ella”* (Marchesi, 2004).

Las conductas disruptivas se pueden manifestar de múltiples formas y su identificación no resulta evidente. Así, entre el profesorado y el alumnado, podemos encontrar diferencias a las hora de catalogar una conducta como disruptiva (Ararteko, 2006), lo que puede conducir a una falta de coherencia en su gestión por parte del equipo docente.

Lo que sí parece claro es que todas estas conductas expresan un rechazo del aprendizaje escolar e inciden negativamente en las relaciones en el aula, sobre todo entre el profesor y los alumnos (Uruñuela, 2006). En este sentido, el estilo docente a la hora de generar un contexto de aprendizaje motivador, el trato cercano, las expectativas de éxito que deposite sobre el alumnado, son factores del contexto que van a contribuir significativamente a prevenir este tipo de conflictos (Alonso, 2006).

En lo que respecta al **maltrato entre iguales**, se trata de un tipo de relación asimétrica donde un individuo ejerce dominación sobre otro. Más específicamente, podemos definir este conflicto como un:

*“tipo perverso de relación interpersonal que tiene lugar típicamente en el seno de un grupo y se caracteriza por comportamientos reiterados de intimidación y exclusión dirigidos a otros que se encuentra en una posición de desventaja”* (Del Barrio, Martín, Almeida y Barrios, 2003)

Es importante subrayar que se trata de un fenómeno de grupo, puesto que afecta a todos los alumnos que lo presencian. Del mismo modo, el tipo de interacciones que se producen entre el agresor y la víctima van a estar influidas por las actitudes y conductas que mantienen el resto de compañeros ante las mismas (Ararteko, 2006). Este hecho tiene consecuencias significativas para la intervención en el sentido de que se debe tener en cuenta el entorno social en el que emergen estos conflictos. Así, cobra especial importancia el grupo-aula como unidad básica del clima afectivo y relacional del centro (Martín et al., 2003), siendo además el lugar más habitual de aparición de esta clase de conductas (Defensor del Pueblo, 2000).

Por otro lado, las manifestaciones de este conflicto son diversas y podemos distinguir las siguientes categorías: exclusión social, agresión física, agresión verbal, amenazas y acoso sexual, tanto físico como verbal (Defensor del Pueblo, 2000). Asimismo, en los tres primeros casos se reconoce tanto la forma directa como la indirecta de la conducta. En este sentido, la exclusión social se puede producir a través de un rechazo explícito o ignorando a la persona. En el caso de la agresión física, estaríamos hablando tanto de conductas donde se ejerce directamente violencia física como también de actos de robo o deterioro de objetos personales. Finalmente, en el caso de la agresión verbal se reconocerían conductas como el insulto, pero también el hecho de generar rumores o hablar mal del compañero/a.

Con respecto a los factores de riesgo individuales asociados con la probabilidad de sufrir maltrato, las investigaciones parecen estar de acuerdo en que el hecho de ser diferente en cualquier sentido respecto al grupo es una variable significativa. Es por ello que generar un contexto de respeto y valor por la diversidad es uno de los objetivos principales de cualquier intervención que pretenda prevenir este tipo de conductas (Ararteko, 2006).

Otro aspecto importante es que los adolescentes tienen a no informar a los adultos cuando se producen esta clase de situaciones, por lo resulta difícil su detección. En este sentido, es fundamental que los docentes muestren una actitud vigilante así como

concienciar a los alumnos de la importancia de no permitir esta clase de conductas y de comunicarlas para evitar un daño mayor (Defensor del Pueblo, 2000).

## 2.2 Modelos de intervención

Partiendo de la clasificación propuesta por Martín, Fernández, Andrés, del Barrio y Echeíta (2003), podemos analizar los diferentes modelos de gestión de la convivencia y los conflictos presentes en los centros educativos en base a las siguientes variables: cómo se interpreta la naturaleza y las causas del conflicto, qué finalidad persigue la intervención, sobre qué ámbitos se interviene, qué grado de implicación de la comunidad escolar existe en la gestión y, por último, los tipos de sanciones que se aplican.

Estas dimensiones no son categorías excluyentes, sino que deben interpretarse como continuos. En uno de los extremos estaría representado el llamado **modelo sancionador** y en el polo opuesto, el **modelo educativo**. El primero de ellos parte de una comprensión de las conductas problema como manifestaciones de los rasgos o carencias personales de los individuos. Asimismo, las intervenciones son de tipo remediador, realizándose una vez producido el conflicto, y se dirigen a sujetos concretos, sin tener en cuenta los aspectos contextuales. Además, las personas responsables de la gestión de la convivencia son las figuras de autoridad del centro, quienes se encargan de establecer las normas y aplicar las sanciones que consideren oportunas. Por último, basándose en un modelo de justicia retributiva, el tipo de sanciones que se aplican persiguen un fin punitivo con el que se pretende disuadir al agresor de volver a repetir la conducta. Este tipo de intervenciones promueve el desarrollo de una moral heterónoma, puesto que no tiene en cuenta a los implicados en el proceso de resolución del conflicto.

Por otro lado, el modelo educativo parte de una interpretación de la naturaleza y causas del conflicto de base relacional. Esto supone que las conductas problema se originan en la interacción entre los sujetos y su contexto. Además, el abanico de intervenciones de este modelo tiene un carácter fundamentalmente preventivo y sistémico, actuando a todos los niveles de la institución. Asimismo, se promueve la implicación de toda la comunidad escolar en las cuestiones relacionadas con la convivencia, generando así un sentimiento de corresponsabilidad entre todos sus miembros. Finalmente, basándose en un modelo de justicia restaurativa, las sanciones que se aplican tienen un carácter principalmente formativo con el objetivo de promover el desarrollo de una moral

autónoma en los alumnos. Se trata de que, a través de la reflexión y el diálogo, las personas implicadas desarrollen la empatía, tomen conciencia de las consecuencias de sus actos y asuman la responsabilidad de los mismos.

Junto con esta clasificación, podemos mencionar también los modelos definidos por Torrego (2006): el punitivo, el relacional, y el modelo integrado. Según el análisis anterior, el modelo punitivo se correspondería con el enfoque sancionador; mientras que el modelo integrado se corresponde con el enfoque educativo, el cual insiste tanto en la importancia de las normas como en la construcción de relaciones interpersonales positivas. Tal y como describe Torrego (2006), éste último es un modelo de educación moral eminentemente práctico, entendiendo que *“la personalidad moral se forma a través de las prácticas morales”* y se despliega en tres planos: la creación de un equipo de mediación para el tratamiento de los conflictos, la elaboración democrática de las normas y la creación de un “marco protector” que hace referencia a la elaboración de un currículum más inclusivo y democrático, la promoción de la participación de las familias, la revisión del clima del aula, así como los cambios organizativos que contribuyan a la mejora de la convivencia.

### **2.3 Ámbitos de intervención: centro, aula, familia y entorno.**

Entendemos que el modelo educativo es aquel que contribuye a la construcción de una convivencia democrática y lo asumimos como el modelo ideal sobre el que desarrollar un Plan de Convivencia. Como hemos expuesto, este modelo mantiene un enfoque sistémico, orientando su actuación a todos los niveles de la institución. Esto nos lleva a diferenciar distintos ámbitos de intervención, en cada uno de los cuales destacan una serie de medidas por su valor preventivo según los factores del clima de convivencia analizados.

#### **A) Centro.**

A nivel de centro, uno de los primeros elementos destacables hace referencia a la **cultura** de valores que sostiene el proyecto educativo y que se identifica no sólo a través del discurso, sino también a través de políticas y prácticas educativas (Martín et al., 2003). En este sentido, desde el centro se debe promover un marco de actuación basado en la justicia social y el respeto por la diversidad, generando una cultura moral (Puig, 2012) acorde con estos principios.

En línea con esto, otro de los elementos clave a tener en cuenta es el **currículum** del centro. Una enseñanza de calidad que atienda al desarrollo intelectual, social y moral de los sujetos debe integrar el aprendizaje de valores y habilidades socioemocionales como un objetivo transversal, así como la dimensión procedimental y actitudinal del conocimiento. En este sentido, el enfoque de las competencias es una propuesta que recoge estas dimensiones del aprendizaje y se plantea como una posible vía de mejora de la educación (Martín y Luna, 2010).

Por otro lado, es necesario que los centros dispongan de unas **normas** que sean conocidas y compartidas por todos, teniendo en cuenta al alumnado en su elaboración. Igualmente, es importante que se apliquen de forma coherente y que estén bien definidos los procedimientos de actuación y los responsables de su gestión en cada caso. También se tendrá en cuenta su revisión sistemática para que puedan ajustarse a las necesidades de los alumnos y docentes de acuerdo a la evolución del propio centro (Martín et al., 2003).

De forma complementaria, será necesario el desarrollo de actuaciones específicas orientadas a la **prevención y resolución de conflictos** como los sistemas de mediación y ayuda entre iguales de Torrego (2006), basados en el diálogo y la restauración de la relación. Como hemos visto en la descripción de los modelos de intervención, este tipo de medidas fomentan el aprendizaje en la resolución democrática de los conflictos desde la práctica, reforzando los vínculos relacionales (Defensor del Pueblo, 2000).

Otro de los aspectos centrales de la intervención y que aparece como una de las dimensiones que vertebran el modelo educativo, es la **participación** del alumnado en las decisiones y actividades del centro, promoviendo una mayor autonomía e iniciativa personal. Esto implica reconocer a los jóvenes como agentes competentes, modificando los modos de relación tradicionales entre el alumnado y el profesorado (Susinos, 2008). Asimismo, tal y como menciona Susinos (2008), estas actuaciones deben de

*“partir del reconocimiento de que la voz del alumnado no es única, uniforme (ni estática, o definitiva), sino que en la escuela existen diferentes voces entre el alumnado, de las cuales algunas han sido tradicionalmente silenciadas. Esencializar la voz del alumnado, considerarla como una voz homogénea nos llevaría a atender únicamente a la voz hegemónica (...) y a olvidar las voces ausentes o las culturas silenciadas dentro de la escuela”.*

En esta línea de construcción de una cultura escolar participativa, el desarrollo de un estilo de gestión de centro más democrático basado en un modelo de **liderazgo distribuido** (Marchesi y Martín, 2014) favorece la cohesión social y una mayor corresponsabilidad con el proyecto educativo por parte de todos los miembros de la comunidad escolar (Murillo y Krichesky, 2014). Esto requiere de la creación de nuevas estructuras de coordinación y de la planificación previa de espacios de reunión para el diálogo y la reflexión.

Junto con todo ello, es importante que los centros se conviertan en espacios de aprendizaje para los docentes y diseñen **actividades formativas** sistemáticas. En este sentido, el modelo de profesional reflexivo (Schön, 1992) basado en la reflexión conjunta sobre la propia práctica, permite aprendizajes más ajustados a las necesidades de cada centro, así como la evaluación continua de los procesos educativos.

## **B) Aula**

A nivel de aula, lo primero que debemos tener en cuenta es que la intervención debe ir dirigida al grupo como unidad básica del clima afectivo y relacional del centro (Martín et al., 2003). En este contexto, cobra especial relevancia las **tutorías** como espacio donde reflexionar sobre la propia dinámica del grupo, favoreciendo así la escucha mutua entre los compañeros y compañeras, pero también de estos con el profesorado.

En cuanto a las **normas de aula**, como ya hemos señalado anteriormente, éstas deben ser elaboradas y revisadas contando con la participación del alumnado, de forma que se comprenda el sentido de estas y se genere un mayor compromiso con su cumplimiento.

Por otro lado, en este nivel de intervención será necesaria la revisión de las **estrategias docentes** para generar un clima afectivo y relacional positivo. Un trato equitativo del alumnado, las muestras de reconocimiento y apoyo, la escucha activa, son algunos de los aspectos a tener en cuenta en este sentido (Alonso, 2012).

Otro aspecto significativo es la **organización social del aula**. La distribución por grupo heterogéneos junto con el desarrollo de **metodologías colaborativas** son estrategias que favorecen el clima motivacional del aula y el desarrollo de habilidades sociales a través de la ayuda mutua (Echeita, 1995).

## **C) Familia y entorno**

Finalmente, el tercer nivel de la intervención se orienta a desarrollar una adecuada relación entre la familia y la escuela para asegurar un aprendizaje eficaz de todos los alumnos y alumnas. Esta relación debe basarse en el establecimiento de un vínculo de confianza y colaboración, entendiendo la educación como una responsabilidad compartida y convirtiendo a las familias en una fuente de apoyo y recursos (Echeita, Simón, Sandoval y Monarca, 2013).

Asimismo, la apertura de la escuela a su entorno próximo ofrece la posibilidad de desarrollar otro tipo de actividades de aprendizaje más contextualizadas y significativas que contribuyan, por ejemplo, a mejorar problemáticas de la comunidad o a establecer redes de cooperación para el desarrollo de proyectos comunes (Murillo y Krichesky, 2014).

Una vez descritos los diferentes ámbitos de intervención, consideramos que uno de los primeros pasos a realizar consiste en una evaluación de la cultura escolar. Este diagnóstico inicial nos sirve para plantear una reflexión y establecer significados compartidos sobre el sentido de la intervención y las actuaciones más adecuadas para alcanzar nuestros objetivos, influyendo sobre las actitudes, expectativas y compromisos de la comunidad educativa. Para ello, es determinante el papel del equipo directivo y de otros líderes escolares a la hora de formular un proyecto atractivo (Marchesi y Martín, 2014), siendo el orientador como asesor psicopedagógico una figura clave durante todo el proceso.

### **3. Contextualización**

La intervención sobre la que se desarrolla este trabajo tuvo lugar en un colegio concertado laico y bilingüe situado en el municipio de Rivas-Vaciamadrid, en la Comunidad de Madrid. Este municipio concentra una población de más de 80.000 habitantes y cuenta con un porcentaje de inmigración de aproximadamente el 20%. (Ayuntamiento de Rivas, s.f) Asimismo, el nivel económico y sociocultural de la mayor parte de las familias que acoge este centro es medio.

Este colegio inició su andadura en el curso académico 2010/2011. Dispone de cuatro líneas y acoge a un total de 1850 alumnos. Asimismo, el centro abarca todas las etapas

educativas desde Infantil hasta Bachillerato, junto con Formación Profesional Básica y Formación Profesional de Grado Medio (Colegio H, s.f.).

El proyecto educativo de este centro es gestionado por una fundación sin ánimo de lucro que trabaja temas de justicia social, democracia y sostenibilidad ambiental a través de la acción educativa, la investigación y la divulgación, entre otras actividades (Fundación F, s.f.). De este modo, los valores señalados aparecen como seña de identidad del centro dentro de una óptica de transformación social. Tal y como recoge su proyecto educativo, la institución reconoce como objetivo último la educación integral de todo alumnado sin excepción, favoreciendo el máximo desarrollo de sus capacidades. De este modo, defiende la idea de que la equidad en educación no es incompatible con ofrecer una enseñanza de calidad (Booth y Ainscow, 2015) y entiende la acción educativa como un elemento fundamental para superar las desigualdades sociales y fomentar la convivencia democrática (Fundación F, 2016).

Para llevar a cabo su proyecto, sigue una metodológica coherente con un enfoque constructivista, donde lo social cumple un papel central en la construcción del conocimiento, y considera la innovación como un elemento indisoluble del proceso de enseñanza-aprendizaje (Fundación F, 2016).

Asimismo, el centro está dotado de un equipo de cinco orientadores, además del profesorado de apoyo educativo, que componen el Departamento de Orientación y desempeñan una labor prioritaria en el diseño y mejora de prácticas inclusivas que aseguren el desarrollo integral de todo del alumnado y la enseñanza de una convivencia positiva (Colegio H, s.f.)

Finalmente, la promoción de la participación activa de toda la comunidad educativa se corresponde con el estilo de gestión democrático propio del centro. Asimismo, se busca la apertura al entorno social y educativo con el fin de establecer alianzas con otras organizaciones y desarrollar proyectos compartidos (Fundación F, 2016; Martín y Mauri, 1996).

#### **4. Objetivos**

Los objetivos generales de este trabajo son los siguientes:

- Conocer las actuaciones que el centro educativo están llevando a cabo en la educación secundaria para mejorar la convivencia.
- Favorecer la reflexión de la comunidad educativa en torno a la enseñanza de la convivencia y los factores condicionantes de un buen clima de centro.
- Sugerir una serie de orientaciones para la mejora de la convivencia en el centro educativo a partir de la información recogida.

De estos objetivos generales, se derivan los siguientes objetivos específicos:

- Realizar una descripción de las principales propuestas de mejora en convivencia implementadas por el centro educativo.
- Conocer y comparar la valoración que distintos grupos de la comunidad educativa del centro hacen de las propuestas de mejora implantadas.
- Conocer y comparar las concepciones que distintos grupos de la comunidad educativa mantienen en torno a la convivencia y los conflictos.

Para llevar a cabo este trabajo, la intervención se ubica en el primer curso de la Educación Secundaria Obligatoria. Las razones por las cuales se ha elegido este contexto son las siguientes: por un lado, partíamos de una queja expresada por las jefas de estudio y los docentes de la ESO con respecto al clima presente en las aulas y las dificultades de algunos docentes para gestionarlo. Esto nos llevó a interesarnos por las actuaciones de mejora de la convivencia que se estaban llevando a cabo en el centro, especialmente dentro del aula, donde el profesorado identificaba principalmente los problemas de convivencia. Por otro lado, los estudios científicos nos muestran que es entre las 9 y 14 años, es decir, en los últimos años de la primaria y los dos primeros años de la secundaria, donde se concentran los mayores conflictos (Defensor del Pueblo, 2000). Teniendo esto en cuenta, nos pareció más viable y ajustado a los objetivos de este trabajo que nuestra muestra se circunscribiera a un solo nivel educativo.

## **5. Participantes**

Para el desarrollo de este trabajo, se pretendía en un inicio disponer de la colaboración del equipo de tutores y docentes asignados a los cuatro grupos de 1º de la ESO, junto con un/a representante de la Dirección del centro y un número representativo de

alumnos y familias de dicho nivel educativo. Finalmente, en lo que respecta al profesorado, hubo una escasa voluntad de participación y sólo se pudo contar con tres tutores y otros tres docentes no tutores. Sin embargo, durante el proceso se decidió incorporar a una tutora de 2º de la ESO que había manifestado su interés por este trabajo y ampliar así la muestra. Asimismo, como representante de la Dirección del centro, se contó con la participación de la coordinadora del 1º ciclo de la ESO. También se optó por incluir a la coordinadora pedagógica dado su labor protagonista en el desarrollo y puesta en marcha de las actuaciones de mejora. Por otro lado, en lo que respecta a las familias y el alumnado, no se consiguió una muestra representativa de ninguno de los colectivos. En este caso, el factor tiempo jugó en contra dado que el contacto con estos grupos se realizó en una fecha avanzada del tercer trimestre. Finalmente, se consiguió formar un grupo de dos alumnos y dos alumnas pertenecientes a la misma clase de 1º de la ESO, los cuales fueron elegidos al azar por la tutora. Asimismo, se contó con la colaboración de una familia cuyo hijo estudiaba en dicha clase.

## **6. Instrumentos**

Para el desarrollo del proyecto se elaboró sobre la base de un mismo esquema tres guiones de entrevista semi-estructurada *ad hoc* (uno para docentes, otro para el alumnado y otro para familias) sobre las dimensiones de la convivencia y los conflictos objeto de análisis (ver Anexo). Es importante señalar que las entrevistas originales se diseñaron para recoger más información de la que finalmente se ha llegado a analizar en este trabajo.

A continuación, se mencionan los cinco elementos principales que se abordaron en las entrevistas:

- Clima general del centro
- La educación en valores como objetivo educativo y la relación centro-familia
- Normas del centro: conocimiento y pertinencia de las normas, elaboración e implementación.
- Gestión de conflictos: principales conflictos identificados, causas y estrategias de gestión.

- Plan de Mejora de la Convivencia del centro: actuaciones a nivel de aula y espacios de participación familiar.

## **7. Procedimiento**

### **7.1 Planteamiento de la propuesta**

Primero de todo, se presentó el proyecto a la Coordinación Pedagógica y a la jefa de estudios del primer ciclo de la ESO en la reunión de coordinación de ciclo. Una vez confirmado su interés y disponibilidad para colaborar, se establecieron una serie de reuniones con la coordinadora pedagógica para recoger información sobre el proyecto de mejora de la convivencia del centro y las distintas actuaciones de las que se componía.

Posteriormente, se presentó el proyecto a los docentes en la reunión de tutores y en la reunión del 1º ciclo de la ESO y se solicitó su colaboración para participar en las entrevistas.

Para informar al alumnado, una de las tutoras participantes nos permitió presentar el proyecto en una de sus clases y escogió de forma aleatoria a un grupo de cuatro alumnos voluntarios.

Por último, en el caso de las familias, el contacto se estableció por correo electrónico. Para ello, la coordinadora pedagógica nos facilitó el contacto de una de las comisiones de familias del centro.

### **7.2 Evaluación**

Una vez se contactó con los docentes, se procedió a realizar entrevistas individuales con cada uno de ellos en función de su disponibilidad. Cada una de las entrevistas se realizó en una única sesión de entre 30 y 45 minutos de duración.

En lo que respecta al alumnado, se organizó un grupo de discusión fuera del aula, durante una hora de tutoría. La duración aproximada fue de unos 45 minutos.

Finalmente, la entrevista con la familia colaboradora se realizó fuera del horario lectivo y tuvo una duración aproximada de 50 minutos.

Tanto las entrevistas individuales como con el grupo de discusión fueron grabadas en archivo audio previo consentimiento de los participantes y transcritas para su análisis posterior.

## 8. Análisis

En el siguiente apartado, se realiza primeramente una valoración de las principales actuaciones de mejora de la convivencia del centro de acuerdo a los modelos de intervención descritos en la literatura científica. A continuación, se presenta el análisis de las entrevistas realizadas a la comunidad educativa.

Es importante subrayar que en este primer análisis no se recoge el conjunto de medidas del Plan de Convivencia del centro, entre otras cosas, porque dicho documento no está actualizado. Lo que nos interesa observar es la dirección hacia la que está caminando el centro, el sentido de las prácticas mejora y en qué medida están siendo acogidas por la comunidad educativa.

### 8.1 Valoración de las propuestas de mejora para la convivencia

En el curso académico 2016/2017, el colegio H decidió replantearse su proyecto de convivencia. Es por ello que desde esa fecha se viene impulsando una serie de actuaciones orientadas a mejorar la convivencia. Si bien el centro no cuenta aún con un documento actualizado donde se explique y se justifique las intervenciones puestas en marcha, desde la Coordinación Pedagógica se nos facilitó un registro de las mismas:

ACTUACIONES	ÁMBITOS
<b>Programa vertical de Inteligencia Emocional (Tutorías)</b>	<b>Aula</b>
<b>Asambleas de aula (Tutorías)</b>	<b>Aula</b>
<b>Metodologías activas:</b> aprendizaje dialógico, aprendizaje cooperativo, ABP, ApS.	<b>Aula/entorno</b>
<b>Modelo inclusivo:</b> incorporación del profesorado de apoyos en el aula.	<b>Aula</b>
<b>Ayuda entre iguales:</b> alumnos ayudantes, alumnos mediadores, equipo de convivencia, ecolegas, ciberalumnado, Cámara de Delegados, intercambios inter-etapas (lecturas compartidas), Desayunos por la Diversidad.	<b>Aula/centro/Entorno</b>

<b>Gestión de los conflictos a través de prácticas restaurativas</b>	<b>Aula/centro</b>
<b>Sociogramas</b>	<b>Centro</b>
<b>Mentorías</b> (tutorías individualizadas)	<b>Centro</b>
<b>Formación continua del profesorado</b>	<b>Centro</b>
<b>Espacios de participación familiar:</b> AMPA, Consejo Escolar, familias delegadas, comisiones de convivencia, Espacio Educativo Familiar, grupos interactivos, las jornadas de puertas abiertas.	<b>Entorno</b>

A estas actuaciones, hay que sumarle el proceso de **revisión de las normas del centro** que ha tenido lugar durante este curso por primera vez, contando con la colaboración comunidad educativa en su conjunto.

Dicho esto, a partir de las variables de análisis propuestas por Martín et al. (2003), podemos considerar que el proyecto de mejora del centro se aproximaría a un enfoque educativo con un claro compromiso por el desarrollo integral del alumnado. De este modo, en la finalidad de las propuestas destaca el carácter preventivo a través del desarrollo moral y de las habilidades socioemocionales de los alumnos, el programa de mediación y ayuda entre iguales, la elaboración colectiva de las normas del centro, la formación docente y la participación de las familias. Especialmente significativo es el tiempo dedicado a las tutorías con el Plan de Inteligencia Emocional y las asambleas, los programas de ayuda entre iguales y las metodologías activas. Asimismo, la no segregación del alumnado con necesidades educativas especiales es una apuesta clara del centro por la inclusión, fomentando el valor y respeto por la diversidad. Otro punto destacable es el uso de sociogramas, cuya realización se inserta dentro de un plan del centro para la prevención, detección e intervención del acoso escolar.

Por otro lado, si nos fijamos en los distintos ámbitos en los que se insertan cada una de las actuaciones, observamos el carácter sistémico de la intervención que incluye tanto actuaciones de centro como de aula, con las familias y con el entorno. Sobre este punto es importante mencionar que si bien las intervenciones en el entorno aparecen representadas en menor medida en comparación con otros ámbitos, este hecho no se corresponde con la realidad. Por ejemplo, los grupos interactivos, la formación de familias o el modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos, son propuestas que se enmarcan dentro de las Actuaciones Educativas de Éxito del Proyecto INCLUD-

ED (Ayuntamiento de Rivas, 2018) y que han sido promovidas desde el Ayuntamiento de Rivas. Otro ejemplo sería el restaurante del que dispone el centro, abierto al público, de cuyo funcionamiento se encargan los estudiantes de FP de cocina. También, el proyecto Desayunos por la Diversidad es una propuesta recientemente impulsada gracias a la colaboración con otro centro educativo de la comunidad donde surgió esta iniciativa. Otro ejemplo son las actividades de Aprendizaje-Servicio y por supuesto, todo el proyecto ecosocial que desarrolla esta fundación con una clara mirada de transformación social y en base a la cual se organizan diversas actividades.

En lo que respecta a la implicación de la comunidad escolar, observamos como la promoción de la participación es una de las señas de identidad del centro. En este sentido, podemos diferenciar distintos espacios: en lo que respecta al alumnado, la figura de los delegados, las asambleas, el equipo de convivencia, son algunos ejemplos. En el caso de las familias, además de las estructuras tradicionales como son el AMPA y el Consejo Escolar, encontramos la figura de las familias delegadas, las diferentes comisiones o los grupos interactivos. Por supuesto, a todo esto hay que sumarle la participación de ambos colectivos en el proceso de elaboración de las normas del centro y, en el caso del alumnado, de las normas de aula.

En lo que respecta al tipo de sanciones, las propuestas recogidas en el plan de convivencia promueven el enfoque reparador a través del uso del diálogo y la mediación. Asimismo, durante el proceso de revisión de las normas del centro, se tuvo en cuenta este aspecto en el debate. En este sentido, en la descripción de cada norma e infracción, se diferenció tanto las medidas de carácter preventivo como las sancionadoras. Sobre estas últimas, se incorporaron medidas de carácter reparador como la mediación, el uso de las tutorías para tratar los problemas en grupo, la realización de trabajos de reflexión u ofrecer ayuda a un compañero/a. Las sanciones de carácter punitivo también se recogían, si bien se señalaban para las infracciones más graves o de carácter reiterado.

Por último, en lo que respecta a la concepción de la naturaleza del conflicto, si bien las entrevistas realizadas nos ofrecen una visión más detallada sobre este aspecto a nivel individual, podemos considerar que el tipo de intervenciones centradas en la relación y en el contexto que se desprenden del modelo se corresponden con un enfoque relacional.

## 8.2 Análisis de las concepciones de la comunidad educativa

A continuación, se muestran los resultados obtenidos del análisis contrastado de las entrevistas llevadas a cabo a los cuatro colectivos participantes siguiendo el esquema general de la entrevistas.

### A) Clima de centro

Las relaciones que se establecen entre los distintos miembros de la comunidad educativa son un elemento clave de la convivencia. En este apartado, se valoran las opiniones con respecto al clima general del centro y, posteriormente, se hace una valoración del tipo de relación que mantiene los distintos colectivos entre sí.

#### A.1 Clima general

En lo que respecta al clima general, nos encontramos con que la valoración que se hace es positiva.

#### A.2 Relaciones entre iguales

Si nos fijamos en la opinión de los **tutores**, estos parecen no estar satisfechos con el trato existente entre los alumnos. Si bien se reconoce el trabajo que está realizando el centro en este sentido, se destaca la falta de respeto mutuo, incluso entre las amistades. Asimismo, se mencionan ciertos conflictos relacionados con la propia diversidad del aula, debidos al trato diferenciado que recibe el alumnado con NEE.

*“Me parece que en cuanto a la relación alumno-alumno hay muy poco respeto y un mal trato entre ellos. Me parece que, hasta cuando es entre amigos, se tratan mal, se dan collejas, se insultan...”* Tutora

*“Yo creo que en general es complicada. Creo que hay muchísima diversidad en cuanto alumnado por ejemplo de necesidades (...) No todos, el resto de alumnado, es tan empático para ponerse en la piel del que está así y el alumno de necesidades a veces es que necesita ir a otro ritmo, necesita salir del aula, si tiene un examen necesita que le pongas unas preguntas aparte... Eso puede generar en otros celos, conflictos. Y tenemos una gran amplitud de alumnado de este tipo”* Tutora

En cuanto a la opinión resto de **profesores no tutores**, consideran que estas relaciones son diversas o buenas en general, si llegar a una afirmación unánime en uno u otro sentido.

*“De todo, muy diversa. O sea, hay niños que muy bien, niños con problemas que no tan bien...”* Docente

*“Yo creo que hay de todo. En general, la convivencia entre ellos, si nos referimos a lo que son sus relaciones, no son malas”* Docente

Por otro lado, desde el punto de vista de la **dirección**, se mantiene una opinión optimista, valorando el bajo nivel de conflictos graves que tiene el centro y la capacidad del mismo para resolverlos.

*“Pues yo creo que no hay mal nivel de convivencia en el centro. Sí hay conflictos puntuales, pero no hay grandes conflictos ni cosas así muy gordas”*  
Jefa de Estudios

En cuanto al **alumnado**, considera que en general las relaciones son buenas entre ellos, aunque también reconocen la existencia de faltas de respeto y de ciertos conflictos.

*“A mí me parece que entre alumnos, la mayoría se lleva bien. Hay algún roce porque hay personas que no entienden cosas como que vengan de otro país o su religión”*

Al comparar las distintas voces, observamos en los tutores una preocupación en la forma en que el alumnado se relaciona entre sí, donde destacan las faltas de respeto frecuentes entre compañeros/as. Este hecho concreto no aparece señalado en el resto de grupos de forma significativa, si bien los alumnos y alumnas entrevistados se hacen eco de ello.

### **A.3 Relaciones entre el alumnado y el profesorado:**

Con respecto a las relaciones que mantiene el alumnado con los docentes, entre los **tutores** se destaca la cercanía y la confianza como uno de los puntos fuertes.

*“Creo que es bastante mejor que en otros colegios por la cercanía que hay, ¿no? Por la libertad que tienen ellos de tratarnos como a personas y no como si nosotros estuviéramos en un escalón y ellos en otro. Y también nosotros, lo accesibles que somos (...) Aquí ese rol de profesor que está en un pedestal no existe”* Tutora.

También se reconoce que esta relación de proximidad a veces es perjudicial cuando interfiere en la capacidad del docente para gestionar el aula.

*“O sea, hay como una especie de relación de colegueo. Como que nos ven muy cercanos y confunden la cercanía con el colegueo. Entonces, cuando te tienes que poner firme, genera conflicto porque no lo entienden”* Tutora.

Por su parte, entre el **profesorado** no tutor se considera en general que las relaciones son buenas.

*“Yo creo que la relaciones personales son muy buenas”* Docente

*“Pues creo que a veces mejor. Dependiendo también del grupo, dependiendo también del curso”* Docente.

Si nos fijamos en la opinión de la **dirección**, se destaca la actitud mayoritariamente dialogante y de proximidad de los docentes como un rasgo característico del centro.

*“Sí que es verdad que aquí el profesorado en general suele ser muy cercano y habla con el alumno, se muestra interesado por él. Y bueno, eso dicen los niños. Chavales que vienen de otros institutos y dicen “Jo, es que aquí se nos escucha, se nos atiende, se nos entiende”* Jefa de estudios.

En cuanto al **alumnado**, se reconoce el buen trato y el apoyo recibido de los docentes. Por otro lado, aquellos que desde su punto de vista son más estrictos o más distantes, son los que despiertan menor estima entre los chavales.

*“Alumna: Los profesores sí que son muy buenas personas y nos ayudan en todo momento. Hay alguno que es muy borde con los alumnos, pero como tal, es una buena relación.*

*(...)*

*Elena: ¿Y qué características tienen esos profes que decís que no os caen bien?*

*Alumna: son serios, son muy trabajadores, se enfadan por el mínimo, tipo: (ruido de tos) “¡Expulsado de clase!” Y pues, así.”*

Por otro lado, si atendemos a la opinión que nos llega de las **familias**, se destaca nuevamente la cercanía en el trato de los docentes hacia el alumnado. Asimismo, se reconoce que este trato de proximidad no es una respuesta homogénea entre el profesorado y se señala como una propuesta de mejora.

*“A ver, yo creo que la relación del alumnado con el profesorado es cercana, próxima. Me gustaría que fuese más homogénea; es decir, que todos, en la medida de lo posible y cada uno con sus particularidades, lógicamente, pero que fuera una constante esa proximidad, cercanía, apertura”*

#### **A.4 Relaciones entre docentes:**

Por otro lado, si nos fijamos en la opinión de los docentes con respecto a la calidad de relaciones que mantienen entre ellos, tanto entre los **tutores** como entre el **profesorado no tutor**, encontramos desde opiniones más entusiastas a otras que reconocen una mayor diversidad, pero dentro la normalidad. Se destaca nuevamente los rasgos de cercanía y confianza refiriéndose, en este caso, al trato del Equipo Directivo hacia el profesorado.

*“El grado de compañerismo es excelente aquí a todos los niveles”* Tutor

*“Me ha sorprendido mucho la relación jefes-profesores. (...) Nunca me podría imaginar que podía tener una relación tan sana, tan buena, tan respetuosa, tan de igual a igual con un jefe. (...) Y luego las relaciones profe-profe, como en todo sitio de trabajo. Hay relaciones muy buenas y hay relaciones muy malas. Pero ahí no me meto porque me parece imposible que te lleves bien con todo el mundo en un centro de trabajo.”* Tutora

*“Bueno, yo creo que en general bien”* Docente

Por otro lado, en cuanto a la opinión de la **dirección** del centro, se considera que la relación entre el equipo docente es buena en general.

A este respecto, las **familias** afirman percibir un buen ambiente: **“Hasta donde yo observo, creo que sí”**

#### **A.5 Relaciones de los docentes con las familias**

Atendiendo a las relaciones de los docentes con las familias, tanto entre los **tutores** como entre el **profesorado no tutor** se considera que son mayoritariamente buenas, si bien se reconoce que no es la opinión general y que existen quejas por parte de algunos docentes a este respecto.

*“Dicen que la relación es mala, que hay familias impacientes, que exigen... Mi experiencia personal ha sido con todas las familias buenísima.”* Tutora

*“Salvo alguna familia que a lo mejor es un poco más problemática, que le cuesta más entender lo que es el colegio, en general bien.”* Tutor

*“Yo creo que bien. Lo que pasa que hay veces que algunas familias están descontentas y yo creo que se escucha mucho a esa minoría”* Docente

En este sentido, el principal descontento lo encontramos entre el profesorado **tutor** sobre la percepción de una falta de respaldo y de vinculación con el proyecto educativo por parte de algunas familias:

*“Yo la sensación que tengo es que exigen en exceso muchas veces: sobre sus hijos, toda la información del mundo. Pero sobre todo, lo que yo creo que hay es un exceso de sobreprotección”* Tutora

*“Yo creo que las relaciones son buenas, lo que pasa que el perfil de familias de Rivas, yo te diría que son como muy exigentes. El concepto es: “es un cole concertado al que puedo de alguna manera exigir cosas que en la educación pública no puedo exigir” Entonces, yo sí que alguna vez he sentido con alguna familia, no la relación de docente-alumno, si no la relación de empresa-cliente (...) Entonces, como que no hay el respaldo suficiente”* Tutora

Con respecto a la opinión de la **dirección** del centro, se considera que la relación es buena en general y que se atiende mucho a las familias. Nuevamente surge la cuestión de la titularidad del centro como un condicionante de esta relación.

*“Yo creo que en general es buena (...) Lo que sí tiene este cole es como atención. O sea, una familia pide audiencia y se le da, se le explican las cosas. Otra cosa es que lo que le expliques le guste o no le guste. Pero sí que es cierto que se atiende a las familias. De hecho, algunos compañeros dicen: “les atendemos demasiado”. Pero bueno, esto tampoco es un colegio público. Aunque nos gustaría, no lo es. Entonces, también hay que tener eso en cuenta, que a las familias hay que atenderlas.”* Jefa de Estudios

Por otro lado, desde la perspectiva **familias**, se reconoce que es un centro muy abierto y que promueve activamente su participación, pero que la transmisión de información no es siempre fluida y muchas veces no llega o llega tarde.

*“Creo que es un centro muy abierto a escuchar a las familias y a que participemos, pero creo que se puede sistematizar un poquito más el tema de la comunicación porque hay veces que las familias, por ejemplo, hemos hablado con algunas familias, adolecen de eso. (...) Las familias no conocen lo que se está haciendo en el cole y demandan una comunicación más fluida y casi inmediata para algunas cosas.”*

## **B) La educación en valores y la relación familia-escuela**

Otra de las dimensiones clave de la convivencia es la importancia que se da a la enseñanza de los valores y habilidades socioemocionales dentro de los objetivos educativos del centro. El aprendizaje de la convivencia es un objetivo que viene a

cuestionar la función tradicional de la escuela, centrada prioritariamente en el desarrollo intelectual de los sujetos. En este sentido, nos parece relevante abordar las concepciones de la comunidad educativa en torno al papel que debe asumir la escuela y la familia a este respecto y cómo entienden la relación entre ambos contextos.

Si bien la posición del centro sobre esta cuestión aparece expresada con claridad en su proyecto educativo a favor de un firme compromiso con la educación integral del alumnado y la participación familiar, vamos a analizar con detenimiento la opinión de los distintos grupos a este respecto.

El primer aspecto destacable que se desprende de las entrevistas es que todos los grupos sin excepción están de acuerdo en que la educación en valores y en habilidades socioemocionales es uno de los objetivos de la institución escolar y que debe ser una responsabilidad compartida por todos los miembros de la comunidad educativa.

*“Sí, claramente”* Tutora

*“Creo que es prioritario”* Tutora

*“Primero tienes que convivir para trabajar en el aula”* Docente

*“Sí, por supuesto”* Docente

*“Me parece muy importante y es algo que debería estar de manera transversal”* Dirección

*“Totalmente”* Familias

*“Sí, es importante”* Alumnado

Por otro lado, sobre el papel de las familias y la relación con el centro, en general la opinión de los **docentes** tutores y no tutores reconoce que la base de la educación en valores debe aportarla la familia y que, en este sentido, se debe de establecer una relación de colaboración centro-familias que sirva de apoyo y con la que se pueda lograr una actuación coherente. También se comenta la necesidad de que el centro disponga de un proyecto educativo claro al respecto que, sin renunciar a la opinión de las familias, permita mantener una línea de trabajo estable.

*“Bueno, primero, los valores de respeto, valorar al prójimo, valores éticos básicos, se deben enseñar en el centro pero deben de estar muy marcados en la familia. (...) Lo que sí que creo es que el centro debería tener como muy claro el proyecto que tenemos (...) Lo que no podemos es tratar de contentar a todos (...) porque entonces nunca vas a llegar a un objetivo claro, porque cada dos por tres estás pegando bandazos.”* Tutora

*“(Las familias) Tienen mucha responsabilidad (...). Aquí también se educa en valores, pero hay unos valores que tienen que venir previamente de casa. Entonces, por supuesto que necesitamos mucho la ayuda de los padres porque son los que más tiene que enfatizar esas normas que, repito, aquí en el colegio también se trabajan, pero contamos con la ayuda o deberíamos contar con la ayuda de las familias para que nos apoyen” Tutor*

*“O sea, la base de todo tiene que venir de la familia porque la convivencia es respeto y educación, y eso también tiene que venir de la familia. Si no, aquí tú no puedes inculcar algo que debería estar inculcado desde que nacen. Es difícil”. Docente*

Por otro lado, desde la **dirección** del centro se lamentan que la participación de las familias sea muy baja y que los resultados académicos sigan siendo la principal preocupación. En este sentido, las familias parecen estar más desvinculadas de este objetivo educativo o no lo considerarían prioritario sobre otras funciones de la institución escolar.

*“Yo creo que las familias en eso están más alejados. (...)Están más preocupados por qué notas de corte hay en selectividad. En fin, este tipo de cosas. Los resultados. (...) Entonces, habrá familias que sí, pero no es lo general, no es compartido.” Jefa de Estudios*

Por último, la opinión que nos ha llegado de las **familias** es acorde con la necesidad de establecer una relación colaborativa con el centro y se considera que para ello, es necesario establecer espacios de participación conjunta:

*“Yo creo que se trata de abrir espacios donde podamos entrar las familias y trabajar conjuntamente con el profesorado, con el alumnado...”*

### **C) Las normas**

La siguiente dimensión que consideramos relevante en la gestión de la convivencia son las normas. Para abordar este punto, diferenciaremos entre las normas de centro y las normas de aula con el objetivo de valorar a través de las voces de los diferentes colectivos, el conocimiento que se tiene de las mismas, su pertinencia, así como la participación y coherencia en su elaboración e implementación.

Si nos situamos a nivel de centro, hasta el curso actual se cuenta con las normas descritas en el RRI y algunos acuerdos elaborados por el equipo docente. Si bien entre los tutores no se considera tanto que haya un desconocimiento de la normativa, existe la preocupación unánime entre el profesorado sobre la **falta de coherencia en su**

**aplicación** y se reivindica la necesidad de ofrecer una respuesta coordinada. Para dar salida a esta demanda, durante este curso 2017/2018 se ha iniciado por primera vez en el centro un proceso sistemático de revisión conjunta del RRI y de elaboración de un protocolo de actuación donde se han discutido tanto las medidas preventivas como las sancionadoras. Primero se ha realizado un trabajo con el equipo docente y, posteriormente, se ha organizado una reunión con las familias y el alumnado para debatir las actuaciones propuestas y llegar a un consenso. En este sentido, todo el profesorado se muestran satisfechos con la decisión de llevar a cabo este proceso y con el hecho de que se realice de forma colaborativa.

*“Yo creo que algunas veces es lo que nos falta. Ese conocimiento o aplicación de la norma (...) Que a lo mejor unos profesores lo hacemos, otros no lo hacemos, unos aplicamos la norma de una manera, otros de otra”* Docente

*“Yo creo que es interesante el tema del protocolo para llegar a acuerdos básicos. (...) Porque en el fondo, la inmensa mayoría de los conflictos los resuelve el profesor y tiene mucho que ver con su forma de ser. Entonces, sí que creo que es muy importante (...) que nos pongamos de acuerdo y todos vayamos en la misma línea porque es algo que no estaba.* Tutora

*“Era una demanda de hace, vamos, de siempre. (...) Entonces, la intención de esto es ir todos a una y cuando pase alguna cosa, que todo el mundo sepa cómo hay que actuar y mandar el mensaje para tener una coherencia pedagógica.”* Coordinadora Pedagógica.

Por otro lado, si atendemos a la opinión de la **dirección**, si bien se reconoce que las normas es algo que se revisa conjuntamente todos los años con el profesorado, son conscientes de que existe un problema en su implementación.

*“No sé si es que no las conocen o se olvida o es que a veces, aunque las conozcan, no les da tiempo a aplicarlas. Pero es verdad que muchos acuerdos a los que hemos llegado no continúan por, yo qué sé, por la inercia. (...) Entonces, después de este trabajo, yo espero que el año que viene lo tenga todo el mundo mucho más claro y que veamos algo de mejoría en este aspecto”*

También se reconoce que no es un centro especialmente normativo y que, más allá del trabajo que hayan podido desempeñar los tutores en el tiempo de tutorías, tampoco se ha hecho llegar a las familias información sobre las normas.

*“Tampoco se les hace llegar las normas así de una manera... porque no teníamos tampoco unas normas muy cerradas. Luego, además, como todos los*

*años los alumnos hacen sus normas particulares en el aula con sus tutores (...) Pero es verdad que no somos muy normativos”* Jefa de estudios

Si atendemos a la voz de las **familias**, la falta de conocimiento de la normativa también es un hecho que reconocen en su caso:

*“Creo que una familia al uso en el cole no tiene mucho conocimiento o acceso a la normativa. Pero creo que es algo que pasa aquí y en otros centro”*

Con respecto al grado de acuerdo entre el profesorado a la hora de establecer las medidas durante la elaboración del protocolo, lo que nos llega desde la **coordinación pedagógica** y que también han explicitado algunos docentes, es que hubo bastante debate y que existían posturas con un enfoque más punitivo y otras, más educativo, pero no fueron diferencias insalvables.

*“Hay personas con posturas más punitivas y hay personas que entienden la convivencia desde una actitud más proactiva, ¿no? Y no tanto tan reactiva. Pero bueno, dentro de esas diferencias, como en cualquier otro claustro, sí que se han podido llegar a acuerdos”* Coordinación Pedagógica.

Sin embargo, existen diversas inquietudes sobre la eficacia de este protocolo, no tanto por el grado de pertinencia de las normas y actuaciones establecidas, sino por otro tipo de factores que analizamos a continuación.

Por un lado, desde la **coordinación pedagógica** se cuestiona que sea un recurso útil para aquellas personas que ya tienen dificultades a la hora de gestionar su aula, atribuyendo el problema a factores de la personalidad de cada docente.

*“El problema no es tanto cómo entendemos las consecuencias frente a una disrupción, sino cómo cada cual las aplicamos (...) porque tiene que ver por un lado con la responsabilidad que asume cada uno, pero también con factores más de personalidad, ¿no? Pues hay quien le cuesta más enfrentarse a esas situaciones y hay quien menos. (...) Creo que quien sabe gestionar el aula no necesita protocolo y quien no la sabe gestionar, el protocolo no le sirve. Por lo tanto, yo tengo mis dudas.”*

Por otro lado, entre el profesorado tutor y no tutor se tienen dudas sobre la continuidad del proyecto y su implementación en lo que concierne a la responsabilidad de la dirección, quien lidera el proyecto; pero sobre todo a la voluntad del equipo docente a la hora de ponerlo en práctica.

*“El problema, que sí que mucha gente lo comenta, si después esto se va a poner en práctica o no. (...) Lo que pasa es que después los profes, cada uno actuamos a nuestra manera.”* Docente

*“Yo creo que ahora mismo estamos un poco cansados. Entonces, yo no te diría que todo el mundo se vaya a implicar el 100%. Que mucha gente sí, pero que todos vayan a implicarse al 100%, no lo creo”* Tutora

Las **familias**, por su parte, están satisfechas con la propuesta, pero manifiestan dos inquietudes: lamentan que no se haya contado antes con su participación y, además de que el tiempo de debate fue escaso, que sólo se hiciera hincapié sobre las medidas sancionadoras.

*“Me parece muy oportuno que se haya contado con las familias. Creo que deberían haber contado antes con nosotros, que ha llegado ya un poco al final”*

*“Me habría gustado que nos hubiéramos centrado también en la parte preventiva. Creo que ahí las familias tenemos mucho que decir (...) Y faltó tiempo. Eso sin lugar a dudas. Estas cosas llevan mucho tiempo”*

Si nos fijamos ahora en las **normas de aula**, la responsabilidad de su elaboración recae en los tutores. Este trabajo se desarrolla a principio de curso en horario de tutoría y para ello se cuenta con la colaboración del alumnado. Una vez que las normas han sido consensuadas, se elaboran unos carteles para dejarlas expuestas en el aula de forma que todo el mundo pueda recordarlas.

*“Sobre todo es hablar de esas normas, que les parezcan bien, que no sean una imposición y que todos al final acaben creyendo en esas normas (...). Entonces, siempre hablando, estableciendo sin imponer, sino que lleguemos a la conclusión de que es parte trabajar esa norma de convivencia para que funcione mejor el ambiente del aula”* Tutora

Con respecto al seguimiento que se hace de estas normas, si bien el profesorado no realiza una evaluación sistemática, suelen recordarse cuando surge algún conflicto durante la clase y también se aprovecha el espacio de tutoría para discutir este tipo de cuestiones. A este aspecto, podemos decir que la responsabilidad principal recae sobre el tutor.

*“No dedico un día a trabajar las normas, claro, porque eso lo hacen en tutoría. Pero según surgen, sí las recuerdo”* Docente

Si atendemos a la opinión del **alumnado**, estos nos confirman que las normas son trabajadas a principio de curso, pero que no se hace un seguimiento de las mismas.

*“La verdad es que solamente lo hicimos los primeros días de curso. (...)Luego, no lo recuerdan casi. Ni lo hablamos. (...) Las normas las dimos el primer día, las colgamos en la pared y ya.”*

Asimismo, si bien consideran que la existencia de normas en clase es importante para mantener una buena convivencia, especialmente el respeto, también reconocen incumplir algunas de ellas de forma habitual.

*“Elena: ¿Cuál os parecen dentro del aula las normas más importantes?  
Alumno 2, 4: la del respeto”*

*“Alumna 1: Sí, son importantes. (...) Pero todos hablamos, todos nos faltamos al respeto, todos no hacemos caso de las normas”*

Con respecto al conocimiento de las normas, afirman no recordarlas todas a pesar de haberlas trabajado en clase. Nos explican que las que tienen más presentes son las que más les afectan personalmente, como el uso del móvil o las que tienden a incumplir con mayor frecuencia, como permanecer en silencio.

*“Alumna 4: Si tú vas a clase y le preguntas a alguien cuáles son las normas, no te las sabe decir.*

*Alumna1: Nos acordamos solamente de las más importantes, de las que más prestamos atención, de las que más necesitamos. Por ejemplo: la de comer chicle, la del móvil...*

*Alumno3: las de salir de clase.*

*Alumno2: la de hablar, la de levantarse.*

*Alumna1: pero digo, nos acordamos de esas porque son las que más incumplimos”*

Por otro lado, con respecto a la implementación de las normas por parte del profesorado, el alumnado considera que se realiza de un modo poco coherente y que esto puede resultar confuso.

*“Cada profe tiene su forma de hacer las cosas: Por ejemplo, uno puede hacer que cuando suene un móvil no pase nada, le dé igual; otro te lo puede quitar y, por ejemplo, otro te puede dejar más tiempo hablando y otro no.”*

*“A mí me parece que tendrían que ser todos más o menos iguales porque si tú estás en una clase con nuestra tutora que es superbueno, que tiene mucha paciencia y ya te has acostumbrado, y de repente, luego viene S., que es la de*

*biología, que nada más haces algo ya te dice “fuera” o “castigo” o lo que sea, pues...”*

En línea con esto, el alumnado manifiesta un aparente desacuerdo con la aplicación de ciertas normas, las cuales son percibidas como injustas:

*“Al principio nos avisaban, pero ahora ya no. Es tipo, estornudas y ya te ponen una nota en la agenda. Y hay veces que los profesores se equivocan”*

*“Nos ponen retraso diciendo que nosotros hemos estado 15 o 10 minutos hablando, mientras que estábamos hablando esperando a que el profesor viniese”*

#### **D) Los conflictos en el centro**

La siguiente dimensión que hemos abordado en este trabajo son las representaciones de la comunidad educativa en torno a los conflictos más frecuentes que se dan en el centro. Concretamente, hemos querido averiguar qué tipo de conflictos son observados con mayor frecuencia por cada uno de los grupos, a qué atribuyen estos conflictos y qué estilo de gestión es la más habitual entre el profesorado.

Para realizar esta tarea, se ha partido de una clasificación que recoge aquellos conflictos que aparecen con mayor frecuencia en los centros educativos, esto es: las interrupciones, los conflictos entre iguales, los conflictos alumno-profesor, el vandalismo y el absentismo.

##### **D.1 Tipos de conflicto**

De acuerdo con las opiniones expresadas por los distintos grupos, la interrupción en el aula y las faltas de respeto entre iguales son los conflictos más habituales.

Concretamente, si atendemos a las respuestas dadas por los **tutores**, los problemas que más preocupan son las dificultades para trabajar en el aula debido a las frecuentes interrupciones y la calidad de las relaciones entre el alumnado.

*“Lo que son en general en el centro, son como muy habladores (...) No conseguimos que en el aula haya el clima adecuado de concentración.”*

*“Pues eso, que hablan sin permiso, que se levanta, que a lo mejor dicen palabrotas o alguna falta de respeto, pero no hay conflictos graves. (...)Entre ellos veo que se tratan mal, que a lo mejor se hacen bromas que luego van un poquito más allá.”*

*“Si tuviera que decir algo sería los conflictos entre iguales. (...) Entre ellos me parece que, hasta cuando es entre amigos, se tratan mal, se dan collejas, se insulta.”*

Con respecto a la opinión del resto de los docentes, si bien en algún caso se mencionó las faltas de respeto entre iguales, el conflicto que identificaban en mayor medida era la disrupción.

*“Yo sólo disrupción básicamente”*

*“Disrupción, sobre todo disrupción”*

Por otra parte, la opinión de la **dirección** resaltaba en mayor medida los conflictos entre iguales, si bien la disrupción también se reconocía como un problema.

*“Conflictos entre iguales, pues “me he peleado”, “le he dicho, me ha dicho”*

*“Es verdad que las clases son ruidosas, se habla mucho. (...) En muchas ocasiones, ni siquiera es un alumno quien es disruptivo. Hay muchas veces que es el gran grupo que está charlando, ¿no?”*

Con respecto a la opinión del **alumnado**, reconocen igualmente que son muy habladores, y las faltas de respeto habituales entre los compañeros.

*“Los dos problemas que yo veo más importantes son, pues que algunos compañeros se ponen a insultar a otros, como empezando pelea; y el otro, que hablamos mucho.”*

Por último, con respecto a la opinión de las **familias**, los conflictos que más les preocupan son los conflictos entre iguales y la disrupción en el aula.

*“Disrupción y conflictos entre iguales. Quizás lo que más me ha llegado, recientemente diría porque en primaria menos, pero sí que en secundaria es el tema de la disrupción.”*

## **D.2 Causas**

Con respecto a las causas señaladas por los **tutores** para explicar los conflictos mencionados, cabe señalar primeramente que estos problemas se identifican a nivel de grupo-aula y que parecen estar presentes en la mayoría de las clases. Asimismo, los principales factores mencionados son de tipo individual y social. Entre los de tipo individual, destaca la falta de motivación del alumnado hacia el trabajo y una excesiva confianza en el trato hacia el profesorado y el resto los compañeros. Entre los de tipo

social, se hace referencia al hecho de vivir en una sociedad individualista e impaciente y al modo de entender la disciplina en la actualidad como algo negativo. También se reconoce puntualmente la falta de aplicación de consecuencias ante las dificultades de algunos docentes para gestionarlas.

*“(Las interrupciones en el aula) lo hacen como norma general en casi todas las clases por desmotivación, por falta de ganas de trabajar. (...) O sea, tú les intentas enganchar incluso con otro tipo de actividades más lúdicas y tal, y el chaval que no entra es que no quiere entrar en ese momento en nada”*

*“A la motivación, a la falta de consecuencias también. Pero vamos, en mi caso y en muchos porque no tenemos claro qué podemos hacer. Si fuera uno, pero es que son quince, treinta. Yo el castigo colectivo no me gusta, pues no es fácil”*

*“Viene muy derivado de las faltas de respeto y de una sociedad muy egoísta. (...)Y que vivimos en una sociedad de la inmediatez. (...) Tienen los mejores móviles, tienen todo: rápido, bueno y lo más caro. Y creo que eso hace que valoren poco, que al estar muchas veces en su burbuja, pienso que eso genera mucho egoísmo y cuando se enfrentan personalidades, bueno, saltan chispas”*

*“Creo que es una generación que les falta mucha paciencia en general y luego porque a veces superan unos límites que no deberían con respecto al otro. Superan unos límites de cercanía. (...)Yo creo que la disciplina, que tiene tan mala fama ahora mismo, es muy necesaria. O sea, para que haya respeto, tiene que haber un poco de disciplina. Sin disciplina, todo es laxo y entonces, hay que saber muy bien marcar hasta dónde”*

En cuando a la opinión de los **docentes no tutores**, nuevamente aparece la cuestión de la falta de motivación del alumnado. También aparecen factores individuales relacionados con las dificultades de aprendizaje, especialmente en el caso de los alumnos que presentan TDH. A nivel del centro, se menciona la propia organización de la escuela que exige al alumnado estar muchas horas sentado. Y por último, se mencionan nuevamente los cambios sociales con respecto a la forma de entender la disciplina.

*“A ver, la sociedad avanza mucho y no podemos comparar cómo estábamos en clase nosotros, cómo estaba yo o cómo estaban mis compañeros. Ese respeto que nosotros teníamos en clase se perdió completamente. (...)Eso tendría que venir un poquitín no sé si de casa o de qué”*

*“A veces llamadas de atención, a veces problemas de hiperactividad, etc., etc. Aburrimiento. No sé, un poco eso.”*

*“Yo creo que pasan muchas horas sentados a la edad que tienen (...), que algunos les interesa más, a unos les interesa menos. También veo que hay gente que le cuesta seguir la clase. Nosotros damos la clase en inglés y hay*

*veces que algunos alumnos de necesidades, tenemos además 5 horas semanales que yo digo ¡puff!*”

Si nos fijamos ahora en la opinión de la **dirección**, si bien los conflictos interpersonales se considera como algo normal de la etapa evolutiva en las que se encuentra el alumnado, en cuanto a los problemas de interrupción se menciona un posible exceso de confianza del alumnado hacia el profesorado, la falta de estrategias comunes entre el profesorado a la hora de gestionar los conflictos y el uso de metodologías poco motivadoras.

*“En la etapa de secundaria tienen conflictos y además les gusta tener conflictos. Y además aprenden de eso y maduran a partir de eso. (...) No hay nada que pudiera contarte: “pues es que he notado que hay como un factor que tal”, ¿no? (...) En cuanto a la interrupción en el aula, creo que puede ser un poco de todo. Es verdad que como tenemos ese perfil dialogante con los chavales siempre, genere que ellos tengan la confianza suficiente como para tener clases más ruidosas y tal. También creo que tiene que ver un poco con la gestión del aula que hace cada profesor. (...) A lo mejor nos han faltado estrategias comunes. (...) Y luego también a veces, pues hay que modificar estrategias metodológicas. Muchas veces la metodología es la que acaba con la interrupción en el aula”*

Junto con la opinión de la jefa de estudios, la respuesta de **coordinación pedagógica** refleja un modelo explicativo complejo que abarca diferentes niveles. Se destaca por un lado la falta de ajuste de la escuela a los cambios sociales y a los intereses y formas de aprendizaje del alumnado, el uso de metodologías poco motivadoras, una débil alianza entre las familias y la escuela, los cambios sociales producidos en la forma de entender la disciplina y la baja motivación y formación de los docentes para gestionar la convivencia.

Por otro lado, desde el punto de vista del **alumnado**, las causas más frecuentes que identifican son el aburrimiento y la impulsividad.

*“Te aburres mucho”*

*“Normalmente por aburrimiento”*

*“Siempre es por aburrimiento”*

*“También hay gente que, por impulsos, como que no piensa”*

También se menciona la idea por un lado de que cierto nivel de interrupción está normalizado y que no existen consecuencias (graves) al respecto, así como cierta falta de empatía hacia la figura de autoridad del profesor/a.

*“A nosotros nos dicen que no podemos hablar. Tenemos que estar en silencio. Pero es que nadie está en silencio”*

*“Nos pensamos superiores y pensamos que ellos no nos van a hacer nada, que no nos va a pasar nada por eso, hasta que un día se van a cansar de una manera y nos van a expulsar a todos”*

*“(Los docentes) son unas personas que tiene autoridad y tendríamos que hacerles caso y pasamos totalmente. Como dice K., somos unos individualistas”*

Por último, si atendemos a la voz de las **familias**, los conflictos se justifican por la etapa evolutiva en la que se encuentra el alumnado, así como por el salto que se produce en el modelo de enseñanza de la etapa primaria a secundaria.

*“Me da la sensación a veces como si hubiera una ruptura de modelo. (...) Vienen de un modelo de trabajo en el centro y en secundaria se les pide otra cosa. Y eso además lo juntamos con la etapa en la que están los chicos, preadolescentes y adolescentes algunos, como que creo que todo provoca un cierto descoloque.”*

### **D.3 Estrategias de gestión de conflictos**

Si nos fijamos ahora en el uso de estrategias para abordar estos problemas, el principal recurso que subrayan todos los **tutores** es el diálogo.

*“Bueno, yo hablo mucho. Hablo un montón con ellos. (...) Yo intento mucho con mi tutoría, aunque lo trabajo también en mi clase si surge, es que hablen, que se cuenten como se sienten, lo que les duele, que uno se abra un poquito y pueda explicar sus sentimientos”* Tutora

*“Sobre todo, hablar mucho con ellos, mucha mano izquierda”* Tutor

Sobre este punto, es significativo destacar la voz de uno de los tutores sobre el espacio que dedican muchos docentes a resolver los conflictos en el aula y la prioridad que le dan a este objetivo:

*“Todos los profesores creo, cuando hablas con ello, pues sí que lo están haciendo que dan mucha importancia a este tipo de cosas. De hecho, paras la clase. Sé de muchos profesores, y yo me incluyo, que perdemos la hora de inglés o de matemáticas, pues para hablar de problemas del día a día que son más importantes”* Tutor

Con respecto al uso de sanciones, si bien no parece que se recurra a ellas de forma frecuente, podemos decir que predominan y se le da mayor valor a las respuestas de tipo educativo frente a respuestas de tipo sancionador. Estas últimas, se reconocen como el último recurso en caso de conflictos graves y se desconfía de su efectividad.

*“Me parecen muy importantes las sanciones. Cuando digo sanciones, no me refiero a un castigo de “te sales fuera de clase” y ya está. Esto aparte de que no me gusta, creo que no vale. Pero desde poder recoger el patio a hacer una reflexión, ayudar a otros para ponerte un poco en su piel... (...)Y creo que para ellos, el ser importantes y participar es muy valioso.”*

*“No me suele hacer falta. (...)A veces creo que es necesario, pero si puedo buscar con la sanción que además haya un aprendizaje, pues mejor que mejor”*

Entre los **docentes** nos encontramos estilos de gestión muy diversos, desde personas que utilizan fundamentalmente el diálogo y evitan el uso de sanciones a otras que realizan un uso más habitual de estrategias sancionadoras como dejar a los alumnos sin recreo o mandar más deberes para casa. Lo que sí parece observarse más entre los docentes no tutores, es una concepción de las sanciones principalmente de carácter sancionador.

*“Primero, si no te escuchan, el diálogo: “es necesario tatata” Y después mandas notas a casa cuando eso no sucede. Y si la cosa se complica, pues claro, hay que ir al RRI y a lo mejor utilizarlo. (...) Yo es que sanciono tan poco que cuando lo hago, es que ya ¡puff! (...) Yo prefiero en último caso, mandarle un momento fuera, que reflexione un momento, que se tranquilice y vuelva a entrar. Claro, cuando la cosa se repite y se repite, ya tienes que tomar otras medidas”*

*“Supongo que un poco de todo. Yo tengo también un cronómetro en el libro digital y muchas veces lo utilizo. (...) En cuanto escuchan el ruido del cronómetro, ya saben que es tiempo que nos quedamos en el recreo. (...) Ha habido momentos en los que les he mandado algo más de deberes. Lo que pasa es que suelo intentar que no sean castigos colectivos”*

Desde la opinión del **alumnado**, se expresa la idea de una falta de coherencia en la gestión de los conflictos en el sentido de que hay docentes que, según dicen, se muestran más tolerantes o permisivos y otros que consideran más estrictos e intimidantes. En cuanto a los primeros, se reconoce el trato más dialogante y un uso poco frecuente de sanciones de tipo punitivo, las cuales son utilizadas como último recurso con el alumnado más conflictivo. En cuanto a los segundos, parecen establecer unos límites menos flexibles y un uso más frecuente de sanciones.

*“Yo creo que algunos profes son muy estrictos con las normas, que lo que ponen es justamente lo que hacen, y otros, como nuestra tutora, que son más tranquilos; no te ponen una nota en seguida, te dejan espacio.”*

También se observa que la respuesta docente suele ser más estricta y que se recurre más al uso de sanciones punitivas con los alumnos percibidos como más conflictivos:

***“Si es un alumno problemático, ya empieza a poner sanciones de parte, de castigo”***

Por otro lado, se señala que los docentes no conocen bien los problemas que hay en el aula. En este sentido, consideran que los profesores conocen mejor los problemas que suceden en su clase, en su asignatura, y que por lo general se preocupan más por los alumnos que son víctimas de conflictos.

***“Les interesa más lo que pasa en esa clase que el curso”***

***“Se preocupan más de la parte de su clase, de la parte más afectada, que de la otra”***

Por último, otro aspecto destacable se refiere a la opinión de los alumnos sobre el estilo de gestión de los conflictos a través del diálogo. En este sentido, consideran que se pierde mucho tiempo al tratar de solucionar los problemas de esta forma y consideran que sería más efectivo recurrir a las sanciones para atajar los problemas:

***“Nosotros hablamos 15 minutos, pues luego el profesor está media hora discutiendo, diciendo lo mismo. En vez de decir “pues te castigo a ti, pues te castigo a ti por hablar” Empiezan a echarnos la chapa. Todo el rato hablando”***

***“Empiezan a decir que no lo podemos hacer y al final perdemos la mitad de la clase”***

Asimismo, especialmente en el caso de los conflictos entre iguales, los alumnos relacionan este estilo de gestión dialogante con un exceso de permisividad y con un agravamiento de los conflictos.

***“Los profesores, sí que muchos hablan sobre que, por ejemplo, si ha pasado algo, pero no hacen el caso suficiente hasta que pasa algo grave”***

***“Podían haber conseguido que esa pelea no hubiera pasado, pero es que solamente lo hablaban y es que cuando es ya una persona que es muy problemático (...) no hacían caso”***

## **E) Propuestas de mejora de la convivencia**

Otro de los aspectos centrales que queremos valorar en este trabajo es el grado de conocimiento y aceptación que existe entre el profesorado con respecto las nuevas medidas de actuación para la mejora de la convivencia que hemos descrito en el primer apartado.

Si nos fijamos en la opinión del profesorado, todo el equipo docente parece estar satisfecho con estas propuestas, si bien varía sensiblemente la utilización y el conocimiento que se tiene de ellas. En general, podemos decir que el grupo de tutores manifiesta un mayor compromiso dado el rol que les corresponde en el seguimiento del alumnado y el mayor número de tiempos y espacios para trabajar con ellos.

Asimismo, la opinión manifestada desde la **dirección** es que las distintas actuaciones no están suficientemente normalizadas aún entre el profesorado y falta cierta iniciativa:

*“Yo creo que no es tanto desconocimiento porque ha habido foros en los que se ha explicado todas estas cosas, pero como que todavía no está incorporado y no tienen una inercia para trabajar de una manera determinada”*

Además, tanto la jefa de estudios como la coordinación pedagógica reconocen que de momento no se está llevando a cabo un seguimiento sistemático de la implementación de estas medidas.

A continuación, presentamos un análisis más pormenorizado de las opiniones referidas a las medidas de aula, esto es: las asambleas, el programa en inteligencia emocional, los alumnos ayudantes (y mediadores), los alumnos delegados, las metodologías cooperativas, la introducción de los apoyos en el aula y los grupos interactivos.

### **E.1 Asambleas:**

Tal y como nos comentan los tutores, cada clase cuenta con un buzón donde los chavales pueden escribir las cuestiones que les preocupan, posibles conflictos que hayan podido ocurrir, y que quieren discutir en este espacio. Si bien los tutores se muestran muy contentos con este recurso, desde la jefatura de estudios se reconoce que no se realiza un seguimiento formal y que al final, lo que se hace en estos espacios depende mucho de cada profesor/a.

*“La asamblea muy bien (...) Creo que te da muchas pistas de qué cosas pueden estar sucediendo, ellos pueden plantear posible soluciones...”*Tutora

*“En mi clase son catárticas, de verdad. Son súper importantes”* Tutora

*“Creo que las asambleas varían muchísimo en función del profe. No que sean mejores o peores, sino el contenido, la orientación de la asamblea. Entonces, tendríamos que hacer una valoración: ver quienes regulan conflictos detrás de la asamblea, quiénes no; (...) no todo el mundo utiliza los buzones...”*  
Coordinadora Pedagógica.

En cuanto a la opinión del **alumnado**, reconocen que existe baja participación con respecto al uso del buzón. Asimismo, se lamentan de que este espacio de tutoría es frecuentemente utilizado para trabajar la asignatura de valores. Tampoco parecen sentirse protagonista de este espacio y el tiempo dedicado a gestionar posibles conflictos lo perciben como ineficaz.

*“Alumna1: En verdad, casi nunca damos tutoría. En realidad damos valores. Y si damos tutoría es para discutir con la profesora sobre que hablamos o sobre que ha pasado algo con un compañero”*

*(...)*

*Elena: ¿Y no creéis que se lleguen a gestionar bien esos problemas en la asamblea?*

*Todos: no, no.*

*Elena: ¿Por?*

*Alumna1: la verdad que solamente lo hablamos”*

### **E.2 Plan de Inteligencia Emocional:**

En este caso, el Departamento de Orientación es quien se encarga de proponer las actividades que más puedan interesar a los tutores y éstos se encargan de ponerlas en prácticas en tutorías. En este sentido, si bien los tutores consideran relevante trabajar estos contenidos en el aula, algunos manifiestan no sentirse suficientemente formados para llevar a cabo estas intervenciones.

*“Hombre, yo no sé si la hice del todo bien, pero a mí me pareció que sí que salió. Hombre, yo sinceramente, si tuviera más tiempo, pues cotillearía un poquito más porque tampoco yo tengo muchísima información sobre esto e intentaría estudiar un poco más el tema, pero sí que creo que es importante”*

*“Creo que ha funcionado mejor el Plan de Inteligencia Emocional en segundo porque han venido a impartirlo expertos y hombre, nosotros creo que está muy bien, que lo podemos hacer con muy buena voluntad, pero que nos falta formación”*

### **E.3 Equipo de convivencia: alumnos ayudantes y alumnos mediadores.**

Si atendemos a la opinión del profesorado, nos damos cuenta que, si bien todos ellos saben que existe la figura del alumnado ayudante en el aula y les parece una iniciativa positiva, son principalmente los tutores quienes conocen mejor sus funciones y la tienen en cuenta en la gestión de sus clases. Así, la mayor parte de los docentes no tutores

confiesan no tener presente esa figura, ni recurrir a ella, asumiéndolo como una responsabilidad principalmente del tutor/a.

***“No cuento con esa figura porque todavía no la tengo ahí mentalmente asumida. (...) Realmente tampoco la he necesitado. Tampoco he vivido así un conflicto entre ellos como para recurrir a esto”*** Docente

***“Yo creo que toda esa parte la lleva más la tutoría. Vamos, yo nunca en mi clase he tenido que acudir a un alumno ayudante”*** Docente

Asimismo, existe una aparente confusión entre el rol de los ayudantes y los mediadores, especialmente entre el profesorado no tutor, pero también entre algunos tutores, quienes parecen no tener muy claro los límites de las funciones atribuidas a cada rol.

***“Yo la verdad que son dos conceptos, los ayudantes y mediadores, que entremezclo un poquito”*** Tutora.

***“Lo de ayudante y mediador lo veo un poco solapado. A lo mejor con una sola figura al respecto me parecería ya suficiente. Sobre todo porque no veo muy bien el límite de dónde está una y de dónde está la otra”*** Docente

Otra idea recurrente entre el profesorado es que las mediaciones son espacios para trabajar los conflictos graves y se concibe más como un recurso para los alumnos de cursos superiores.

***“Los ayudantes hacen las mediaciones informales, ¿no? Y sí, esto lo hemos hablado a veces, como que se considera que hay cosas que no tienen envergadura como para ir a una mediación formal. Yo lo que pienso es que es un espacio de aprendizaje. O sea, va a aprender a dialogar, a escuchar a otra persona, etc. Y que por tanto eso les va a enriquecer más allá de que la historia que han tenido no sea ultra grave.”*** Coordinadora Pedagógica.

En general, la opinión que se desprende tanto del conjunto del profesorado como de la coordinación pedagógica, encargada ésta última del seguimiento de los equipos de convivencia, es que el equipo de mediación es un recurso infrautilizado en secundaria. En este sentido, son los propios docentes y la orientadora quienes desempeñan la principal función mediadora. Asimismo, el alumnado ayudante participa en ciertas ocasiones como figura mediadora en conflictos de carácter leve bajo supervisión del profesorado.

Por otro lado, la elección del alumnado ayudante no resultó ser la más acertada en todas las clases, ya que se llevó a cabo sin contar con la recomendación previa de los tutores

sobre aquellas personas que podían ajustarse mejor a dicho rol. La consecuencia de esto es que, al parecer, alguno de estos alumnos/as seleccionados no están desempeñando satisfactoriamente su labor y esto ha conllevado a que los profesores no puedan recurrir siempre a ellos.

Junto con este problema, la **coordinación pedagógica**, señala además la falta de iniciativa y compromiso por parte del alumnado ayudante a la hora de dar continuidad a los acuerdos de trabajo. Del mismo modo, las limitaciones de tiempo para reunirse y hacer el seguimiento son otra de las dificultades.

En cuanto a la opinión **alumnado**, se muestran igualmente disconformes con el trabajo llevado a cabo por las personas que cumplen esta función, ya que afirman tener una actitud “cotilla” frente a los conflictos y no les consideran figuras de confianza a quien poder pedir ayuda. En este sentido, valoran que su labor no resulta útil y que son los amigos las principales figuras de apoyo.

*“Yo creo que los alumnos ayudantes, la categoría de alumnos ayudantes, no es necesaria porque nosotros tenemos nuestros amigos. No tenemos que contarle a una persona que no es de confianza, que sabes que puede contárselo a todo el mundo, porque hay alumnos ayudante que solamente lo son para enterarse de todo y contárselo a sus amigos y que se entere todo el mundo”*

#### **E.4 Alumnos delegados.**

En cuanto a los alumnos delegados, si bien es una figura que lleva implantada en el centro desde el inicio y sus funciones son aparentemente compartidas entre el profesorado, no parece que se le dé el mismo rol protagonista en todas las clases. Así, ciertos tutores manifiestan estar muy satisfechos con el desempeño que realizan estos alumnos y otros reconocen que existen algunas quejas por falta de participación.

*“Este año, tengo unos delegados que estoy muy orgullosos de ellos. (...) Se les respeta, se les quiere mucho como delegados y participan en todo tipo de decisiones”* Tutor

*“Yo a quien intento dar protagonismo, que siempre se quejan de que no hacen nada, es a los delegados y subdelegados”* Tutora

Entre los docentes no tutores, se reconoce también la baja participación de esta figura:

*“Yo creo que tienen poca representación. Básicamente cuando tenemos las juntas de evaluación, alguna información que hace la cámara de delegados, pero en realidad después dentro del aula, no noto que tengan ninguna”*  
Docente

En cuanto al **alumnado**, consideran que los delegados cumplen una función necesaria como mecanismo para expresar su opinión, pero tiene principalmente dos quejas: por un lado, que la voz del delegado no siempre es tenida en cuenta por el centro, y por otro lado, que los delegados no transmiten adecuadamente las opiniones de los compañeros/as.

### **E.5 Metodologías activas:**

Atendiendo a la opinión del profesorado, dentro de las distintas metodologías propuestas en el plan, aquellas utilizadas con mayor frecuencia son el ABP y el trabajo cooperativo. Asimismo, están ampliamente acogidos los grupos interactivos en los que entran a participar las familias.

Si nos fijamos en la opinión de los **tutores**, en general se reconoce que esta clase de metodologías contribuye a la mejora de la motivación del alumnado y promueven la convivencia. Sin embargo, en lo que respecta a los **docentes no tutores**, se observa una reflexión menos elaborada sobre el valor de este tipo de metodologías. En cualquier caso, algunos sí que reconocieron que utilizaban estas metodologías con la intención de promover la participación y la ayuda mutua entre el alumnado.

*“El aprendizaje cooperativo sí que lo utilizo. (...) Les ayuda tanto en convivencia como académicamente. Como son grupos heterogéneos, pues a uno se le da mejor las matemáticas, a lo mejor otro manda callar, el otro yo qué sé. Y eso también fomenta la convivencia y las buenas relaciones entre ellos”* Tutor

*“Utilizo el cooperativo algunas veces, pero (...) no me he planteado cómo podríamos a lo mejor utilizar este tipo de aprendizajes a la hora de hacerlo para la convivencia, la verdad.”* Docente

En cuanto al uso de estas metodologías, no parece que sea sistemático, sino que las complementan con otras prácticas y recursos metodológicos.

*“Me parece muy interesante (...) pero no en todos los temas. En actividades puntuales porque creo que como todo, la metodología tiene que ser diversa, si no pierde su efectividad”* Tutora

*“Todo tiene sus momentos. Hay momentos en los que puedes trabajar de esta forma y hay momento en los que es imposible. (...) Todo es muy flexible. Una clase es algo vivo, es una entidad viva, es un ser vivo. Entonces, te tienes que ir adaptando a cada clase, a cada momento, a cada día, a cada hora.”* Docente

Por otro lado, en cuanto las dificultades encontradas para su puesta en práctica, entre los **tutores** se reconoce que este tipo de actuaciones requiere de un trabajo previo que no siempre es asumible. También consideran la dificultad a la hora de realizar grupos heterogéneos que funcionen adecuadamente.

En cuanto a las dificultades manifestadas por el **profesorado no tutor**, se señala nuevamente el tiempo de trabajo que requiere un adecuado desarrollo de estas metodologías y aparece esta vez la cuestión de la interrupción. Sobre esto, algunos docentes mencionan una mayor dispersión del alumnado frente a la tarea y un aumento del nivel de ruido en el aula.

Respecto a la opinión de la **coordinadora pedagógica**, esta considera que a pesar de que el aprendizaje cooperativo es una metodología que se ha tratado de promover intensamente desde el centro y para cuya implementación se han hecho numerosas sesiones de formación, su uso está poco generalizado. A este respecto, podemos observar como en algunas aulas la distribución del alumnado ya no es por grupos, sino por parejas.

Por otro lado, la **coordinadora pedagógica** identifica dos barreras principales a la hora de implantar estas metodologías en el aula: por un lado, la interpretación que algunos docente hace del ruido en el aula que se genera al utilizar este tipo de metodologías, el cual lo perciben como disruptivo; y por otro lado, la dificultad que supone para el profesorado el desarrollo de actividades altamente estructuradas exigido por este tipo de metodologías.

## **E.6 Atención a la diversidad**

Otra de las medidas centrales del plan de mejora se corresponde con la decisión de introducir al profesorado de apoyo dentro del aula, permitiendo así que los alumnos con necesidades educativas especiales puedan permanecer en su clase con el resto de compañeros. Esta medida implica además el diseño de actividades donde todo el mundo pueda participar y se favorezca el trabajo cooperativo. A este respecto, si bien no tuvimos tiempo para recoger la opinión de todos los colectivos, en cuanto al

profesorado podemos decir que, tanto tutores como no tutores, se muestran satisfechos con la incorporación de los profesionales de apoyo al aula y reconocen la ayuda que supone contar con su presencia. De hecho, los docentes adolecen de más horas de apoyo, puesto que estas parecen concentrarse principalmente en los cursos de PMAR. El profesorado consideran que el alto porcentaje de alumnado con necesidades educativas especiales presente en las aulas sumado al elevado ratio de las mismas (30 alumnos) y a la faltad de recursos humanos, supone una barrera a la hora de ofrecer un seguimiento más individualizado.

*“En PMAR si tengo, (...) pero fijate que yo creo que lo necesitaría más en otra aula que no sea PMAR porque ahí son 11 o 12, pero en mi clase que son 30, tengo una alumna con discapacidad intelectual a nivel de 4º-5º de primaria, tengo un niño con Asperger, tengo un niño con TDH.(...)Me es muy difícil estar a tres bandos y por supuesto de los otros, pero gracias al trabajo cooperativo puedo estar mucho más pendiente”* Tutora

*“Viene la auxiliar de conversación, pero no es un apoyo para mí. (...) Y tengo en una clase de primero dos alumnos con ACI y en otra tengo otro. Y cinco horas semanales. (...) Tengo menos en PMAR, que tengo un día a la semana y entra la PT conmigo”* Docente

## **E.7 Espacios de participación familiar**

Un último punto del análisis está dedicado a valorar el conocimiento de las familias sobre los espacios de participación familiar y su implicación en los mismos. También se valora el conocimiento general sobre el resto de actuaciones de mejora de la convivencia mencionadas anteriormente. Para ello, si bien contamos con una única voz, su alto nivel de implicación en la escuela nos ha permitido aproximarnos a las opiniones de otras familias del centro. Esto nos permite tomar su palabra, en ciertas ocasiones, en representación de las voces de otros padres y madres.

En el caso concreto de la familia participante, esta es conocedora de todos los espacios de participación familiar, además de desempeñar la función de familia delegada y formar parte de la comisión de convivencia de familias. También ha tenido la oportunidad de integrar los grupos interactivos y de estar presente en las formaciones realizadas por el Espacio Educativo Familiar. Desde su experiencia, en este colegio se podría afirmar que en general las familias se sienten escuchadas y valoran el esfuerzo que realiza el centro en este sentido.

Por otro lado, se reconoce que existe una baja participación de este colectivo, pero también que hay un desconocimiento importante sobre las iniciativas puestas en marcha desde el centro y sobre las actividades desarrolladas en los espacios de participación familiar. Parece que falta información y es por ello que desde la comisión de convivencia, las familias están trabajando para dar a conocer todas estas propuestas y promover una mayor implicación:

*“Yo siempre he dicho que es un centro que trabaja muy bien estas cosas pero que no las sabe comunicar, no las sabemos comunicar. Ahora mismo, por ejemplo, en comisión de convivencia lo veíamos con M (la coordinadora pedagógica). Le decíamos: “estáis haciendo un montón, una burrada de cosas en convivencia. Estoy convencido que las familias no conocen ni una octava parte. (...) Tienen que saber que se está trabajando en esta línea. Tiene que llegarles todo el trabajo que estáis haciendo y luego se trata de ver en qué podemos colaborar las familias del centro. Estáis haciendo tanto que inventar cosas nuevas no tiene sentido. (...) Lo que podemos hacer es ponernos del lado vuestro y hacerlo juntos”*

Asimismo, si bien se valora positivamente todas estas iniciativas, existe la percepción de que falta sistematizar y concretar actuaciones.

*“Creo que hay que hacer un esfuerzo ahí por sistematizar. Me da la sensación, ¿eh? Que hay muchos intentos de muchas cosas, pero que luego hay veces que no perduran o no se les da el tiempo para que se asienten bien”*

En este sentido, se adolece de una mayor estabilidad y responsabilidad de ciertos roles de colaboración tanto de los alumnos como de las familias. Así, como familia delegada, se reclama mayor concreción de las funciones y un mayor protagonismo:

*“Creo que hay que trabajar más sobre la figura de las familias delegadas. Creo que hay que darles más entidad y hacerlo de forma participativa contando con ellas”*

*“A veces, el tener muchos canales de comunicación hace al final que la familia delegada se quede en un segundo plano. (...) Entonces, eso, el tenerlo claro y el que tengan mayor protagonismo en algunas cuestiones concretas podría ayudar a que más familias se animasen, a que las familias vean la utilidad y quieran participar”*

### **8.3 Conclusiones**

Se exponen a continuación las conclusiones del análisis siguiendo la misma estructura organizativa del texto:

En relación al **clima de la convivencia**, todos los colectivos consideraban que el clima general era positivo. Sin embargo, la percepción de los tutores difería a la hora de valorar las relaciones entre el alumnado. Si bien no se señalan casos de maltrato entre iguales, se reconoce la existencia de frecuentes faltas de respeto entre los compañeros/as. Este tipo de conflictos son reconocidos por los propios alumnos, sin bien no lo perciben con el mismo grado de preocupación. En cuanto a la relación de los docentes con el alumnado, esta se considera positiva y se destaca el trato de proximidad entre ambos colectivos. Sin embargo, los tutores señalan la excesiva confianza en el trato de ciertos estudiantes y como esto puede socavar su autoridad y dificultar la gestión del aula. Por otro lado, entre los docentes podemos decir que las relaciones son cordiales y se destaca el grado de cercanía y confianza transmitido desde la dirección. Por último, en cuanto a las relaciones centro-familia, aparece especialmente entre los tutores algunas quejas relacionadas con la falta de respaldo de ciertas familias. Por su parte, estas reconocen la atención que les brinda el centro, pero consideran que la comunicación no es suficientemente fluida. En este sentido, algunas familias parecen no sentirse bien informadas de lo que pasa en el centro.

Por otro lado, se comparte la opinión de que la **educación en valores** es un objetivo de aprendizaje de los centros educativos. Al mismo tiempo, todo el profesorado reconoce que los principales responsables de esta tarea son las familias y que sin su apoyo es muy difícil para los centros alcanzar estos objetivos. También se señala la necesidad por parte de los tutores y familias de que el centro cuente con un modelo para trabajar esta cuestión. Esto supone situar el aprendizaje de la convivencia al mismo nivel que el resto de aprendizajes, en el sentido de que las intenciones educativas necesitan ser explicitadas y acordar cómo se va a actuar para promoverlas durante toda la escolaridad (Martín, 2015) Por lo que respecta a las familias, se comparte la idea de establecer una relación fluida con el centro para poder lograr estos objetivos. Sin embargo, desde la dirección se lamentan que la preocupación principal de este colectivo parece seguir siendo las notas y los exámenes, es decir, el aspecto puramente académico.

En lo que respecta a las **normas** del centro, encontramos que las principales dificultades que señalan los docentes no son tanto una cuestión de conocimiento o pertinencia de las mismas como una de falta de coherencia en su aplicación. Por otro lado, no ha sido hasta el curso actual que se ha promovido un proceso participativo para su revisión que ha incluido a toda la comunidad educativa. Asimismo, la dirección y algunos docentes

consideran que este centro “*no es muy normativo*”, en el sentido de que no se hace un uso y/o mención recurrente de la normativa para gestionar la convivencia. En el caso de las familias, reconocen un amplio desconocimiento de la normativa del centro y se muestran satisfechos con la posibilidad de participar en el proceso de elaboración del protocolo.

A nivel de aula, el proceso de elaboración de las normas cuenta con la participación de todo el alumnado, si bien este colectivo confiesa no conocerlas completamente. En este sentido, afirman recordar aquellas que consideran más importantes o que más les afectan en el día a día. Con respecto a la pertinencia de las mismas, consideran que son necesarias para mantener una buena convivencia, especialmente el respeto por los compañeros; sin embargo, el incumplimiento de algunas de ellas, como hablar en clase, parece estar normalizado. Se reconoce la falta de coherencia entre los profesores a la hora de aplicar las normas y ciertas actuaciones docentes parecen ser percibidas como injustas. Asimismo, según el alumnado, no parece haber una revisión de las mismas y les gustaría tener más voz en este aspecto.

Por otro lado, en relación a los **conflictos**, si bien se percibe un clima general positivo en el centro y consideran que la convivencia ha mejorado, existen repetidas quejas entre los docentes con respecto a la interrupción en el aula. Siendo este el conflicto que más preocupa a la mayoría de los docentes, algunos tutores también subrayan los problemas vinculados a las faltas de respeto entre iguales.

En cuanto a las causas atribuidas, son diversas y en todos los colectivos se señalan tanto factores individuales como contextuales. Sin embargo, se observa un uso predominante de factores individuales entre el profesorado no tutor, mientras que los factores contextuales predominan en las respuestas de la jefa de estudios y la coordinadora pedagógica, manifestando estas últimas una representación compleja de la naturaleza del conflicto. A nivel individual, la causa más frecuente señalada es la falta de motivación en el alumnado, destacada por los docentes y el alumnado. Otro de los factores señalados frecuentemente es el cambio en el concepto de disciplina en la sociedad y el exceso de confianza que manifiestan ciertos alumnos en el trato. Teniendo en cuenta que el principal conflicto reconocido por los docentes es la disciplina, son escasos los factores de aula que se han destacado. En el caso de los docentes no tutores, se ha mencionado la carga horaria exclusivamente. Por otro lado,

tanto los tutores como la dirección han hecho mención de las dificultades docentes para manejar ciertos conflictos y solo este último colectivo ha comentado la importancia de la metodología y del desarrollo de estrategias comunes para gestionar la convivencia. En lo que respecta al alumnado, se señala principalmente la falta de motivación y la impulsividad, aunque también se menciona que ciertos problemas como el hecho de hablar en clase están normalizados y la falta de respeto hacia la autoridad docente. Esto último se corresponde con el sentimiento de ciertos docentes cuando manifiestan las dificultades para gestionar la disrupción en el aula. Por último, las familias consideran que los conflictos entre iguales que pueden surgir en el centro son algo normal de la etapa evolutiva, opinión que comparte la jefa de estudios. También consideran que existe una ruptura entre el modelo de primaria y secundaria que puede justificar los problemas de disrupción.

En cuanto a la gestión de los conflictos, podemos considerar que el centro recurre frecuentemente al diálogo y la mediación para su resolución. Sobre este punto, es importante destacar la importancia que dan los docentes a trabajar los conflictos, llegando a interrumpir las clases para abordar estas cuestiones, ya sea discutiéndolo en grupo dentro del aula o sacando al alumno o alumnos fuera de clase para hablar con ellos. Asimismo, se consideran un centro poco normativo que trata de evitar el uso de sanciones, siendo principalmente estas de carácter reparador. Esto nos llevaría a situar el modelo del centro a medio camino entre el modelo relacional y el modelo integrado de Torrego (2006). En el caso del profesorado no tutor encontramos una respuesta más diversa donde se combina el uso del diálogo con el empleo de sanciones predominantemente de tipo punitivo (reducir tiempo de recreo, mandar más deberes...). En cualquier caso, las sanciones punitivas más severas se reconocen sólo en caso de conflictos de gravedad. En cuanto a la opinión del alumnado, reconocen que la gestión de los docentes no es siempre coherente y valoran poco eficaz el modelo dialogante para abordar ciertos problemas de convivencia. Especialmente en el caso del tratamiento de los conflictos entre iguales, consideran que la respuesta docente es insuficiente.

Finalmente, en lo que respecta a las **medidas de mejora de la convivencia**, la respuesta de todos los docentes es satisfactoria y afirman conocerlas en menor o mayor grado. Sobre este punto, es importante señalar como son los tutores quienes asumen una mayor responsabilidad al intervenir en las asambleas, llevar a cabo el Plan de Inteligencia Emocional y encargarse del proceso de selección del alumnado delegado y del

alumnado ayudante. En lo que concierne a las asambleas, si bien se muestran muy satisfechos con su funcionamiento, existe cierto descontento entre el alumnado por cómo se aprovecha este espacio; esto es, no perciben de utilidad el tiempo dedicado a gestionar los conflictos del grupo y confiesan que a veces se utiliza este espacio para trabajar otras asignaturas. En cuanto al Plan de Inteligencia Emocional, algunos tutores confiesan no sentirse del todo preparados para enseñar esta clase de contenidos y comentan la necesidad de recibir formación o contar con la presencia de un experto. Por otro lado, en lo que se refiere al equipo de ayudantes y mediadores, parece que las funciones no están claramente definidas, siendo este último un recurso escasamente utilizado entre los docentes. Por su parte, los docentes no tutores no parecen tener tampoco en cuenta la presencia de los ayudantes para la gestión de la convivencia. En cuanto al alumnado, desconfía de la utilidad de estas figuras atribuyéndoles una actitud “cotilla”. La figura de los delegados está más reconocida entre el alumnado, si bien parece que se le da escaso protagonismo en algunas clases y reivindican una mayor representación. En cuanto a la apuesta por el uso de metodologías cooperativas, si bien el profesorado reconoce los beneficios de este tipo de recursos, principalmente los tutores, su utilización no es sistemática y reconocen ciertas dificultades para aplicarlas. Asimismo, la coordinación pedagógica encargada de coordinar esta iniciativa se muestra descontenta dado los esfuerzos realizados para formar a los docentes y el escaso éxito de la puesta en marcha. Finalmente, en lo que respecta a la decisión de incorporar al profesorado de apoyo al aula, todos los docentes están satisfechos con el trabajo desempeñado en el aula, si bien consideran que la presencia de los apoyos no es suficiente. En este sentido, confiesan tener dificultades para adaptarse a todos los niveles de aprendizaje presentes en el aula. Por otro lado, la impresión que nos llega desde la dirección del centro es que falta realizar un seguimiento adecuado de las actividades y también falta iniciativa por parte del profesorado para ponerlo en marcha.

Para terminar, en lo que respecta a la participación de las familias en el centro, si bien existen múltiples espacios diseñados para ello, parece darse una baja participación. Asimismo, parece que las familias tienen un amplio desconocimiento de las actividades del plan para la mejora de la convivencia y demandan más información y una mayor implicación. Por otro lado, se considera la necesidad de redefinir conjuntamente los roles de los padres y madres delegados, así como otras posibles figuras o funciones que pudieran desempeñar dentro del centro.

## **9. Propuestas de mejora**

A continuación, se presentan algunas líneas de mejora desarrolladas a partir de análisis e interpretación de las entrevistas. Para ello, se ha tenido en cuenta las necesidades manifestadas por cada uno de los colectivos:

### **9.1 Evaluación de las actuaciones de mejora:**

Tal y como comentaban la jefa de estudios y la coordinadora, las intervenciones desarrolladas para la mejora de la convivencia carecen de una evaluación formal. Sin embargo, esta es un componente indisoluble de todo proceso de innovación, ya que nos permite conocer la eficacia de nuestra intervención y saber en qué aspectos podemos mejorar. Asimismo, es una herramienta que favorece la reflexión y nos ayuda a tomar decisiones en todo el proceso de desarrollo de un programa (Martínez, 2013). En este proceso se debe diferenciar tres fases fundamentales: la evaluación inicial, la formativa y la evaluación sumativa. La primera se realiza antes de comenzar el programa y se corresponde con un análisis de necesidad; la segunda, tiene lugar durante el desarrollo del programa y nos permite ir ajustando nuestra intervención; la tercera y última, nos permite determinar el impacto final de nuestra intervención y valorar hasta qué punto se han alcanzado nuestros objetivos (Martínez, 2013). En dicha evaluación, un paso fundamental es las descripciones de unos indicadores a partir de los cuales medir el cambio real que se ha producido. Al mismo tiempo, es importante delimitar un espacio de tiempo amplio entre la evaluación inicial y final, ya que los procesos de cambio se producen a largo plazo (Martín et al. 2003).

### **9.2 Enfoque curricular de las competencias:**

El enfoque curricular de las competencias básicas supone un giro a la hora de definir los objetivos educativos, reconociendo la dimensión emocional del aprendizaje, así como la integración de los objetivos procedimentales y actitudinales. Asimismo, este enfoque insiste en la transversalidad de la enseñanza de forma que se favorezca la generalización de los conocimientos aprendidos. Todo ello redefine el significado del aprendizaje (para qué enseñar y qué se entiende por aprender) y tiene grandes implicaciones sobre la organización de los centros y la forma en que los docentes planifican la enseñanza (Marchesi y Martín, 2014). Dicho esto, si bien el proyecto educativo de nuestro colegio

reconoce un compromiso con este modelo y en concreto con el desarrollo de la competencia social y ciudadana, parece existir una clara diferencia entre el enfoque de trabajo en primaria y en secundaria. En este sentido, tanto la jefa de estudios como la coordinadora reconocen que la estructura de los centros en secundaria, la distribución horaria de las clases o el perfil competencial de los docentes como especialistas en su materia, son factores que dificultan la adopción de una educación transversal en valores y habilidades socioemocionales. Como línea de mejora en este aspecto, parece oportuno iniciar un proceso de reflexión y un debate colectivo sobre las implicaciones del enfoque de las competencias en la práctica docente. Para ello, las estructuras de formación permanente del profesorado bajo el asesoramiento del orientador/a u otro profesional interno o externo al centro, puede ser una medida de desarrollo curricular eficaz (Marchesi y Martín, 2014). Pero además, esta falta de coherencia entre el modelo de primaria y secundaria puede generar en sí misma dificultades de adaptación y afectar al clima del centro y al aprendizaje. Por ello, una buena manera de iniciar el debate puede ser a través de la comparación del trabajo realizado en ambas etapas educativas. En definitiva, reflexionar sobre qué, cómo, cuándo se enseña y evalúa en el modelo de las competencias básicas.

### **9.3 Modelo de formación de centros:**

La formación permanente de los docentes es otro de los factores clave de calidad educativa y aparece recogido dentro de los objetivos del proyecto educativo del centro. En este sentido, desde la propia fundación y desde el centro educativo, se promueven regularmente formaciones dirigidas tanto a los equipos docentes como a la comunidad educativa en su conjunto. Esto se recoge como un aspecto positivo del centro, ya que promueve el aprendizaje continuo de todos los miembros. Una de estas formaciones que tuvo lugar durante el curso académico fue una intervención de un conocido orientador especialista en convivencia. Si bien estuvo presente todo el equipo docente, el enfoque de esta formación siguió un modelo tradicional basado en la exposición de unos conocimientos, lo cual no asegura un impacto real en las prácticas docentes. En este sentido, consideramos que la propuesta más eficaz de formación se corresponde con el modelo del profesional reflexivo de Schön (1992) ya que se basa en la reflexión conjunta sobre las propias prácticas docentes, contrastando nuestra experiencia con la de otros miembros del equipo (Martín y Cervi, 2006). Este modelo permite generar comunidades de aprendizaje donde la colaboración se convierte en una estrategia

formativa y los docentes en agentes activos del proceso de mejora (Gallego, 2002). Este modelo permite aprender a través de las buenas prácticas de los compañeros y compañeras, ayudando a superar la cultura de individualismo profesional.

Dicho esto, la implementación de las metodologías activas en el aula, así como de otras estrategias que favorezcan la inclusión y la convivencia son propuestas interesantes que pueden ser desarrolladas a través de este tipo de modelos formativos, contando idealmente con el asesoramiento del Departamento de Orientación.

#### **9.4 Acompañamiento entre pares docentes: docencia compartida**

Un de las quejas recogidas tanto por la coordinadora de ciclo como por los docentes, era las dificultades de estos últimos para gestionar el aula y lograr un clima adecuado para trabajar. En este sentido, dentro de esta línea de mejora basada en un modelo de formación colaborativo, una propuesta sugerente para trabajar esta problemática es la docencia compartida. En este tipo de propuestas, dos docentes trabajan conjuntamente en la misma clase, siendo uno de ellos el responsable de la materia y el otro, el compañero o compañera de apoyo (Durán y Miquel, 2003). Lo ideal en este caso es que el docente de apoyo tenga más experiencia en la gestión del aula y pueda servir como observador y ofrecer su ayuda al otro docente. Para ello, tal y como mencionan Durán y Miquel (2003), es necesario que las funciones de cada docente estén bien delimitadas dentro del aula y que se planifiquen momentos para la coordinación, de forma que pueda ir ajustando su práctica a las necesidades del grupo. Y por supuesto, como ya hemos señalado, toda propuesta debe ir acompañada de mecanismos de evaluación que permitan valorar el proceso de implementación. En este sentido, considero que antes de poner en marcha esta propuesta, sería conveniente llevar a cabo una reflexión conjunta sobre los factores de aula que contribuyen a mejorar el clima de convivencia.

#### **9.5 Comisión de convivencia**

Tal y como nos comentó la coordinadora pedagógica, la Comisión de Convivencia del centro no cumplía un papel relevante en lo referido al desarrollo del proyecto de convivencia. Sin embargo, esta estructura tiene mucho potencial para facilitar la coordinación de estos planes, más allá de la función habitual de revisión o adopción de sanciones (Ararteko, 2006). Además de esta ampliación de funciones, la necesidad de

establecer estilos de gestión más democráticos que favorezcan una mayor corresponsabilidad con el proyecto, requiere que este tipo de órganos se componga del mayor número de representantes de los diferentes colectivos de la comunidad educativa. La presencia de docentes, tanto tutores como no tutores, del alumnado y las familias es una forma de favorecer la participación y la colaboración de todos. Esto serviría también como canal de comunicación entre el centro y las familias, ya que se recogieron ciertas quejas referidas a la falta de conocimiento por parte de estas sobre los planes que se estaban desarrollando en el centro. De este modo, una forma eficaz de facilitar la comunicación es dotando de mayor responsabilidad a este colectivo en la elaboración y seguimientos del proyecto. En este sentido, es cierto que el centro dispone de multitud de espacios de participación para las familias y que se está trabajando mucho por promover esta implicación. Considero que, tal y como expresaba la familia entrevistada, no es cuestión de inventar nuevos recursos, sino de trabajar conjuntamente sobre los proyectos ya existentes.

#### **9.6 Incrementar la participación del alumnado en la aplicación y revisión de las normas de convivencia.**

Si bien en este centro se tiene muy en cuenta la participación del alumnado en la elaboración de las normas del aula, la opinión expresada por este colectivo pone de manifiesto una falta de coherencia en la aplicación por parte de los docentes y una falta de revisión conjunta de las mismas. En este sentido, parece necesario establecer tiempos para revisar las normas establecidas con el alumnado y todos los docentes, no sólo con tutores, así como los criterios de aplicación. Asimismo, se puede establecer una negociación sobre el tipo de sanciones, promoviendo el carácter educativo de las mismas. Si bien parte de este trabajo se ha empezado a realizar durante el proceso de revisión de las normas de centro, hay que tener en cuenta que la participación que hubo tanto de alumnado como de familias fue escasa, y que el aula es en este caso el mejor contexto para negociar las normas de clase con todo el grupo presente.

#### **9.7 Alumnado ayudante y mediadores:**

Otra de las problemáticas que se desprendía de las entrevistas hacía referencia al funcionamiento del alumnado ayudante y al equipo de mediación. Tras lo comentado, parece que una de las dificultades venía derivada de la elección del alumnado ayudante, el cual no parecía comprometido con la tarea y no realizaba sus funciones de forma

satisfactoria. El rol de alumnado ayudante debe ser un alumno o alumna que trasmita total confianza tanto al profesorado como al alumnado, y que ofrezca modelos positivos de comportamiento moral. Confidencialidad, compromiso, respeto, son alguno de los valores que debe guiar la actuación de esta figura (Torrego, 2006). En este sentido, es imprescindible que los docentes guíen el proceso de elección, proponiendo la participación de alumnos que puedan ajustarse a dicho perfil.

Por otro lado, en lo que respecta al modelo de mediación para la resolución de conflictos, hay que señalar que es un enfoque ampliamente extendido en el centro, si bien son los docentes y orientadores del centro quienes se encargan de realizarla. Sin embargo, desde esta perspectiva, el proceso de mediación no siempre se diferencia del procedimiento sancionador, al ser la misma figura de autoridad quien realiza en algunas ocasiones ambas acciones. Asimismo, el que los propios estudiantes sean agentes mediadores, favorece la implicación del alumnado en la mejora de la convivencia y su desarrollo moral (Torrego, 2006).

Sobre este punto, parece necesario revisar con el profesorado y alumnado las funciones tanto de los ayudantes como de los mediadores, así como el sentido de este tipo de programas. Asimismo, considero que sería necesario promover la implicación del profesorado no tutor en el seguimiento del alumnado ayudante, al menos en lo que respecta al contexto del aula. Este seguimiento puede ser de carácter informal y contribuiría a que estos docentes tuvieran más conciencia de los problemas de convivencia.

## **10. Conclusiones finales**

Este trabajo nos ha permitido constatar como diferentes creencias y valores conviven dentro de una misma institución. Estas distintas concepciones aparecen asociadas en cierta medida a los roles de responsabilidad que desempeñan los diferentes colectivos. De esta forma, se observa una mayor correspondencia entre las concepciones y prácticas de los tutores y el modelo de convivencia promovido desde el centro, frente a los docentes no tutores. Especialmente se observa una comprensión de los conflictos más ajustada al modelo educativo, con una representación más interaccionista y un mayor uso de medidas preventivas para su gestión. Por otro lado, si bien en este trabajo apenas hemos podido recoger las voces de las familias, se observa que la mayor parte de las

concepciones son coherentes con los valores promovidos desde la escuela, si bien esta adolece de un mayor apoyo por su parte. El reto parece seguir siendo generar una cultura de participación y colaboración, aunque como hemos visto, se están desarrollando multitud de intervenciones orientadas a este fin. Finalmente, en cuanto a la opinión de los estudiantes, parece necesario seguir avanzando en la identificación de las barreras que limitan la voz de este colectivo. En este sentido, las propuestas de mejora del centro se hacen eco de esta necesidad. A pesar de ello, se puede observar en la experiencia cotidiana, como la preocupación por los objetivos académicos, los trabajos, los exámenes, dificultan muchas veces una mayor participación del alumnado.

Como hemos podido comprobar en este trabajo, la educación para la convivencia, la educación en valores, conlleva importantes retos para los centros educativos, cuestionando los modelos tradicionales de enseñanza y de gestión de la convivencia. Avanzar hacia prácticas educativas que caminen en este sentido supone un cambio en la organización y el funcionamiento de los centros a todos los niveles. Asimismo, implica un cambio en las concepciones de los docentes, alumnos, familias a la hora de afrontar la tarea educativa (Echeita, Simón, López, y Urbina, 2013). Todo ello exige repensar conjuntamente la cultura, las políticas y las prácticas escolares, desde la idea de que *“el diálogo constructivo y democrático es la mejor estrategia para desarrollar proyectos educativos”* (Echeita, 2015). Con este trabajo, hemos querido contribuir a esta reflexión revisando el modelo de convivencia de un centro desde las prácticas y las concepciones de la comunidad educativa. Lo primero que debemos señalar en este sentido, es que generar cambios es un proceso a largo plazo y que nuestra actuación, desde la posición de un orientador u orientadora escolar, no debe limitarse a realizar este diagnóstico inicial, sino a acompañar y guiar estos cambios a través de un proceso de reflexión sobre la práctica. Sin embargo, tal y como hemos podido comprobar en este trabajo, la falta de voluntad de participación, de tiempo, de espacios, son algunas de las limitaciones más significativas para desarrollar esta estrategia de intervención. En lo concerniente a este primer aspecto, hay que mencionar que nos hemos encontrado con la dificultad de recoger las voces de aquellos docentes que manifestaban una mayor disconformidad con el modelo de centro y que finalmente no han podido quedar reflejadas en este trabajo. Por todo ello, consideramos que el orientador u orientadora debe trabajar de la mano del Equipo Directivo, quien debe facilitar las condiciones para que este tipo de iniciativas puedan desarrollarse.

## 11. Bibliografía

- Alonso-Tapia, J. (2012). *Evaluación psicopedagógica y Orientación educativa*. Vol. 2, Madrid: Síntesis.
- Ararteko (2006) *Convivencia y conflictos en los centros educativos*. Vitoria.
- Ayuntamiento de Rivas (2018). Actuaciones educativas de Éxito (AEE) [web]. Recuperado de: <http://actuacioneseducativaseitorivas.info/actuaciones-educativas-de-exito-en-rivas/>
- Ayuntamiento de Rivas (s. f.). Rivas en cifras [web]. Recuperado de: [http://www.rivasciudad.es/portal/contenedor\\_rivasencifras.jsp?language=es&codResi=1](http://www.rivasciudad.es/portal/contenedor_rivasencifras.jsp?language=es&codResi=1)
- Carbajal, P. (2013) Convivencia democrática en las escuelas. Apuntes para una reconceptualización. *Revista iberoamericana de evaluación educativa*, 6(2), 13-35. Recuperado en: <https://revistas.uam.es/index.php/riee/article/view/3403/3620>
- Colegio H (s. f.). Nuestro proyecto [web]. Recuperado de: <https://colegiohipatia.fuhem.es/nuestro-proyecto.html>
- Defensor del Pueblo (2000) *Informe sobre violencia escolar: El maltrato entre iguales en la ESO*. Elaborado por C. del Barrio, E. Martín, I. Fernández, L. Hierro, I. Montero, H. Gutiérrez & E. Ochaíta, por encargo del Comité Español de UNICEF. Madrid: Publicac. de la Oficina del Defensor del Pueblo. Recuperado en: <https://www.defensordelpueblo.es/informe-monografico/violencia-escolar-el-maltrato-entre-iguales-en-la-educacion-secundaria-obligatoria-2000/>
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares. Madrid: OEI/FUHEM. Recuperado en <http://www.oei.es/noticias/spip.php?article15212>.
- Del Barrio, C. y Martín, E. (2003) Convivencia y conflicto en los centros escolares: introducción. *Infancia y Aprendizaje*, 26 (1), 5-8.
- Del Barrio, C.; Martín, E.; Almeida, A. y Barrios, A. (2003) Del maltrato y otros conceptos relacionados con la agresión entre los escolares, y su estudio psicológico. *Infancia y Aprendizaje*, 26(1), 9-24
- Durán, D.; Miquel, E. (2003) Cooperar para enseñar y aprender. *Cuadernos de pedagogía*. 331 (73-76)

Echeíta, G. (1995) El aprendizaje cooperativo. Un análisis psicosocial de sus ventajas respecto a otras estructuras de aprendizaje. En P. Fernández y M.A. Melero *Interacción social en contextos educativos* (pp.66-92). Madrid: Siglo XXI

Echeita, G (2015) Un marco de valores para un proyecto educativo inclusivo. En V. M. Rodríguez y A, del Pozo (Coords.). *El desafío de educar en un mundo incierto*. Madrid: FUHEM

Echeita, G.; Simón, C.; López, M. y Urbina, C. (2013) Educación inclusiva, sistemas de referencia, coordenadas y vórtices de un proceso dilemático. En M. Á. Verdugo Alonso y R. Shalock. (Coordinadores) (2013) "*Discapacidad e Inclusión. Manual para la docencia*". Capítulo 14 Salamanca: Amaru

Echeita, G.; Simón, C.; Sandoval, M. y Monarca, H. (2013) *Cómo fomentar las redes naturales de apoyo en el marco de una escuela inclusiva. Propuestas prácticas*. Madrid: Eduforma.

Fundación F (s. f.). Fundación a la que pertenece el centro [web]. Recuperado de: <http://www.fuhem.es/fuhem/>.

Fundación F (2016). *Proyecto educativo* Fundación F. Madrid: Grafilia. Recuperado de: <http://www.fuhem.es/educacion/Default.aspx?v=105>.

Gallego, C. (2002) El apoyo entre profesores como actividad educativa inclusiva. *Revista de educación* (327) 83-105 Recuperado en: <https://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulos327/re3270610520.pdf?documentId=0901e72b812598ad>

Galtung, J. (1981): «Hacia una definición de la investigación sobre la paz», en UNESCO, *Investigación sobre la paz. Tendencias recientes y repertorio mundial*, París, Unesco

Marchesi, A. (2004) *Qué será de nosotros los malos alumnos*. Madrid: Alianza.

Marchesi, A. y Martín, E. (2014) *Calidad de la enseñanza en tiempos de crisis*. Madrid: Alianza

Martín, E. (2013). *Orientación educativa: Procesos de innovación y mejora de la enseñanza*. Ministerio de Educación de España - Editorial GRAÓ, de IRIF, S.L.

Martin, E. (2015). Enseñar a convivir ¿Una prioridad en la escuela? *Revista digital de la Asociación CONVIVES*. Recuperado de:

[http://www.psicoaragon.es/wpcontent/uploads/2015/03/N9\\_Orientacion-y-convivencia-escolar\\_marzo2015.pdf](http://www.psicoaragon.es/wpcontent/uploads/2015/03/N9_Orientacion-y-convivencia-escolar_marzo2015.pdf)

Martín, E. y Cervi, J. (2006). Modelo de formación docente para el cambio de concepciones en los profesores. J. Pozo, N. Scheuer, M. Pérez, M. Mateos, E. Marín y M. Cruz (Directores). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. pp. 419-434. Barcelona, España: Graó.

Martín, E.; Fernández, I.; Andrés, S.; Del Barrio, C.; Echeita, G. (2003) La intervención para la mejora de la convivencia en los centros educativos: modelos y ámbitos. *Infancia y Aprendizaje*, 26(1) 79-95

Martín, E. y Luna, M (2010) El asesoramiento a la elaboración, seguimiento y mejora de proyectos curriculares de centro basados en competencias. En E. Martín y J. Onrubia (coords.) *Orientación educativa y procesos de innovación y mejora de la enseñanza en la educación secundaria. Colección Educación secundaria. N.15 Vol.III* Barcelona: Graó.

Martín, E. y Mauri, T. (Coords.). (1996). *La atención a la diversidad en la educación secundaria*. Barcelona: ICE/Horsori.

Martínez, J. (2013) La importancia de las preguntas en la evaluación de programas. *Cuadernos de Pedagogía (434)*, 74-77

Murillo, F.J.; Krichesky, G. (2014) Mejora de la Escuela: Medio siglo de lecciones aprendidas. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13 (1), 69-102.

Puig Rovira, J.M., Doménech, I., Gijón, M., Martín, X., Rubio, L., y Trilla, J. (2012). *Cultura moral y educación*. Barcelona: Graó

Pozo, J. I., Scheuer, N., Mateos, & M., Pérez Echeverría, M. P. (2006), Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. En J. I. Pozo, N. Scheuer, M. P. Pérez Echeverría, M. Mateos, E. Martín & M. de la Cruz (Eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 95-132). Barcelona: Graó

Schön, D. (1992): *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona. PaidósMEC.

Susinos, T. (2009) Escuchar para compartir. Reconociendo la autoridad del alumnado en el proyecto de una escuela inclusiva. *Revista de Educación (349)*119-136

Torrego, J.C. (2006) *Modelo Integrado de Mejora de la convivencia. Estrategias de mediación y tratamiento de conflictos*. Barcelona: GRAÓ

Uruñuela, P. M. (2016). *Trabajar la convivencia en los centros educativos. Una mirada al bosque de la convivencia*. Madrid: Narcea.

## ANEXO

### Ejemplo de entrevista a tutor.

Elena: La primera pregunta que quería hacerte, es que me explicases qué entiendes tú por convivencia.

K.: A ver, en la comunidad donde debería haber convivencia, yo entiendo alumnos, profesores, familia...Ahora, si nos centramos un poquito más en el alumnado, que es con quien nosotros trabajamos, yo convivencia lo entiendo como respeto, saber estar junto al otro aunque no pienses igual, que exista una empatía y una ayuda. Que sepamos que pasamos muchas horas juntos y que todo ese tiempo no se pide...Yo se lo digo mucho a mis chicos, no hace falta que seamos todos amigos, pero sí compañeros y que nos sepamos respetar y aunque no piense igual que el otro, no enfadarme... Entonces, bueno, tener una educación, una empatía y ponerte un poquito en el lugar del otro que eso siempre facilita.

Elena: Y tú ¿cómo describirías las distintas relaciones que se dan en el centro: las relaciones entre los alumnos, entre los docentes, los alumnos con los docentes, el centro con las familias...?

K.: Como visión general yo creo que nos implicamos todos una barbaridad. Es verdad que unos más que otros y que depende mucho de la personalidad de casa uno. Entonces, creo que existen familias muy majas y como familias majas, alumnos muy majos y también familias que te ponen trabas y más dificultades. Y sobre todo, yo la sensación que tengo es que exigen en exceso muchas veces: sobre sus hijos, toda la información del mundo. Pero sobre todo, lo que yo creo que hay es un exceso de sobreprotección y de no naturalizar determinados momentos tan importantes como puede ser la adolescencia. Entonces creo que esa sobreprotección, por parte de algunas familias, a veces entorpece un poco el trabajo.

Elena: Y entre los alumnos, ¿crees que hay buenas relaciones?

K.: Creo que es buena. Sobre todo pienso que se está trabajando muchísimo estos años. Que el aula de convivencia, por poner un ejemplo, ha sido un momento bueno porque yo creo que se dan momentos catárticos que ayudan mucho...Los alumnos ayudantes,

bueno, hay varias funciones. Yo creo que todo eso ayuda, que se está mejorando, pero que aún queda.

Y entre los alumnos y los docentes, bueno, yo creo que este trabajo es muy vocacional. Que si no es vocacional, tiene que ser muy enloquecedor. Entonces, pues, creo que a veces los profesores no nos ponemos de verdad en la piel del alumno. Yo intento muchas veces rebobinar y acordarme de cómo era yo de adolescente o de mis hermanos que eran dos buenas piezas, entonces creo que eso ayuda bastante.

Elena: ¿Consideras entonces la convivencia como un objetivo de aprendizaje que debe impulsar el centro?

K.: Creo que es prioritario. Yo de hecho les digo a mis chicos que pueden ser muy inteligentes, saber mucho de física cuántica, pero que si no son buenas personas, si no son empáticos, si no saben ponerse en el lugar del otro, no van a llegar a ninguna parte. Yo es que creo que es prioritario. Estamos trabajando con personas, no con máquinas. Y por su puesto es una responsabilidad compartida de todo el centro.

Elena: Vale. También me gustaría abordar la cuestión de los conflictos. Concretamente a nivel de aula, ¿cuáles son los principales que identificas en tus clases? Y te doy una clasificación: disrupción, conflictos entre iguales, conflictos entre los alumnos y los docentes, vandalismo y absentismo.

K.: yo sobre todo diría disrupción, que viene muy derivado de las faltas de respeto y de una sociedad muy egoísta

Elena: Ahá. ¿Podrías profundizar un poco más sobre este aspecto? Con respecto a las causas a las que tú atribuyen estos conflictos...

K.: Bueno, yo creo que se debe a que vivimos en una sociedad de la inmediatez. Por ejemplo, en este cole, tenemos niños que se van a Nueva York como yo subo a Bilbao, tiene los mejores móviles, tienen todo: rápido, bueno y lo más caro. Y creo que eso hace que valoren poco, que al estar muchas veces en su burbuja, pienso que eso genera mucho egoísmo y cuando se enfrentan personalidades bueno, saltan las chispas.

Elena: Entiendo, y ¿cómo consideras que debe ser la relación que se establezca desde el centro con las familias para poder mejorar la convivencia?

K.: Bueno, a ver, yo creo que el centro en ese sentido lo hace maravillosamente. El cómo se atiende a las familias, cómo se las escucha. Yo creo que lo hacemos muy bien. A veces creo que me excedo un poco. Que hay familias maravillosas que responden muy bien, sí. Y que hay otras que deberían implicarse un poquito más, también.

Elena: Ahá, y ¿cómo te sientes cuando se genera un conflicto?, ¿cómo definirías tu respuesta o actitud ante los mismos?

K.: Hombre, hay conflictos que te pueden dar un poco más de vértigo, pero yo por experiencia, fuera y dentro del cole, en la vida yo creo que cuanto más se afronten los conflictos más te enriqueces, aunque duela mucho en un momento determinado

Elena; muy bien. Me gustaría que me explicaras también un poco cómo gestionas habitualmente estos conflictos de disrupción en el aula.

K.: Bueno, yo hablando mucho. Yo hablo un montón con ellos. Me parece súper importante. Además, cuando digo esto, no me refiero que esté yo como un papagayo y que ellos no digan nada, sino que interactuemos todos, que nos pongamos en la piel del otro. Entonces, bueno, haciendo alguna dinámica como la que nos explicó M. de inteligencia emocional, de vivir una situación que te cabree mucho y tenerte que poner en la piel del otro, luego relajarte un poco... Pero lo que yo intento mucho con mi tutoría, aunque lo trabajo también en clase si surge, es que hablen, que se cuenten cómo se sienten, lo que les duele, que uno se abra un poquito y pueda explicar sus sentimientos

Elena: Ahá, y ¿con respecto a la presencia de las normas en el aula y la aplicación de sanciones?

K.: A ver, a mí el uso de normas me parece imprescindible y además me parecen muy importantes las sanciones. Cuando digo sanciones, no me refiero a un castigo de te sales fuera de clase y ya está. Esto, aparte de que no me gusta, creo que no vale. Pero desde poder recoger el patio a hacer una reflexión, ayudar a otros para ponerte un poco en la piel...Creo que el hecho de que haya determinadas normas y sanciones es muy importante. No que haya muchas a lo mejor, pero las que existan que estén muy claras. Y creo que para ellos, el ser importantes y participar es muy valioso y yo, vamos, la experiencia que tengo es que eso da bastante la vuelta a las situaciones.

Elena: Y ¿cómo trabajáis estas normas?

K.: Con los chavales dices, ¿no?

Elena: Eso es.

K.: Sí, en tutoría lo que hacemos, cuando comenzamos el curso, es poner normas. Trabajamos por equipos. Primero hacemos como una lluvia de ideas. Yo explico las normas, pero que también ellos piensen si hay alguna norma que consideran importante y que no he podido yo decir. Entonces, una vez que se trabajan esas normas, se habla de ellas en equipo para desarrollarlas un poquito más y luego lo que solemos hacer son carteles muy chulos, pero no sólo de no hagas esto ni lo otro, si no cómo debería actuar esta clase.

Elena: Vale, ahora te quería preguntara si, a la hora de gestionar los conflictos, a la hora de aplicar alguna determinada sanción, tienes de vez en cuando o frecuentemente la sensación de no estar siendo justa, de no estar interviniendo como crees que deberías. Y si es el caso, que condicionantes están influyendo en tu actuación.

K.: A ver, más que siendo justa, lo que me pasa muchísimas veces cuando hay una sanción más grave, es que me crea muchísimas dudas. Yo a veces tengo la sensación de que los profesores nos pensamos que somos Dios y que hemos inventado el mundo. Por eso digo que yo intento rebobinar mucho a cómo era yo. Entonces, si es verdad que las sanciones tienen que ser, en eso estoy totalmente de acuerdo, pero lo que me ha pasado muchas veces es el llevarme a casa si esto es lo suficientemente justo. Dudo y sobre todo pienso qué es lo que pasaría si esta sanción hubiera sido de otra forma. ¿Hubiera sido peor? , que también puede ser, o a lo mejor este chico o esta chica hubieran cambiado de actitud. Como que me parecen cosas un poco de sentencia, por decirlo así, o radicales. Yo soy un poco blandita, ya lo sabes, y eso si me crea dudas.

Elena: Muy bien. Ahora quería pasar a ver contigo las medidas propuestas en el Plan de Mejora, que me dijeras si las utilizas y tu valoración. Empezamos si te parece por las medidas de aula: tenemos el plan de I.E y las asambleas, que si que las estáis utilizando, ¿verdad?

K.: Sí, las asambleas es que son además para mí, en mi clase son catárticas, de verdad. Son súper importantes. Ha había asambleas muy chulas.

Elena: Ahá, ¿y cómo trabajáis en las asambleas? Creo que tú me contaste ya un poco sobre esto. Tenéis un buzón de sugerencias...

K.: Sí, tenemos el buzón donde van metiendo, ¿no? Si hay alguna cosa que ha pasado, pues entre semana y yo no estaba... Un poquito para que vayamos haciendo contenido por decirlo de algún modo. Los lunes tenemos tutoría y cuando trabajamos la asamblea, nos ponemos en círculo, que ellos se sientan cómodos, y a partir de ahí suele haber una persona que tome acta. Yo tengo una persona que toma el acta y un secretario/a porque además esos roles le molan un montón, ¿no? Al fin y al cabo tiene que ser ellos los *protas*. Entonces el secretario va leyendo todas las notas del buzón y también si ha surgido algo nuevo, que suele pasar, también se añade.

Elena: Así que se trabajan cuestiones fundamentalmente relacionadas con la convivencia...

K.: Sí, eso es.

Elena: Y sobre el Plan de Inteligencia Emocional, ¿te está resultando útil?

K.: Sí, de hecho la última actividad que nos propuso M, que te comentaba antes, a mí me pareció muy chula. Bueno, yo no sé si la hice del todo bien, pero a mí me pareció que sí que salió. Hombre, yo sinceramente, si tuviera más tiempo pues cotillearía un poquito más porque tampoco yo tengo muchísima información sobre esto e intentaría estudiar un poco más el tema, pero sí que creo que es importante.

Elena: Y con respecto a los delegados, al equipo de alumnos ayudantes y al equipo de mediación, ¿haces uso de estos roles?

K.: Bueno, yo sobre todo hago uso de los ayudantes. Y yo a los que intento dar protagonismo, que siempre se quejan de que no hacen nada, es a los delegados y subdelegados.

Elena: Y ¿hay una diferenciación clara de las funciones entre ayudantes y delegados?

K.: Yo creo que se entremezclan muchas veces. Los delegados serían un poquito más sólo en el ámbito de clase y los ayudantes, en clase pero también fuera.

Elena: Y ¿cuáles son estas funciones que realizan los ayudantes en la clase?

K.: Bueno, por ejemplo, si hay una pelea como la hubo la semana pasada, los alumnos ayudantes, que son dos, cada uno fue a hablar con uno de los chavales de la pelea y luego los cuatro en común trataron de ver qué cosas había hecho mal cada uno... Bueno, me llamaron a mí también, por si acaso en algún momento, pero bueno. Y están muy pendientes los alumnos ayudantes.

Elena: Entonces cumplen una función más parecida a la mediación, ¿no?

K.: Sí, yo la verdad que son dos conceptos, los ayudantes y mediadores, que entremezclo un poquito.

Elena: Ahá, y también utilizáis una hoja de resolución de conflictos, ¿no?:

K.: Sí, de hecho ayer la usamos.

Elena: Un profesor me contaba que el equipo de mediadores le parecía poco práctico, demasiado protocolario. Que para el día a día funcionaba mejor los ayudantes y la mediación del profesorado o el tutor que estuviera presente en el momento del conflicto...

K.: Ya, pero eso depende. Es verdad que puede ser un poco más de protocolo, pero fíjate, es que el otro día fue espontáneo. Yo no estaba en la clase en ese momento. Estaba otra compi mía, me explicó. Pero bueno, les sales de forma natural y a mí eso me parece muy chulo.

Elena: ¿Y ellos lo hablan luego siempre contigo?

K.: Sí, sí, de hecho me cuento muchas clases de geografía y acaban siendo tutoría-asamblea, pero es que creo que es súper importante. Vamos, me parece lo principal.

Elena: Ahá y con respecto a la propuesta sobre metodologías activas para trabajar la convivencia: aprendizaje dialógico, grupos cooperativos, ABP... ¿Los incorporas a tu práctica? ¿Te parecen útiles?

K.: A ver, el dialógico no lo utilizo tanto, pero es verdad que por falta de tiempo. A mí como interesantes y útiles me parecen los tres, pero mi sensación es que muchas veces no llego. Por ejemplo, en sociales tenemos tres horas a la semana. A mí me parece una vergüenza tener sólo tres horas. Más luego si se junta con puentes o alguna actividad que hagamos, a veces el temario se te queda ahí a la carrera y eso que yo soy bastante

hippy dándolo. Si es verdad que es importante integrar estas actividades, pero yo reconozco que a veces no llego. Un poco porque vas a la carrera y ya vas a lo fácil porque no te ha dado tiempo a preparar. También yo como tutora el 99% de mi trabajo es tutoría entonces me veo a veces agobiada.

Elena: Entiendo. Y con respecto a la intervención en aula de los profes de apoyo, no sé si en tu caso cuentas con esta ayuda...

K.: No, y lo echo mucho de menos. El año pasado sí, porque tenía un perfil de alumnos totalmente distinto. Tenemos en clase a un compi saharai, que se supone que tiene un pelín de desfase pero el tío está trabajando tan bien que como además no hay dictamen, no hace faltan los apoyos. Pero está fenomenal, a mí me gustaba mucho el año pasado. Salían clases muy chulas.

Elena: Y con respecto a la propuesta de las mentorías que se han puesto en funcionamiento este curso, ¿participas en esta propuesta o tiene algún alumno que esté haciendo uso de ellas?

K.: Yo no soy mentora, pero me encantaría. A mí todas estas cosas me gustan mucho. Luego tengo dos alumnos que las utilizan y va a haber uno más. Y bueno, la mentora que es L lo está haciendo fenomenal y además que me entiendo muy bien con ella y eso facilita. Creo que ha sido una idea maravillosa.

Elena: ¿Y puedes observar algún efecto de esta intervención sobre los chavales?

K.: Sí, sí...eh, lentos, pero en uno lo estoy notando un poquito más. Lo que pasa que son situaciones muy difíciles y L tampoco tiene todo el tiempo....Pero sí es un apoyo. Lo mejor no se ve en resultados inmediatos, pero creo que es una función muy importante que hay que mantener y que se la puede dar más bola como dicen los argentinos.

Elena: Vale, y nos queda la participación de las familias en el aula, que sería los grupos interactivos...

K.: Sí, pues es el primer año que no lo hago. Lo he hecho todos los años, pero éste no. A ver, como yo comparto la materia de geografía, a mi compi no le cuadraba mucho. Entonces, en un primero queda un poco *regu* si de cuatro sociales dos tiene grupo y los otros dos, no. Pero bueno, lo he hecho siempre desde que se puso en marcha y me

parece una experiencia muy chula, que se aprende. El primer día estaba hipernerviosa porque tenía la sensación de que los padres venían a examinarme y de hecho, hay padres maravillosos, pero yo también entiendo que tiene el gusanillo de a ver cómo gestionas y a ver cómo funcionas. El año pasado lo hice con Bachillerato, que no la había hecho nunca. Y dije yo: “Bachillerato...” Como que no me cuadra tanto. No fueron muchas sesiones porque luego faltaron padres, pero tuve unas madres majísimas y salieron cosas muy chulas. De hecho, estábamos con Grecia, yo creo, estaban analizando una imagen, y de repente con una madre se fueron un poco por los cerros de Úbeda a otro tema, pero que lo vi muy práctico...

Elena: Vale, y de todo esto que hemos dicho, ¿qué es lo que te resulta más útil para trabajar los conflictos y concretamente la interrupción?

K.: A lo mejor soy muy básica pero para mí, las asambleas: hablar, el conversar. Yo, en mi tutoría, es lo que mejor funciona. Es verdad que se dan momentos así como de sincerarse, de ponerse en el lugar del otro... Ahí yo creo que la inteligencia emocional ayuda mucho por lo poquillo que he visto.

Elena: Entonces, para trabajar la interrupción, ¿también señalarías el espacio de las tutorías?

K.: Sí, a ver, como soy blandita que es lo que digo siempre, pero es que yo todos los alumnos que he tenido disruptivos, la parte que más me ha ayudado es hablar u escucharles. A lo mejor es muy básico y a lo mejor tengo que profundizar más en otras actividades para saber mejor, claro.

Elena: Bien. Luego del resto de actuaciones del plan, para conocer un poco tu opinión: aula de convivencia, ecolegas, ciberalumnos, las lecturas compartidas... (Le muestro el resto de actividades del Plan)

K.: Las lecturas compartidas se hizo el año pasado. Yo bajé con ellos a infantil y me parece chulísimo. De hecho, yo creo que se debería hacer mucho más. Creo que es una cosa que no está desarrollada porque lecturas compartidas está en lengua, que está fenomenal, pero yo hablé con A, un compañero de sociales y decíamos: “bueno, es que por ejemplo en sociales empiezas viendo un poco la representación de la Tierra y demás, que en *natu* y en Biología hacen lo mismo y deberíamos ponernos más de acuerdo, pero bueno. Pero claro, tu comentas o ves esto un poco en clase, bajas y se lo

cuentas a los peques y es alucinante porque yo, mis más piezas de los piezas de mis chicos, el día de los carnavales, cuando bajamos, fueron los más flipantes con los pequeños. Yo creo que eso es una mina de oro que no explotamos. También por el tiempo. Es verdad que vamos como vamos...

Elena: Ya, entiendo. Luego hay otro aspecto del Plan que recojo aquí: sensibilización y formación para el profesorado. No sé si ya habéis hecho alguna formación que os sirva en este sentido...

K.: Yo creo que te refieres a las reuniones que hayamos podido tener de etapa donde sí que hemos trabajado en algunos momentos lo que es la convivencia y demás. Y luego yo creo que para eso vale mucho, no sé si está bien que lo diga, pero los cursos que podemos tener. Yo he hecho un curso ahora con la F. Era “Grupos Inteligentes” y me ha encantado.

Elena: ¿Y en qué consistía exactamente la formación?

K.: Bueno, eran 5 sesiones. Realmente el ponente nos decía, que era F.Z., que está más enfocado a grupos de adultos, es decir, por ejemplo: el equipo directivo, ¿no? Pues cómo gestionan o si por ejemplo un grupo expone una cosa, como lo recibimos los otros. A mí me gusto y me divertí mucho porque lo veía totalmente: uno propone y ya los demás estamos poniendo pegajos, criticamos muy fácil y no resolvemos...Entonces, en ese sentido me sirvió y yo creo que me sirvió también para ver a los chavales. Aunque está más enfocado a lo mejor a los profes, pero para poderlo trabajar con los chicos.

Elena: Vale. También me gustaría pedirte tu opinión sobre cómo de preparada o segura te sientes a la hora de abordar los problemas en el aula.

K.: Uff, pues hombre, estoy preparada pero me queda mucha mili. A ver, yo creo que tengo bastante sensación de control, entre otras cosas porque llevo bastantes años dando FPB y creo que es una prueba de fuego bastante buena. Yo creo que es muy importante cómo tú te coloques emocionalmente, y no que entiendas que lo que el chaval está haciendo es una agresión hacia ti. Pueden ser llamadas de atención, pueden ser un montón de formas de manifestar sentimientos pero cómo tú te coloques emocionalmente es muy importante. Eso yo lo intento trabajar conmigo misma todo lo que puedo. Y aún

así me queda mucho por aprender y además aprendo mucho de los compis. Soy como muy curiosa y aprendo de los chavales un montón.

Elena: Ahá, ¿Consideras que hay una buena comunicación entre los docentes, que os podéis apoyar mutuamente?

K.: A ver, yo creo que ponemos muy buena voluntad, que nos intentamos comunicar, pero bueno, que a veces el tiempo y el acelerar que llevamos hace que en algunos momentos la comunicación pueda ser un poco más torpe. Hay mucha voluntad, pero sí que es verdad que hay situaciones que nos desbordan y entonces, no llegas.

Elena: Ya, entiendo. Me gustaría también preguntarte sobre el proceso de revisión del RRI y elaboración del protocolo. Tengo entendido que ya os han pasado un cuestionario de valoración.

K.: Sí, si lo hice.

Elena: me gustaría tener tu valoración sobre esta iniciativa, si consideras que ha habido buena participación e implicación por parte de los docentes.

K.: A mí me ha parecido interesante la propuesta pero creo que no ha habido mucha implicación porque somos muy quejicas. Creo que deberíamos quejarnos menos y resolver más. Entonces, sí ha habido participación, a mí la idea me parece muy buena. Me parece ambiciosa, pero claro, realmente hay que actualizar y dar una vuelta a todo. Entonces creo que la idea es buena, que es ambiciosa y que somos en general un poco quejicas

Elena: y esas quejas, ¿a qué crees que se deben?

K.: Porque ponemos pegos a todo. Pues un poco lo de F. Z. que te decía del curso: “no, pues esto es muy complicado, pues esto no da resultado...” Ya bueno, pero es que si no te pones a hacerlo tampoco sabes si va a resultar o no.

Elena: Ya, ¿crees que hay un poco de frustración con el tema...?

K.: Sí, yo creo que sí, que en ocasiones, sí. Pero ahí también pienso que es cómo te coloques emocionalmente, claro.

Elena: Ahá, ya sólo dos cuestiones más: H es un centro educativo que posee unos valores explícitos de justicia social, de inclusión, de respeto y atención a la diversidad... ¿Cómo se relaciona o que implicaciones tiene para ti este derecho de todo alumno a una educación inclusiva y de calidad con la forma en la que un centro interviene sobre la convivencia y los conflictos?

K.: Puff, a ver yo creo que la fundación tiene un ideario que está bastante claro desde sus orígenes. Yo es que además estudié en el M, yo abrí el M, entonces supongo que ya lo tengo un poco metido dentro. Entonces, sí creo que, a ver, toda la ideología, todo el ideario, si se basa como muy prioritario e importante la convivencia, pero que a veces no se ajusta mucho las ideas a cómo actuamos luego los profesores. Vamos, que tendría que haber una vuelta más. No sé si me estoy explicando.

Elena: Sí, crees que hay un ideario explícito al que no terminan de ajustarse a las prácticas docente.

K.: Sí, yo creo que también como es un cole bastante peculiar, bastante intenso... A veces uno se sale un poco de ese marco pues bueno, por los conflictos, porque se ve desbordado o demás. Yo creo que debemos reciclarnos un poco y creo que, a ver cómo lo digo que no suene mal, que hay profesores con personalidades y actitudes y acciones muy diferentes. Mmm...entonces creo que nos deberíamos crear un poquito más el proyecto e implicarnos un poco más. A lo mejor si me oye algún compañero me manda a la mierda, pero bueno, yo es lo que pienso (risas).

Elena: Vale, ya por último quería leerte una frase. Me gustaría que me dijeras qué te parece esta afirmación, si la compartes, y qué implicaciones tiene para la enseñanza de valores y capacidades socio-emocionales: *“Todo espacio y tiempo escolar debe entenderse como tiempo y espacio educativo y aprovecharse intencionalmente por el conjunto de la comunidad educativa”*

K.: Hombre, la comparto, depende de cómo se interprete. Si por educativo entiendes la convivencia, el respeto, la diversidad, claro que lo comparto. Si por educativo uno entendiese sólo lo académico, evidentemente no. Me parece secundario. Como yo creo en la educación, sí que la comparto, claro. Pero bueno, es un espacio muy importante, educativo, en un centro como es el colegio, pero vamos, eso se tiene que relacionar con el tiempo en casa, con las familias, con la sociedad, con la vivencia del día a día.

Elena: Ahá, vale, pues creo que ya está todo. Muchas Gracias.