

Convivencia escolar en Secundaria: aplicación de un modelo de mejora del clima social

M^a Ángeles GARCÍA-HIERRO GARCÍA
Sixto CUBO DELGADO

Correspondencia

M^a Ángeles García-Hierro García

Sixto Cubo Delgado

Universidad de Extremadura
Departamento de
Ciencias de la Educación
Avda. de Elvas, s/n – 06071
Badajoz

Teléfono:
924 28 95 01 (ext. 6846)

Correos electrónicos:
angelesgh@unex.es
sixto@unex.es

Recibido: 27 / 06 / 2008
Aceptado: 11 / 01 / 2009

RESUMEN

Las graves repercusiones que sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje tienen los problemas de convivencia escolar (excesivo tiempo para controlar la disciplina en el aula, falta de comunicación, absentismo escolar, malestar entre el profesorado, etc.) reclaman una urgente intervención. El estudio se centra en la eficacia de un programa en la mejora del clima social en un grupo de alumnos/as. Las características del estudio, especialmente la reducida muestra utilizada, nos permite afirmar que aunque el clima de aula experimenta ciertos cambios positivos, esto no se confirma con el análisis inferencial. Aún así, el estudio permite mostrar conclusiones interesantes.

PALABRAS CLAVE: *Convivencia escolar, Clima social en el aula, Violencia escolar, Conflicto.*

Socialization at secondary school: applying a model of social climate improvement

ABSTRACT:

The serious consequences on the educational process of problems within the school community (excessive time spent in managing the classroom, lack of communication, school absenteeism, teachers' uneasiness) call for an urgent intervention. The present article focuses on the study of the efficiency of a model of intervention aimed at improving the social climate among a group of students. The characteristics of the study, especially the limited sample allows us to simply state that the classroom atmosphere undergoes positive changes in certain aspects, but the results could not be confirmed by the inferential analysis. Nevertheless, interesting conclusions have been drawn from the study.

KEY WORDS: *Socialization at school, Social climate in the classroom, Classroom atmosphere, School violence, Conflict.*

I. Introducción

En primer lugar, y siguiendo las palabras marcadas por Universia Solidaridad (2003) definiremos convivencia escolar como la interrelación entre los diferentes miembros de un proceso educativo, que incide significativamente en el desarrollo tanto ético, socio-afectivo como intelectual del alumnado.

Siguiendo con la aclaración de términos, pasaremos a definir violencia. Podemos decir, siguiendo a Zabalza (2002) que la violencia se presenta cuando alguien, por fuerza, impone a otro hacer algo que no desea. Por su parte, Ortega, Fernández & del Rey (2002) hablan de la violencia en el ámbito educativo, afirmando que existe cuando *“una persona/as del centro se ve insultada, físicamente agredida, socialmente excluida o aislada, acosada, amenazada o atemorizada por otro u otros que realizan impunemente sobre la/s víctima/s estos comportamientos y actitudes. Si estos comportamientos (...) se repiten, la víctima se ve envuelta en una situación de indefensión psicológica.”*

Por otro lado, el término conflicto debe entenderse como elemento connatural e inherente a las relaciones de las personas y los grupos, unido a la convivencia humana (SALINAS, POSADA & ISAZA, 2002; URANGA, 1997). El educador tiene la oportunidad de reconvertir el conflicto, regularlo de forma creativa y positiva a través de la mediación y la negociación; creando un clima de tolerancia en el aula, y entendiendo la diversidad como instrumento de enriquecimiento (NAREJO & SALAZAR, 2002).

Por otra parte, según un Informe del Ministerio de Educación y Cultura (CEREZO, 2001), algunas de las conductas más frecuentes entre los escolares son: alborotar fuera del aula, falta de respeto entre compañeros, alborotar en clase, agresiones morales (insultos, amenazas, descalificaciones), agresión física, falta de respeto hacia los profesores y absentismo escolar.

Ante esto el profesorado manifiesta un malestar generalizado, malestar que parece haberse agudizado en los últimos años, siguiendo a Manassero, Vázquez, Ferrer, Fornés & Fernández (2003), los indicadores a tener en cuenta son: escasez de recursos en la enseñanza, inflexibilidad de la organización, multiplicidad de papeles del profesorado, violencia en la escuela, falta de apoyo social y la burocracia. Navarro (2002) y Guerrero & Vicente (2001) hablan de las nuevas exigencias sociales, la imagen del profesor...

Las causas de estos problemas de convivencia son diversas. Según Cerezo (2001) debemos prestar atención a: los objetivos educativos, la percepción del rol docente y de la enseñanza, las creencias acerca del aprendizaje y del papel que tienen los alumnos en el suyo propio y la naturaleza de tareas escolares que se llevan a cabo en clase. Además, las relaciones informales de afecto o desagrado van marcando el clima social y el ritmo de aprendizaje en el grupo, factores que se relacionan con sentimientos de autoeficacia, autoestima, atribución del éxito, expectativas, etc. Cuando estas relaciones se establecen adecuadamente, proporcionan la principal fuente de apoyo emocional. Pero a veces los niños son ignorados o rechazados, por lo que la escuela no cumple con la función socializadora (CEREZO, 2001). En cuanto a la organización y gestión del aula cabe destacar cuatro factores principalmente: interacción verbal y no verbal, discurso del profesor, estilo motivacional y respuesta a la interrupción (CEREZO, 2001). Además, según Boyer & Luengo (2001) hay otros aspectos que pueden ser analizados y modificados: distribución y ocupación de espacios y uso del tiempo, preparación y gestión de las actividades y tareas de aprendizaje, uso del elogio y del refuerzo en general, distribución del poder y ejercicio de la autoridad dentro del aula, etc. Beltrán (2001) insiste en la poca conexión entre los intereses de los alumnos y los contenidos del currículo escolar. En algunos casos, lo que se les transmite no les llega, bien porque sus intereses están muy alejados de esos contenidos, bien porque se emplea un lenguaje que no conocen ni entienden.

Además de lo anterior debemos considerar el papel fundamental que tienen los padres en la educación de sus hijos. Es importante conocer las pautas educativas de los padres. Y esto no sólo porque la familia es un factor fundamental a la hora de establecer las causas de los problemas de disciplina en el aula, sino porque los propios padres serán, en muchos casos, los primeros en dar la voz de alarma y reclamar la atención hacia posibles conductas de agresión dirigidas a sus hijos/as. Por todo lo anterior, conseguir un alto índice de participación de los padres en un centro debe ser una constante a perseguir años tras año, para ello se diseñan diversas estrategias (BOYER & LUENGO, 2001).

Continuando esta introducción, presentamos a continuación algunas de las propuestas que sobre este tema se han ofrecido como vía de solución de los problemas de convivencia:

Por un lado Beltrán (2001) insiste en dedicar los esfuerzos para formar comunidades de aprendizaje, donde todos aprenden y todos enseñan porque comparten juntos sus conocimientos. Esta misma idea es la que comparte y defiende Santos (2000).

Boyer & Luengo (2001) proponen una actuación global que incluya: reflexión sobre la situación de convivencia en el centro, lo que ya se hace, y cómo se valora esa actuación; conocimiento del alumnado que permita una respuesta educativa ajustada; cambios en el currículo escolar, haciéndolo más inclusivo y democrático; consolidar el funcionamiento del grupo-clase; favorecer la colaboración de las familias en el centro educativo; conocer el contexto social del alumnado; revisar y mejorar las estrategias docentes de gestión del aula (interacción verbal y no verbal, discurso docente, estilo motivacional y reacción inmediata a la disrupción); desarrollar en todos los miembros de la comunidad educativa habilidades sociales de comunicación y de resolución democrática de conflictos; y organizar comisiones, grupos de mediación, defensor del estudiante, asociaciones, campañas, etc. Implica el desarrollo de medidas encaminadas a prevenir o atender los conflictos de convivencia en los centros.

Asimismo Del Rey & Ortega (2001) describen el proyecto SAVE (Sevilla Anti-Violencia Escolar) desarrollado como modelo de intervención educativa de carácter preventivo. Dicha propuesta se puede resumir en tres líneas de actuación: la educación en emociones, sentimientos y valores; trabajo en grupo cooperativo; y gestión democrática de la convivencia.

Por su parte, Zabalza (2002), admitiendo que el problema se ha ido agrandando en los últimos años, propone medidas políticas, organizativas y técnicas, mejorando la capacitación y los recursos del profesorado para afrontar los problemas de convivencia.

También Ortega et al. (2002) indican que las estrategias de intervención pueden agruparse en cuatro categorías: enfocadas en la organización escolar (facilitando las relaciones positivas); centradas en la formación del profesorado; orientadas en el desarrollo de actividades en el aula: trabajo curricular en grupo cooperativo; actividades de educación en valores; destinadas a la intervención específica contra la violencia escolar (círculos de calidad, mediación de conflictos, ayuda entre iguales, método Pikas, desarrollo de la asertividad para víctimas y desarrollo de la empatía para agresores).

En cualquier caso, la intervención en problemas de convivencia se hace indispensable. Es un tema que reclama una urgente solución debido a las graves repercusiones que tiene sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje, entre las que podemos destacar (BOYER & LUENGO, 2001): pérdida de tiempo en controlar la disciplina, falta de comunicación, absentismo, estrés en el profesorado, bajo rendimiento escolar...

Las investigaciones sobre este tema se han centrado, tanto en nuestro país como en otros, en el estudio de programas de tratamientos de conflictos y de mediación escolar (URANGA, 1997); programas de prevención de las conductas disruptivas (CARRASCOSA & MARTÍNEZ, 1998; CHARLEBOIS, BRENDGEN, VITARO, NORMANDEAU & BOUDREAU, 2004); importancia de la formación del profesorado (RAMÍREZ, HERRERA, MATEOS, RAMÍREZ & ROA, 2002); el uso e influencia de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (GARCÍA; DEL CASTILLO & MARTÍN, 2002; LACRUZ & LACRUZ, 2002; TEDESCO & GARCÍA, 2002; LACASA, MUDARRA, DEL CASTILLO, GARCÍA, & MARTÍNEZ R., 2002); la interacción entre los iguales (SALINAS ET AL., 2002); estrés en la enseñanza (MANASSERO ET AL., 2003; GUERRERO & VICENTE, 2001; BROUWERS & TOMIC, 2000).

Ante este ambiente de preocupación e inquietud por el clima en las aulas actuales, surge el presente trabajo de investigación, con el interés de estudiar en qué situación se encuentran las aulas en nuestro contexto. El objetivo general que marca el inicio del trabajo se formula de la siguiente manera: conocer la situación de convivencia actual de los Institutos de Enseñanza Secundaria (en adelante IES). Este objetivo se concreta y permite plantear otros más específicos: delimitar el clima de convivencia presente en un IES de Cáceres y determinar la eficacia de un programa de intervención en la mejora de la convivencia escolar. Finalmente, con la puesta en marcha del programa se pretende llevar a cabo una labor de prevención capaz de evitar conductas disruptivas en el futuro, por lo que el último objetivo a formular sería: conseguir que el alumno/a sea capaz de analizar y prever las consecuencias de sus acciones y llegue a interiorizar las normas de convivencia y disciplina, como requisito para alcanzar un adecuado clima en el aula. Estos objetivos permiten formular la hipótesis de la investigación de la siguiente manera: *“La aplicación del programa de convivencia diseñado mejora el clima en el aula”*.

Dadas las intenciones del estudio se hacía necesario contar con alumnos/as con ciertas características, es decir, alumnos/as para quienes este tipo de intervención fuera un objetivo prioritario en las programaciones didácticas. Por ello la muestra se selecciona siguiendo las pautas marcadas por el profesorado, así, se decide recurrir a un grupo de 1º ESO, ya que al ser de nueva incorporación en el

centro, los alumnos/as muestran mayores problemas de adaptación, así como dificultades a la hora de seguir unas normas marcadas, respetar al compañero, etc.

Una vez concretado el grupo experimental (9 alumnos), se establece el grupo de control (10 alumnos), también de primer curso. Con el primero se trabajó, interviniendo según la línea marcada por Ortega & Del Rey (2003), durante 10 sesiones aproximadamente, incluyendo un pretest y un postest (aplicados también al grupo de control), para lo cual se ha utilizado la Escala de Clima Social CES de Moos et al. (2000). Se pretende demostrar que tras aplicar el programa propuesto por Ortega y Del Rey (2003), las medidas obtenidas mediante la Escala de Moos et al. (2000) varían de tal modo que podamos afirmar que el programa mejora el clima social en el aula.

II. Método

Sujetos

Dadas las intenciones del estudio se ha optado por una muestra de tipo intencional. Como ya se ha comentado, se pretendía trabajar con alumnos que presentaran ciertas conductas disruptivas en el aula, de modo que podamos apreciar y valorar el clima de aula antes y después de la intervención. Los alumnos participantes (19 en total) tienen edades comprendidas entre 12 y 14 años. Son chicos/as de entornos socioculturales medios-bajos, con un nivel de competencia curricular que en algunos casos se sitúa en el segundo ciclo de Primaria. Los alumnos más conflictivos tienen situaciones sociofamiliares complicadas: padres ingresados en prisión, cierto nivel de violencia entre sus miembros, padres alcohólicos, etc. Sin embargo estos casos representan un porcentaje bajo en el conjunto del centro. En general, se trata de alumnos poco motivados por tareas escolares, que no se identifican con los valores transmitidos desde el sistema escolar; y es que, en algunos casos, su futuro inmediato está lejos de las aulas. Estos chicos/as se dedican a boicotear la clase, no prestan atención, y cuando lo hace es para hacer alusión a algo que quizás no tiene cabida en el momento. Por otra parte, se muestran muy habladores y en ocasiones increpan al resto si lo que dicen no coincide con sus propios pensamientos. Se sienten líderes y fuertes ante la pasividad y retraimiento de los otros compañeros.

Instrumentos

El instrumento utilizado ha sido la *Escala de Clima Social* de Moos et al. (2000) de TEA Ediciones. Se trata de una adaptación española, cuyos autores son Fernández-Ballesteros & Sierra, de la Universidad Autónoma de Madrid, quienes llevaron a cabo la primera versión del Cuestionario y Manual de la Escala en 1984, además de aportar datos y elaboraciones estadísticas sobre ella. La escala CES (Escala de Clima Social en el Centro Escolar) valora la percepción de las personas respecto al centro escolar, atiende especialmente a la medida y descripción de las relaciones alumno-profesor y profesor-alumno y a la estructura organizativa del aula. El instrumento consta de 90 elementos agrupados en cuatro dimensiones:

- Relaciones: evalúa el grado en que los estudiantes están integrados en la clase, se apoyan y ayudan entre sí. Consta de las siguientes subescalas:
 - *Implicación*: grado en que los alumnos muestran interés por las actividades.
 - *Afiliación*: nivel de amistad entre alumnos y cómo se ayudan y se conocen.
 - *Ayuda*: grado de ayuda, preocupación y amistad del profesor por los alumnos/as.
- Autorrealización: valora la importancia que se concede a la realización de tareas y a los temas de las asignaturas. Comprende:
 - *Tareas*: importancia que se da a la terminación de tareas programadas.
 - *Competitividad*: esfuerzo por lograr buena calificación y estima.
- Estabilidad: evalúa las actividades relativas al cumplimiento de objetivos: funcionamiento adecuado de la clase, organización, claridad y coherencia en la misma. Está integrada por:
 - *Organización*: importancia del orden y organización en las tareas escolares.
 - *Claridad*: importancia del establecimiento y seguimiento de normas claras.

- *Control*: grado en que el profesor es estricto en el cumplimiento de las normas.
- Cambio: evalúa el grado en que existen diversidad, novedad y variación razonables en las actividades de clase. Se valora a través de la siguiente subescala:
 - *Innovación*: grado en que los alumnos contribuyen a planear las actividades escolares y la variedad y cambios que introduce el profesor con nuevas técnicas y estímulos.

Procedimiento

La intervención se llevó a cabo desde finales de febrero a mayo de 2005. En una primera sesión se reunió al alumnado perteneciente a 1º ESO para la aplicación del pretest de forma conjunta a los dos grupos. Así se rentabilizó el tiempo.

La intervención con el grupo experimental se desarrolló los viernes en sesiones de una hora de duración. El programa se centró fundamentalmente en técnicas de reflexión, de modo que el alumnado fuera capaz de analizar las consecuencias de sus acciones. En lo posible, se intentó que el programa no alterara la dinámica del aula o del centro, por lo que se utilizó la hora de Tutoría para llevar a cabo el programa. Dadas las características del grupo experimental se decidió eliminar la tarea individual y de pequeño grupo especificada en cada actividad. Por otra parte, el reducido número de alumnos asistentes dificultaba la formación de grupos, por lo que se optó por trabajar con todo el grupo. En cuanto al grupo de control las actuaciones se limitaron a medir la variable dependiente *el clima en el aula*, antes y después de la aplicación del programa a los alumnos del grupo experimental.

Finalmente y para realizar el análisis inferencial de los datos, teniendo en cuenta la reducida muestra y dado que trabajamos con variable cuantitativa continua, se han aplicado pruebas no paramétricas, por lo que los análisis realizados han sido: U de Mann-Whitney para muestras independientes y Prueba T de Wilcoxon para las muestras relacionadas. Asimismo debemos señalar que el nivel de confianza con que se ha trabajado ha sido del 95%.

III. Resultados

En primer lugar se presentan los resultados correspondientes al análisis descriptivo mostrando los datos obtenidos tanto en el pretest como en postest, indicando si se trata del grupo experimental (GE), o grupo de control (GC), y a continuación se detallan las conclusiones obtenidas tras el análisis inferencial.

Análisis descriptivo

Gráfico 1

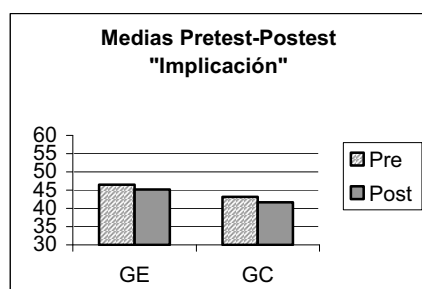


Gráfico 2

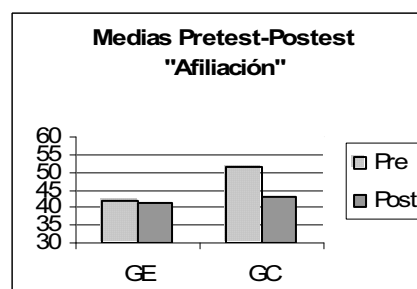


Gráfico 3

Gráfico 4

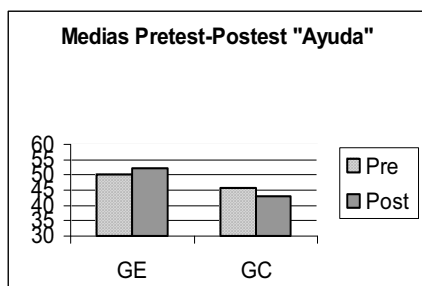


Gráfico 5

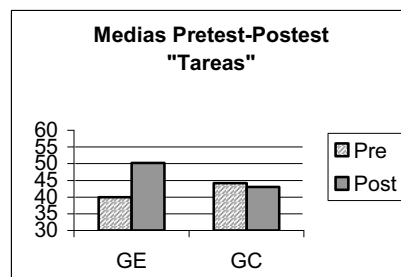


Gráfico 6

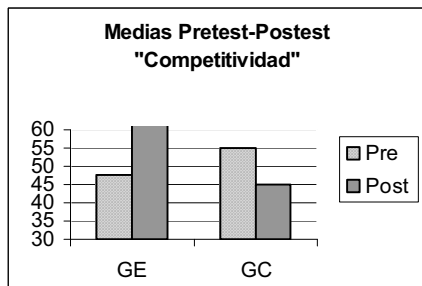


Gráfico 7

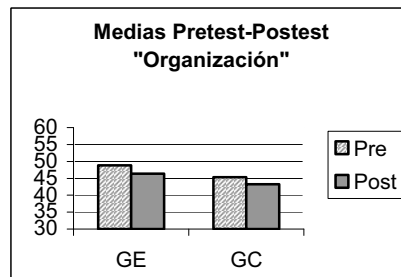


Gráfico 8

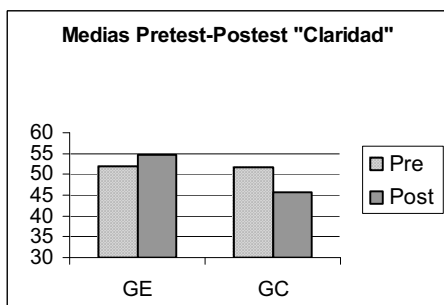
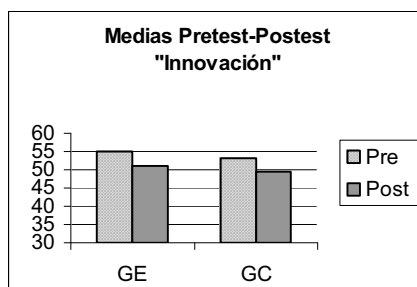
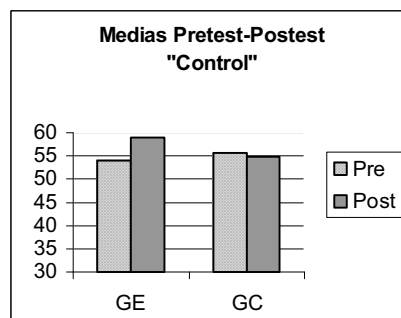


Gráfico 9



Tras analizar los gráficos podemos señalar las siguientes conclusiones:

Partiendo del GE, y según nuestra hipótesis, esperamos obtener valoraciones más altas en el postest que en el pretest, ya que esto indicaría un cambio positivo en el clima del aula. Esto sucede en los siguientes aspectos: “Ayuda”; “Tareas”; “Competitividad”; “Claridad” y “Control”.

Por otra parte, en el grupo de control no deberíamos encontrar diferencias, sin embargo, tras la aplicación del programa se observa que las puntuaciones bajan en todos los aspectos del grupo de control.

Análisis Inferencial: Contraste pretest–postest

En este caso se ha aplicado la prueba no paramétrica U de Mann–Whitney.

TABLA Nº 1

Subescalas	U de Mann–Whitney
	Los valores expresan el grado de significación
“Implicación”	0,141
“Afilación”	0,053
“Ayuda”	0,319
“Tareas”	0,318
“Competitividad”	0,028
“Organización”	0,239
“Claridad”	0,856
“Control”	0,387
“Innovación”	0,505

El análisis de los pretests de ambos grupos señala que a pesar de que el análisis estadístico mostraba ciertas diferencias, el inferencial concluye que éstas no son estadísticamente significativas, salvo en el aspecto “Competitividad” (con un grado de significación de 0.028). Así, las series de datos son homogéneas excepto en este apartado.

Contraste pretest–postest grupo de control

Se ha aplicado la prueba no paramétrica T de Wilcoxon.

TABLA N^o 2

Subescalas	T de Wilcoxon
	Los valores expresan el grado de significación
“Implicación”	1,000
“Afilación”	0,043
“Ayuda”	0,059
“Tareas”	0,666
“Competitividad”	0,017
“Organización”	0,731
“Claridad”	0,114
“Control”	0,731
“Innovación”	0,136

El análisis inferencial del grupo de control señala diferencias significativas en “*Afilación*” (con un grado de significación 0.043) y “*Competitividad*” (con un grado de significación de 0.017), en ambos casos la puntuación es menor en posttest que en pretest.

Contraste pretest–posttest grupo experimental

Para este análisis se ha utilizado la prueba no paramétrica T de Wilcoxon.

TABLA N^o 3

Subescalas	T Wilcoxon
	Los valores expresan el grado de significación
“Implicación”	0,414
“Afilación”	0,465
“Ayuda”	0,564
“Tareas”	0,109
“Competitividad”	0,104
“Organización”	0,285
“Claridad”	1,000
“Control”	0,102
“Innovación”	0,066

Observando el análisis Pretest–Posttest del grupo experimental, podemos concluir que las diferencias mostradas en el análisis descriptivo no son estadísticamente significativas, por lo tanto el programa no ha mostrado la eficacia que se pretendía.

Contraste posttest–posttest

De nuevo se ha aplicado la prueba no paramétrica U de Mann–Whitney.

TABLA Nº 4

Subescalas	U de Mann–Whitney
	Los valores expresan el grado de significación
“Implicación”	0,364
“Afiliación”	0,655
“Ayuda”	0,064
“Tareas”	0,047
“Competitividad”	0,014
“Organización”	0,217
“Claridad”	0,183
“Control”	0,330
“Innovación”	0,641

El análisis de los Posttest de ambos grupos señala que las diferencias significativas se encuentran en los aspectos “*Tareas*” (con un grado de significación de 0.047) y “*Competitividad*” (con un grado de significación de 0.014). Por lo que diremos que el programa ha resultado eficaz en estos dos puntos, ya que el GE, tras la intervención, valora que se da importancia a la terminación de las tareas programadas. Asimismo otorga mayor importancia, con respecto al GC, al esfuerzo para lograr una buena calificación y estima.

IV. Conclusiones

Retomando los aspectos más destacados de la investigación que se acaba de presentar, podemos decir, en primer lugar y en relación con la hipótesis planteada inicialmente que con el programa aplicado no se ha conseguido mejorar el clima de aula en el grupo experimental. Conclusión, no obstante, un tanto previsible dada la reducida muestra utilizada y su proceso de selección. Sin embargo, en relación a los objetivos marcados debemos ser más optimistas, ya que con este estudio hemos tomado contacto directo con la realidad educativa de los IES y, por tanto, nos ha sido de ayuda de cara a valorar el clima de convivencia en los IES que, sin ser tan alarmante como en otros países, reclama la atención urgente y total de los profesionales dedicados al campo educativo.

En cuanto a la validez de la investigación, cabe destacar dos tipos de análisis:

Validez interna de la investigación: no existen diferencias significativas en los datos de Pretests de ambos grupos, a excepción de un punto (“*Competitividad*”), por lo que el clima de aula inicial es similar en ambos grupos. Esto refleja validez interna en la investigación. Por su parte, el análisis inferencial realizado con los datos de pretest–posttest del GC permite concluir que no se aprecian diferencias significativas a excepción de los aspectos “*Afiliación*” y “*Competitividad*”. Por lo que en el resto de apartados podemos determinar que queda garantizada la validez interna.

En cuanto a validez externa de la investigación, debemos indicar que dado el proceso de selección y el reducido tamaño de la muestra, en este tipo de estudios pilotos, la validez externa pasa a un segundo plano, interesando conocer y garantizar la validez interna.

Por lo anterior, en futuros estudios se pueden tener en cuenta otros aspectos: aleatorización en la muestra; organización de grupos de trabajo para la formación del equipo docente; incardinar el programa en el marco del Proyecto Educativo de Centro y el Proyecto Curricular, de modo que las actuaciones queden coordinadas y planificadas; valorar la estabilidad de los resultados iniciales con un seguimiento a corto y medio plazo; implicar a los padres con actividades de orientación, formación e información.

A pesar de los resultados obtenidos, debemos insistir en la importancia de un estudio de estas características, ya que el programa desarrollado ha dado una gran oportunidad a los alumnos del grupo experimental, creando espacios de reflexión y análisis de las situaciones de violencia escolar. Asimismo han podido experimentar la dificultad que supone el control de un grupo, interiorizando las consecuencias que conllevan los actos de violencia y advirtiéndolo que nuestra relación con los demás puede verse dañada sin que lo pretendamos con ciertas conductas asumidas como cotidianas y naturales. Incluso se les ha dado la ocasión de denunciar alguna situación de injusticia, sintiéndose identificados con los casos o historias narradas.

Las actividades desarrolladas –en líneas generales– han resultado positivas para estos chicos. Debido a la importancia que otorgamos al trabajo realizado por los alumnos y a las reflexiones que suscitaron las actividades pasamos a describir algunos datos interesantes:

Entre sus reflexiones a la hora de definir cómo se puede sentir cada agente implicado en un problema de convivencia, sorprende cómo los chicos entendían y eran capaces de situarse incluso en el papel del profesor, de modo que lograron identificar la situación propuesta con muchas de las que se daban en el aula. Para terminar, coincidieron en que pedir perdón es una buena estrategia.

En otra actividad se les pidió que aportaran posibles soluciones a una situación de conflictividad descrita. Entre sus ideas destacan: “conocer las normas, y que el profesor las explique”, “que también los profesores respeten las reglas”, ofrecer premios como excursiones por los buenos comportamientos y amonestaciones por los no deseados, “que los profesores sean más duros” y “tener en cuenta los intereses de los alumnos”.

Llama la atención el modo que tienen de ver la disciplina. Para ellos todo se basa en técnicas coercitivas, concretadas en castigos, amonestaciones. Esto se pudo observar principalmente en la actividad en la que ejercieron de profesor: ninguno de ellos intentó otro método de control comportamental que no fuera el castigo, la reprimenda...

El realismo con que se enfrentan al futuro pudo comprobarse cuando se les pidió que imaginaran sus vidas transcurridos diez años: cada uno definía la situación según sus circunstancias particulares actuales, no se planteaban la posibilidad de un cambio en esa situación.

Así, dejando los análisis estadísticos a un lado, podemos decir que el programa sí ha resultado ser eficaz para estos alumnos/as, en tanto en cuanto han realizado un trabajo de autocritica con muchas de sus actuaciones y actitudes para con los demás. Por otra parte, ha servido para definir e identificar conductas conflictivas que debido a su cotidianidad pasan desapercibidas, pero que reclaman toda atención.

Por su parte el profesorado se muestra muy preocupado. Por un lado se sienten obligados a atender en clase y darles el apoyo necesario a alumnos/as que no quieren asistir y, por otro, se ven incapaces de ofrecerles la alternativa que este alumnado demanda.

No dudamos que por su interés se trata de un tema de continuo planteamiento por lo que las investigaciones futuras dedicarán aún más espacio y tiempo a esta cuestión de vital importancia para la mejora del clima en el aula.

V. Referencias Bibliográficas

- BELTRÁN, J. A. (2001). *Algunas claves psicológicas para la construcción de la convivencia escolar*. Seminario “La convivencia en los centros escolares como factor de calidad. Construir la convivencia”. Consultado el 18 agosto de 2004 en <http://www.mec.es/cesces/beltran.html>
- BOYER, C. & LUENGO, F. (coord.) (2001). *La convivencia y la disciplina en los centros escolares*. Madrid: Federación de Enseñanza de CC.OO.

- BROUWERS, A. & TOMIC, W. (2000). "A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management". *Teaching and Teacher Education*, 16, 239-253.
- CARRASCOSA, M. J. & MARTÍNEZ, B. (1998). *Cómo prevenir la indisciplina*. Madrid: Escuela Española.
- CEREZO, F. (2001). *La violencia en las aulas: análisis y propuestas de intervención*. Madrid: Pirámide.
- CHARLEBOIS, P., BRENDGEN, M., VITARO, F., NORMANDEAU, S. & BOUDREAU, J. (2004). "Examining dosage effects on prevention outcomes: Results from a multi-modal longitudinal preventive intervention for young disruptive boys". *Journal of School Psychology*, 42, 201-220.
- DEL REY, R. & ORTEGA, R. (2001). "La formación del profesorado como respuesta a la violencia escolar. La propuesta del modelo Sevilla Anti-Violencia Escolar (SAVE)". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 41, 59-71.
- GARCÍA, A. B., DEL CASTILLO, H. & MARTÍN, G. (2002). "Otra forma de trabajar la violencia: Un taller de nuevas tecnologías en educación secundaria". *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5 (4). Consultado el 29 septiembre, de 2004 en <http://www.aufop.org/publica/reifp/articulo.asp?pid=211&docid=959>
- GUERRERO, E. & VICENTE, F. (2001). *Síndrome de "Burnout" o desgaste profesional y afrontamiento del estrés en el profesorado*. Cáceres: Universidad de Extremadura.
- LACASA, P., MUDARRA, M. J., DEL CASTILLO, H., GARCÍA, A. B. & MARTÍNEZ R. (2002). "Contra-Violencia: Una experiencia multimedia en las aulas". *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5 (4). Consultado el 29 septiembre de 2004 en <http://www.aufop.org/publica/reifp/articulo.asp?pid=211&docid=957>
- LACRUZ, M. & LACRUZ, S. (2002). "Internet al servicio de la comunidad educativa y la convivencia escolar". *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(4). Consultado el 29 septiembre de 2004 en <http://www.aufop.org/publica/reifp/articulo.asp?pid=211&docid=950>
- MANASSERO M. A., VÁZQUEZ, A., FERRER, V.A., FORNÉS, J. & FERNÁNDEZ, M.C. (2003). *Estrés y burnout en la enseñanza*. Palma:UIB.
- MOOS, R. H., MOOS, B. S. & TRICKETT, E. J. (2000). *Escalas de Clima Social*. Madrid: TEA Ediciones.
- NAREJO, N. & SALAZAR, M. (2002). "Vías para abordar los conflictos en el aula". *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(4). Consultado el 29 septiembre de 2004 en <http://www.aufop.org/publica/reifp/articulo.asp?pid=211&docid=1014>
- NAVARRO, J. (2002). "Perspectiva sistémica de la conducta problemática y agresiva". *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(4). Consultado el 29 de septiembre de 2004 en <http://www.aufop.org/publica/reifp/articulo.asp?pid=211&docid=898>
- ORTEGA, R., FERNÁNDEZ, I. & DEL REY, R. (2002). *Abordar la Violencia en las Escuelas: Un Informe de España*. Consultado el 16 julio de 2005 en <http://www.gold.ac.uk/connect/sreportsspain.html>
- ORTEGA, R. & DEL REY, R. (2003). *La violencia escolar. Estrategias de prevención*. Barcelona: Graó.
- RAMÍREZ, S., HERRERA, F., MATEOS, F., RAMÍREZ, I. & ROA, J. M. (2002). "Formación inicial del profesorado en prevención y tratamiento de la violencia". *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(4). Consultado el 29 Septiembre de 2004 en <http://www.aufop.org/publica/reifp/articulo.asp?pid=211&docid=947>
- SALINAS, M. L., POSADA, D. M. & ISAZA, L. S. (2002). "A propósito del conflicto escolar". *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(4). Consultado el 29 Septiembre de 2004 en <http://www.aufop.org/publica/reifp/articulo.asp?pid=211&docid=873>
- SANTOS, M. A. (2000). *La escuela que aprende*. Madrid: Morata.
- TEDESCO, A. B. & GARCÍA, L. A. (2002). "¿Quién dijo que todo está perdido? Medios y mediaciones en la prevención de la violencia escolar". *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(4). Consultado el 29 Septiembre de 2004 en <http://www.aufop.org/publica/reifp/articulo.asp?pid=211&docid=883>
- UNIVERSIA SOLIDARIDAD (2003). *Observatorio sobre el conflicto escolar*. Consultado el 16 julio de 2005 en http://solidaridad.universia.es/paz_conflictos/conflicto_escolar_conceptos.htm

URANGA, M. (1997). *Experiencias de mediación escolar en Gernika*. Consultado el 29 enero de 2005 en <http://www.edualter.org/material/euskadi/mediacion.htm>

Zabalza, M. A. (2002). “Situación de la convivencia escolar en España: Políticas de Intervención”. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 44, 139–174.