

VNIVERSITAT VALÈNCIA

Facultat de Filosofia i Ciències de l'Educació

Departament d'Educació Comparada i Història de l'Educació

Doctorat en Educació



**Un programa para transformar escuelas en situación de
vulnerabilidad social: ConVivim.**

Hacia la construcción de una escuela democrática

TESIS DOCTORAL

Presentada por:

Roser Grau Vidal

Dirigida por:

Dra. Laura García Raga y

Dr. Ramón López Martín

Valencia, 2017

Dña. **Laura García Raga**, profesora Contratada Doctora del Dpto. de Teoría de la Educación de la Universitat de València

D. **Ramón López Martín**, Catedrático del Dpto. Educación Comparada e Historia de la Educación de la Universitat de València


CERTIFICA/N:

Que la presente memoria, titulada “**Un programa para transformar escuelas en situación de vulnerabilidad social: ConVivim. Hacia la construcción de una escuela democrática**”, corresponde al trabajo realizado bajo su dirección por Dña. **Roser Grau Vidal**, para su presentación como Tesis Doctoral en el Programa de Doctorado en Educación de la Universitat de València.

Y para que conste firma/n el presente certificado en Valencia, a 1 de febrero de 2017.



Fdo. Laura García Raga



Fdo. Ramón López Martín

“La educación no cambia el mundo,
cambia a las personas que cambiaran el mundo”

Paulo Freire

“Los filósofos no han hecho más que
interpretar de diversos modos el mundo,
pero de lo que se trata es de transformarlo”

Karl Marx

“Mucha gente pequeña, en lugares pequeños,
haciendo cosas pequeñas, puede cambiar el mundo”

Eduardo Galeano

Agradecimientos

Esta tesis doctoral es el resultado de un camino conjunto, donde han estado presentes muchas personas que han compartido energía y pasión por la educación.

Primero tú, **Laura**, mi directora, compañera y amiga. Gracias por estar siempre. Gracias por los consejos, por ayudarme a descubrir el maravilloso mundo de la convivencia escolar, por creer en mí, en mis ideas y por comprenderme cuando ni yo misma lo hacía. Gracias por “desliarme”, por compartir conversaciones de todo tipo, en cualquier lugar y en cualquier momento. Gracias por tus sonrisas, hasta en los días más oscuros. Gracias por darme la mano para que crezca como persona y como profesional, queriéndome como soy. Gracias por tu paciencia y por escuchar mis dudas, inquietudes, contradicciones... Cuanto nos queda por recorrer juntas... Esto sólo ha sido el principio de un camino infinito.

A ti, **Ramón**, mi director y compañero. Quien, sin dudarlo, me acogió sin saber. Gracias por confiar en mí. Por abrirme las puertas de tu clase y por enseñarme a vivir en la Universidad. Gracias por darme alas y autonomía en la docencia, por creer en mis ideas y por sorprenderte cuando la creatividad se respiraba en el aula. Gracias por tu apoyo, por tus lecturas y por tu paciencia. Gracias por estar siempre y por buscar soluciones a todo. Pero sobretodo, gracias por creer en mí. Esto es, sin duda, sólo el principio.

A vosotras y a vosotros, maestros y maestras de escuela, niñas y niños, estudiantes y profesorado universitario, de Valencia y de Salta (Argentina), gracias por ayudarme a construir ConVivim. Gracias al **CEIP Ballester Fandos** (Cabanyal, València) y **CEIP Antonio Ferrandis** (La Coma, Paterna), por abrirme las puertas de la escuela y transmitirme vuestra energía, motivación y pasión por la educación. Gracias por mostrarme el barrio, la miseria y la indignación, y a la vez, por enseñarme a no rendirme nunca, porque siempre vale la pena. Gracias por descubrirme el poder del arte. Pero sobretodo, gracias por contar conmigo para todo, por hacerme sentir como en casa.

También gracias a ti **María**, compañera y amiga, porque el arte y la educación nos han unido para siempre. Gracias por transmitirme tu alegría, y tu fuerza por vivir y por reaccionar ante las injusticias. Tú y Amnistía Internacional formáis parte de ConVivim.

También, gracias a todas mis **compañeras y compañeros de departamento**, por esos ánimos, cariño, energía y motivación que han hecho que cada día sonría. Gracias por acogerme y por cuidarme y gracias por esos abrazos y besos que me han ayudado a sentirme una más.

Gràcies, **Xaro, Pep i Altea**, per transmetre'm tantíssima força, per estimar-me incondicionalment. Sabeu que sou la meua animeta, els meus models a seguir. Gràcies per ensenyar-me a ser i sentir-me mestra.

Amigues, amics, Embalum, gràcies per eixos missatges en els moments oportuns... per la paciència i la constància, per estar sempre.

Y a ti, **Dani**, por tu compañía y apoyo. Por bailar conmigo hasta el final, incluso debajo de la lluvia. Gracias por ser y estar.

Presentación

La presente Tesis Doctoral es el resultado de una investigación que se ha llevado a cabo entre el año 2013 y el 2016. Se desarrolla en el marco del programa VALi+d de *Ayudas para la contratación de personal investigador en formación de carácter predoctoral*, Conselleria de Educación, Cultura y Deporte, Comunitat Valenciana [2013/8197].

El trabajo realizado se presenta como un compendio de 6 artículos científicos:

- Grau, R., García-Raga, L., y López-Martín. (2017). The challenge of coexistence in socially vulnerable schools. *Procedia. Social and Behavioral Sciences*, 237, 710-716. <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2017.02.049>
- Grau, R., García-Raga, L., y López-Martín. Percepciones sobre la escuela democrática en Argentina y España. *magis Revista Internacional de Investigación en Educación*. EN REVISIÓN. Pendiente de aceptación.
- Grau, R., García-Raga, L., y López-Martín. (2016). Enseñar y aprender convivencia. Análisis de un programa socioeducativo práctico de mejora de la participación democrática en 2º ciclo de educación infantil. *Revista Iberoamericana de Educación*, 71, 173-196.
- Grau, R., y García-Raga, L. (2017). Learning to live together: a challenge for schools located in contexts of social vulnerability. *Journal of Peace Education*, 1-18. <http://dx.doi.org/10.1080/17400201.2017.1291417>
- Grau, R., García-Raga, L., y López-Martín. (2016). Hacia la transformación de la escuela. Valoración de un programa de convivencia a partir de la voz del alumnado y del profesorado. *NAER. New Approaches in Educational Research*, 2(5), 147-156. doi: 10.7821/naer.2016.7.177
- Grau, R., y García-Raga, L. ConVivim: Aplicación de un programa para aprender a convivir democráticamente. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. ACEPTADO. Pendiente de publicación.

Además de estas publicaciones se han realizado 3 comunicaciones a congresos internacionales, presentando resultados derivados de la investigación realizada.

- Grau, R., y García-Raga, L. (2015). Valoración del clima de convivencia escolar: El caso de un Centro de Acción Educativa Singular. En Fourth Multidisciplinary

International Congress of Educational Research (CIMIE15). Asociación Multidisciplinar de Investigación en Educación, Valencia.

- Grau, R., y García-Raga, L. (2015). Prácticas socioeducativas para mejorar la convivencia escolar. Una experiencia en un centro de acción educativa singular. En III Congreso Internacional de Menores Infractores y Violencia Juvenil. Universitat Politècnica de València, Valencia.
- Grau, R., García-Raga, L., y López-Martín. (2016). Participar y convivir: claves de una escuela democrática. A propósito de un estudio del imaginario colectivo de los especialistas en educación de Argentina y España. En XVI Congreso Nacional y XII Congreso Iberoamericano de Pedagogía: Democracia y Educación en el siglo XXI. Universidad Complutense de Madrid y Sociedad Española de Pedagogía, Madrid.

Esta Tesis se estructura en siete apartados complementarios. El primero de ellos es la **Introducción**, donde se expone de forma escueta el desarrollo de la investigación, explicando cada una de las fases que conforman el proceso. El segundo corresponde al **estado de la cuestión**. En este apartado se exponen las reflexiones y las aportaciones más recientes de autores y autoras más relevantes en la temática. Democracia y educación, convivencia escolar y estrategias democráticas en la escuela, son los ámbitos principales a destacar.

El tercero es el **enfoque metodológico** en el cual se enmarca la tesis doctoral. El cuarto son los **resultados** de la investigación, exponiendo una síntesis de cada una de las fases de investigación.

El quinto corresponde a las **conclusiones y la prospectiva**, con el objetivo de valorar el trabajo realizado y las posibles futuras líneas de investigación. En el sexto se adjuntan las **referencias bibliográficas** y el séptimo corresponde a los **anexos**, en los cuales se incluye el compendio de las seis publicaciones, la traducción al español de los artículos en inglés, las cartas de aceptación y revisión de los artículos pendientes de publicar y la versión de los artículos ya publicados.

Cabe destacar que parte de la investigación realizada ha tenido lugar en Salta (Argentina), en 2015, en el Centro de Investigaciones Sociales y Educativas del Norte Argentino (CISEN), de la Universidad Nacional de Salta, en el marco de la realización de una estancia pre-doctoral, alcanzando una duración de 3 meses. De acuerdo con la ORDEN 64/2014, de la Consellería de Educación, Cultura y Deporte [2014/7448], ANEXO III.

Además, de forma complementaria se ha realizado en 2016 una última estancia pre-doctoral en Perú, también con una duración de 3 meses. De acuerdo con la ORDEN 64/2014, de la Consellería de Educación, Cultura y Deporte [2014/7448], ANEXO III.

Tabla de contenidos

| | |
|--|---------|
| [1] Introducción | pág. 15 |
| [2] Estado de la cuestión | pág. 21 |
| 2.1. Democracia y educación | pág. 21 |
| 2.2. El desafío de la convivencia escolar | pág. 23 |
| 2.3. Estrategias para la convivencia democrática | pág. 27 |
| 2.3.1. La asamblea de aula | pág. 28 |
| 2.3.2. La ayuda entre iguales | pág. 30 |
| 2.3.3. La mediación artística | pág. 31 |
| 2.3.4. Ocio alternativo | pág. 32 |
| [3] Enfoque metodológico | pág. 35 |
| [4] Proceso de investigación y síntesis de resultados | pág. 39 |
| 4.1. Fase 1: Estudio bibliográfico | pág. 40 |
| 4.2. Fase 2: Estudio comparado | pág. 43 |
| 4.3. Fase 3: Estudio piloto | pág. 44 |
| 4.4. Fase 4: Estudio final | pág. 50 |
| [5] Conclusiones y prospectiva | pág. 53 |
| 5.1. Conclusiones | pág. 53 |
| 5.2. Prospectiva | pág. 57 |
| [6] Referencias bibliográficas | pág. 61 |

| | |
|--|----------|
| [7] Anexos | pág. 75 |
| 7.1. Compendio de publicaciones..... | pág. 77 |
| 7.1.1. Artículo 1..... | pág. 77 |
| 7.1.2. Artículo 2..... | pág. 89 |
| 7.1.3. Artículo 3..... | pág. 110 |
| 7.1.4. Artículo 4..... | pág. 134 |
| 7.1.5. Artículo 5..... | pág. 157 |
| 7.1.6. Artículo 6..... | pág. 178 |
| 7.2. Versión traducida al castellano de los artículos en inglés..... | pág. 197 |
| 7.3. Carta de aceptación del artículo 6..... | pág. 225 |
| 7.4. Certificado de revisión del artículo 2..... | pág. 227 |
| 7.5. Artículos publicados..... | pág. 228 |

[1] Introducción

"El trabajo de la convivencia en el centro nos ha hecho ver la importancia de dar voz y voto en las decisiones de la vida escolar al alumnado, para poder conocer cuáles son los intereses de los alumnos/as"

(Andrés, maestro, CEIP Antonio Ferrandis)

La construcción de escuelas democráticas a través de la mejora de la convivencia escolar y la participación de la comunidad educativa se nos presenta como un desafío en la actualidad, y todavía más en aquellas instituciones en situación de vulnerabilidad social. Desde esta perspectiva, los diferentes profesionales educativos nos planteamos ofrecer respuestas que permitan aproximarnos a este reto, ya sea a través de investigaciones más teóricas o a partir de la puesta en práctica de intervenciones concretas. En estos dos pilares precisamente -teoría y práctica- se sustenta nuestra tesis, en la cual se ha pretendido investigar para posteriormente reflexionar, pero también intervenir para transformar y mejorar realidades concretas.

En definitiva, nuestro propósito final ha sido analizar centros educativos con dificultades sociales diversas para llegar a diseñar un programa encaminado a configurar escuelas más democráticas. A partir de este objetivo general se enmarcan una serie de metas específicas que conforman el proceso de investigación global.

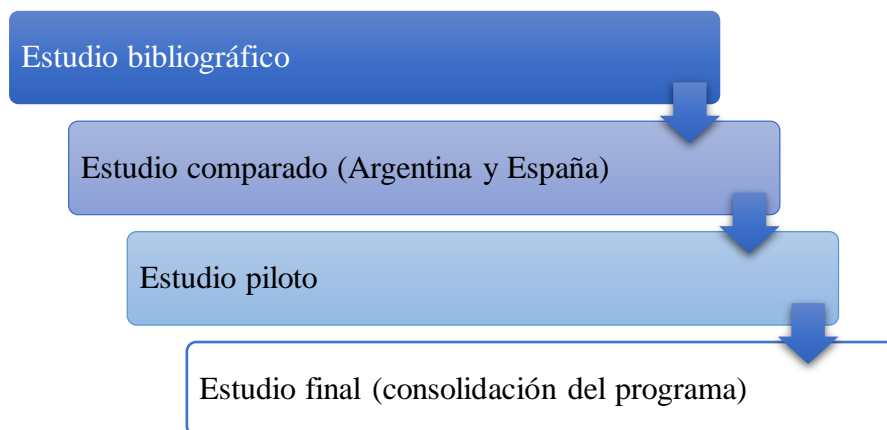
- Configurar el marco teórico del estudio, con la finalidad de esclarecer una serie de conceptos y de perspectivas que han guiado el proceso de investigación.
- Comparar las perspectivas sobre el concepto de escuela democrática entre Salta (Argentina) y Valencia (España).
- Realizar un diagnóstico inicial para detectar las necesidades educativas de dos centros educativos en los que se enmarca la investigación.
- Comprobar el funcionamiento del programa diseñado y realizar los ajustes necesarios para el éxito del mismo.

En concreto, el resultado de este proceso de investigación y la aportación fundamental de la Tesis ha sido el diseño de un programa centrado en la mejora de la convivencia escolar y que hemos denominado "ConVivim" (ConVivimos en español). En este programa se trabaja principalmente por la cultura de paz y de centro, fomentando el sentimiento de pertenencia a la escuela a través de actuaciones encaminadas a la participación y a la convivencia. Sin duda, resulta imprescindible que la comunidad educativa sienta que forma parte activa de ella, dado que cuando sentimos que formamos parte de "algo", o de "algún lugar", es cuando realmente

nos implicamos en ello, ya que nos consideramos “imprescindibles” y sentimos que somos requeridos. Para ello es esencial promover estrategias democráticas dirigidas tanto a la implicación como a la mejora de las relaciones interpersonales. De entre las escuelas en las que podíamos centrar nuestra investigación, consideramos como protagonistas a aquellas que son espacios de frecuente conflictividad y a la vez, lugares pocos “amados” por el contexto. Se debe trabajar allí para crear este sentido de pertenencia que señalábamos, con el objetivo de que la comunidad educativa empiece a valorar la escuela como núcleo de aprendizaje y, sin duda, de relación.

En esta línea, el desarrollo de la investigación se inició en julio de 2014 y se ha llevado a cabo durante 24 meses (2 años). Durante este tiempo, el trabajo se ha estructurado en 4 fases complementarias e imprescindibles, llegando a conseguir las metas propuestas inicialmente.

Figura 1. Desarrollo de la investigación



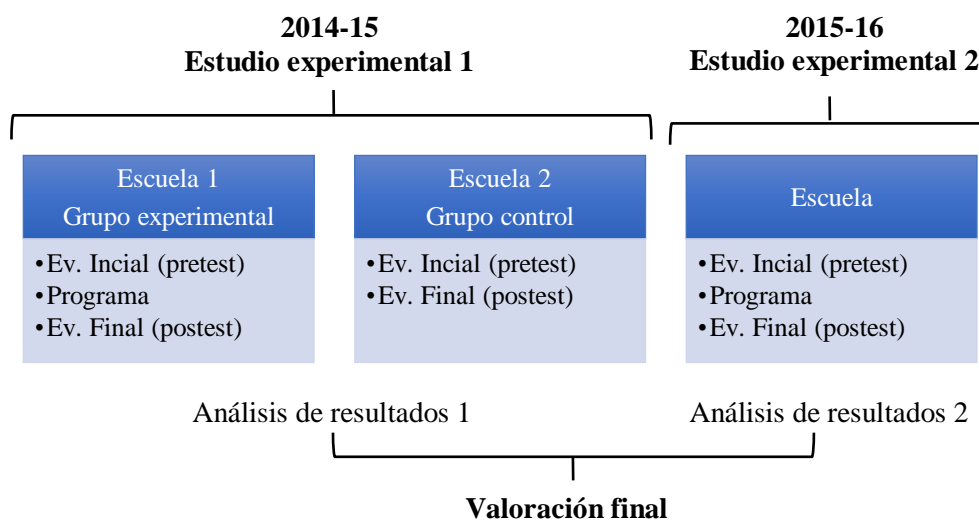
Fuente: Elaboración propia.

La primera fase de la investigación gira entorno a la aproximación conceptual, la cual es primordial en todo trabajo de investigación y nos ha permitido poder elaborar el marco teórico de la Tesis Doctoral. En primer lugar, se llevó a cabo una búsqueda bibliográfica en profundidad sobre el vínculo que se establece entre los conceptos clave “Educación” y “Democracia”, destacando las diversas aportaciones de diversos autores, tanto nacionales como internacionales. Este proceso de investigación se concluyó desarrollando un estudio comparado entre Valencia (España) y Salta (Argentina), ya que fue el lugar de destino de la primera estancia pre-doctoral realizada (tres meses). El objetivo de esta investigación fue poner en valor el concepto, los pilares y el proceso de construcción de una escuela democrática, categorías sobre cuyos cimientos se asienta el carácter democrático de la institución escolar: la exigencia

de la participación y la mejora de la convivencia, a través de la voz de especialistas de la educación de Salta (Argentina) y Valencia (España), comparando las acepciones más destacadas entre ambos países. En este estudio participaron un total de 680 personas y los resultados obtenidos representan una parte fundamental de esta tesis, estableciendo la base del programa “ConVivim”. No obstante, el diseño definitivo no tuvo lugar hasta que no se desarrolló el estudio de campo, que nos permitió aplicar lo estudiado, diagnosticar necesidades específicas, revisar lo aplicado y, finalmente, diseñar la propuesta.

El estudio de campo (figura 2), tuvo una duración de dos cursos académicos (2014-2015 y 2015-2016), englobando las dos últimas fases del desarrollo de la investigación. En primer lugar, se seleccionaron dos Centros de Educación Infantil y Primaria (C.E.I.P Ballester Fandos (Cabañal, Valencia) y CEIP Antonio Ferrandis (La Coma, Paterna), de características similares, principalmente por ser escuelas situadas en barrios en situación de vulnerabilidad social, los cuales se constituyen como Barrios de Acción Preferente (BAP), de acuerdo con el Decreto 157/1988, donde la pobreza, la delincuencia y la violencia son frecuentes, además de tener índices de absentismo escolar significativos y porcentajes elevados de población migrante y de etnia gitana. Los dos centros se constituyen como Centros de Acción Educativa Singular (CAES), de acuerdo con la Orden del 4 de julio de 2001.

Figura 2. Estudio de campo.



Fuente: Elaboración propia.

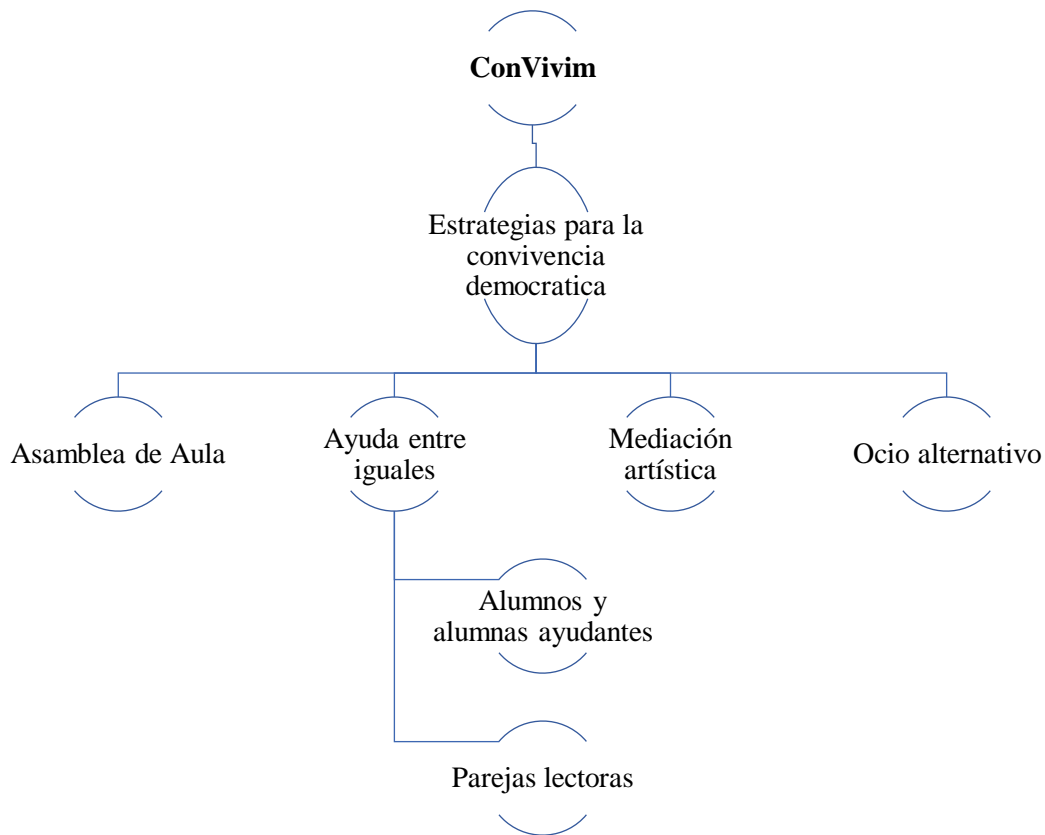
Con la finalidad de poder iniciar el diseño del programa, se llevó a cabo un diagnóstico inicial (pretest) en ambos centros, donde participaron alumnado, familias y profesorado, cuyo objetivo

fue detectar las necesidades prioritarias y poder, entonces, realizar una primera propuesta. La investigación se enmarcó en un diseño experimental, donde una escuela ejerció de grupo control y la otra de experimental (Fig. 2), siendo en esta última donde se implementó la primera propuesta del programa diseñado. De esta manera, se pudieron comparar los resultados obtenidos en ambas escuelas, a través de la administración de pruebas cuantitativas y cualitativas, tanto al inicio como al final de curso. Después de analizar los resultados obtenidos en la evaluación inicial, se seleccionaron diferentes estrategias, con la colaboración de la ONG Amnistía Internacional, las cuales se consideraron las más idóneas para dar respuesta a las demandas observadas. Todas las estrategias se enmarcan en lo que denominamos “estrategias democráticas” (figura 3): Asamblea de Aula, parejas lectoras o *pair reading*, mediación artística (Break Dance, Graffiti y Teatro) y Ocio Alternativo. Se diseñó, entonces, una primera propuesta de programa, aceptada por el claustro de profesorado de la escuela experimental.

La implementación del programa se desarrolló durante 9 meses (curso 2014-2015), incluyendo la previa formación del profesorado en las estrategias seleccionadas, la implementación de cada una de ellas y la evaluación continua y seguimiento del programa.

De este estudio piloto inicial se obtuvieron los primeros resultados, los cuales indicaron que la investigación seguía la dirección adecuada. Aun así, la reflexión posterior del equipo de investigación fue imprescindible para decidir las líneas futuras del estudio. De esta manera, se consideró pertinente introducir una estrategia más, con el objetivo de mejorar el programa y adecuarlo a las necesidades de un entorno realmente influyente. La estrategia denominada “alumnos y alumnas ayudantes” fue la nueva apuesta complementaria al resto de actuaciones, clave en la prevención de la violencia escolar.

Figura 3. Programa “ConVivim”



Fuente: Elaboración propia.

Durante el curso 2015-2016 el programa se implementó en la escuela que había ejercido de grupo control en la primera parte de la investigación. Además de incluir una nueva estrategia, en este caso se consideró fundamental realizar un seguimiento más exhaustivo del programa con el profesorado, organizando seminarios de trabajo de forma conjunta cada 15 días. Los resultados obtenidos fueron la clave para reforzar el trabajo de investigación realizado, consolidándose el objetivo perseguido en este estudio, el programa “ConVivim”.

[2] Estado de la cuestión

"La puesta en práctica del proyecto de convivencia ha ofrecido al profesorado y al alumnado herramientas para llevar a cabo la resolución de conflictos en el centro de forma positiva"
(Ana Belén, maestra, CEIP Antonio Ferrandis)

Con nuestra Tesis Doctoral se ha querido contribuir a la construcción de escuelas democráticas, lo cual, sin duda, implica trabajar la convivencia y la participación. De esta forma, resulta necesario diseñar programas adaptados a necesidades concretas, pero que también consideren estrategias educativas que se han aplicado con éxito en diversos contextos educativos. Así pues, como fase previa a la realización del trabajo de campo en realidades específicas y al diseño del programa, fue clave estudiar el estado de la cuestión. En las siguientes páginas, se realizará un breve recorrido de las aportaciones más recientes al respecto, ya que, sin duda, la dedicación de estos años de Tesis Doctoral es un reflejo de grandes trabajos producidos por grandes pensadores que se convierten en referentes de quienes seguimos aprendiendo. Para ello, se partirá de la relación entre democracia y educación para continuar con la convivencia como uno de los pilares fundamentales para conformar escuelas democráticas y finalizar con estrategias educativas más concretas que nos aproximan al reto de la convivencia democrática.

2.1. Democracia y Educación

La democratización de la educación, la educación democrática, la democracia y la educación, entre otras, son acepciones que demuestran que en la actualidad sigue siendo un motivo que ocupa y preocupa a profesionales e investigadores/as de la educación. En los últimos años, múltiples autores y autoras han publicado sobre este tema, y si observamos sus reflexiones, siguen aportando nuevas perspectivas que enriquecen las investigaciones en torno a esta cuestión.

Comenzando por Seoane (2010), cabe decir que expone nueve tesis sobre educación para la democracia, considerándola principalmente como una práctica emancipadora. A lo largo de su artículo conecta diversos conceptos íntimamente relacionados: política, democracia, educación, sociabilidad, praxis, libertad, justicia y dominación, entre otros. Una de las aportaciones más interesantes al respecto es la que hace referencia a la necesidad de practicar la democracia en la escuela, en el marco de la tesis número nueve. "Ha de comenzar en la propia práctica cotidiana escolar, en la propia administración escolar, en su cotidianidad, en la definición y resolución de sus problemas, de las actividades a emprender" (p.83). Martínez-

Bonafé (2011) comparte una perspectiva enriquecedora, realiza una investigación sobre la bibliografía más relevante de los últimos años relacionada con la vivencia de la democracia, tanto a nivel teórico como práctico. Torres (2014) sin embargo, escribe un artículo comparando a dos autores especialmente relevantes en Democracia y Educación. John Dewey y Paulo Freire son los protagonistas, destacando sus principales avances en materia de educación democrática, aun situándose en lugares geográficamente distintos y perspectivas diferentes pero complementarias. Por otra parte, Feito (2010) reflexiona sobre tres elementos en los que la escuela debe contribuir a la democracia: el éxito escolar, la promoción de la participación del alumnado por parte del profesorado y la activación de los mecanismos de participación de la comunidad educativa, proporcionando datos empíricos al respecto.

Recientemente, desde una mirada crítica y filosófica, Belavi y Murillo (2016) recapacitan sobre las teorías de la democracia de Habermas, Mouffe y Rancière, con el objetivo de fundamentar tres propuestas de educación democrática desde la perspectiva de tres autores destacados: educación democrática desde postulados deliberativos (Gutmann), la educación de los adversarios políticos (Ruitenberg) y la educación crítica como emancipación de Biesta. Desde un punto de vista más pedagógico, Mayor Zaragoza (2012) aborda la educación democrática desde el enfoque de educación en Derechos Humanos, con el propósito de erradicar la discriminación, considerando que es la diversidad la que enriquece las relaciones humanas.

Así pues, del mismo modo que en 1945 se decidió elaborar una Declaración Universal de Derechos Humanos, sería apropiado ahora, en la debacle ética que están sufriendo Occidente y en particular, la Unión Europea, una Declaración Universal sobre la Democracia, porque ha llegado el momento histórico en que la sumisión, el dominio de los pocos sobre los muchos, hemos de darlo por concluido. (p.177)

Finalmente, Moliner, Traver, Ruiz y Segarra (2016), desde una aproximación teórica, presentan una serie de estrategias que fomentan la construcción de una escuela democrática, con el objetivo de promover la transformación de la educación de hoy. Entre ellas, destacamos la cultura colaborativa, la lucha contra la exclusión, el valor de la diversidad, la participación y el desarrollo de procesos auto-formativos sobre participación democrática, entre otros. Sin duda, presentan contribuciones realmente relevantes, pues nuestro trabajo se asienta sobre estos valores.

John Dewey (1961; 1995), desde una perspectiva filosófica y pedagógica, hace referencia al concepto de democracia como una forma de vida. Por tanto, es inevitable aludir a la necesidad de la práctica real de la misma. La educación democrática debe practicarse y vivenciarse, y es

entonces cuando la escuela adquiere el papel principal, fomentando la vida en democracia desde el inicio de la educación en comunidad. Perseguimos pues, un modelo educativo que abogue claramente por la construcción de una escuela democrática, a través de la creación de un marco identitario fundamentado en determinadas prácticas educativas que se integran en un modelo de escuela que rompe con las características que aún definen a las “escuelas tradicionales”.

En esta línea, partiendo de la necesidad de vivenciar la democracia en la escuela, resulta imprescindible citar a Sacristán (1998), pedagogo que incluye los conceptos de educar en y para la democracia, promoviendo la conformación de una escuela que a través de prácticas democráticas prepare a la comunidad educativa para ejercer una ciudadanía activa, cultivando el pensamiento crítico. En definitiva, formar a ciudadanos y a ciudadanas capaces de pensar por ellos mismos, de resolver y gestionar dificultades, de ayudar, respetar, valorar y comprender a las personas que les rodean. Asentamos, pues, nuestra propuesta, sobre un núcleo de reflexiones que enriquecen la pedagogía. Para ello, la convivencia se convierte en un ámbito de estudio prioritario para iniciar el proceso de construcción de una escuela democrática, incluyendo prácticas educativas, clave para abordar el proceso de transformación de la escuela de hoy.

2.2. El desafío de la convivencia escolar

La convivencia escolar sigue siendo un reto, un desafío y un objetivo prioritario. Investigadores e investigadoras a nivel nacional e internacional, desde diferentes ámbitos, siguen buscando la “solución” a la creciente violencia escolar que no da tregua, obteniendo, como consecuencia, múltiples acontecimientos que no dejan a nadie indiferente.

- “Hospitalizado un niño de siete años por una paliza de tres compañeros” (El País, 2016).
- “Doce menores mandan al hospital a una niña de 8 años de una paliza” (El Periódico, 2016).
- “Alejandro, un niño de 12 años que ya no tiene ganas de vivir” (El Mundo, 2016).
- “Una niña de 14 años denuncia por acoso a 4 compañeras de un colegio de Mirasierra” (La Razón, 2016).
- “Condenados a pagar 2.800 euros dos menores por insultar en WhatsApp” (El País, 2016).

Los titulares son escalofriantes, y tan sólo representan una ínfima parte de muchas otras historias de niños, niñas y jóvenes que sufren acoso escolar a nivel internacional. Son, en definitiva, consecuencia de una sociedad deshumanizada, donde el valor de la vida y de la convivencia, cada vez pierde más fuerza. La convivencia en general y la convivencia escolar en particular se convierten, pues, en un objetivo urgente y prioritario, ante el aumento de la escala de la violencia, la cual gana presencia de una manera imparable.

Recientemente, Uruñuela (2016) reflexiona y estudia de una manera práctica la forma de trabajar la convivencia en los centros educativos. En primer lugar, explica la necesidad de situar, como un punto prioritario, el aprendizaje de la convivencia en el proyecto educativo. Expresa, más adelante, la naturalidad del conflicto y expone qué situaciones, como el *bullying* o el *ciberbullying*, consiguen “quebrar” la convivencia. Además, el último capítulo, lo dedica a presentar actuaciones para fomentarla, desde una perspectiva clara, práctica y real. Aportaciones que nos ayudan a enseñar y aprender a relacionarnos con las personas que nos rodean.

Por otra parte, García-Raga y López (2014) reflexionan en torno a la convivencia escolar como un desafío de futuro, considerando que debe ser la columna vertebral de las sociedades del siglo XXI. Lo hacen a través de la investigación de legislación, programas, planes e iniciativas que han estado presentes en los últimos años. En esta línea, Carbajal (2013) presenta una mirada realmente interesante sobre la convivencia democrática frente a la restringida, aportando ejemplos de prácticas democráticas que abogan por ella. Fierro, Tapia, Fortoul, Martínez-Parente, Macouzet y Jiménez (2013) desde otro enfoque, exponen una guía para el auto-diagnóstico de la convivencia escolar, fruto de conversaciones entre docentes y directivos. Los autores y las autoras afirman haber adquirido resultados satisfactorios al respecto, ya que el estudio piloto realizado fue una forma de promover diálogos significativos y reflexiones sobre la mejora en las prácticas pedagógicas.

En este sentido, Gázquez, Pérez-Fuentes, Lucas y Fernández (2011) realizan una comparación entre tres países europeos a través de un estudio empírico, reflexionando sobre la violencia escolar, la convivencia y el compañerismo desde la perspectiva del profesorado. Peñalva, López-Goñi, Vega-Osés y Satrustegui (2015) llevan a cabo un estudio experimental, comparando los efectos de la implementación de un programa de mejora de la convivencia, cuyos resultados ponen en evidencia el éxito del mismo. Por otra parte, Perales, Bazdresch y Arias (2013) reflexionan sobre los datos obtenidos en el desarrollo de una investigación sobre

la percepción que tienen los estudiantes en materia de convivencia escolar, centrando su estudio en seis núcleos socio-afectivos.

Boyano (2013), por otro lado, centra su investigación en el análisis del establecimiento de lazos afectivos y relacionales entre el alumnado. De esta manera construye una experiencia de mejora de la convivencia, mediante la implementación de técnicas artísticas, como la fotografía, que mejoran la comunicación y la expresión. Los datos demuestran que los problemas disciplinarios se redujeron, incrementando los compromisos educativos, lo cual denota el éxito de la propuesta. Por otra parte, el Grupo SI(e)TE Educación¹ (2010) analiza “tres cuestiones que fundamentan la posibilidad de respuesta mediada desde la escuela al problema de la violencia y la necesidad de defender la educación en el espacio escolar como instrumento de formación para la convivencia” (p.6). A través de este artículo recapacitan sobre la necesidad de cambiar parámetros educativos tradicionales para dar entrada a aquellos que nos humanizan y nos enseñan a aprender a relacionarnos con quienes nos rodean, fomentando la cultura de paz en la escuela.

Finalmente, Ortega, Del Rey y Casas (2013) directamente investigan sobre el fenómeno del acoso escolar o *bullying*, centrando su trabajo en la convivencia escolar como clave en la predicción. A través de este estudio presentan una investigación en la que han participado 7.037 estudiantes, con el objetivo de buscar la relación entre diferentes variables y dimensiones que fundamentan el concepto de convivencia escolar. Los resultados muestran el papel incuestionable que ejerce el profesorado en la gestión y resolución de conflictos en la escuela, adquiriendo un rol clave en la predicción y prevención de fenómenos indeseables de violencia escolar.

Entendemos que estamos en condiciones de afirmar que un profesorado que desempeña su función descuidadamente, sin interés ni atención a las necesidades de su alumnado, y en definitiva de forma deficiente, está en gran medida en la base de la aparición y el mantenimiento de importantes problemas de la convivencia, tales como actitudes desajustadas, disruptivas y en general de malestar social de los escolares y que ambos componentes tienen un importante impacto en el fenómeno *bullying*. (p. 99)

A raíz del discurso de expertos y expertas en la temática y de la preocupación de investigadores/as y profesionales de la educación por la mejora de la convivencia escolar, a lo largo del tiempo se han configurado numerosos programas, con el objetivo principal de mejorar

¹ Grupo SI(e)TE Educación: Grupo de pensamiento constituido por los catedráticos de pedagogía: A.J. Colom; J.L. Castillejo; M^a Pérez-Alonso; T. Rodríguez; J. Sarramona; J.M. Touriñan y G. Vázquez.

la convivencia en los centros educativos. Por ello, con el propósito de profundizar todavía más en el estado de la cuestión, se ha realizado, durante el desarrollo de esta Tesis Doctoral, una búsqueda sobre investigaciones nacionales e internacionales que se centran en la evaluación o el efecto de la implementación de programas de mejora la convivencia en centros educativos, publicadas entre los años 2010 y 2016. Es de esta manera como ponemos en evidencia la existencia de iniciativas de diferente índole que abogan por la promoción de la convivencia en el ámbito educativo, empleando diferentes estrategias al respecto que, sin duda, nuestro programa considerará, pues no se trata de partir de cero, sino de considerar aquellas prácticas educativas que ya han conseguido éxito.

Tabla 1. Investigaciones sobre la evaluación de la implementación de programas de mejora de la convivencia escolar entre 2010 y 2016.

| País | Programa | Investigadores/as | Año |
|----------|---|---|------|
| Turquía | Conflict resolution and peer mediation program [Programa en resolución de conflictos y mediación entre iguales] | Turnuklu, A., et al. | 2010 |
| Colombia | La paz nace en las aulas. Programa de reducción de la violencia. | Jiménez, M., Lleras, J., y Nieto, A.M. | 2010 |
| España | Programa CONVES | Güemes, I. | 2011 |
| España | Aprender a convivir en educación infantil | Justicia, A., Alba, G., Pichardo, M.C., Justicia, F., Quesada, A.B. | 2011 |
| España | Programa Compañeros Ayudantes | Del Barrio, C., Barrios, A., Granizo, L., Van der Meulen, K., Andrés, S., y Gutiérrez, H. | 2011 |
| Croacia | Stronger Together [más fuertes juntos] | Spanja, S. | 2011 |
| España | DUM-DUM | Pérez, S. | 2012 |
| Alemania | Conflict resolution and peer mediation program [Programa en resolución de conflictos y mediación entre iguales] | Nothhafft, S. | 2012 |
| España | Programa para la prevención de la violencia | De Los Pinos, C.C., y González, J.MT. | 2012 |
| España | Programa de mediación entre iguales | Villanueva, L., Usó, I., y Adrián, J.E. | 2013 |
| España | Programa CIP | Cerezo, F., y Sánchez, C. | 2013 |
| Chile | Programa de desarrollo socio-emocional para mejorar la convivencia escolar | Marchant, T., Milicic, N., y Álamos, P. | 2013 |
| España | Aprendizaje de la Amistad | García, F.J., Rubio, A., Millán, I., y Marande, G. | 2013 |
| España | Abriendo Puertas. Taller de control de impulsos y programa de orientación entre iguales | Cano, P. | 2014 |
| España | Programa de Prevención de la Violencia Estructural en la Familia y en los Centros Escolares | Mora, A., y Pérez, M.D. | 2014 |
| EE. UU | Sport for Peace [deporte para la paz] | Gerstein, L., Blom, L., Sink, A., y Akpan, A. | 2014 |
| España | Programa de Mediación Escolar | Pulido, R., Calderón-López, S., Martín-Seoane, G., y Lucas-Molina, B. | 2014 |
| México | Programa de Participación Infantil | Serrano, D., y Victorino, L. | 2015 |
| España | TEI -Tutoría Entre Iguales- | González, A. | 2015 |

| | | | |
|----------|--|---|------|
| EE. UU | START-Plus (Social Skills Training and Agression Reduction Techniques) [Formación en habilidades sociales y técnicas de reducción de la agresión] | Albrecht, S.F., Mathur, S.R., y Alazemi, S. | 2015 |
| Alemania | Kustcoop | Rodrigo-Montero, J. | 2015 |
| EE. UU | Playing Fair [Jugando limpio] | London, R.A., Westrich, L., Stokes-Guinan, K., y Mclaughlin, M. | 2015 |
| España | Alumnado axudante [Alumnado Ayudante] | Permuy, A., Méndez, M.J., y Barreiro, F., | 2015 |
| España | Programa de Convivencia Escolar | Peñalva, A., López-Goñi, J.J., Vega-Osés, A., y Satrústegui, C. | 2015 |
| Portugal | Colorir para agir [colorear para actuar] | Santos, C., Cardoso, A.P., y Marcelino, A.L. | 2015 |
| Turquía | Lions Quest Program | Gol-Guven, M. | 2016 |
| España | Cyberprogram 2.0. | Garaigordobil, M., y Martínez-Valderrey, V. | 2016 |
| Turquía | Polatli negotiator mediator leader students [Mediador-negociador para estudiantes líderes] | Yildiz, D.G., Çetin, H., Turnuklu, A., Tercan, M., y Kaçmaz, T. | 2016 |

Las publicaciones recientes sobre la temática, tal y como podemos observar, exponen experiencias e intervenciones en las que se han puesto en funcionamiento estrategias como la ayuda entre iguales, las nuevas tecnologías, el deporte, la música y la fotografía, representando una aproximación a la multitud de recursos y herramientas que abogan por la convivencia democrática. Los resultados que se han obteniendo ponen de manifiesto la necesidad evidente de seguir trabajando, pero también demuestran que la investigación se convierte en una herramienta clave en el proceso de iniciar nuevos proyectos y nuevas apuestas que nos permitan valorar si los cambios que se producen son los esperados, teniendo la opción de mejorar y seguir recorriendo un camino que debería ser esperanzador.

2.3. Estrategias para la convivencia democrática

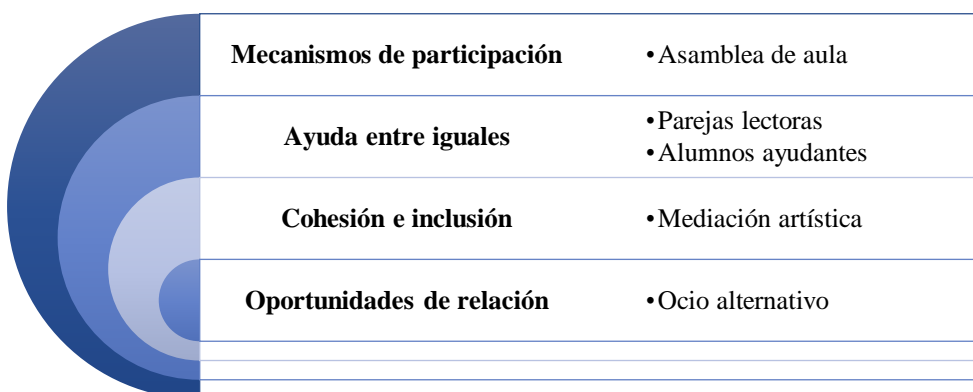
Construir una escuela democrática es la clave para transformar la escuela de hoy, siendo fundamental implementar estrategias que permitan mejorar la convivencia escolar. Como ya se señalaba, la relación entre democracia, educación y convivencia han sido resaltadas por multitud de autores.

Así pues, después de investigar, leer, comparar y reflexionar en torno a los conceptos de educación democrática y convivencia escolar, podríamos afirmar que una escuela democrática es aquella que promueve la participación de toda la comunidad educativa, potenciando la toma de decisiones consensuadas en el centro. Es, además, una escuela que funciona a través de

estrategias que buscan la cultura de centro, el diálogo y la paz, conformándose como un espacio promotor de la educación en democracia (gestión democrática) y para la democracia. Es, en definitiva, una escuela que apuesta por el desarrollo del pensamiento crítico, responsable y comprometido, formando a personas capaces de ejercer la ciudadanía activa.

Por tanto, resulta imprescindible indagar en torno a las exigencias que debe cumplir una escuela democrática, que se sintetizan en la figura 4.

Figura 4. Exigencias de una escuela democrática.



| | |
|------------------------------------|---|
| Mecanismos de participación | • Asamblea de aula |
| Ayuda entre iguales | • Parejas lectoras • Alumnos ayudantes |
| Cohesión e inclusión | • Mediación artística |
| Oportunidades de relación | • Ocio alternativo |
| | |
| | |

Fuente: Elaboración propia.

Esta figura representa el resultado de cuatro grandes pilares de la educación democrática. En primer lugar, la existencia de mecanismos de participación, adquiriendo la asamblea de aula, el papel protagonista. La ayuda entre iguales, clave en la creación de vínculos afectivos y relacionales, además de ser realmente eficiente en la prevención y resolución de conflictos y en la promoción de la cultura de paz. La creación de oportunidades de relación, a través del aula de juegos o del ocio alternativo a tiempo de patio, habilitando espacios con alternativas educativas. Finalmente, la mediación artística como herramienta de cohesión e inclusión social, esencial en el desarrollo emocional, comunicativo y socio-afectivo.

2.3.1. La asamblea de aula

Las grandes revoluciones populares de la historia se han gestado en asambleas, reivindicando el “poder del pueblo”. La asamblea ha sido y continúa siendo la forma organizativa de diversos movimientos: colectivos pacifistas, clases trabajadoras, asociaciones y ONGs. En numerosas ocasiones se ha configurado como la única vía de recuperar la voz de colectivos invisibilizados por una sociedad en la que son sólo unos pocos quienes deciden. La asamblea se constituye,

pues, como una forma organizativa horizontal, donde se ejerce en primera persona la democracia directa o participativa.

Estamos pues, en condiciones de afirmar que la asamblea continúa presente en la sociedad actual, sólo tenemos que recordar alguno de los acontecimientos que se han producido de forma reciente. En España y Europa, a causa de la crisis económica que seguimos viviendo y el descontento social y político, surgió el Movimiento del 15M, también conocido como Movimiento de los Indignados. Esta organización ciudadana surgió a raíz de la manifestación del 15 de mayo de 2011 y reivindicaba, principalmente, la construcción de un sistema democrático más participativo. La principal herramienta organizativa fue la asamblea, tomando decisiones de forma directa y consensuada a través del diálogo.

Del ámbito social y ciudadano, fue Freinet (1999) quien propuso y llevó a cabo experiencias asamblearias en el ámbito escolar. En la invariante nº28, expresa que “una democracia del mañana se prepara por la democracia de la escuela. Un régimen autoritario en la escuela no sería capaz de formar ciudadanos demócratas”. Además de este referente, el más relevante, sin lugar a dudas en la historia de la asamblea escolar, ya son numerosos los autores y las autoras que han reflexionado al respecto. Portillo (2000), por ejemplo, habla de la asamblea como la mayor representación de una sociedad democrática, y la escuela debe ser un digno reflejo de ella. Además, constata que es imprescindible que el alumnado aprenda el valor moral de la misma, lo que implica el aprendizaje de la responsabilidad, el compromiso y la construcción de la memoria compartida.

En este sentido, Tonucci (2009), expresa la necesidad de enseñar y aprender la participación, con el objetivo de que sea la escuela la que cree espacios de diálogo, permitiendo a los y las estudiantes la libre expresión de opiniones. Bravo (2006), por su parte, considera que es necesaria la formación integral del alumnado, fomentando, además del desarrollo cognitivo, la adecuada inclusión cultural y social. Es, por tanto, la asamblea de aula la herramienta a través de la cual se debe promover el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo, esenciales para convivir en una sociedad cambiante, intercultural y cohesionada. En esta línea, Gómez (2007), hace referencia a la asamblea de aula como la herramienta más pertinente para formar a ciudadanos y a ciudadanas capaces de decidir por ellos mismos.

(...) Se fomenta la capacidad de reflexión sobre los problemas y la creación de la opinión propia. (...) Se sienten importantes cuando se les escucha y se tienen en cuenta sus propuestas y opiniones, su autoestima sube y su interés por el colegio aumenta. (...) Invita a la observación, la reflexión y el contraste de pareceres. (p. 4).

En definitiva, resulta obvio que se trata de una herramienta que aboga por la construcción de una escuela democrática, haciendo evidente la necesaria implicación de toda la comunidad educativa en la toma de decisiones compartidas, formando parte activa de un lugar que se debe sentir como propio.

2.3.2. La ayuda entre iguales

La ayuda entre iguales ha supuesto, a nivel nacional e internacional, un notable avance en la prevención, gestión y resolución de conflictos escolares. Programas, planes, iniciativas y estudios demuestran que son los iguales quienes tienen la capacidad de comprenderse mejor, fomentando el desarrollo de la empatía y de la expresión emocional como claves en el proceso comunicativo. Helen Cowie, Juan Carlos Torrego, Maria Carme Boqué, Isabel Fernández, David Durán, Rosario del Rey, Rosario Ortega y Laura García-Raga, son sólo algunos de los referentes en este ámbito, quienes, en la actualidad, siguen investigando con el objetivo de mejorar el clima de centro, prediciendo y previniendo episodios de violencia y acoso escolar.

Si reflexionamos en torno al concepto, resulta interesante recurrir a Cowie y Wallace (2000, p. 295), quienes exponen las siguientes características de la ayuda entre iguales, argumentando, claramente, la idoneidad de emplear estrategias que la promuevan:

- Los jóvenes son entrenados para trabajar juntos fuera de su círculo de amistad. Este tipo de interacción ayuda a reducir los prejuicios y fomenta la confianza entre género y grupos étnicos.
- Se les da a los jóvenes la oportunidad, a través de un adecuado entrenamiento, de aprender habilidades de comunicación, de compartir información y de reflexionar sobre sus propias emociones.
- Los jóvenes son entrenados para tratar con conflictos y ayudar a los compañeros a relacionarse los unos con los otros de una forma más constructiva y no violenta.

En esta línea, dos de las estrategias de ayuda entre iguales seleccionadas son:

- Parejas lectoras o *pair reading*: Estrategia que promueve la creación de vínculos afectivos y de amistad entre el alumnado, fomentando el desarrollo de relaciones saludables. Además, se constituye también como una herramienta de animación lectora, estableciendo parejas heterogéneas que promueven el aprendizaje entre iguales.
- Alumnos/as ayudantes: En nuestro caso se convierte en un programa macro,

siguiendo la propuesta de Torrego (2013), con el objetivo de construir un observatorio de la convivencia, el cual adquiere el protagonismo en materia de convivencia en la escuela.

2.3.3. La mediación artística

“El arte puede cambiar la manera de percibir la vida”
(John Berger)

La mediación artística se ha convertido en una apuesta fuerte para fomentar la cohesión grupal y la mejora de la convivencia en las escuelas, especialmente, en las situadas en contextos en situación de vulnerabilidad social. Ya son muchas las experiencias que confirman que se trata de un ámbito que tiende a crecer a nivel nacional e internacional, conformándose como un nuevo campo con un potencial extraordinario.

La aproximación conceptual resulta complicada, ya que son muchas las perspectivas y los entramados al respecto. Aun así, en la presente Tesis Doctoral partimos de la acepción de Moreno y Cortés (2015), quienes la definen como la “intervención socioeducativa a través de proyectos artísticos y culturales, con personas y grupos en situación de exclusión social, con comunidades vulnerables y por la cultura de paz” (p. 20). Desde esta perspectiva, y siguiendo el discurso de estos autores, consideramos, pues, que el arte se convierte en una “herramienta de transformación social, para la inclusión social y el trabajo comunitario”.

En esta línea, las experiencias de mediación artística cada día están presentes en más países, obteniendo resultados constatables. Especialmente, esta práctica se ha instaurado en América Latina y va ganando terreno en Europa. Leale (2005), comparte, a través de su publicación, los beneficios que, sin duda, ha aportado una experiencia de mediación artística con niños y niñas en situación de vulnerabilidad social. El desarrollo de la imaginación y de la creatividad, la identificación y expresión de emociones, sentimientos y sensaciones y el desarrollo de la empatía, son solo algunos de los resultados que ponen de manifiesto la potencialidad de esta estrategia.

Recientemente, Rodríguez-Montero (2015), ha escrito un artículo en el que redacta una maravillosa perspectiva de la mediación artística, basándose en la intervención de un grupo de mediadoras artistas de Berlín, conocidas con el nombre de Kunstcoop. Por su parte, Wald (2009), nos presenta reflexiones en torno a diferentes proyectos que se han desarrollado en

América Latina en los últimos años, valorando la implicación de jóvenes de barrios populares en la intervención directa con diferentes expresiones artísticas como el teatro, la música, la fotografía, el cine, el vídeo y las artes plásticas. La autora remarca las ambigüedades, sugerencias y dudas al respecto, pero, sobre todo, transmite la necesidad de democratizar el arte, el cual debería dejar de ser un ámbito exclusivo de lo que denominamos las “clases acomodadas”.

Sin duda, la mediación artística representa una opción innovadora en el campo de la intervención social y educativa con colectivos en riesgo de exclusión social, abordando nuevas “soluciones” a “viejos problemas”.

2.3.4. Ocio alternativo

El ocio forma parte de la vida y de la escuela y según autores como Meirieu (2004) y Touraine (2005), se ve influido claramente por la sociedad en la que vivimos. Por tanto, resulta imprescindible reflexionar en torno al tipo de ocio que queremos fomentar en los centros educativos para mejorar la convivencia escolar.

La palabra griega que designa el tiempo libre, “escolé”, originó la latina “schola”, el lugar de la creación, la enseñanza de la cultura, la inspiración artística, no el tiempo para la holganza y la inactividad. El tiempo libre, por tanto, estaría para crear, para la inspiración artística, para cultivar el espíritu (Buitrago y Pereira, 2007, p. 25).

Partiendo de esta definición consideramos que la escuela es el lugar idóneo para aprender a disfrutar del juego y de las relaciones que se establecen cuando se comparten espacios y tiempos de ocio. En definitiva, debemos enseñar y aprender a convivir, también, en entornos no académicos. Es cierto que, en muchos centros educativos, el patio se convierte en un lugar donde surgen los conflictos y aflora la violencia escolar, a causa de la libertad de movimiento y de la multitud de alumnado de diferentes cursos que habita este espacio, convirtiéndose en el tiempo para “ajustar cuentas”, derivadas de dentro o de fuera del aula.

Generalmente, la gran parte del patio es ocupada por los niños, ya que el fútbol sigue siendo la opción de ocio más solicitada en la escuela por este colectivo, por el contrario, los extremos son ocupados por las niñas y por los niños que no quieren o no les dejan jugar.

En esta línea, con el objetivo de romper esta disposición, se propone crear el Aula de Juegos, un espacio que, preferiblemente, debe tener acceso desde el patio, con el objetivo de evitar que sea asociado al ámbito académico. En él se ofrecen alternativas de ocio y tiempo libre: juegos

de mesa y material deportivo, generalmente, gestionado por alumnado de cursos superiores, quienes registran el material y realizan el préstamo del mismo.

Sin duda, se trata de una alternativa que promueve las relaciones sociales, el establecimiento de nuevos vínculos afectivos, la comunicación y sobretodo, el disfrute del ocio y del tiempo libre.

[3] Enfoque metodológico

"La coordinación de todas las entidades para llevar a cabo la convivencia en el colegio, ha supuesto un enriquecimiento que se ha transformado en la puesta en práctica de forma positiva de la convivencia escolar con todos sus aspectos"
(Ana Belén, maestra, CEIP Antonio Ferrandis)

Dentro de la investigación pedagógica, tanto el estudio del conocimiento como el de los procesos son fundamentales en el desarrollo de una investigación (Romera, 1996). En esta línea destacamos los 4 grandes paradigmas que responden a diferentes maneras de abordar los planteamientos teórico-metodológicos: empírico-analítico, sistémico-cibernético, hermenéutico y crítico.

La Epistemología pedagógica y la Metodología de la investigación pedagógica se centran en el estudio de la investigación pedagógica y su producto, el conocimiento pedagógico. Estos dos elementos están íntimamente relacionados, ya que el estudio del conocimiento científico, en nuestro caso, pedagógico, difícilmente puede separarse del estudio de los procesos a través de los cuales se adquiere y viceversa (Romera, 1996, p. 262).

La investigación que se presenta en esta Tesis Doctoral se enmarca en la teoría crítica o paradigma crítico, siendo sus principales representantes: Horkheimer, Apple, Marcuse, Adorno y Habermas, quienes siguen la línea Hegeliana-Marxista, recibiendo, también, aportaciones de Freud. Para Habermas (1984), no hay conocimiento sin interés. Por tanto, el objetivo principal de esta teoría es investigar con la finalidad de transformar la sociedad y en nuestro caso, la educación. Según Melero (2012) la investigación debe fundamentarse en los procesos de autorreflexión, promoviendo que sean los sujetos participantes quienes experimenten los cambios tanto sociales como educativos.

En este sentido, el paradigma crítico es el que nos define en el desarrollo del presente estudio, porque tanto la teoría como la práctica se unen dialécticamente y se complementan, convirtiéndose en la única vía para generar cambios, promovidos por fundamentos ideológicos latentes a lo largo de la investigación realizada. Una ideología que promueve de forma prioritaria la construcción de una escuela democrática donde todos y todas tengan cabida, sin excepción. "Puesto que es falsa la pretendida neutralidad de la ciencia, es preferible introducir la ideología de manera explícita" (Bisquerra, 1989, p. 53).

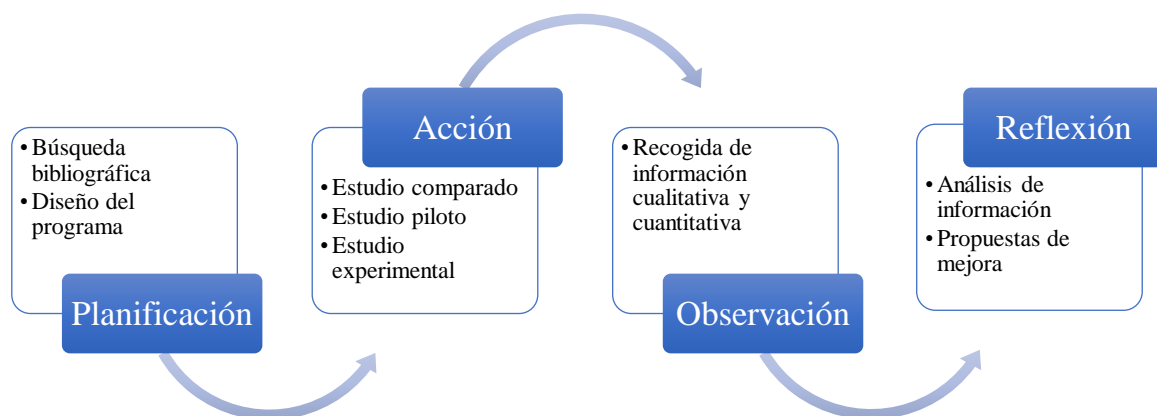
Cabe destacar que este paradigma promueve en los sujetos la reflexión crítica y el análisis de la sociedad en la que nos encontramos inmersos, invitándolos a que sean ellos mismos quienes

generen los cambios, partiendo de una perspectiva emancipadora (Melero, 2012). [La ideología emancipadora] “se caracteriza por desarrollar ‘sujetos’ más que meros ‘objetos’, posibilitando que los ‘oprimidos’ puedan participar en la transformación socio histórica de su sociedad” (Freire y Macedo, 1989, p. 157).

En el desarrollo de la presente investigación se utilizan tanto procesos empírico-analíticos como hermenéuticos, con el objetivo de explicar y comprender los fenómenos estudiados. Por ello, la Investigación Acción Participativa (IAP) se convierte en la alternativa metodológica que se enmarca en la teoría crítica, a través de la cual se pretende promover cambios sociales mediante la participación activa de población que forma parte de la investigación. Desde esta mirada, consideramos que son los sujetos los que generan cambios en su propio entorno y contexto de intervención. “El objetivo que se planteaba esta nueva línea de acción era participar para transformar y ser protagonista del cambio social” (Ander-Egg, 1990, p. 19). Asimismo, esta metodología busca el compromiso en la investigación de docentes, familias, alumnado y de todas aquellas personas que conforman el objeto de estudio, promoviendo la reflexión compartida y la dialéctica intersubjetiva, con el propósito de que sean los protagonistas de generar los cambios y la transformación de la realidad social, implicándose de forma directa en el proceso de investigación (Loepardi, 2009).

El estudio que hemos llevado a cabo se configura a partir de las fases de la IAP.

Figura 5. Fases en la Investigación Acción Participativa



Fuente: Adaptado de Leopardi (2009).

En esta línea, tal y como se observa en la figura 5, la metodología que se ha utilizado en el desarrollo de la investigación ha sido tanto de corte cuantitativo como cualitativo, enmarcando el estudio en la complementariedad metodológica, siguiendo el discurso de Jornet, González-

Such y Perales (2013). Consideramos que es fundamental la complementariedad metodológica para poder garantizar un mayor y un mejor acercamiento a la realidad estudiada, ya que parece viable combinar la metodología cualitativa y la cuantitativa dentro de una misma investigación, de manera que se pueda sostener la complementariedad entre métodos (Bericat, 1998).

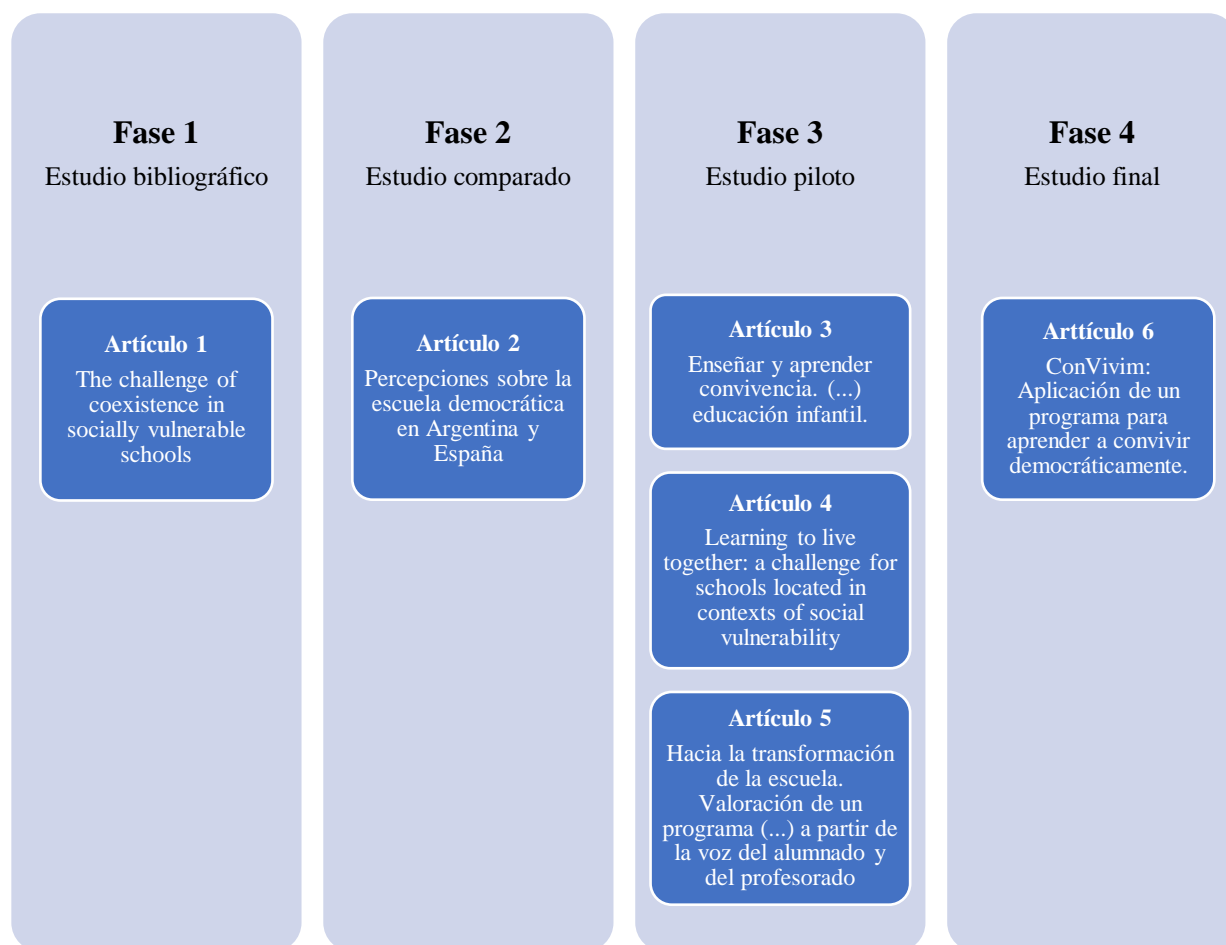
[4] Proceso de investigación y síntesis de resultados

"Hemos encontrado potenciales ocultos en nuestros alumnos"

(María Pilar, maestra, CEIP Antonio Ferrandis)

A continuación se expone un resumen global de los principales resultados obtenidos a lo largo de la investigación, con la finalidad de conectar cada una de las fases de investigación con los artículos indicados. Cabe destacar que, tal y como indica la normativa, en el apartado de anexos se adjunta el compendio de artículos científicos que conforman la presente Tesis Doctoral (anexo 7.1), donde se detallan los resultados obtenidos en el proceso de investigación.

Si recordamos el objetivo general establecido al inicio de este trabajo era “analizar centros educativos con dificultades sociales diversas para llegar a diseñar un programa encaminado a configurar escuelas más democráticas” y al respecto podemos establecer que se ha logrado con éxito, a raíz de los resultados obtenidos, como puede detectarse en siguientes páginas y en los artículos adjuntados. No obstante, no quisiéramos únicamente centrarnos en los datos aportados, sino además realizar una reflexión a partir de los mismos, para lo cual nos detendremos brevemente en cada una de las diferentes fases de la investigación en las que se ha trabajado, obteniendo como resultado la redacción de 6 artículos (figura 6), fruto del estudio desarrollado entre los años 2013 y 2016.

Figura 6. Relación entre las fases de investigación y los artículos científicos.

Fuente: Elaboración propia

4.1. Fase 1: Estudio bibliográfico

Respecto a los resultados obtenidos en la primera fase de la investigación (artículo 1), se trabajó de forma complementaria en dos ámbitos diferenciados. En una primera instancia se realizó una búsqueda documental en profundidad sobre el vínculo entre dos conceptos: Democracia y Educación, indagando entre las múltiples acepciones al respecto. Seguidamente, se realizó una nueva búsqueda en torno a programas y estrategias de mejora de la convivencia, considerando el contexto vulnerable en el que se desarrollará el estudio previsto. Ambas partes de la investigación se llevaron a cabo siguiendo las cinco etapas de búsqueda bibliográfica expuestas por Bisquerra (2012, p. 331).

- a) El rastreo o inventario de los documentos existentes y disponibles.
- b) La clasificación de los documentos especificados.

- c) La selección de los documentos más pertinentes para los propósitos de la investigación.
- d) Una lectura en profundidad del contenido de los documentos seleccionados, para extraer elementos de análisis y registrarlos en “memos” o notas marginales para identificar los patrones, tendencias, convergencias y contradicciones que se van descubriendo.
- e) Una lectura cruzada y comparativa de los documentos en cuestión, de modo que sea posible construir una síntesis comprensiva sobre la realidad social analizada.

Respecto a la primera parte, los resultados obtenidos se centraron en los discursos de 13 autores y autoras destacados en la temática estudiada: Santos-Guerra (1996; 2003), Apple y Beane (1997), Gimeno-Sacristán (2001), Mayor-Zaragoza (2003), Jares (2006), Martín y Puig (2007), Bolívar (2008), Godás, Santos- Rego y Lorenzo (2008), Tonucci (2009), Buenfil (2011), Martínez, Esteban y Buxarraís (2011), Oraisón (2011), García-Raga y López-Martín (2014) y Puig-Gutiérrez y Morales-Lozano (2015). Después de analizar sus líneas de investigación, los resultados demostraron que son muchos y diversos los autores que trabajan y se preocupan por discutir acerca del vínculo que se establece entre democracia y educación, además de que los centros de interés son muy variados según las definiciones. Cabe destacar también que en gran parte de los conceptos aparece prioritario el tema referente a la participación del alumnado, junto a la importancia de promover valores cívicos. Asimismo, numerosas definiciones aluden a tres elementos tomados como esenciales para la construcción de una escuela democrática: la participación, la exigencia de la convivencia y la apuesta por construir una ciudadanía comprometida, crítica y vertebrada.

En referencia a la segunda parte de la investigación, los resultados obtenidos representan la selección de una serie de estrategias, considerando que son las más adecuadas para diseñar e implementar un programa dirigido a escuelas situadas en contextos en situación de vulnerabilidad social (tabla 2). La Asamblea de Aula (Freinet, 1971), Parejas lectoras o *Pair Reading* (Durán y Blanch, 2015; Valdebenito y Durán, 2014), Tutoría entre iguales (Durán, 2012), Trabajo por rincones (Ezquerria y Argos, 2008; Isbell y Exelby, 2001), Ocio alternativo al tiempo de patio (Volk, Dane, Marini y Vaillancourt, 2015), Programa de Alumnos Ayudantes (Torrego, 2013), Mediación entre iguales (Boqué, 2005) y Mediación artística (Moreno, 2010).

Tabla 2. Síntesis de las estrategias estudiadas.

| Estrategia | Descripción | Autor/a de referencia |
|-------------------------------------|--|--|
| Asamblea de Aula | Espacio y tiempo para el diálogo, la comunicación, la prevención y la resolución de conflictos. Se recomienda realizar la asamblea una vez por semana, en forma de círculo y con la ayuda del panel orientativo “felicito, crítico, propongo”. | Freinet (1971) |
| Pair Reading | Compartir el placer de la lectura de una manera asimétrica. Los niños y niñas de cursos superiores compartirán una o dos lecturas semanales con los más pequeños (en pareja), estimulando la lectura y a la vez creando vínculos de amistad. | Durán & Blanch (2015); Valdebenito & Durán (2014) |
| Tutoría entre iguales | Parejas asimétricas (mayores y pequeños) que comparten un objetivo común, con la finalidad de establecer lazos afectivos. Se requiere de la implicación de ambos, el tutor aprende enseñando y el tutorado aprende al recibir ayuda personalizada de un compañero. Además se potencia la autonomía y la responsabilidad por ambas partes. | Durán (2012) |
| Trabajo por rincones | Organización del espacio por rincones temáticos de trabajo, de acuerdo a las necesidades de los niños y niñas del aula. Numerosos expertos señalan los rincones como un modelo que potencia el aprendizaje cooperativo, así como las relaciones sociales y las interacciones entre iguales | Ezquerria & Argos (2008); Isbell & Exelby (2001) |
| Ocio alternativo al tiempo de patio | Un aula de juegos disponible durante el tiempo del patio, con jugos de mesa y material deportivo, coordinado y custodiado por el alumnado de cursos superiores. Es una alternativa al ocio durante el tiempo de patio, ya que suele ser el momento donde se generan más conflictos en el centro escolar. | Volk, Dane, Marini & Vaillancourt (2015) |
| Programa de Alumnos Ayudantes | En cada clase de los cursos superiores se seleccionan 2 alumnos/as responsables. Estos asumirán determinadas funciones relacionadas con la inclusión de todo el alumnado, el acompañamiento de niños recién llegados, el apoyo y seguimiento académico y la prevención y resolución de pequeños conflictos. Figuras que junto al profesorado responsable del grupo de alumnos ayudantes, serán referentes en el centro. | Torrego (2012) |
| Mediación entre iguales | Es una estrategia de resolución de conflictos entre iguales poco usual en educación primaria, ya que expertos recomiendan emplearla en educación secundaria. Los mediadores deben presentarse voluntariamente para serlo y así recibir la formación específica. Al igual que las personas que deciden acudir al servicio. Se siguen una serie de fases de resolución de conflictos, con al finalidad de tratar la problemática o dificultad adecuadamente. | Boquè (2005) |
| Mediación artística | Realización de actividades o talleres artísticos con la finalidad de potenciar la cohesión de los grupos y así la prevención de conflictos. Es recomendable que estos talleres sean dirigidos por artistas consolidados, con la finalidad de que sepan transmitir la magia del arte. Teatro, danza, música, pintura y escultura son sólo algunas de las posibilidades. | Moreno (2010) |

4.2. Fase 2: Estudio comparado

Los resultados obtenidos en la segunda fase de la investigación (artículo 2) son fruto de un estudio de campo en el que participaron un total de 680 personas (350 procedentes de Valencia (España) y 330 de Salta (Argentina)). Ambos grupos estaban formados por profesorado en activo y estudiantes de Pedagogía, Educación Social y Ciencias de la Educación. Después de realizar entrevistas, encuestas y grupos focales en ambos países, los resultados obtenidos fueron realmente significativos. Por una parte, opiniones comunes que abogan por la construcción de una escuela democrática, siendo el pilar fundamental, la apuesta por una ciudadanía participativa.

“La educación democrática es aquella que apuesta por la construcción de una Ciudadanía Emancipada. Esta ciudadanía debe promover y trabajar con los derechos políticos, civiles y sociales de todos los seres humanos. De manera que, integre a todos los sujetos que se encuentren en situación de pobreza y vulnerabilidad social, logrando una mayor equidad”. (Entrevista. Estudiante de CC.EE (Salta)).

“Una educación democrática entiendo que es una forma de educar en la que se cuente con todos y con todas, sin dejar a nadie fuera. Además debe luchar y esforzarse por formar a cada una de las personas de manera integral... Sin olvidar la música, la educación física, el arte, las habilidades sociales (...)”. (GF. Estudiantes de Educación Social (Valencia)).

Sin embargo, miradas diferentes respecto a la asunción de responsabilidades y compromisos por parte del profesorado y de la comunidad educativa al respecto. Si adelantamos algunas de las diferencias en las percepciones respecto a la construcción de una escuela democrática, cabe destacar que, en Salta consideran que debe ser el Estado el que impulse el cambio educativo, asumiendo, el profesorado, las directrices necesarias.

“Nuestro gobierno argentino tiene en sus manos promover instituciones donde se propicie la participación de todos sus integrantes. (...) [En las instituciones] todos sus miembros tienen que ser considerados y tratados de manera pareja e igual, eso es educar en democracia. Todos son escuchados y tenidos en cuenta en las distintas actividades que se realicen. Se pueden dar opiniones, y todas, digo, todas, deben ser respetadas y escuchadas”. (GF. Estudiantes de Profesorado en Letras (Salta)).

Por el contrario, en Valencia, el profesorado afirma sentirse libre para construir con sus propios medios una escuela democrática, implicando a la comunidad educativa en el camino a recorrer conjuntamente.

“[El alumnado] Necesita saber afrontar los conflictos que surgen cada día en el centro, las familias deben aprender a reaccionar de forma diferente y a participar en la escuela sin imponer sus ideas y su forma de educar. Pero [el profesorado], debemos atender a las necesidades que demanda la comunidad educativa, formarnos para saber cómo promover de manera práctica la participación y la mejora de la convivencia. Programas como el de alumnos ayudantes, asamblea de aula y de centro, actividades cooperativas y colaborativas, inteligencias múltiples... Pero para todo ello, necesitamos formación y tiempo”. (Entrevista. Profesor de Secundaria (Valencia)).

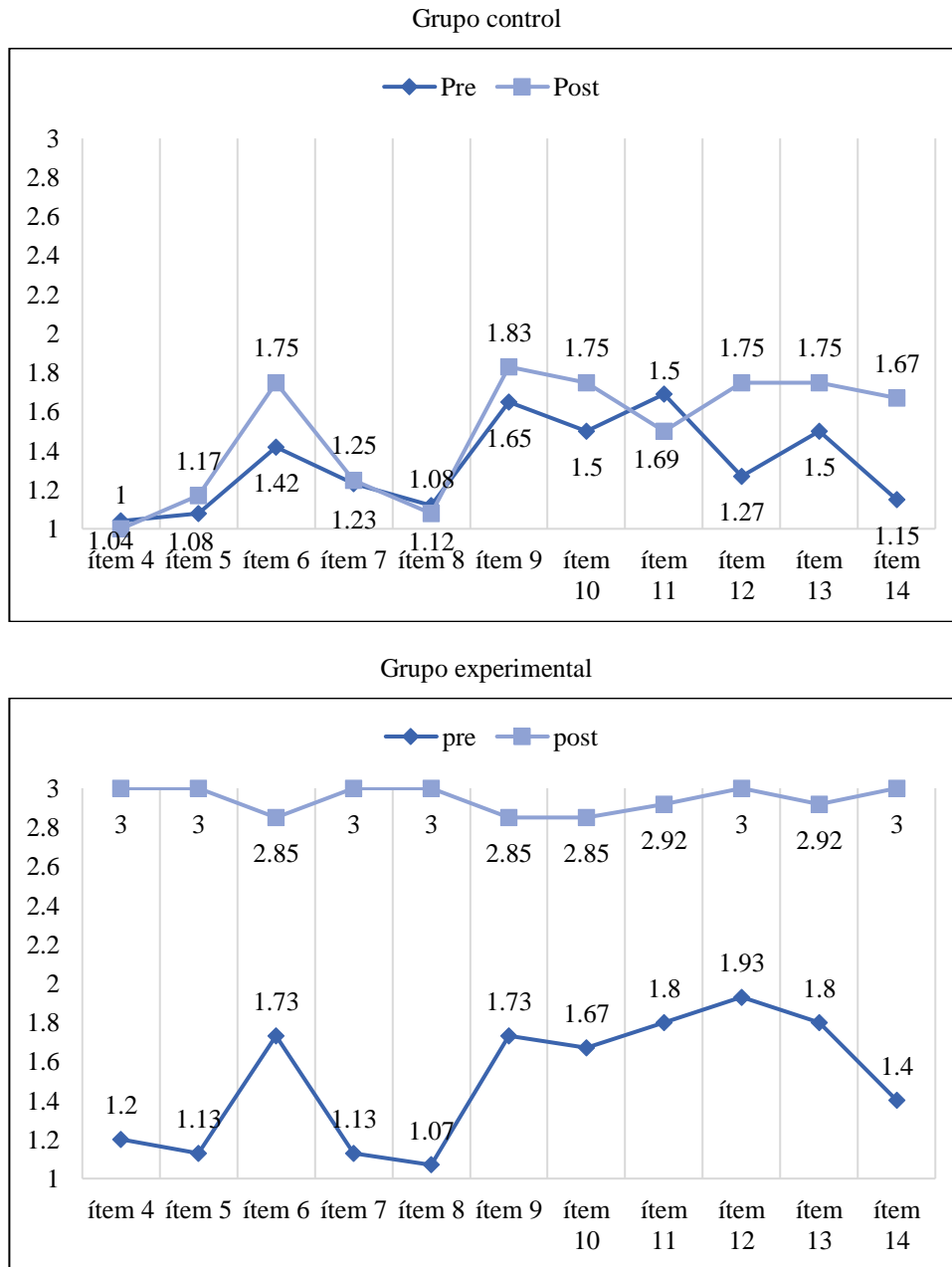
Estos son tan sólo algunos de los ejemplos que nos muestran que, aunque las diferencias sean evidentes, las exigencias y las necesidades desde ambos lugares confluyen más de lo previsto, puesto que podemos afirmar que una educación de calidad es motivo de preocupación tanto para futuros profesionales como para aquellos que ya están en ejercicio, intentando construir escuelas más democráticas.

4.3. Fase 3: Estudio piloto

La tercera fase de la investigación engloba los resultados del estudio piloto realizado durante el curso escolar 2014-2015, como fruto de la aplicación de la primera propuesta del programa ConVivim. Como podemos observar en la figura anteriormente expuesta, son tres los artículos derivados de esta fase.

En una primera instancia, el artículo 3 expone los resultados cuantitativos y cualitativos derivados de un estudio experimental (pretest/postest con grupo control), el cual se realizó en la etapa de educación infantil. Se trabajó con un total de 75 participantes, de los cuales 50 son niños y niñas de educación infantil, 7 son docentes de esta misma etapa y 18 son padres y madres. Tal y como podemos observar en el artículo 3, los resultados pusieron en evidencia el adecuado funcionamiento de la propuesta, ya que el grupo experimental de los tres grupos de estudio denotan una mejora muy notable en los resultados obtenidos en el postest, después de la aplicación del programa. A continuación, a modo de ejemplo, se adjunta la comparativa de los resultados descriptivos, donde se observan las diferencias más destacadas entre el grupo control y el experimental.

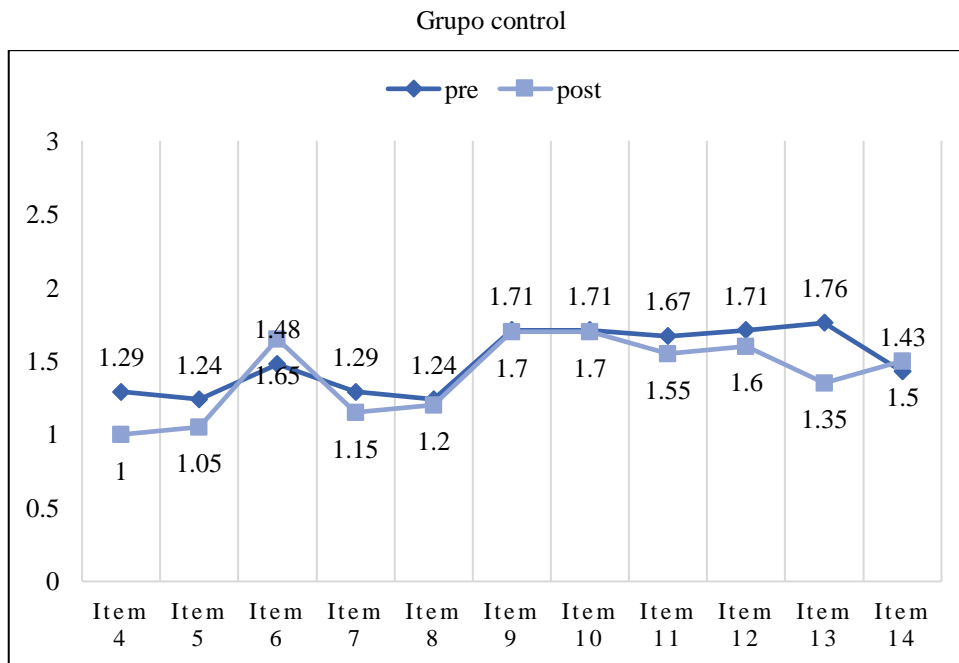
Gráfico 1. Comparación de resultados descriptivos de los grupos control y experimental del alumnado de educación infantil.



Por otra parte, las pruebas no paramétricas de Wilcoxon y U de Mann Whitney, aseguraron las diferencias estadísticamente significativas (menor de 0'05) entre el pretest i el postest así como comprobaron las diferencias significativas entre centros para asegurar el valor del programa. Dicha comprobación se realizó únicamente con los resultados obtenidos por el alumnado, ya que fue el grupo con más muestra. Después de realizar estas pruebas, pudimos demostrar claramente la consecuencia de la implementación del programa, obteniendo resultados positivos a nivel descriptivo en el grupo experimental.

Por otra parte, en el artículo 4 se exponen los resultados que representan los cambios generados según los datos obtenidos del alumnado y profesorado de educación primaria en el desarrollo del estudio piloto. En el estudio experimental, de las mismas características que el mencionado anteriormente, participaron un total de 208 estudiantes y 54 docentes. Durante el mismo curso se implementó el programa y los resultados ponen de manifiesto el éxito del mismo. En el grupo experimental, las conductas disruptivas, las malas palabras y los enfrentamientos, entre otros, disminuyeron significativamente, por el contrario, la motivación por asistir a la escuela mejoró de forma considerable.

Gráfico 2. Comparación de resultados descriptivos de los grupos control y experimental del alumnado de primer ciclo de educación primaria.



Grupo experimental

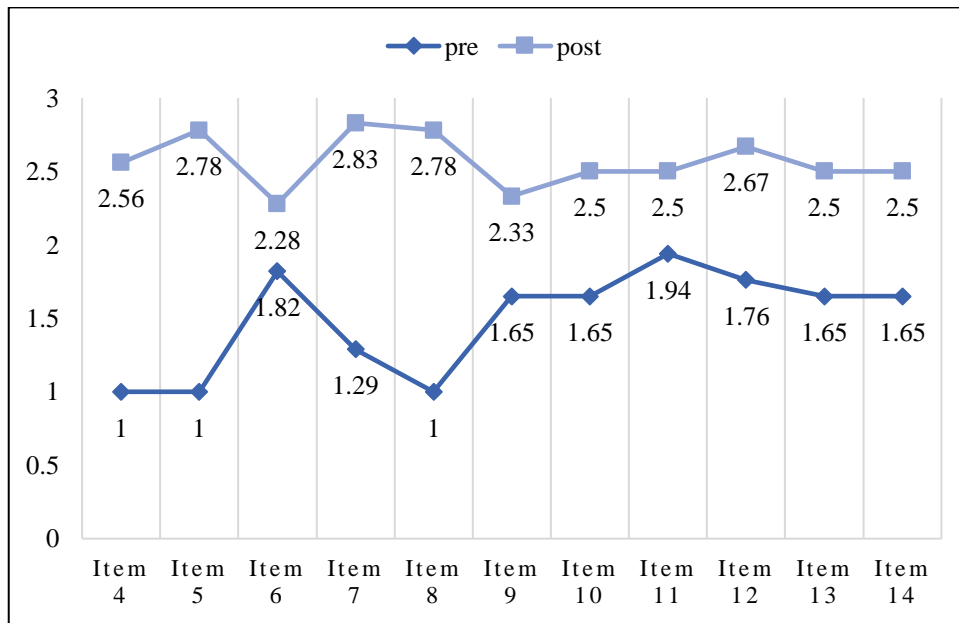
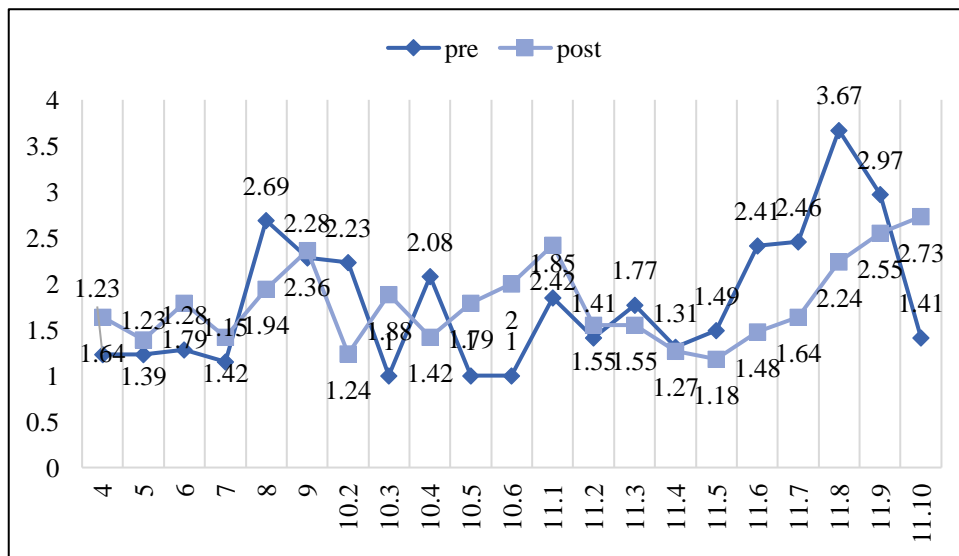
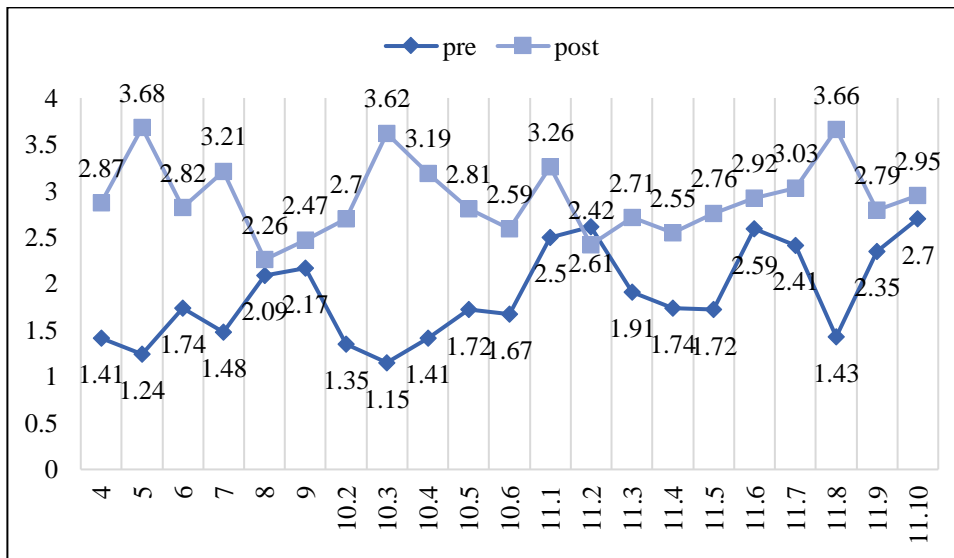


Gráfico 3. Comparación de resultados descriptivos de los grupos control y experimental del alumnado de segundo y tercer ciclo de educación primaria.

Grupo control



Grupo experimental



Como podemos observar, la evolución entre el pretest y posttest entre el grupo experimental y el grupo control es evidente, ya que el grupo control apenas ejerce cambios, mientras que en el experimental la mejora, en prácticamente todos los ítems, es evidente, lo cual evidencia la adecuación del programa al contexto de intervención. Respecto al profesorado, las mejoras obtenidas en el proceso de investigación también fueron evidentes. Cabe destacar que al igual que en el artículo anterior, en este también se realizaron pruebas estadísticas para comprobar la existencia de diferencias estadísticamente significativas en el alumnado, puesto que representa la muestra más grande, cuyos resultados pusieron en evidencia el adecuado funcionamiento del programa.

De forma complementaria, el artículo 5 gira en torno a los resultados cualitativos, donde participaron un total de 86 estudiantes de educación primaria y 23 docentes de ambas escuelas (grupo control y grupo experimental). Analizando los resultados obtenidos más relevantes, destacamos, a modo de ejemplo, algunas de las respuestas obtenidas en el último ítem del cuestionario -¿Qué crees que debes hacer tu mismo? [para mejorar la convivencia escolar] (ítem 12 inicial y 13 final)-, donde se seleccionaron las reflexiones más representativas del alumnado de ambos grupos y de los dos momentos de la evaluación de la investigación, con la finalidad de representar los resultados más significativos.

Tabla 3. Evaluación inicial

| Grupo Experimental |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">• Intentar no pelearse, no insultarse y hablar para arreglar las cosas. (Chico, 8 años, 3°). |
| <ul style="list-style-type: none">• Hablar las cosas cuando hay problemas. Portarnos mejor entre nosotros y sobretodo ser más amables con todos los niños del colegio (Chica, 9 años, 4°). |
| <ul style="list-style-type: none">• Considero que debería participar más y no quejarme tanto de cosas que no valen la pena. Debería aprovechar más el tiempo y estudiar más (Chica, 12 años, 6°). |
| Grupo Control |
| <ul style="list-style-type: none">• Hablar con los niños del colegio para que se porten mejor y se quieran más. Todos tendríamos que ser buenos amigos, porque vivimos en el mismo barrio (Chica, 8 años, 3°). |
| <ul style="list-style-type: none">• Ayudar a los niños que más se pelean para que hablen antes de empezar a pegar, así nunca llegaran a pegarse (Chica, 8 años, 4°). |
| <ul style="list-style-type: none">• Yo podría jugar con todos los niños en vez de siempre con los mismos, así podría decirles que no se peleen. (Chica, 10 años, 5°). |

Como podemos observar, en la evaluación inicial, previa a la implementación del programa ConVivim, el alumnado participante demuestra la preocupación por mejorar la convivencia en el centro, siendo conscientes de las dificultades existentes.

Tabla 4. Evaluación final

| Grupo Experimental |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">• Lo más importante es poder ayudar a aquellos niños que tienen problemas. Hablar con ellos, en las asambleas y a solas, para que expliquen lo que les pasa y se pueda arreglar todo (Chico, 10 años, 3°). |
| <ul style="list-style-type: none">• Creo que debería tener más paciencia en todo, ponerme menos nervioso y respetar más a mis compañeros y compañeras (Chica, 11 años, 4°). |
| <ul style="list-style-type: none">• Creo que debo participar y proponer más cosas en las asambleas. Así me escuchan mis compañeros y la profesora y se pueden hacer ideas que yo tenga (Chico, 12 años, 6°). |
| <ul style="list-style-type: none">• Yo podría intentar estar con niños y con niñas que de normal no estoy, para abrirme a conocer a más gente y no dejar a nadie que juegue solo. (Chica, 12 años, 6°). |
| Grupo Control |
| <ul style="list-style-type: none">• Debería escuchar más a los profesores respetar las normas de clase y demostrarles a mis compañeros que les quiero (Chico, 9 años, 4°). |
| <ul style="list-style-type: none">• Ayudar a los profesores para que estén más alegres. Ayudarles para que los alumnos nos comportemos mejor (Chico, 12 años, 6°). |
| <ul style="list-style-type: none">• Si me esfuerzo podría respetar a todo el mundo y comportarme bien (Chica, 12 años, 6°). |

En la evaluación final, las percepciones cambian y podemos observar las diferencias entre el alumnado del grupo control y del grupo experimental, posiblemente derivadas del funcionamiento del programa.

En esta línea, si analizamos alguna de las preguntas realizadas al profesorado del centro, los resultados obtenidos también evidencian las diferencias entre el grupo control y el grupo

experimental (tabla 5). Las respuestas al ítem 13 del cuestionario de la evaluación final -¿Qué nuevas iniciativas consideras que podríamos llevar a cabo?-, corrobora las percepciones del profesorado implicado en el programa de intervención.

Tabla 5. Resultados obtenidos del ítem 13 (ev. final) ¿Qué nuevas iniciativas consideras que podríamos llevar a cabo?

| Grupo experimental | Grupo control |
|--|--|
| Continuar la relación con la Universidad y con Amnistía Internacional, para seguir trabajando en la misma línea. | Inteligencia emocional. |
| Actividades plásticas y escénicas. | Estrategias en resolución de conflictos. |
| Seguir en la formación del profesorado en estrategias de participación escolar. | Formación en comunidades de aprendizaje. |
| Inteligencia emocional. | Creación de un grupo de educación compensatoria. |
| Talleres que impliquen la participación de todo el alumnado. | Implicación de las familias en el centro. |
| Actividades extraescolares. | |

Al igual que en los resultados expuestos anteriormente, según las percepciones del alumnado y del profesorado, todas las estrategias del programa han mejorado la convivencia escolar, destacando principalmente la asamblea como una estrategia donde promover, de forma directa, la participación del alumnado. Asimismo, también mencionan la conformación de parejas lectoras como una buena apuesta por el afianzamiento de vínculos afectivos entre el alumnado de cursos superiores e inferiores. En esta línea, cabe destacar que en los tres artículos se proponen mejoras en el programa, aplicando las más destacadas en el diseño final.

4.4. Fase 4: Estudio final

Finalmente, la cuarta fase de la investigación, donde se implementa el programa ConVivim mejorado, se refleja en el trabajo presentado en el artículo 6. Éste presenta el estudio realizado en una de las escuelas participantes en el desarrollo de la investigación, la que había ejercido en estudios previos de grupo control. En esta fase de la investigación participaron un total de 83 miembros de la comunidad educativa, quienes manifiestan claramente el éxito, aun mayor, del programa. En este caso, los resultados denotan una clara mejora en la convivencia del centro, promoviendo, mediante una serie de estrategias que conforman el programa ConVivim, la cultura de paz en la escuela.

Como podemos observar (gráficos 4, 5 y 6), tanto el alumnado como el profesorado ponen en evidencia que el índice de violencia escolar y conductas disruptivas se reducen respecto al inicio del estudio. Es cierto que los resultados han mejorado, aun así, se presentan una serie de

factores como el compromiso del claustro de profesorado, la formación previa recibida y los seminarios de seguimiento, entre otros, que consideramos que también han influido en los resultados positivos que se han obtenido.

Gráfico 4. Comparación de medias obtenidas en pre-test y pos-test en el segundo ciclo de Educación Infantil y primer ciclo de Educación Primaria.

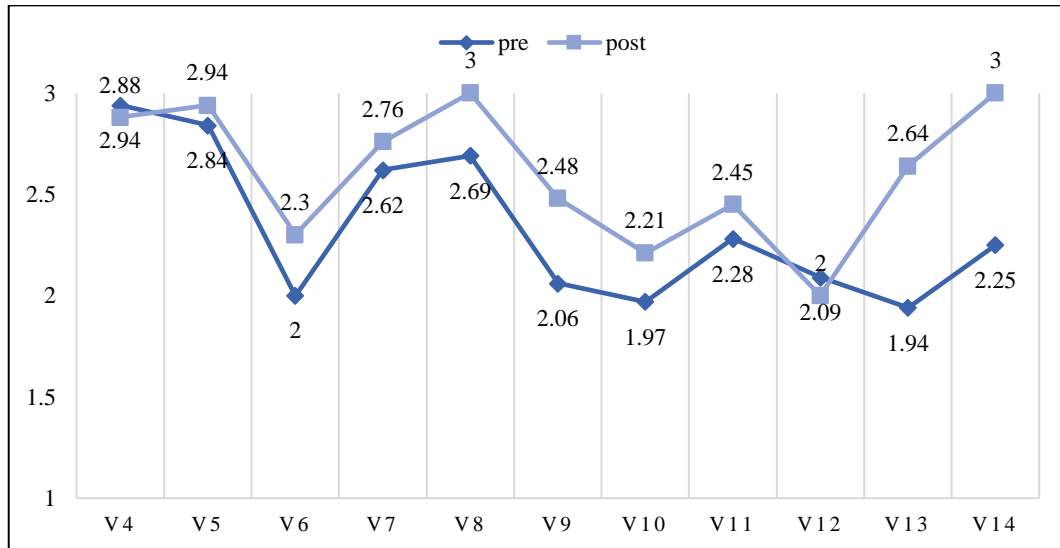


Gráfico 5. Comparación de medias obtenidas en pretest y postest en el segundo y tercer ciclo de Educación Primaria.

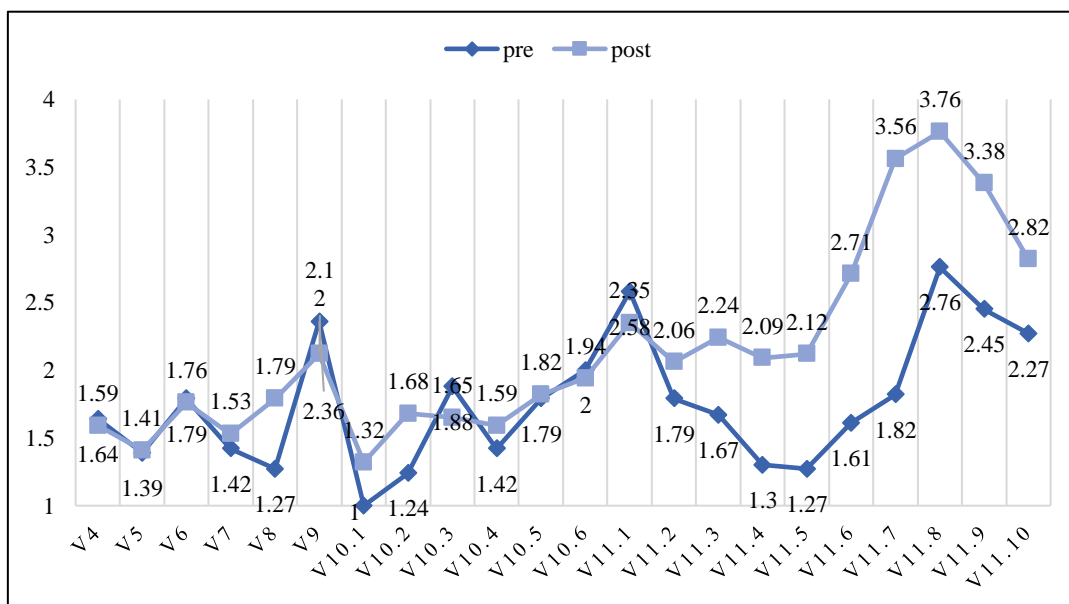
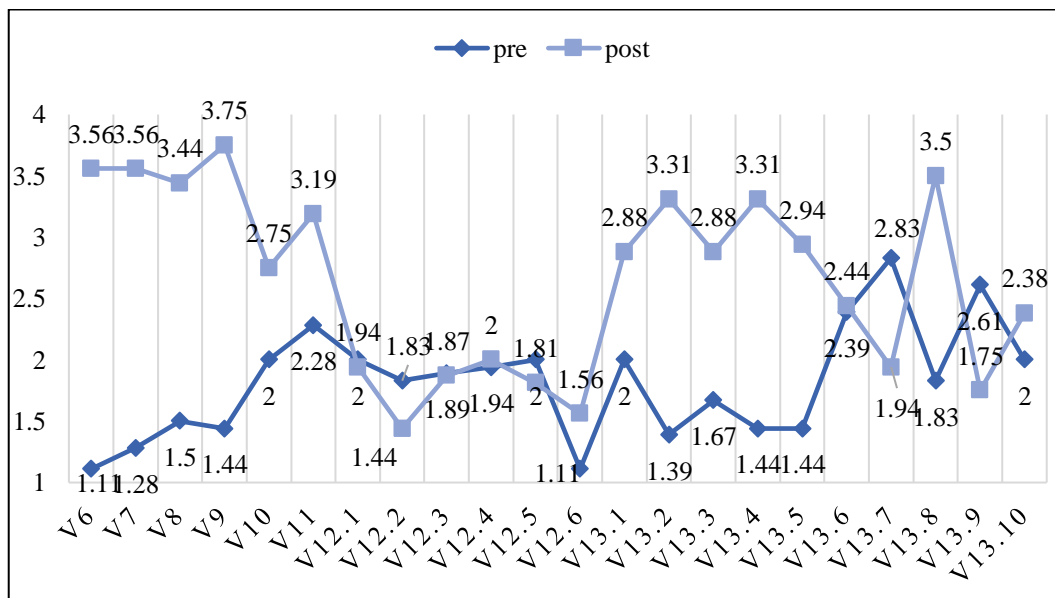


Gráfico 6. Comparación de medias obtenidas en pre-test y pos-test en el profesorado del centro.



Es cierto que no todos los ítems han evolucionado positivamente, aunque son pocos los que no ejercen cambios o bajan la media obtenida. Aun así, dado las características del alumnado, del profesorado y del contexto en el que se encuentra ubicada la escuela, podemos afirmar que el programa ha promovido la mejora de la convivencia en el centro, aunque queda, sin duda, mucho camino por recorrer.

En definitiva, los resultados obtenidos a lo largo de la investigación, valorando el conjunto de todas las fases de la misma, evidencian que el diseño del programa ConVivim ha sido el adecuado, ya que el conjunto de todas las estrategias ha demostrado ser el idóneo para dar respuesta a las necesidades detectadas inicialmente. Por este motivo, la implementación del mismo en los dos centros, ha mejorado la convivencia escolar, fomentando el establecimiento de relaciones interpersonales que fomentan la gestión positiva de los conflictos en la escuela.

[5] Conclusiones y prospectiva

"La magia que se crea en una sesión de apadrinamiento lector es impresionante: muchos niños/as están más atentos a las lecturas de sus padrinos que en la clase ordinaria, se les ve en los ojos la atención y el interés".

(Andrés, maestro, CEIP Antonio Ferrandis)

Este apartado engloba las conclusiones finales sobre el estudio realizado durante el desarrollo de la Tesis Doctoral, aportando tanto las fortalezas como debilidades que se han encontrado en el recorrido de este camino. También se presentan las líneas futuras de investigación, derivadas de las reflexiones generadas. Ahora bien, cabe indicar que las conclusiones más detalladas de cada una de las fases de investigación aparecen más específicamente desarrolladas en los artículos presentados.

5.1. Conclusiones

No quisiéramos finalizar este trabajo de investigación sin reflexionar acerca de las conclusiones derivadas de las diferentes fases de la investigación.

En primer lugar, cabe destacar que la investigación relacionada con la búsqueda bibliográfica ha sido fundamental para enmarcar este trabajo, dotando de sentido a todo lo que posteriormente se ha desarrollado. Podríamos concluir diciendo que a día de hoy siguen siendo muchos los autores y las autoras interesados/as en la temática, quienes se unen para reflexionar de forma individual y grupal sobre la democracia, la educación y todos los conceptos que giran a su alrededor. Reflexiones que tienen el objetivo de motivar a profesionales de la educación en general y al profesorado en particular, para que incluyan en su cotidianeidad prácticas educativas que fomenten la participación, el diálogo y la reflexión. Por tanto, el vínculo indiscutible entre democracia y educación nos lleva a la necesidad de replantearnos el concepto de escuela y la función docente, pues sin duda, entran en juego características que convierten los centros educativos en lugares donde ejercer la participación directa.

En esta línea, también es importante mencionar la propuesta de numerosas estrategias de expertos y expertas en este ámbito, promoviendo, de forma directa, la construcción de una escuela democrática, tal y como hemos observado en los resultados obtenidos. Estrategias que se ha comprobado que funcionan, y pueden convertirse en las herramientas para iniciar la transformación de la escuela de hoy. En este sentido, con la finalidad de poder complementar la búsqueda bibliográfica, la perspectiva de profesionales de la educación en activo y

estudiantes de titulaciones relacionadas, de Argentina y España, ha sido realmente enriquecedora, llegando a la conclusión de que las inquietudes y los retos son los mismos, aunque haya pequeñas diferencias originadas por el contexto. Sin duda, concluimos, a raíz de todo ello que, la participación, la convivencia y la construcción de la ciudadanía se convierten en las características por las que una escuela democrática debe apostar.

Por tanto, nos vemos en condiciones de afirmar que, una escuela democrática es una comunidad educativa donde todas las personas que la conforman buscan espacios y tiempo para el diálogo y la interacción, estableciendo compromisos comunes de colaboración; donde se respira alegría y creatividad, con respeto a las libertades individuales, apostando por la igualdad, donde debe olvidarse el “yo” en favor del “nosotros”, de la comunidad.

A partir de nuestro estudio bibliográfico y del conocimiento de diferentes propuestas, se comenzó a diseñar el programa “ConVivim”, el cual quedó elaborado al realizar el primer diagnóstico en los centros experimental y control, que nos permitió detectar necesidades concretas y realidades específicas. De esta forma, la propuesta fue implementada en el primer centro seleccionado, y después de analizar los resultados derivados del estudio piloto (curso 2014-2015), llegamos a la conclusión de que las estrategias seleccionadas se adecuaban a las necesidades observadas en el proceso de diagnóstico, con lo que consideramos adecuado este primer diseño. No obstante, resulta importante mencionar que, después de realizar este primer estudio, observamos la fuerza que puede llegar a tener el contexto donde estas escuelas se encuentran inmersas, descrito en apartados anteriores. Un entorno que, sin duda, resulta demasiado influyente. Este aspecto condiciona, en ocasiones, al profesorado, quienes sienten que los logros conseguidos en la escuela, muchas veces son “derrumbados” por agentes y acontecimientos que la rodean. Es por ello que trabajar con el profesorado y compartir inquietudes es un pilar fundamental en el programa diseñado.

Sin duda, como el lector ha tenido oportunidad de comprobar en la lectura de la totalidad de los artículos que conforman el trabajo, la implementación del programa ha supuesto la adquisición de habilidades sociales, potenciando que se generen actitudes positivas y saludables, así como una mejor convivencia tanto en el centro educativo como en el barrio en general donde conviven. A partir de los datos obtenidos, pudimos constatar que el programa había funcionado, si bien no quisiéramos dejar de apuntar la importancia que tuvo la oportunidad de conocer, vivir y sentir la escuela. Fue imprescindible conocer el barrio, las personas, el profesorado, el alumnado, los vecinos y las vecinas, los monitores y las monitoras del comedor, la cocinera, la conserje, las madres y, por supuesto, la vivencia del director, quien

fundó la escuela y la vio crecer. Todos y todas son quienes aportaron la información necesaria para construir la propuesta final del programa ConVivim, mejorándolo y adaptándolo a la nueva realidad, con todas las variables que influyen en el día a día de la escuela y del barrio.

Por otra parte, es evidente que todos los centros requieren de estrategias para promover la convivencia, si bien las experiencias vividas durante el proceso, nos han puesto de manifiesto la necesidad que tienen las escuelas en situación de vulnerabilidad social de trabajar en proyectos como el de ConVivim, En nuestra opinión, aunque son muchos los avances que las investigaciones en materia de convivencia escolar han aportado, consideramos que existe un desconocimiento social de estas realidades y son pocas las aportaciones dirigidas a estos centros educativos que cuentan con sus peculiaridades específicas. De esta forma, la aportación más relevante de la investigación presentada, ha sido el programa específico ConVivim, una iniciativa que ha resultado idónea y que, por tanto, podría dirigirse a escuelas similares a la investigada. Se trata, de esta forma, de una propuesta transferible tanto a nivel nacional como internacional, tal y como hemos mencionado en el artículo 4.

Sin duda, la incorporación de temas vinculados con la mejora de la convivencia escolar en los planes de estudio de las titulaciones de educación, favorecería la visualización de estas realidades y el conocimiento de respuestas educativas para promover el aprendizaje de la convivencia; para subsanar, no obstante, la situación actual, nosotros proponemos la formación permanente del profesorado, la cual es un pilar fundamental del programa presentado. Ahora bien, debemos tener en cuenta las demandas de los maestros y maestras, las características del alumnado de cada centro, la formación previa de cada docente y las inquietudes formativas que cada maestro manifieste.

Asimismo, somos conscientes que, durante el desarrollo del programa, determinados factores han influido positivamente en los resultados obtenidos (véase figura 7).

Figura 7. Variables que han influido en el desarrollo del programa.

Respecto a las relacionadas con el profesorado, cabe destacar que, desde el primer momento valoraron y consideraron interesante y adecuada la propuesta. Por ello, la motivación y la implicación en el desarrollo del mismo fueron clave, mostrando interés e implementando cada una de las fases propuestas. Asimismo, la estabilidad de la plantilla en el claustro de profesorado fue, también, un aspecto a considerar, ya que la alta coordinación y la actuación como equipo promovieron que el clima de trabajo fuese el idóneo durante el desarrollo del programa.

En referencia al equipo de investigación, desde el inicio del estudio apostamos por el funcionamiento del programa, asumiendo que era un reto, pero siendo conscientes de un posible éxito, dado el conocimiento de la temática y las fases previas ya desarrolladas. Consideramos que la implicación nuestra en la escuela ha sido también una variable influyente, puesto que insertarnos en la realidad del centro y del barrio nos ha ayudado a contextualizar más el programa y conocer a todo el personal implicado e influyente.

Por otra parte, es cierto, como ya destacábamos, que la previa formación del profesorado ha sido imprescindible, pero la evaluación continua y la realización de seminarios de seguimiento

han sido también muy valorados por el profesorado, considerándolos necesarios durante el transcurso del programa. La creación de un espacio de reflexión compartida, donde poder dialogar en torno a las dificultades y las facilidades de poner en funcionamiento nuevas estrategias en un contexto donde la violencia escolar es un obstáculo difícil de salvar, ha sido realmente enriquecedor, ya que el mismo profesorado ha afirmado que poder dialogar y conversar con los compañeros y las compañeras sobre sus prácticas cotidianas es fundamental en un centro ubicado en un entorno vulnerable.

Finalmente, la participación de la ONG Amnistía Internacional ha sido un factor relevante en el proceso de desarrollo de la investigación. Educar a través del arte a niños y niñas que viven en un lugar donde no existen museos, teatros, salas de conciertos ni galerías de arte, se convierte en una experiencia maravillosa. El contacto con los artistas, con el break dance, el teatro y el graffiti ha hecho que niños y niñas de este barrio experimenten otra forma de relacionarse, de sentir y de vivir la vida, abriéndoles los ojos a realidades desconocidas y apasionantes. En definitiva, les ha hecho descubrir nuevas emociones, sensaciones y miradas.

Llegados a este punto, queremos reiterar la importancia que ha tenido para nosotros conocer personalmente estas realidades y participar con los docentes, tanto en la formación, como en los seminarios y en las propias intervenciones, ya que la calidad de este trabajo se habría visto mermada si no se hubiera partido de necesidades específicas, junto con nuestro interés de que la educación para la convivencia llegue a todos los niños y las niñas, sin perjuicio de las circunstancias sociales que les rodean.

En definitiva, con la investigación se han logrado los objetivos propuestos en la tesis, si bien también quisiéramos terminar con una breve alusión al futuro inmediato y los caminos a seguir, lo cual nos ocupará las próximas páginas.

5.2. Prospectiva

Sin duda, una investigación debe ofrecer respuestas, pero también nuevas preguntas que nos guiarán en nuestros próximos desafíos.

Como decíamos, somos conscientes de que el contexto donde estas escuelas se encuentran inmersas, es muy influyente. Se trata de escuelas ubicadas en barrios en situación de vulnerabilidad social, donde la marginación, la delincuencia, el narcotráfico, los ajustes de cuentas y la violencia, forman parte de la vida de niños y niñas que nacen y crecen en estos

lugares. Por ello, la puesta en funcionamiento de buenas prácticas y de programas de mejora de la convivencia, como es el caso de ConVivim, se convierten en retos y desafíos que, en numerosas ocasiones, aunque los resultados sean positivos, no dejan de ser actuaciones que únicamente se refuerzan en el espacio y tiempo escolar.

Podríamos decir por tanto que, carece de sentido que una escuela abogue por la mejora de la convivencia de forma ineludible y apasionada si después, en el barrio, la violencia, generalmente, se constituye como la única forma de relacionarse. No consideramos que los centros educativos deban dejar de llevar a cabo este tipo de programas, ni abandonar la pasión y la esperanza por transformar la escuela, ni dejar de implementar prácticas pedagógicas que fomenten la participación del alumnado y de las familias. Ahora bien, contar con la participación del barrio en la construcción de nuevas iniciativas de cohesión social, puede ser la forma para que la escuela deje de dar la espalda a la comunidad y viceversa, aunando energía para caminar conjuntamente. Por este motivo, es este el reto que actualmente nos planteamos y en el que estamos trabajando, ya que es sólo de esta manera como adquiere sentido el trabajo realizado en las escuelas, cuyas características influyen plenamente en el desarrollo social y educativo del alumnado.

Este énfasis en otorgar a la escuela todo el peso educativo lleva a que en algunos casos, extremos, llegue a dar la espalda a la comunidad, como un mecanismo de autoprotección, entendiendo que es misión de la escuela ofrecer un entorno que salvaguarde a los niños de los efectos perversos de tal o cual barriada o ámbito socio-cultural. (Parrilla, Muñoz y Sierra, p. 16).

Teniendo en cuenta esta consideración, la educación comunitaria podría ser una propuesta adecuada a desarrollar en barrios en situación de vulnerabilidad social, donde resulta clave promover la revitalización activa de las comunidades, con el objetivo de construir espacios donde se pueda gestionar y trabajar la convivencia social de forma directa, siendo los ciudadanos y las ciudadanas protagonistas del proceso de cambio social (Cieza, 2006).

En esta línea, nos posicionamos en la perspectiva que defienden los planteamientos educativos más críticos, encabezados por las aportaciones de Freire y Habermas, quienes defienden la escuela como parte integrante del desarrollo comunitario. Desde esta mirada, la escuela se sitúa en el centro de la comunidad, considerando que es el recurso más valioso de la misma. Por tanto, adquiere el papel protagonista como socio institucional, construyendo, conjuntamente con la comunidad, propuestas de intervención social, económica, educativa y política desde la comunidad y para la comunidad (Warren, 2007). Asimismo, desde esta iniciativa se pretende

que ciudadanas y ciudadanos de pequeñas zonas rurales o barrios, como es nuestro caso, aprendan a convivir de forma pacífica, gestionando, construyendo e implementando sus propias propuestas y necesidades, afrontando realidades, aprendiendo a superar obstáculos y adquiriendo compromisos.

Plenamente relacionado con este discurso, debemos reconsiderar, pues, el rol que adquiere la escuela desde esta perspectiva, situándose, según Anyon (2005), en el núcleo de los movimientos sociales, aprendiendo desde la escuela, a reaccionar pacíficamente para transformar la realidad y a responder ante las dificultades.

La educación comunitaria permite el desarrollo del proceso de conciencia pública, esta definiría las necesidades de conciencia ante problemas y por lo tanto búsqueda de acciones para resolverlos. (Pérez y Sánchez, 2005, p. 326).

En definitiva, la educación comunitaria puede ser la manera de construir no sólo una escuela más democrática, sino un barrio más democrático, fomentando la cohesión social y la acción para transformar realidades sociales, económicas, educativas y políticas a través de la voz de sus protagonistas. La escuela, por tanto, se conforma como el núcleo para la acción.

Para finalizar, nos gustaría destacar que, después de este tiempo compartiendo con las escuelas dedicación, pasión y acción por mejorar la educación, ConVivim, en este curso 2016-2017 se está implementando también en el C.E.I.P. La Coma (Paterna). Por tanto, las dos únicas escuelas de este barrio de Paterna están desarrollando este programa, con la intención de caminar, por primera vez, de la mano, compartiendo desde la misma perspectiva la acción educativa. A raíz de ello, la Comisión de Educación de este barrio que se configura como Barrio de Acción Preferente (BAP), se ha interesado por este programa, y se ha realizado la propuesta de implementarlo también en el Instituto de Educación Secundaria, además de gestionar la posibilidad de realizar una adaptación del mismo para poder desarrollarlo a nivel de barrio. Próximamente nos reuniremos con Servicios Sociales y entraremos a formar parte de la Comisión de Educación para iniciar la planificación del proyecto de ConVivim en el barrio de La Coma (Paterna). Sin duda, es ahora cuando empezamos a encontrarle sentido a este proceso de investigación-acción. ConVivim, por tanto, ya no es sólo un programa educativo dirigido a centros en situación de vulnerabilidad social, ahora también será un proyecto de Educación Comunitaria, dando respuestas a realidades y a dificultades de barrio y, por ende, de escuelas. Sí, parecía imposible, pero es y será. Esta Tesis Doctoral sólo ha sido el principio de un largo viaje.

[6] Referencias bibliográficas

- Akguna, S., y Araz, A. (2014). The effects of conflict resolution education on conflict resolution skills, social competence, and aggression in Turkish elementary school students. *Journal of Peace Education*, 11(1): 30-45. doi:10.1080 / 17400200903370928.
- Albrecht, S.F., Mathur, S.R., Jones, R.E., y Alazemi, S. (2015). A school-wide three-tiered program of social skills intervention: Results of a three-year cohort study. *Education and Treatment of Children*, 4(38), 565-586.
- Álvarez-García, D., Rodríguez, C., González-Castro, P., Núñez, J.C., y Álvarez, L. (2010). La formación inicial de los futuros maestros en recursos para la convivencia escolar y el manejo del aula. *European Journal of Education and Psychology*, 2(3), 187-198.
- Apple, M., y Beane, J.A. (1997). *Escuelas Democráticas*. Madrid: Morata.
- Justicia, A., Alba, G., Pichardo, M.C., Justicia, F., y Quesada, A.B. (2011). Efectos del programa Aprender a Convivir en educación infantil. *INFAD Revista de Psicología*, 1(3), 39-58.
- Bardín, L. (1986). *El análisis de contenido*. Madrid: Akal.
- Belavi, G., y Murillo, F.J. (2016). Educación, Democracia y Justicia Social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 5(1), 13-34.
- Bericat, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social. Significado y medida*. Barcelona: Ariel.
- Bisquerra, R. (2012). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Bolívar, A. (2008). *Ciudadanía y competencias básicas*. Sevilla: Fundación ECOEM.
- Boqué, M. C. (2005). *Tiempo de mediación. Taller de formación de mediadores y mediadoras en el ámbito educativo*. Barcelona: CEAC.
- Boronat, J. (2008). La mediación del profesor en la solución de conflictos en los espacios educativos de educación infantil. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(3), 1-7.

- Boyano, J.T. (2013). Participación Educativa. *Revista del Consejo Escolar del Estado*, 2(2), 100-104.
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de Investigación Educativa. Guía Práctica*. Madrid: Ediciones CEAC, S.A.
- Bravo, M. (2006). *Estrategias educativas en el Aula*. Málaga: Aljibe.
- Buenfil, R.N. (2011). Discussing Democracy in the Area of Education. RIED-IJED. *Interamerican Journal of Education for Democracy*, 1(4), 29-51.
- Buitrago, M.J., Pereira, C. (2007). *Educar para la ciudadanía: Los valores del ocio y el tiempo libre*. Málaga: Aljibe.
- Caba-Collado, M.A., y López-Atxurra, R. (2013). La competencia de ayuda entre iguales para evitar la agresión en la escuela. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 2(1), 119-138.
- Callado, J.A., Molina, M.D., Pérez, E., y Rodríguez, J. (2015). Inclusive education in schools in rural areas. *New Approaches in Educational Research*, 4(2), 107-114. doi: 10.7821/naer.2015.4.120.
- Cangas, A.J., Gázquez, J.J., Pérez, M.C., Padilla, D., y Miras, F. (2007). Evaluación de la violencia escolar y su afectación personal en una muestra de estudiantes europeos. *Psicothema*, 10(1), 114-119.
- Cano, P. (2014). Taller de control de impulsos y programa de orientación entre iguales. Promoción de la cultura de paz y convivencia escolar en Andalucía. *Aosma*, 1-6.
- Cantarero, J., Martínez-Bonafé, J., Molina, D., y Tormo, P. (1999). *Viure la democràcia a l'escola*. Barcelona: Graó.
- Carbajal, P. (2013). Convivencia democrática en las escuelas. Apuntes para una reconceptualización. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 13-35.
- Cerezo, F., y Sánchez, C. (2013). Eficacia del programa CIP para la mejora de la convivencia escolar y la prevención del bullying en alumnos de educación primaria. *Apuntes de Psicología*, 31(2), 173-181.
- Cieza, J.A. (2006). Educación Comunitaria. *Revista de Educación*, 339, 765-799.
- Cowie, H., y Wallace, P. (2000). *Peer support in Action*. London: Sage.

- Cowie, H., y Fernández, F.J. (2006). Ayuda entre iguales en las escuelas: desarrollo y retos. *Revista Electrónica de Investigación Socioeducativa*, 4(2), 291-310.
- Cowie, H., Naylor, P., Talamelli, L., Chauhan, P., y Smith, P.K. (2002). Knowledge, use of and attitudes towards peer support. *Journal of Adolescence*, 25, 453-467. doi: 10.1006/jado.2002.0498.
- De los Pinos, C.C., y González, J.M.T. (2012). Eficacia de un programa para la prevención de la violencia en un Centro de Enseñanza Secundaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 2(23), 123-138.
- De Vicente, J. (2010). *7 Ideas clave: Escuelas sostenibles en convivencia*. Barcelona: Graó.
- Del Barrio, C., Barrios, A., Granizo, L., Van der Meulen, K., Andrés, S., y Gutiérrez, H. (2011). Contribuyendo al bienestar emocional de los compañeros: evaluación del Programa Alumnos Ayudantes en un instituto madrileño. *European Journal of Education and Psychology*, 1(4), 5-17.
- Del Rincón, D., Latorre, A., Arnal, J., y Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Dykson.
- Denzin, N.K., y Lincoln, Y. (1994). *Handbook of Qualitative Research*. New York: Sage Publications.
- Díaz-Aguado, M. J. (2005). La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela. *Psicothema*, 17(4), 549-588.
- Durán, D. (2012). Utilizando el trabajo en equipo. Estructurar la interacción a través de métodos y técnicas. En Torrego, J.C., y Negro, A. (Coords.), *Aprendizaje cooperativo en las aulas* (pp. 139-166). Madrid: Alianza Editorial.
- Durán, D., y Blanch, S. (2015). Read One: Un programa de mejora de la lectura a través de la tutoría entre alumnos y el apoyo familiar. *Cultura y Educación*, 19(1), 31-45, doi: 10.1174/113564007780191287.
- Echeíta, G. (1995). El aprendizaje cooperativo: Un análisis psicosocial de sus ventajas respecto a otras estructuras de aprendizaje. En Fernández, P., y Melero, M.A. (Coords.), *Interacción social en contextos educativos*. Madrid, España: S. XXI.

- Ezquerria, M.P., y Argos, J. (2008). Lo que creemos no es siempre lo que hacemos: Los educadores infantiles y la organización del espacio mediante rincones, *International Journal of Early Childhood*, 1(40), 53-63.
- Feinberg, W., y Torres, C.A. (2014). Democracia y Educación: John Dewey y Paulo Freire. *Cuestiones Pedagógicas*, 23, 29-42.
- Feito, R. (2010). Escuela y Democracia. *Política y Sociedad*, 2(47), 47-61.
- Felner, R.D., Brand, S., Dubois, D.L., Adan, A.M., Mulhall, P.F., y Evans, E.G. (1995). Socioeconomic disadvantage, proximal environmental experiences and socio-emotional and academic adjustment in early adolescence: investigation of a mediated effects model. *Child Development*, 66, 774-792.
- Fernández, I. (2008). Los programas de ayuda para la mejora de la convivencia en instituciones educativas. *Bordón, Revista de Pedagogía*, 60(4), 137-150.
- Ferrada, D., y Flecha, R. (2008). El modelo dialógico de la pedagogía: Un aporte desde las experiencias de comunidades de aprendizaje. *Estudios Pedagógicos*, 1(34), 41-61. doi: 10.4067/S0718-07052008000100003.
- Fierro, C., Tapia, G., Fortoul, B., Martínez-Parente, R., Macouzet, M., y Jiménez, M. (2013). Conversando sobre la convivencia en la escuela: Una Guía para el auto-diagnóstico de la convivencia escolar desde las perspectivas docentes. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 103-124.
- Fisher, K., y Kettl, P. (2003). Teachers' perceptions of school violence. *Journal of Pediatric Health Care*, 17, 79-83.
- Flecha, R. G. (2015). Comunidades de aprendizaje: sueños posibles para todos los niños y las niñas. *Aula de Innovación Educativa*, 241, 12-16.
- Flecha, R. (2006). Los sueños son posibles, mejorar la realidad sin sueños es imposible. *Escuela*, 3.718(1.074), 26-27.
- Fontana, A., y Frey, J. (2005). The Interview, from neutral stance to political involvement. En N. K. Denzin & y S., Lincoln (Comp). *The Sage Handbook of Qualitative Research* (695-727). London, UK: Sage.
- Freinet, C. (1971). *Las invariantes pedagógicas*. Barcelona: Estela.

- Freire, P., y Macedo, D. (1989). *Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Barcelona: Paidós-MEC.
- Funes, S. (2000). Resolución de conflictos en la escuela: Una herramienta para la cultura de paz y la convivencia. *Contextos Educativos*, 3, 91-106.
- Gagordobil, M., y Martínez-Valderrey, V. (2016). Impact of cyberprogram 2.0. on different types of school violence and aggressiveness. *Frontiers in Psychology*, 7, 412-428.
- García, F.J., Rubio, A., Milián, I., y Marande, G. (2013). El aprendizaje de la amistad en la educación primaria. Un procedimiento intensivo para ayudar a los niños a hacer amigos. *Apuntes de Psicología*, 2(31), 155-163.
- García-Raga, L., Martínez-Usarralde, M.J., y Sahuquillo, P. (2012). Hacia una cultura de convivencia. La mediación como herramienta socioeducativa. *Cultura y Educación*, 24(2), 207-217. doi: 10.1174 / 113564012804932092.
- García-Del Dujo, A., y Mínguez, R. (2011). Los límites de la educación en valores cívicos: cuestiones y propuestas pedagógicas. *Educación XXI*, 14(2), 263-285.
- García-Raga, L., y López-Martín, R. (2011). Convivir en la escuela. Una propuesta para su aprendizaje por competencias. *Revista de Educación*, 356, 531-555. doi: 10-4438/1988-592X-RE-2010-356-050.
- García-Raga, L., y López-Martín, R. (2014). La convivencia escolar y la construcción de la ciudadanía: balance retrospectivo y desafíos de futuro. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 66(2), 93-106.
- García-Raga, L., Martínez-Usarralde, M.J., y Sahuquillo, P. (2012). Hacia una cultura de convivencia. La mediación como herramienta socioeducativa. *Cultura y Educación*, 24(2), 207-217.
- García-Pérez, F.F. (2009). Educar para la participación ciudadana. Un reto para la escuela de siglo XXI. *Investigación en la escuela*, 68, 5-10.
- Gázquez, J. J., Cangas, A. J., Pérez, M. C., y Lucas, F. (2009). Teachers' perception of school violence in a sample from three European countries. *European Journal of Psychology of Education*, 24(1), 49-59.
- Gázquez, J.J., Pérez-Fuentes, M.C., Lucas, F., y Fernández, M. (2011). Análisis de la convivencia escolar por los docentes europeos. *Aula Abierta*, 1(39), 51-58.

- Gerstein, L., Blom, L., Sink, A., y Akpan, A. (2014). Implementing sport for peace principles with elementary school student leaders. *Revista de Cercetare si Interventie Sociala*, 45, 7-16.
- Gimeno-Sacristán, J. (1998). ¿Qué es una escuela para la democracia? *Cuadernos de Pedagogía*, 275, 19-26.
- Gimeno-Sacristán, J. (2001). *Educación y convivir en la cultura global. Las exigencias de la ciudadanía*. Madrid: Morata.
- Godás, A., Santos-Rego, M.A., y Lorenzo, M. (2008). Convivir en los centros educativos. ¿Cómo lo ven alumnos, padres y profesores? *Bordón. Revista de Pedagogía*, 60(1), 41-58.
- Gol-Guven, M. (2016). Effectiveness of the Lions Quest Program: Skills for Growing on school climate, students' behavior, perceptions of school, and conflict resolution skills. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18, 1-20.
- Gómez, S.A., y Gaymard, S. (2014). The perception of school climate in two secondary schools during the implementation of a peer support program. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 12(2), 509-540.
- González, A. (2015). Programa TEI "Tutoría Entre Iguales". *Innovación Educativa*, 25, 17-32.
- González-Barea, E.M. (2008). Convivencia intercultural en centros educativos multiculturales. ¿Hacia un reconocimiento de la diversidad cultural? *Educación XX1*, 26, 225-240.
- Grau, R., García-Raga, L., y López-Martín, R. (2016). Towards School Transformation. Evaluation of a Coexistence Program from the Voice of Students and Teachers. *NAER. Journal of New Approaches in Educational Research*, 2(5), 137-146. doi:10.7821/naer.2016.7.177
- Grupo SI(e)TE. Educación. (2010). Violencia, convivencia y Educación. Claves para la intervención pedagógica en la escuela. *Revista de Investigación en Educación*, 8, 6-23.
- Güemes, I. Evaluación de la eficacia del programa "CONVES" para la mejora de la convivencia en educación primaria. *Escuela Abierta*, 14, 33-46.
- Habermas, J. (1984). *Ciencia y técnica como ideología*. Madrid: Técnicos.

- Hakvoort, I., y Olsson, E. (2014). The School's Democratic Mission and Conflict Resolution: Voices of Swedish Educators. *Curriculum Inquiry*, 44(4), 531-542. doi: 0.1111/curi.12059.
- Haman, S. (2009). *Asamblea de aula. Estrategias para promover la convivencia democrática en Escuelas Multigrado*. Perú: Ministerio de Educación.
- Harbera, C., y Sakade, N. (2009). Schooling for violence and peace: how does peace education differ from 'normal' schooling?. *Journal of Peace Education*, 6(2), 171-187. doi: 10.1080/17400200903086599.
- Herrera, L., y Bravo, I. (2012). Predictive value of social skills in living together at primary school. Analysis in a cultural diversity context. *NAER. New Approaches in Educational Research*, 1(1), 13-21. doi: 10.7821/naer.1.1.13-21.
- Heurdiere, L. (2014). La politique d'éducation prioritaire. Un projet conduit hors du champ politique (1981-2001). *Vingtième siècle*, 124(4), 155-168. doi: 10.3917/vin.124.0155
- Houlston, C., Smith, P.K., y Jessel, J. (2009). Investigating the extent and use of peer support initiatives in English schools. *Educational Psychology*, 29(3), 325-344.
- Imberti, J. (2006). Miradores sobre la Violencia. In J. Imberti (Comp.), *Violencia y escuela: miradas y propuestas concretas*. Buenos Aires: Paidós.
- Inglés, C.J. (2009). *Enseñanza de Habilidades Interpersonales en la adolescencia. PEHIA Program*. Madrid: Pirámide.
- Isbell, R., y Exelby, B. (2001). *Early learning environments that work*. Gryphon: House Betsville.
- Jares, X.R. (2002). Aprender a convivir. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 44, 79-92.
- Jares, X.R. (2006). *Pedagogía de la convivencia*. Barcelona: Graó.
- Jiménez, M., Lleras, J., y Nieto, A.M. (2010). La paz nace en las aulas: evaluación del programa de reducción de la violencia en Colombia. *Educ.Educ*, 3(13), 347-359.
- Jordán, J.A. (2007). Educar en la convivencia en contextos multiculturales. En E. Soriano (Ed.), *Educación para la convivencia intercultural* (pp. 59-94). Madrid: La Muralla.

- Jornet, J.M., González-Such, J., y Perales, M^a J. (Eds.) (2013). *Investigación evaluativa: Una perspectiva basada en la complementariedad metodológica (cuantitativa-cualitativa)*. Perú: CREA.
- José, A., Pareja, J.A., y Pedrosa, B. (2013). Mejora de la convivencia a través de la investigación-acción participativa. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 3(6), 467-491.
- Krueger, R. A., y Casey, M. A. (2000). *Focus groups: A practical guide for applied researchers*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Leale, H. (2005). Infancia vulnerable. El arte como mediador en la praxis psicosocial comunitaria en salud. *XII Jornadas de Investigación y Primer Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur*. Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Leff, S.S., Costigan, T., y Power, T.J. (2004). Using participatory research to develop a playground-based prevention program. *Journal of School Psychology*, 42, 3-21.
- Leopardi, L. (2009). Racionalidad teórico-metodológica presentes en paradigmas de la investigación socio-educativa. *Diálogos Educativos*, 18, 46-65.
- London, R.A., Westrich, L., Stokes-Guinan, K., y Mclaughin, M. Playing Fair: The Contribution of High-Functioning Recess to Overall School Climate in Low-Income Elementary Schools. *Journal of School Health*, 1(85), 53-60.
- López-Martín, R. (2013). Apostar por la educación: construir ciudadanía. El desafío de las sociedades del s. XXI. En A. Montané y V. Sánchez-Valverde (coords.). *Derechos Humanos y Educación Social*, pp. 153-165. Valencia: Germanía.
- Lynch, M., y Cicchetti, D. (1997). Children's relationships with adults and peers: An examination of elementary and junior high school students. *Journal of School Psychology*, 35, 81-89.
- Marchant, T., Milicic, N., y Álamos, P. (2013). Impacto en los niños de un programa de desarrollo socio-emocional en dos colegios vulnerables de Chile. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 167-186.
- Martín, X., y Puig-Rovira, J. (2007). *Las siete competencias básicas para educar en valores*. Barcelona: Graó.

- Martínez-Bonafé, J. (2011). Para saber más. Herramientas para vivir la democracia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 71(25,2), 193-201.
- Martínez, M., Esteban, F., y Buxarrais, M.R. (2011). Escuela, profesorado y valores. *Revista de Educación, número extraordinario*, 95-113.
- Mayor-Zaragoza, F. (2012). Educación en Derechos Humanos y Democracia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 74(26,2), 177-185.
- Mayor-Zaragoza, F. (2003). Educación para la paz. *Educación XXI*, 6, 17-24.
- Maysel, O., Wiseman, H., y Hai, I. (1998). Adolescents' relationships with father, mother, and same-gender friend. *Journal of Adolescent Research*, 13, 101-123.
- McLoughlin, C.S. (2009). Positive peer group interventions: An alternative to individualized interventions for promoting prosocial behavior in potentially disaffected youth. *Electronic Journal of research in educational psychology*, 3(7), 1131-1156.
- Melero, N. (2012). El paradigma crítico y los aportes de la investigación acción participativa en la transformación de la realidad social: Un análisis desde las ciencias sociales. *Cuestiones Pedagógicas*, 21, 339-355.
- Mello, R. (2009). Diálogo y escuela en Brasil: Comunidades de aprendizaje. *Cultura y Educación*, 2(21), 171-181. doi: 10.1174/113564009788345871.
- Miles, M.B., y Huberman, A.M. (1994). *Qualitative Data Analysis*. London: Sage Publications.
- Moliner, O., Traves, J.A., Ruiz, M.P., y Segarra, T. (2016). Estrategias que inciden en los procesos de democratización de la escuela. Una aproximación teórica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(2), 116-129.
- Moral, A., y Pérez, M.D. (2010). La evaluación del "Programa de Prevención de la Violencia Estructural en la Familia y en los Centros Escolares". *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 1(21), 25-36.
- Moreno, A. (2010). La mediación artística: un modelo de educación artística para la intervención social a través del arte. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52(2), 1-9.
- Moreno, A., y Cortès, F. (2015). Inclusió social i mediació artística. *Valors*, 20-21.
- Muñoz, M.T., Lucero, B. A., Cornejo, C. A. Muñoz, P. A., y Araya, N. E. (2014). Convivencia y clima escolar en una comunidad educativa inclusiva de la Provincia de Talca, Chile. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(2), 16-32.

- Nothhafft, S. (2012). *Conflict resolution and peer mediation: A pilot programme in Munich secondary schools*. In Restorative Justice in Context: International Practise and Directors (pp. 1-338). Germany: Munich University of Applied Sciences.
- Naylor, P., y Cowie, H. (1999). The effectiveness of peer support systems in challenging school bullying: the perspectives and experiencies of teachers and pupils. *Journal of Adolescence*, 22, 467-479. doi: 10.1006/jado.1999.0241.
- North Carolina State Dept. of Public Instruction (1998). *Early childhood education facilities planner*. Documento de ERIC (ED 424 937).
- Onrubia, J. (1997). Escenarios cooperativos. *Cuadernos de Pedagogía*, 255, 65-70.
- Oraisón, M. (2011). Citizen Participation and Education for Democracy. *RIED-IJED. Interamerican Journal of Education for Democracy*, 1(4), 53-71.
- Ortega-Ruiz, R., Del Rey, R., y Casas, J.A. (2013). La convivencia escolar: clave en la predicción del Bullying. *Revista Iberomaericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 91-102.
- Ortega, R., y Del Rey, R. (2004). *Construir la convivencia*. Barcelona: Edebé.
- Ortega, R., y Del Rey, R. (2003). *La violencia escolar. Estrategias de prevención*. Barcelona: Graó.
- Parada, J.L. (2010). La educación familiar en la familia del pasado, presente y futuro. *Educatio Siglo XXI*, 28(1), 17-40.
- Páez, R. M. (2015). Familia y escuela: Una alianza necesaria en la gestión escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 67, 159-180.
- Parrilla, A., Muñoz-Cadavid, M.A., y Sierra, S. (2013). Proyectos educativos con vocación comunitaria. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), 15-31.
- Pellegrini, A.D., y Bjorklund, D.F. (1996). The place of recess in school: Issues in the role of recess in children's education and development. *Journal of Research in Childhood Education*, 11, 5-13. doi: 10.1080/02568549609594691.
- Pellegrinni, A.D., y Davis, P.D. (1993). Relations between children's playground and classroom behavior. *Brisith Journal of Educational Psicology*, 63, 88-95. doi: 10.1111/j.2044-8279.1993.tb01043.x.

- Peñalva-Vélez, A., López-Goñi, J. J., Vega-Osés, A., y Satrústegui-Azpíroz, C. (2015). Clima escolar y percepciones del profesorado tras la implementación de un programa de convivencia escolar, ESE. *Estudios sobre Educación* 28, 9-28. doi: 10.15581/004.28.9-28.
- Perales, C., Bazdresch, J.M.A., y Arias, E. (2013). La convivencia escolar desde la perspectiva de los estudiantes. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 147-165.
- Pérez, S. (2012). DUM-DUM: Un programa diseñado para la inclusión a través del ritmo musical. *Dedica, Revista de Educação e Humanidades*, 2, 217-234.
- Pérez-Pérez, C. (2007). Efectos de la aplicación de un programa de educación para la convivencia sobre el clima social del aula en un curso de 2º de ESO. *Revista de Educación*, 343, 503-529.
- Pérez, E., y Sánchez, J. (2005). La educación comunitaria: Una concepción desde la pedagogía de la esperanza de Paulo Freire. *Revista Venezolana de Ciencias Sociales*, 2(2), 317-329.
- Permuy, A., Méndez, M.J., Barreiro, F. (2015). O alumnado axudante como figura chave para construción dunha convivencia positiva. *Revista de estudos e investigación en psicología y educación*, 2(Extr), 1-3.
- Portillo, C. (2000). El valor de la palabra compartida. Hablar para aprender en las asambleas de clase. *Aula de Innovación Educativa*, 96, 1-4.
- Prodócimo, E., Gonçalves, R., Rodrigues, R., y Bognoli. (2014). Violencia escolar: reflexiones sobre los espacios de ocurrencia. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(2), 1-15.
- Pulido, R., Calderón-López, S., Martínez-Seoane, G., y Lucas-Molina, B. (2014). Implementación de un programa de mediación escolar: Análisis de las dificultades percibidas y propuestas de mejora. *Revista Complutense de Educación*, 2(25), 375-392.
- Puig, M. y Morales, J. A. (2015). La formación de ciudadanos: conceptualización y desarrollo de la competencia social y cívica. *Educación XXI*, 18(1), 259-282.
- Rekalde, I., Vizcarra, M.T., y Macazaga, A.M. (2014). La observación como estrategia de investigación para construir contextos de aprendizaje y fomentar procesos participativos. *Educación XXI*, 17 (1), 201-220.

- Rodrigo-Montero, J. (2015). Kunstcoop: Experiences of art mediation in Germany. *Arte, Individuo y Sociedad*, 27(3), 373-392. doi: 10.5209/rev-ARIS.2015.v27.n3.4372.
- Romera, M. J. (1996). Fundamentos teórico-metodológicos de la investigación pedagógica. *Revista Complutense de Educación*, 7(2), 261-288.
- Sacristán, D., y Murga, M.A. (1994). *Educación democrática y cultura participativa. Desarrollo del espíritu democrático a través de la educación*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Santos, C., Cardoso, A.P., y Marcelino, A.L. (2015). “Colorir para agir”: Educar pela arte, para a paz. *Revista de estudos e investigação em psicologia y educación*, 4(extr), 1-7.
- Santos-Guerra, M.A. (1996). La democracia, un estilo de vida. *Cuadernos de pedagogía*, 251, 50-54.
- Santos-Guerra, M.A. (Coord.) (2003). *Aprender a convivir en la escuela*. Madrid: Akal.
- Santos-Guerra, M.A. (2009). La escuela que aprende. Retos, dificultades y esperanzas. En Santos-Guerra, M. A. (Eds.), *Escuelas para la democracia. Cultura, organización y dirección de instituciones educativas*. (pp. 163-184). Madrid: Wolters Kluwer España.
- Save the Children. (2014). *La protección de la infancia frente a la pobreza: un derecho, una obligación y una inversión*. Madrid: Save the Children.
- Save The Children. (2014). *Pobreza infantil y exclusión social en Europa. Una cuestión de derechos*. Bruselas: Save The Children.
- Schulman, M. (2002). How we become moral. En Snyder, C.R., y López, S.J., (2011). *The Oxford Handbook of Positive Psychology*: (499-512). Oxford: Oxford University Press.
- Seoane, J.B. (2010). Nueve tesis sobre educación para la democracia. *Revista Educación Inclusiva*, 2(3), 79-96.
- Serrano, D., y Victorino, L. (2015). La participación infantil y la convivencia en espacios escolares: Una experiencia para su mejora en la educación primaria. *Revista Calidad en la Educación Superior*, 1(6), 76-90.
- Silver, P., y Jacklin, H. (2015). Assembling” the Ideal Learner: The School Assembly as Regulatory Ritual. *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, 4(37), 326-344. doi:10.1080/10714413.2015.1065618.

- Smith, P.K., Morita, Y., Junger-Tas, J., Olweus, D., Catalano, R., y Slee, P. (1999). *The nature of school bullying. A cross national perspective*. London: Routledge.
- Snyder, C.R., y López, S.J. (2011). *The Oxford Handbook of Positive Psychology*. Oxford: Oxford University Press.
- Spanja, S. Examples of the best practise: The educational program Zajedno Jaci (Stroger Together) in Croatia. *Intercultural Education*, 4(22), 351-353.
- Tirado, R. y Conde, S. (2015). Análisis estructural de la gestión de la convivencia escolar en centros de buenas prácticas de Andalucía (España). *Educación XXI*, 18(2), 1-23.
- Tonucci, F. (1976). *La escuela como investigación*. Barcelona: Avance.
- Tonucci, F. (2009). ¿Se puede enseñar la participación? *Investigación en la escuela*, 68, 11-24.
- Torrecilla, E.M., Olmos, S., y Rodríguez, M.J. (2015). Efectos de la metodología didáctica sobre el aprendizaje de competencias para la gestión de conflictos en educación secundaria. *Educación XXI*, 18 (2), 1-27.
- Torrego, J. C. (2013). *La ayuda entre iguales para la mejora de la convivencia escolar. Manual para la formación de alumnos ayudantes*. Madrid: Narcea.
- Touriñán, J. M. (2010). Familia, escuela y sociedad civil. Agentes de educación intercultural. *Revista de Investigación en Educación*, 7, 7-36.
- Turnuklu, A., Kacmaz, T., Gurlera, S., Turka, F., Kalendera, A., Zengina, F., y Sevkin, B. (2010). The effects of conflict resolution and peer mediation training on Turkish elementary school students' conflict resolution strategies. *Journal of Peace Education*, 1(7), 33-45. doi: 10.1080/17400200903370928.
- Turnuklu, A., Kacmaz, T., Sunbul, D., y Ergul, H. (2010). Effects of conflict resolution and peer mediation training in a Turkish high school. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 1(20), 69-80.
- Uceda, F., Matamales, R., y Montón, C. (2011). La importància de la vinculació educativa com a prevenció de la delinqüència juvenil. Pedagogia i Treball Social. *Revista de Ciències Socials Aplicades*, 1, 97-121.
- UNESCO (2015). *Rethinking Education. Towards a global common good?* France: UNESCO.
- Uruñuela, P.M. (2016). *Trabajar la convivencia en los centros educativos*. Madrid: Narcea.

- Valdebenito, V., y Duran, D. (2015). The Coordinating Role Of The Teacher In A Peer Tutoring Programme. *Procedia. Social and Behavioral Sciences*, 191, 2300-2306. doi: 10.1016/j.sbspro.2015.04.423.
- Valls, R., Soler, R., y Flecha, R. (2008). Lectura Dialógica: Interacciones que mejoran y aceleran la lectura. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, 71-87.
- Viguer, P., y Avià, S. (2009). Un modelo local para la promoción de la convivencia y la prevención de la violencia entre iguales desde el ámbito comunitario. *Cultura y Educación*, 21(3), 345-359. doi:10.1174/113564009789052334.
- Viguer, P. y Solè, N. (2012). Escuela e iguales como contextos de socialización en valores y convivencia: una investigación participativa a través de un debate familiar. *Cultura y Educación*, 24(4), 475-487.
- Villanueva, L., Usó, I., y Adrián, J.E. (2013). Los programas de mediación entre iguales: una herramienta eficaz para la convivencia escolar. *Apuntes de Psicología*, 2(31), 165-171.
- Vinovskis, M.A. (2005). Federal Compensatory Education Policies from Ronald Reagan to George W. Bush. Paper presented at the Congresssional Briefing, History Education Policy, United States, December.
- Volk, A., Dane, A.D., Marini, Z.A., y Vallancourt, T. (2015). Adolescent Bullying, Dating, and Mating: Testing an Evolutionary Hypothesis. *Evolutionary Psychology*, 1-11. doi: 10.1177/1474704915613909.
- Yildiz, D.G., Çetin, H., Turnuklu, A., Tercan, M., Çetin, C., y Kaçmaz, T. (2016). Evaluation of “Polatli negotiator mediation leader students” Project. *Elementary Education Online*, 2(15).
- Yubero, S., Larrañaga, E., y Morales, J.F. (2003). *La sociedad educadora*. Cuenca: Colección Estudios.
- Wald, G. (2009). Los dilemas de la inclusión a través del arte: Tensiones y ambigüedades puestas en escena. *Oficios Terrestres*, 53-62.
- Warren, M. (2007). Linking community development and school improvement. *Community Investments*, Fall, 26-30.

[7] Anexos

7.1. Compendio de publicaciones

7.1.1. Artículo 1

The challenge of coexistence in socially vulnerable schools²

Roser Grau, Laura García-Raga y Ramón López-Martín

Abstract

Society in general and schools in particular continue to express their concerns with regard to the many challenges posed nowadays by living in a globalized world, where learning to coexist involves knowing oneself and those around us. Therefore, the professionals from the education sector and specially from the most vulnerable contexts demand the necessity to know strategies and initiatives which enable them to build a democratic school, where learning to coexist is the key to educate engaged citizens living in an increasingly intercultural, changing world. The study presented here has been conducted in two differentiated, but complementary, phases. During the first phase a document search has been conducted on two inter-connected concepts: education and democracy, reviewing the theoretical and conceptual contributions from prominent authors, both national and international. During the second phase we have selected a series of peer and cooperative support strategies, as we consider them to be most appropriate to transform the school of today and tomorrow. We have stated their characteristics and their implementation possibilities. Class Assembly, Peer Support Program, Pair Reading, and Alternative Leisure to the Playground, are just some of those selected. It must therefore be concluded that building a democratic school is the way towards quality in education, by opening the school to participation through strategies which give a voice to the whole education community.

Keywords: School, Participation, Democratic Values, Educational Strategies.

INTRODUCTION

School coexistence is an ongoing challenge for the current education system. Learning to live in a society is an increasingly complex task and is still one of the objectives to achieve at an international level (UNESCO, 2015). Besides, there are already many professionals in education who request support from the public authorities in order to receive training in

² Este artículo está aceptado en la revista *Procedia. Social and Behavioral Sciences*. La traducción al español se encuentra en el anexo 7.1.

strategies which will help them face a reality that has become more and more complex. We currently live in a changing and diverse society, and responding to the needs of the education community has become a challenging task to address.

From this perspective, alternatives within the education sector have been sought in order to set aside the inefficient, but still present, punishment strategies. They continue to be a resource used in many schools, even while their little operability is well known by all. The lack of resources to deal with situations such as school violence, school bullying and constant signs of disrespect has become an issue. It is for this reason that this study has been conducted, aiming at supporting those professionals who sometimes feel lost when they have to face situations which are becoming more difficult to deal with and to step in.

Context is, without a doubt, a relevant aspect in the educational process of individuals. Firstly, the education received within the nuclear family is crucial as it exercises a significant impact on many aspects, as well as being credited the responsibility of teaching values for social coexistence (Parada, 2010). On the other hand, the peer groups –which children spend a large part of their time with as they grow up– are steadily gaining more and more importance, intensity and stability, and are becoming the most influent socialising context (Inglés, 2009; Lynch & Cicchetti, 1997; Mayseless, Wiseman & Hai, 1998). While being aware of the role exercised by both socialising agents, we must not forget that it is at school that children spend a great deal of their time and, for this reason, we stand for a democratic education based on respect, tolerance and mutual dialogue.

Hence, in this article we have addressed a research carried out in two complementary stages. In the first place, we have performed a document search on the connection between the concepts of “Democracy” and “Education”, following on the discourse from relevant experts and on the basis, that there is a need for education on, and for, democracy. On the second stage of the research, and using the same methodology, we have selected a series of strategies to improve school coexistence. These strategies can be of great interest to education centres, especially those within contexts with a risk of social exclusion. Finally, we offer a social-educational program proposal.

Ultimately, it is essential to continue standing for a democratic school by implementing strategies that help students live together. Thus, schools can transform into spaces where the priority is learning to coexist peacefully.

OBJECTIVES

The main aim of this article is the development of a program for school coexistence improvement based on the connection between democracy and education. We have used as a starting point the strategies addressed in research studies by experts on the subject.

The following specific objectives derive from our main aim:

- To establish a theoretical frame around the meaning of democratic education by carrying out an extensive search of data.
- To sort the information collected and reflect the different meanings found during the search process on a table.
- To perform a document search of strategies for school coexistence improvement.
- To group those strategies on a table while specifying at the same time their main characteristics.
- To design a social-educational program for the improvement of school coexistence drawn from the information gathered during both research stages.

METHODOLOGY

This research is framed within the qualitative methodology, using a strategy of collection and analysis of information, known as documentary analysis. As Del Rincón et al. (1995, p.342) state, the analysis of documents is a very useful source to obtain retrospective and referential information about a situation, a phenomenon or a specific program³. This search has been carried out using primary sources, with the aim of analysing information in a systematic and organized way. In order to ensure the research process is reliable we have followed the five basic stages presented by Bisquerra (2012, p. 351):

- a) Tracking or inventory of the existing and available documents.
- b) Classification of the specified documents.
- c) Selection of the most relevant documents for the purposes of the research.
- d) An in-depth reading of the content of these documents in order to extract elements for analysis and to register them in memos or comments into margins, so as to identify patterns, trends, confluences and contradictions.

³ “El análisis de documentos es una fuente de gran utilidad para obtener información retrospectiva y referencial sobre una situación, un fenómeno o un programa concreto”. Del Rincón et al. (1995, p. 342). *Técnicas de investigación en ciencias sociales* [Research techniques in Social Sciences]. Madrid: Dykson.

- e) A comparative and cross-referenced reading of the documents so it is possible to build a comprehensive synthesis about the social reality being analysed.

As we have previously described, the research consists of two complementary phases, both of which have used the same methodology:

- Phase 1: Document search on the relationship between two concepts: Democracy and Education, with the prospect of analysing the discourse of experts on the subject.
- Phase 2: Document search on coexistence improvement strategies which are appropriate to reduce the rate of school violence and to improve interpersonal relationships within the education community.

After completing this process, we offer a program for the improvement of school coexistence, with the prospect of it becoming operational during future researches.

FINDINGS

After previously having explained our research we present the findings obtained through both phases below.

Findings obtained during Phase 1

As our aim was to perform an extensive document search on the connection between the concepts of democracy and education –established by many authors–, it has been necessary to collect a great amount of quotes. Those most relevant thereon have been selected (Table 1) for the purpose of observing and reflecting on possible differences, similarities or variances.

Table 1. Selected data on the relationship between “democracy and education”

| Quote | Authorship |
|--|---|
| “In a democracy, the school should embody the democratic values and educate pupils on attitudes of tolerance, respect, equality, solidarity, cooperation and participation. I see democracy not just on its formal dimension but as a lifestyle too”. | Santos-Guerra, 1996, p. 251 |
| “Democratic schools need to be based on a broad definition of “we”, a commitment to building a community that is both of the school and of the society in which the school exists”. | Apple and Beane, 1997, p. 44 (Spanish translation) |
| “Participation in social life needs to be nurtured by education so that the democratic life becomes a culture, rooted in the citizens’ minds and hearts; without this it would be reduced to a frame of procedures of formal participation”. | Gimeno-Sacristán, 2001, p. 155 |
| “Democratic discipline rests on values such as mutual respect –key in any type of coexistence–, rights and duties and on the capacity of self-sacrifice. From a procedural point of view, this model of discipline is founded on mutual dialogue, reasoning, negotiation and persuasion”. | Santos-Guerra, 2003, p. 94 |
| (...) “education for peace must include education for democracy, justice, disarmament, human rights, tolerance, respect to cultural diversity, preservation of the environment, conflict prevention, reconciliation, non-violence, and culture of peace”. | Mayor-Zaragoza, 2003, p. 19 |
| “The difficulties of democratic organization are taking place in schools, where the clear fall of participation emerges as one of the most significant and worrying indicators. Nevertheless, as we will see, participation is irreplaceable in order to foster democratic models of coexistence. The pedagogy of coexistence cannot be designed leaving aside those concerned” | Jares, 2006, p. 14 |
| “Learning to live democratically can only be achieved by living democratically”. | Martín and Puig, 2007, p. 91 |
| “Education for a democratic citizenship is crucial to promote a free, tolerant, and fair society, which contributes to protect the values and principles that are the basics of a democracy: freedom, pluralism, human rights and the rule of law”. | Bolívar, 2008, p. 128 |
| “It goes without saying that calling for active participation, as an example of democratic life at school, or praising the virtues of an education for citizenship when a specific situation remains rooted to a whirlpool of disputes is pure illusion”. | Godás, Santos- Rego and Lorenzo, 2008, p. 42 |
| (...) “where children are seen as citizens and, therefore, able to establish experiences of democracy and citizenship”. | Tonucci, 2009, p. 24 |
| “Democracy is an educational political value that international agencies also promote in teaching the modern-day citizen, and through which they offer and conditionaid through funding, consulting, programs, etc. In this sense democracy is defined as the possibility of shaping a responsible, committed, and participative citizen”. | Buenfil, 2011, p. 33 |
| “School cannot only be a good place for the education of values; it must be – together with the family– the best place to learn and to become happy, free, fair and democratic people”. | Martínez, Esteban and Buxarrais, 2011, p. 99 |
| “When viewed in the foreground, the political and democratic horizon of participation is conceived as a social action committed to the education of subjects capable of changing the world, not merely reproducing it. From this standpoint, participation can be visualized in the relational field as able to contribute to more critical and emancipated political stances, and more symmetrical social relationships, which, on a subjective level, could be translated into an autonomous and proactive citizenship”. | Oraisón, 2011, p. 63 |
| “Education nowadays cannot renounce to the building of a participative, critical and responsible citizenship and, subsequently, to boosting the role of the educational centres as ideal scenarios for the learning of democratic values”. | García-Raga and López-Martín, 2014, 93 |
| “Clearly, the theories posed by some authors express the prevailing mood of a society that, subject to constant changes, is delegating more and more to the educational institutions, which it recognizes as suitable places to practice and live democracy and the values that guarantee coexistence by respecting differences”. | Puig-Gutiérrez and Morales-Lozano, 2015, p. 264 |

After a thorough analysis of these quotes, it is evident that there is a wide variety of authors who work and are concerned about discussing democracy and education, albeit their foci are diverse according to the definitions. Hence, many of the quotes show student participation and the importance of promoting civic values as priority topics. There are also definitions including references to the value of coexistence. In any case, there are a large number of conceptions that stress the importance of the three elements considered to be essential for the construction of a democratic school: participation, the need for coexistence and the commitment to build an involved, critical and structured citizenship.

Findings obtained during Phase 2

The following table contains the strategies we consider to be most ideal to work on school coexistence in primary education centres that are in contexts with a risk of social exclusion.

Table 2. Selection of strategies for the improvement of school coexistence

| Strategy | Description | Author of reference |
|---------------------------------------|--|---|
| Class Assembly | Time and space for mutual dialogue, communication, prevention and conflict resolution. It is advisable to hold the assembly once a week, arranged in a circle with the help of the dashboard “ <i>I congratulate, I criticise, I propose</i> ” as guidance. | Freinet (1971) |
| Pair Reading | Sharing the pleasure of reading in an asymmetric fashion. Students from upper grades will share one or two weekly readings with younger students (in pairs), encouraging reading while creating friendship bonds. | Durán and Blanch (2015); Valdebenito and Durán (2014) |
| Peer Mentoring | Asymmetric pairs (from upper and lower grades) who share a common objective, with the aim of building emotional bonds. The involvement of both is required: the mentor learns teaching and the mentee learns to receive customised help from a peer. Moreover, autonomy and responsibility are boosted on both. | Durán (2012) |
| Curriculum-Specific Work Areas | Organisation of the space in areas according to the curriculum and the needs of the children in the classroom. Numerous experts indicate these areas enhance cooperative learning, as well as social relations and peer interactions. | Ezquerro and Argos (2008); Isbell and Exelby (2001) |
| Alternative Leisure to the Playground | A games classroom available during playground time. Board games and sports equipment are coordinated and guarded by students from upper grades. It is an alternative to the playground break, as most conflicts usually occur during that time at school. | Volk, Dane, Marini and Vaillancourt (2015) |
| Peer Support Program | 2 responsible upper-grade students are selected in each class. They take specific roles regarding inclusion of all pupils, assistance to new students, academic support and monitoring and prevention and resolution of small conflicts. They will be a referent in the school, together with the teaching staff in charge of the group of supporting students. | Torrego (2013) |
| Peer Mediation | It is a strategy of peer conflict resolution which is rarely used in primary education, as it is the experts’ advice to implement it in secondary education. In order to become a mediator and be given specific training people must volunteer as well as those who decide to use this service. A series of conflict resolution phases are adopted with the intention of adequately dealing with the specific issue or challenge. | Boqué (2005) |
| Art Mediation | Art activities or workshops aim at boosting group cohesion and thus preventing conflicts. It is advisable that these workshops are managed by established artists, so that they know how to convey the magic of art. Plays, dance, music, painting and sculpture are just some of the possibilities. | Moreno (2010) |

As we can see, many experts have researched and verified that the implementation of certain strategies for conflict resolution can significantly improve school coexistence. Class Assemblies, Curriculum-Specific Work Areas, and Alternative Leisure to the Playground, are some examples of the need to look for other spaces for social relationships, mutual dialogue and pleasure, providing time to get to know each other and to grow up both as an individual and as a group. Strategies such as Pair Reading and Peer Mentoring advocate for the creation of asymmetric pairs where older and younger students perform joint activities; they learn from each other and establish really interesting, and extremely enriching, emotional bonds and friendly ties. The Peer Support Program and Peer Mediation are strategies of conflict prevention and resolution, both including specific training for supporting students or mediators; this goes a step further in peer intervention when small conflicts emerge as it confers responsibility and autonomy during the resolution process. Finally, Art Mediation is a relatively new initiative: it seeks personal growth and group cohesion by means of workshops or activities that aim at making students thrill and enjoy through art.

CONCLUSION AND DISCUSSION

The findings we have presented previously indicate a need for further research along these lines, so that we move towards the transformation of the school into a place where the priority will be learning to coexist. Firstly, it is worth stressing that the connection between education and democracy is clear and so it has been determined by the discourse of relevant authors in this field. We have reached the conclusion that a democratic school is not only founded on teaching values, it also requires the democratic governance of its functioning. Participation, coexistence and training for responsible citizenship are the cornerstones on which the building of a democratic school must be founded. One of the common aspects the different authors that appear in this study identify as a fundamental value –or even an absolute prerequisite– for the adequate development of a democratic school is, undoubtedly, the participation of each and every group of the educational community. As stated by García-Pérez (2009), participation is conceived as a critical element in order to learn to live in an increasingly demanding world, and it is a key point to learn to face problems and be competent in decision-making. Therefore, schools need to boost coexistence improvement, by promoting the full development of all the education community (José, Pareja and Pedrosa, 2013). We can fairly say that learning to live in society, to participate in the community, is not an easy task, but it must be a priority objective at school; participation is taught and learnt and must be experienced on a practical level.

With regards to the strategies proposed in this study, it should be noted that many experts have already confirmed their proper performance in educational centres located within different contexts, as for example the researches carried by Cowie et al (2002) and Naylor & Cowie (1999) about the benefits of peer support programs. Therefore, we believe it is vital to continue working along these lines.

Following these conclusions, the program intended is a set of strategies selected from those previously described: Class Assembly, Pair Reading, Alternative Leisure to the Playground, Peer Support Program and Art Mediation. We believe these are the most appropriate strategies as they all use cooperative learning as well as peer support –with all the educational benefits they contribute as a whole to the educational community–, in line with the findings of researches like those presented by Turnuklua et al. (2010), Akgun and Araz (2014), Hakvoort and Olsson (2014) and Peñalva-Vélez et al (2015).

Similarly, it is important to note that further research has to consider the need of a greater involvement of the families in the educational centre; they have to be granted an active role as they are the first socializing agent and cannot be left in the background. The search for strategies that potentiate family participation is thus another pending task in the current education system, and henceforth it is the responsibility of researchers on school coexistence.

REFERENCES

- Akguna, S., y Araz, A. (2014). The effects of conflict resolution education on conflict resolution skills, social competence, and aggression in Turkish elementary school students. *Journal of Peace Education*, 11(1): 30-45. doi:10.1080 / 17400200903370928.
- Apple, M., y Beane, J.A. (1997). *Escuelas Democráticas*. Madrid: Morata.
- Bisquerra, R. (2012). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Bolívar, A. (2008). *Ciudadanía y competencias básicas*. Sevilla: Fundación ECOEM.
- Boqué, M. C. (2005). *Tiempo de mediación. Taller de formación de mediadores y mediadoras en el ámbito educativo*. Barcelona: CEAC.
- Buenfil, R.N. (2011). Discussing Democracy in the Area of Education. *RIED-IJED. Interamerican Journal of Education for Democracy*, 1(4), 29-51.

- Cowie, H., Naylor, P., Talamelli, L., Chauhan, P., y Smith, P.K. (2002). Knowledge, use of and attitudes towards peer support. *Journal of Adolescence*, 25, 453-467. doi: 10.1006/jado.2002.0498.
- Del Rincón, D., Latorre, A., Arnal, J., y Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Dykson.
- Durán, D. (2012). Utilizando el trabajo en equipo. Estructurar la interacción a través de métodos y técnicas. In Torrego, J.C., y Negro, A. (Coords.), *Aprendizaje cooperativo en las aulas* (pp. 139-166). Madrid: Alianza Editorial.
- Durán, D., y Blanch, S. (2015). Read One: Un programa de mejora de la lectura a través de la tutoría entre alumnos y el apoyo familiar. *Cultura y Educación*, 19(1), 31-45, doi: 10.1174/113564007780191287.
- Ezquerro, M.P., y Argos, J. (2008). Lo que creemos no es siempre lo que hacemos: Los educadores infantiles y la organización del espacio mediante rincones, *International Journal of Early Childhood*, 1(40), 53-63.
- García-Pérez, F.F. (2009). Educar para la participación ciudadana. Un reto para la escuela de siglo XXI. *Investigación en la escuela*, 68, 5-10.
- García-Raga, L., y López-Martín, R. (2014). La convivencia escolar y la construcción de la ciudadanía: balance retrospectivo y desafíos de futuro. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 66(2), 93-106.
- Gimeno-Sacristán, J. (2001). *Educar y convivir en la cultura global. Las exigencias de la ciudadanía*. Madrid: Morata.
- Godás, A., Santos-Rego, M.A., y Lorenzo, M. (2008). Convivir en los centros educativos. ¿Cómo lo ven alumnos, padres y profesores? *Bordón. Revista de Pedagogía*, 60 (1), 41-58.
- Hakvoort, I., y Olsson, E. (2014). The School's Democratic Mission and Conflict Resolution: Voices of Swedish Educators. *Curriculum Inquiry*, 44(4), 531-542. doi: 0.1111/curi.12059.
- Inglés, C.J. (2009). *Enseñanza de Habilidades Interpersonales en la adolescencia. PEHIA Program*. Madrid: Pirámide.

- Isbell, R., y Exelby, B. (2001). *Early learning environments that work*. Gryphon: House Betsville.
- Jares, X.R. (2006). *Pedagogía de la convivencia*. Barcelona: Graó.
- José, A., Pareja, J.A. y Pedrosa, B. (2013). Mejora de la convivencia a través de la investigación-acción-participativa. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 3(6), 467-491.
- Lynch, M. y Cicchetti, D. (1997). Children's relationships with adults and peers: An examination of elementary and junior high school students. *Journal of School Psychology*, 35, 81-89.
- Martín, X., y Puig-Rovira, J. (2007). *Las siete competencias básicas para educar en valores*. Barcelona: Graó.
- Martínez, M., Esteban, F., y Buxarrais, M.R. (2011). Escuela, profesorado y valores. *Revista de Educación, número extraordinario*, 95-113.
- Mayor-Zaragoza, F. (2003). Educación para la paz. *Educación XXI*, 6, 17-24.
- Maysel, O., Wiseman, H., y Hai, I. (1998). Adolescents' relationships with father, mother, and same-gender friend. *Journal of Adolescent Research*, 13, 101-123.
- Moreno, A. (2010). La mediación artística: un modelo de educación artística para la intervención social a través del arte. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52(2), 1-9.
- Naylor, P., y Cowie, H. (1999). The effectiveness of peer support systems in challenging school bullying: the perspectives and experiences of teachers and pupils. *Journal of Adolescence*, 22, 467-479. doi: 10.1006/jado.1999.0241.
- Oraisón, M. (2011). Citizen Participation and Education for Democracy. *RIED-IJED. Interamerican Journal of Education for Democracy*, 1(4), 53-71.
- Parada, J.L. (2010). La educación familiar en la familia del pasado, presente y futuro. *Educatio Siglo XXI*, 28(1), 17-40.
- Peñalva-Vélez, A., López-Goñi, J. J., Vega-Osés, A., y Satrústegui-Azpíroz, C. (2015). Clima escolar y percepciones del profesorado tras la implementación de un programa de convivencia escolar, ESE. *Estudios sobre Educación*, 28, 9-28. doi: 10.15581/004.28.9-28.

- Puig, M. y Morales, J. A. (2015). La formación de ciudadanos: conceptualización y desarrollo de la competencia social y cívica. *Educación XXI*, 18(1), 259-282.
- Santos-Guerra, M.A. (1996). La democracia, un estilo de vida. *Cuadernos de pedagogía*, 251, 50-54.
- Santos-Guerra, M.A. (Coord.) (2003). *Aprender a convivir en la escuela*. Madrid: Akal.
- Tonucci, F. (2009). ¿Se puede enseñar la participación? *Investigación en la escuela*, 68, 11-24.
- Torrego, J. C. (2013). *La ayuda entre iguales para la mejora de la convivencia escolar. Manual para la formación de alumnos ayudantes*. Madrid: Narcea.
- Turnuklua, A., et al. (2010). The effects of conflict resolution and peer mediation training on Turkish elementary school students' conflict resolution strategies. *Journal of Peace Education*, 7(1), 33-45. doi: 10.1080/17400200903370928.
- UNESCO (2015). *Rethinking Education. Towards a global common good?* France: UNESCO.
- Volk, A., Dane, A.D., Marini, Z.A., y Vallancourt, T. (2015). Adolescent Bullying, Dating, and Mating: Testing an Evolutionary Hypothesis. *Evolutionary Psychology*, 1-11. doi: 10.1177/1474704915613909.

7.1.2. Artículo 2

Percepciones sobre la escuela democrática en Argentina y España⁴

Roser Grau, Laura García-Raga y Ramón López-Martín

Resumen

El estudio de las múltiples relaciones entre la educación y el sentido conceptual de la democracia sigue siendo una temática de interés. El objetivo del trabajo es profundizar en el concepto, los principales pilares y el proceso de construcción de la escuela democrática. Para ello se realizan entrevistas y grupos focales a 680 personas implicadas en la educación de Salta (Argentina) y Valencia (España). Más allá de las diferencias detectadas, se concluye que una escuela democrática es una comunidad de aprendizaje donde la participación de todos (educar *en* democracia), aspira a convertirse en un taller práctico de convivencia (educar *para* la democracia).

Palabras clave: valores democráticos, participación, educación para la ciudadanía, relaciones interpersonales, responsabilidad cívica.

Transferencia a la práctica: A través de la presente investigación se pretende contribuir a la construcción de una escuela democrática a través de la mejora de prácticas educativas, partiendo de la realidad expuesta por especialistas en educación de Salta (Argentina) y Valencia (España); en ella debe potenciarse la participación y la mejora de la convivencia, a través de herramientas que aboguen por el diálogo, la comunicación y el consenso. Se presenta una realidad vista desde la perspectiva de docentes y alumnado universitario de dos países, aportaciones que nos sitúan en una realidad compleja, diversa y práctica.

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, consolidada la situación jurídica que asegura y propicia la democracia escolar, tanto en la programación general de la educación, como en el gobierno y vida cotidiana de las instituciones docentes, debemos asumir el reto de desmenuzar y perfilar el dinámico entramado relacional en el que convergen educación y democracia; en palabras de Gimeno (1998, p. 19), “se necesitan, la una a la otra, para construirse recíprocamente”. La educación alimenta las raíces de la democracia para vivificarla y hacerla más plena, de calidad, luchando contra la anomia social y la falta de compromiso ciudadano; por otro lado, la democracia proporciona

⁴ Este artículo se encuentra en revisión en la revista *magis Revista Internacional de Investigación en Educación*.

un escenario de referencia adecuado para que los procesos formativos desarrollen los valores humanos y conviertan al individuo en un ser social, bajo los principios fundamentales de libertad, igualdad, justicia social y pluralismo cultural.

Desde esta perspectiva, el principal objetivo del trabajo se centra en realizar una aproximación reflexiva sobre las etiquetas o componentes conformadores de las dos categorías fundamentantes de una escuela democrática: participación y convivencia, tratando de dibujar los cimientos sobre los que ésta se construye y concretar los valores competenciales adecuados para dicha construcción. A la revisión de la literatura científica de la temática en cuestión, se añade el análisis de los resultados de un estudio de campo realizado en Salta (Argentina) y Valencia (España), que pone de manifiesto las percepciones de especialistas de la educación (profesorado de distintos niveles educativos y estudiantes de titulaciones universitarias relacionadas con la educación) sobre el concepto, las bases y los aspectos necesarios para el desarrollo de una escuela democrática.

RASGOS IDENTITARIOS DE LA ESCUELA DEMOCRÁTICA

A lo largo del presente apartado se reflexiona acerca de los fundamentos que resultan necesarios para comprender e impulsar la construcción de una escuela democrática: la exigencia de la participación y la mejora de la convivencia, en la doble vertiente relacional de una educación *en* y *para* la democracia, es decir, la intervención comprometida de todos los sectores involucrados en la gestión académica e institucional de los centros docentes, y -como otra cara de una misma moneda- el uso de esos espacios y tiempos como un taller práctico de aprendizaje cívico orientado al ejercicio futuro de una ciudadanía comprometida y responsable.

La apuesta por una ciudadanía participativa

El concepto de democracia implica el máximo posible de participación de la ciudadanía en las decisiones públicas, asumiendo el poder de reflexionar, debatir y, en numerosas ocasiones, decidir. Por ello, si analizamos el concepto desde una perspectiva pedagógica, es responsabilidad del sistema educativo preparar a la ciudadanía para ejercer la democracia; la educación, como recoge nuestro ordenamiento constitucional, debe ser un instrumento al servicio de la convivencia democrática y la escuela, como primer escenario formativo, el espacio idóneo para el aprendizaje de las competencias necesarias.

En esta línea, Bolívar (2008) considera que una educación para la ciudadanía democrática activa es fundamental para construir una sociedad libre, tolerante y justa, promoviendo y educando desde la escuela en valores y principios de libertad, pluralismo y derechos humanos,

construyendo así un mundo más solidario y menos ignorante. Por todo ello, resulta imprescindible que desde la escuela se eduque a la ciudadanía para que aprenda a vivir en el complejo mundo actual, con el propósito de participar en una sociedad cambiante, así como apostar por gestionar y defender democráticamente un sistema de valores en el que está integrada la tolerancia, la justicia y el respeto a las diferencias (Mayor-Zaragoza, 2003).

Para abordar esta cuestión y aceptando el vínculo claro de democracia y educación, es obvio que el papel de la escuela es fundamental a la hora de aprender a vivir en una sociedad democrática. Vivir la democracia en la escuela supone experimentar en primera persona los valores democráticos, transmitiendo a través de la educación y de la cotidianidad las actitudes de tolerancia, respeto, igualdad, solidaridad, cooperación y participación en las aulas. Por tanto, se puede afirmar que “sin la colaboración de la escuela, la convivencia plural y los valores sociales de la democracia, no podrán consolidarse. Sin educación para la democracia, en definitiva, no habrá democracia” (Sacristán y Murga, 1994, p. 99). La escuela es un espacio idóneo para ejercer la democracia, convirtiéndose en una micro-sociedad en la que la participación y la toma de decisiones pasan a ocupar el primer lugar en la escala de valores; se trata, en definitiva, de revitalizar la escuela como esfera pública (Cantarero, Martínez-Bonafé, Molina y Tormo, 1999). En palabras de Tonucci (2009, p. 24) la escuela debe ser un espacio “donde los niños sean reconocidos como ciudadanos y, por tanto, capaces de vivir experiencias de democracia y de ciudadanía”, por lo que hay que abrir la escuela a la participación, hacer que niños y niñas tomen decisiones, afronten las dificultades, devolviéndoles la voz y la palabra para que sean ellos y ellas responsables de parte de la gestión del centro.

En este sentido, es cierto que si una sociedad apuesta firmemente por ser democrática, requiere entonces de la participación activa y crítica de todas las personas que la conforman. La escuela debe preparar esa participación ciudadana sentando las bases teóricas y ofreciendo instrumentos prácticos que permitan la experimentación en el espacio y tiempo escolar (García-Pérez, 2009).

Cuando se habla de participación eficaz y de cultura de participación, con el propósito de potenciarla, es necesario re-pensarla y reflexionar acerca de las ventajas de vivir en una sociedad que apuesta firmemente por la participación plena y activa. Como destaca Santos-Guerra (2003), si algo se considera propio, se defiende, se respeta y se ama. De esta manera, cuando se acuerdan una serie de normas en comunidad, las cuales se han debatido de forma democrática, participando todos y todas en la toma de decisiones y en los acuerdos, se acatan porque se considera que son necesarias, valorándolas y considerándolas adecuadas para la

convivencia. Como nos señala el citado autor “ante la imposición, es fácil responder con la indiferencia o con la rebeldía” (p. 108).

La educación, en definitiva, no puede renunciar a la construcción de una ciudadanía activa, crítica y responsable, en el convencimiento que este tipo de ciudadanía no es algo inherente a la persona, ni puede improvisarse, sino que se aprende. Apostar por la educación supone, en su sentido más esencial, trabajar por construir ciudadanía, es decir, dotar a la totalidad de la población de las herramientas necesarias para el ejercicio activo de los derechos y la asunción de responsabilidades (López-Martín, 2013). No hay ciudadanía participativa sin educación y ésta no puede plantarse en otro referente más genérico que no sea la construcción de aquella.

El aprendizaje de la convivencia

La convivencia, el aprendizaje del vivir juntos, se ha convertido en uno de los desafíos de futuro de primer nivel para las sociedades del siglo XXI (García-Raga y López-Martín, 2014); se trata de un objetivo que debe estar presente en todo el proceso educativo y, el centro escolar, como escenario idóneo para su aprendizaje, deberá trabajar en la construcción de entornos pedagógicos que faciliten su adquisición. Una escuela democrática no puede entenderse sin una apelación constante a la mejora de la convivencia y al aprendizaje y práctica de los valores cívicos y hábitos democráticos. Jares (2006) señala que, para poder convivir, resulta imprescindible construir una escuela desde los presupuestos de una ciudadanía democrática, respetuosa y solidaria, con la finalidad de apostar firmemente por una cultura de paz y de no violencia, persiguiendo desde la práctica educativa los principios democráticos de la convivencia. Godás, Santos-Rego y Lorenzo (2008), por otro lado, profundizan en esta idea, al exponer la relación directa que existe entre el concepto de convivencia y la calidad de las relaciones interpersonales, lo que exige conformar un adecuado clima escolar.

Resulta, por tanto, imprescindible reflexionar acerca de los pilares fundamentales que requiere la construcción de una convivencia democrática a través de la práctica educativa. Aprender a convivir implica, en primer lugar, apostar por los derechos humanos, aceptando a los demás como seres dignos e iguales (Tourrián, 2010); impulsar los valores de respeto mutuo y la capacidad de sacrificio, por uno mismo y por las personas que le rodean. Por ello, la tolerancia, la responsabilidad, la solidaridad, la libertad, la equidad, el compromiso y el diálogo, la justicia o el desarrollo de la cooperación, entre otros, como valores necesarios para vivir en sociedad, deberán ser transmitidos y practicados por las instituciones educativas (Viguer y Solè, 2012), en el compromiso de garantizar la construcción de una sociedad vertebrada y cohesionada.

Así pues, nos parece esencial apostar por un concepto de convivencia conformado por el entramado de los valores mencionados; una convivencia alejada de prejuicios y de estereotipos que pongan en duda los valores democráticos y fomente el respeto a la diferencia (González-Barea, 2008), evitando que ésta acabe abrazando la desigualdad; una convivencia donde se favorezca una buena comunicación (Fernández, 2008; Rekalde, Vizcarra y Macazaga, 2014), se practique la empatía y la escucha activa para comprender a los demás; una convivencia que profundice en la cultura del diálogo como eje potenciador de un adecuado clima escolar (Tirado y Conde, 2015), donde el conflicto, lejos de ser algo pernicioso y antinatural, se convierta en un recurso educativo y, junto a la mediación (García-Raga, Martínez-Usarralde y Sahuquillo, 2012) y las técnicas de gestión pacífica de conflictos (Torrecilla, Olmos y Rodríguez, 2015), uno de los valores competenciales de una escuela democrática.

Y para todo ello, debemos remarcarlo una vez más, no podemos sustraernos a que la institución escolar construya órganos de participación y estrategias que primen el intercambio y contacto con los demás; se trata de ser capaces de dinamizar la comunidad educativa para trabajar de forma conjunta, coordinando medios y personas, pero, sobre todo, participando y tomando decisiones colectivas, haciendo de la participación una realidad inexcusable (Flecha, 2006). Es pues, en definitiva, este esfuerzo compartido orientado a la búsqueda de estrategias, actividades, prácticas y herramientas que mejoren la comunicación, propicien la participación comprometida, faciliten el diálogo responsable y alienten el respeto mutuo, la única receta para desarrollar una convivencia plena, como rasgo identitario de una escuela verdaderamente democrática.

OBJETIVOS

A través de este estudio se pretende poner en valor el concepto, los pilares y el proceso de construcción de una escuela democrática, categorías sobre cuyos cimientos se asienta el carácter democrático de la institución escolar: la exigencia de la participación y la mejora de la convivencia, a través de la voz de especialistas de la educación de Salta (Argentina) y Valencia (España), comparando las acepciones más destacadas entre ambos países.

A raíz de este objetivo principal se configuran dos objetivos específicos: realizar un análisis de contenido deductivo con la información recabada en los grupos focales y las entrevistas; y comparar los resultados, observando las diferencias detectadas entre Salta (Argentina) y Valencia (España) y entre ambos grupos de participantes.

METODOLOGÍA

Participantes

En la investigación han participado un total de 680 personas (Tabla 1), 350 proceden de Valencia (España) -250 alumnado de los grados de Pedagogía (Ped) y Educación Social (E. Soc) y 100 profesores/as de educación primaria (E. prim), secundaria (E. Sec), educación de adultos (E. Ad) y educación superior (E. Sup)- y 330 de Salta (Argentina) -210 alumnado de las titulaciones de Ciencias de la Educación (CC.EE) y de Profesorado en Letras (Prof. Let) y 120 profesores y profesoras de los mismos ámbitos especificados anteriormente.

Tabla 1. Características de la muestra de Salta y Valencia.

| | Profesorado | | | | Alumnado | | | | | |
|-------------------------|-------------|--------|-------|--------|----------|--------|-----------|-----|--------|-------|
| | E. Prim | E. Sec | E. Ad | E. Sup | Total | CC. EE | Prof. Let | Ped | E. Soc | Total |
| Salta, Argentina | 69 | 25 | 6 | 50 | 150 | 148 | 62 | | | 210 |
| Valencia, España | 38 | 27 | 10 | 25 | 100 | | | 159 | 91 | 250 |

Fuente: Elaboración propia.

Instrumentos

De acuerdo con el contexto y las posibilidades tanto en Valencia (España) como en Salta (Argentina) se ha optado por tres técnicas de recogida de información, grupos focales, entrevistas y encuestas, con la finalidad de llegar a un número elevado de participantes, visitando centros educativos situados en zonas de difícil acceso. Cabe destacar que en las tres técnicas se emplearon las mismas preguntas y ámbitos temáticos (Tabla 2).

Tabla 2. Ámbitos y preguntas principales de los grupos focales y de las entrevistas realizadas.

| Ámbito | Pregunta |
|--|---|
| Concepto de educación democrática | ¿Qué entiende por educación democrática? |
| | ¿Considera que la educación democrática debe ser la clave para transformar la escuela de hoy? |
| Pilares de una escuela democrática | ¿La participación y la convivencia son los pilares en la construcción de una escuela democrática? ¿Por qué? |
| | ¿Cómo debe fomentarse la participación en la escuela? |
| | ¿Quiénes deben ser los responsables de fomentar esa participación? |
| | ¿Cómo podríamos mejorar la convivencia en la escuela? |
| Construcción de una escuela democrática | ¿Cómo se debe construir una escuela democrática? |
| | ¿Qué estrategias deben estar presentes en el proceso de construcción de una escuela democrática? |
| | ¿Quiénes son los responsables de este proceso? ¿Por qué? |

Fuente: Elaboración propia

Tabla 3. Distribución de la muestra por técnica de recogida de información, país y grupo de interés.

| Técnica de recogida de información | Salta (Argentina) | | Valencia (España) | |
|------------------------------------|------------------------------|------------------------------|--------------------------|-----------------------------|
| | Alumnado | Profesorado | Alumnado | Profesorado |
| Grupo Focal (G.F) | 6 grupos (87 estudiantes) | 5 grupos (67 estudiantes) | 7 grupos (95 alumnos) | 5 grupos (71 profesores) |
| Entrevista semi-estructurada | 27 | 33 | 31 | 26 |
| Encuesta | 48 | 29 | 124 | 32 |
| Total | 210 | 120 | 250 | 100 |

Fuente: Elaboración propia

Grupo Focal

El grupo focal se trata de una técnica de investigación dirigida a recabar información de una determinada temática, mediante la interacción y el debate grupal (Krueger y Casey, 2000; Morgan, 1998). Gracias a este método se puede establecer un clima de discusión que permite conocer los significados que los participantes otorgan al tema principal.

Entrevista semiestructurada

Por otra parte, la entrevista semiestructurada ayuda a recopilar información expresada de forma oral por las personas participantes en la investigación, quienes comparten con el/a investigador/a la temática de interés que se aborda en el presente estudio (Fontana y Frey, 2005). En la realización de las entrevistas, el contacto entre los diferentes participantes crea un clima enriquecedor para las dos partes, consiguiendo establecer una relación cercana donde las figuras del investigador y del sujeto objeto de estudio se desdibujan hasta llegar a convertirse en conversaciones íntimas entre personas de intereses comunes.

Encuesta

La encuesta es una técnica de recogida de información a la que recurren gran número de investigadores para poder llegar a un número más elevado de participantes, ya que facilita el acceso a la información (Pérez-Juste, 2006), tanto de manera oral como de manera escrita, como es nuestro caso. En la presente investigación, debido al contexto, países participantes y al tiempo de la investigación, se han facilitado las preguntas anteriormente expuestas por escrito al alumnado y profesorado de ambos países, con la finalidad de lograr su participación en el proceso de recogida de información.

Procedimiento

Como se ha mencionado anteriormente, se realizaron tanto grupos focales (G.F) como entrevistas. De forma específica, en Valencia se realizaron 18 G.F (13 con el alumnado y 5 con el profesorado participante), así como un total de 98 entrevistas (69 a alumnado y 29 a profesorado). En Valencia (España) comenzaron entre mayo y junio de 2015, finalizándose entre octubre y diciembre del mismo año. Desde julio hasta finales de noviembre se realizaron en Salta (Argentina). En ambos casos se atendió muy cuidadosamente a todas las personas participantes, teniendo en cuenta la importancia de generar tranquilidad y confianza. El tiempo fue un factor importante (40-45 minutos), ya que, dependiendo del caso, se profundizaba más o menos en determinados ámbitos temáticos.

Análisis de datos

El análisis de la información obtenida tanto de los grupos focales como de las entrevistas se ha llevado a cabo a través de un *análisis de contenido deductivo*, mediante el establecimiento de un sistema categorial previo, conformado por unidades que comparten significados afines en función de las intervenciones realizadas por los/as participantes en cada uno de los grupos (Bardín, 1986). Las categorías quedan establecidas de forma previa, coincidiendo con los ámbitos que han guiado los grupos focales y las entrevistas, con el propósito de buscar las respuestas y poder analizar la información recabada a través de un hilo conductor.

Figura 1. Categorías de análisis.



La información obtenida se ha procesado mediante el programa de análisis Atlas.ti⁵, al objeto de obtener el conteo de palabras y categorías afines mediante una metodología cualitativa (Denzin y Lincoln, 1994; Miles y Huberman, 1994). Además, para finalizar el proceso y

⁵ Versión 6.02 bajo licencia de la UVEG (Universitat de València Estudi General).

proponer una serie de conclusiones al respecto, se ha optado por aproximarnos a un análisis comparativo entre la información recogida en dos sentidos: comparación de resultados entre Valencia y Salta y entre el profesorado y el alumnado de ambos países.

RESULTADOS

Ante las diferentes cuestiones que se han abordado, tanto en las entrevistas como en los grupos focales (GF), se ha procedido a analizar las respuestas de acuerdo con las categorías establecidas previamente en el proceso de análisis de contenido.

a) Concepto de educación democrática.

Las respuestas obtenidas por el alumnado de las titulaciones de Ciencias de la Educación y de Profesorado en Letras (Salta, Argentina) versan entorno a la necesidad de promover a través de la educación una sociedad más justa, igualitaria y comprometida.

“La educación democrática es aquella que apuesta por la construcción de una Ciudadanía Emancipada. Esta ciudadanía debe promover y trabajar con los derechos políticos, civiles y sociales de todos los seres humanos. De manera que, integre a todos los sujetos que se encuentren en situación de pobreza y vulnerabilidad social, logrando una mayor equidad” (Entrevista. Estudiante de CC.EE).

Además, dejan claro que es el Estado y por ende el Gobierno quienes deben apostar por una educación democrática y es así como lo manifiestan.

“Nuestro gobierno argentino tiene en sus manos promover instituciones donde se propicie la participación de todos sus integrantes. (...) [En las instituciones] todos sus miembros tienen que ser considerados y tratados de manera pareja e igual, eso es educar en democracia. Todos son escuchados y tenidos en cuenta en las distintas actividades que se realicen. Se pueden dar opiniones, y todas, digo, todas, deben ser respetadas y escuchadas” (GF. Estudiantes de Profesorado en Letras).

El alumnado de las titulaciones de Pedagogía y de Educación Social (Valencia, España), consideran que una educación democrática debe ser aquella que forme integralmente, dándole importancia al crecimiento personal y social con el propósito de aprender a vivir en una sociedad cambiante e intercultural.

“Una educación democrática entiendo que es una forma de educar en la que se cuente con todos y con todas, sin dejar a nadie fuera. Además, debe luchar y esforzarse por formar a cada una de las personas de manera integral... Sin olvidar la música, la

educación física, el arte, las habilidades sociales (...)" (GF. Estudiantes de Educación Social).

En algunas ocasiones, varios estudiantes han hecho referencia también a la educación democrática como una forma más de promover el pensamiento crítico, con el propósito de formar a ciudadanos y ciudadanas activas y participativas.

"La que educa para que aprendamos a vivir en sociedad, pero además, la que te ayuda a pensar para formar parte del proceso de transformación de esta sociedad injusta e insolidaria" (GF. Estudiantes de Pedagogía).

Si por el contrario analizamos las respuestas obtenidas por el profesorado de los diferentes niveles educativos de Salta (Argentina), observamos que también siguen la misma línea que el alumnado del mismo país, otorgando principalmente el poder al Estado Argentino, pero sin excusar al profesorado, considerado el principal ejecutor del proceso de democratización de la educación.

"[Educación democrática] Es lo mejor si, pero para ello nos deben dar los recursos necesarios. Nosotros necesitamos capacitaciones para que realmente sepamos cómo construir una escuela democrática" (GF. Profesorado de CC.EE).

La preocupación por el papel de la familia en la escuela también es otro aspecto que sin duda varios maestros y maestras han destacado.

"La educación democrática es respeto y es también trabajo conjunto, y las familias y la escuela deberían estar más unidos sí. Abrir espacios, nuevos lugares de intercambio para que comunidad y escuela caminen de la mano. Se tienen que escuchar si y necesitamos dialogar para construir un proyecto a partir de ambas miradas y visiones" (Entrevista. Maestra de Infantil).

Es importante destacar que la reflexión sobre el proceso de democratización resulta evidente. Se ha mencionado en numerosas ocasiones la necesidad de formar al alumnado integralmente, pero demandan formación para saber cómo afrontar la educación de hoy.

"[Educación democrática] es aquella que respeta a cada una de las personas de forma integral, atendiendo a las dificultades y apoyando a todas las personas que constituyen el centro educativo. (...) Es una escuela donde todos deben participar construyendo una comunidad más fuerte, valorando la escuela como clave para el desarrollo social, personal y cultural. (...) Debemos buscar cómo construir una escuela democrática,

necesitamos estrategias y capacitaciones para ello, porque yo no sé cómo hacerlos ni por dónde empezar. El Estado debe ayudarnos, él tiene el poder, pero somos nosotros quienes estamos aquí, enseñándoles a ser mejores personas, nosotros lo hacemos, pero él nos tiene que ayudar (...)” (Entrevista. Maestra Primaria).

El profesorado de Valencia (España) también menciona la necesidad de recibir apoyo del gobierno local para crecer como profesionales, haciendo referencia a la formación continua del profesorado, así como al apoyo económico para el desarrollo de proyectos de innovación educativa, clave para democratizar la educación.

“[Educación democrática] Debe apostar por la puesta en marcha de proyectos que incluyan a toda la comunidad educativa, todos son parte activa de la educación. Escuchar todas las voces, tenerlas en cuenta, tomar decisiones en busca de un camino conjunto (...). Las administraciones deben ayudarnos, formarnos en aspectos que fomenten el cambio. Queda muchísimo camino por delante, pero parece que eso a ellos no les alarma, no saben cómo estamos, en las condiciones en las que está la escuela de hoy. Claro, no lo ven” (GF. Profesorado de diferentes niveles educativos).

b) Pilares de una escuela democrática.

El alumnado salteño explica y profundiza en que además de la participación y de la convivencia, los pilares de una escuela democrática deben ser aquellos que fomenten la inclusión de toda la población que forma parte de la institución educativa. La responsabilidad de fomentar ese proceso de democratización la otorgan a los maestros y a las maestras, sin olvidar la necesaria formación.

“Los pilares de una escuela democrática son: inclusión, aceptación, respeto, igualdad, libertad de elección, libertad de expresión. (...) Debemos capacitar a nuestros profesores, ellos cambiaran la escuela de hoy, ellos son quienes tienen el saber para hacerlo” (Encuesta. Estudiante de Profesorado en Letras).

Las cuestiones sociales y culturales son también parte de la preocupación de varios estudiantes, quienes constatan la necesidad de trabajar por conseguir una sociedad justa y solidaria con todos los pueblos argentinos.

“(...) Los pilares de las escuelas democráticas deben ser aquellos que atiendan las cuestiones sociales, de todo el pueblo, sin distinción de clases, razas o etnias culturales. Una escuela democrática es aquella dispuesta a escuchar la voz de los niños, jóvenes y

adolescentes; una escuela capaz de incluir propuestas y nuevos desafíos para la educación. Una escuela democrática también debe ser transformativa, para poder convertir a los jóvenes en sujetos emancipados. La escuela democrática es la escuela soñada pero no lejos de hacerse posible” (Encuesta. Estudiante de CC.EE).

El alumnado valenciano, por el contrario, hace especial hincapié en enumerar estrategias que fomenten la participación de la comunidad educativa en general, así como aquellas que apuesten por una convivencia pacífica y libre de estereotipos.

“Talleres para las familias, profesorado y alumnado, además de invitar a organizaciones y entidades que apuesten por un modelo de escuela diferente” (Entrevista. Estudiante de Educación Social).

Son conscientes de la necesidad de formar al profesorado en dichas estrategias ya que expresan conocer el funcionamiento de los centros educativos en los que destacan la demanda de los profesionales en cursos para seguir innovando.

“Hacen falta estrategias que ayuden al profesorado a mejorar la escuela: mediación, talleres, celebración de festividades, programas de innovación, metodologías cooperativas, creación de grupos heterogéneos, estrategias de comunidades de aprendizaje (...)” (Entrevista. Estudiante de Pedagogía).

Respecto al profesorado argentino, sigue la misma línea que el alumnado salteño, atribuyéndose la responsabilidad de construir una escuela más democrática, además de demandar formación al gobierno del país.

“(...) Tenemos que enseñarles a pensar, a participar y a proponer soluciones a los reclamos. Las familias pueden participar si, pero también cuando se le pida, para que propongan cosas, tienen que aprender a participar con argumentos y así se van construyendo esta escuela. (...) Se fomenta que los niños participen en la escuela, turnos de conversación, de intercambio, y que aprendan a argumentar, es un contenido, aprender a razonar, que sepan defender su posición crítica y que aprendan a respetar la opinión del otro. Hay que resignificar la función del docente y la función de la escuela. Al existir tantas problemáticas sociales se desvirtúa la dinámica de la institución. Estamos creando mentes y queremos que sean mentes brillantes” (Entrevista. Directora de Escuela).

En Valencia también se remarca la necesidad de formación, pero en estrategias determinadas para la promoción de la participación y de la convivencia, con el objetivo de dar respuesta a las necesidades que la educación de hoy manifiesta.

“[El alumnado] Necesita saber afrontar los conflictos que surgen cada día en el centro, las familias deben aprender a reaccionar de forma diferente y a participar en la escuela sin imponer sus ideas y su forma de educar. Pero [el profesorado], debemos atender a las necesidades que demanda la comunidad educativa, formarnos para saber cómo promover de manera práctica la participación y la mejora de la convivencia. Programas como el de alumnos ayudantes, asamblea de aula y de centro, actividades cooperativas y colaborativas, inteligencias múltiples... Pero para todo ello, necesitamos formación y tiempo” (Entrevista. Profesor de Secundaria).

c) *Construcción de una escuela democrática.*

Finalmente, respecto al proceso de construcción de una escuela democrática, el alumnado de ambas titulaciones de Salta reflexiona y profundiza sobre dicho concepto, quienes proponen una escuela que presentan como un modelo ideal a seguir.

“[Escuela democrática] debe construirse de manera que no tenga restricciones de acceso por algún tipo de discriminación racial, religiosa (...). Una escuela que sea abierta a la comunidad, a los estudiantes, que le brinde un espacio para la comunicación y que tenga en cuenta sus reales necesidades” (Encuesta. Estudiante de Profesorado en Letras).

Hacen referencia en numerosas ocasiones a que el modelo de escuela democrática debe ser el que incluya a toda la población. Además, expresan la necesidad de que se otorgue mayor libertad al funcionamiento de la escuela, sin que el Estado ejerza tanto control sobre las mismas.

“[Escuela democrática] Debería ser un espacio abierto que posibilite en los sujetos la reflexión-auto-reflexión sobre su realidad, sobre el entorno que lo rodea. Implicaría “dejar ser” al sujeto desde los diversos aspectos que lo atraviesan. Sería un ámbito de liberación de individuos oprimidos y buscaría la igualdad de oportunidades, un espíritu crítico y moral. Pensar en una escuela democrática me remite en pensar además en una escuela no *parametrada* por la normativa institucional impuesta y oficialista. Estaría abierta a todas las necesidades que la sociedad demanda” (GF. Estudiantes de CC.EE).

En Pedagogía y Educación Social se han centrado más en el proceso de construcción de una escuela real, reflexionando también en las características que debería tener una escuela diferente e ideal, pero asentando las bases para transformar la escuela de hoy.

“[Escuela democrática] debe ser aquella que te forme para ser libre, sin que ello suponga acabar con la libertad de los demás, por supuesto. ¿Cómo la construiría? Partiendo de que los niños aprenden descubriendo, reflexionando, equivocándose (...). [Las familias] Deben estar también en la escuela, deben formar parte activa. (...) ¿Estrategias? Las propuestas por corrientes educativas que apostaban por un modelo de escuela participativo, activo y libre, si, creo que sí” (GF. Estudiantes de Pedagogía).

Consideran que tanto educadores/as como pedagogos/as deben ser promotores de cambio. Apuestan por transformar la escuela de hoy, más que por construir una escuela nueva, a través de estrategias que fomenten la creatividad y el aprendizaje significativo.

“Yo no la construiría, sino más bien transformaría la de hoy (...). Introduciría más estrategias como la música como recurso de aprendizaje, o las artes plásticas, o me basaría en modelos de escuela como la de Freinet o la pedagogía Montessori, analizando la mejor manera de educar para formar a ciudadanos y ciudadanas que aprendan a mejorar la sociedad en la que hoy vivimos” (Entrevista. Entrevista de Educación Social).

El profesorado salteño de nuevo sigue la misma línea que el alumnado argentino, proponiendo un modelo de escuela diferente, pero demandando reiteradamente la formación necesaria para que algún día pueda cumplirse la que denominan la *escuela soñada*.

“Es una escuela que valora al alumnado y a las familias, donde es fundamental que todos tengan acceso a la educación y puedan crecer democráticamente, pudiendo estudiar y ser quienes quieran ser. (...) Donde se escuche la voz de todas las personas y se creen espacios de dialogo y de debate. Donde se trabaje solidariamente, participativamente y conjuntamente hacia el mismo camino. Ahora sí, y yo te pregunto, ¿y eso cómo se hace? Yo no lo sé (...)” (Entrevista. Maestro Primaria).

Observamos de nuevo la preocupación por el interés de las familias por sus hijos e hijas. El profesorado pone de manifiesto la necesidad de que éstas entren a formar parte activa de la institución escolar.

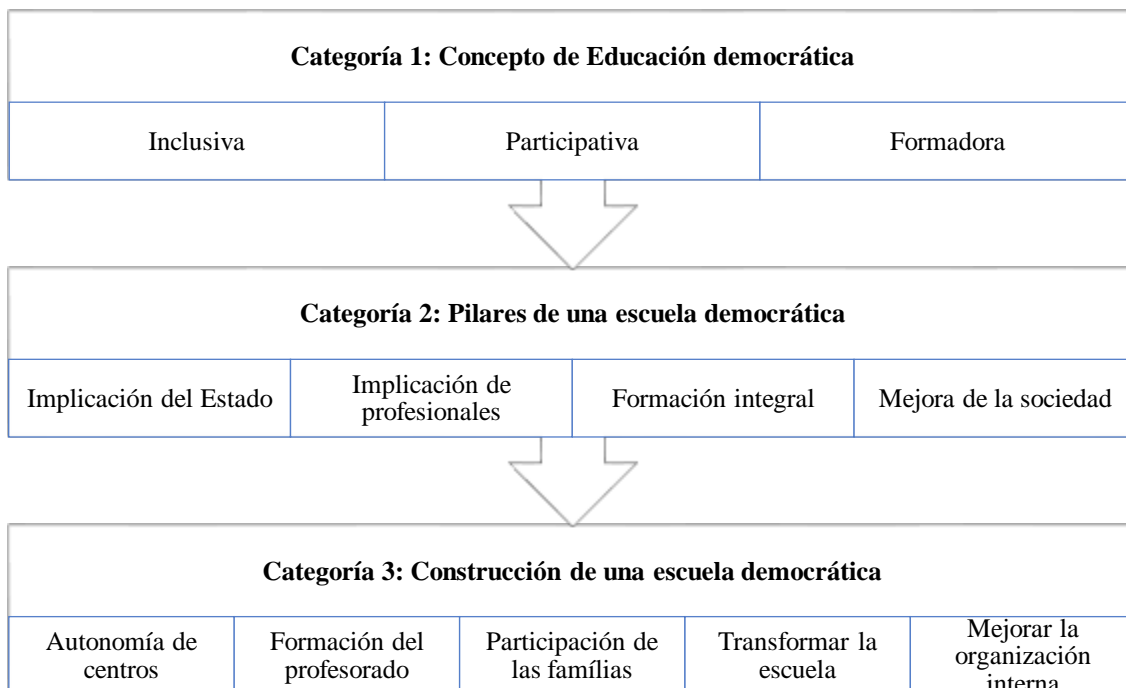
“[En la escuela] las familias deben participar más y deben interesarse más por cómo evolucionan sus hijitos, ya que actualmente no lo hacen muchos de ellos. (...) No es una escuela democrática aquella donde los maestros manden y los niños obedezcan. Es una escuela donde sí se valore a los niñitos y se les escuche, ellos también tienen cosas muy interesantes que decir” (Entrevista. Maestra Primaria).

Por el contrario, el profesorado valenciano expresa firmemente que una escuela democrática se construye con la voluntad de todos y todas, pero remarcan especialmente la dificultad del tiempo como su principal *enemigo*.

“Una escuela democrática debe impulsar la participación, la convivencia, la participación de las familias en la escuela (...). Apostar por llevar a cabo proyectos de innovación, comunicación con otras escuelas del barrios, asociaciones, entidades (...). Pero claro, es precioso saber cómo hacerlo, pero ¿cuando? Con todo lo que la administración nos pide, las horas lectivas, la preparación de clases, la atención a familias (...). No nos queda tiempo, no hay más. El tiempo es nuestro principal enemigo” (GF. Profesorado Primaria).

En última instancia, si observamos la Figura 2, podemos comprobar que agrupa los resultados obtenidos de los cuatro grupos de estudio en relación a las tres categorías de estudio, donde confluyen los puntos comunes, con la finalidad de exponer las respuestas y sintetizar la información recabada al respecto.

Figura 2. Síntesis de resultados por categoría de estudio.



Fuente: Elaboración propia

CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

Resulta incuestionable el interés educativo por revitalizar la ciudadanía y transmitir los valores en los que se apoya la democracia en las sociedades actuales. Una escuela democrática no sólo

se fundamenta en la enseñanza de estos valores, sino que exige la gestión democrática de su funcionamiento; participación, convivencia y formación para una ciudadanía responsable son los pilares sobre los que debe fomentarse la construcción de una escuela democrática. Aun cuando todos los análisis realizados reflejan escenarios que ponen en valor los aspectos mencionados, a la hora de concretar los componentes competenciales en los que deben desmenuzarse estos cimientos fundamentales encontramos algunas diferencias de concepto que debemos subrayar, si queremos perfilar de forma precisa el significado de una escuela democrática.

Sin duda, un aspecto común señalado como un valor primordial para el adecuado desarrollo de una escuela democrática, quizás condición imprescindible, sea la participación de todos y cada uno de los sectores de la comunidad educativa. Las opiniones vertidas por los especialistas en educación y los propios estudiantes de Salta y de Valencia, señalan la práctica de la participación como una herramienta esencial para aprender a vivir democráticamente. Tal y como indica García-Pérez (2009), la participación es concebida como un elemento fundamental para aprender a vivir en un mundo cada día más exigente, clave para aprender a afrontar problemas y para ser competente en la toma de decisiones. Por tanto, los centros educativos deben potenciar la mejora de la convivencia, promoviendo el desarrollo integral de toda la comunidad educativa (José, Pareja y Pedrosa, 2013). Estamos en condiciones de afirmar que aprender a vivir en sociedad, a participar en la comunidad, no es una tarea fácil, pero sí debe ser un objetivo prioritario en el ámbito escolar; la participación se enseña, se aprende y debe experimentarse a nivel práctico.

Por el contrario, llama la atención las diferencias significativas que se producen en cuanto al tratamiento diverso que los participantes de ambos países realizan respecto a las responsabilidades del profesorado y de la comunidad educativa en la construcción de una escuela democrática. Por una parte, tanto el alumnado como el profesorado de Salta (Argentina) se refiere al Estado como el principal impulsor del cambio educativo, asumiendo el profesorado la máxima responsabilidad para cumplir los deberes que el gobierno les trasmite. Sin duda, la crítica al mismo y la demanda de diferentes exigencias son evidentes en todas las entrevistas y grupos focales realizados. Por el contrario, en Valencia, tanto el alumnado como el profesorado son conscientes del apoyo que necesitan de las administraciones públicas, pero a la vez se sienten libres de construir con sus propios medios una escuela democrática, responsabilizando a la comunidad educativa y otorgando a la misma la necesidad de caminar hacia un mismo sentido.

Sería oportuno profundizar en este análisis a la hora de concretar una adecuada formación del profesorado que le permita dotarle de herramientas para afrontar los retos que ellos mismos perciben de las experiencias vividas. Si bien parecen asumidos los planteamientos teóricos en cuanto a la importancia de capacitar al alumnado para el ejercicio de la libertad, en un contexto no exento de una acusada tendencia a la equidad, no parecen igualmente resueltas -quizás expresión del reconocimiento de un déficit formativo- la preparación en toda una serie de técnicas (mediación, aprendizaje colaborativo, educación emocional...). De esta manera, se facilitaría la consecución de esos aspectos destacados como el fomento del diálogo, la comprensión del otro, la resolución pacífica de conflictos, etc. Acercar el discurso académico a la cultura práctica de la experiencia de este colectivo, resulta fundamental en una formación adecuada del profesorado.

En esta línea de poner en valor la empatía relacional entre los miembros de la comunidad educativa se expresa Santos-Guerra (2003), al incidir en que la construcción de una escuela democrática debe partir de un adecuado clima escolar, considerando la convivencia como un pilar fundamental ante cualquier proceso educativo; “ser ciudadano hoy -escriben García-Del Dujo y Mínguez (2011, p. 269)- es, ante todo, vivir y convivir con el entorno, donde resulta inevitable e imprescindible la presencia del otro y de lo otro”. Quizás por ello, siguiendo estos planteamientos es por lo que el profesorado de ambos países ha considerado fundamental el trabajo conjunto de la comunidad educativa, incluyendo a las familias e incluso a las asociaciones ciudadanas. Si bien es cierto que no ambos grupos les otorgan las mismas responsabilidades. Todos/as ellos/as son quienes deben apostar por transmitir a los niños y a las niñas de hoy la importancia de observar y reflexionar sobre el conjunto de la sociedad y de la tierra, y de forma más específica de las personas que la habitan, aprendiendo a formar parte de un mundo diverso y cambiante.

Cabe destacar, igualmente, que tanto la literatura científica, como la percepción de todas las audiencias implicadas, afirman que lo fundamental es buscar espacios y tiempos para poder ejercer la democracia, partiendo de la escuela como un escenario de interacción, de acción, de cooperación, que favorezca el aprendizaje significativo (Díaz-Aguado, 2005); resulta necesario crear un entorno que apueste por potenciar un clima social positivo, encargado de la búsqueda de las herramientas adecuadas para construir una realidad inclusiva, atendiendo a las necesidades integrales de la totalidad del alumnado (Felner et al., 1995).

El grupo de estudiantes tanto de Salta como de Valencia, sin embargo, centra su atención en incrementar el protagonismo del alumnado, considerando que debe ser el profesorado quien lo

facilite, con el objetivo de propiciar su empoderamiento en la toma de decisiones del centro. La unánime defensora de la importancia de la colaboración, sin duda, supone no sólo el reconocimiento de la necesidad de que el profesorado muestre una actitud de proximidad hacia el alumnado, sino de que todo el Plan Educativo de Centro (PEC) gire alrededor del estudiante situando a éste en el corazón de todos los procesos académicos y cotidianos de la vida de la institución docente.

Por tanto, después del análisis realizado, se puede concluir que una escuela democrática es una comunidad educativa donde todas las personas que la conforman buscan espacios y tiempos para el dialogo, la interacción, estableciendo compromisos comunes de colaboración; donde se respira alegría y creatividad, con respeto a las libertades individuales, apostando por la igualdad, donde debe olvidarse el “yo” en favor del “nosotros”, de la comunidad. Alimentar la democracia, impulsar la participación y fomentar la convivencia, en definitiva, debe ser el triple desafío de nuestra educación en el futuro inmediato, si queremos poner en valor su idoneidad para construir una sociedad vertebrada y comprometida.

Nota

Este trabajo se enmarca en el Proyecto I+D+I *Sistema educativo y cohesión social: diseño de un modelo de evaluación de necesidades* (SECS/EVALNEC). Ref. EDU2012-37437, financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad de España. Asimismo, se desarrolla en el marco del programa VALi+d de Ayudas para la contratación de personal investigador en formación de carácter predoctoral, *Conselleria de Educació, Cultura y Deporte, Comunitat Valenciana* [2013/8197] y de forma complementaria de acuerdo con la ORDEN 64/2014, de 31 de julio, de la Consellería de Educación, Cultura y Deporte [2014/7448], ANEXO III, *Becas para estancias de contratados predoctorales en centros de investigación fuera de la Comunitat Valenciana*.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bardín, L. (1986). *El análisis de contenido*. Madrid: Akal.
- Bolívar, A. (2008). *Ciudadanía y competencias básicas*. Sevilla: Fundación ECOEM.
- Buenfil, R.N. (2011). Discussing Democracy in the Area of Education. *RIED-IJED. Interamerican Journal of Education for Democracy*, 1(4), 29-51.
- Cantarero, J., Martínez-Bonafé, J., Molina, D. y Tormo, P. (1999). *Viure la democràcia a l'escola*. Barcelona: Graó.
- Denzin, N.K. y Lincoln, Y. (1994). *Handbook of Qualitative Research*. New York: Sage Publications.
- Díaz-Aguado, M. J. (2005). La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela. *Psicothema*, 17(4), 549-588.
- Felner, R.D., Brand, S., Dubois, D.L., Adan, A.M., Mulhall, P.F. y Evans, E.G. (1995). Socioeconomic disadvantage, proximal environmental experiences and socio-emotional and academic adjustment in early adolescence: investigation of a mediated effects model. *Child Development*, 66, 774-792.
- Fernández, I. (2008). Los programas de ayuda para la mejora de la convivencia en instituciones educativas. *Bordón, Revista de Pedagogía*, 60(4), 137-150.
- Flecha, R. (2006). Los sueños son posibles, mejorar la realidad sin sueños es imposible. *Escuela*, 3.718 (1.074), 26-27.
- Fontana, A., Frey, J. (2005). The Interview, from neutral stance to political involvement. En N. K. Denzin., y S., Lincoln (Comp). *The Sage Handbook of Qualitative Research* (695-727). London, UK: Sage.
- García-Del Dujo, A. y Mínguez, R. (2011). Los límites de la educación en valores cívicos: cuestiones y propuestas pedagógicas. *Educación XXI*, 14(2), 263-285.
- García-Pérez, F.F. (2009). Educar para la participación ciudadana. Un reto para la escuela de siglo XXI. *Investigación en la escuela*, 68, 5-10.
- García-Raga, L. y López-Martín, R. (2014). La convivencia escolar y la construcción de la ciudadanía: balance retrospectivo y desafíos de futuro. *Bordón. Revista de pedagogía*, 66(2), 93-106.

- García-Raga, L., Martínez-Usarralde, M.J. y Sahuquillo, P. (2012). Hacia una cultura de convivencia. La mediación como herramienta socioeducativa. *Cultura y Educación*, 24(2), 207-217.
- Gimeno-Sacristán, J. (1998). ¿Qué es una escuela para la democracia? *Cuadernos de Pedagogía*, 275, 19-26.
- Godás, A., Santos-Rego, M.A., y Lorenzo, M. (2008). Convivir en los centros educativos. ¿Cómo lo ven alumnos, padres y profesores? *Bordón. Revista de Pedagogía*, 60(1), 41-58.
- González-Barea, E.M. (2008). Convivencia intercultural en centros educativos multiculturales. ¿Hacia un reconocimiento de la diversidad cultural? *Educación XXI*, 26, 225-240.
- Jares, X.R. (2006). *Pedagogía de la convivencia*. Barcelona: Graó.
- Jordán, J.A. (2007). *Educación en la convivencia en contextos multiculturales*. En E. Soriano (Ed.), *Educación para la convivencia intercultural* (pp. 59-94). Madrid: La Muralla.
- José, A., Pareja, J.A., y Pedrosa, B. (2013). Mejora de la convivencia a través de la investigación-acción participativa. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 3(6), 467-491.
- Krueger, R. A. y Casey, M. A. (2000). *Focus groups: A practical guide for applied researchers*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- López-Martín, R. (2013). Apostar por la educación: construir ciudadanía. El desafío de las sociedades del s. XXI. En A. Montané y V. Sánchez-Valverde (coords.). *Derechos Humanos y Educación Social*, pp. 153-165. Valencia: Germanía.
- Mayor-Zaragoza, F. (2003). Educación para la paz. *Educación XXI*, 6, 17-24.
- Miles, M.B. y Huberman, A.M. (1994). *Qualitative Data Analysis*. London: Sage Publications.
- Puig, M. y Morales, J. A. (2015). La formación de ciudadanos: conceptualización y desarrollo de la competencia social y cívica. *Educación XXI*, 18(1), 259-282.
- Rekalde, I., Vizcarra, M.T. y Macazaga, A.M. (2014). La observación como estrategia de investigación para construir contextos de aprendizaje y fomentar procesos participativos. *Educación XXI*, 17(1), 201-220.

- Sacristán, D. y Murga, M.A. (1994). *Educación democrática y cultura participativa. Desarrollo del espíritu democrático a través de la educación*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Santos-Guerra, M.A. (Coord.) (2003). *Aprender a convivir en la escuela*. Madrid: Akal.
- Tirado, R. y Conde, S. (2015). Análisis estructural de la gestión de la convivencia escolar en centros de buenas prácticas de Andalucía (España). *Educación XXI*, 18(2), 1-23.
- Tonucci, F. (2009). ¿Se puede enseñar la participación? *Investigación en la escuela*, 68, 11-24.
- Torrecilla, E.M., Olmos, S. y Rodríguez, M.J. (2015). Efectos de la metodología didáctica sobre el aprendizaje de competencias para la gestión de conflictos en educación secundaria. *Educación XXI*, 18(2), 1-27.
- Touriñán, J. M. (2010). Familia, escuela y sociedad civil. Agentes de educación intercultural. *Revista de Investigación en Educación*, 7, 7-36.
- Viguer, P. y Solè, N. (2012). Escuela e iguales como contextos de socialización en valores y convivencia: una investigación participativa a través de un debate familiar. *Cultura y Educación*, 24(4), 475-487.

7.1.3. Artículo 3

Enseñar y aprender convivencia. Análisis de un programa socioeducativo práctico de mejora de la participación democrática en 2º ciclo de educación infantil⁶

Roser Grau, Laura García-Raga y Ramón López-Martín

Resumen

Actualmente, continúan siendo muchos los centros educativos que exigen la necesidad de trabajar en aras de mejorar la convivencia escolar; se trata de una preocupación de la totalidad de los profesionales de la educación, si bien, en este trabajo, nos centraremos en el 2º ciclo de educación infantil, etapa clave para el inicio de un proceso formativo de calidad. Nuestro objetivo va dirigido a valorar los efectos y resultados del diseño y aplicación de un programa socioeducativo de convivencia, integrado por diversas estrategias de intervención, implantado en un Centro de Acción Educativa Singular -C.A.E.S- de la ciudad de Valencia. Se ha utilizado un diseño cuasi-experimental pretest-postest con grupo control, recogiendo información de 75 miembros de la comunidad escolar de la etapa de educación infantil, de los cuales 50 son estudiantes, 7 docentes y 18 padres y madres. Los resultados obtenidos -cuantitativos y cualitativos- demuestran el adecuado funcionamiento del programa: profesorado, alumnado y familias del grupo experimental afirman la necesidad de seguir trabajando en proyectos de este calibre, con la finalidad de continuar apostando por una escuela democrática. Como propuestas de mejora, más allá de la apuesta por una formación integral en convivencia para toda la comunidad educativa, las audiencias implicadas subrayan la necesidad de incorporar acciones que potencien la participación de las familias en la vida cotidiana de los centros educativos de educación infantil.

Palabras clave: Educación infantil, convivencia, estrategias educativas, programa.

Abstract

Nowadays, there are still many schools requiring the need to work in order to improve school coexistence; this is a concern for all the professionals in education, however in this paper, we will focus on the 2nd cycle of childhood education, key stage of development for the beginning of the quality educational process. Our aim is to evaluate the effects and results of the design

⁶ Este artículo ha sido publicado en el año 2016 en la Revista Iberoamericana de Educación, el cual puede consultarse en el anexo 7.2.

and implementation of a particular socio coexistence program, composed of various intervention strategies, introduced at “Centro de Acción Educativa Singular” -CAES- city of Valencia. We used a quasi-experimental design with pretest-posttest control group, gathering information from 93 members of the school community related to the early childhood education: 50 students, 7 teachers and 18 parents. The quantitative and qualitative results demonstrate the appropriate programme’s functioning: teachers, students and families in the experimental group confirmed the need to continue working on this type of projects, in order to continue supporting the democratic school. To suggest improvements to the program, beyond the commitment for a comprehensive training in coexistence for the whole educational community, the audience involved strengthen the need of incorporating actions that enhance family involvement in the daily life of early childhood education centres.

Key words: Childhood education, coexist, educational method, program.

INTRODUCCIÓN

Actualmente, la complejidad de la tarea educativa exige a las instituciones docentes más responsabilidades. Su función ya no va dirigida únicamente a formar al alumnado en una serie de contenidos meramente académicos, sino que deben promover la construcción de una ciudadanía participativa, crítica y responsable. De esta manera, los centros educativos deben trabajar por convertirse en espacios idóneos que fomenten el aprendizaje de la convivencia, enseñando al alumnado competencias necesarias para relacionarse de manera pacífica y democrática. Como consecuencia de ello, numerosos expertos en la temática de la convivencia escolar (Boquè, 2005; Fernández, 2008; García-Raga & López-Martín, 2014; Ortega & Del Rey, 2004; Torrego, 2013) han realizado investigaciones dirigidas a dar a conocer estrategias promotoras de una educación democrática y comprometida.

Las instituciones escolares -junto con la familia- tienen, sin duda, la responsabilidad de educar en valores como la justicia, los derechos humanos, la tolerancia, el respeto a la diversidad cultural, la prevención y resolución de conflictos, la cultura de paz y la reconciliación (Mayor-Zaragoza, 2003). En definitiva, deben educar para aprender a convivir en una sociedad libre de prejuicios y de estereotipos. Ahora bien, reflexionar, investigar y tomar decisiones resultan herramientas necesarias para dicho proceso (Santos-Guerra, 2009) y serán los tres pilares que justifican nuestro estudio: reflexionar para saber actuar, aprender a pensar -sólo/a y con los/as demás-, ser conscientes de la dirección que queremos tomar y hacia dónde dirigirnos para

conseguir las metas establecidas; investigar por qué consideramos la escuela como un espacio de investigación a través del cual se puede analizar la realidad, punto de partida para comprenderla y transformarla (Tonucci, 1976); finalmente, tomar decisiones con el propósito de ejercer y poner en funcionamiento aquellas estrategias seleccionadas para iniciar el proceso de cambio y de mejora de la realidad.

De esta manera, concebimos la escuela como un espacio posible de cambio, transformación y mejora, que puede fomentar aprendizajes que vayan incluso más allá de los establecimientos educativos. Además, entendemos que la educación infantil es relevante en el desarrollo y adquisición de competencias del niño y de la niña. Es en esta etapa, sin duda privilegiada para los aspectos formativos, en donde por primera vez se generarán relaciones con “los iguales”, así como conflictos interpersonales diversos a los que deberán enfrentarse. Nuestro estudio se centrará en esta importante etapa escolar, si bien se enmarca en una investigación más amplia que considera otros periodos escolares y de la que daremos cuenta en publicaciones posteriores.

APRENDER Y ENSEÑAR LA CONVIVENCIA

Siguiendo el discurso de Martín y Puig (2007, p. 91), “aprender a vivir de forma democrática solo se puede conseguir viviendo democráticamente”, con lo que resulta imprescindible practicar la democracia y, por ende, la convivencia en la escuela, fomentando una serie de valores como la igualdad, la cooperación y la inclusión (Viguer y Solè, 2012). Es cierto que si apostamos por un modelo de escuela donde la comunidad educativa es la protagonista, aprender a convivir debe de ser un objetivo inexcusable (Jares, 2002).

Pero este aprendizaje no ocurre de manera espontánea, resulta incuestionable la necesidad de “enseñar” a convivir, por lo que los equipos docentes, como los mayores -que no únicos- responsables de poner en marcha las estrategias adecuadas, deben entender la convivencia como la clave identitaria de todo el proceso educativo.

Si apostamos por un modelo de escuela donde la participación y la práctica de la democracia cobran especial relevancia, aceptamos que ésta se convierte en un escenario donde la acción y las interacciones entre los diferentes colectivos forman parte de la cotidianeidad y las aulas quedan configuradas como un lugar para el aprendizaje de la convivencia y de la ciudadanía.

De Vicente (2010) nos puede ayudar a comprender mejor los 7 principios básicos de la conformación de una escuela democrática, creando una base sólida a partir de la cual iniciar el proceso de transformación de una institución ordinaria a una democrática.

- Los centros educativos sostenibles se orientan con un modelo de gestión de la convivencia democrática.
- La gestión democrática de la escuela requiere un liderazgo compartido.
- Las escuelas sostenibles crean sus normas de forma participativa.
- Las escuelas democráticas crean protocolos de intervención de forma participativa.
- El diálogo ocupa un lugar importante en la escuela democrática.
- La observación participativa de la convivencia es un factor clave de calidad educativa.
- La escuela participativa desarrolla planes preventivos en convivencia y aprendizaje.

Una vez asumidas las claves de una escuela democrática, es necesario resaltar el papel que ejerce el profesorado en dicho proceso, gestionando y afrontando los problemas de convivencia a través de herramientas y procesos eficaces para ello (Álvarez-García et al., 2010). El maestro o la maestra de educación infantil debe ejercer el papel de mediador/a en la resolución de conflictos en la escuela, trabajando indisolublemente de la mano de la familia -primer agente socializador-, la influencia de la cual en esta etapa es incuestionable (Boronat, 2008).

ESTRATEGIAS PARA “ENSEÑAR Y APRENDER” LA CONVIVENCIA EN EDUCACIÓN INFANTIL

La enseñanza-aprendizaje de la convivencia requiere del conocimiento y puesta en práctica de diferentes estrategias que fomenten la participación activa de la comunidad educativa. La convivencia está estrechamente relacionada con la calidad de las relaciones que cotidianamente se desarrollan en los centros educativos y aprender a relacionarse bien es una labor compleja. Por ello, crear estructuras de participación y de intercambio es una tarea irrenunciable para iniciar una apuesta firme orientada a mejorarla (Ortega y del Rey, 2004). Como se ha mencionado anteriormente, aprender a participar es clave para ejercer la ciudadanía activa y, por ello, debe ser uno de los contenidos a practicar en las aulas de educación infantil. En palabras de Santos-Guerra (2003) “Una de las formas de mejorar la convivencia (probablemente la más eficaz) es aumentar y enriquecer la participación. Aquello que se considera propio, se defiende y se respeta” (p. 108).

De acuerdo con el objetivo de promover una escuela participativa y democrática, diversos/as autores/as han propuesto herramientas con la finalidad de dar respuesta a los retos anteriormente planteados. A continuación, se exponen una serie de estrategias promotoras de la convivencia que abren la puerta a la conformación de un modelo de escuela diferente y abierto a la comunidad.

La asamblea de aula

Es una estrategia utilizada desde ya hace tiempo, a la que se refería el pedagogo de gran prestigio Freinet (1971), describiéndola fundamentalmente como una herramienta educativa que promueve la participación, la comunicación, el encuentro y la reflexión. La escuela necesita espacios y tiempo para el diálogo y la reflexión compartida, más aun en educación infantil, es el instrumento más adecuado para aprender a participar, escuchar, conversar y compartir (Silbert y Jacklin, 2015). Además, para los/as pequeños/as se convierte también en un espacio donde mejorar las relaciones sociales, repasar contenidos rutinarios sencillos, cantar canciones y otras actividades diversas; incluso, al profesorado; le brinda la oportunidad de indagar en el proceso de aprendizaje de cada uno de los/as niños/as, atendiendo las diferencias y los ritmos de forma individual y grupal. Está fuera de toda duda que la escuela debe ser un espacio dónde aprendamos a pensar y a ser críticos/as y, por tanto, iniciar el proceso desde educación infantil resulta clave para formar a las futuras generaciones en espacios democráticos.

Diversos autores han reflexionado sobre dicha herramienta, proponiendo modelos de características similares y con una base sólida. Haman (2009) realiza una propuesta sistemática, ordenada y basada en una estructura firme, con la finalidad de aprender a participar respetuosamente. En esta línea, Pérez-Pérez (2007) la concibe como un espacio de educación para la convivencia democrática, abogando por un modelo basado en el diálogo y la participación, mediante estrategias que potencien su aprendizaje de manera activa y dinámica.

Estrategias cooperativas

El aprendizaje cooperativo en infantil es un recurso a través del cual aprender se convierte en un camino interesante, significativo y social. Echeíta (1995) y Onrubia (1997) son dos expertos en la temática y reflexionan entorno a una serie de principios y requisitos que consideran necesarios en cualquier proceso de aprendizaje cooperativo:

- Existencia de una tarea grupal que implique la resolución de un problema común.
- Esta resolución requiere la implicación de todos/as los/as participantes del grupo.
- El grupo de trabajo debe disponer de los recursos necesarios para su realización.
- Cada uno de los participantes debe asumir un papel determinado, asumiendo las responsabilidades.
- El nivel de elaboración de las contribuciones de cada uno de los/as alumnos/as resulta clave en el proceso de realización de la actividad cooperativa.

- La estructura de la tarea debe ser clara y concisa.
- El papel del profesorado debe potenciar la interacción, adquiriendo el rol de guía en el desarrollo de la actividad.

A partir de estos principios se desarrollan una serie de estrategias dirigidas a grupos de diferentes edades y cursos. Centrándonos en educación infantil, nos gustaría destacar dos: la tutoría entre iguales y el apadrinamiento lector.

En cuanto a la primera de ellas, Durán (2012) la define como una estrategia de aprendizaje cooperativo basada en la conformación de parejas asimétricas, asumiendo cada uno de los miembros el papel de tutor y tutorado para conseguir un objetivo común o compartido. Durán especifica que la clave de la tutoría entre iguales no es que un/a alumno/a ayude a otro/a, sino que se requiere de la implicación de ambos, el tutor/a aprende enseñando y el tutorado/a aprende al recibir ayuda personalizada de un/a compañero/a. Es una estrategia que potencia las relaciones sociales, así como la responsabilidad y la autonomía. Es obvio que, si desde el inicio de la escolarización esta estrategia está presente, a medida que los niños y las niñas vayan creciendo, asumirán el valor del compañerismo y de la solidaridad.

Por otra parte, el apadrinamiento lector, conocido como “*Paired Reading*” o “*Reading in pairs*” (Durán y Blanch, 2015; Valdebenito y Durán, 2014), consiste principalmente en que el alumnado de diferentes cursos comparta un tiempo de lectura con la finalidad de que el/a alumno/a tutorado mejore la capacidad lectora, así como el/a tutor/a se implique en el proceso de aprendizaje del mismo, animando y compartiendo la lectura con el aprendiz. Es una forma de crear un contexto donde compartir una lectura, además de afianzar vínculos, adquirir responsabilidades, potenciar la autonomía, crear contextos significativos de aprendizaje y mejorar las relaciones sociales entre los/as pequeños/as y los/as mayores del colegio.

Trabajo por rincones

Este modelo de organización del aula trata principalmente de disponer el mobiliario del aula, así como los materiales en zonas delimitadas según sus funciones, con la finalidad de desarrollar las actividades de acuerdo a las necesidades que presenta cada niño/a, ayudándole en el proceso de aprendizaje (Ezquerro y Argos, 2008). Una de las ventajas más interesantes de esta estrategia es que cada rincón de trabajo puede ser temporal o permanente; tanto el alumnado, las familias como el profesorado, pueden realizar propuestas de rincones, dependiendo del interés y de la pertinencia de los mismos.

En esta línea y de acuerdo con la temática del presente artículo, numerosos expertos señalan los rincones como un modelo que potencia el aprendizaje cooperativo, así como las relaciones sociales y las interacciones entre iguales (North Carolina State, 1998 y Isbell y Exelby, 2001).

Ocio alternativo al tiempo de patio

El patio suele ser un espacio donde surgen conflictos (Volk, Dane, Marini y Vaillancourt, 2015). Sin duda, la libertad de la que disfruta el alumnado durante el tiempo de ocio hace que las diferencias afloren y contribuyan al origen de conflictos que si no se resuelven a tiempo acaban convirtiéndose en problemas más graves. Si bien es cierto que los conflictos son naturales en todas las relaciones, resulta clave afrontarlos en sus primeros momentos, a través de estrategias y habilidades que potencien la adquisición de competencias cívicas (García-Raga, Martínez-Usarralde y Sahuquillo, 2012).

El patio debe ser una oportunidad más para crecer socialmente, aprendiendo a convivir en contextos no académicos (Leff, Costigan y Power, 2004). Una de las propuestas es la creación de un lugar de ocio alternativo, donde los niños/as dispongan de un escenario gestionado por el alumnado de cursos superiores. En este espacio -preferiblemente cerca del patio y que no se destine usualmente a actividades académicas- se pueden encontrar juegos de mesa y material deportivo. Es una iniciativa que promueve la mejora de las relaciones sociales, evitando momentos de aburrimiento y de exclusión de alumnado que no disfruta en la realización de actividades más usuales en el recreo (Pellegrini y Bjorklund, 1996; Pellegrini y Davis, 1993).

OBJETIVOS

Una vez expuestos los pilares fundamentales del contexto teórico, entramos en el desarrollo de los aspectos prácticos del programa socioeducativo. El objetivo principal de la investigación es comprobar los efectos derivados de la implementación de dicho programa de mejora de la convivencia en dos grupos de educación infantil de un C.A.E.S, a partir de las percepciones del alumnado, profesorado y familias.

A raíz de éste se marcan una serie de objetivos específicos:

- Conocer las características iniciales de los grupos de educación infantil de dos C.A.E.S, mediante una evaluación diagnóstica.
- Planificar un programa de intervención de acuerdo a las necesidades detectadas.
- Llevar a cabo el plan de intervención de forma colaborativa junto con el profesorado y las familias del centro experimental.

- Realizar una evaluación final para conocer los efectos que ha causado la puesta en marcha del programa en las aulas de educación infantil.

MÉTODO

Diseño

Se trata de un estudio cuasi-experimental con grupo de control, en el cual se realiza una evaluación inicial y final -pretest y posttest-, en tres grupos de estudio de Educación Infantil -alumnado, profesorado y familias-, para cada centro -grupo control y grupo experimental-, con la finalidad de realizar una triangulación de la información que corrobore los resultados obtenidos de las tres audiencias implicadas.

Los cuestionarios son administrados de manera aleatoria entre el alumnado y el profesorado de los dos centros, tanto en la evaluación inicial y como en la final, para garantizar la máxima parcialidad y evitar efectos adversos hacia la investigación.

Participantes

Se ha trabajado con un total de 75 participantes, de los cuales 50 son estudiantes -24 pertenecientes al grupo A (grupo control) y 26 al grupo B (grupo experimental)-, 7 son docentes de educación infantil -3 del grupo A y 4 del B- y 18 son padres y madres -7 del grupo A y 11 del B-. Ha participado todo el alumnado y profesorado de educación infantil de ambos colegios, exceptuando el alumnado de 1º de infantil -3 años-; algo que fue valorado junto con el profesorado debido a la dificultad para cumplimentar la encuesta.

Seguidamente, se describen la características socio-demográficas de la muestra según la variable sexo, edad y curso en cuanto al alumnado -Tabla 2-, según la variable sexo, experiencia y función en cuanto al profesorado -Tabla 3- y según la variable sexo, nº de hijos/as en el centro y pertenencia al AMPA en cuanto a las familias -Tabla 4-. En todos los casos se especifica la distribución de la muestra según el centro de referencia -control (contr) y experimental (exp).

Tabla 2. Muestra alumnado Infantil según sexo, edad y curso

| Sexo | Contr | Exp | Total | Edad | Contr | Exp | Curso | Contr | Exp |
|--------------|-------|-----|-------|--------|-------|-----|------------|-------|-----|
| Chico | 11 | 10 | 21 | 3 años | 2 | 0 | Infantil 4 | 14 | 13 |
| | | | | 4 años | 12 | 13 | | | |
| Chica | 15 | 14 | 29 | 5 años | 10 | 8 | Infantil 5 | 12 | 11 |
| Total | 26 | 24 | 50 | 6 años | 2 | 3 | | 26 | 24 |

Tabla 3. Profesorado según centro, sexo, experiencia y función

| Sexo | Contr | Exp | ¿1er año en el centro? | Contr | Exp | Tutor/a | Contr | Exp |
|--------------|-------|-----|------------------------|-------|-----|---------|-------|-----|
| Mujer | 4 | 3 | Sí | 0 | 0 | Sí | 3 | 2 |
| Hombre | 0 | 0 | No | 4 | 3 | No | 1 | 1 |
| Total | 4 | 3 | | | | | | |

Tabla 4. Familias según sexo, nº de hijos/as y pertenencia al AMPA.

| Sexo | Contr | Exp | Nº Hijos/as | Contr | Exp | AMPA | Contr | Exp |
|--------------|-------|-----|-------------|-------|-----|------|-------|-----|
| Mujer | 7 | 9 | 1 Hijo/a | 4 | 2 | Sí | 2 | 4 |
| Hombre | 0 | 2 | 2 Hijos/as | 1 | 9 | | | |
| | | | 3 Hijos/as | 2 | 0 | No | 5 | 8 |
| Total | 7 | 11 | Más de 3 | 0 | 1 | | | |

Contexto

Uno de los centros participantes está situado en un Barrio de Acción Preferente de la provincia de Valencia, de acuerdo con el Decreto 157/1988. El otro legalmente no lo está, pero sus características denotan semejanzas obvias. Son dos zonas alejadas del núcleo urbano, donde a causa de la multitud de contradicciones en los marcos políticos, institucionales, estructurales, ideológicos, económicos, sociales y culturales, el caos y el desorden son sus principales características. La crisis económica ha castigado especialmente ambos barrios y los ha convertido en lugares que albergan altas cifras de desempleo y de pobreza infantil (Save The Children, 2014).

Por sus características los dos barrios se constituyen como *barrios vulnerables* a causa de los graves problemas sociales que albergan, donde confluyen una gran diversidad de características como la pobreza, la marginación y la delincuencia, que provoca la aparición de menores infractores y aislados del sistema educativo, procedentes de contextos sociales caracterizados por la vulnerabilidad y la dificultad social (Uceda, Matamales y Montón, 2011).

Cabe destacar que diferentes entidades y fundaciones han realizado inversiones económicas y actuaciones en estas zonas, pero siguen concentrando graves problemas de dificultad social, bajos ingresos económicos, altas tasas de desempleo y de pobreza infantil, altas tasas de absentismo y fracaso escolar, narcotráfico y delincuencia.

Instrumentos

Se han aplicado tres cuestionarios de evaluación sobre aspectos vinculados a la convivencia escolar -profesorado, familias y alumnado de educación infantil-, elaborados por Ortega y Del Rey (2003) y desarrollados a nivel internacional (Cangas et al. 2007; Gázquez et al. 2009). Los

dos primeros están divididos en dos partes; la primera de ellas, compuesta por ítems cerrados -12- y la segunda, por una serie de ítems abiertos -8-.

Respecto a la adaptación realizada para el alumnado de Infantil, han resultado 13 ítems. Se trata de preguntas con tres opciones de respuesta en forma de iconos para facilitar su desarrollo. En las encuestas aplicadas al profesorado y a las familias, se han adaptado las escalas de respuesta.

A continuación, se presentan los ítems seleccionados para el posterior análisis, así como las respectivas escalas de respuesta adaptadas -Cuadros 1, 2 y 3-.

Cuadro 1. Preguntas analizadas del cuestionario para alumnado de Infantil

| Ítems | Escala de respuesta |
|--|----------------------------|
| 4. ¿Cómo te sientes con tus compañeros/as? | 1 mal, 2 regular, 3 bien |
| 5. ¿Cómo te sientes con los/as maestros/as? | 1 mal, 2 regular, 3 bien |
| 6. ¿Va tu familia a hablar con los/as maestros/as del colegio? | 1 mal, 2 regular, 3 bien |
| 7. ¿Te quieren tus compañeros/as? | 1 mal, 2 regular, 3 bien |
| 8. ¿Te quieren tus maestros/as? | 1 mal, 2 regular, 3 bien |
| 9. ¿Cumplís siempre las normas de clase? | 1 mal, 2 regular, 3 bien |
| 10. ¿Os respetáis siempre en el patio? | 1 mal, 2 regular, 3 bien |
| 11. ¿Os respetáis siempre en el aula? | 1 mal, 2 regular, 3 bien |
| 12. ¿Os burláis de otros/as niños/as? | 1 mal, 2 regular, 3 bien |
| 13. ¿Dejáis a niños/as que jueguen solos? | 1 mal, 2 regular, 3 bien |
| 14. ¿Te lo pasas bien en clase? | 1 mal, 2 regular, 3 bien |

Fuente: adaptado de Ortega y Del Rey (2003)

Cuadro 2. Preguntas analizadas del cuestionario para profesorado

| Ítems | Escala de respuesta |
|---|---|
| 6. ¿Cómo dirías que te llevas con tus compañeros? | 1 bien, 2 normal, 3 regular, 4 mal |
| 7. ¿Cómo dirías que te llevas con los alumnos y las alumnas del centro? | 1 bien, 2 normal, 3 regular, 4 mal |
| 8. ¿Qué visión crees que tienen de ti tus compañeros/as? | 1 muy positiva, 2 ni buena, ni mala, 3 no me conocen realmente, 4 creo que tienen mala imagen |
| 9. ¿Qué visión crees que tienen de ti tus alumnos/as? | 1 muy positiva, 2 ni buena, ni mala, 3 no me conocen realmente, 4 creo que tienen mala imagen |
| 10. ¿Crees que hay diferencias entre tus normas de clase y las de otros profesores? | 1 muchas, 2 bastante, 3 algunas 4 ninguna |
| 11. ¿Cómo es tu relación con las familias de tus alumnos/as? | 1 muy buena, 2 buena, 3 regular, 4 mala |
| 12.1. ¿En qué medida crees que las familias deben participar en la convivencia del centro? AMPA | 1 mucho, 2 bastante, 3 poco, 4 nunca |
| 12.2. ¿En qué medida crees que las familias deben participar en la convivencia del centro? Atención a resultados académicos | 1 mucho, 2 bastante, 3 poco, 4 nunca |
| 12.3. ¿En qué medida crees que las familias deben participar en la convivencia del centro? Cosas complementarias | 1 mucho, 2 bastante, 3 poco, 4 nunca |
| 12.4. ¿En qué medida crees que las familias deben participar en la convivencia del centro? Planes de convivencia | 1 mucho, 2 bastante, 3 poco, 4 nunca |
| 12.5. ¿En qué medida crees que las familias deben participar en la convivencia del centro? Si su hijo va mal | 1 mucho, 2 bastante, 3 poco, 4 nunca |
| 12.6. ¿En qué medida crees que las familias deben participar en la convivencia del centro? Si son llamados | 1 mucho, 2 bastante, 3 poco, 4 nunca |
| 13.1. ¿Cuánto se repiten los enfrentamientos entre los grupos de alumnos/as y el profesorado? | 1 nada, 2 poco, 3 regular, 4 mucho |
| 13.2. ¿Cuánto se repiten las malas contestaciones en clase? | 1 nada, 2 poco, 3 regular, 4 mucho |
| 13.3. ¿Cuánto se repiten los incumplimientos de normas? | 1 nada, 2 poco, 3 regular, 4 mucho |
| 13.4. ¿Cuánto se repiten los insultos entre el alumnado? | 1 nada, 2 poco, 3 regular, 4 mucho |
| 13.5. ¿Cuánto se repiten las peleas entre el alumnado? | 1 nada, 2 poco, 3 regular, 4 mucho |
| 13.6. ¿Cuánto se repiten los enfrentamientos entre grupitos que no se llevan bien? | 1 nada, 2 poco, 3 regular, 4 mucho |
| 13.7. ¿Hay niños/as que no están integrados/as y se sienten solos/as? | 1 nada, 2 poco, 3 regular, 4 mucho |
| 13.8. ¿Los profesores del centro van cada uno a lo suyo? | 1 nada, 2 poco, 3 regular, 4 mucho |
| 13.9. ¿Consideras que los/as alumnos/as piensan que los/as profesores/as no les entienden? | 1 nada, 2 poco, 3 regular, 4 mucho |
| 13.10. ¿Crees que los/as alumnos/as están desmotivados/as y se aburren en el centro? | 1 nada, 2 poco, 3 regular, 4 mucho |

Fuente: adaptado de Ortega y Del Rey (2003)

Cuadro 3. Preguntas analizadas del cuestionario de familias

| Ítems | Escala de respuesta |
|---|------------------------------------|
| 4. ¿Cómo se lleva con el equipo directivo del centro? | 1 bien, 2 normal, 3 regular, 4 mal |
| 5. ¿Cómo se lleva con el profesorado en general? | 1 bien, 2 normal, 3 regular, 4 mal |
| 6. ¿Cómo se lleva con el/a tutor/a de su hijo/a de este curso? | 1 bien, 2 normal, 3 regular, 4 mal |
| 7. ¿Participa en la vida social del centro? | 1 mucho, 2 normal, 3 poco, 4 nada |
| 9.1. Enfrentamientos entre alumnos/as y el/a profesor/a | 1 nada, 2 poco, 3 regular, 4 mucho |
| 9.2. Malas contestaciones en clase | 1 nada, 2 poco, 3 regular, 4 mucho |
| 9.3. No se respetan las normas | 1 nada, 2 poco, 3 regular, 4 mucho |
| 9.4. Los/as alumnos/as se insultan | 1 nada, 2 poco, 3 regular, 4 mucho |
| 9.5. Los/as alumnos/as se pelean | 1 nada, 2 poco, 3 regular, 4 mucho |
| 9.6. Hay grupitos que no se llevan bien | 1 nada, 2 poco, 3 regular, 4 mucho |
| 9.7. Hay niños/as que no están integrados/as y se sienten solos/as | 1 nada, 2 poco, 3 regular, 4 mucho |
| 9.8. Los/as profesores/as van cada uno/a a lo suyo | 1 nada, 2 poco, 3 regular, 4 mucho |
| 9.9. Los/as alumnos/as piensan que los/as profesores/as no los/as entienden | 1 nada, 2 poco, 3 regular, 4 mucho |
| 9.10. Los/as alumnos/as están desmotivados/as, se aburren | 1 nada, 2 poco, 3 regular, 4 mucho |

Fuente: adaptado de Ortega y Del Rey (2003)

Programa de intervención

A raíz de los resultados obtenidos en la evaluación diagnóstica y de la fundamentación teórica llevada a cabo, se propuso la realización de un programa de intervención socioeducativa con la finalidad de mejorar las necesidades detectadas en los grupos de educación infantil del centro experimental. La primera parte del programa trata de poner en marcha, previa formación del profesorado, tres de las estrategias expuestas, escogidas por sus beneficios educativos y por considerarlas más idóneas para el contexto de aplicación (necesidades y edad de los/as destinatarios/as): asamblea de aula, *paired reading* y aula de juegos. La segunda parte de la intervención consiste en la realización de talleres artísticos con la colaboración de la O.N.G. Amnistía Internacional, a través de la Red de Escuelas por los Derechos Humanos de Valencia -Tabla 5-.

Tabla 5. Síntesis del programa de intervención

| | Formación del profesorado | 1 ^{er} trimestre | 2 ^o trimestre | 3 ^{er} trimestre |
|----------------|---|---|---------------------------------|---------------------------|
| Parte 1 | Septiembre y octubre de 2014. Jornadas de formación del profesorado. | Asamblea de Aula, <i>Paired Reading</i> y Aula de juegos. | | |
| Parte 2 | Presentación de la red de Escuelas por los Derechos Humanos. | Teatro de marionetas. “Derecho a tener nombre” | Cuentacuentos por los Derechos. | Música por los Derechos. |

a) Parte 1. Estrategias para mejorar la convivencia en la escuela.

Durante los meses de septiembre y octubre de 2014 se realizó una formación intensiva al profesorado, en la que intervinieron diversos expertos en convivencia, con la finalidad de trabajar las diferentes líneas de actuación que se iban a llevar a cabo a lo largo del curso.

a) Parte 2. Educar a través del arte.

De forma complementaria se llevaron a cabo tres talleres artísticos, en colaboración con la O.N.G. Amnistía Internacional. La finalidad principal era potenciar la cohesión grupal, así como motivar al alumnado mediante actividades de su interés.

Análisis estadístico

Se realizan análisis descriptivos sobre los resultados de los tres grupos de estudio -alumnado, profesorado y familias- en cada momento de evaluación -pretest y postest-, así como para cada centro -control y experimental-. Con el objetivo de comprobar si existen diferencias entre los resultados del pretest y postest en cada centro, se realiza la prueba no paramétrica Wilcoxon para dos muestras relacionadas. Asimismo, para detectar si existen diferencias entre el inicio de la evaluación y en el final entre centros se realiza la prueba no paramétrica U de Mann Whitney para dos muestras independientes.

Por otra parte, los resultados alcanzados a partir de las preguntas abiertas de los cuestionarios cumplimentados por las familias y el profesorado se han estudiado mediante la elaboración de un *análisis de contenido deductivo*, estableciendo un sistema categorial previo, conformado por unidades que comparten significados afines en función de las preguntas abiertas realizadas a los/as participantes en cada uno de los cuestionarios (Bardín, 1986).

RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados en función de tres grupos de estudio, así como su distribución por centro para cada uno de los momentos de evaluación. Es importante destacar que los resultados se han recodificado de acuerdo a la direccionalidad de los datos, con la finalidad de poder analizar adecuadamente los resultados, de acuerdo a las diferentes escalas de respuesta.

En primer lugar, se indican los resultados sobre el alumnado de Infantil -Gráfico 1 y 2-, seguidamente los del profesorado -Gráfico 3 y 4- y finalmente los de las familias -Gráfico 5 y 6-.

Gráfico 1. Resultados descriptivos del grupo control del alumnado de Infantil

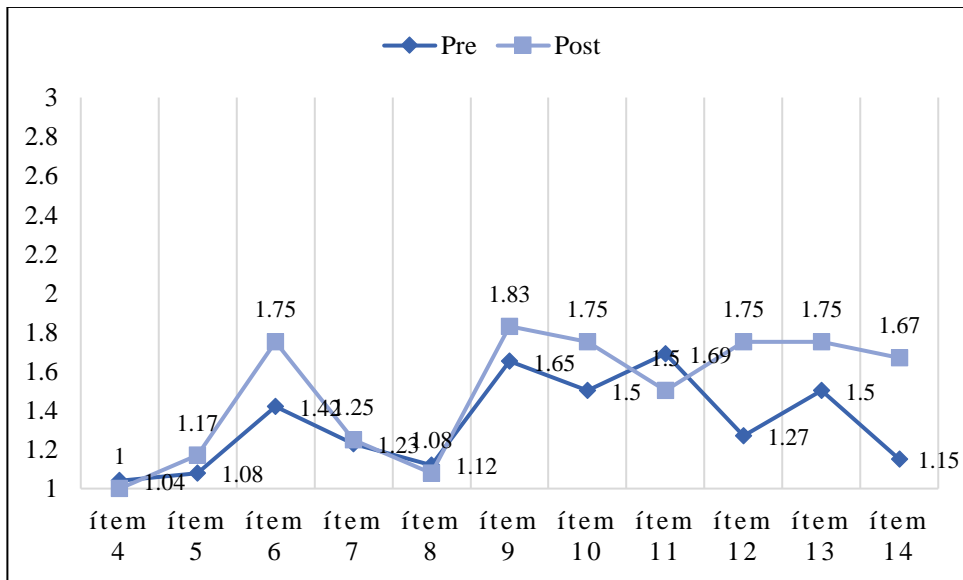
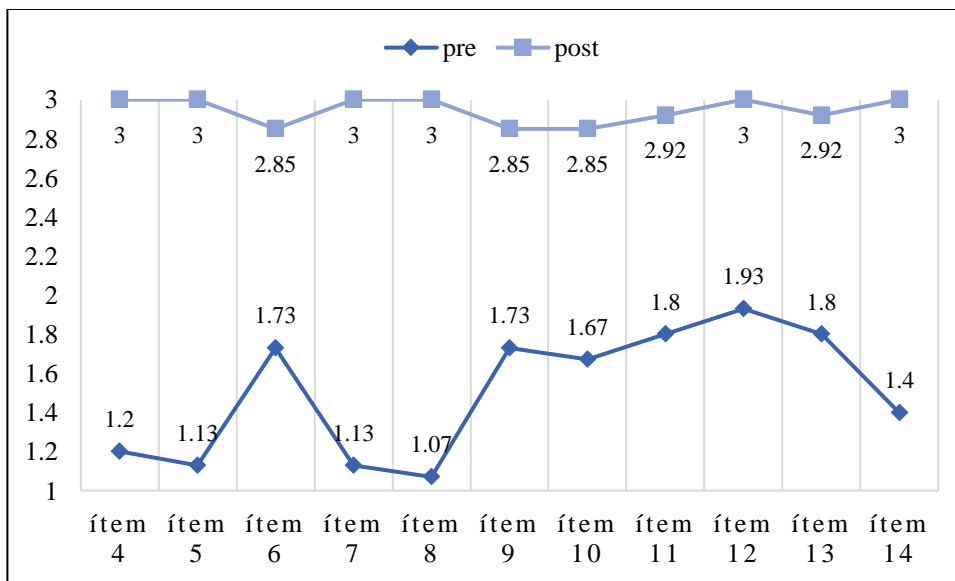


Gráfico 2. Resultados descriptivos del grupo experimental del alumnado de Infantil



Como se puede observar, los resultados sobre el grupo control no ejercen apenas cambios. Por el contrario, en el centro experimental, se observa un cambio positivo en todos los ítems, ya que todos superan los 2,5 puntos de una escala de tres. Asimismo, vemos que la mayor mejora (media 3) ante la intervención ha sido en los siguientes ítems: 4 -¿Cómo te sientes con tus compañeros/as?-, 5 -¿Cómo te sientes con tus maestros/as?-, 7 -¿Te quieren tus compañeros/as?-, 8 -¿Te quieren tus maestros/as?-, 12 -¿Os burláis de otros/as niños/as?- y 14 -¿Te lo pasas bien en clase? -.

Grafico 3. Resultados descriptivos del grupo control del profesorado de Infantil

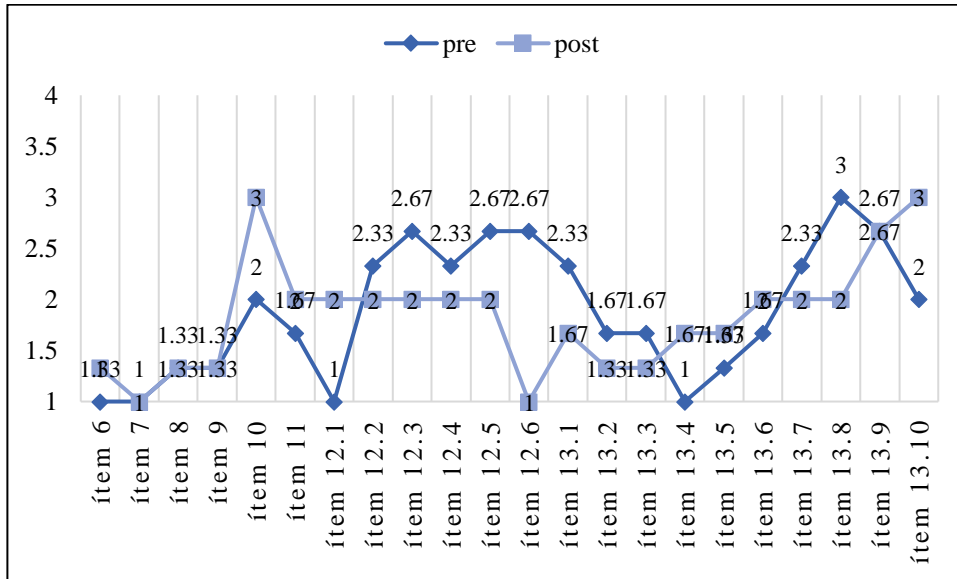
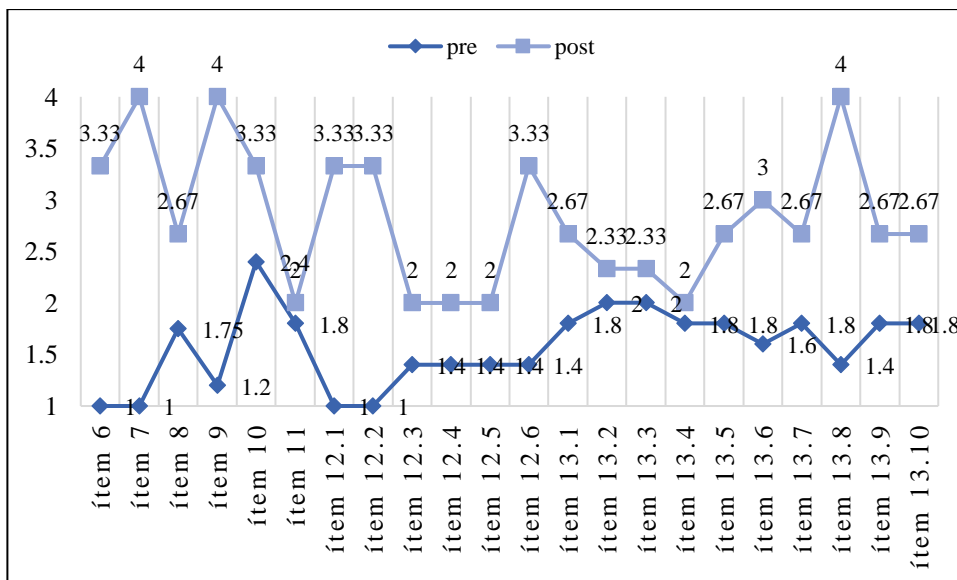


Grafico 4. Resultados descriptivos del grupo experimental del profesorado de Infantil



En el caso de los resultados sobre el profesorado, se puede apreciar que los docentes del grupo control sólo mejoran en algunos puntos intermedios, obteniendo una diferencia menor de 1 punto. En el grupo experimental observamos una tendencia clara positiva en todos los ítems. Caben destacar las mayores puntuaciones entre los ítems 6 -¿Cómo dirías que te llevas con tus compañeros?- (media 3,33), 7 -¿Cómo dirías que te llevas con los alumnos y las alumnas del centro?- (media 4), 9 -¿Qué visión crees que tienen de ti tus alumnos/as?- (media 4) y 13.8 - ¿Los profesores del centro van cada uno a lo suyo?- (media 4).

Gráfico 5. Resultados descriptivos del grupo control de las familias de Infantil

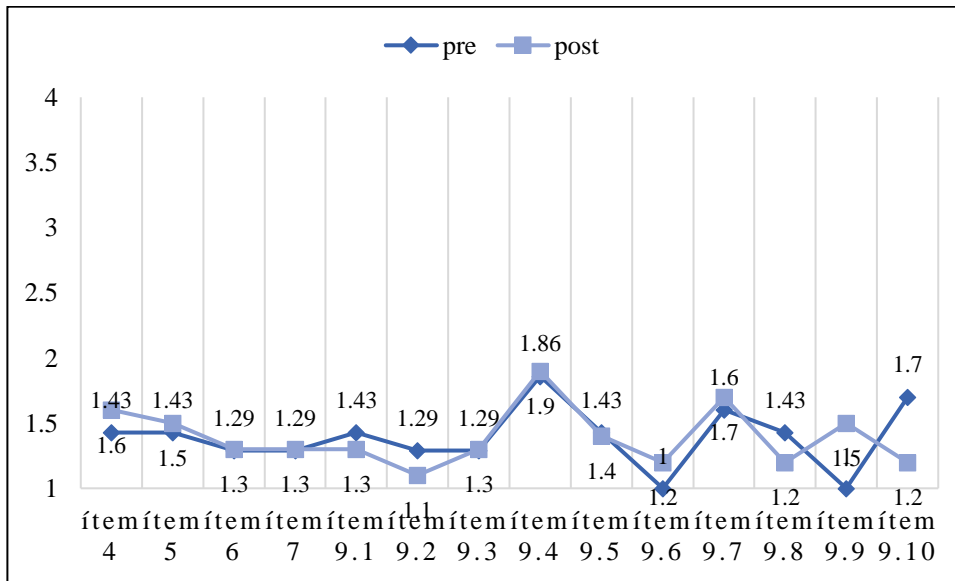
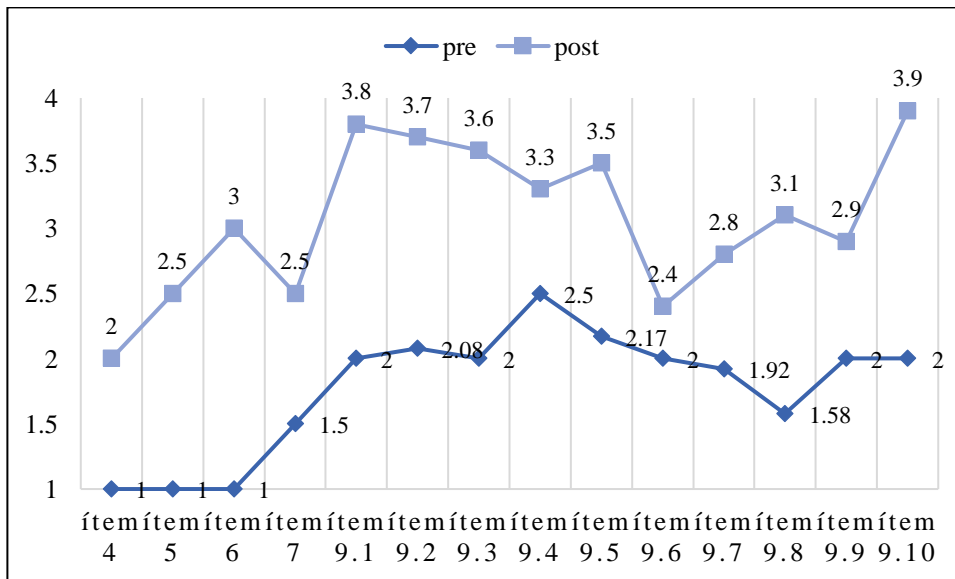


Grafico 6. Resultados descriptivos del grupo experimental de las familias de Infantil



Respecto a los resultados de las familias, cabe señalar que en el grupo control las diferencias entre el *pretest* el *postest* prácticamente son inexistentes. Todo lo contrario ocurre en el grupo experimental, donde puede apreciarse claramente la mejora en todos los ítems analizados, con una diferencia mínima de 1 punto, exceptuando el ítem 9.6 - Hay grupitos que no se llevan bien-. Las mayores puntuaciones son las destacadas en los siguientes ítems: 9.1. - Enfrentamientos entre alumnos/as y el/a profesor/a- (media 3,8), 9.2. - Malas contestaciones

en clase- (media 3,7), 9.3. -No se respetan las normas- (media 3,6) y 9.10. -Los/as alumnos/as están desmotivados/as, se aburren- (media 3,9).

A continuación, se indican los resultados que se derivan de los análisis estadísticos en cuanto a las pruebas no paramétricas de Wilcoxon y U de Mann Whitney para observar diferencias entre los resultados por centro y momento de evaluación. Es importante asegurar la diferencia estadísticamente significativa (menor de 0'05) entre el pretest i el postest -Tablas 6-, así como comprobar diferencias significativas entre centros para asegurar el valor del programa -Tabla 7-. Esta comprobación se realizará con los resultados obtenidos por el alumnado, ya que es el grupo con más muestra.

Tabla 6. Prueba no paramétrica Wilcoxon para dos muestras relacionadas

| Wilcoxon: Estadísticos de contraste | Control (pre-post) | Experim (pre_post) |
|--|-------------------------------|-------------------------------|
| Z | -1,430 | -3,186 |
| Sig. asintót. (bilateral) | 0.153 | 0.001* |

*Diferencias estadísticamente significativas

Tabla 7. Prueba no paramétrica U de Mann Whitney para dos muestras independientes.

| U de Mann Whitney para: | Inf pre | Inf post |
|--------------------------------|----------------|-----------------|
| Estadísticos de contraste | | |
| | T | t |
| U de Mann-Whitney | 47,5 | 9 |
| W de Wilcoxon | 125,5 | 87 |
| Z | -1,434 | -3,704 |
| Sig. asintót. (bilateral) | 0,152 | 0,000 |

En referencia a la primera prueba estadística sobre los datos del alumnado de educación infantil -Wilcoxon-, en el centro control no aparecen diferencias estadísticamente significativas entre el pretest y el postest. Sin embargo, sí que aparecen en el grupo experimental, comprobando de esta manera el éxito del programa propuesto.

En relación a los resultados de la segunda prueba estadística (U de Mann Whitney), se destaca la ausencia de diferencias significativas en el pretest entre los dos centros, lo cual implica que en un principio ambos centros se encontraban en una situación similar. Por el contrario, las diferencias estadísticamente significativas son evidentes al realizar el postest entre los dos centros.

En definitiva, los datos demuestran claramente la consecuencia de la implementación del programa, obteniendo resultados positivos a nivel descriptivo en el grupo experimental.

También se puede constatar la evidencia estadísticamente significativa sobre las diferencias establecidas, a partir de la intervención desarrollada en el grupo experimental, como se puede observar en los datos anteriormente presentados en contraste al grupo control.

Por otra parte, en referencia a los resultados cualitativos se ha realizado un análisis de contenido a partir de la información recabada de las preguntas abiertas de los cuestionarios cumplimentados por el profesorado y las familias. Respecto al primer grupo -profesorado- del grupo control, sus respuestas se centran en la demanda de formación en estrategias de resolución de conflictos en el aula de infantil con el propósito de prevenir las dificultades conductuales detectadas. En cuanto al profesorado del grupo experimental, se ha valorado positivamente el programa llevado a cabo, destacando la asamblea como un espacio de prevención y resolución de conflictos muy adecuado, además de las relaciones sociales y de afecto establecidas en el *paired reading* y aula de juegos. Asimismo, han expresado firmemente la necesidad de seguir trabajando en la misma línea, proponiendo un papel más activo de las familias.

Las familias, por el contrario, son conscientes de la mejora y de la evolución positiva pero consideran que aún queda mucho camino por recorrer, otorgando la máxima responsabilidad al profesorado. En general, afirman que las estrategias que se han implementado son interesantes y adecuadas, aunque muestran una mayor preocupación por el rendimiento académico, normalizando ciertos comportamientos del alumnado.

CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

De acuerdo con los parámetros establecidos al inicio del estudio y después de analizar detenidamente los resultados obtenidos a partir de las percepciones de las tres audiencias implicadas, podemos afirmar que el programa ha funcionado adecuadamente y se han conseguido los objetivos planteados. Por tanto, se ha comprobado que gracias a la implementación de un programa socioeducativo de mejora de la convivencia en dos grupos de educación infantil de un C.A.E.S, tanto el alumnado, profesorado como las propias familias constatan una mejora notable de la convivencia, adquiriendo un mayor número de recursos para gestionar y resolver las dificultades que surgen diariamente en el aula y en el centro. Al respecto, quisiéramos destacar que otros estudios internacionales han demostrado, en esta misma línea, la eficacia de la aplicación de programas de convivencia en la disminución de violencia escolar, tales como los realizados por Turnuklua et al. (2010) y Akgun y Araz (2014).

Primeramente, cabe resaltar que el alumnado -comparando los resultados iniciales y los finales- afirma sentirse más incluido en el aula, lo cual implica que han adquirido, por lo general, un papel más activo en la misma, aprendiendo a relacionarse con los compañeros y las compañeras desde el cariño y el diálogo. Respecto a las estrategias, la implementación de la asamblea de aula ha sido clave en el desarrollo de rutinas en la clase, así como una herramienta que ha valorado muy positivamente e incluso ha llegado a demandar aquellos días que no se ha realizado, hecho que denota la necesidad de seguir apostando por ella. El *pair reading* ha provocado el acercamiento entre mayores y pequeños, creando vínculos de protección y de amistad. Tanto aquellos/as que contaban el cuento como los/as que los escuchaban han disfrutado de la actividad, adquiriendo roles de “maestro/a” y aprendiz, además de iniciar relaciones de amistad que, sin duda, perdurarán en el tiempo. El aula de juegos ha sido también una alternativa interesante, potenciando un ocio responsable y compartido.

Respecto al profesorado de educación infantil, afirman la necesidad de seguir trabajando en esta línea, ya que los beneficios y las mejoras derivadas de la implementación del programa son evidentes. Destacan principalmente la asamblea de aula, considerándola clave en la conformación de rutinas y en la adquisición de recursos para aprender a dialogar y a expresar sentimientos, construyendo poco a poco una red de estrategias de prevención y resolución de conflictos. Todo el profesorado participante demanda la conveniencia de fomentar un papel más activo de las familias en el centro y en las aulas como propuesta de mejora y con la intención de seguir formando parte de la presente investigación -más amplia y compleja-. No podemos olvidar que la etapa de educación infantil, en particular, es el primer periodo socializador y por tanto, trabajar de forma conjunta escuela y familias resulta fundamental para avanzar hacia una sociedad democrática y solidaria.

Por su parte, las familias afirman igualmente que el programa de mejora de la convivencia aplicado ha funcionado, aunque muchas madres y padres consideran que el papel fundamental debe asumirlo el profesorado. Además, consideran que deben ser ellos y ellas quienes se formen para mejorar la convivencia y el rendimiento del alumnado. No obstante, conscientes de que las familias son un elemento clave en la dinamización de la comunidad educativa, asumen su responsabilidad y están dispuestas a profundizar en espacios de participación y colaboración cada vez más estrechos y extensos.

En esta línea, de cara a futuras investigaciones, el programa debería incluir acciones de cara a mejorar y potenciar -todavía más- la participación de las familias en el centro educativo, máxime cuando se trata de un aspecto destacado por todas las audiencias que han participado

en la investigación. Así pues, en próximas aplicaciones prácticas del programa podrían incorporarse más actividades de trabajo conjunto entre familias y escuela, en línea con numerosas experiencias que se han llevado a cabo a nivel nacional e internacional (Ferrada & Felcha, 2008; Mello, 2009). Por tanto, que se trataría de crear estructuras de participación activas y dinámicas para dar voz y voto a las familias, con el propósito de poner en valor su actividad en el marco de la comunidad educativa y facilitar su participación en el objetivo común de apostar por una educación al servicio de la convivencia democrática (Viguer y Solè, 2012).

Finalmente, desde esta perspectiva de perfilar y enriquecer el programa, sería interesante incluir otras estrategias como las expuestas anteriormente y no utilizadas en esta ocasión. Entre ellas, destacamos las ventajas de la *tutoría entre iguales* (Durán, 2012), dado que facilita la adquisición de recursos de resolución de conflictos con la implicación del alumnado, incrementándose valores como la responsabilidad, la comunicación o la participación. Se trata de profundizar en el desarrollo de recursos socioeducativos novedosos que promuevan la comunicación, la participación, la gestión democrática de conflictos, y en definitiva, que trabajen por la convivencia y la cohesión de la totalidad de la comunidad educativa (García-Raga et al., 2012).

Notas

Este trabajo se enmarca en el Proyecto *Sistema educativo y cohesión social: diseño de un modelo de evaluación de necesidades* (SECS/EVALNEC). Ref. EDU2012-37437, financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad de España (Programa Nacional de Investigación Fundamental, en el marco del VI Plan Nacional de I+D+I 2008-2011). Asimismo, se desarrolla en el marco del programa *VALi+d* de Ayudas para la contratación de personal investigador en formación de carácter predoctoral, *Conselleria d'Educació, Cultura i Esport, Comunitat Valenciana* [2013/8197].

Referencias bibliográficas

- Akguna, S., y Araz, A. (2014). The effects of conflict resolution education on conflict resolution skills, social competence, and aggression in Turkish elementary school students. *Journal of Peace Education*, 1(11), 30-45. doi:10.1080 / 17400200903370928.
- Álvarez-García, D., Rodríguez, C., González-Castro, P., Núñez, J.C., y Álvarez, L. (2010). La formación inicial de los futuros maestros en recursos para la convivencia escolar y el manejo del aula. *European Journal of Education and Psychology*, 2(3), 187-198.
- Bardín, L. (1986). *El análisis de contenido*. Madrid: Akal.
- Boqué, M. C. (2005). *Tiempo de mediación. Taller de formación de mediadores y mediadoras en el ámbito educativo*. Barcelona: CEAC.
- Boronat, J. (2008). La mediación del profesor en la solución de conflictos en los espacios educativos de educación infantil. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(3), 1-7.
- Cangas, A.J., Gázquez, J.J., Pérez, M.C., Padilla, D., y Miras, F. (2007). Evaluación de la violencia escolar y su afectación personal en una muestra de estudiantes europeos. *Psicothema*, 10(1), 114-119.
- De Vicente, J. (2010). *7 Ideas clave: Escuelas sostenibles en convivencia*. Barcelona: Graó.
- Durán, D. (2012). Utilizando el trabajo en equipo. Estructurar la interacción a través de métodos y técnicas. En Torrego, J.C., y Negro, A. (Coords.), *Aprendizaje cooperativo en las aulas* (pp. 139-166). Madrid, España: Alianza Editorial.
- Durán, D., y Blanch, S. (2015). Read One: Un programa de mejora de la lectura a través de la tutoría entre alumnos y el apoyo familiar. *Cultura y Educación*, 19(1), 31-45, doi: 10.1174/113564007780191287.
- Echeíta, G. (1995). El aprendizaje cooperativo: Un análisis psicosocial de sus ventajas respecto a otras estructuras de aprendizaje. En Fernández, P., y Melero, M.A. (Coords.), *Interacción social en contextos educativos*. Madrid, España: S. XXI.
- Ezquerro, M.P., y Argos, J. (2008). Lo que creemos no es siempre lo que hacemos: Los educadores infantiles y la organización del espacio mediante rincones. *International Journal of Early Childhood*, 1(40), 53-63.

- Fernández, I. (2008). Los programas de ayuda para la mejora de la convivencia en instituciones educativas. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 60(4), 137-150.
- Ferrada, D., y Flecha, R. (2008). El modelo dialógico de la pedagogía: Un aporte desde las experiencias de comunidades de aprendizaje. *Estudios Pedagógicos*, 1(34), 41-61. doi: 10.4067/S0718-07052008000100003.
- Freinet, C. (1971). *Las invariantes pedagógicas*. Barcelona: Estela.
- García-Raga, L., Martínez-Usarralde, M.J., y Sahuquillo, P. (2012). Hacia una cultura de convivencia. La mediación como herramienta socioeducativa. *Cultura y Educación*, 24(2), 207-217. doi: 10.1174 / 113564012804932092.
- García-Raga, L., Martínez-Usarralde, M.J., y Sahuquillo, P. (2012). Hacia una cultura de convivencia. La mediación como herramienta socioeducativa. *Cultura y Educación*, 24(2), 207-217. doi: 10.1174 / 113564012804932092.
- García-Raga, L. y López-Martín, R. (2014). La convivencia escolar y la construcción de la ciudadanía. Balance retrospectivo y desafíos de futuro. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 66(2), 93-106.
- Gázquez, J. J., Cangas, A. J., Pérez, M. C., y Lucas, F. (2009). Teachers' perception of school violence in a sample from three european countries. *European Journal of Psychology of Education*, 24(1), 49-59.
- Haman, S. (2009). *Asamblea de aula. Estrategias para promover la convivencia democrática en Escuelas Multigrado*. Perú: Ministerio de Educación.
- Isbell, R., y Exelby, B. (2001). *Early learning environments that work*. Gryphon: House Betsville.
- Jares, X.R. (2002). Aprender a convivir. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 44, 79-92.
- Leff, S.S., Costigan, T., y Power, T.J. (2004). Using participatory research to develop a playground-based prevention program. *Journal of School Psychology*, 42, 3-21.
- Martín, X., y Puig, J.M. (2007). *Las siete competencias básicas para educar en valores*. Barcelona: Graó.
- Mayor-Zaragoza, F. (2003). Educación para la paz. *Educación XXI*, 6, 17-24.

- Mello, R. (2009). Diálogo y escuela en Brasil: Comunidades de aprendizaje. *Cultura y Educación*, 2(21), 171-181. doi: 10.1174/113564009788345871.
- North Carolina State Dept. of Public Instruction (1998). Early childhood education facilities planner. Documento de ERIC (ED 424 937).
- Onrubia, J. (1997). Escenarios cooperativos. *Cuadernos de Pedagogía*, 255, 65-70.
- Ortega, R. y Del Rey, R. (2004). *Construir la convivencia*. Barcelona: Edebé.
- Ortega, R., y Del Rey, R. (2003). *La violencia escolar. Estrategias de prevención*. Barcelona: Graó.
- Pellegrini, A.D., y Bjorklund, D.F. (1996). The place of recess in school: Issues in the role of recess in children's education and development. *Journal of Research in Childhood Education*, 11, 5-13. doi: 10.1080/02568549609594691.
- Pellegrini, A.D., y Davis, P.D. (1993). Relations between children's playground and classroom behavior. *British Journal of Educational Psychology*, 63, 88-95. doi: 10.1111/j.2044-8279.1993.tb01043.x.
- Pérez-Pérez, C. (2007). Efectos de la aplicación de un programa de educación para la convivencia sobre el clima social del aula en un curso de 2º de ESO. *Revista de Educación*, 343, 503-529.
- Santos-Guerra, M.A. (2009). *Escuelas para la democracia. Cultura, organización y dirección de instituciones educativas*. Madrid: Wolters Kluwer España.
- Santos-Guerra, M.A. (Coord.) (2003). *Aprender a convivir en la escuela*. Madrid: Akal.
- Save the Children. (2014). *La protección de la infancia frente a la pobreza: un derecho, una obligación y una inversión*. Madrid: Save the Children.
- Silver, P., y Jacklin, H. (2015). Assembling" the Ideal Learner: The School Assembly as Regulatory Ritual. *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, 4(37), 326-344. doi:10.1080/10714413.2015.1065618.
- Tonucci, F. (1976). *La escuela como investigación*. Barcelona: Avance.
- Torrego, J. C. (2013). *La ayuda entre iguales para la mejora de la convivencia escolar. Manual para la formación de alumnos ayudantes*. Madrid: Narcea.

- Turnuklua, A., Kacmaza, T., Gurlera, S., Turka, F., Kalendera, A., Zengina, F., y Sevkin, B. (2010). The effects of conflict resolution and peer mediation training on Turkish elementary school students' conflict resolution strategies. *Journal of Peace Education*, 1(7), 33-45. doi: 10.1080/17400200903370928.
- Uceda, F., Matamales, R., y Montón, C. (2011). La importància de la vinculació educativa com a prevenció de la delinqüència juvenil. *Pedagogia i Treball Social. Revista de Ciències Socials Aplicades*, 1, 97-121.
- Valdebenito, V., y Duran, D. (2015). The Coordinating Role Of The Teacher In A Peer Tutoring Programme. *Procedia. Social and Behavioral Sciences*, 191, 2300-2306. doi:10.1016/j.sbspro.2015.04.423.
- Viguer, P., y Solè, N. (2012). Escuela e iguales como contextos de socialización en valores y convivencia: una investigación participativa a través de un debate familiar. *Cultura y Educación*, 24(4), 475-487. doi: 10.1174/113564012803998839.
- Volk, A., Dane, A.D., Marini, Z.A., y Vallancourt, T. (2015). Adolescent Bullying, Dating, and Mating: Testing an Evolutionary Hypothesis. *Evolutionary Psychology*, 1-11. doi: 10.1177/1474704915613909.

7.1.4. Artículo 4

Learning to live together: a challenge for schools located in contexts of social vulnerability⁷

Roser Grau y Laura García-Raga

Abstract

Currently, there are many educational centres that demonstrate the need to promote initiatives to improve coexistence at school at the international level, especially in those located in contexts of social vulnerability. A socio-educational programme has been developed, applied and evaluated at a Singular Education Action Centre (Centro de Acción Educativa Singular - C.A.E.S) in the city of Valencia (Spain). To ascertain the programme's impact and possible generalization to other contexts, a quasi-experimental pretest-posttest design with a control group was used. Information was collected from 208 students and 54 teachers based on questionnaires assessing coexistence at school. The results obtained demonstrate the satisfactory functioning of the programme. The faculty and students from the experimental group affirm the importance of continuing to work in this direction to invest in creating a democratic school that firmly believes in coexistence and participation. Areas for improvement include the need to incorporate actions to increase family participation and develop strategies to facilitate the implementation of a more comprehensive programme.

Keywords: democratic values, programme evaluation, school participation, conflict resolution, social disadvantage.

INTRODUCTION

At present, it is imperative to reconsider the objectives of the education we desire (UNESCO 2015), and the educational institutions from various countries cannot denounce the construction of a participatory citizenry that is critical and responsible. In this manner, we delegate to the school the function of education for peaceful and democratic coexistence with others through tools that advocate a coexistence that is free of stereotypes and respectful of differences (Puig and Morales 2015; Harbera and Sakade 2009). Reflection upon which democratic values should be taught, in addition to an exploration of how to promote these same values, will be the catalyst that transforms the school of today into a space that may instruct participation and

⁷ Este artículo está aceptado en la revista *Journal of Peace Education*. La traducción al español se encuentra en el anexo 7.1.

coexistence and advocate for social inclusion. Justice, human rights, tolerance, respect for cultural diversity, conflict prevention and resolution, and the culture of peace and reconciliation will undoubtedly be crucial components (Mayor-Zaragoza 2003). We recall how school violence is a subject that continues to concern and engage professionals around the world because it continues to be a serious social and educational problem that has yet to be resolved (Smith et al. 1999).

However, the complexity of the educational task is growing exponentially, and for schools that take on the roles of institutions that transform reality and as agents of change, it continues to be a challenge for education in the 21st century.

It is a call for dialogue among all stakeholders. It is inspired by a humanistic vision of education and development, based on respect for life and human dignity, equal rights, social justice, cultural diversity, international solidarity, and shared responsibility for a sustainable future. These are the fundamentals of our common humanity (UNESCO 2015, 9).

Shared reflection, research, and decision-making become necessary tools for this process (Santos-Guerra 2009), and they will be the three pillars that support our study.

EDUCATIONAL POLICY TO COEXIST IN SCHOOL

Coexistence has been transformed into an educational challenge of the first order, and educational institutions have been transformed into ideal settings for learning and the first trials of these civic values for a citizenry that, transcending its consideration as a simple juristic status or legal possession of a community, remains conceptualized as a solid social and political construction. As García-Raga and López-Martín have stated (2011), coexistence is the ‘collective and dynamic construction constituted by the group of human interrelationships established by the stakeholders of the educational community inside the school, between themselves and with the environment itself, within the framework of certain rights and duties, the influence of which goes beyond the boundaries of the school setting’ (534).

School, as the backbone of this process, should not only cultivate the learning of interpersonal and social competencies linked with an understanding of the rights, duties, and fundamental liberties that serve as the foundation of a democratic citizenry but also become an experimental workshop in which the practices of these ideals are consolidated. As Martin and Puig indicate (2007, 91), ‘learning to live democratically can only be obtained by living democratically’.

Thus, practising democracy in school should be part of the educational reality, in which values such as equality, cooperation, and inclusion develop meaning (Viguer and Solè 2012). These values are only a few examples that place us at a level where identity and peaceful coexistence take centre stage. However, it is necessary to practice these values and develop them first-hand, with the objective of making these values a part of the norms and structure of the school. Undoubtedly, within this process, the activities and strategies that promote a culture of participation, communication, exchange, and contact with the larger educational community become particularly relevant (Viguer and Avià 2009). Thus, the school should configure itself as a setting in which interactions between the various collectives are a part of the everyday routine, with the goal of contributing to the process of building a more cohesive, inclusive, and peaceful society, creating a space for interpersonal relationships where learning to live with others is essential.

We learn more and better in positive environments, while simultaneously, we develop people who value solidarity, tolerance, and respect more when we construct social spaces of responsibility and self-regulation within a framework of consensus and respect for established norms (Fernández 2008, 137).

Consistent with the goal of promoting a participatory and democratic school, various programmes have been promoted that – as the core of their intervention – advocate for coexistence at school; these programmes offer different tools dedicated to meeting the aforementioned challenges. Today, preventing violent behaviour at school is paramount, and the objective is to address smaller conflicts immediately so that they do not develop further and become serious and urgent behavioural issues. In following the discussion of Fisher and Kettl (2003), it is noteworthy that 76% of teachers agree that, in educational institutions, it is necessary to put in place preventive strategies to create spaces for sharing and learning to coexist.

Undoubtedly, educational administrations from various countries have gone beyond simply initiating studies and research concerning this phenomenon and for several decades have already continued to push different policies to promote coexistence at school. Such policies are especially necessary in environments in which social strife is evident. In reflecting upon the intervention policies concerning socially at-risk contexts, we can begin to pinpoint the so-called ‘compensatory education policies’ (Vinovskis 2005) of the United States, intended to compensate for the socioeconomic disadvantages that can restrict educational opportunities for

children from socially disadvantaged environments. It must be stated that, initially, the primary beneficiaries were children of African-American origin.

Conversely, throughout Europe, there are almost 27 million children at risk of poverty or of social exclusion (Save the Children, 2014). In light of these figures, many countries are already taking the necessary measures.

In the United Kingdom, there are educational policies for intervention in at-risk circumstances that are primarily designed to combat truancy. Through measures such as the so-called 'extended schools' (schools geared towards extracurricular activities), among others, the intention is to include every part of the community in the educational process, especially families, with the objective of improving academic performance and learning through activities such as sport, art, and music to relate to children from every neighbourhood. It is an initiative with a goal of maximizing social inclusion.

In France, since the 1980s, policies have been enacted along these same lines, that is, to compensate for and act upon the social, economic, and educational inequality endemic to numerous neighbourhoods and, therefore, schools throughout the entire nation. 'Reseau d'Education Prioritaire' (R.E.P) is the present designation of this combination of programmes and policies aimed at all educational levels, formerly known as the 'Zone Education Prioritaire' (Z.E.P). It must be noted that this type of intervention and action tends to occur in schools belonging to the 'Zone Urbaine Sensible' (Z.U.S), in which a multitude of troubles and social, economic, and educational problems coalesce (Heurdier 2014).

In Spain, 33.8% of children live at risk of poverty and social exclusion; in addition, Spain is the European nation with the largest number of school drop-outs, reaching up to 25% (Save the Children, 2014). Numerous foundations, associations, and non-governmental organizations (NGOs)– both national and international – in collaboration with the Spanish Ministry of Education are rolling out socio-educational intervention programmes in schools and neighbourhoods located in areas that contain serious economic, social, and educational difficulties (Save The Children, Secretariado Gitano, the ANAR [Ayuda a Niños y Adolescentes en Riesgo] Foundation, and the Yehudi Menuhin Foundation – Spain – social and educational inclusion through art are among the many organizations).

At the autonomous level, in Valencia, the context in which this study was developed, it is noteworthy that, in 1988, the first Decree was enacted that established the first B.A.P. Plan [Plan Conjunto de Actuación de Barrios de Acción Preferente - B.A.P.], with the goal of

responding to the needs, both social and economic, of the neighbourhoods. At the educational level, in these same neighbourhoods that were situated in areas of social vulnerability, the so-called C.A.E.S (Centros de Acción Educativa Singular) emerged in 2001. These centres consisted of a student population in which 30% or more needed educational support. With the help of autonomous-level educational policies, these centres are responsible for combating the educational and social inequalities that affect the student population of the centre. It is noteworthy that committed professionals work in many of these centres and that these professionals consider a firm commitment to working strategies that improve coexistence to be a primary starting point.

EDUCATIONAL STRATEGIES FOR IMPROVING COEXISTENCE AT SCHOOL IN EDUCATIONAL CONTEXTS OF SOCIAL VULNERABILITY

Each of the aforementioned intervention policies depends on the impetus of different pedagogical strategies to meet the challenge of coexistence in educational institutions.

Among others, we would like to begin with the so-called ‘classroom assembly’, previously referred to by the pedagogue Freinet (1971). It involves an educational strategy that promotes participation, communication, meeting, and reflection. Today’s society, generally, and education in particular, require spaces and time for dialogue and shared reflection, not only for mere productivity but also for learning through participation, listening, conversing, and sharing (Silbert and Jacklin 2015). We concur with Jares (2006) that ‘dialogue is another of the essential components of the pedagogy of coexistence. There is no coexistence without dialogue’ (22). Consequently, designating a part of the time – in the curriculum – for conversation that is orderly and based on respect and active listening proves enriching, as much for the students as for the teachers.

There are various models of classroom assembly, such as that proposed by Haman (2009), who created an ordered and systematic proposal. Pérez-Pérez (2007) also conceives the assembly as an educational space for democratic coexistence, advocating a model based on dialogue, participation, and peacefulness via strategies that empower learning in an active and dynamic manner.

Other initiatives framed within the model known as ‘peer assistance’ exist, offering benefits geared towards the construction of democratic schools.

This fact transforms classmates into the first agents of intervention, those who possess the most information and those who – simultaneously – help one another in the majority of occasions.

Therefore, these are the appropriate agents for intervention in conflicts between students (Fernández 2008, 142).

Cowie and Wallace (2000) state the following as principal characteristics of peer assistance:

- Interactions among peers help reduce prejudice and cultivate confidence between genders and ethnic groups.
- Peer assistance offers students the chance to learn communication skills and to reflect upon their own emotions.
- Practicing helpfulness among peers is a training exercise to help address conflicts and to help classmates relate to one another in a more constructive – and non-violent – manner.

Along these lines, we will next present the peer assistance strategies chosen to configure this programme, and the subject of the study, because we consider them to be the most appropriate for working within the contexts of socially vulnerable situations.

First, there is the so-called '*paired reading*' or '*reading in pairs*' (Durán and Blanch 2015), which consists of tutored students improving their reading ability with the help of a student tutor. It is a means of sharing the reading, but beyond strengthening bonds, it is a means of acquiring responsibilities, enabling autonomy, creating significant learning contexts, and improving the social relationships between students of different ages.

On the other hand, the playground tends to be a space where conflicts emerge (Volk, Dane, Marini, and Vaillancourt 2015) because the freedom enjoyed by the student population during recess causes differences to grow and contributes to the development of conflicts that – if they are not resolved early – end up becoming more serious behavioural problems or even assault or abuse. If it is true that conflicts are natural in all relationships, then it is crucial to confront the conflicts at the outset and in a democratic manner (García-Raga, Martínez-Usarralde, and Sahuquillo 2012).

The playground should be reconceptualized as an opportunity for social growth, as a learning opportunity for peaceful coexistence, and as an opportunity for enjoyment outside of academic settings (Leff, Costigan, and Power 2004). One of the proposals is the creation of an alternate recess location, operated by upper-level students. Within this space – preferably one near a playground that has not been previously designated for academic activities – one can find board games and sporting equipment for the purposes of improving social relationships, avoiding

moments of boredom and exclusion for students who do not enjoy the practice of ordinary recess activities (Pellegrini and Bjorklund 1996).

Moreover, although these strategies have not been selected because we have already invested in a programme comprising three strategies, it can also be very interesting to enact the following strategies (described below).

Of note is the creation of interactive groups (Valls, Soler, and Flecha 2008) as another strategy that empowers learning between peers. The formation of heterogeneous groups and the inclusion of family members or volunteers in classrooms to incorporate diverse topics undoubtedly enrich both academic and social lives, promoting cooperative work and including different ways of understanding new knowledge.

From this same perspective, the ‘student assistant’ initiative (Torrego 2013) can be very interesting; it benefits not only the students needing help but also the student helpers, given that they acquire responsibilities that ultimately support, assist, include, and improve interpersonal relationships. It requires the participation and the formation of an entire educational community, particularly on the part of teachers and on the part of student assistants.

Finally, in close proximity to this last initiative, we find the so-called ‘peer mediation’, one of the most appropriate options for democratically managing the conflicts that occur in secondary educational institutions. Peer mediation involves ‘a structured process of conflict management in which opposing people meet in the presence of a mediator and, through dialogue, find resolutions to the problem together’ (Boqué 2005, 130).

OBJECTIVES

The primary objective of this particular study is to demonstrate the functionality of a socio-educational programme that improves coexistence within socially vulnerable environments, as a result of a study undertaken in a centre whose population finds itself at-risk of social exclusion in Valencia (Spain), from the perspectives of both students and teachers from the same educational centre. Based on this study, we specify a series of specific objectives:

- To determine the principal and initial characteristics of two centres that form a part of this study through the performance of a diagnostic evaluation.
- To design an intervention programme that corresponds to the needs that were initially detected.

- To implement the intervention plan in a collaborative manner with the faculty of the experimental centre.
- To complete a final evaluation to ascertain the effects caused by the launch of the intervention programme.
- To propose this current programme as a tool that can work in centres situated in similar circumstances at the international level.

METHOD

Design

A quasi-experimental pretest-posttest design with a control group was used (Table 1).

Table 1. A quasi-experimental pretest-posttest.

| Group | Pretest | Programme | Posttest |
|-----------------------|---------|-----------|----------|
| A. Experimental Group | X | X | X |
| B. Control Group | X | | X |

The evaluation instruments were administered at random among the student body and the faculty of the two centres in both the initial evaluation and the final evaluation to avoid adverse effects.

Participants

The study was developed in two scholastic centres of primary education (from 6 to 12 years of age) with similar characteristics located on the periphery of Valencia (Spain). We worked with a total of 262 participants, of whom 208 were students (99 from Group A and 109 from Group B) and 54 were teachers (24 from Group A and 30 from Group B). Next, we describe the socio-demographic characteristics of the sample according to the gender, age, and grade level of the student body (Table 2) and according to the gender, experience and role of the faculty (Table 3). In each of the cases, we specify the sample distribution according to the reference centre (control [contr] and experimental [exp]).

Table 2. Primary students sample according to sex, age and school year.

| Sex | Contr | Exp | Total | Age | Contr | Exp | School year | Contr | Exp |
|-------|-------|-----|-------|--------------|--------|--------|-------------|--------|--------|
| | | | | 6 years old | 8% | 9,2% | year 1 | 14,2% | 10% |
| | | | | 7 years old | 12,3% | 10,2% | year 2 | 11% | 13,4% |
| Boy | 54 | 57 | 111 | 8 years old | 10,2 % | 13,5 % | year 3 | 15,4 % | 19 % |
| | | | | 9 years old | 20 % | 18,8 % | year 4 | 21,1 % | 18,1 % |
| Girl | 45 | 52 | 97 | 10 years old | 16,2% | 14,5 % | year 5 | 16 % | 15 % |
| | | | | 11 years old | 15,1 % | 15,6 % | year 6 | 22,3 % | 24,5 % |
| Total | 99 | 109 | 208 | 12 years old | 14 % | 16,2 % | | | |
| | | | | 13 years old | 4,2 % | 2 % | | | |

Table 3. Teaching staff according to centre, experience and role.

| Sex | Contr | Exp | Total | First year in the centre | | ¿Are they form tutors? | | | |
|-------|-------|-----|-------|--------------------------|------|------------------------|-----|------|------|
| | | | | Contr | Exp | Contr | Exp | | |
| Woman | 25 | 15 | 40 | | | | | | |
| Man | 5 | 9 | 14 | Yes | 23,3 | 29,2 | Yes | 46,7 | 50 |
| Total | 30 | 24 | 54 | No | 76,7 | 70,8 | No | 53,3 | 45,8 |

Context

Both centres are located in two peripheral areas around the city of Valencia, where we find a coalescence of a great variety of characteristics such as poverty, marginalization, and delinquency (Uceda, Matamales, and Montón 2011). These are areas of the city and of the province that were hit particularly hard by the crisis, and they are certainly home to high unemployment and child poverty rates (Save the Children 2014). It is for these reasons that these areas are considered *vulnerable neighbourhoods*. Consequently, many different entities and foundations have expressed concern and have intervened in both areas via socio-educational intervention and socio-occupational placement even though these areas continue to house serious problems of social strife.

Instruments

We have applied two evaluation questionnaires for coexistence at school – one for the faculty and one for primary schoolchildren – formulated by Ortega and Del Rey (2003) and developed at the international level (Cangas et al. 2007; Gázquez et al. 2009). Both questionnaires consist of 12 questions, with eight being closed-ended and four being open-ended.

The adaptation performed for the first-cycle student body resulted in 13 closed-ended questions. They involve questions with three answer options in the form of icons to facilitate their development. However, it must be noted that the response ranges for the surveys applied to the 2nd- and 3rd- cycle student body and to the faculty have been adapted. To guarantee the

reliability of the collected information, the administration of the questionnaires was directly coordinated by the authors of this article.

We present the selected items below for subsequent analysis, and we present the respective ranges of the adapted responses (Charts 1, 2, and 3).

Chart 1. Questions selected from the survey for primary students, key stage 1

| Items | Response scale |
|--|--------------------------|
| 4. How do you feel about your peers? | 1 bad, 2 average, 3 good |
| 5. How do you feel about your teachers? | 1 bad, 2 average, 3 good |
| 6. Does your family consult with the teachers? | 1 bad, 2 average, 3 good |
| 7. Do your peers like you? | 1 bad, 2 average, 3 good |
| 8. Do your teachers like you? | 1 bad, 2 average, 3 good |
| 9. Do you always follow the class rules? | 1 bad, 2 average, 3 good |
| 10. Do you always follow them on the playground? | 1 bad, 2 average, 3 good |
| 11. Do you always follow them in the classroom? | 1 bad, 2 average, 3 good |
| 12. Do you make fun of other children? | 1 bad, 2 average, 3 good |
| 13. Do you let other children play alone? | 1 bad, 2 average, 3 good |
| 14. Do you enjoy yourself in class? | 1 bad, 2 average, 3 good |

Source: adapted from Ortega and Del Rey (2003)

Chart 2. Questions selected from the survey for primary students, key stage 2

| Items | Response scale |
|--|--|
| 4. How do you get along with your peers? | 1 good, 2 normal, 3 average, 4 bad |
| 5. How do you get along with your teachers? | 1 good, 2 normal, 3 average, 4 bad |
| 6. What do you feel your peers think of you? | 1 good, 2 normal, 3 average, 4 bad |
| 7. What do you feel your teachers think of you? | 1 good, 2 normal, 3 average, 4 bad |
| 8. Do different teachers have distinct class rules? | 1 very many, 2 many, 3 some 4 none |
| 9. Do families participate in school life? | 1 most, 2 some, 3 almost none, 4 none |
| 10.2. Do families participate in festivities? | 1 most, 2 some, 3 almost none, 4 none |
| 10.3. Do families go to school to pick up grades? | 1 most, 2 some, 3 almost none, 4 none |
| 10.4. Do families come to school when called? | 1 most, 2 some, 3 almost none, 4 none |
| 10.5. Do families come to school if a child is doing poorly? | 1 most, 2 some, 3 almost none, 4 none |
| 10.6. Are families part of the AMPA? | 1 most, 2 some, 3 almost none, 4 none |
| 11.1. Are there clashes between groups of students and teachers? | 1 a lot, 2 average, 3 a little, 4 not at all |
| 11.2. Bad words in class | 1 a lot, 2 average, 3 a little, 4 not at all |
| 11.3. Rules are not followed | 1 a lot, 2 average, 3 a little, 4 not at all |
| 11.4. Students insult each other | 1 a lot, 2 average, 3 a little, 4 not at all |
| 11.5. Students fight | 1 a lot, 2 average, 3 a little, 4 not at all |
| 11.6. There are groups that don't get along | 1 a lot, 2 average, 3 a little, 4 not at all |
| 11.7. There are children who are excluded and feel alone | 1 a lot, 2 average, 3 a little, 4 not at all |
| 11.8. The teachers do their own thing | 1 a lot, 2 average, 3 a little, 4 not at all |
| 11.9. The students feel that the teachers don't understand them | 1 a lot, 2 average, 3 a little, 4 not at all |

Source: adapted from Ortega and Del Rey (2003)

Chart 3. Questions selected from the survey for teaching staff

| Items | Response scale |
|--|---|
| 6. How would you say you get along with your peers? | 1 good, 2 normal, 3 average, 4 bad |
| 7. How would you say you get along with the students at the centre? | 1 good, 2 normal, 3 average, 4 bad |
| 8. How do you feel your peers see you? | 1 very positive, 2 neither good nor bad, 3 they don't really know me, 4 I think they have a bad picture |
| 9. How do you feel your students see you? | 1 very positive, 2 neither good nor bad, 3 they don't really know me, 4 I think they have a bad picture |
| 10. Do you think there are differences between your class rules and those of other teachers? | 1 very many, 2 many, 3 some 4 none |
| 11. How is your relationship with the families of your students? | 1 very good, 2 good, 3 average, 4 bad |
| 12.1. To what extent should families participate in school life? AMPA (Parents Association) | 1 a lot, 2 many, 3 a little, 4 never |
| 12.2. To what extent should families participate in school life? Attention to academic performance | 1 a lot, 2 many, 3 a little, 4 never |
| 12.3. To what extent should families participate in school life? Complementary affairs | 1 a lot, 2 many, 3 a little, 4 never |
| 12.4. To what extent should families participate in school life? Plans for coexistence | 1 a lot, 2 many, 3 a little, 4 never |
| 12.5. To what extent should families participate in school life? The child is doing poorly | 1 a lot, 2 many, 3 a little, 4 never |
| 12.6. To what extent should families participate in school life? If called | 1 a lot, 2 many, 3 a little, 4 never |
| 13.1. How often do clashes occur between groups of students and the teachers? | 1 not at all, 2 a little, 3 average, 4 a lot |
| 13.2. How often are bad words repeated in class? | 1 not at all, 2 a little, 3 average, 4 a lot |
| 13.3. How often are class rules broken? | 1 not at all, 2 a little, 3 average, 4 a lot |
| 13.4. How often do students insult each other? | 1 not at all, 2 a little, 3 average, 4 a lot |
| 13.5. How often do students fight? | 1 not at all, 2 a little, 3 average, 4 a lot |
| 13.6. How often do clashes occur between student groups that don't get along? | 1 not at all, 2 a little, 3 average, 4 a lot |
| 13.7. Are there children who are excluded and feel alone? | 1 not at all, 2 a little, 3 average, 4 a lot |
| 13.8. Do teachers at the centre do their own thing? | 1 not at all, 2 a little, 3 average, 4 a lot |
| 13.9. Do you feel that students think the teachers don't understand them? | 1 not at all, 2 a little, 3 average, 4 a lot |
| 13.10. Do you feel that the students at the centre are unmotivated and get bored? | 1 not at all, 2 a little, 3 average, 4 a lot |

Source: adapted from Ortega and Del Rey (2003)

Intervention programme

We elaborated an initial evaluation to detect the primary needs of both centres and we concluded that school violence is at the forefront of these centres, along with the lack of cohesion and motivation among the student body. Concerning the teaching staff of both centres, the demand for new education strategies was at the top of the agenda at the latent hopelessness that causes confusion and demotivation. After analysing the results obtained in the initial evaluation – displayed in more detail in subsequent sections – and the theoretical substantiation undertaken, we designed a socio-educational intervention programme tailored to the needs detected in the experimental centre and implemented for 8 months (Table 4).

The ultimate aim of this programme is to reduce truancy, to increase the students' feeling of belonging to their centres and to avoid episodes of school violence and bullying. A programme, therefore, that advocates for prevention rather than intervention and considers the former key for the school democratisation process. Henceforth, promoting the coexistence and the culture of peace at school through setting up democratising and motivational education strategies, in which all the education community actively take part, has been considered paramount.

Thus, the first part of the programme consisted of implementing three of the strategies displayed in the previous pages – prior faculty training –, selected for being the most suitable at an educational level and having considered the needs and the ages of the recipients as well as the application context: classroom assembly, *paired reading*, and alternate recess to playground time. All form teachers implemented classroom assembly and *pair-reading* was established once a week, when all the higher levels visited the classrooms of lower levels to share readings selected by themselves, encouraging the value for reading. Lastly, the game room (alternate recess to playground time) was fitted with sport equipment and board games, providing an ideal place to be used. In this regard, the second part of the intervention had to do with art mediation through workshops⁸ implemented in three of the curriculum subjects in order to work academic content. Artists, in collaboration with the specialist teacher, developed these workshops, coordinating the sessions to transform art into an educational tool.

It is worth stressing that the truly enriching thing is the complementarity of both parts of the programme. On the one hand, we need to create horizontal and democratic schools, making the most vulnerable part of the population visible and on the other hand, art and hip-hop culture in this case are the way to engage and motivate the student body, in a break with the closed structures of the traditional school. This way, we have implemented a programme whose application could affect coexistence at school as a mechanism to improve the social circumstances and the difficulties these educational centres find themselves in, immersed in contexts with too much influence. It is true that more assistance-oriented interventions are also necessary, but education overall and education for coexistence in particular can become the vectors of social change. Therefore, our research question is, can a democratic coexistence programme improve school culture in those centres that are in contexts at risk of social exclusion?

⁸ These workshops were developed in collaboration with the NGO Amnesty International through the Network of Schools for Human Rights of Valencia (Red de Escuelas por los Derechos Humanos de Valencia), Spain.

Table 4. Synthesis of the intervention program

| | | Training of teaching staff | 1st term | 2nd term | 3rd term |
|---------|--|---|----------------------------|----------------------------|----------------------------|
| Part I | Class Assembly ⁹ | September and October 2014. Training day sessions of teaching staff. | All students | All students | All students |
| | <i>Paired Reading</i> | | | | |
| | Games classroom | | | | |
| Part II | Break Dance (Physical Education) | Presentation of the network of Human Rights Friendly Schools | Key stage 1 | Key stage 2 (years 5-6) | Key stage 2 (years 3-4) |
| | Shadow play (Valencian language) | | Key stage 2 (years 3-4) | Key stage 1 | Key stage 2 (years 5-6) |
| | Graffiti (Artistic and Visual Education) | | Key stage 2 (years 5-6) | Key stage 2 (years 3-4) | Key stage 1 |

Statistical analysis

The descriptive analyses obtained in the *pretest* and *posttest* were processed with the support of the Statistical Package for Social Sciences software (version 22). Firstly, we have analysed data to determine if they follow a normal distribution, in order to be able to select the statistical testing we needed to undertake. As they did not follow a normal distribution, we opted for the application of nonparametric tests where the testing was formulated based on the median of the distribution. Thus, we performed the Mann-Whitney U test to check the heterogeneity of two independent samples, and the Wilcoxon test to assess the significance of two related samples. Both tests have made it possible to check the statistically significant differences and to look into the changes that the programme has encouraged at group and centre level, as this is the object of the study.

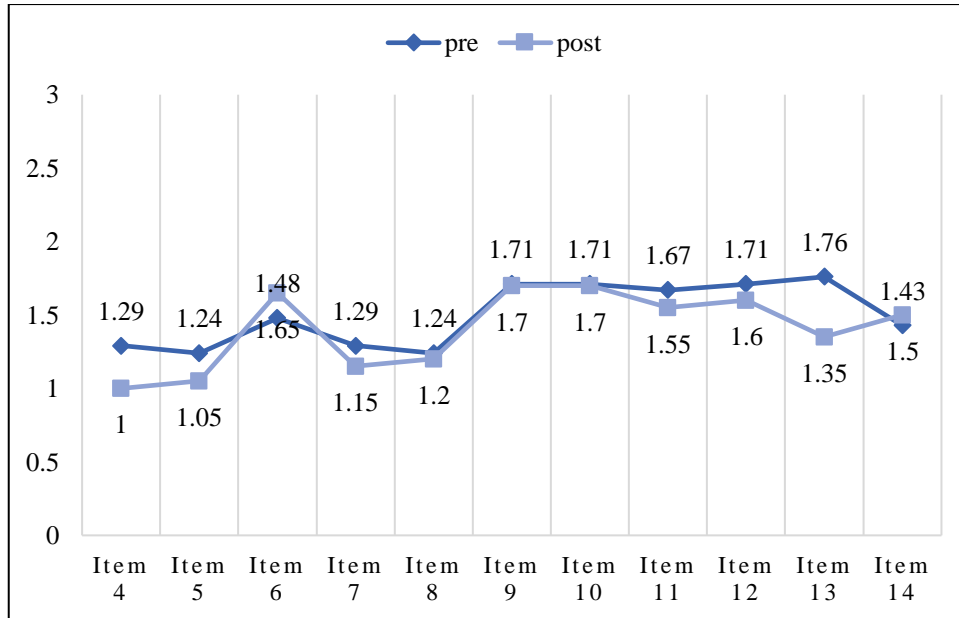
RESULTS

Next, we present the results according to three study groups – the 1st cycle of primary education (1st and 2nd grades, 6 to 8 years of age) (Graphics 1 and 2); the 2nd and 3rd cycle (3rd, 4th, 5th, and 6th grades, 8 to 12 years of age) (Graphics 3 and 4), and the faculty (Graphics 5 and 6) – and their distribution by centre (control and experimental) for each of the stages of evaluation, *pretest* and *posttest*. It is important to note that the process of analysis of the results has been developed paying special attention to the differences detected between both study

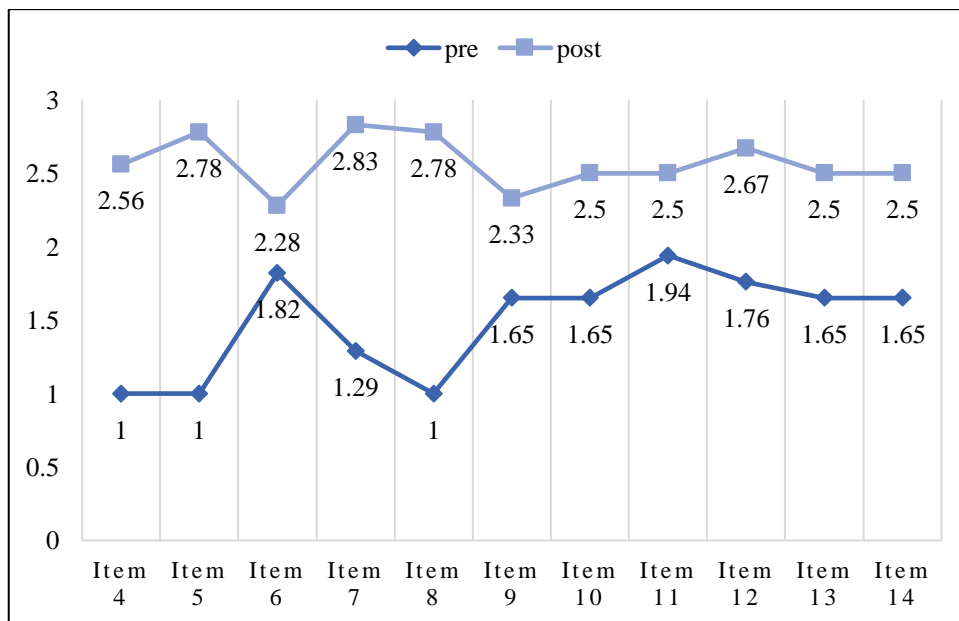
⁹ We have produced an adaptation model based on the one presented by the Ministry of Education of Peru (2009) to create an approach consistent with the working context.

groups (experimental group and control group), based on the understanding that it is at this point where the implementation of the programme specially has an impact.

Graphic 1. Descriptive results of primary students, key stage 1. Control group.



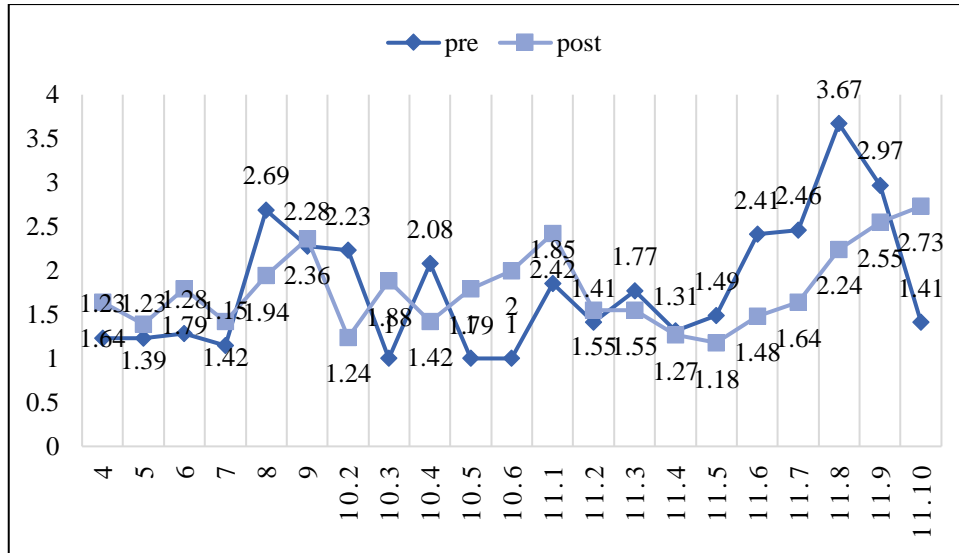
Graphic 2. Descriptive results of primary students, key stage 1. Experimental group.



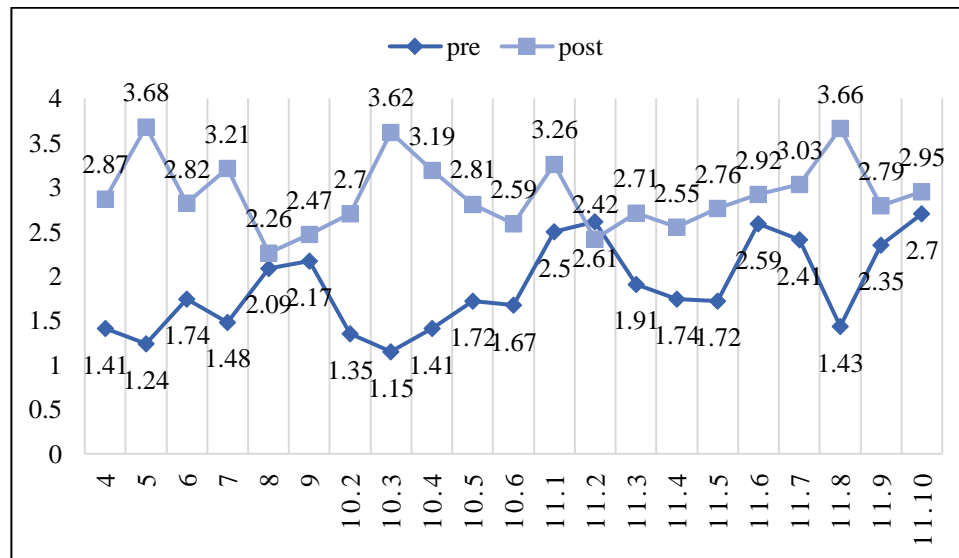
The results from the control group show minimal changes. In the experimental centre, there is a positive result in each of the items because all of them exceed 2.2 points on a three-point scale. Similarly, we observe that the greatest improvement from the intervention has been in

item 5 (How do you feel about the teachers? [mean 2.78]), with item 7 (Do your classmates like you? [mean 2.83]) and item 5 (Do your teachers like you? [mean 2.78]).

Graphic 3. Descriptive results of primary students, key stage 2. Control group.

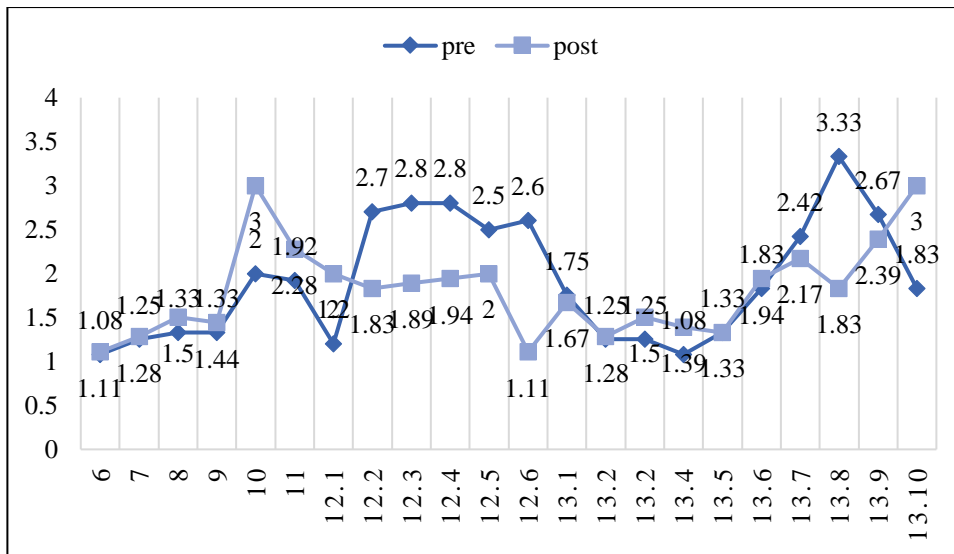


Graphic 4. Descriptive results of primary students, key stage 2. Experimental group.

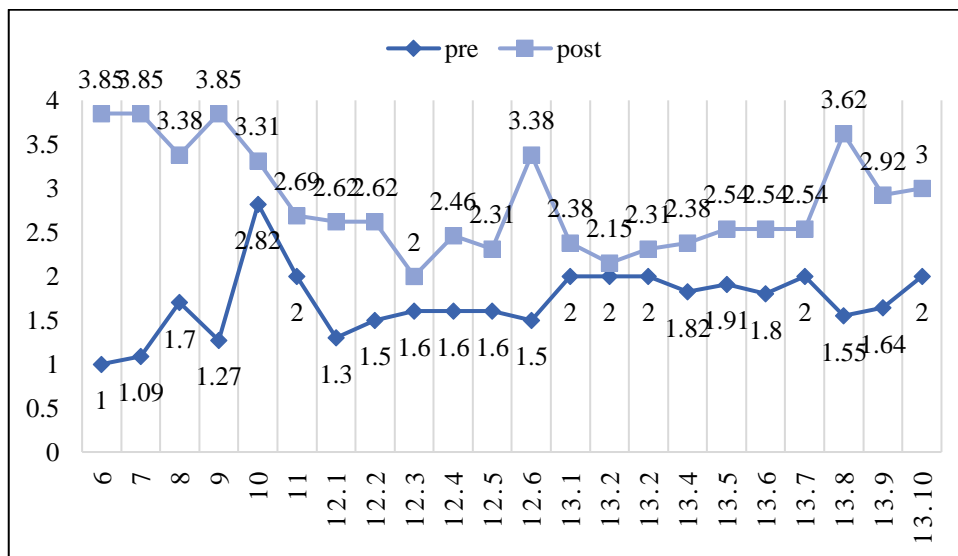


In the control group, we discern changes but without a clear tendency. However, in the experimental centre, we observe a positive result in each of the items except for item number 11.2 (Bad language in class) because each of the items exceeds 2.2 points. Nonetheless, we observe greater improvement among items 5 (Do you get along with your teachers? [mean 3.68]), 10.3 (Do your family members go to school to collect your grades? [mean 3.62]), and 11.8 (Teachers go about their own business [mean 3.66]).

Graphic 5. Descriptive results of teaching staff. Control group.



Graphic 6. Descriptive results of teaching staff. Experimental group.



In the faculty, we can discern that the teachers in the control group only improve in a few intermediate points. In the experimental group, we observe a clearly positive tendency in all of the items. The highest scores stand out in items 6 (How would you say you get along with your colleagues? [mean 3.85]), 7 (How would you say you get along with the centre’s students? [mean 3.87]), and 9 (What image do you think your students have of you? [mean 3.87]).

After verifying – at the descriptive level – an apparent improvement in coexistence at school due to intervention in the experimental group, we should verify the significant difference (less than 0.05) between the two stages of the evaluation, with the aim of carrying out an in-depth

analysis and assess the detected differences (Table 5). Besides, we have verified significant differences between centres to ensure the value of the programme in improving coexistence (Table 6). In this regard, it is worth highlighting that the results are oriented to identify the improvement in the climate of the centre, not on an individual basis.

Table 5. Results of Wilcoxon analysis between control group and experimental group samples.

| Wilcoxon control group: Contrast statistics | key stage 1 post – key stage 1 pre | key stage 2 post – key stage 2 pre | teaching staff_post – teaching staff_pre |
|---|---|---|---|
| Z | -1,245 | -,571 | -,408 |
| (Bilateral) asymptotic significance | 0.213 | 0.568 | 0.683 |
| Wilcoxon experimental group: Contrast statistics | key stage 1 post – key stage 1 pre | key stage 2 post – key stage 2 pre | teaching staff_post – teaching staff_pre |
| Z | -3,629 | -5,375 | -2,934 |
| (Bilateral) asymptotic significance | 0.000* | 0.000* | 0.003* |

*Statistically significant difference.

As the data indicate, there were no significant differences between the *pretest* and *posttest* in any of the groups for the control centre. However, the differences are significant in every case in the experimental group. Therefore, we can affirm that the positive change exerted by both the primary school student body and the faculty from the experimental centre – with regard to coexistence at school – is due to the intervention received from the programme.

Table 6. Results of Mann-Whitney *U* analysis among centres

| Mann-Whitney <i>U</i> for: | key stage 1 pre | key stage 1 post | key stage 2 pre | key stage 2 post | teaching staff pre | teaching staff post |
|-------------------------------------|------------------------|-------------------------|------------------------|-------------------------|---------------------------|----------------------------|
| Contrast statistics | | | | | | |
| | t | t | t | T | t | t |
| Mann-Whitney <i>U</i> | 140 | 3 | 858 | 0 | 44 | 0 |
| Wilcoxon test W | 350 | 234 | 1638 | 561 | 110 | 171 |
| Z | -0,924 | -5,251 | -0,344 | -7,234 | -1,358 | -4,693 |
| (Bilateral) asymptotic significance | 0,356 | 0,000* | 0,731 | 0,000* | 0,175 | 0,000* |

* Statistically significant difference.

Finally, we can affirm that, in the initial stages of the evaluation, there are no significant differences in the primary school student body or among the faculty of both centres, which indicates that, from the outset, we have worked with statistically similar groups. Conversely, we corroborate a significant difference in the final stages of the evaluation between both centres, based on which we can determine the effect of the intervention designed to that end.

Definitively, we can attest to the consequence of the performed intervention in a positive manner because we have obtained elevated, positive tendencies at the descriptive level in the experimental group. We can also determine significant evidence with regard to the differences established from the intervention developed in the experimental group, as detected in the previously presented data in contrast to the control group. Therefore, in response to the question of the initial research we can undoubtedly note that the programme improved coexistence and fostered the school culture, encouraging social cohesion and significantly decreasing school violence.

DISCUSSION AND CONCLUSIONS

Recalling the education policies at an international level on school coexistence related issues, it is worth stressing that this programme, based on the findings, represents a breakthrough. Changing the traditional school model, restoring the voice of the education community, creating space for dialogue and joint decision-making, encouraging bonds through reading and working on academic content through art are all proposals that are working and can work in contexts with similar characteristics. It is certainly an issue that, as we have previously seen, concerns countries like the USA, the UK, France and Spain, and it is for this reason that it is essential to share the results derived from scientific researches which prove that changes start at school.

In accordance with the primary objective of this study, we have verified that the proposed programme for the improvement of coexistence in socially at-risk environments has succeeded, based on the perceptions of the student body and the faculty. In general terms, one can say that the different strategies for peer assistance that have been put into effect in the centres have been positive in reducing violence in schools, in line with Cowie et al. (2002) and Naylor and Cowie (1999), according to the demonstrated results. By violence at school, we understand the deliberate actions that harm or can harm third parties at school or its vicinity (Imberti, 2006).

As noted above, the student body determined that the classroom assembly, the *paired reading*, the game room, and the workshops undertaken have promoted the creation of a series of structures for participation and communication, significantly reducing confrontations and aggression. Regarding this point, we would like to note that other international studies, such as those undertaken by Turnuklu et al. (2010) and Akgun and Araz (2014), have also highlighted the effective application of coexistence programmes in reducing aggression.

Similarly, the faculty indicates the improved climate within the centre starting with programme implementation, with the mean in each of the items increasing (above 2.5 points on a four-point scale). Moreover, the responses of faculty members denote a certain desire to work to implement strategies to improve coexistence. Similar results have been confirmed in studies undertaken by Hakvoort and Olsson (2014) and Peñalva-Vélez et al. (2015).

Nonetheless, we are aware that every educational programme should always subject itself to evaluation not only to ascertain its benefits but also to improve in those aspects in which significant improvements have not been observed.

From this perspective, we consider that the programme should incorporate actions that would boost family participation, given that this aspect is prominent and necessary according to all of the participating audiences. We could suggest that this has issue been one of the weakest points of the programme and that, to amplify the educational benefits, the programme should incorporate activities that combine the efforts of school and family. Doing so would involve creating dynamic and active participation structures to give families a voice and a vote so that they may play an active role in the educational community, facilitating their collaboration to educate on democratic coexistence (Viguer and Solè 2012). Similarly, entities, associations, and NGOs from the neighbourhoods should play a more active role to contribute to the creation of a school that is open to the neighbourhood and to the citizenry, as affirmed by the participating faculty in the qualitatively analysed results.

It would also be very interesting to include the student assistant initiative (Torrego 2013) because, as noted in previous sections, it is another strategy that offers different educational advantages, such as conflict resolution with the involvement of the student body, increased responsibility, communication, and participation. Similarly, creating interactive groups (Valls et al. 2008) in different classrooms can also be put into practice to increase cooperation among the student body. Doing so involves continuing to examine the development of the socio-educational resources that promote communication, participation, and the democratic handling of conflicts and that definitively work towards the coexistence and cohesion of the integrated groups (García-Raga et al. 2012) in presenting a more complete proposal.

Finally, we wish to acknowledge that we are aware that, for subsequent analyses, we should increase the sample size and consider the assessments of other agents of the educational community with which to contrast the opinions of the student body and the faculty, creating a more comprehensive study. On the other hand, we wish to comment that the application of a

programme with the proposed components is already underway in another centre (the centre that served as a control group for the present study), which is allowing another approach for an even more improved educational proposal that strongly promotes a democratic education and that could be undertaken in similar educational centres in Spain or in other countries, albeit with the pertinent changes necessary for each setting.

Therefore, we conclude this article by referencing the need for continued efforts in the proposal of measures and programmes that may improve educational quality in areas of social vulnerability, in which learning peace is a necessity that concerns educational professionals who work every day, around the world, towards a society free from violence.

REFERENCES

- Akguna, S., y Araz, A. (2014). The effects of conflict resolution education on conflict resolution skills, social competence, and aggression in Turkish elementary school students. *Journal of Peace Education*, 11(1), 30-45. doi:10.1080 / 17400200903370928.
- Boqué, M. C. (2005). *Tiempo de mediación. Taller de formación de mediadores y mediadoras en el ámbito educativo*. Barcelona: CEAC.
- Cangas, A.J., Gázquez, J.J., Pérez, M.C., Padilla, D., y Miras, F. (2007). Evaluación de la violencia escolar y su afectación personal en una muestra de estudiantes europeos. *Psicothema*, 10(1), 114-119.
- Cowie, H., y Wallace, P. (2000). *Peer support in Action*. London: Sage.
- Cowie, H., Naylor, P., Talamelli, L., Chauhan, P., y Smith, P.K. (2002). Knowledge, use of and attitudes towards peer support. *Journal of Adolescence*, 25, 453-467. doi: 10.1006/jado.2002.0498.
- Durán, D., y Blanch, S. (2015). Read One: Un programa de mejora de la lectura a través de la tutoría entre alumnos y el apoyo familiar. *Cultura y Educación*, 19(1), 31-45. doi: 10.1174/113564007780191287.
- Fernández, I. (2008). Los programas de ayuda para la mejora de la convivencia en instituciones educativas. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 60(4), 137-150.

- Fisher, K., y Kettl, P. (2003). Teachers' perceptions of school violence. *Journal of Pediatric Health Care, 17*, 79-83.
- Freinet, C. (1971). *Las invariantes pedagógicas*. Barcelona: Estela.
- García-Raga, L., y López-Martín, R. (2011). Convivir en la escuela. Una propuesta para su aprendizaje por competencias. *Revista de Educación, 356*, 531-555. doi: 10-4438/1988-592X-RE-2010-356-050.
- García-Raga, L., Martínez-Usarralde, M.J., y Sahuquillo, P. (2012). Hacia una cultura de convivencia. La mediación como herramienta socioeducativa. *Cultura y Educación, 24*(2), 207-217. doi: 10.1174 / 113564012804932092.
- Gázquez, J.J., Cangas, A. J., Pérez, M. C., y Lucas, F. (2009). Teachers' perception of school violence in a sample from three european countries. *European Journal of Psychology of Education, 24*(1), 49-59. doi: 10.1007/BF03173474.
- Hakvoort, I., y Olsson, E. (2014). The School's Democratic Mission and Conflict Resolution: Voices of Swedish Educators. *Curriculum Inquiry, 44*(4), 531-542. doi: 0.1111/curi.12059.
- Haman, S. (2009). *Asamblea de aula. Estrategias para promover la convivencia democrática en Escuelas Multigrado*. Perú: Ministerio de Educación.
- Harbera, C., y Sakade, N. (2009). Schooling for violence and peace: how does peace education differ from 'normal' schooling? *Journal of Peace Education, 6*(2), 171-187. doi: 10.1080/17400200903086599.
- Heurdier, L. (2014). La politique d'éducation prioritaire Un projet conduit hors du champ politique (1981-2001). *Vingtième siècle, 124*(4), 155-168. doi: 10.3917/vin.124.0155
- Imberti, J. (2006). *Violencia y escuela: miradas y propuestas concretas*. Buenos Aires: Paidós.
- Jares, X.R. (2006). *Pedagogía de la convivencia*. Barcelona: Graó.
- Leff, S.S., Costigan, T., y Power, T.J. (2004). Using participatory research to develop a playground-based prevention program. *Journal of School Psychology, 42*, 3-21. doi: 10.1353/cpr.2010.0005.
- Martín, X., y Puig, J.M. (2007). *Las siete competencias básicas para educar en valores*. Barcelona: Graó.

- Mayor-Zaragoza, F. (2003). Educación para la paz. *Educación XXI*, 6, 17-24. doi: 10.5944/educxx1.6.0.350.
- Naylor, P., y Cowie, H. (1999). The effectiveness of peer support systems in challenging school bullying: the perspectives and experiences of teachers and pupils. *Journal of Adolescence*, 22, 467-479. doi: 10.1006/jado.1999.0241.
- Ortega, R., y Del Rey, R. (2003). *La violencia escolar. Estrategias de prevención*. Barcelona: Graó.
- Pellegrini, A.D., y Bjorklund, D.F. (1996). The place of recess in school: Issues in the role of recess in children's education and development. *Journal of Research in Childhood Education*, 11, 5-13. doi: 10.1080/02568549609594691.
- Peñalva-Vélez, A., López-Goñi, J. J., Vega-Osés, A., y Satrustegui-Azpíroz, C. (2015). Clima escolar y percepciones del profesorado tras la implementación de un programa de convivencia escolar, ESE. *Estudios sobre Educación*, 28, 9-28. doi: 10.15581/004.28.9-28.
- Pérez-Pérez, C. (2007). Efectos de la aplicación de un programa de educación para la convivencia sobre el clima social del aula en un curso de 2º de ESO. *Revista de Educación*, 343, 503-529.
- Puig-Gutiérrez, M., y Morales-Lozano, J. A. (2015). La formación de ciudadanos: conceptualización y desarrollo de la competencia social y cívica. *Educación XXI*, 18(1): 259-282. doi: 10.5944/educXX1.18.1.12332.
- Santos-Guerra, M.A. (2009). *Escuelas para la democracia. Cultura, organización y dirección de instituciones educativas*. Madrid: Wolters Kluwer España.
- Save the Children. (2014). *La protección de la infancia frente a la pobreza: un derecho, una obligación y una inversión*. Madrid: Save the Children.
- Save The Children. (2014). *Pobreza infantil y exclusión social en Europa. Una cuestión de derechos*. Bruselas: Save The Children.
- Silver, P., y Jacklin, H. (2015). Assembling the Ideal Learner: The School Assembly as Regulatory Ritual. *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, 37(4): 326-344. doi:10.1080/10714413.2015.1065618.

- Smith, P.K., Morita, Y., Junger-Tas, J., Olweus, D., Catalano, R., y Slee, P. (1999). *The nature of school bullying. A cross national perspective*. London: Routledge.
- Torrego, J. C. (2013). *La ayuda entre iguales para la mejora de la convivencia escolar. Manual para la formación de alumnos ayudantes*. Madrid: Narcea.
- Turnuklua, A., et al. (2010). The effects of conflict resolution and peer mediation training on Turkish elementary school students' conflict resolution strategies. *Journal of Peace Education*, 7(1), 33-45. doi: 10.1080/17400200903370928.
- Uceda, F., Matamales, R., y Montón, C. (2011). La importància de la vinculació educativa com a prevenció de la delinqüència juvenil. *Pedagogia i Treball Social. Revista de Ciències Socials Aplicades*, 1, 97-121.
- UNESCO. (2015). *Rethinking Education. Towards a global common good?* France: UNESCO.
- Valls, R., Soler, R., y Flecha, R. (2008). Lectura Dialógica: Interacciones que mejoran y aceleran la lectura. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, 71-87.
- Viguer, P., y Avià, S. (2009). Un modelo local para la promoción de la convivencia y la prevención de la violencia entre iguales desde el ámbito comunitario. *Cultura y Educación*, 21(3): 345-359. doi:10.1174/113564009789052334.
- Viguer, P., y Solè, N. (2012). Escuela e iguales como contextos de socialización en valores y convivencia: una investigación participativa a través de un debate familiar. *Cultura y Educación*, 24(4), 475-487. doi: 10.1174/113564012803998839.
- Vinovskis, M.A. (2005). Federal Compensatory Education Policies from Ronald Reagan to George W. Bush. Paper presented at the Congresssional Briefing, History Education Policy, United States, December.
- Volk, A., Dane, A.D., Marini, Z.A., y Vallancourt, T. (2015). Adolescent Bullying, Dating, and Mating: Testing an Evolutionary Hypothesis. *Evolutionary Psychology*, 13(4), 1-11. doi: 10.1177/1474704915613909.

7.1.5. Artículo 5

Hacia la transformación de la escuela. Valoración de un programa de convivencia a partir de la voz del alumnado y del profesorado¹⁰

Roser Grau, Laura García-Raga y Ramón López-Martín

Resumen

Aprender a convivir sigue siendo uno de los desafíos del sistema educativo actual, especialmente para aquellas escuelas situadas en contextos en riesgo de exclusión social, donde el índice de violencia aumenta diariamente. El objetivo principal del estudio que se presenta es evaluar el impacto de un programa desarrollado en un centro educativo situado en un barrio vulnerable de la ciudad de Valencia (España). Se trata de una investigación cuasi-experimental, pretest-postest con grupo control, en la que han participado un total de 109 profesores/as y alumnos/as de ambos centros. Cabe destacar que forma parte de una investigación más amplia, y es por ello por lo que se presentan los resultados obtenidos en la parte cualitativa, a través de la realización de un análisis de contenido. Los resultados muestran el éxito del programa aplicado según las percepciones del profesorado y del alumnado participante, quienes afirman que todas las estrategias del programa han mejorado notablemente la convivencia escolar.

Palabras clave: escuela primaria; relaciones interpersonales; valores sociales; resolución de conflictos.

INTRODUCCIÓN

La convivencia escolar ha sido y sigue siendo un desafío para los centros educativos, especialmente para los que se encuentran en contextos en riesgo de exclusión social, donde la violencia, los conflictos y los enfrentamientos son frecuentes. Sus profesionales educativos requieren revisar las formas de gestionar la convivencia y afrontar los conflictos para promover la mejora de las relaciones interpersonales y fomentar competencias que pueden traspasar los límites escolares y trasladarse a la sociedad. Sin duda, apostar por una educación promotora de la inclusión social es una meta del sistema educativo actual (Callado, Molina, Pérez & Rodríguez, 2015) y aprender a vivir juntos continúa siendo uno de los principales objetivos de la educación a nivel internacional (UNESCO, 2015). Desde esta perspectiva, se necesita formar

¹⁰ Este artículo ha sido publicado en 2016 en la revista *New Approaches in Educational Research*, la versión de la revista puede consultarse en el anexo 7.2.

a docentes en estrategias que aboguen por una convivencia pacífica y libre de estereotipos (Puig y Morales 2015; Harbera y Sakade 2009; Herrera y Bravo, 2012).

Consideramos que la escuela tiene la responsabilidad, junto con la familia, el contexto y la sociedad en general, del desarrollo educativo y social de quienes se inician en los estudios obligatorios. Puede contribuir a la construcción de una ciudadanía justa, a través de educar en democracia y para la democracia, enseñando a participar, escuchar, conversar y compartir (Silbert y Jacklin 2015). No obstante, somos plenamente conscientes de la dificultad que implica esta tarea que exige desarrollar estrategias que aboguen por el diálogo, la participación, el respeto y la tolerancia. La finalidad principal es construir espacios donde se compartan sentimientos, emociones, vivencias, preocupaciones y dificultades, lo cual consideramos imprescindible en el modelo educativo en el que creemos. En esta línea, Fisher y Kettl (2003) afirman que un 76% del profesorado considera que en los centros educativos es necesario poner en funcionamiento estrategias preventivas, con la finalidad de crear espacios donde compartir y aprender a convivir.

Ofreciendo respuesta al desafío de la convivencia escolar, autores como Boqué (2005), Fernández (2008), Ortega y Del Rey (2003), Torrego (2013), Valls, Soler y Flecha (2008), Naylor y Cowie (1999), Pellegrini y Bjorklund (1996) y Durán y Blanch (2015), entre otros, han realizado diversas investigaciones relacionadas con esta temática, presentando estrategias que, sin duda, resultan de interés para abordar el aprendizaje de la convivencia y mejorar el clima de centro educativo. De entre ellas, queremos hacer hincapié en las que se ubican en la denominada “ayuda entre iguales”, con la finalidad de apostar por la adquisición de responsabilidades y la autonomía en los diferentes aspectos que se enmarcan en la convivencia escolar.

Por otra parte, de forma complementaria, cada vez está adquiriendo más relevancia la conocida mediación artística, la cual consiste principalmente en la utilización del arte como una herramienta educativa, a través de la cual crear espacios destinados al aprendizaje, la cultura y las relaciones sociales. Deben ser los mismos artistas, de la mano del profesorado, quienes desarrollen directamente los talleres, realizando el papel de mediadores entre el arte y el alumnado. Moreno (2010, p. 5), reflexiona entorno a sus beneficios, destacando principalmente los siguientes:

- Desarrollo integral de la persona.
- Rescatar las partes sanas del sujeto, sus potencialidades.

- Elaboración simbólica y por tanto superación de conflictos inconscientes.
- Tomar conciencia de la situación actual e iniciar un proceso de transformación y reinserción.

Actualmente, ya son muchas las prácticas de mediación artística que se están realizando a nivel internacional (Rodrigo-Montero, 2015), las cuales corroboran el poder que puede llegar a tener el arte como herramienta de cohesión social y de expresión.

En la investigación presentada, se han seleccionado tres estrategias de ayuda entre iguales y tres talleres de mediación artística, diseñando, aplicando y evaluando un programa en un centro educativo concreto. Para la elección de las estrategias, se ha analizado el contexto educativo concreto en donde se iba a desarrollar el programa, atendiendo a sus necesidades y etapas educativas. No obstante, será nuestra evaluación la que nos ofrecerá una valoración del programa y permitirá seguir trabajando en la misma línea o incorporar mejoras.

OBJETIVOS

El objetivo general de esta investigación es evaluar el impacto de un programa desarrollado en un centro educativo situado en un barrio vulnerable de la ciudad de Valencia (España).

A raíz de éste se establecen una serie de objetivos específicos:

- Realizar una evaluación diagnóstica previa a la configuración del programa marco de estudio.
- Diseñar un programa de intervención con la finalidad de atender a las necesidades detectadas.
- Proponer iniciativas de mejora del programa evaluado.
- Comparar los resultados con el centro en el cual no se ha desarrollado el programa de intervención.

Con la finalidad de realizar este estudio, se ha utilizado un diseño cuasi-experimental pretest-postest con grupo control, administrando el instrumento, que en apartados posteriores se describe, de forma aleatoria, tanto en la evaluación inicial como final en ambos centros, con la intención de evitar efectos adversos.

METODOLOGÍA

Muestra

La investigación se ha desarrollado en dos centros escolares de educación infantil y primaria (de 3 a 12 años de edad), cuyas características son similares, ya que ambos se encuentran situados en barrios vulnerables de la periferia de Valencia (España), donde la pobreza, las adicciones y el narcotráfico forman parte de la cotidianeidad. Se ha trabajado únicamente con el alumnado de 2º y 3º ciclo de primaria (8-12 años) y con el profesorado de los dos centros, por la dificultad en el proceso de cumplimentación de la encuesta por parte del alumnado de educación infantil (3-6 años) y 1º ciclo de primaria (6-8 años).

En total han participado 109 personas, 86 alumnos y alumnas -40 del grupo control y 46 del experimental- y 23 profesores y profesoras -12 del grupo control y 11 del experimental-. A continuación, podemos observar dos tablas (1 y 2), las cuales albergan las principales características de la muestra. En los estudiantes se describen las variables sexo, edad y curso y respecto al profesorado, se exponen las variables sexo, experiencia y función docente. En ambos casos la muestra se distribuye según pertenecen al grupo control (contr) y al experimental (exp).

Tabla 1. Características del alumnado.

| Sexo | Contr | Exp | Curso | Contr | Exp | Edad | Contr | Exp |
|-------|-------|-----|-------|-------|-----|---------|-------|-----|
| Chico | 16 | 22 | 3º | 8 | 12 | 8 años | 7 | 11 |
| Chica | 23 | 24 | 4º | 10 | 10 | 9 años | 10 | 9 |
| | | | 5º | 11 | 8 | 10 años | 9 | 7 |
| | | | 6º | 10 | 16 | 11 años | 9 | 13 |
| Total | 40 | 46 | | | | 12 años | 4 | 6 |

Tabla 2. Características del profesorado.

| Sexo | Contr | Exp | Primer año en el centro | Contr | Exp | Tut | Contr | Exp | Experiencia docente | Contr | Exp |
|--------|-------|-----|-------------------------|-------|-----|-----|-------|-----------|---------------------|-------|-----|
| Mujer | 10 | 7 | Sí | 2 | 4 | Sí | 7 | 5 | 0-5 años | 1 | 1 |
| Hombre | 2 | 4 | No | 10 | 7 | No | 5 | 6 | 6-10 años | 4 | 1 |
| | | | | | | | | | 11-15 años | 2 | 2 |
| | | | | | | | | | 16-20 años | 1 | 3 |
| Total | 12 | 11 | | | | | | + 20 años | 4 | 4 | |

Instrumento

Esta investigación se centra en la parte cualitativa de dos cuestionarios más amplios. Ambos instrumentos (profesorado y alumnado), evalúan la convivencia escolar y han sido elaborados por Ortega y Del Rey (2004) y desarrollados a nivel internacional (Cangas et al 2007; Gázquez

et al 2009). Los cuestionarios de evaluación inicial constan de 12 ítems, de los cuales 8 son cerrados y 4 abiertos; los finales tienen 13 ítems, 8 cerrados y 5 abiertos.

Cabe destacar que los resultados que a continuación se exponen son los que corresponden a las preguntas abiertas de los cuestionarios. Se presentan, a continuación, los ítems seleccionados para el posterior análisis (Tablas 3 y 4). Tal y como puede observarse, algunas preguntas son comunes al alumnado y profesorado y, sin embargo, otras presentan algunas modificaciones para adaptarnos a los destinatarios.

Tabla 3. Preguntas abiertas de la evaluación inicial del alumnado y del profesorado.

| Ítems | |
|--|--|
| Alumnado | Profesorado |
| 9. ¿De las situaciones anteriores (ítem 8) cuales y de qué manera te afectan personalmente? (Situaciones expuestas en el ítem 8). | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Enfrentamientos entre grupos de alumnos/as y el/a profesor/a. • Malas palabras en clase. • No se respetan las normas. • Los/as alumnos/as se insultan. • Los/as alumnos/as se pelean. • Hay grupitos que no se llevan bien. • Hay niños/as que no están integrados/as y se sienten solos/as. • Los/as profesores/as van cada uno/a lo suyo. • Los/as alumnos/as piensan que los/as profesores/as no les entienden. • Los/as alumnos/as están desmotivados/as, se aburren. | |
| 10. ¿Qué propuestas o actividades sugerirías que se realizaran en el colegio para mejorar las relaciones entre todos/as? | |
| 11. ¿Quién debe hacer esas actividades? | 11. ¿Quién las llevaría a cabo? |
| 12. ¿Qué crees que debes hacer tú mismo/a? | 12. ¿En qué actividades te involucrarías tú personalmente? |

Fuente: Adaptado de Ortega & Del Rey (2003)

Tabla 4. Preguntas abiertas de la evaluación final del alumnado y del profesorado

| Ítems | |
|--|--|
| Alumnado | Profesorado |
| 9. ¿De las situaciones anteriores (ítem 8) cuáles y de qué manera te afectan personalmente? (Situaciones expuestas en el ítem 8). | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Enfrentamientos entre grupos de alumnos/as y el/a profesor/a. • Malas palabras en clase. • No se respetan las normas. • Los/as alumnos/as se insultan. • Los/as alumnos/as se pelean. • Hay grupitos que no se llevan bien. • Hay niños/as que no están integrados/as y se sienten solos/as. • Los/as profesores/as van cada uno/a lo suyo. • Los/as alumnos/as piensan que los/as profesores/as no les entienden. • Los/as alumnos/as están desmotivados/as, se aburren. | |
| 10. ¿Qué propuestas o actividades crees que han servido para mejorar las relaciones entre todos/as? | 10. ¿Qué propuestas o actividades sugerirías que se realizaran en el colegio para mejorar las relaciones entre todos/as? |
| 11. ¿Qué se podría mejorar de lo que va mal? | 11. ¿Qué actividades de las que se han desarrollado últimamente crees que han sido más eficaces? |
| 12. ¿Quién debe hacer esas actividades? | 12. ¿Cuáles crees que no han servido para nada? |
| 13. ¿Qué crees que debes hacer tú mismo/a? | 13. ¿Qué nuevas iniciativas consideras que podríamos llevar a cabo? ¿Te involucrarías? |

Fuente: Adaptado de Ortega & Del Rey (2003)

Procedimiento y análisis de resultados.

La investigación se ha desarrollado en 3 fases, las cuales se desarrollan a continuación. Cabe destacar que éstas se han llevado a cabo durante el curso académico 2014-2015, lo cual indica que el programa ha tenido una duración de 8 meses, garantizando la perdurabilidad y la estabilidad de las estrategias que se han puesto en funcionamiento.

a) Fase 1. Evaluación diagnóstica.

La implementación del cuestionario inicial, junto con la observación realizada, ha permitido recoger información de los dos grupos de estudio respecto a la temática de interés (la convivencia escolar), con la finalidad de conocer el punto de partida y las necesidades de la población participante.

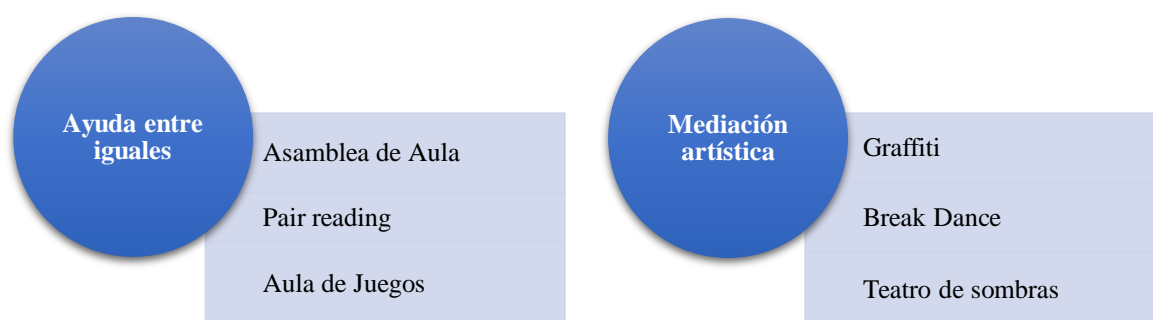
b) Fase 2. Diseño y aplicación del programa.

Se ha diseñado un programa socioeducativo con la finalidad de dar respuesta a las necesidades detectadas. Dicho programa consta de dos partes, tal y como se refleja en la Figura 1, previa formación del profesorado.

La primera de ellas incorpora tres estrategias que se ubican en la ya mencionada “Ayuda entre iguales”, seleccionadas por considerarlas las más idóneas de acuerdo con las características de la población: Asamblea de Aula, Pair Reading y Aula de Juegos.

La segunda parte del programa incluye talleres que se enmarcan en la denominada “mediación artística”, promoviendo la educación a través del arte como forma de inclusión social. En concreto, se trabaja el Graffiti, Break Dance y Teatro de sombras. Las consideramos estrategias que, además de promover otros objetivos educativos, fomentan la cohesión social y previenen la aparición de conflictos. Para llevarlas a cabo, se ha contado con la colaboración de artistas vinculados a la O.N.G Amnistía Internacional, a través de la Red de Escuelas por los Derechos Humanos de Valencia (España).

Figura 1. Estrategias del programa socioeducativo de mejora de la convivencia escolar.



c) Fase 3. Análisis y evaluación de resultados.

Los resultados obtenidos de la parte cualitativa se han analizado mediante un *análisis de contenido deductivo* (Bardín, 1986), estableciendo categorías de análisis derivadas de las preguntas abiertas del cuestionario, buscando significados afines y organizando la información recabada para proceder al análisis de la misma. Se ha considerado apropiado cuantificar algunos de los ítems evaluados, agrupando las respuestas obtenidas y organizando la información de manera cuantitativa, con la finalidad de poder analizarlos adecuadamente. Por otra parte, el ítem “¿Qué crees que puedes hacer tú mismo?”, dirigido tanto al alumnado como al profesorado, se ha analizado de una forma más específica, rescatando los discursos más interesantes de ambos grupos, los cuales se exponen en el siguiente apartado, junto con el resto de la información recabada en los diferentes momentos de la evaluación.

Por otra parte, cabe subrayar que una vez procesados y analizados los datos, se ha valorado el programa en su conjunto, destacando tanto los puntos fuertes como los débiles y apostando por seguir trabajando en la misma línea, proponiendo nuevas iniciativas que mejoren el programa actual. La finalidad principal de este proceso es que este mismo programa pueda funcionar en otros centros situados en contextos vulnerables.

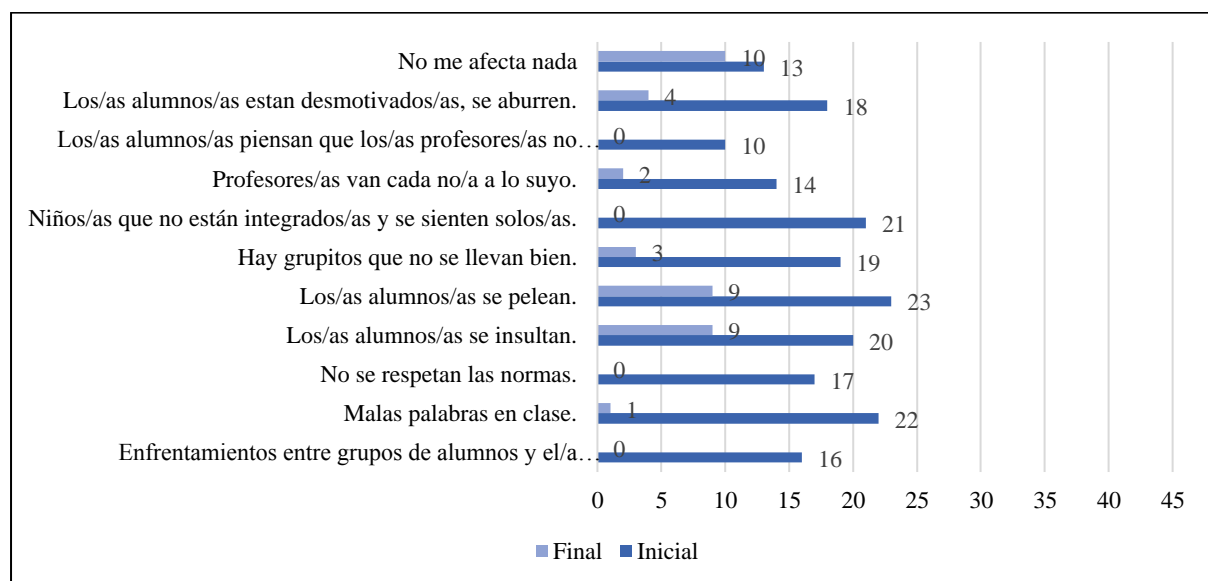
RESULTADOS

A continuación, se analizan los resultados obtenidos a raíz de la implementación del programa descrito anteriormente. Estos resultados se organizan en función de la población participante (alumnado y profesorado), así como su distribución por centro (control y experimental) para cada uno de los momentos de evaluación (pretest y postest).

Resultados obtenidos del alumnado respecto a la valoración de la convivencia escolar

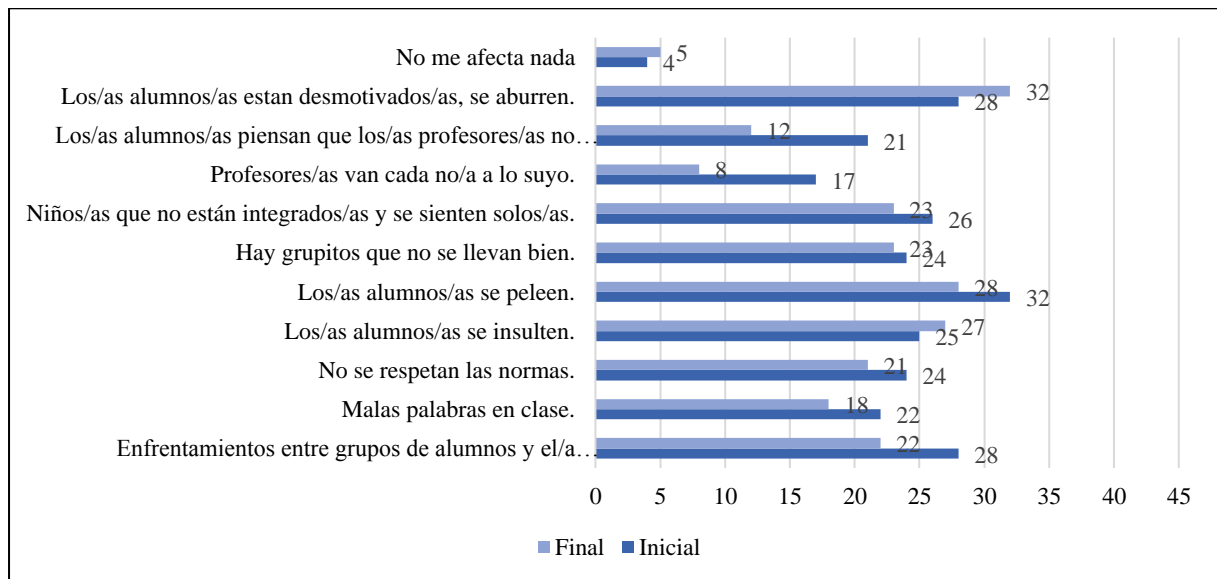
Como podemos observar en los dos gráficos que a continuación se detallan (gráficos 1 y 2), en la evaluación inicial, ambos grupos destacan un grado alto de afectación de todas las situaciones conflictivas que se producen en el centro, destacando principalmente las peleas, los insultos, las malas palabras en clase y la desmotivación del alumnado.

Gráfico 1. Resultados obtenidos sobre el ítem 9 ¿De las situaciones anteriores (ítem 8) cuales y de qué manera te afectan personalmente? (Grupo Experimental).



Por el contrario, una vez finalizado el programa de intervención, se observa una clara mejora en el grupo experimental, disminuyendo notablemente la afectación de los problemas expuestos. Cabe destacar que, aun así, siguen estando presentes los insultos y las peleas, siendo complicada su desaparición, ya que abordamos el conflicto desde una perspectiva natural, si pretender que desaparezcan, sino que se aprendan a gestionar adecuadamente.

Gráfico 2. Resultados obtenidos sobre el ítem 9 ¿De las situaciones anteriores (ítem 8) cuales y de qué manera te afectan personalmente? (Grupo Control).



Respecto al ítem 10 de la evaluación inicial (Ev. Inicial) -¿Qué propuestas o actividades sugerirías que se realizaran en el colegio para mejorar las relaciones entre todos/as?- y final (Ev. Final) -¿Qué propuestas o actividades crees que han servido para mejorar las relaciones entre todos/as?-, cabe destacar que los resultados obtenidos en ambos grupos son diferenciados.

Como podemos observar en la tabla 7 (grupo experimental), el programa responde a las necesidades demandadas por el alumnado del centro en la evaluación diagnóstica realizada. Tanto las estrategias que se han puesto en funcionamiento como los talleres de mediación artística realizados, han sido valorados muy positivamente por el alumnado, siendo considerados por gran parte de ellos como actividades que han mejorado las relaciones entre el alumnado, aun sin aparecer en el ítem del cuestionario. Por ello, se podría afirmar que la población participante del grupo experimental opina que el programa mejora la convivencia escolar.

Tabla 5. Distribución de resultados de la evaluación inicial y final del ítem 10 (Grupo experimental).

| Ev. Inicial. Actividades sugeridas para mejorar la convivencia en el centro. | | Ev. Final. Actividades que consideran que han funcionado para mejorar la convivencia. | |
|---|-------------------|--|-------------------|
| Actividades | Frecuencia | Actividades | Frecuencia |
| Actividades conjuntas de todo el colegio. | 19 | Asamblea de Aula | 29 |
| Excursiones | 10 | Excursiones | 20 |
| Fiestas | 9 | Aula de Juegos | 26 |
| Ninguna | 11 | Taller de Break Dance | 25 |
| | | Taller de Graffiti | 23 |
| | | Taller de Teatro de Sombras | 21 |

Por otra parte, el alumnado del grupo control, quienes no han disfrutado del programa objeto de estudio, destacan la Batucada, las fiestas y las clases de música como tres actividades que han ayudado a mejorar la convivencia escolar. Por ello, atender a las necesidades sugeridas por el alumnado al inicio de curso es una prioridad, complementando las actividades que el centro ya realiza a día de hoy. Muchos niños y niñas destacan especialmente la necesidad de llevar a cabo iniciativas que les ayuden a tranquilizarse y a relajarse, así como, en menor frecuencia, a respetarse y a quererse. También mencionan la posibilidad de realizar actividades que impliquen la participación de todo el alumnado del centro, la realización de trabajos en equipo, juegos dirigidos en el patio y el trabajo de valores.

Toda esta información recabada ha sorprendido al equipo de investigación que ha realizado el trabajo de campo, ya que muestra la capacidad que tiene el alumnado del centro de observar las necesidades que son conscientes que tienen, llegando incluso a proponer actividades y estrategias que forman parte de programas desarrollados por expertos en la pedagogía y en el ámbito de la intervención social y educativa.

Tabla 6. Distribución de resultados de la evaluación inicial y final del ítem 10 (Grupo control).

| Ev. Inicial. Actividades sugeridas para mejorar la convivencia en el centro. | | Ev. Final. Actividades que consideran que han funcionado para mejorar la convivencia. | |
|---|-------------------|--|-------------------|
| Actividades | Frecuencia | Actividades | Frecuencia |
| Actividades diversas sobre temáticas variadas. | 25 | Batucada | 22 |
| Jugar juntos | 13 | Fiestas | 16 |
| Reuniones | 4 | Clases de música | 18 |
| Excursiones | 1 | | |

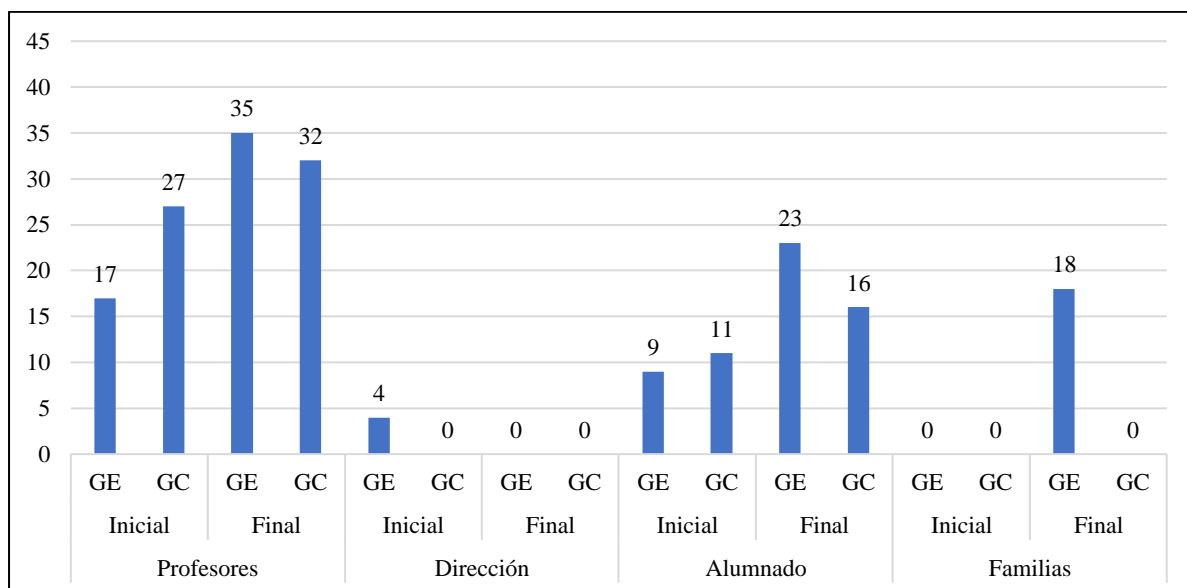
Respecto al ítem 11 de la evaluación final del alumnado -¿Qué se podría mejorar de lo que va mal?-, gran parte del alumnado procedente del grupo experimental considera que los insultos y las peleas aún son frecuentes, y, por ello, es relevante seguir trabajando en esta misma línea, ya que se han reducido notablemente mediante la aplicación de las estrategias de ayuda entre

iguales y las referentes a la mediación artística. También constatan la necesidad de ayudar a aquellos niños y niñas que tienen problemas o dificultades de relacionarse, así como a los que pertenecen a grupos conflictivos.

Por el contrario, el alumnado procedente del grupo control manifiesta la pertinencia de llevar a cabo más actuaciones para mejorar situaciones como las siguientes: peleas, insultos, faltas de comportamiento, enfrentamientos con el profesorado y con compañeros y compañeras, enfados frecuentes, falta de implicación académica, situaciones de discriminación por diferentes causas y uso inadecuado del material del centro.

Por otra parte, si analizamos los resultados obtenidos en el ítem 11 (Ev. Inicial) y 12 (Ev. Final), se observan diferencias destacadas entre grupos -experimental (GE) y control (GC)- y entre momentos -pretest y postest-.

Gráfico 3. Resultados obtenidos de los ítems 11 (Ev. Inicial) y 12 (Ev. Final) ¿Quién debe hacer esas actividades? (grupo experimental y grupo control).



Como podemos observar, el grupo experimental ha evolucionado muy positivamente, ya que en la evaluación final, en general, el alumnado considera que la mejora de la convivencia es responsabilidad no sólo del profesorado, sino también del alumnado y de las familias, aunque en menor grado. Por el contrario, el grupo control, hace un énfasis especial al profesorado, otorgándole prácticamente toda la responsabilidad.

Finalmente, respecto a los resultados del último ítem del cuestionario -¿Qué crees que debes hacer tu mismo? (ítem 12 inicial y 13 final)-, se han seleccionado las reflexiones más destacadas del alumnado de ambos grupos y de los dos momentos de la evaluación de la

investigación. El principal propósito es dejar constancia de la capacidad de reflexión que han demostrado tener algunos de los participantes en la investigación.

En cuanto a la evaluación inicial, tanto el alumnado del grupo experimental como del grupo control se ha referido en numerosas ocasiones a la necesidad de hablar, dialogar y conseguir que no haya peleas ni conflictos, realizando afirmaciones como las que se exponen a continuación.

Grupo Experimental

- Intentar no pelearse, no insultarse y hablar para arreglar las cosas. (Chico, 8 años, 3°).
- Hablar las cosas cuando hay problemas. Portarnos mejor entre nosotros y sobretodo ser más amables con todos los niños del colegio (Chica, 9 años, 4°).
- Considero que debería participar más y no quejarme tanto de cosas que no valen la pena. Debería aprovechar más el tiempo y estudiar más (Chica, 12 años, 6°).

Grupo Control

- Hablar con los niños del colegio para que se porten mejor y se quieran más. Todos tendríamos que ser buenos amigos, porque vivimos en el mismo barrio (Chica, 8 años, 3°).
- Ayudar a los niños que más se pelean para que hablen antes de empezar a pegar, así nunca llegaran a pegarse (Chica, 8 años, 4°).
- Yo podría jugar con todos los niños en vez de siempre con los mismos, así podría decirles que no se peleen. (Chica, 10 años, 5°).

Por el contrario, en la evaluación final, las percepciones cambian y podemos observar diferencias entre el alumnado del grupo control y del grupo experimental, posiblemente derivadas del funcionamiento del programa. Principalmente, algunas de las más destacadas son las referentes a las estrategias como a la asamblea de aula por parte del alumnado del grupo experimental.

Grupo Experimental

- Lo más importante es poder ayudar a aquellos niños que tienen problemas. Hablar con ellos, en las asambleas y a solas, para que expliquen lo que les pasa y se pueda arreglar todo (Chico, 10 años, 3°).
- Creo que debería tener más paciencia en todo, ponerme menos nervioso y respetar más a mis compañeros y compañeras (Chica, 11 años, 4°).

- Creo que debo participar y proponer más cosas en las asambleas. Así me escuchan mis compañeros y la profesora y se pueden hacer ideas que yo tenga (Chico, 12 años, 6°).
- Yo podría intentar estar con niños y con niñas que de normal no estoy, para abrirme a conocer a más gente y no dejar a nadie que juegue solo. (Chica, 12 años, 6°).

Grupo Control

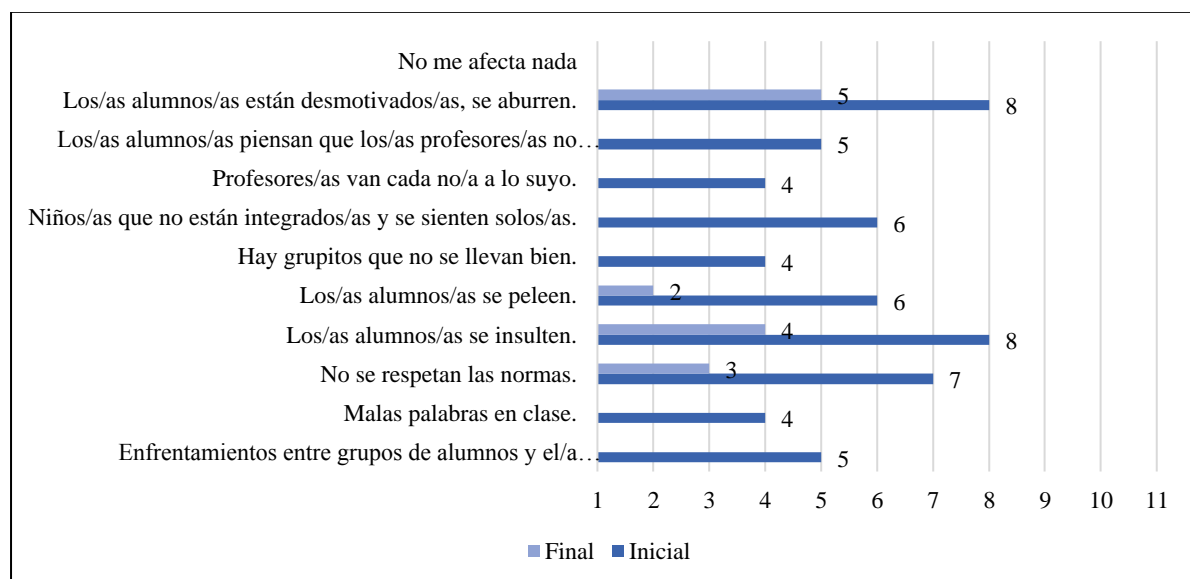
- Debería escuchar más a los profesores respetar las normas de clase y demostrarle a mis compañeros que les quiero (Chico, 9 años, 4°).
- Ayudar a los profesores para que estén más alegres. Ayudarles para que los alumnos nos comportemos mejor (Chico, 12 años, 6°).
- Si me esfuerzo podría respetar a todo el mundo y comportarme bien (Chica, 12 años, 6°).

Resultados obtenidos del profesorado respecto a la valoración de la convivencia escolar.

En referencia a los resultados obtenidos a partir de las preguntas abiertas, se encuentran diferencias según centro y momento de evaluación.

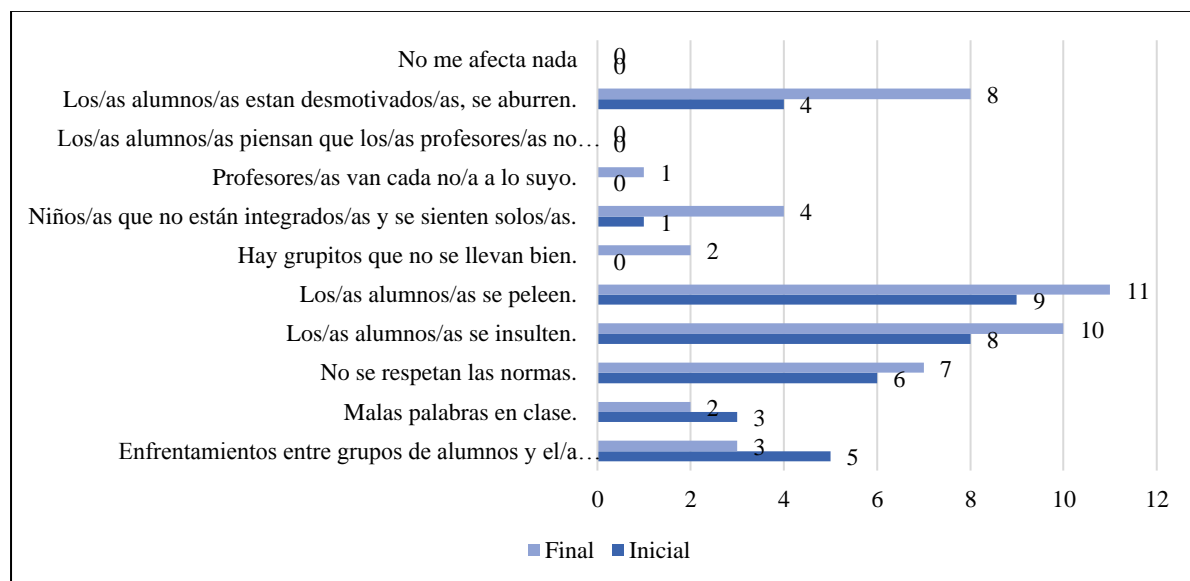
En relación al ítem 9, tanto de la evaluación inicial como final, se observa que el profesorado del grupo experimental, reduce notablemente la preocupación y afectación por determinados comportamientos de alumnado en el centro en comparación con la evaluación inicial. El aburrimiento y la desmotivación del alumnado, así como los insultos y las peleas disminuyen claramente la frecuencia de aparición, y por tanto, el profesorado así lo expresa.

Gráfico 4. Resultados obtenidos sobre el ítem 9 ¿De las situaciones anteriores (ítem 8) cuales y de qué manera te afectan personalmente? (Grupo Experimental).



Por el contrario, respecto al profesorado del grupo control, observamos que en general ocurre todo lo contrario, ya que aumenta la preocupación y afectación en la mayoría de los ítems relacionados con la convivencia escolar, destacando especialmente la desmotivación del alumnado, la falta de integración del mismo, los insultos, las peleas y la falta de cumplimiento de las normas del centro.

Gráfico 5. Resultados obtenidos sobre el ítem 9 ¿De las situaciones anteriores (ítem 8) cuales y de qué manera te afectan personalmente? (Grupo Control).



Por otra parte, es importante mencionar los resultados obtenidos en el ítem 9, el cual hace referencia a las actividades y propuestas que considera el profesorado que podrían ser interesantes de desarrollar en el centro, con la finalidad de mejorar las relaciones entre toda la comunidad educativa.

Respecto al grupo experimental, a continuación podemos observar algunas de las propuestas del profesorado del centro (tabla 9), destacando el interés de gran parte del profesorado en seguir trabajando en el programa aplicado, considerando que los resultados han sido muy positivos, además de incluir nuevas propuestas que apuesten por la implicación activa de las familias, así como aquellas que ayuden a seguir trabajando en la mejora de la convivencia.

Tabla 9. Resultados obtenidos del ítem 7 (ev. inicial y final) ¿Qué propuestas o actividades sugerirías que se realizaran en el centro para mejorar las relaciones entre todos? (grupo experimental)

| Inicial | Final |
|--|--|
| Actividades y talleres inter-ciclos | Mantener las actuaciones de este curso. |
| Grupos interactivos | Actividades relacionadas con la creatividad |
| Tertulias dialógicas | Dinámicas de grupo para unir más al profesorado. |
| Nuevas dinámicas y estrategias para trabajar la convivencia | Talleres inter-ciclos |
| Estrategias que fomenten la participación en el centro. | Juegos cooperativos para reforzar las estrategias que se han iniciado este curso |
| Participación de las familias en la vida escolar | Implicación de las familias |
| Coordinación y colaboración con ONGs y entidades del barrio. | Más estrategias relacionadas con la convivencia escolar |
| Estrategias que fomenten la participación en el centro. | |

En cuanto al grupo control (tabla 10), se constata la necesidad de llevar a cabo un programa de mejora de la convivencia, a través de estrategias que den respuesta a las necesidades detectadas en la evaluación inicial. El profesorado demuestra conocer estrategias y actividades para mejorar la situación actual, a raíz de las respuestas obtenidas, pero aun así evidencian la falta de apoyo externo al centro para iniciar el camino hacia la mejora de las relaciones entre toda la comunidad educativa.

Tabla 8. Resultados obtenidos del ítem 10 (ev. inicial y final) ¿Qué propuestas o actividades sugerirías que se realizaran en el centro para mejorar las relaciones entre todos? (grupo control)

| Inicial | Final |
|--|--|
| Plan de actuaciones revisable cada curso. | Juegos de patio dirigidos. |
| Formación del profesorado en aspectos relacionados con la convivencia escolar. | Actividades colaborativas y cooperativas. |
| Trabajo con las familias. | Estrategias de mejora de la convivencia. |
| Trabajo en equipo por parte de todo el profesorado. | Estrategias en resolución de conflictos (mediación). |
| Otorgar más responsabilidad al alumnado. | Inteligencia emocional. |
| Planificación de tutoría. | Asambleas de aula. |
| Actividades sobre resolución de conflictos. | Talleres de habilidades sociales. |
| Habilidades sociales. | Estrategias relacionadas con las comunidades de aprendizaje. |
| Actividades contra el racismo. | Plan de tutorías. |
| | Trabajo en equipo de profesores. |

En referencia a quién debe llevar a cabo las actividades sugeridas anteriormente (ítem 11 de la evaluación inicial), así como en referencia al grado de implicación en las mismas (ítem 12 de la evaluación inicial) todo el profesorado considera que los principales protagonistas de este

proceso deben ser ellos mismos, motivando al resto de la comunidad educativa en la participación y en nuevas iniciativas de mejora de la convivencia escolar.

En el ítem 11 (evaluación final), respecto a las actividades desarrollados durante el curso, el grupo experimental considera que las más eficaces han sido las que componen el programa, destacando principalmente la asamblea de aula como herramienta que ha potenciado el aprendizaje y el valor del diálogo en la prevención y resolución de conflictos, así como en la mejora de la participación de todo el alumnado del centro. Respecto al grupo control, al igual que el alumnado, consideran que la batucada, las actividades donde participa todo el centro (celebración de festividades o días conmemorativos) y los talleres relacionados con el trabajo en valores, han sido las más efectivas en la mejora de las relaciones sociales entre la comunidad educativa. Ambos grupos consideran que no se ha desarrollado ninguna iniciativa que no sirviese para nada (ítem 12 de la evaluación final), ya que aunque se hayan llevado a cabo más o menos efectivas, todas han sido enriquecedoras en algún sentido.

Finalmente, respecto a nuevas actividades o iniciativas que sugerirían ambos grupos de cara al siguiente curso académico (ítem 13 de la evaluación final), mostramos una síntesis en la siguiente tabla 9.

Tabla 9. Resultados obtenidos del ítem 13 (ev. final) ¿Qué nuevas iniciativas consideras que podríamos llevar a cabo? ¿Te involucrarías?

| Grupo experimental | Grupo control |
|--|--|
| Continuar la relación con la Universidad y con Amnistía Internacional, para seguir trabajando en la misma línea. | Inteligencia emocional. |
| Actividades plásticas y escénicas. | Estrategias en resolución de conflictos. |
| Seguir en la formación del profesorado en estrategias de participación escolar. | Formación en comunidades de aprendizaje. |
| Inteligencia emocional. | Creación de un grupo de educación compensatoria. |
| Talleres que impliquen la participación de todo el alumnado. | Implicación de las familias en el centro. |
| Actividades extraescolares. | |

CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

Como ya se ha destacado en apartados anteriores, el programa de convivencia diseñado ha funcionado de manera favorable, ya que se ha constatado que según las percepciones del profesorado y del alumnado, los objetivos propuestos se han alcanzado satisfactoriamente. En otras investigaciones como las realizadas por Cowie et al (2002) y Naylor y Cowie (1999), los resultados obtenidos han sido similares, ya que la aplicación de programas de mejora de la

convivencia conformados por la puesta en funcionamiento de diferentes estrategias de ayuda entre iguales, han contribuido a mejorar el clima de centro y de aula.

En líneas generales, el alumnado del centro experimental considera que las estrategias aplicadas han mejorado las relaciones interpersonales y el clima del centro. Además, lo más llamativo es que subrayan las ventajas de las mismas aun cuando no se les pregunta directamente sobre ellas. En esta línea, consideran que la asamblea de aula ha sido una buena práctica a través de la cual participar directamente, sintiéndose así que forman parte activa de la comunidad educativa, tomando decisiones y proponiendo ideas que se han desarrollado. Sin duda, resulta fundamental fomentar la implicación del alumnado si queremos incrementar su responsabilidad, así como mejorar su pertenencia en la escuela y, en definitiva, la convivencia en la misma.

En referencia al profesorado del grupo experimental, se detecta que apuesta firmemente por continuar en la misma línea que el programa implementado, ya que, sin duda, los resultados muestran que el índice de violencia escolar ha disminuido notablemente. Estos efectos también se detectan tras la aplicación de otros programas de convivencia llevados a cabo, como resaltan Turnuklu et al. (2010) y Akgun y Araz (2014). No obstante, debemos subrayar que consideran como propuesta de mejora y de cara a cursos posteriores la necesidad de incrementar la participación de las familias. Destacan, por otra parte, la mejora en la cohesión entre el profesorado, ya que apostar por el funcionamiento del programa les ha unido especialmente y, sin duda, juntos han podido contribuir a la mejora de la convivencia de su centro. Resultados similares también han sido constatados en los estudios realizados por Hakvoort y Olsson (2014) y Peñalva-Vélez et al (2015).

En cuanto a los resultados obtenidos del grupo control, se señala la necesidad de llevar a cabo actuaciones que mejoren la convivencia, contribuyendo a construir un clima más relajado. Afirman que en el centro se respira un ambiente tenso y, por ello, proponen la realización de actividades relacionadas con el aprendizaje de la inteligencia emocional. Por tanto, éste podría ser un aspecto a tener en cuenta a la hora de mejorar el programa propuesto.

Por otra parte, otro tema fundamental al que quisiéramos hacer referencia es el de la formación como condición imprescindible para trabajar la convivencia escolar. De manera directa lo afirma el propio profesorado del centro de control, quien demanda formación en estrategias de prevención y resolución de conflictos para poder atender adecuadamente al incremento de violencia escolar que en los últimos años se ha producido. Vinculado con ello, cabe decir que

ambos centros han expresado firmemente la importancia de contar con expertos en convivencia escolar para formar y acompañar en la puesta en práctica de estrategias de mejor de la convivencia, ayudándoles a seguir mejorando y a no caer en la desmotivación.

Asimismo, se constata la necesidad de incrementar la participación, tanto del alumnado, como de las familias. Por ello, consideramos que de cara a futuras investigaciones que sigan esta misma línea, sería interesante aumentar y potenciar la participación del alumnado y las familias en el centro, con la finalidad de darles más voz y más posibilidades de formar parte de la institución. Otro tema que deberemos tener en cuenta es el de la desmotivación, pues el profesorado del centro de control hace referencia a la misma como una preocupación importante, ya que conlleva el aumento de la tasa de absentismo escolar. Consideramos que aplicar estrategias como las enmarcadas en la mediación artística podría motivar al alumnado y prevenir esta problemática, además de promover todos los beneficios ya ressaltados.

En definitiva, todas las valoraciones obtenidas deben llevarnos a reflexionar acerca del funcionamiento del programa, valorando la posibilidad de mejorarlo e incorporar propuestas e iniciativas. Entre otros aspectos, se desarrollarán iniciativas de promoción de la participación, ya que se ha resaltado la necesidad de incrementar la participación del alumnado y abrir la escuela a las familias, a la comunidad y al barrio, con el propósito de que se convierta en un lugar de referencia y de identidad. Por otra parte, podría ser interesante incorporar en el programa estrategias que aborden directamente la prevención y resolución de conflictos entre iguales, al ser éste un tema señalado en el estudio como fundamental y que, además, fomentaría ambientes menos crispados. Entre otras, la propuesta de Torrego (2013) sobre la implementación de “Alumnos Ayudantes” puede ser una buena iniciativa que potencie el aprendizaje de la convivencia, adquiriendo gran responsabilidad en temáticas relacionadas con la prevención y resolución de conflictos. En síntesis se trata de desarrollar acciones que promuevan la inclusión y cohesión del alumnado, contando con cada miembro de la comunidad educativa y creyendo firmemente en la necesidad de transformar la escuela en un espacio de educación en democracia y para la democracia.

REFERENCIAS

- Akguna, S., y Araz, A. (2014). The effects of conflict resolution education on conflict resolution skills, social competence, and aggression in Turkish elementary school students. *Journal of Peace Education*, 11(1): 30-45. doi:10.1080 / 17400200903370928.
- Bardín, L. (1986). *El análisis de contenido*. Madrid: Akal.
- Boqué, M. C. (2005). *Tiempo de mediación. Taller de formación de mediadores y mediadoras en el ámbito educativo*. Barcelona: CEAC.
- Callado, J.A., Molina, M.D., Pérez, E., y Rodríguez, J. (2015). Inclusive education in schools in rural areas. *NAER. New Approaches in Educational Research*, 4(2), 107-114. doi: 10.7821/naer.2015.4.120.
- Cangas, A.J., Gázquez, J.J., Pérez, M.C., Padilla, D., y Miras, F. (2007). Evaluación de la violencia escolar y su afectación personal en una muestra de estudiantes europeos. *Psicothema*, 10(1), 114-119.
- Cowie, H., Naylor, P., Talamelli, L., Chauhan, P., y Smith, P.K. (2002). Knowledge, use of and attitudes towards peer support. *Journal of Adolescence*, 25, 453-467. doi: 10.1006/jado.2002.0498.
- Durán, D., y Blanch, S. (2015). Read One: Un programa de mejora de la lectura a través de la tutoría entre alumnos y el apoyo familiar. *Cultura y Educación*, 19(1), 31-45. doi: 10.1174/113564007780191287.
- Fernández, I. (2008). Los programas de ayuda para la mejora de la convivencia en instituciones educativas. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 60(4), 137-150.
- Fisher, K., y Kettl, P. (2003). Teachers' perceptions of school violence. *Journal of Pediatric Health Care*, 17, 79-83.
- Harbera, C., y Sakade, N. (2009). Schooling for violence and peace: how does peace education differ from 'normal' schooling? *Journal of Peace Education*, 6(2), 171-187. doi: 10.1080/17400200903086599.
- Hakvoort, I., y Olsson, E. (2014). The School's Democratic Mission and Conflict Resolution: Voices of Swedish Educators. *Curriculum Inquiry*, 44(4), 531-542. doi: 0.1111/curi.12059.

- Herrera, L., y Bravo, I. (2012). Predictive value of social skills in living together at primary school. Analysis in a cultural diversity context. *NAER. New approaches in educational research*, 1(1), 13-21. doi: 10.7821/naer.1.1.13-21.
- Moreno, A. (2010). La mediación artística: un modelo de educación artística para la intervención social a través del arte. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52 (2), 1-9.
- Naylor, P., y Cowie, H. (1999). The effectiveness of peer support systems in challenging school bullying: the perspectives and experiences of teachers and pupils. *Journal of Adolescence*, 22, 467-479. doi: 10.1006/jado.1999.0241.
- Ortega, R., y Del Rey, R. (2003). *La violencia escolar. Estrategias de prevención*. Barcelona: Graó.
- Pellegrini, A.D., y Bjorklund, D.F. (1996). The place of recess in school: Issues in the role of recess in children's education and development. *Journal of Research in Childhood Education*, 11, 5-13. doi: 10.1080/02568549609594691.
- Peñalva-Vélez, A., López-Goñi, J. J., Vega-Osés, A., y Satrústegui-Azpíroz, C. (2015). Clima escolar y percepciones del profesorado tras la implementación de un programa de convivencia escolar, ESE. *Estudios sobre Educación*, 28, 9-28. doi: 10.15581/004.28.9-28.
- Puig-Gutiérrez, M., y Morales-Lozano, J. A. (2015). La formación de ciudadanos: conceptualización y desarrollo de la competencia social y cívica. *Educación XXI*, 18(1), 259-282. doi: 10.5944/educXX1.18.1.12332.
- Rodrigo-Montero, J. (2015). Kunstcoop: Experiences of art mediation in Germany. *Arte, Individuo y Sociedad*, 27(3), 373-392. doi: 10.5209/rev-ARIS.2015.v27.n3.4372.
- Silver, P., y Jacklin, H. (2015). Assembling the Ideal Learner: The School Assembly as Regulatory Ritual. *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, 37(4): 326-344. doi:10.1080/10714413.2015.1065618.
- Torrego, J. C. (2013). *La ayuda entre iguales para la mejora de la convivencia escolar. Manual para la formación de alumnos ayudantes*. Madrid: Narcea.
- Turnuklua, A., et al. (2010). The effects of conflict resolution and peer mediation training on Turkish elementary school students' conflict resolution strategies. *Journal of Peace Education* 7(1), 33-45. doi: 10.1080/17400200903370928.

UNESCO. (2015). *Rethinking Education. Towards a global common good?* France: UNESCO.

Valls, R., Soler, R., y Flecha, R. (2008). Lectura Dialógica: Interacciones que mejoran y aceleran la lectura. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, 71-87.

7.1.6. Artículo 6

ConVivim: Aplicación de un programa para aprender a convivir democráticamente¹¹

Roser Grau y Laura García-Raga

Resumen

En las últimas décadas, la convivencia se ha convertido en uno de los desafíos más importantes de las sociedades del siglo XXI, y su versión educativa, en un taller práctico de construcción de una ciudadanía comprometida con los valores cívicos de la democracia. En este contexto, toman valor las estrategias enmarcadas en el modelo de “ayuda entre iguales”, como el programa *ConVivim*, cuyo diseño e implementación presentamos en este trabajo, con el objetivo de demostrar su impacto en la mejora de la convivencia democrática.

El escenario de investigación es una escuela ubicada en un barrio en situación de vulnerabilidad social, donde se aplica un diseño cuasi-experimental, pretest/posttest, a 83 miembros de su comunidad educativa. Los resultados muestran el éxito de la intervención, transferible a otras realidades internacionales, aun cuando resulta evidente la exigencia de seguir trabajando para que la escuela se convierta en una institución referente para la cohesión social.

Palabras clave: escuela; mediación; ayuda entre pares; resolución de conflictos.

Abstract

In the last few decades, the coexistence has become one of the most important challenges of the 21st century societies, and its educational form, in a hands-on workshop on the construction of a committed citizenship with the civic values of democracy. In this context, take importance the strategies framed in the ‘help between equals’ model, like *ConVivim* programme; its design and implementation is presented in this essay, with the objective to prove its impact on the improvement of the democratic coexistence.

The setting of the research is a school placed in a neighbourhood with social vulnerability, where a nearly-experimental design, pretest/posttest, is applied to 83 members of the educative community. The results show the success of the intervention, which is transferrable to other international realities, even if the need to continue working is evident to make the school as a reference institution for social cohesion.

Key words: schools; mediation; peer relationship; conflict resolution.

¹¹ Este artículo ha sido aceptado en la Revista Electrónica de Investigación Educativa (REDIE).

INTRODUCCIÓN

Aprender a convivir sigue siendo uno de los grandes retos del siglo XXI (UNESCO, 2015), en una sociedad donde la violencia aparece con excesiva fuerza: guerras y conflictos armados continúan asolando la realidad de cada día en muchos países; el terrorismo golpea buena parte del planeta, la violencia de género sigue presente y los casos de acoso escolar y laboral son realmente preocupantes. Por contra, parece que cada vez la tolerancia a la violencia crece (y más la que vemos televisada), insensibilizándonos por momentos ante ella (Yubero, Larrañaga y Morales, 2003). Son síntomas de una sociedad, que a día de hoy, sigue sin saber cómo resolver el camino hacia la paz. La educación, tal y como afirmó Nelson Mandela, “es el arma más poderosa que puedes usar para cambiar el mundo”, y por ello, la escuela es el lugar idóneo para potenciar la transformación de la cultura violenta en una cultura pacífica (Tuvilla, 2004). Educar para la paz implica el aprendizaje de la convivencia: sólo puede conseguirse educando pacíficamente, incluyendo en la vida escolar los presupuestos de la cultura de paz (Boqué, Pañellas, Alguacil y García-Raga, 2014); aprender a gestionar la toma de decisiones, actuar ante las injusticias, pensar en los demás y en el beneficio común, alimentar la participación directa, adquiriendo responsabilidades desde el inicio de la escolarización, son aspectos a tener presente en el mundo escolar.

Una de las formas de mejorar la convivencia (probablemente la más eficaz) es aumentar y enriquecer la participación. Aquello que se considera propio, se defiende y se respeta. La norma que es consensuada porque nace del acuerdo entre todos, se cumple y se valora. Ante la imposición es fácil responder con la indiferencia o con la rebeldía. Me refiero a una participación auténtica, profunda, y en definitiva, educativa. (Santos-Guerra, 2003, p. 108).

Es cierto que educar a la sociedad de hoy es una utopía, pero empezar a cambiar la mirada para educar a la sociedad del futuro se convierte en un reto difícil; aun cuando no deja de ser asumible. Numerosos investigadores de todo el mundo siguen preocupándose por las dificultades derivadas de las relaciones interpersonales, quienes trabajan con el objetivo de encontrar “soluciones” que ayuden a promover iniciativas que fomenten la ayuda, la empatía, la tolerancia, la igualdad, la dignidad y la cooperación. La escuela es, por tanto, un lugar desde el cual partir hacia la construcción de una sociedad más horizontal y democrática, a través de herramientas que aboguen principalmente por la convivencia pacífica y libre de estereotipos (Puig y Morales 2015; Harbera y Sakade 2009).

Los profesionales de la educación demandan constantemente iniciativas y formación que les ayuden a enfrentarse a una realidad cambiante, en la medida de que los conflictos y la violencia

escolar son temáticas que siguen preocupando al profesorado, a investigadores y a las propias administraciones educativas (Smith et al., 1999; Gómez y Gaymard, 2014); las urgencia de trabajar conjuntamente con las familias y el alumnado, construyendo una relación horizontal, mediante la reflexión compartida, la investigación y la toma de decisiones (Santos-Guerra, 2009), es un reto inexcusable para el futuro inmediato.

LA AYUDA ENTRE IGUALES, CLAVE EN EL APRENDIZAJE DE LA CONVIVENCIA.

Actualmente, los centros educativos siguen siendo lugares donde estudiantes y profesorado pasan largas horas y gran parte de su tiempo, construyendo *microsociedades* en las que habitualmente se desarrollan acontecimientos, se viven experiencias y, en definitiva, se convive con el entorno; por tanto, la escuela no deja de ser un espacio donde de relación y aprendizaje entre iguales y adultos y eso implica afrontar situaciones de dificultad, que deben gestionarse positivamente (Viguer y Avià, 2009). Si analizamos y reflexionamos desde una perspectiva más global el significado de convivencia, puede resultar sorprendente la carga de contenido que aglutina dicho concepto: convivir, además de respetar, tolerar y valorar, es aprender a sentir, sonreír, amar y disfrutar, lo que otorga al papel de los otros un sentido fundamental, garantizando el ser felices siempre que los demás también lo sean. Uno de los objetivos del aprendizaje de la convivencia, siguiendo a Funes (2000), debe ser el sentirnos capaces de “convivir con la diferencia, sin que ello signifique irreconciliable, traumático, que sea fuente de malestar” (p. 100). En consecuencia, el papel de las escuelas es imprescindible, ya que deben contribuir al aprendizaje que supone el establecer relaciones interpersonales sanas y de calidad, apostando por principios de igualdad, preocupación, tolerancia y empatía por los sentimientos de los demás (Schulman, 2002).

Si nos centramos en el ámbito que nos atañe, cabe destacar que aprender a relacionarse implica también saber detectar situaciones de dificultad por las que las personas que nos rodean transitan cada día, con la finalidad de ser capaces de prestar ayuda a quienes la necesitan, aun asumiendo el reto que implica el aprender a ayudar y a pedir ayuda. Resulta imprescindible la “revitalización de la ayuda en la vida cotidiana, potenciando el encuentro con el “otro” y la colaboración” (Caba-Collado y López-Atxurra, 2013, p. 123). Cuando nos referimos al concepto de *ayuda*, hablamos de la necesidad de cuidarnos, buscando la manera de crear un clima de convivencia pacífico, motivador, enriquecedor, alegre y en definitiva, feliz: cuidarse implica, a su vez, preocuparse por los demás, desplazando el individualismo y el egoísmo por

el sentimiento de comunidad y de grupo.

Las escuelas pueden, y deberían, jugar un papel importante en el desafío del maltrato entre iguales, creando una atmosfera de cuidado, es decir, una atmósfera donde los alumnos son motivados a ayudar a otros (Cowie y Fernández, 2006, p. 293).

Cabe destacar que ya son muchas las opciones que expertos en la temática proponen, encaminadas a promover la puesta en funcionamiento de iniciativas, cuyos objetivos son el aprendizaje de la convivencia y, por ende, la práctica de la ayuda entre iguales. Poner en funcionamiento este tipo de programas de ayuda proporciona la oportunidad adecuada para que los niños y las niñas puedan ponerse en el lugar de los demás, aprendiendo a escuchar sus necesidades y promoviendo un ambiente de conciliación y respeto (Fernández, 2008).

Sin duda, la ayuda entre iguales potencia que sea el alumnado quienes asuman la responsabilidad de atender las necesidades que la comunidad educativa demanda, especialmente las de sus compañeros y compañeras. Deben ser ellos y ellas quienes impulsen acciones encaminadas al desarrollo social, personal y comunitario de la escuela, con el apoyo incondicional del profesorado y de los agentes externos (asociaciones, entidades, etc.), que formen parte activa del centro.

La ayuda entre iguales es un poderoso mecanismo de prevención y resolución de conflictos, dado que otorga protagonismo al propio alumnado, testigo de excepción de los distintos tipos de violencia escolar (Torrego, 2013, p. 10).

Numerosos estudios realizados a nivel internacional demuestran que en los centros educativos que han decidido poner en funcionamiento iniciativas de ayuda entre iguales, los niños y las niñas desarrollan actitudes positivas y de apoyo hacia las víctimas (Cowie y Fernández, 2006), lo que convierten este tipo de programas en herramientas de especial valor en contextos en situación de vulnerabilidad social. Siguiendo el discurso de Cowie y Wallace (2000), los principales motivos por los cuales los programas de ayuda entre iguales pueden funcionar adecuadamente son los siguientes:

- Los iguales detectan la violencia en etapas más tempranas que los adultos.
- Es más probable que los jóvenes confíen en algún compañero que en un adulto.
- Las víctimas sienten que tienen a alguien a quien acudir para solucionar el problema.
- A los profesores a menudo les falta tiempo y recursos para ocuparse de todos los problemas interpersonales que les llegan a lo largo de un día.

- Los ayudantes adquieren habilidades interpersonales y aprenden sobre ciudadanía activa.
- La escuela es percibida por la comunidad educativa como una organización que cuida.
- El alumnado ayudante en ocasiones han sido víctimas de violencia y por tanto, han desarrollado la empatía por la experiencia y esto les permite su inclusión en un grupo de iguales en el que predomina el apoyo y la ayuda.

Por tanto, es evidente que la apuesta por la implementación de programas de ayuda entre iguales es un reto que marca la diferencia, ya que quienes consideran al alumnado capaces de afrontar por ellos mismos situaciones de dificultad recurriendo a sus propios compañeros y compañeras, están dando una oportunidad más a la construcción de una sociedad más democrática e igualitaria. Por todo ello, aprender a ayudar a los demás deberá ser un objetivo más en el camino hacia una educación de calidad y por extensión, hacia un mundo más justo y feliz.

MÉTODO

La investigación que presentamos tiene un diseño cuasi-experimental pretest-postest. El proceso consiste en la realización de una evaluación inicial, aplicación de un programa, y evaluación del efecto del mismo. Es importante mencionar que los cuestionarios se han administrado de una manera aleatoria entre el alumnado y el profesorado participante en ambos momentos de la evaluación para evitar efectos adversos.

Han participado un total de 83, divididos en dos grupos de estudio, 67 son alumnos y alumnas de 2º ciclo de educación infantil (4-6 años) y de educación primaria (6-12 años) y 16 pertenecen al claustro de profesorado del centro. En cuanto a las características socio-demográficas, en el primer grupo, cabe destacar que un 49% son chicas y un 51% chicos, de edades comprendidas entre los 5 y los 12 años de edad. Han formado parte de la investigación el alumnado del 2º ciclo de educación infantil -infantil 4 años (12%) e infantil 5 años (16%)-, así como de los seis cursos de educación primaria, 9% de primero, 12% de segundo, 9% de tercero, 15% de cuarto, 11% de quinto y un 16% de sexto curso. Respecto al profesorado, un 75% son mujeres y un 25% hombres, cuya experiencia varía entre los 2 y los 44 años de trayectoria docente (tabla I).

Tabla I. Características del profesorado participante.

| Sexo | Profesorado | | | | | | |
|--------|---------------------------|----|-----------|----|---------------------|------------|---|
| | ¿Primer año en el centro? | | ¿Tutor/a? | | Experiencia docente | | |
| Hombre | 4 | No | 77 % | No | 50% | 0-5 años | 3 |
| | | | | | | 6-10 años | 2 |
| Mujer | 12 | Sí | 23 % | Sí | 50% | 11-15 años | 4 |
| | | | | | | 16-20 años | 2 |
| | | | | | | + 20 años | 4 |

El centro en el que se ha realizado la investigación está situado en un municipio cercano a la ciudad de Valencia (España), cuyas características lo han llevado a configurarse como Barrio de Acción Preferente (Decreto 157/1988). Es un núcleo urbano alejado del municipio al cual pertenece y, desde su nacimiento, un lugar caracterizado por el narcotráfico, la marginalidad y la delincuencia. Este barrio, de difícil acceso, acechado por la violencia y la pobreza, se ha convertido en un barrio gueto, por lo que podemos afirmar que la práctica totalidad de las familias que residen allí viven en situación de vulnerabilidad social.

La escuela está situada en el centro del barrio, categorizado como Centro de Acción Educativa Singular. Según la Orden del 4 de julio de 2001 de la Consejería de Educación de Valencia, “los centros docentes ubicados en un Barrio de Acción Preferente (BAP) o que escolaricen alumnado con necesidades de compensación educativa en un porcentaje igual o superior al 30% del total del centro, se considerarán Centros de Acción Educativa Singular (CAES)”. De acuerdo con esta normativa, cabe destacar que este tipo de centros educativos deben realizar las adaptaciones curriculares correspondientes, facilitando así la adquisición de las competencias básicas y dando respuesta a las necesidades sociales y educativas del alumnado del centro.

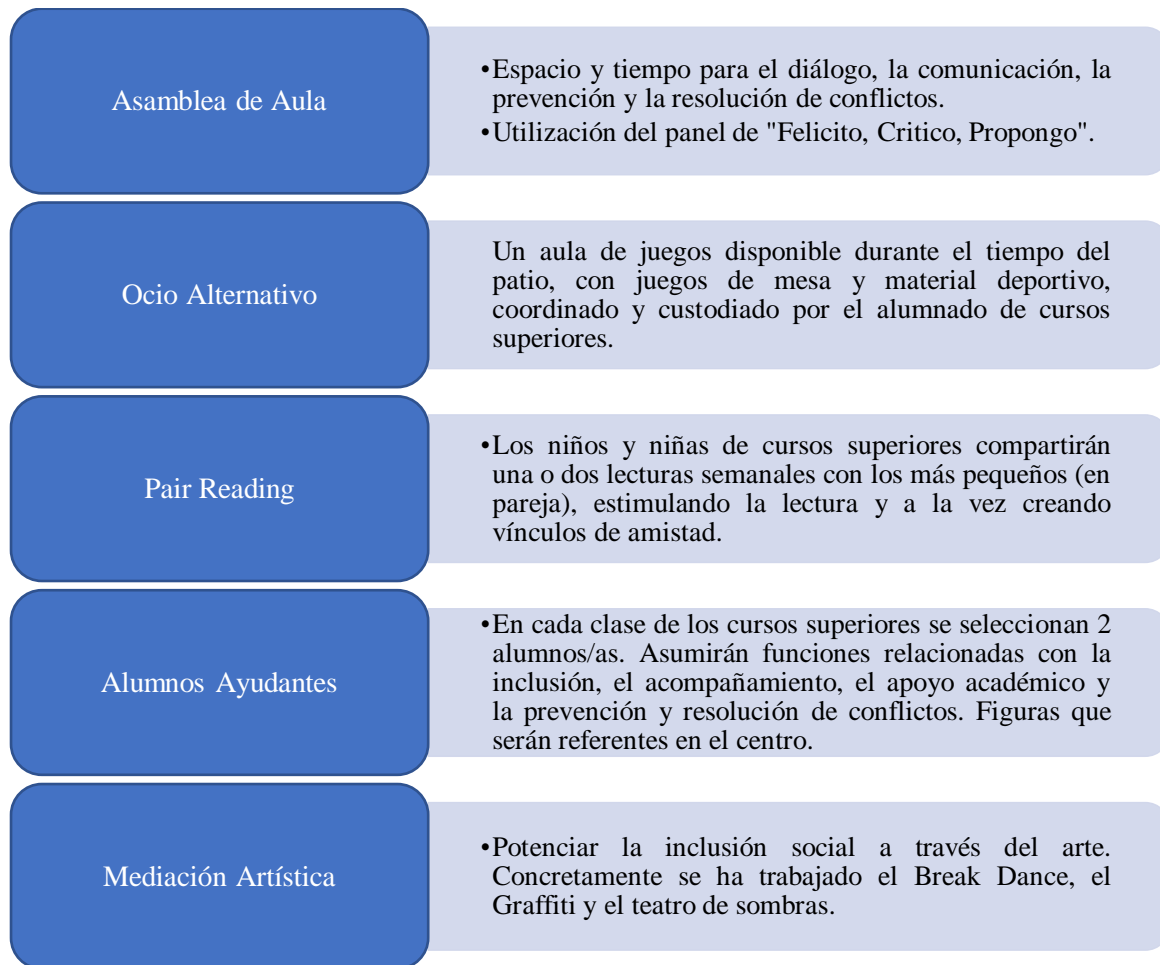
Por otra parte, respecto al proceso de recogida de información en ambos momentos de la evaluación, se ha utilizado un cuestionario elaborado por Ortega y Del Rey (2003), desarrollado a nivel internacional (Cangas, Gázquez, Pérez, Padilla & Miras., 2007; Gázquez, Cangas, Pérez & Lucas, 2009). Ambos constan de 12 ítems, de los cuales 8 son cerrados y 4 abiertos. Con la finalidad de adaptar el nivel de dificultad del instrumento para educación infantil y primer ciclo de educación primaria, han resultado 13 ítems cerrados. Esta adaptación ha consistido principalmente en la redacción de un discurso más sencillo y en convertir las opciones de respuesta en tres iconos, para facilitar su desarrollo. El cuestionario original se ha

aplicado al alumnado de 2º y 3º ciclo y al profesorado, adaptando únicamente las escalas de respuesta.

Por otra parte, ConVivim (figura 1) es el programa de intervención socioeducativa aplicado, creado por el grupo de profesorado que ha realizado la presente investigación. Hay que recordar que fue evaluado en un estudio piloto, a través de la implementación en un centro con características similares, en el que participaron un total de 297 estudiantes y 54 docentes -grupo experimental y grupo control-, obteniendo resultados satisfactorios y proponiendo mejoras que han dado como resultado el que se presenta en este estudio (Grau, García-Raga & López-Martín, 2016).

Se trata de un programa de mejora de la convivencia compuesto por dos grandes bloques, el primero de ellos formado por 4 estrategias que forman parte del ya mencionado modelo *ayuda entre iguales* y el segundo por acciones de *mediación artística*. Ambos requieren formación previa del profesorado, ya que son ellos y ellas los y las responsables de implementar de forma directa todas las estrategias del programa, junto con la colaboración de los artistas en el caso de la mediación artística. En cuanto al primero de los bloques, en concreto se ha trabajado la asamblea de aula (Freinet, 1971), el Pair Reading -apadrinamiento lector- (Durán & Blanch, 2015; Valdebenito & Durán, 2014), el ocio alternativo al tiempo de patio (Volk, Dane, Marini & Vaillancourt, 2015) y el programa de alumnos ayudantes (Torrego, 2012). Se ha considerado seleccionar estas estrategias por ser las más idóneas en el contexto en el que se sitúa la escuela objeto de esta investigación. Además, como decíamos, de forma paralela se ha desarrollado un proyecto transversal de mediación artística (Moreno, 2010; Rodrigo-Montero, 2015), con la colaboración de la ONG Amnistía Internacional, sección Comunidad Valenciana. Se consideró que sería muy motivador el utilizar el arte como recurso de cohesión social e implicación del alumnado junto con estrategias más específicamente dirigidas a la mejora de las relaciones interpersonales. En la *Figura 1* sintetizamos gráficamente el mencionado Programa:

Figura 1. Programa ConVivim.



Una vez aplicado el programa y evaluado, los datos obtenidos, tanto en el *pretest* como en el *postest* se han procesado y analizado mediante el apoyo del software Statistical Package for Social Sciences, versión 22. Se ha realizado la prueba no paramétrica Wilcoxon para dos muestras relacionadas -pretest y postest- y la T de student para comparar medias y comprobar diferencias estadísticamente significativas entre los diferentes momentos de evaluación para cada grupo de estudio.

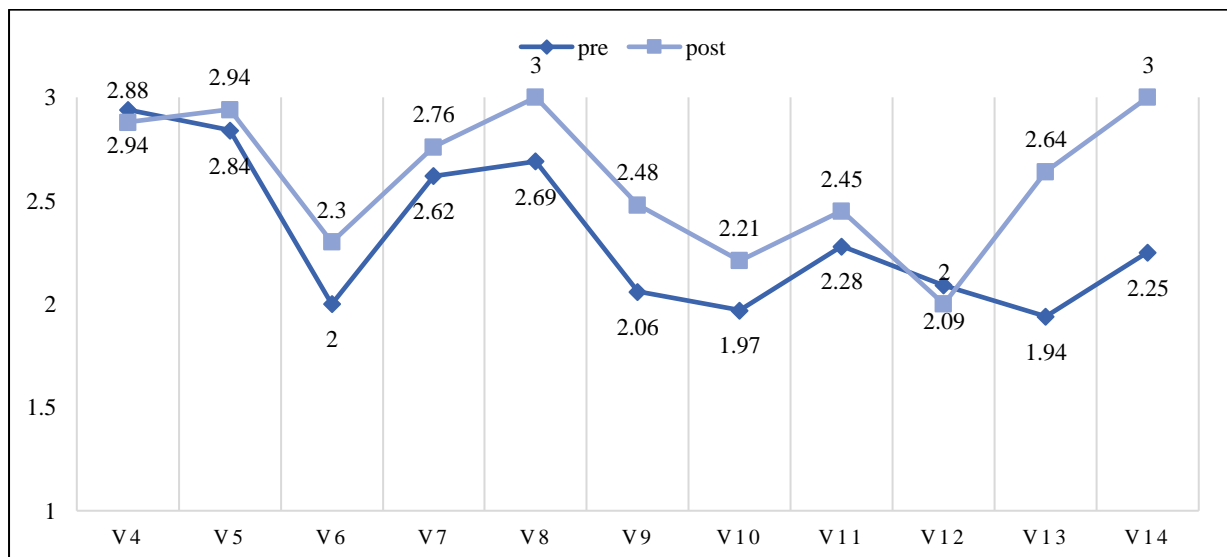
RESULTADOS

Con la finalidad de presentar los resultados obtenidos de una forma ordenada, se exponen por grupos de cursos, atendiendo a las adaptaciones de los instrumentos anteriormente mencionadas.

Tabla II. Estadísticos descriptivos del segundo ciclo de Educación Infantil y primer ciclo de Educación Primaria.

| Descriptivos Ítems | Pretest | | Postest | |
|--|---------|-----------|---------|-----------|
| | Media | Desv. típ | Media | Desv. típ |
| 4. ¿Cómo te sientes con tus compañeros/as? | 2,94 | 0,354 | 2,88 | 0,331 |
| 5. ¿Cómo te sientes con los/as maestros/as? | 2,84 | 0,448 | 2,94 | 0,242 |
| 6. ¿Va tu familia a hablar con los/as maestros/as del colegio? | 2 | 0,568 | 2,3 | 0,728 |
| 7. ¿Te quieren tus compañeros/as? | 2,62 | 0,793 | 2,76 | 0,663 |
| 8. ¿Te quieren tus maestros/as? | 2,69 | 0,738 | 3 | 0 |
| 9. ¿Cumplís siempre las normas de clase? | 2,06 | 0,504 | 2,48 | 0,508 |
| 10. ¿Os respetáis siempre en el patio? | 1,97 | 0,538 | 2,21 | 0,6 |
| 11. ¿Os respetáis siempre en el aula? | 2,28 | 0,634 | 2,45 | 0,564 |
| 12. ¿Os burláis de otros/as niños/as? | 2,09 | 0,588 | 2 | 0,707 |
| 13. ¿Dejáis a niños/as que jueguen solos? | 1,94 | 0,716 | 2,64 | 0,653 |
| 14. ¿Te lo pasas bien en clase? | 2,25 | 0,622 | 3 | 0 |
| Total | 2,49 | 0,148 | 2,6 | 0,186 |

En primer lugar, respecto al segundo ciclo de educación infantil y primer ciclo de educación primaria, podemos observar que los resultados han mejorado respecto a la evaluación inicial (tabla II). Especialmente, cabe destacar un incremento de la mejora en los ítems 8, 13 y 14, ya que la media obtenida en el postest, prácticamente, llega a los 3 puntos. La media global después de la aplicación del programa es de 2,6 puntos, lo cual indica que las mejoras alcanzadas son destacables.

Gráfico 1. Comparación de medias obtenidas en pre-test y pos-test en el segundo ciclo de Educación Infantil y primer ciclo de Educación Primaria.

Por otra parte, dos de los ítems del postest han bajado ligeramente la media respecto al pretest, obteniendo un resultado prácticamente igual. El primero de ellos, es el que hace referencia a la relación con los compañeros y las compañeras (ítem 4), lo cual puede ser debido a la baja autoestima y autoconcepto de los menores. Es importante mencionar que el contexto en el que se encuentran inmersos no potencia el valor por la educación y la formación como futuros ciudadanos y ciudadanas. Sin duda, este conjunto de variables influyen en el desarrollo personal y social del alumnado del centro y se ve reflejado en los resultados obtenidos.

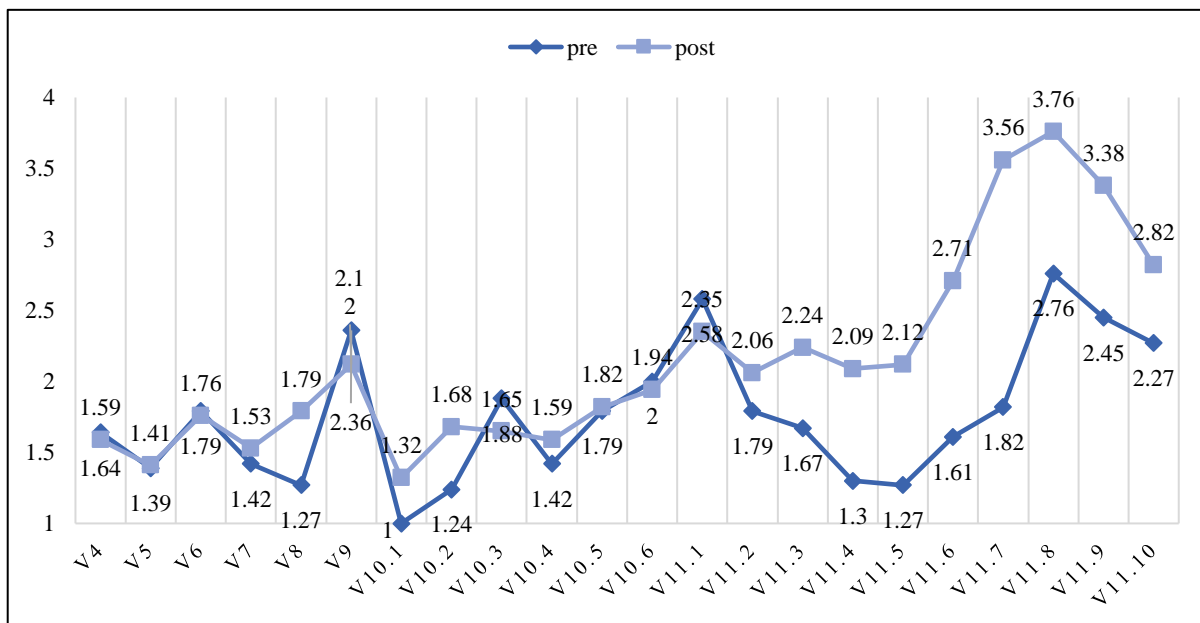
Por otra parte, cabe destacar que si analizamos los resultados del segundo y tercer ciclo de educación primaria, es fundamental resaltar la mejora que apreciamos en los datos obtenidos después del programa (tabla III y gráfico 2).

Tabla III. Estadísticos descriptivos correspondientes al segundo y tercer ciclo de primaria.

| Descriptivos Ítems | Pretest | | Postest | |
|--|---------|-----------|---------|-----------|
| | Media | Desv. típ | Media | Desv. típ |
| 4. ¿Cómo te llevas con tus compañeros con tus compañeras en relación a principio de curso? | 1,64 | 0,742 | 1,59 | 0,701 |
| 5. ¿Y con los profesores y las profesoras? | 1,39 | 0,659 | 1,41 | 0,657 |
| 6. ¿Qué opinión crees que tienen de ti tus compañeros y tus compañeras? | 1,79 | 0,74 | 1,76 | 0,781 |
| 7. ¿Qué opinión crees que tienen de ti tus profesores y tus profesoras? | 1,42 | 0,663 | 1,53 | 0,662 |
| 8. ¿Hay diferencias en las normas de clase de unos profesores/as y de otros/as? | 1,27 | 0,452 | 1,79 | 0,592 |
| 9. ¿Participan ahora más las familias en la vida del colegio? | 2,36 | 0,783 | 2,12 | 0,769 |
| 10.1. Las familias no participan en nada | 1 | 0 | 1,32 | 0,475 |
| 10.2. ¿Participan las familias en las fiestas? | 1,24 | 0,435 | 1,68 | 0,475 |
| 10.3. ¿Las familias van al colegio a recoger las notas? | 1,88 | 0,331 | 1,65 | 0,485 |
| 10.4. ¿Las familias van al colegio si los llaman? | 1,42 | 0,502 | 1,59 | 0,5 |
| 10.5. ¿Las familias van al colegio si su hijo va mal? | 1,79 | 0,415 | 1,82 | 0,387 |
| 10.6. ¿Las familias forman parte del AMPA? | 2 | 0 | 1,94 | 0,239 |
| 11.1. Enfrentamientos entre los grupos de alumnos/as y el/a profesor/a | 2,58 | 1,091 | 2,35 | 0,849 |
| 11.2. Malas palabras en clase | 1,79 | 0,82 | 2,06 | 0,547 |
| 11.3. No se respetan las normas | 1,67 | 0,692 | 2,24 | 0,699 |
| 11.4. Los/as alumnos/as se insultan | 1,3 | 0,529 | 2,09 | 0,668 |
| 11.5. Los/as alumnos/as se pelean | 1,27 | 0,626 | 2,12 | 0,537 |
| 11.6. Hay grupitos que no se llevan bien | 1,61 | 0,704 | 2,71 | 0,676 |
| 11.7. Hay niños/as que no están integrados/as y se sienten solos/as | 1,82 | 0,727 | 3,56 | 0,705 |
| 11.8. Los/as profesores/as van cada uno a lo suyo | 2,76 | 0,867 | 3,76 | 0,554 |
| 11.9. Los/as alumnos/as piensan que los/as profesores/as no les entienden | 2,45 | 0,711 | 3,38 | 0,739 |
| 11.10. Los/as alumnos/as están desmotivados/as, se aburren | 2,27 | 0,839 | 2,82 | 0,869 |
| Total | 1,76 | 0,229 | 2,14 | 0,164 |

Sin duda, prácticamente todos los ítems han evolucionado muy positivamente, pero es imprescindible hacer especial mención a las variables 11.4, 11.5, 11.6, 11.7, 11.8, 11.9 y 11.10, cuyos resultados superan la media esperada al inicio del estudio. Estos indicadores hacen referencia principalmente a comportamientos íntimamente relacionados con la convivencia escolar, como pueden ser: insultos, peleas, exclusión de niños de grupos, actitudes del profesorado y enfrentamientos entre grupos de alumnado, entre otros.

Gráfico 2. Comparación de medias obtenidas en pretest y postest en el segundo y tercer ciclo de Educación Primaria.



Es cierto que no todos los ítems han evolucionado positivamente, aunque son tan solo dos, los que no han experimentado cambios significativos. Es importante destacar el ítem 9, referente a la percepción del alumnado respecto a la actitud del profesorado, obteniendo una media de 2.12 en el postest. Este resultado puede ser debido a la falta de conexión y de entendimiento entre el alumnado y el profesorado, lo que indica la necesidad de abordar esta dificultad en investigaciones posteriores. Respecto al ítem 10.3 -¿van las familias a recoger las notas al colegio?- resulta clave considerar la necesidad de potenciar la participación de las familias en el centro, y es por ello por lo que en el apartado siguiente se proponen opciones para trabajar en futuras líneas de investigación.

Finalmente, cabe señalar que el ítem 11.1 -enfrentamientos entre el alumnado-, es una cuestión en la que ya se está trabajando, aunque debemos ser conscientes que no todos los resultados se

viven y se experimentan el primer año de funcionamiento, por lo que debemos continuar apostando por el seguimiento de las estrategias del programa.

El último grupo de estudio es el correspondiente al profesorado del centro. Los resultados demuestran que está presente tanto la motivación como la exigencia, sin dejar paso a la desmotivación y a la pérdida de interés.

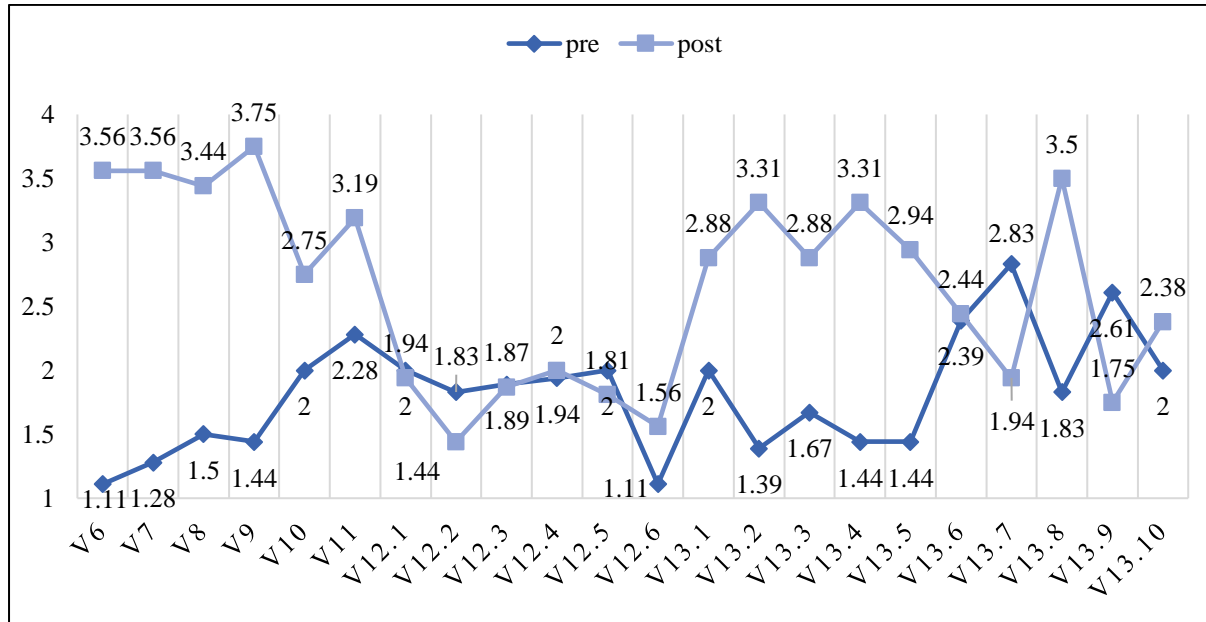
Tabla IV. Estadísticos descriptivos correspondientes al profesorado.

| Descriptivos Ítems | Pretest | | Postest | |
|---|---------|-----------|---------|-----------|
| | Media | Desv. típ | Media | Desv. típ |
| 6. ¿Cómo dirías que te llevas con tus compañeros? | 1,11 | 0,323 | 3,56 | 0,512 |
| 7. ¿Cómo dirías que te llevas con los alumnos y las alumnas del centro? | 1,28 | 0,575 | 3,56 | 0,727 |
| 8. ¿Qué visión crees que tienen de ti tus compañeros/as? | 1,5 | 0,786 | 3,44 | 0,727 |
| 9. ¿Qué visión crees que tienen de ti tus alumnos/as? | 1,44 | 0,616 | 3,75 | 0,447 |
| 10. ¿Crees que hay diferencias entre tus normas de clase y las de otros profesores? | 2 | 0,343 | 2,75 | 0,577 |
| 11. ¿Cómo es tu relación con las familias de tus alumnos/as? | 2,28 | 0,752 | 3,19 | 0,403 |
| 12.1. ¿En qué medida crees que las familias deben participar en la convivencia del centro? AMPA | 2 | 0 | 1,94 | 0,25 |
| 12.2. ¿En qué medida crees que las familias deben participar en la convivencia del centro? Atención a resultados académicos | 1,83 | 0,383 | 1,44 | 0,512 |
| 12.3. ¿En qué medida crees que las familias deben participar en la convivencia del centro? Cosas complementarias | 1,89 | 0,323 | 1,87 | 0,342 |
| 12.4. ¿En qué medida crees que las familias deben participar en la convivencia del centro? Planes de convivencia | 1,94 | 0,236 | 2 | 0 |
| 12.5. ¿En qué medida crees que las familias deben participar en la convivencia del centro? Si su hijo va mal | 2 | 0 | 1,81 | 0,403 |
| 12.6. ¿En qué medida crees que las familias deben participar en la convivencia del centro? Si son llamados | 1,11 | 0,323 | 1,56 | 0,629 |
| 13.1. ¿Cuanto se repiten los enfretamientos entre los grupos de alumnos/as y el profesorado? | 2 | 0,84 | 2,88 | 0,719 |
| 13.2. ¿Cuanto se repiten las malas contestaciones en clase? | 1,39 | 0,698 | 3,31 | 0,946 |
| 13.3. ¿Cuanto se repiten los incumplimientos de normas? | 1,67 | 0,767 | 2,88 | 0,806 |
| 13.4. ¿Cuanto se repiten los insultos entre el alumnado? | 1,44 | 0,616 | 3,31 | 0,873 |
| 13.5. ¿Cuanto se repiten las peleas entre el alumnado? | 1,44 | 0,705 | 2,94 | 0,854 |
| 13.6. ¿Cuanto se repiten los enfrentamientos entre grupitos que no se llevan bien? | 2,39 | 0,608 | 2,44 | 0,814 |
| 13.7. ¿Hay niños/as que no están integrados/as y se sienten solos/as? | 2,83 | 0,514 | 1,94 | 0,443 |
| 13.8. ¿Los profesores del centro van cada uno a lo suyo? | 1,83 | 0,786 | 3,5 | 0,632 |
| 13.9. ¿Consideras que los/as alumnos/as piensan que los/as profesores/as no les entienden? | 2,61 | 0,778 | 1,75 | 0,447 |
| 13.10. ¿Crees que los/as alumnos/as están desmotivados/as y se aburren en el centro? | 2 | 0,594 | 2,38 | 0,957 |
| Total | 1,81 | 0,12 | 2,64 | 0,256 |

Como puede observarse en la tabla IV y en el gráfico 3, hay dos tendencias en las respuestas obtenidas: determinados ítems han experimentado una evolución muy positiva, de la variable 6 a la 11 y de la 12.6 a la 13.5, incluyendo el ítem 13.8, donde los resultados son realmente

motivadores y esperanzadores; su actitud y sus respuestas denotan cambios y perspectivas de seguir apostando por el funcionamiento del programa.

Gráfico 3. Comparación de medias obtenidas en pre-test y pos-test en el profesorado del centro.



Aun así, es imprescindible recalcar, en primer lugar, los ítems 12.2 y 12.5, correspondientes a la participación de las familias en el centro educativo, lo cual sigue motivando nuestra intención de seguir por esa línea de cara a futuras investigaciones. Respecto al ítem 13.7, referente a la inclusión de determinados alumnos del centro, sin duda la preocupación por el profesorado es evidente. Por el contrario, los resultados obtenidos por el alumnado no corresponden con la misma perspectiva.

También podemos observar que el ítem 13.9 -entendimiento entre profesorado y alumnado- coincide plenamente en la percepción del alumnado. Por tanto, aunque no sea positivo, es interesante que ambas audiencias transmitan la misma percepción, ya que sólo así se puede seguir avanzando con el objetivo de trabajar en la misma línea.

Por último, a continuación se presenta una tabla con las pruebas que se han realizado, con la finalidad de conocer la fiabilidad del programa, evaluando las diferencias estadísticamente significativas entre ambos momentos de la evaluación y respecto a los tres grupos de estudio.

Tabla 5. Relación de diferencias estadísticamente significativas.

| Prueba | Wilcoxon | | T student | |
|--|-----------------|--------------------|------------------|-------------------|
| Grupo de estudio | z | Sig. Asint. | z | Sig.Asint. |
| Pre y post. Infantil y 1^{er} ciclo | -3,966 | 0.000 | -4,611 | 0.000 |
| Pre y post 2^o y 3^{er} ciclo | -4,56 | 0.000 | -7,354 | 0.000 |
| Pre y post. Profesorado | -3,424 | 0.001 | -10,299 | 0.000 |

Los resultados obtenidos en ambas pruebas realizadas corroboran la fiabilidad del programa, ya que existen diferencias estadísticamente significativas entre el pretest y el posttest en las tres audiencias implicadas.

DISCUSIÓN

De acuerdo con el objetivo de la investigación presentada -evaluar la efectividad del programa en materia de convivencia escolar-, después de analizar los resultados previamente expuestos, podemos afirmar que la implementación del programa de ayuda entre iguales y mediación artística ha mejorado notablemente la convivencia escolar, tanto desde la perspectiva del profesorado como del alumnado.

A nivel internacional se han desarrollado diversos estudios en línea con el que se ha presentado, obteniendo resultados que corroboran el adecuado funcionamiento de los mismos. Cowie, Naylor, Talamelli, Chauhan y Smith (2002), analizan los resultados obtenidos después de poner en funcionamiento un programa de formación en sistemas de ayuda entre iguales, donde el alumnado participante afirma que ha contribuido positivamente en el desarrollo de habilidades y estrategias para afrontar dificultades y conflictos en la escuela. Naylor y Cowie (1999), también realizaron una investigación después de la implementación de estrategias de ayuda entre iguales, destacando principalmente la adquisición por parte del alumnado de habilidades sociales e interpersonales. Permuy, Méndez y Barreiro (2015), después de la puesta en marcha del programa de alumnos ayudantes también consideran que se ha mejorado de forma notable la convivencia en el centro en general y en las aulas en particular. Por tanto, podemos afirmar que, una vez más, el desarrollo de este tipo de programas promueve la cultura de paz y la formación de una ciudadanía más democrática, justa y solidaria. Los datos ponen de manifiesto que ambos grupos de estudio sienten que el clima de centro es más positivo y, por tanto, el índice de violencia escolar o conducta disruptiva ha bajado respecto al inicio del estudio.

Aun siendo conscientes de la eficacia del programa, consideramos que las variables destacadas a continuación han influido positivamente en los resultados obtenidos:

- Compromiso del claustro de profesorado del centro en la implementación del programa; iniciativa, esfuerzo y dedicación constante a lo largo de todo el proceso.
- Formación específica del profesorado previa a la puesta en funcionamiento del programa ConVivim, dirigida por profesorado especialista en temáticas de convivencia de la Universidad de Valencia.
- La implementación de las diferentes estrategias que componen el programa se han incluido en la rutina del centro de manera gradual, con la finalidad de evitar cambios drásticos que pudiesen influir negativamente, tanto al alumnado como al profesorado.
- Se han realizado seminarios de trabajo con una profesora experta en convivencia de la Universidad de Valencia a lo largo de todo el curso, con la finalidad de asesorar al profesorado que conforma el Observatorio de la Convivencia del centro del funcionamiento de las diferentes estrategias propuestas.

Sin duda, las variables expuestas consideramos que han potenciado el adecuado funcionamiento del programa, aportando la energía y la profesionalidad necesarias para promover el cambio deseado, centrándose principalmente en la mejora del clima de centro y en la disminución del índice de violencia escolar. Tal y como hemos podido comprobar en otros estudios similares (Akguna & Araz, 2014; Fisher & Kettl, 2003; Muñoz, Lucero, Cornejo, Muñoz & Araya, 2014.), disminuir la agresividad entre el alumnado es un camino largo de recorrer y sólo se consigue con dedicación y esfuerzo por parte de toda la comunidad educativa, apostando por una escuela inclusiva. Los efectos de la implementación de este tipo de programas de mejora de la convivencia escolar resultan evidentes a largo plazo, por lo que incidimos en la importancia de seguir trabajando en su desarrollo en cursos posteriores, con el objetivo de que se convierta en parte de la identidad del centro.

Aun así, resulta fundamental realizar una reflexión entorno a la mejora del programa implementado. Destacamos, en primer lugar, en la necesidad de potenciar y promover la participación de las familias en el centro, ya que somos conscientes de la importancia que tiene que padres, madres y familia extensa formen parte activa de la comunidad educativa (Páez, 2015). No cabe duda que investigadores reconocidos en el ámbito educativo han corroborado los efectos positivos de ello (Flecha, 2015).

Por otra parte, es importante mencionar la exigencia de construir una escuela que abogue por convertirse en una institución abierta al barrio y a la comunidad. Sentirse parte de algo, siempre implica valorarlo y amarlo y es por ello por lo que consideramos que si los ciudadanos y las ciudadanas del barrio en el que esta situada la escuela, consideran que es un lugar del que ellos y ellas también forman parte, conseguiremos que la respeten, la valoren y la amen.

A raíz de esta reflexión, como futuras líneas de investigación, estamos trabajando para construir un proyecto de escuela como centro e institución referente en el barrio, con el objetivo de abrirla a la participación de la comunidad. Para ello, la implicación tanto de familias como del barrio en general, es imprescindible. El primer paso es abrir las puertas de la escuela en horario extraescolar, ofreciendo sus espacios de cara a la realización de talleres y actividades formativas, dirigidas a toda la comunidad, actividades que serán dinamizadas por estudiantes de las titulaciones de Educación Social y Pedagogía de la Universitat de València, con la finalidad de unir instituciones que nunca deberían haberse alejado. Y es que “muchas gente pequeña, en lugares pequeños, haciendo cosas pequeñas, puede cambiar el mundo”, en palabras del recordado Eduardo Galeano.

REFERENCIAS

- Akguna, S., y Araz, A. (2014). The effects of conflict resolution education on conflict resolution skills, social competence, and aggression in Turkish elementary school students. *Journal of Peace Education*, 11(1), 30-45. doi:10.1080 / 17400200903370928.
- Boqué, M. C, Pañellas, M., Alguacil, M., y García-Raga, L. (2014). La cultura de paz en la educación para la ciudadanía y los derechos humanos en los libros de texto de educación primaria. *Perfiles Educativos*, 146(36), 80-97.
- Caba-Collado, M.A., y López-Atxurra, R. (2013). La competencia de ayuda entre iguales para evitar la agresión en la escuela. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 2(1), 119-138.
- Cangas, A.J., Gázquez, J.J., Pérez, M.C., Padilla, D., y Miras, F. (2007). Evaluación de la violencia escolar y su afectación personal en una muestra de estudiantes europeos. *Psicothema*, 10(1), 114-119.
- Cowie, H., y Fernández, F.J. (2006). Ayuda entre iguales en las escuelas: desarrollo y retos. *Revista Electrónica de Investigación Socioeducativa*, 4(2), 291-310.

- Cowie, H., Naylor, P., Talamelli, L., Chauhan, P., y Smith, P.K. (2002). Knowledge, use of and attitudes towards peer support. *Journal of Adolescence*, 25, 453-467. doi: 10.1006/jado.2002.0498.
- Cowie, H., y Wallace, P. (2000). *Peer Support in Action*. London: Sage.
- Durán, D., y Blanch, S. (2015). Read One: Un programa de mejora de la lectura a través de la tutoría entre alumnos y el apoyo familiar. *Cultura y Educación*, 19(1), 31-45, doi: 10.1174/113564007780191287.
- Fernández, I. (2008). Los programas de ayuda para la mejora de la convivencia en instituciones educativas. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 60(4), 137-150.
- Fisher, K., y Kettl, P. (2003). Teachers' perceptions of school violence. *Journal of Pediatric Health Care*, 17, 79-83.
- Flecha, R. G. (2015). Comunidades de aprendizaje: sueños posibles para todos los niños y las niñas. *Aula de Innovación Educativa*, 241, 12-16.
- Freinet, C. (1971). *Las invariantes pedagógicas*. Barcelona: Estela.
- Funes, S. (2000). Resolución de conflictos en la escuela: Una herramienta para la cultura de paz y la convivencia. *Contextos Educativos*, 3, 91-106.
- Gázquez, J. J., Cangas, A. J., Pérez, M. C., y Lucas, F. (2009). Teachers' perception of school violence in a sample from three European countries. *European Journal of Psychology of Education*, 24(1), 49-59.
- Gómez, S.A., y Gaymard, S. (2014). The perception of school climate in two secondary schools during the implementation of a peer support program. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 12(2), 509-540.
- Grau, R., García-Raga, L., y López-Martín, R. Towards School Transformation. Evaluation of a Coexistence Program from the Voice of Students and Teachers. *NAER. Journal of New Approaches in Educational Research*, 2(5), 137-146. doi:10.7821/naer.2016.7.177
- Harbera, C., y Sakade, N. (2009). Schooling for violence and peace: how does peace education differ from 'normal' schooling? *Journal of Peace Education*, 6(2), 171-187. doi: 10.1080/17400200903086599.
- Houlston, C., Smith, P.K., y Jessel, J. (2009). Investigating the extent and use of peer support initiatives in English schools. *Educational Psychology*, 29(3), 325-344.

- Mcloughlin, C.S. (2009). Positive peer group interventions: An alternative to individualized interventions for promoting prosocial behavior in potentially disaffected youth. *Electronic Journal of research in educational psychology*, 3(7), 1131-1156.
- Moreno, A. (2010). La mediación artística: un modelo de educación artística para la intervención social a través del arte. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52(2), 1-9.
- Muñoz, M.T., Lucero, B. A., Cornejo, C. A. Muñoz, P. A., y Araya, N. E. (2014). Convivencia y clima escolar en una comunidad educativa inclusiva de la Provincia de Talca, Chile. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(2), 16-32.
- Naylor, P., y Cowie, H. (1999). The effectiveness of peer support systems in challenging school bullying: the perspectives and experiences of teachers and pupils. *Journal of Adolescence*, 22, 467-479. doi: 10.1006/jado.1999.0241.
- Ortega, R., y Del Rey, R. (2003). *La violencia escolar. Estrategias de prevención*. Barcelona: Graó.
- Páez, R. M. (2015). Familia y escuela: Una alianza necesaria en la gestión escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 67, 159-180.
- Prodócimo, E., Gonçalves, R., Rodrigues, R., y Bognoli. (2014). Violencia escolar: reflexiones sobre los espacios de ocurrencia. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(2), 1-15.
- Puig-Gutiérrez, M., y Morales-Lozano, J. A. (2015). La formación de ciudadanos: conceptualización y desarrollo de la competencia social y cívica. *Educación XXI*, 18(1): 259-282. doi: 10.5944/educXX1.18.1.12332.
- Rodrigo-Montero, J. (2015). Kunstcoop: Experiences of art mediation in Germany. *Arte, Individuo y Sociedad*, 27(3), 373-392. doi: 10.5209/rev-ARIS.2015.v27.n3.4372.
- Santos-Guerra, M.A. (Coord.) (2003). *Aprender a convivir en la escuela*. Madrid: Akal.
- Santos-Guerra, M.A. (2009). La escuela que aprende. Retos, dificultades y esperanzas. En M.A. Santos-Guerra (ed.), *Escuelas para la democracia. Cultura, organización y dirección de instituciones educativas* (pp. 163-184). Madrid: Wolters Kluwer España.
- Schulman, M. (2002). How we become moral. En Snyder, C.R. & López, S.J., (2011). *The Oxford Handbook of Positive Psychology*: (499-512). Oxford: Oxford University Press.

- Snyder, C.R., y López, S.J. (2011). *The Oxford Handbook of Positive Psychology*. Oxford: Oxford University Press.
- Torrego, J. C. (2013). *La ayuda entre iguales para la mejora de la convivencia escolar*. Madrid: Narcea.
- UNESCO. (2015). *Rethinking Education. Towards a global common good?* France: UNESCO.
- Viguer, P., y Avià, S. (2009). Un modelo local para la promoción de la convivencia y la prevención de la violencia entre iguales desde el ámbito comunitario. *Cultura y Educación*, 21(3), 345-359.
- Valdebenito, V., y Duran, D. (2015). The Coordinating Role Of The Teacher In A Peer Tutoring Programme. *Procedia. Social and Behavioral Sciences*, 191, 2300-2306. doi:10.1016/j.sbspro.2015.04.423.
- Volk, A., Dane, A.D., Marini, Z.A., y Vallancourt, T. (2015). Adolescent Bullying, Dating, and Mating: Testing an Evolutionary Hypothesis. *Evolutionary Psychology*, 1-11. doi: 10.1177/1474704915613909.
- Yubero, S., Larrañaga, E., y Morales, J.F. (2003). *La sociedad educadora*. Cuenca: Colección Estudios.

7.2. Versión traducida al castellano de los artículos en inglés

Artículo 1

El desafío de la convivencia en escuelas en situación de vulnerabilidad social

Roser Grau, Laura García-Raga y Ramón López-Martín

Resumen

La sociedad en general y la escuela en particular siguen manifestando su preocupación por las múltiples dificultades que a día de hoy implica vivir en un mundo globalizado, dónde aprender a convivir conlleva conocerse a uno mismo y a quienes nos rodean. Por todo ello, desde el ámbito educativo, y en especial desde los contextos más vulnerables, los y las profesionales demandan la necesidad de conocer estrategias e iniciativas que les ayuden a construir una escuela democrática, donde el aprendizaje de la convivencia sea la clave para formar a ciudadanos y ciudadanas comprometidas en vivir en un mundo cada día más intercultural y cambiante. El estudio que se presenta se ha realizado en dos fases diferenciadas, pero complementarias. En la primera se ha realizado una búsqueda documental sobre dos conceptos conectados: Educación y Democracia, analizando las aportaciones teórico-conceptuales de autores destacados tanto a nivel nacional como internacional. En la segunda parte se han seleccionado una serie de estrategias de ayuda entre iguales y cooperativas, ya que consideramos que pueden ser las más idóneas para transformar la escuela de hoy y del mañana, exponiendo sus características y las posibilidades de aplicación en contextos en situación de vulnerabilidad social. La Asamblea de Aula, el programa de Alumnos Ayudantes, Pair Reading, Ocio Alternativo al Patio, son sólo algunas de las seleccionadas. Por tanto, se puede concluir que construir una escuela democrática es el camino hacia la calidad en educación, abriendo la escuela a la participación, a través de estrategias que dan voz a toda la comunidad educativa.

Palabras clave: Escuela, Participación, valores democráticos, estrategias educativas.

INTRODUCCIÓN

La convivencia escolar sigue siendo un desafío para el Sistema educativo actual. Aprender a vivir en sociedad es un reto cada vez más complicado y sigue siendo uno de los objetivos a conseguir a nivel internacional (UNESCO, 2015) y ya son muchos los profesionales de la

educación que demandan apoyo de las instituciones públicas, con la finalidad de recibir formación en estrategias que les ayuden a enfrentarse a una realidad cada día más complicada. Actualmente vivimos en una sociedad cambiante y diversa y dar respuesta a las necesidades que la comunidad educativa demanda se convierte en una tarea complicada de abordar.

Ya son muchos los expertos en temáticas de convivencia escolar quienes se han preocupado de buscar alternativas que dejen de lado las ineficaces pero aun presentes estrategias de castigo que siguen siendo el recurso a emplear en muchos centros educativos, aun siendo conscientes de la poca inoperatividad de los mismos. La falta de recursos para enfrentarse a situaciones como la violencia escolar, el acoso escolar y las múltiples faltas de respeto, se ha convertido en un problema y es por ello por lo que se ha realizado el presente estudio, con la finalidad de apoyar a esos profesionales que en ocasiones se encuentran perdidos ante situaciones cada día más complicadas de asumir y de intervenir.

El contexto es sin duda un factor relevante en el proceso educativo de las personas. En primer lugar, la educación recibida en el núcleo familiar es fundamental, ejerciendo una notable influencia en muchos aspectos, a la cual se le atribuye la responsabilidad de educar en valores para la convivencia en sociedad (Parada, 2010). Por otra parte, el grupo de iguales con los que los menores a medida que van creciendo pasan gran parte de su tiempo, va ganando importancia, intensidad y estabilidad, convirtiéndose en el contexto socializador más influyente (Inglés, 2009; Lynch & Cicchetti, 1997; Mayseless, Wiseman & Hai, 1998). Aun siendo conscientes del papel que ejercen ambos agentes socializadores, no debemos olvidar que es en la escuela donde los menores pasan gran parte de tu tiempo y es por ello por lo que apostamos por una educación democrática, basada en el respeto, la tolerancia y el diálogo.

Por ello, en el presente artículo se aborda una investigación realizada en dos fases complementarias de estudio. En primer lugar se ha realizado una búsqueda documental entorno al vínculo entre los conceptos de Democracia y Educación siguiendo el discurso de expertos en la temática y partiendo de la necesidad de educar en democracia y para la democracia. En la segunda fase de la investigación, siguiendo la misma metodología, se han seleccionado una serie de estrategias de mejora de la convivencia escolar que pueden ser de gran interés para centros educativos, especialmente para aquellos situados en contextos en riesgo de exclusión social. Finalmente, se realiza una propuesta de un programa socioeducativo, parte de una investigación más amplia.

En definitiva, seguir apostando por una escuela democrática a través de la puesta en funcionamiento de estrategias que ayuden a vivir juntos, es clave para caminar hacia la transformación de la escuela en un espacio donde es prioritario aprender a convivir pacíficamente.

OBJETIVOS

El objetivo general del presente artículo es la elaboración de un programa de mejora de la convivencia escolar a partir del vínculo entre democracia y educación, partiendo de las estrategias que expertos en la temática abordan en sus diferentes estudios.

A raíz de este objetivo general se derivan los siguientes objetivos específicos.

- Establecer un marco teórico entorno al significado de educación democrática a través de la búsqueda exhaustiva de documentación.
- Ordenar dicha información y realizar una tabla donde quede constancia de las diferentes acepciones encontradas en el proceso de búsqueda.
- Realizar una búsqueda documental de estrategias de mejora de la convivencia escolar.
- Agrupar las estrategias en una tabla especificando las principales características de cada una.
- Diseñar un programa socioeducativo de mejora de la convivencia escolar a partir de la información recaba en ambas fases de la investigación.

METODOLOGÍA

Se trata de una investigación que se enmarca dentro de la metodología cualitativa, empleando una estrategia de recogida y análisis de la información, conocida como el análisis documental. “El análisis de documentos es una fuente de gran utilidad para obtener información retrospectiva y referencial sobre una situación, un fenómeno o un programa concreto” (Del Rincón et al., 1995, p. 342). Esta búsqueda se ha realizado a partir de fuentes primarias, con la finalidad de analizar la información de una manera sistemática y organizada. Con el propósito de asegurar que el proceso de investigación fuese fiable, se han seguido las cinco etapas básicas expuestas por Bisquerra (2012, p. 351).

- f) El rastreo o inventario de los documentos existentes y disponibles.
- g) La clasificación de los documentos especificados.

- h) La selección de los documentos más pertinentes para los propósitos de la investigación.
- i) Una lectura en profundidad del contenido de los documentos seleccionados, para extraer elementos de análisis y registrarlos en “memos” o notas marginales para identificar los patrones, tendencias, convergencias y contradicciones que se van descubriendo.
- j) Una lectura cruzada y comparativa de los documentos en cuestión, de modo que sea posible construir una síntesis comprensiva sobre la realidad social analizada.

Tal y como se ha especificado anteriormente, la investigación consta de dos fases complementarias, ambas han seguido la misma metodología.

- Fase 1: Búsqueda documental sobre el vínculo entre dos conceptos: Democracia y Educación, con la finalidad de analizar el discurso de expertos en la temática.
- Fase 2: Búsqueda documental sobre estrategias de mejora de la convivencia adecuadas para reducir el índice de violencia escolar y mejorar las relaciones interpersonales entre la comunidad educativa.

Después de la realización de este proceso, se propone un programa de mejora de la convivencia escolar, con la finalidad de que en futuras investigaciones inicie su funcionamiento.

RESULTADOS

Después de realizar la presente investigación, detallada en apartados anteriores, a continuación se presentan los resultados obtenidos en ambas fases.

Resultados obtenidos en la Fase 1 de la investigación

Con el propósito de realizar una búsqueda documental exhaustiva en torno al vínculo que establecen diferentes autores entre los conceptos democracia y educación, ha sido necesaria la recopilación de una gran cantidad de citas. Se han seleccionado aquellas más relevantes al respecto (Tabla 3), con el objetivo de observar y reflexionar acerca de posibles diferencias, similitudes o varianzas.

Tabla 1. Información seleccionada en torno a la relación entre “democracia y educación”

| Cita | Autoría |
|--|-----------------------------|
| “En una democracia, la escuela debería encarnar los valores democráticos y educar a los alumnos y alumnas en actitudes de tolerancia, respeto, igualdad, solidaridad, cooperación y participación. Entiendo la democracia no sólo en su dimensión formal sino como un estilo de vida”. | Santos-Guerra, 1996, p. 251 |

| | |
|--|--|
| “Las escuelas democráticas tienen que estar basadas en una definición amplia del “nosotros”, un compromiso para construir una comunidad que sea tanto de la escuela como de la sociedad en la que la escuela existe”. | Apple y Beane, 1997, p. 44 |
| “La participación en la vida social requiere ser alimentada por la educación para que la vida democrática sea una cultura enraizada en la mente y en los corazones de los ciudadanos, sin lo cual quedaría reducida a una carcasa de procedimientos de participación formal”. | Gimeno-Sacristán, 2001, p. 155 |
| “La disciplina democrática es aquella que se asienta en los valores del respeto mutuo -clave en toda convivencia-, de los derechos y de los deberes y en la capacidad de sacrificio. Desde el punto de vista de los procedimientos este modelo de disciplina está asentado en el diálogo, en el razonamiento, en la negociación y en la persuasión”. | Santos-Guerra, 2003, p. 94 |
| (...) “la educación para la paz debe incluir la educación para la democracia, la justicia, el desarme, los derechos humanos, la tolerancia, el respeto a la diversidad cultural, la preservación del ambiente, la prevención de los conflictos, la reconciliación, la no violencia y la cultura de paz”. | Mayor-Zaragoza, 2003, p. 19 |
| “Las dificultades de organización democrática se están produciendo en los centros, en los que el claro retroceso de la participación se revela como uno de sus indicadores más elocuentes y preocupantes. Sin embargo, como veremos, la participación es insustituible para fomentar modelos de convivencia democráticos. No se puede diseñar una pedagogía de la convivencia al margen de los afectados”. | Jares, 2006, p. 14 |
| “Aprender a vivir de forma democrática solo se puede conseguir viviendo democráticamente”. | Martín y Puig, 2007, p. 91 |
| “La educación para la ciudadanía democrática es esencial para promover una sociedad libre, tolerante y justa que contribuya a defender los valores y principios de la libertad, el pluralismo, los derechos humanos y el imperio de la ley, que son los fundamentos de la democracia”. | Bolívar, 2008, p. 128 |
| “Ni que decir tiene que apelar a la participación activa como exponente de vida democrática en la escuela, o alabar las virtualidades de una educación para la ciudadanía cuando una situación específica permanece anclada en una vorágine de desencuentros, es puro ilusionismo”. | Godás, Santos- Rego y Lorenzo, 2008, p. 42 |
| (...) “donde los niños sean reconocidos como ciudadanos y, por tanto, capaces de vivir experiencias de democracia y de ciudadanía”. | Tonucci, 2009, p. 24 |
| “Democracy is an educational political value that international agencies also promote in teaching the modern-day citizen, and through which they offer and conditionaid through funding, consulting, programs, etc. In this sense democracy is defined as the possibility of shaping a responsible, committed, and participative citizen”. | Buenfil, 2011, p. 33 |
| “La escuela no solo puede ser un buen lugar para la educación en valores, sino que debe ser, junto a la familia, el mejor de los lugares en los que aprender y formarnos como personas felices, libres, justas y democráticas”. | Martínez, Esteban y Buxarrais, 2011, p. 99 |
| “When viewed in the foreground, the political and democratic horizon of participation is conceived as a social action committed to the education of subjects capable of changing the world, not merely reproducing it. From this standpoint, participation can be visualized in the relational field as able to contribute to more critical and emancipated political stances, and more symmetrical social relationships, which, on a subjective level, could be translated into an autonomous and proactive citizenship”. | Oraisón, 2011, p. 63 |
| “La educación actual no puede renunciar a la construcción de una ciudadanía, participativa, crítica y responsable y, por tanto, a potenciar el papel de los centros | García-Raga y López-Martín, 2014, 93 |

docentes como escenarios idóneos para el aprendizaje de los valores democráticos”.

“Sin lugar a dudas, las teorías planteadas por algunos autores, manifiestan el sentir general de una sociedad, que sometida a continuos cambios, delega cada vez más sobre las instituciones educativas y las reconoce como espacios idóneos donde practicar y vivir la democracia y los valores que garantizan la convivencia respetando las diferencias”.

Puig-Gutiérrez y Morales-Lozano, 2015, p. 264

Después de analizar detenidamente las citas anteriormente expuestas, se puede comprobar que son muchos y diversos los autores que trabajan y se preocupan por discutir acerca de la democracia y la educación, si bien los centros de interés son muy variados según las definiciones. Así pues, en buena parte de los conceptos aparece prioritario el tema referente a la participación del alumnado, junto a la importancia de promover valores cívicos. Asimismo, no faltan las definiciones que incluyen referencias al valor de la convivencia. En cualquier caso, son cuantiosas las concepciones que inciden en los tres elementos tomados como esenciales para la construcción de una escuela democrática: participación, la exigencia de la convivencia y la apuesta por construir una ciudadanía comprometida, crítica y vertebrada.

Resultados obtenidos en la Fase 2 de la investigación

A continuación se expone una tabla con las estrategias que hemos considerado más idóneas para trabajar la convivencia escolar en centros de educación primaria situados en contextos en riesgo de exclusión social.

Tabla 2. Selección de estrategias para la mejora de la convivencia escolar.

| Estrategia | Descripción | Autor/a de referencia |
|-----------------------|---|---|
| Asamblea de Aula | Espacio y tiempo para el diálogo, la comunicación, la prevención y la resolución de conflictos. Se recomienda realizar la asamblea una vez por semana, en forma de círculo y con la ayuda del panel orientativo “felicito, critico, propongo”. | Freinet (1971) |
| Pair Reading | Compartir el placer de la lectura de una manera asimétrica. Los niños y niñas de cursos superiores compartirán una o dos lecturas semanales con los más pequeños (en pareja), estimulando la lectura y a la vez creando vínculos de amistad. | Durán & Blanch (2015); Valdebenito & Durán (2014) |
| Tutoría entre iguales | Parejas asimétricas (mayores y pequeños) que comparten un objetivo común, con la finalidad de establecer lazos afectivos. Se requiere de la implicación de ambos, el tutor aprende enseñando y el tutorado aprende al recibir ayuda personalizada de un compañero. Además se potencia la autonomía y la responsabilidad por ambas partes. | Durán (2012) |
| Trabajo por rincones | Organización del espacio por rincones temáticos de trabajo, de acuerdo a las necesidades de los niños y | Ezquerria & Argos (2008); Isbell & Exelby (2001) |

| | | |
|-------------------------------------|--|--|
| | niñas del aula. Numerosos expertos señalan los rincones como un modelo que potencia el aprendizaje cooperativo, así como las relaciones sociales y las interacciones entre iguales | |
| Ocio alternativo al tiempo de patio | Un aula de juegos disponible durante el tiempo del patio, con jugos de mesa y material deportivo, coordinado y custodiado por el alumnado de cursos superiores. Es una alternativa al ocio durante el tiempo de patio, ya que suele ser el momento donde se generan más conflictos en el centro escolar. | Volk, Dane, Marini & Vaillancourt (2015) |
| Programa de Alumnos Ayudantes | En cada clase de los cursos superiores se seleccionan 2 alumnos/as responsables. Estos asumirán determinadas funciones relacionadas con la inclusión de todo el alumnado, el acompañamiento de niños recién llegados, el apoyo y seguimiento académico y la prevención y resolución de pequeños conflictos. Figuras que junto al profesorado responsable del grupo de alumnos ayudantes, serán referentes en el centro. | Torrego (2013) |
| Mediación entre iguales | Es una estrategia de resolución de conflictos entre iguales poco usual en educación primaria, ya que expertos recomiendan emplearla en educación secundaria. Los mediadores deben presentarse voluntariamente para serlo y así recibir la formación específica. Al igual que las personas que deciden acudir al servicio. Se siguen una serie de fases de resolución de conflictos, con al finalidad de tratar la problemática o dificultad adecuadamente. | Boquè (2005) |
| Mediación artística | Realización de actividades o talleres artísticos con la finalidad de potenciar la cohesión de los grupos y así la prevención de conflictos. Es recomendable que estos talleres sean dirigidos por artistas consolidados, con la finalidad de que sepan transmitir la magia del arte. Teatro, danza, música, pintura y escultura son sólo algunas de las posibilidades. | Moreno (2010) |

Como podemos observar son muchos los expertos que han investigado y comprobado que la aplicación de determinadas estrategias de resolución de conflictos puede mejorar notablemente la convivencia escolar. La asamblea de aula, el trabajo por rincones y el ocio alternativo al patio, son ejemplos de la necesidad de buscar otros espacios para las relaciones sociales, el diálogo y el disfrute, ofreciendo tiempo dónde conocerse y crecer de forma individual y grupal. Las estrategias como el Pair Reading y la tutoría entre iguales, apuestan por la creación de parejas asimétricas, dónde mayores y pequeños se unen para realizar actividades conjuntas, aprendiendo el uno del otro y estableciendo lazos afectivos y de amistad realmente interesantes y sumamente enriquecedores. El programa de alumnos/as ayudantes y la mediación entre

iguales son estrategias de prevención y resolución de conflictos, ambas incluyen formación específica para los alumnos ayudantes o los mediadores, lo cual va un paso más allá hacia la intervención entre iguales ante la aparición de pequeños conflictos, otorgando responsabilidad y autonomía en el proceso resolutivo. Finalmente, la mediación artística es una iniciativa relativamente nueva, la cual busca el crecimiento personal y la cohesión grupal, realizando talleres o actividades que buscan emocionar y disfrutar a través del arte.

CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

Los resultados expuestos anteriormente denotan la necesidad de seguir investigando en esta línea, con la finalidad de caminar hacia la transformación de la escuela en un espacio donde el aprendizaje de la convivencia sea la prioridad. En primer lugar, cabe destacar que el vínculo entre educación y democracia es evidente y así lo han constatado los discursos de autores relevantes en la temática, llegando a la conclusión de que una escuela democrática no sólo se fundamenta en la enseñanza de estos valores, sino que exige la gestión democrática de su funcionamiento; participación, convivencia y formación para una ciudadanía responsable, son los pilares sobre los que debe fomentarse la construcción de una escuela democrática. Sin duda, siguiendo los discursos de los diferentes autores protagonistas del estudio, un aspecto común señalado como un valor primordial para el adecuado desarrollo de una escuela democrática, quizás condición imprescindible, sea la participación de todos y cada uno de los sectores de la comunidad educativa. Tal y como indica García-Pérez (2009), la participación es concebida como un elemento fundamental para aprender a vivir en un mundo cada día más exigente, clave para aprender a afrontar problemas y para ser competente en la toma de decisiones. Por tanto, los centros educativos deben potenciar la mejora de la convivencia, promoviendo el desarrollo integral de toda la comunidad educativa (José, Pareja y Pedrosa, 2013). Estamos en condiciones de afirmar que aprender a vivir en sociedad, a participar en la comunidad, no es una tarea fácil, pero sí debe ser un objetivo prioritario en el ámbito escolar; la participación se enseña, se aprende y debe experimentarse a nivel práctico.

Respecto a las estrategias que se proponen en el presente estudio, cabe destacar que ya son muchos los expertos que han constatado su adecuado funcionamiento en centros educativos situados en diferentes contextos, como las investigaciones realizadas por Cowie et al (2002) y Naylor & Cowie (1999), entorno a los beneficios de los programas de ayuda entre iguales. Es por ello por lo que consideramos que seguir trabajando en esta línea es fundamental.

A raíz de estas conclusiones, el programa que se propone realizar es el conjunto de las siguientes estrategias, seleccionadas de entre las anteriormente expuestas: asamblea de aula, Pair Reading, ocio alternativo al patio, programa de alumnos ayudantes y mediación artística. Consideramos que son estas las más idóneas, ya que está presente tanto el aprendizaje cooperativo como la ayuda entre iguales, con todos los beneficios educativos que en su conjunto aportan a la comunidad educativa, en línea con los resultados obtenidos en investigaciones como las presentadas por Turnuklu et al. (2010), Akgun & Araz (2014), Hakvoort & Olsson (2014) y Peñalva-Vélez et al (2015).

Asimismo, es importante mencionar que en futuras investigaciones debe considerarse la necesidad de una mayor implicación de las familias en el centro educativo, otorgándoles un papel activo en el centro educativo, ya que son el primer agente socializador y no podemos dejarles en un plano secundario. La búsqueda de estrategias que potencien la participación de las familias es pues otra de las tareas pendientes en el sistema educativo actual y, por tanto, responsabilidad de los investigadores en temáticas de convivencia escolar.

Artículo 4

Aprender a vivir juntos: Un reto para las escuelas situadas en contextos de vulnerabilidad social.

Roser Grau y Laura García-Raga

Resumen

Actualmente son muchos los centros educativos que manifiestan la necesidad de promover iniciativas que mejoren la convivencia escolar a nivel internacional y, todavía más, aquellos que se encuentran en contextos con dificultades sociales. Con este propósito se ha diseñado un programa socioeducativo que se ha aplicado y evaluado en un Centro de Acción Educativa Singular (C.A.E.S) de la ciudad de Valencia (España). Para conocer sus efectos y su posible transferencia a otros contextos, se ha utilizado un diseño cuasi-experimental pretest-postest con grupo control, recogiendo información de 297 estudiantes y 54 docentes a partir de cuestionarios que evalúan la convivencia escolar. Los resultados obtenidos ponen de manifiesto el adecuado funcionamiento del programa. Profesorado y alumnado del grupo experimental afirman la importancia de seguir trabajando en esta línea, con la finalidad de apostar por una escuela democrática que crea firmemente en la convivencia y la participación. Como aspectos mejorables, se detecta la necesidad de incorporar acciones que potencien la participación de las familias, así como integrar más estrategias que faciliten el planteamiento de un programa más global.

Palabras clave: democratic values, program evaluation, school participation, conflict resolution, social disadvantage.

INTRODUCCIÓN

En la actualidad resulta imprescindible repensar los objetivos de la educación que queremos (UNESCO 2015) y las instituciones educativas de los diferentes países no pueden renunciar a la construcción de una ciudadanía participativa, crítica y responsable. De esta manera, se delega en la escuela la función de educar para vivir con los demás pacífica y democráticamente a través de herramientas que abogan por una convivencia libre de estereotipos y respetuosa con las diferencias (Puig and Morales 2015; Harbera and Sakade 2009). Reflexionar acerca de los valores democráticos que deben enseñarse, así como explorar estrategias para promoverlos, será el punto de partida para transformar la escuela de hoy en un espacio que eduque en la participación y en la convivencia, abogando por la inclusión social. La justicia, los derechos

humanos, la tolerancia, el respeto a la diversidad cultural, la prevención y resolución de conflictos, la cultura de paz y la reconciliación serán, sin duda, aspectos clave (Mayor-Zaragoza 2003). Cabe recordar que la violencia escolar es una temática que sigue preocupando y ocupando a profesionales de todos los países del mundo, ya que sigue siendo un grave problema social y educativo por resolver (Smith et al 1999).

Ahora bien, la complejidad de la tarea educativa es cada vez más creciente y asumir el papel de la escuela como institución transformadora de la realidad y promotora del cambio sigue siendo un reto para la educación del siglo XXI.

It is a call for dialogue among all stakeholders. It is inspired by a humanistic vision of education and development, based on respect for life and human dignity, equal rights, social justice, cultural diversity, international solidarity, and shared responsibility for a sustainable future. These are the fundamentals of our common humanity (UNESCO 2015, 9).

La reflexión compartida, la investigación y la toma de decisiones resultan herramientas necesarias para dicho proceso (Santos-Guerra 2009) y serán los tres pilares que justifican nuestro estudio.

POLÍTICAS EDUCATIVAS PARA APRENDER A VIVIR JUNTOS EN LA ESCUELA

La convivencia se ha convertido en un reto educativo de primer orden y los centros docentes en escenarios idóneos para el aprendizaje y primer ensayo de estos valores cívicos de una ciudadanía que, trascendiendo su consideración de mero estatus jurídico o pertenencia legal a una comunidad, queda conceptualizada como una sólida construcción social y política. La escuela, como columna vertebral de ese proceso, no sólo debe fomentar el aprendizaje de las competencias personales y sociales vinculadas al conocimiento de los derechos, deberes y libertades fundamentales en los que se asienta una ciudadanía democrática, sino que debe constituirse en un taller experiencial donde se consolide el ejercicio de estos ideales. Como indican Martín y Puig (2007, 91), ‘aprender a vivir de forma democrática solo se puede conseguir viviendo democráticamente’.

Así pues, practicar la democracia en la escuela debe formar parte de la realidad educativa, donde valores como la igualdad, la cooperación y la inclusión, adquieren sentido (Viguer and Solè 2012). Los valores señalados son sólo algunos ejemplos que nos sitúan en un plano donde la identidad y la convivencia pacífica son las protagonistas. Ahora bien, es fundamental practicarlos, ejercerlos en primera persona, con el objetivo de conseguir que formen parte de

la estructura y de las normas de la escuela. Sin duda, en este proceso cobran especial relevancia las actividades y estrategias que promueven una cultura de participación, comunicación, intercambio y contacto entre toda la comunidad educativa (Viguer and Avià 2009). Por ello, la escuela debe configurarse como un escenario en donde las interacciones entre los diferentes colectivos formen parte de la cotidianeidad, con la finalidad de contribuir al proceso de construcción de una sociedad más solidaria, inclusiva y pacífica, conformando un espacio de relaciones interpersonales dónde resulta esencial aprender a vivir con los demás.

Se aprende más y mejor cuando hay climas positivos, a la vez que se desarrollan personas con más valores de solidaridad, tolerancia y respeto cuando se construyen espacios sociales de responsabilidad y autorregulación dentro de un marco de consenso y respeto a las normas establecidas (Fernández 2008, 137).

De acuerdo con el objetivo de promover una escuela participativa y democrática, se han promovido programas diversos que tienen como centro de intervención el fomento de la convivencia escolar, proponiéndose diferentes herramientas dirigidas a dar respuesta a los retos anteriormente planteados. Hoy en día, prevenir conductas violentas en la escuela es fundamental, con el propósito de tratar los pequeños conflictos a tiempo, sin necesidad de que éstos se desarrollen y lleguen a convertirse en serios y graves problemas de conducta. Cabe destacar que, siguiendo el discurso de Fisher y Kettl (2003) un 76% del profesorado considera que en los centros educativos es necesario poner en funcionamiento estrategias preventivas, con la finalidad de crear espacios donde compartir y aprender a convivir.

Sin duda, las Administraciones Educativas de los diferentes países, más allá de iniciar estudios e investigaciones sobre este fenómeno han ido impulsando desde ya hace varias décadas diferentes políticas promotoras de la convivencia escolar, más necesarias todavía en aquellos entornos en donde las dificultades sociales son evidentes. Deteniéndonos en las políticas de intervención en contextos de vulnerabilidad social, podemos comenzar señalando las denominadas ‘Compensatory Education Policies’ (Vinovskis 2005) de Estados Unidos, destinadas a compensar las desventajas socioeconómicas que pueden restringir las oportunidades educativas de los niños y niñas procedentes de entornos sociales desfavorecidos. En sus inicios, cabe decir, los principales beneficiarios fueron los niños/as de origen afroamericano.

Por otra parte, toda Europa hay casi 27 millones de niños y niñas en riesgo de pobreza o exclusión social (Save The Children, 2014). Ante estas cifras, ya son muchos los países que están tomando medidas al respecto.

En United Kindom existen políticas educativas de intervención en contextos vulnerables, las cuales tienen como principal objetivo combatir el absentismo escolar. A través de medidas como las denominadas “Extended Schools” (escuelas destinadas a actividades extraescolares), entre otras, se pretende incluir a todos los sectores de la comunidad en el proceso educativo, especialmente a las familias, con la finalidad de mejorar los resultados académicos, así como aprender mediante actividades como el deporte, el arte o la música a relacionarse con los niños y las niñas de cada uno de los barrios. Es una medida que tiene como principal propósito potenciar la inclusión social.

En Francia desde los años 80 se han llevado a cabo políticas que siguen esta misma línea, es decir compensar y actuar frente a las desigualdades sociales, económicas y educativas que caracterizan a numerosos barrios y por tanto, escuelas de todo el país. ‘Reseau d’Education Prioritaire’ (R.E.P) es la denominación actual de este conjunto de programas y políticas, las cuales van dirigidas a todos los niveles educativos, anteriormente ‘Zone Education Prioritaire’ (Z.E.P). Cabe destacar que este tipo de intervenciones y de actuaciones suelen ser en escuelas que pertenecen a las ‘Zone Urbaine Sensible’ (Z.U.S), dónde confluyen multitud de problemáticas y dificultades sociales, económicas y educativas (Heurdier 2014).

En España un 33,8% de niños y niñas viven en riesgo de pobreza y exclusión social, además de ser el país europeo con mayor tasa de abandono escolar, llegando a alcanzar el 25% (Save The Children, 2014). Numerosas fundaciones, asociaciones y O.N.Gs tanto nacionales como internacionales, en colaboración con el Ministerio de Educación del país, están desarrollando programas de intervención socioeducativa en escuelas y barrios situados en zonas que albergan graves dificultades económicas, sociales y educativas. Save The Children, Secretariado Gitano, Fundación ANAR -Ayuda a Niños y Adolescentes en Riesgo- y Fundación Yehudi Menuhin España -inclusión social y educativa a través del arte-, entre otras.

A nivel autonómico, en Valencia, contexto en donde se desarrolla el estudio presentado, cabe decir que en el año 1988 se promulgó el primer Decreto por el que se estableció el primer Plan Conjunto de Actuación de Barrios de Acción Preferente (B.A.P), con la finalidad de responder a las necesidades que éstos presentaban, tanto económicas como sociales. A nivel educativo, en estos mismos barrios, situados en zonas de vulnerabilidad social, surgieron en el año 2001,

los denominados Centros de Acción Educativa Singular (C.A.E.S), centros con un porcentaje igual o superior al 30% de alumnado total del centro con necesidades de compensación educativa. Estos centros, con ayuda de las políticas educativas autonómicas, tienen la responsabilidad de hacer frente a las desigualdades sociales y educativas que rodean al alumnado del centro. Cabe destacar que en muchos de ellos, trabajan profesionales comprometidos, los cuales consideran que apostar firmemente por el funcionamiento de estrategias que mejoren la convivencia, es el punto prioritario de partida.

ESTRATEGIAS EDUCATIVAS PARA MEJORAR LA CONVIVENCIA ESCOLAR EN CONTEXTOS EDUCATIVOS DE VULNERABILIDAD SOCIAL

Todas las políticas de intervención anteriormente señaladas apuestan por el impulso de diferentes estrategias pedagógicas para afrontar el reto de la convivencia en los centros educativos.

Entre otras, quisiéramos comenzar por la denominada “Asamblea de Aula”, a la cual ya se refería el pedagogo Freinet (1971). Se trata de una estrategia educativa que promueve la participación, la comunicación, el encuentro y la reflexión. La sociedad actual en general y la escuela en particular necesitan espacios y tiempo para el diálogo y la reflexión compartida, no únicamente por el mero hecho de ser productivos, sino por el aprendizaje que implica aprender a participar, escuchar, conversar y compartir (Silbert and Jacklin 2015). Compartimos con Jares (2006) que ‘el diálogo es otro de los contenidos esenciales de la pedagogía de la convivencia. No hay posibilidad de convivencia sin diálogo’ (22). Por consiguiente, destinar parte del tiempo -curricular- a conversar de una forma ordenada y basada en el respeto y la escucha activa resulta enriquecedor, tanto para el alumnado como para el profesorado.

Hay diversos modelos de asamblea de aula, como el propuesto por Haman (2009), quien realiza una propuesta sistemática y ordenada. Pérez-Pérez (2007) también concibe la asamblea como un espacio de educación para la convivencia democrática, abogando por un modelo basado en el diálogo, la participación y la paz, mediante estrategias que potencien su aprendizaje de una manera activa y dinámica.

Asimismo, existen otras iniciativas enmarcadas en el modelo denominado ‘ayuda entre iguales’ que aportan beneficios encaminados a la construcción de una escuela democrática.

Este hecho convierte a los compañeros en los primeros agentes de intervención, los que más información poseen y los que a su vez les ayudan en mayor número de ocasiones.

Por lo tanto, son los agentes apropiados para intervenir en los conflictos entre alumnos (Fernández 2008, 142).

Cowie y Wallace (2000) exponen como principales características de la ayuda entre iguales las siguientes:

- La interacción entre iguales ayuda a reducir los prejuicios y fomenta la confianza entre género y grupos étnicos.
- Se les brinda la oportunidad para aprender habilidades de comunicación y reflexionar sobre sus propias emociones.
- Practicar la ayuda entre iguales es un entrenamiento para tratar con conflictos y ayudar a los compañeros y a las compañeras a relacionarse los unos con los otros de una forma más constructiva y no violenta.

En esta línea, a continuación se exponen las estrategias de ayuda entre iguales que se han seleccionado para configurar el programa objeto de estudio, por considerarlas las más idóneas para trabajar en contextos en situación de vulnerabilidad social.

En primer lugar, la denominada '*Paired Reading*' o '*Reading in pairs*' (Durán and Blanch 2015), la cual consiste en que el alumnado tutorado mejore la capacidad lectora con la ayuda de alumnado tutor. Es una forma de compartir una lectura, pero además de afianzar vínculos, adquirir responsabilidades, potenciar la autonomía, crear contextos significativos de aprendizaje y mejorar las relaciones sociales entre estudiantes de diferentes edades.

Por otra parte, el patio suele ser un espacio donde surgen conflictos (Volk, Dane, Marini and Vaillancourt 2015), dado que la libertad de la que disfruta el alumnado durante el tiempo de ocio hace que las diferencias afloren y contribuyan al origen de conflictos que si no se resuelven a tiempo acaban convirtiéndose en problemas más graves de conducta o incluso en acoso o maltrato. Si bien es cierto que los conflictos son naturales en todas las relaciones, resulta clave afrontarlos en sus primeros momentos y de manera democrática (García-Raga, Martínez-Usarralde and Sahuquillo 2012).

El patio debe concebirse como una oportunidad para crecer socialmente, aprendiendo a convivir pacíficamente y a disfrutar en contextos no académicos (Leff, Costigan and Power 2004). Una de las propuestas es la creación de un lugar de ocio alternativo, gestionado por el alumnado de cursos superiores. En este espacio -preferiblemente cerca del patio y que no se destine usualmente a actividades académicas- se pueden encontrar juegos de mesa y material deportivo, para promover la mejora de las relaciones sociales, evitando momentos de

aburrimiento y de exclusión de alumnado que no disfruta en la realización de actividades más usuales en el recreo (Pellegrini and Bjorklund 1996).

Además, aunque en esta ocasión no se han seleccionado, ya que hemos apostado por un programa compuesto por 3 estrategias, también pueden ser muy interesantes de practicar las que a continuación se describen.

Puede resaltarse la creación de Grupos Interactivos (Valls, Soler and Flecha 2008) como otra estrategia que potencia el aprendizaje entre iguales. La conformación de grupos heterogéneos y la inclusión de familiares o voluntarios/as en las aulas para trabajar temáticas diversas enriquece, sin duda, la vida académica y social, promoviendo el trabajo cooperativo e incluyendo formas diferentes de aprender nuevos conocimientos.

En esta misma perspectiva, la iniciativa de ‘Alumnos Ayudantes’ (Torrego 2013) puede resultar verdaderamente interesante, aportando beneficios al alumnado ayudado, pero también al ayudante, dado que adquiere responsabilidades con la finalidad de apoyar, ayudar, incluir y mejorar las relaciones interpersonales. Ahora bien, requiere la participación y formación de toda la comunidad educativa, especialmente del profesorado y del grupo de alumnos ayudantes.

Finalmente, de manera próxima a esta última iniciativa se ubica la llamada ‘mediación entre iguales’, una de las opciones más idóneas para gestionar democráticamente conflictos acontecidos en los centros de educación secundaria. Se trata de ‘un proceso estructurado de gestión de conflictos en el cual las personas enfrentadas se reúnen en presencia del mediador o mediadora y, por medio del diálogo, buscan salidas al problema conjuntamente’ (Boqué 2005, 130).

OBJETIVOS

El objetivo principal del presente estudio es comprobar el funcionamiento de un programa socioeducativo para la mejora de la convivencia en entornos de vulnerabilidad social, a raíz de un estudio realizado en un centro cuya población se encuentra en riesgo de exclusión social en Valencia (España) a partir de las percepciones del alumnado y del profesorado del mismo. A raíz de éste se marcan una serie de objetivos específicos:

- Conocer las principales características iniciales de dos centros que forman parte de la investigación a través de la realización de una evaluación diagnóstica.
- Diseñar un programa de intervención de acuerdo a las necesidades inicialmente detectadas.

- Llevar a cabo el plan de intervención de forma colaborativa junto con el profesorado del centro experimental.
- Realizar una evaluación final para conocer los efectos que ha causado la puesta en marcha del programa de intervención.
- Proponer el presente programa como herramienta que puede funcionar en centros situados en contextos de similares características a nivel internacional.

MÉTODO

Diseño

Se ha utilizado un diseño cuasi-experimental pretest-posttest con grupo control (Tabla 1).

Tabla 1. Diseño cuasi-experimental pretest-posttest.

| Grupo | Pretest | Programa | Posttest |
|-----------------------|---------|----------|----------|
| A. Grupo experimental | X | X | X |
| B. Grupo control | X | | X |

Los instrumentos de evaluación son administrados de manera aleatoria entre el alumnado y el profesorado de los dos centros tanto en la evaluación inicial como en la final, para evitar efectos adversos.

Participantes

La investigación se desarrolla en dos centros escolares de educación primaria (de 6 a 12 años de edad) de características similares situados en la periferia de Valencia (España). Se ha trabajado con un total de 262 participantes, 208 son estudiantes -99 del grupo A y 109 del B- y 54 docentes -24 del A y 30 del B-. Seguidamente se describen las características socio-demográficas sobre la muestra según la variable sexo, edad y curso en cuanto al alumnado (Tabla 2), y según la variable sexo, experiencia y función en cuanto al profesorado (Tabla 3). En todos los casos se especifica la distribución de la muestra según el centro de referencia - control (contr) y experimental (exp)-.

Tabla 2. Distribución de la muestra del alumnado de educación primaria por sexo, edad y curso.

| Sexo | Contr | Exp | Total | Edad | Contr | Exp | Curso | Contr | Exp |
|-------|-------|-----|-------|---------|--------|--------|--------|--------|--------|
| | | | | 6 años | 8% | 9,2% | year 1 | 14,2% | 10% |
| | | | | 7 años | 12,3% | 10,2% | year 2 | 11% | 13,4% |
| | | | | 8 años | 10,2 % | 13,5 % | year 3 | 15,4 % | 19 % |
| Chico | 54 | 57 | 111 | 9 años | 20 % | 18,8 % | year 4 | 21,1 % | 18,1 % |
| | | | | 10 años | 16,2% | 14,5 % | year 5 | 16 % | 15 % |
| Chica | 45 | 52 | 97 | 11 años | 15,1 % | 15,6 % | year 6 | 22,3 % | 24,5 % |
| | | | | 12 años | 14 % | 16,2 % | | | |
| Total | 99 | 109 | 208 | 13 años | 4,2 % | 2 % | | | |

Tabla 3. Profesorado según centro, experiencia y función.

| Sexo | Contr | Exp | Total | Primer año en el centro | | ¿Eres tutor/a? | | |
|--------|-------|-----|-------|-------------------------|------|----------------|-----|------|
| | | | | Contr | Exp | Contr | Exp | |
| Mujer | 25 | 15 | 40 | | | | | |
| Hombre | 5 | 9 | 14 | Sí | 23,3 | 29,2 | Sí | 46,7 |
| Total | 30 | 24 | 54 | No | 76,7 | 70,8 | No | 53,3 |

Contexto

Ambos centros se sitúan en dos zonas periféricas de la ciudad Valencia, donde confluyen una gran diversidad de características como la pobreza, la marginación y la delincuencia (Uceda, Matamales and Montón 2011). Son áreas de la ciudad y de la provincia especialmente castigadas por la crisis y en definitiva, lugares que albergan altas cifras de desempleo y de pobreza infantil (Save The Children 2014). Por esta serie de motivos se constituyen como *barrios vulnerables*. En consecuencia, diversas entidades y fundaciones se han preocupado por intervenir en ambas zonas, mediante programas de intervención socioeducativa y de inserción socio-laboral, si bien estas zonas siguen concentrando graves problemas de dificultad social.

Instrumentos

Se han aplicado dos cuestionarios de evaluación de convivencia escolar -profesorado y alumnado de primaria-, elaborados por Ortega y Del Rey (2003) y desarrollados a nivel internacional (Cangas et al 2007; Gázquez et al 2009). Ambos cuestionarios constan de 12 ítems, de los cuales 8 son cerrados y 4 abiertos.

Respecto a la adaptación realizada para el alumnado de 1^{er} ciclo, han resultado 13 ítems cerrados. Se trata de preguntas con tres opciones de respuesta en forma de iconos para facilitar su desarrollo. Cabe destacar, por otra parte, que en las encuestas que se han aplicado al alumnado de 2^o y 3^{er} ciclo y al profesorado, se han adaptado las escalas de respuesta. Con la

finalidad de asegurar la fiabilidad de la información recabada, la administración de los cuestionarios fue coordinada directamente por los autores del presente artículo.

A continuación se presentan los ítems seleccionados para el posterior análisis, así como las respectivas escalas de respuesta adaptadas (Cuadros 1, 2 y 3).

Cuadro 1. Preguntas seleccionadas del cuestionario para alumnado de primer ciclo de Primaria

| Ítems | Escala de respuesta |
|--|--------------------------|
| 4. ¿Cómo te sientes con tus compañeros/as? | 1 mal, 2 regular, 3 bien |
| 5. ¿Cómo te sientes con los/as maestros/as? | 1 mal, 2 regular, 3 bien |
| 6. ¿Va tu familia a hablar con los/as maestros/as del colegio? | 1 mal, 2 regular, 3 bien |
| 7. ¿Te quieren tus compañeros/as? | 1 mal, 2 regular, 3 bien |
| 8. ¿Te quieren tus maestros/as? | 1 mal, 2 regular, 3 bien |
| 9. ¿Cumplís siempre las normas de clase? | 1 mal, 2 regular, 3 bien |
| 10. ¿Os respetáis siempre en el patio? | 1 mal, 2 regular, 3 bien |
| 11. ¿Os respetáis siempre en el aula? | 1 mal, 2 regular, 3 bien |
| 12. ¿Os burláis de otros/as niños/as? | 1 mal, 2 regular, 3 bien |
| 13. ¿Dejáis a niños/as que jueguen solos? | 1 mal, 2 regular, 3 bien |
| 14. ¿Te lo pasas bien en clase? | 1 mal, 2 regular, 3 bien |

Fuente: adaptado de Ortega y Del Rey (2003)

Cuadro 2. Preguntas seleccionadas del cuestionario para segundo y tercer ciclo de Primaria

| Ítems | Escala de respuesta |
|---|--|
| 4. ¿Cómo te llevas con tus compañeros con tus compañeras? | 1 bien, 2 normal, 3 regular, 4 mal |
| 5. ¿Cómo te llevas con los profesores y las profesoras? | 1 bien, 2 normal, 3 regular, 4 mal |
| 6. ¿Qué opinión crees que tienen de ti tus compañeros y tus compañeras? | 1 bien, 2 normal, 3 regular, 4 mal |
| 7. ¿Qué opinión crees que tienen de ti tus profesores y tus profesoras? | 1 bien, 2 normal, 3 regular, 4 mal |
| 8. ¿Hay diferencias en las normas de clase de unos profesores/as y de otros/as? | 1 muchas, 2 bastante, 3 algunas 4 ninguna |
| 9. ¿Participan las familias en la vida del colegio? | 1 la mayoría, 2 algunos, 3 casi ninguno, 4 ninguno |
| 10.2. ¿Participan las familias en las fiestas? | 1 la mayoría, 2 algunos, 3 casi ninguno, 4 ninguno |
| 10.3. ¿Las familias van al colegio a recoger las notas? | 1 la mayoría, 2 algunos, 3 casi ninguno, 4 ninguno |
| 10.4. ¿Las familias van al colegio si los llaman? | 1 la mayoría, 2 algunos, 3 casi ninguno, 4 ninguno |
| 10.5. ¿Las familias van al colegio si su hijo va mal? | 1 la mayoría, 2 algunos, 3 casi ninguno, 4 ninguno |
| 10.6. ¿Las familias forman parte del AMPA? | 1 la mayoría, 2 algunos, 3 casi ninguno, 4 ninguno |
| 11.1. Enfrentamientos entre los grupos de alumnos/as y el/a profesor/a | 1 mucho, 2 regular, 3 poco, 4 nada |
| 11.2. Malas palabras en clase | 1 mucho, 2 regular, 3 poco, 4 nada |
| 11.3. No se respetan las normas | 1 mucho, 2 regular, 3 poco, 4 nada |
| 11.4. Los/as alumnos/as se insultan | 1 mucho, 2 regular, 3 poco, 4 nada |
| 11.5. Los/as alumnos/as se pelean | 1 mucho, 2 regular, 3 poco, 4 nada |
| 11.6. Hay grupitos que no se llevan bien | 1 mucho, 2 regular, 3 poco, 4 nada |
| 11.7. Hay niños/as que no están integrados/as y se sienten solos/as | 1 mucho, 2 regular, 3 poco, 4 nada |
| 11.8. Los/as profesores/as van cada uno a lo suyo | 1 mucho, 2 regular, 3 poco, 4 nada |
| 11.9. Los/as alumnos/as piensan que los/as profesores/as no les entienden | 1 mucho, 2 regular, 3 poco, 4 nada |

Fuente: adaptado de Ortega y Del Rey (2003)

Chart 3. Preguntas seleccionadas del cuestionario para profesorado.

| Ítems | Escala de respuesta |
|---|---|
| 6. ¿Cómo dirías que te llevas con tus compañeros? | 1 bien, 2 normal, 3 regular, 4 mal |
| 7. ¿Cómo dirías que te llevas con los alumnos y las alumnas del centro? | 1 bien, 2 normal, 3 regular, 4 mal |
| 8. ¿Qué visión crees que tienen de ti tus compañeros/as? | 1 muy positiva, 2 ni buena, ni mala, 3 no me conocen realmente, 4 creo que tienen mala imagen |
| 9. ¿Qué visión crees que tienen de ti tus alumnos/as? | 1 muy positiva, 2 ni buena, ni mala, 3 no me conocen realmente, 4 creo que tienen mala imagen |
| 10. ¿Crees que hay diferencias entre tus normas de clase y las de otros profesores? | 1 muchas, 2 bastante, 3 algunas 4 ninguna |
| 11. ¿Cómo es tu relación con las familias de tus alumnos/as? | 1 muy buena, 2 buena, 3 regular, 4 mala |
| 12.1. ¿En qué medida crees que las familias deben participar en la convivencia del centro? AMPA | 1 mucho, 2 bastante, 3 poco, 4 nunca |
| 12.2. ¿En qué medida crees que las familias deben participar en la convivencia del centro? Atención a resultados académicos | 1 mucho, 2 bastante, 3 poco, 4 nunca |
| 12.3. ¿En qué medida crees que las familias deben participar en la convivencia del centro? Cosas complementarias | 1 mucho, 2 bastante, 3 poco, 4 nunca |
| 12.4. ¿En qué medida crees que las familias deben participar en la convivencia del centro? Planes de convivencia | 1 mucho, 2 bastante, 3 poco, 4 nunca |
| 12.5. ¿En qué medida crees que las familias deben participar en la convivencia del centro? Si su hijo va mal | 1 mucho, 2 bastante, 3 poco, 4 nunca |
| 12.6. ¿En qué medida crees que las familias deben participar en la convivencia del centro? Si son llamados | 1 mucho, 2 bastante, 3 poco, 4 nunca |
| 13.1. ¿Cuánto se repiten los enfrentamientos entre los grupos de alumnos/as y el profesorado? | 1 nada, 2 poco, 3 regular, 4 mucho |
| 13.2. ¿Cuánto se repiten las malas contestaciones en clase? | 1 nada, 2 poco, 3 regular, 4 mucho |
| 13.3. ¿Cuánto se repiten los incumplimientos de normas? | 1 nada, 2 poco, 3 regular, 4 mucho |
| 13.4. ¿Cuánto se repiten los insultos entre el alumnado? | 1 nada, 2 poco, 3 regular, 4 mucho |
| 13.5. ¿Cuánto se repiten las peleas entre el alumnado? | 1 nada, 2 poco, 3 regular, 4 mucho |
| 13.6. ¿Cuánto se repiten los enfrentamientos entre grupitos que no se llevan bien? | 1 nada, 2 poco, 3 regular, 4 mucho |
| 13.7. ¿Hay niños/as que no están integrados/as y se sienten solos/as? | 1 nada, 2 poco, 3 regular, 4 mucho |
| 13.8. ¿Los profesores del centro van cada uno a lo suyo? | 1 nada, 2 poco, 3 regular, 4 mucho |
| 13.9. ¿Consideras que los/as alumnos/as piensan que los/as profesores/as no les entienden? | 1 nada, 2 poco, 3 regular, 4 mucho |
| 13.10. ¿Crees que los/as alumnos/as están desmotivados/as y se aburren en el centro? | 1 nada, 2 poco, 3 regular, 4 mucho |

Fuente: adaptado de Ortega y Del Rey (2003)

Programa de intervención

Después de analizar los resultados obtenidos en la evaluación inicial -los cuales se exponen en apartados posteriores- y de la fundamentación teórica llevada a cabo, se diseñó un programa de intervención socioeducativo adaptado a las necesidades detectadas en el centro experimental (Tabla 4). La primera parte formada por la implementación de tres de las estrategias expuestas en anteriores páginas -previa formación del profesorado-, seleccionadas por ser las más idóneas a nivel educativo, valorando las necesidades y la edad de los/as destinatarios/as, así como teniendo en cuenta el contexto de aplicación: *asamblea de aula*, *paired reading* y *aula de juegos*.

La segunda parte de la intervención consiste en la realización talleres artísticos para trabajar los Derechos Humanos en tres de las asignaturas del currículum con la colaboración de la O.N.G. Amnistía Internacional, a través de la Red de Escuelas por los Derechos Humanos de Valencia.

Tabla 4. Síntesis del programa de intervención

| | | Formación del profesorado | 1^{er} trimestre | 2^o trimestre | 3^{er} trimestre |
|----------------|--|---|---------------------------------|--------------------------------|---------------------------------|
| Parte 1 | Asamblea de Aula ¹² | Septiembre y octubre de 2014. Jornadas de formación del profesorado. | Todo el alumnado | Todo el alumnado | Todo el alumnado |
| | <i>Paired reading</i> | | | | |
| | Aula de juegos | | | | |
| Parte 2 | Break | Presentación de la red de Escuelas por los Derechos Humanos. | 1 ^{er} ciclo | 3 ^{er} ciclo | 2 ^o ciclo |
| | Dance (Educación física) | | 2 ^o ciclo | 1 ^{er} ciclo | 3 ^{er} ciclo |
| | Teatro de sombras (Lengua valenciana) | | 3 ^{er} ciclo | 2 ^o ciclo | 1 ^{er} ciclo |
| | Graffiti (Educación Plástica y Visual) | | | | |

Análisis estadístico

Los análisis descriptivos obtenidos en el *pretest* y *postest* se han procesado mediante el apoyo del software Statistical Package for Social Sciences, versión 22. Se ha realizado la prueba Wilcoxon para muestras relacionadas y U de Mann Whitney para muestras independientes, comprobando diferencias estadísticamente significativas.

RESULTADOS

A continuación se presentan los resultados en función de tres grupos de estudio -1^{er} ciclo de educación primaria (1^o y 2^o curso -de 6 a 8 años-) (Gráficos 1 y 2), 2^o y 3^{er} ciclo (3^o, 4^o, 5^o y 6^o curso -de 8 a 12 años-) (Gráficos 3 y 4) y profesorado (Gráficos 5 y 6)-, así como su distribución por centro -control y experimental- para cada uno de los momentos de evaluación -*pretest* y *postest*-.

¹² Se ha elaborado una adaptación a partir del modelo expuesto por el Ministerio de Educación de Perú (2009) para desarrollar una propuesta coherente con el contexto de trabajo.

Gráfico 1. Resultados descriptivos alumnado 1^{er} ciclo de primaria. Grupo control

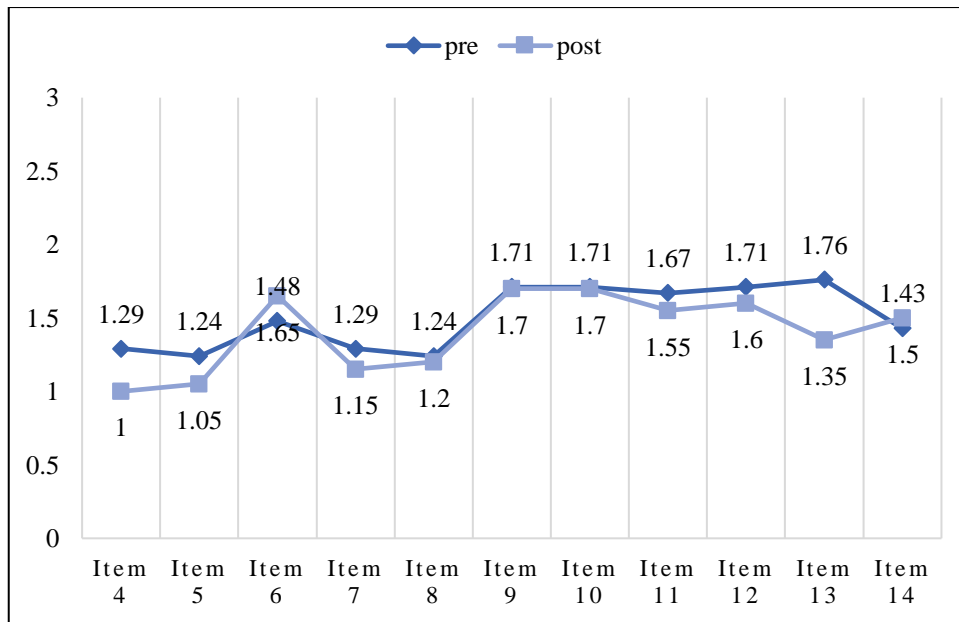
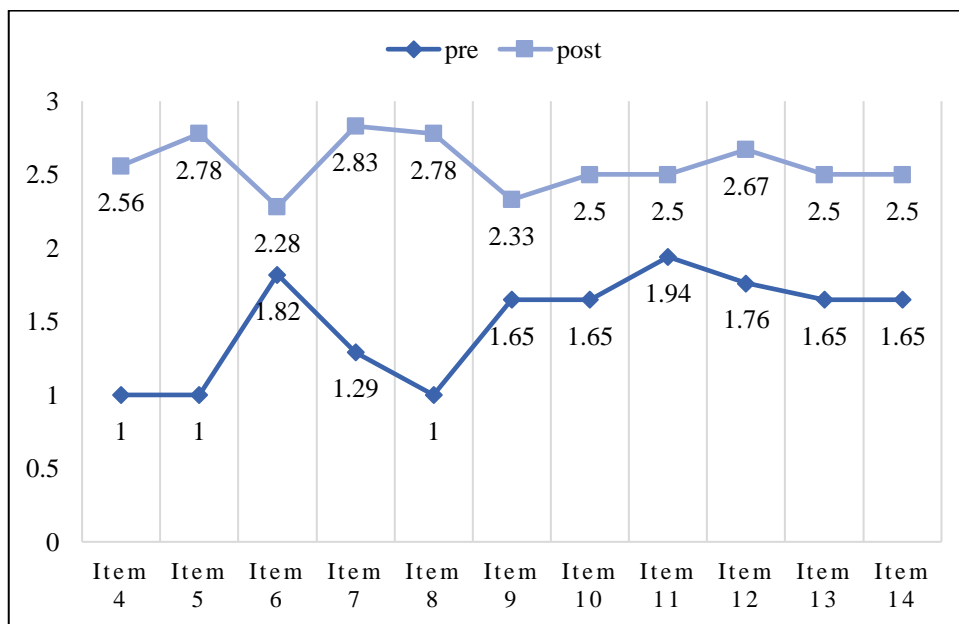


Gráfico 2. Resultados descriptivos alumnado 1^{er} ciclo de primaria. Grupo experimental.



Como se puede observar, los resultados sobre el grupo control no ejercen apenas cambios. En el centro experimental sí se detecta un cambio positivo en todos los ítems, ya que todos superan los 2,2 puntos de una escala de tres. Asimismo, vemos que la mayor mejora ante la intervención ha sido en el ítem 5 -¿Cómo te sientes con los/as maestros/as? (media 2,78), en el 7-¿Te quieren tus compañeros/as?- (media 2,83) y 5 -¿Te quieren tus maestros/as?- (media 2,78).

Gráfico 3. Resultados descriptivos alumnado 2º y 3º ciclo de primaria. Grupo control.

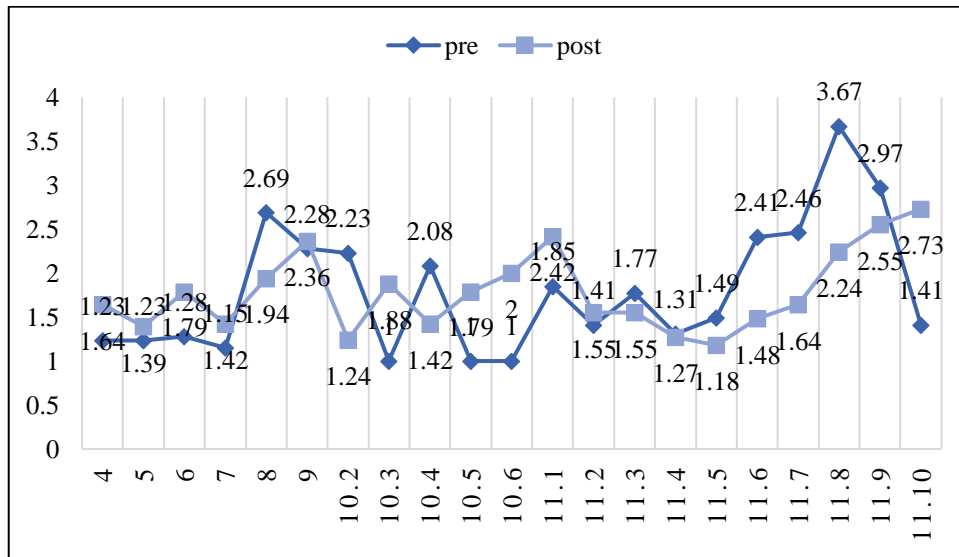
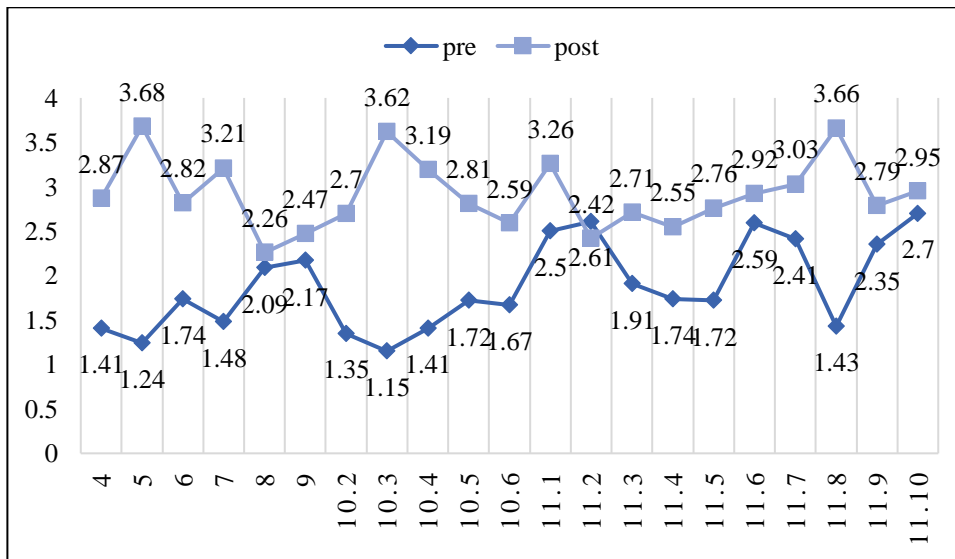


Gráfico 4. Resultados descriptivos alumnado 2º y 3º ciclo de primaria. Grupo experimental.



En el grupo control se aprecian cambios, pero sin una tendencia clara. Sin embargo, en el centro experimental observamos una mejora positiva en todos los ítems menos en el número 11.2 - Malas palabras en clase-, ya que todos superan los 2,2 puntos. No obstante, percibimos una mayor mejora entre los ítems 5 -¿Cómo te llevas con los profesores y las profesoras?- (media 3,68), 10.3 -¿Las familias van al colegio a recoger las notas?- (media 3,62) y 11.8 -Los/as profesores/as van cada uno a lo suyo- (media 3,66).

Gráfico 5. Resultados descriptivos profesorado. Grupo control.

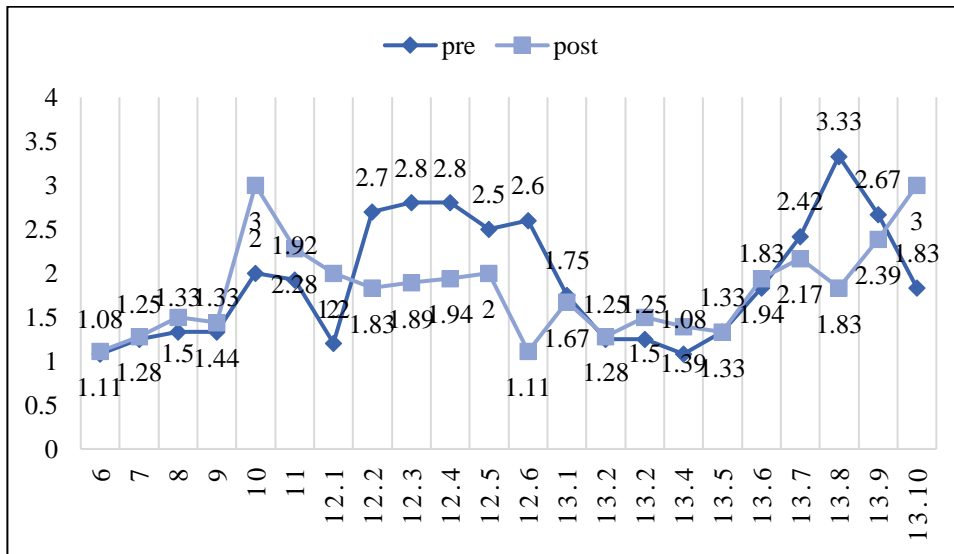
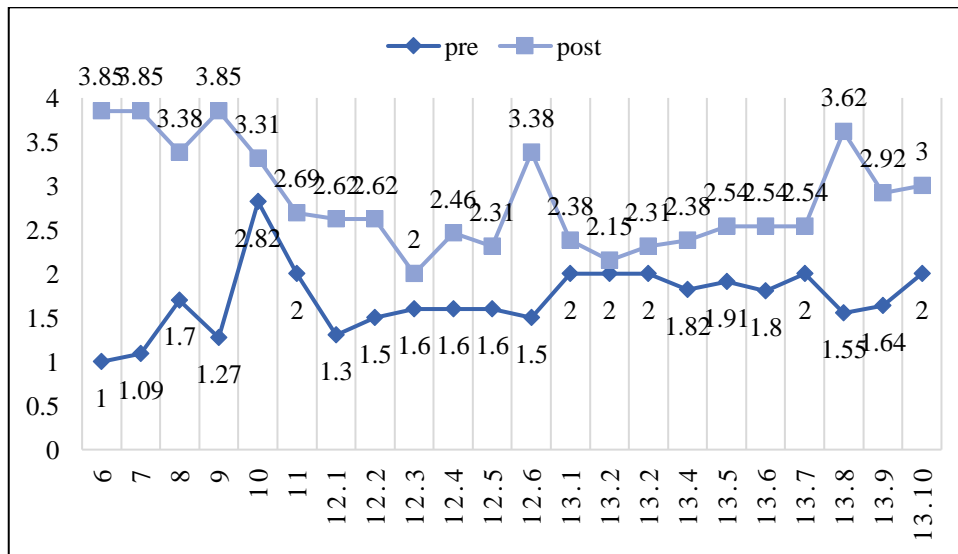


Gráfico 6. Resultados descriptivos profesorado. Grupo experimental.



En el profesorado, se puede apreciar que los docentes del grupo control solo mejoran en algunos puntos intermedios. En el grupo experimental advertimos una tendencia clara positiva en todos los ítems. Caben destacar las mayores puntuaciones entre los ítems 6 -¿Cómo dirías que te llevas con tus compañeros?- (media 3,85), 7 -¿Cómo dirías que te llevas con los alumnos y las alumnas del centro?- (media 3,87) y 9 -¿Qué visión crees que tienen de ti tus alumnos/as?- (media 3,87).

Después de comprobar a nivel descriptivo una aparente mejora de la convivencia escolar debido a la intervención en el grupo experimental, debemos asegurar la diferencia

estadísticamente significativa (menor de 0,05) entre los dos momentos de evaluación (Tabla 5), así como comprobar diferencias significativas entre centros para asegurar el valor del programa de mejora de la convivencia (Tabla 6).

Tabla 5. Resultados análisis Wilcoxon entre muestra grupo control y grupo experimental.

| Wilcoxon grupo control: Estadísticos de contraste | 1^{er} ciclo post – 1^{er} ciclo pre | 2^o y 3^{er} ciclo_post – 2^o y 3^{er} ciclo_pre | prof_post - prof_pre |
|---|---|---|---------------------------------|
| Z | -1,245 | -,571 | -,408 |
| Sig. asintót. (bilateral) | 0.213 | 0.568 | 0.683 |
| Wilcoxon grupo experimental: Estadísticos de contraste | 1^{er} ciclo post – 1^{er} ciclo pre | 2^o y 3^{er} ciclo_post – 2^o y 3^{er} ciclo_pre | prof_post - prof_pre |
| Z | -3,629 | -5,375 | -2,934 |
| Sig. asintót. (bilateral) | 0.000* | 0.000* | 0.003* |

*Diferencia estadísticamente significativa

Como indican los datos, no existen diferencias estadísticamente significativas entre el *pretest* y *posttest* en ninguno de los grupos para el centro control. Pero sí son significativas en todos los casos del grupo experimental. Por tanto, se puede asegurar que el cambio positivo que ejerce el alumnado de Primaria y el profesorado del centro experimental en relación a la convivencia escolar, se deben a la intervención que han recibido de acuerdo al programa.

Tabla 6. Resultados análisis U Mann Whitney entre centros

| U de Mann Whitney para: | 1^{er} ciclo pre | 1^{er} ciclo post | 2^o y 3^{er} ciclo pre | 2^o y 3^{er} ciclo post | Prof pre | Prof post |
|--------------------------------|---------------------------------|--------------------------------------|---|--|-----------------|------------------|
| Estadísticos de contraste | | | | | | |
| | t | t | t | t | t | t |
| U de Mann-Whitney | 140 | 3 | 858 | 0 | 44 | 0 |
| W de Wilcoxon | 350 | 234 | 1638 | 561 | 110 | 171 |
| Z | -0,924 | -5,251 | -0,344 | -7,234 | -1,358 | -4,693 |
| Sig. asintót. (bilateral) | 0,356 | 0,000* | 0,731 | 0,000* | 0,175 | 0,000* |

*Diferencia estadísticamente significativa.

Finalmente, podemos afirmar que en los momentos iniciales de la evaluación no hay diferencias estadísticamente significativas en el alumnado de Primaria, ni entre el profesorado entre ambos centros, lo cual indica que se ha trabajado desde el inicio con grupos estadísticamente similares. Por otro lado, se corrobora una diferencia estadísticamente significativa en los momentos finales de la evaluación entre los dos centros, por lo que se constata el efecto de la intervención diseñada para tal fin.

En definitiva, se puede avalar la consecuencia de la intervención realizada de manera positiva, ya que se han obtenido tendencias positivas elevadas a nivel descriptivo en el grupo

experimental. También se puede constatar la evidencia estadísticamente significativa sobre las diferencias establecidas a partir de la intervención desarrollada en el grupo experimental, como se detecta en los datos anteriormente presentados en contraste al grupo control.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Conforme al objetivo prioritario de la investigación, hemos comprobado que el programa propuesto para la mejora de la convivencia en entornos de vulnerabilidad social, ha funcionado; a partir de las percepciones del alumnado y del profesorado del mismo. En líneas generales, podría decirse que las diferentes estrategias de ayuda entre iguales que se han puesto en funcionamiento en el centro han sido positivas para reducir la violencia en la escuela, siguiendo la misma línea de Cowie et al (2002) y Naylor y Cowie (1999), de acuerdo con los resultados expuestos.

Como ya se indicaba, el alumnado constata que la asamblea de aula, el *paired reading*, el aula de juegos y los talleres realizados han promovido la creación de una serie de estructuras de participación y comunicación, disminuyendo significativamente los enfrentamientos y agresiones. Al respecto, quisiéramos destacar que otros estudios internacionales también han destacado la eficacia de la aplicación de programas de convivencia en la disminución de la agresividades, tales como los realizados por Turnuklu et al. (2010) y Akgun y Araz (2014).

El profesorado, igualmente, pone de manifiesto la mejora del clima de centro a partir de la implementación del programa, aumentando la media en todos los ítems (superior a 2,5 puntos en una escala de 4). Además sus respuestas denotan cierta intención de trabajando en la implementación de estrategias de mejora de la convivencia. Resultados similares han sido constatados en los estudios realizados por Hakvoort y Olsson (2014) y Peñalva-Vélez et al (2015).

No obstante, somos conscientes de que todo programa educativo siempre debe someterse a evaluación no únicamente para conocer sus beneficios, sino también para mejorar en aquellos aspectos donde no se han observado mejoras importantes.

Desde esta perspectiva, el programa debería incorporar acciones que potenciaran la participación de las familias, dado que se trata de un aspecto destacado como necesario por todas las audiencias participantes. Podríamos decir que éste ha sido uno de los puntos más débiles del programa y que para ampliar sus beneficios educativos debería incorporar actividades de trabajo conjunto entre familia y escuela. Se trataría de crear estructuras de participación activas y dinámicas para dar voz y voto a las familias, con el propósito de que

formen parte activa de la comunidad educativa, facilitando que trabajen conjuntamente para educar en la convivencia democrática (Viguer and Solè 2012). Asimismo, entidades, asociaciones y ONGs del barrio deberían adquirir un papel más activo para contribuir, así, a la creación de una escuela abierta al barrio y a la ciudadanía, tal y como afirma el profesorado participante en los resultados cualitativos analizados.

También sería muy interesante incluir la iniciativa de alumnos/as ayudantes (Torrego 2013), ya que, tal y como se señalaba en apartados anteriores, es otra estrategia que cuenta con diversas ventajas educativas, como la resolución de conflictos con la implicación del alumnado y la mejora de la responsabilidad, la comunicación o la participación. Asimismo, la creación de grupos interactivos (Valls et al 2008) en las diferentes aulas también podría ponerse en funcionamiento con la finalidad de incrementar la cooperación entre el alumnado. Se trata, en definitiva, de seguir profundizando en el desarrollo de recursos socioeducativos que promuevan la comunicación, la participación, la gestión democrática de conflictos y en definitiva, que trabajen por la convivencia y la cohesión de los grupos en los que se integran (García-Raga et al 2012) planteando una propuesta más completa.

Finalmente, queremos indicar que somos conscientes que para posteriores análisis deberemos ampliar la muestra y considerar las valoraciones de otros agentes de la comunidad educativa para contrastar con las opiniones del alumnado y del profesorado, realizando un estudio más global. Por otra parte, queremos avanzar que la aplicación del programa con los aspectos propuestos ya se está llevando a cabo en otro centro (el que ejerció de grupo de control durante la investigación presentada), lo cual nos está posibilitando el planteamiento de una propuesta educativa todavía más mejorada que apuesta firmemente por una educación democrática y que podría llevarse a cabo en centros educativos de similares características en España u otros países, si bien con las adaptaciones pertinentes a cada realidad.

Por tanto, concluimos el presente artículo haciendo referencia a la necesidad de seguir trabajando en la propuesta de actuaciones y de programas que mejoren la calidad educativa en zonas en situación de vulnerabilidad social, donde el aprendizaje de la paz es una necesidad que preocupa a profesionales de la educación que cada día apuestan, desde todos los países del mundo, por una sociedad libre de violencia.

7.3. Carta de aceptación del artículo 6



**ROSER GRAU VIDAL Y LAURA GARCÍA RAGA
PRESENTE.**

Hacemos constar que el artículo “ConVivim: Aplicación de un programa para aprender a convivir democráticamente”, ha sido aceptado para su publicación en esta *Revista Electrónica de Investigación Educativa* (REDIE), la cual se encuentra indizada en la siguiente base de datos: Sistema de Clasificación de Revistas Mexicanas de Ciencia y Tecnología (CRMCyT) del CONACYT, Scientific electronic library online (SciELO), SCOPUS, la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), DIALNET, Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico (REDIB), Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (IRESIE), Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal (LATINDEX), en su Índice de revistas electrónicas, International Consortium for the Advancement of Academia Publication (ICAAP), Directory of Open Access Journals (DOAJ), Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal (Redalyc), Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades (CLASE), Latin American Network Information Center (LANIC), Hispanic American Periodicals Index (HAPI),



La Revista Electrónica de Investigación Educativa, es una publicación editada por el Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de la Universidad Autónoma de Baja California.

Publindex, WebQualis y Academic OneFile. Se extiende la presente a solicitud del interesado para los fines que convengan.

Sin otro particular por el momento, quedo a sus apreciables órdenes.

A T E N T A M E N T E

Ensenada, B. C., 9 de enero de 2017



DRA. EDNA LUNA SERRANO
EDITORA CIENTÍFICA



La Revista Electrónica de Investigación Educativa, es una publicación editada por el Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de la Universidad Autónoma de Baja California.

7.4. Certificado de revisión del artículo 2



Bogotá, febrero de 2017

magis, Revista Internacional de Investigación en Educación certifica que:

El artículo “Percepciones sobre la escuela democrática en Argentina y España” de los autores Roser Grau Vidal, Laura García Raga y Ramón López Martín, ha sido aprobado en la revisión inicial y se encuentra en proceso de evaluación anónimo por parte de pares expertos internacionales.

Cordialmente,

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Mauricio Pérez Abril'.

MAURICIO PÉREZ ABRIL
EDITOR
magis
REVISTA INTERNACIONAL DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN

Facultad de Educación

Carrera 7ª N° 40-62 Edif. 25 4° piso. PBX (57-1) 320 83 20 Ext. 2617-2617. Fax: (57-1) 285 88 64
[Http://puj-portal.javeriana.edu.co/portal/page/portal/Facultad%20de%20Educacion/INICIO](http://puj-portal.javeriana.edu.co/portal/page/portal/Facultad%20de%20Educacion/INICIO),
educacion@javeriana.edu.co. Bogotá, D.C. Colombia.

7.5. Artículos publicados



Available online at www.sciencedirect.com

ScienceDirect

Procedia

Social and Behavioral Sciences

Procedia - Social and Behavioral Sciences 237 (2017) 710–716

7th International Conference on Intercultural Education "Education, Health and ICT for a Transcultural World", EDUHEM 2016, 15-17 June 2016, Almería, Spain

The challenge of coexistence in socially vulnerable schools

Roser Grau^{a,*}, Laura Garcia-Raga^b, Ramón López-Martín^a

^aUniversity of Valencia, Department of Comparative Education and History of Education, Illiceo Alicantí, 30, 46100, Valencia, Spain.
^bUniversity of Valencia, Department of Theory of Education, Illiceo Alicantí, 30, 46100, Valencia, Spain.

Abstract

Society in general and schools in particular continue to express their concerns with regard to the many challenges posed nowadays by living in a globalized world, where learning to coexist involves knowing oneself and those around us. Therefore, the professionals from the education sector and specially from the most vulnerable contexts need the necessity to know strategies and initiatives which enable them to build a democratic school where learning to coexist is the key to educate engaged citizens living in an increasingly intercultural, changing world. The study presented here has been conducted in two differentiated, but complementary, phases. During the first phase a document search has been conducted on two inter-connected concepts: education and democracy, reviewing the theoretical and conceptual contributions from prominent authors, both national and international. During the second phase we have selected a series of peer and cooperative support strategies, as we consider them to be most appropriate to transform the school of today and tomorrow. We have stated their characteristics and their implementation possibilities. Class Assembly, Peer Support Program, Pair Reading, and Alternative Leisure in the Playground, are just some of those selected. It must therefore be concluded that building a democratic school is the way towards quality in education, by opening the school to participation through strategies which give a voice to the whole education community.

© 2017 The Authors. Published by Elsevier Ltd. This is an open access article under the CC BY-NC-ND license (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

Peer-review under responsibility of the organizing committee of EDUHEM 2016.

Keywords: School; Participation; democratic values; educational strategies.

* Corresponding author. Tel.: +34 64546355;
E-mail address: rosgrau@uv.es

1. Introduction

School coexistence is an ongoing challenge for the current education system. Learning to live in a society is an increasingly complex task and is still one of the objectives to achieve at an international level (UNESCO, 2015). Besides, there are already many professionals in education who request support from the public authorities in order to receive training in strategies which will help them face a reality that has become more and more complex. We currently live in a changing and diverse society, and responding to the needs of the education community has become a challenging task to address.

From this perspective, alternatives within the education sector have been sought in order to set aside the inefficient, but still present, punishment strategies. They continue to be a resource used in many schools, even while their little operability is well known by all. The lack of resources to deal with situations such as school violence, school bullying and constant signs of disrespect has become an issue. It is for this reason that this study has been conducted, aiming at supporting those professionals who sometimes feel lost when they have to face situations which are becoming more difficult to deal with and to step in.

Context is, without a doubt, a relevant aspect in the educational process of individuals. Firstly, the education received within the nuclear family is crucial as it exercises a significant impact on many aspects, as well as being credited the responsibility of teaching values for social coexistence (Parada, 2010). On the other hand, the peer groups –which children spend a large part of their time with as they grow up– are steadily gaining more and more importance, intensity and stability, and are becoming the most influent socialising context (Inglés, 2009; Lynch & Cicchetti, 1997; Mayselless, Wiseman & Hai, 1998). While being aware of the role exercised by both socialising agents, we must not forget that it is at school that children spend a great deal of their time and, for this reason, we stand for a democratic education based on respect, tolerance and mutual dialogue.

Hence, in this article we have addressed a research carried out in two complementary stages. In the first place, we have performed a document search on the connection between the concepts of “Democracy” and “Education”, following on the discourse from relevant experts and on the basis that there is a need for education on, and for, democracy. On the second stage of the research, and using the same methodology, we have selected a series of strategies to improve school coexistence. These strategies can be of great interest to education centres, especially those within contexts with a risk of social exclusion. Finally, we offer a social-educational program proposal.

Ultimately, it is essential to continue standing for a democratic school by implementing strategies that help students live together. Thus, schools can transform into spaces where the priority is learning to coexist peacefully.

2. Objectives

The main aim of this article is the development of a program for school coexistence improvement based on the connection between democracy and education. We have used as a starting point the strategies addressed in research studies by experts on the subject.

The following specific objectives derive from our main aim:

- To establish a theoretical frame around the meaning of democratic education by carrying out an extensive search of data.
- To sort the information collected and reflect the different meanings found during the search process on a table.
- To perform a document search of strategies for school coexistence improvement.
- To group those strategies on a table while specifying at the same time their main characteristics.
- To design a social-educational program for the improvement of school coexistence drawn from the information gathered during both research stages.

3. Methodology

This research is framed within the qualitative methodology, using a strategy of collection and analysis of information, known as documentary analysis. As Del Rincón et al. (1995, p.342) state, the analysis of documents is a very useful source to obtain retrospective and referential information about a situation, a phenomenon or a specific

program. This search has been carried out using primary sources, with the aim of analysing information in a systematic and organized way. In order to ensure the research process is reliable we have followed the five basic stages presented by Bisquerra (2012, p. 351):

- a) Tracking or inventory of the existing and available documents.
- b) Classification of the specified documents.
- c) Selection of the most relevant documents for the purposes of the research.
- d) An in-depth reading of the content of these documents in order to extract elements for analysis and to register them in memos or comments into margins, so as to identify patterns, trends, confluences and contradictions.
- e) A comparative and cross-referenced reading of the documents so it is possible to build a comprehensive synthesis about the social reality being analysed.

As we have previously described, the research consists of two complementary phases, both of which have used the same methodology:

- Phase 1: Document search on the relationship between two concepts: Democracy and Education, with the prospect of analysing the discourse of experts on the subject.
- Phase 2: Document search on coexistence improvement strategies which are appropriate to reduce the rate of school violence and to improve interpersonal relationships within the education community.

After completing this process we offer a program for the improvement of school coexistence, with the prospect of it becoming operational during future researches.

4. Findings

After previously having explained our research we present the findings obtained through both phases below.

4.1. Findings obtained during Phase 1

As our aim was to perform an extensive document search on the connection between the concepts of democracy and education –established by many authors–, it has been necessary to collect a great amount of quotes. Those most relevant thereon have been selected (Table 1) for the purpose of observing and reflecting on possible differences, similarities or variances.

Table 1. Selected data on the relationship between “democracy and education”

| Quote | Authorship |
|---|---|
| “In a democracy, the school should embody the democratic values and educate pupils on attitudes of tolerance, respect, equality, solidarity, cooperation and participation. I see democracy not just on its formal dimension but as a lifestyle too”. | Santos-Guerra, 1996, p. 251 |
| “Democratic schools need to be based on a broad definition of “we”, a commitment to building a community that is both of the school and of the society in which the school exists”. | Apple & Beane, 1997, p. 44 (Spanish translation) |
| “Participation in social life needs to be nurtured by education so that the democratic life becomes a culture, rooted in the citizens’ minds and hearts; without this it would be reduced to a frame of procedures of formal participation”. | Gimeno-Sacristán, 2001, p. 155 |
| “Democratic discipline rests on values such as mutual respect –key in any type of coexistence–, rights and duties and on the capacity of self-sacrifice. From a procedural point of view, this model of discipline is founded on mutual dialogue, reasoning, negotiation and persuasion”. | Santos-Guerra, 2003, p. 94 |
| (...) “education for peace must include education for democracy, justice, disarmament, human rights, tolerance, respect to cultural diversity, preservation of the environment, conflict prevention, reconciliation, non-violence, and culture of peace”. | Mayor-Zaragoza, 2003, p. 19 |
| “The difficulties of democratic organization are taking place in schools, where the clear fall of participation emerges as one of the most significant and worrying indicators. Nevertheless, as we will see, participation is irreplaceable in order to foster democratic models of coexistence. The pedagogy of coexistence cannot be designed leaving aside those concerned” | Jares, 2006, p. 14 |

| | |
|--|---|
| “Learning to live democratically can only be achieved by living democratically”. | Martín and Puig, 2007, p. 91 |
| “Education for a democratic citizenship is crucial to promote a free, tolerant, and fair society, which contributes to protect the values and principles that are the basics of a democracy: freedom, pluralism, human rights and the rule of law”. | Bolívar, 2008, p. 128 |
| “It goes without saying that calling for active participation, as an example of democratic life at school, or praising the virtues of an education for citizenship when a specific situation remains rooted to a whirlpool of disputes is pure illusion”. | Godás, Santos- Rego and Lorenzo, 2008, p. 42 |
| (...) “where children are seen as citizens and, therefore, able to establish experiences of democracy and citizenship”. | Tonucci, 2009, p. 24 |
| “Democracy is an educational political value that international agencies also promote in teaching the modern-day citizen, and through which they offer and conditionaid through funding, consulting, programs, etc. In this sense democracy is defined as the possibility of shaping a responsible, committed, and participative citizen”. | Buenfil, 2011, p. 33 |
| “School cannot only be a good place for the education of values; it must be –together with the family– the best place to learn and to become happy, free, fair and democratic people”. | Martínez, Esteban and Buxarrais, 2011, p. 99 |
| “When viewed in the foreground, the political and democratic horizon of participation is conceived as a social action committed to the education of subjects capable of changing the world, not merely reproducing it. From this standpoint, participation can be visualized in the relational field as able to contribute to more critical and emancipated political stances, and more symmetrical social relationships, which, on a subjective level, could be translated into an autonomous and proactive citizenship”. | Oraisón, 2011, p. 63 |
| “Education nowadays cannot renounce to the building of a participative, critical and responsible citizenship and, subsequently, to boosting the role of the educational centres as ideal scenarios for the learning of democratic values”. | García-Raga y López-Martín, 2014, 93 |
| “Clearly, the theories posed by some authors express the prevailing mood of a society that, subject to constant changes, is delegating more and more to the educational institutions, which it recognizes as suitable places to practice and live democracy and the values that guarantee coexistence by respecting differences”. | Puig-Gutiérrez y Morales-Lozano, 2015, p. 264 |

After a thorough analysis of these quotes, it is evident that there is a wide variety of authors who work and are concerned about discussing democracy and education, albeit their foci are diverse according to the definitions. Hence, many of the quotes show student participation and the importance of promoting civic values as priority topics. There are also definitions including references to the value of coexistence. In any case, there are a large number of conceptions that stress the importance of the three elements considered to be essential for the construction of a democratic school: participation, the need for coexistence and the commitment to build an involved, critical and structured citizenship.

4.2. Findings obtained during Phase 2

The following table contains the strategies we consider to be most ideal to work on school coexistence in primary education centres that are in contexts with a risk of social exclusion.

Table 2. Selection of strategies for the improvement of school coexistence

| Strategy | Description | Author of reference |
|----------------|--|--|
| Class Assembly | Time and space for mutual dialogue, communication, prevention and conflict resolution. It is advisable to hold the assembly once a week, arranged in a circle with the help of the dashboard “I congratulate, I criticise, I propose” as guidance. | Freinet (1971) |
| Pair Reading | Sharing the pleasure of reading in an asymmetric fashion. Students from upper grades will share one or two weekly readings with younger students (in pairs), encouraging reading while creating friendship bonds. | Durán & Blanch (2015); Valdebenito & Durán (2014) |

| | | |
|---------------------------------------|--|--|
| Peer Mentoring | Asymmetric pairs (from upper and lower grades) who share a common objective, with the aim of building emotional bonds. The involvement of both is required: the mentor learns teaching and the mentee learns to receive customised help from a peer. Moreover, autonomy and responsibility are boosted on both. | Durán (2012) |
| Curriculum-Specific Work Areas | Organisation of the space in areas according to the curriculum and the needs of the children in the classroom. Numerous experts indicate these areas enhance cooperative learning, as well as social relations and peer interactions. | Ezquerro & Argos (2008); Isbell & Exelby (2001) |
| Alternative Leisure to the Playground | A games classroom available during playground time. Board games and sports equipment are coordinated and guarded by students from upper grades. It is an alternative to the playground break, as most conflicts usually occur during that time at school. | Volk, Dane, Marini & Vaillancourt (2015) |
| Peer Support Program | 2 responsible upper-grade students are selected in each class. They take specific roles regarding inclusion of all pupils, assistance to new students, academic support and monitoring and prevention and resolution of small conflicts. They will be a referent in the school, together with the teaching staff in charge of the group of supporting students. | Torrego (2012) |
| Peer Mediation | It is a strategy of peer conflict resolution which is rarely used in primary education, as it is the experts' advice to implement it in secondary education. In order to become a mediator and be given specific training people must volunteer as well as those who decide to use this service. A series of conflict resolution phases are adopted with the intention of adequately dealing with the specific issue or challenge. | Boqué (2005) |
| Art Mediation | Art activities or workshops aim at boosting group cohesion and thus preventing conflicts. It is advisable that these workshops are managed by established artists, so that they know how to convey the magic of art. Plays, dance, music, painting and sculpture are just some of the possibilities. | Moreno (2010) |

As we can see, many experts have researched and verified that the implementation of certain strategies for conflict resolution can significantly improve school coexistence. Class Assemblies, Curriculum-Specific Work Areas, and Alternative Leisure to the Playground, are some examples of the need to look for other spaces for social relationships, mutual dialogue and pleasure, providing time to get to know each other and to grow up both as an individual and as a group. Strategies such as Pair Reading and Peer Mentoring advocate for the creation of asymmetric pairs where older and younger students perform joint activities; they learn from each other and establish really interesting, and extremely enriching, emotional bonds and friendly ties. The Peer Support Program and Peer Mediation are strategies of conflict prevention and resolution, both including specific training for supporting students or mediators; this goes a step further in peer intervention when small conflicts emerge as it confers responsibility and autonomy during the resolution process. Finally, Art Mediation is a relatively new initiative: it seeks personal growth and group cohesion by means of workshops or activities that aim at making students thrill and enjoy through art.

5. Conclusion and Discussion

The findings we have presented previously indicate a need for further research along these lines, so that we move towards the transformation of the school into a place where the priority will be learning to coexist. Firstly, it is worth stressing that the connection between education and democracy is clear and so it has been determined by the discourse of relevant authors in this field. We have reached the conclusion that a democratic school is not only founded on teaching values, it also requires the democratic governance of its functioning. Participation, coexistence and training for responsible citizenship are the cornerstones on which the building of a democratic school must be founded. One of the common aspects the different authors that appear in this study identify as a fundamental value –or even an absolute prerequisite– for the adequate development of a democratic school is, undoubtedly, the participation of each

and every group of the educational community. As stated by García-Pérez (2009), participation is conceived as a critical element in order to learn to live in an increasingly demanding world, and it is a key point to learn to face problems and be competent in decision-making. Therefore, schools need to boost coexistence improvement, by promoting the full development of all the education community (José, Pareja and Pedrosa, 2013). We can fairly say that learning to live in society, to participate in the community, is not an easy task, but it must be a priority objective at school; participation is taught and learnt and must be experienced on a practical level.

With regards to the strategies proposed in this study, it should be noted that many experts have already confirmed their proper performance in educational centres located within different contexts, as for example the researches carried by Cowie et al (2002) and Naylor & Cowie (1999) about the benefits of peer support programs. Therefore, we believe it is vital to continue working along these lines.

Following these conclusions, the program intended is a set of strategies selected from those previously described: Class Assembly, Pair Reading, Alternative Leisure to the Playground, Peer Support Program and Art Mediation. We believe these are the most appropriate strategies as they all use cooperative learning as well as peer support –with all the educational benefits they contribute as a whole to the educational community–, in line with the findings of researches like those presented by Turnuklua et al. (2010), Akgun & Araz (2014), Hakvoort & Olsson (2014) and Peñalva-Vélez et al (2015).

Similarly, it is important to note that further research has to consider the need of a greater involvement of the families in the educational centre; they have to be granted an active role as they are the first socializing agent and cannot be left in the background. The search for strategies that potentiate family participation is thus another pending task in the current education system, and henceforth it is the responsibility of researchers on school coexistence.

References

- Akguna, S., & Araz, A. (2014). The effects of conflict resolution education on conflict resolution skills, social competence, and aggression in Turkish elementary school students. *Journal of Peace Education* 11(1): 30-45. doi:10.1080 / 17400200903370928.
- Apple, M. & Beane, J.A. (1997). *Escuelas Democráticas*. Madrid: Morata.
- Bisquerra, R. (2012). *Metodología de la investigación educativa* [Methodology of educational research]. Madrid: La Muralla.
- Bolívar, A. (2008). *Ciudadanía y competencias básicas*. [Citizenship and core competences] Sevilla: Fundación ECOEM.
- Boqué, M. C. (2005). *Tiempo de mediación. Taller de formación de mediadores y mediadoras en el ámbito educativo*. Barcelona: CEAC.
- Buenfil, R.N. (2011). Discussing Democracy in the Area of Education. *RIED-IJED. Interamerican Journal of Education for Democracy*, 1 (4), 29-51.
- Cowie, H., Naylor, P., Talamelli, L., Chauhan, P., & Smith, P.K. (2002). Knowledge, use of and attitudes towards peer support. *Journal of Adolescence*, 25, 453-467. doi: 10.1006/jado.2002.0498.
- Del Rincón, D., Latorre, A., Arnal, J., & Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales* [Research techniques in Social Sciences]. Madrid: Dykson.
- Durán, D. (2012). Utilizando el trabajo en equipo. Estructurar la interacción a través de métodos y técnicas. In Torrego, J.C. & Negro, A. (Coords.), *Aprendizaje cooperativo en las aulas* (pp. 139-166). Madrid: Alianza Editorial.
- Durán, D. & Blanch, S. (2015). Read One: Un programa de mejora de la lectura a través de la tutoría entre alumnos y el apoyo familiar. *Cultura y Educación*, 19:1, 31-45, doi: 10.1174/113564007780191287.
- Ezquerro, M.P. & Argos, J. (2008). Lo que creemos no es siempre lo que hacemos: Los educadores infantiles y la organización del espacio mediante rincones. *International Journal of Early Childhood*, 1 (40), 53-63.
- García-Pérez, F.F. (2009). Educar para la participación ciudadana. Un reto para la escuela de siglo XXI. *Investigación en la escuela*, 68, 5-10.
- García-Raga, L. & López-Martín, R. (2014). La convivencia escolar y la construcción de la ciudadanía: balance retrospectivo y desafíos de futuro [School coexistence and the building of citizenship: retrospective assessment and future challenges]. *Bordón. Revista de pedagogía*, 66 (2), 93-106.
- Gimeno-Sacristán, J. (2001). *Educar y convivir en la cultura global. Las exigencias de la ciudadanía* [To educate and coexist in a globalised culture. The citizenship requirements]. Madrid: Morata.
- Godás, A., Santos-Rego, M.A., & Lorenzo, M. (2008). Convivir en los centros educativos. ¿Cómo lo ven alumnos, padres y profesores? [To coexist at school. How do pupils, parents and teachers see it?] *Bordón. Revista de Pedagogía*, 60 (1), 41-58.
- Hakvoort, I., & Olsson, E. (2014). The School's Democratic Mission and Conflict Resolution: Voices of Swedish Educators. *Curriculum Inquiry*, 44(4), 531-542. doi: 0.1111/curi.12059.
- Inglés, C.J. (2009). *Enseñanza de Habilidades Interpersonales en la adolescencia*. PEHIA Program. 3rd Ed. Madrid: Pirámide.
- Isbell, R. & Exelby, B. (2001). *Early learning environments that work*. Gryphon: House Betsville.
- Jares, X.R. (2006). *Pedagogía de la convivencia* [Education of coexistence]. Barcelona: Graó.
- José, A., Pareja, J.A. y Pedrosa, B. (2013). Mejora de la convivencia a través de la investigación-acción participativa. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 3 (6), 467-491.

- Lynch, M. y Cicchetti, D. (1997). Children's relationships with adults and peers: An examination of elementary and junior high school students. *Journal of School Psychology*, 35, 81-89.
- Martín, X. & Puig-Rovira, J. (2007). *Las siete competencias básicas para educar en valores* [The seven core competences to educate in values]. Barcelona: Graó.
- Martínez, M., Esteban, F. & Buxarrais, M.R. (2011). Escuela, profesorado y valores [School, teaching staff and values]. *Revista de Educación*, número extraordinario, 95-113.
- Mayor-Zaragoza, F. (2003). Educación para la paz [Education for peace]. *Educación XXI*, 6, 17-24.
- Mayseless, O., Wiseman, H. & Hai, I. (1998). Adolescents' relationships with father, mother, and same-gender friend. *Journal of Adolescent Research*, 13, 101-123.
- Moreno, A. (2010). La mediación artística: un modelo de educación artística para la intervención social a través del arte. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52 (2), 1-9.
- Naylor, P., & Cowie, H. (1999). The effectiveness of peer support systems in challenging school bullying: the perspectives and experiences of teachers and pupils. *Journal of Adolescence*, 22, 467-479. doi: 10.1006/jado.1999.0241.
- Oraisón, M. (2011). Citizen Participation and Education for Democracy. *RIED-IJED. Interamerican Journal of Education for Democracy*, 1 (4), 53-71.
- Parada, J.L. (2010). La educación familiar en la familia del pasado, presente y futuro. *Educatio Siglo XXI*, 28(1), 17-40.
- Peñalva-Vélez, A., López-Gofí, J. J., Vega-Osés, A., & Satrustegui-Azpiroz, C. (2015). Clima escolar y percepciones del profesorado tras la implementación de un programa de convivencia escolar, ESE. *Estudios sobre Educación* 28, 9-28. doi: 10.15581/004.28.9-28.
- Puig, M. y Morales, J. A. (2015). La formación de ciudadanos: conceptualización y desarrollo de la competencia social y cívica. [Training of citizens: conceptualization and development of the social and civic competence] *Educación XXI*, 18 (1), 259-282.
- Santos-Guerra, M.A. (1996). La democracia, un estilo de vida [Democracy, a lifestyle]. *Cuadernos de pedagogía*, 251, 50-54.
- Santos-Guerra, M.A. (Coord.) (2003). *Aprender a convivir en la escuela* [Learning to coexist at school]. Madrid: Akal.
- Tonucci, F. (2009). ¿Se puede enseñar la participación? *Investigación en la escuela*, 68, 11-24. [Can participation be taught? Research at school].
- Torrego, J. C. (2012). *La ayuda entre iguales para la mejora de la convivencia escolar. Manual para la formación de alumnos ayudantes*. Madrid: Narcea.
- Turnuklua, A., et al. (2010). The effects of conflict resolution and peer mediation training on Turkish elementary school students' conflict resolution strategies. *Journal of Peace Education* 7(1), 33-45. doi: 10.1080/17400200903370928.
- UNESCO (2015). *Rethinking Education. Towards a global common good?* France: UNESCO.
- Volk, A., Dane, A.D., Marini, Z.A. & Vallancourt, T. (2015). Adolescent Bullying, Dating, and Mating: Testing an Evolutionary Hypothesis. *Evolutionary Psychology*, 1-11. doi: 10.1177/1474704915613909.

ENSEÑAR Y APRENDER CONVIVENCIA. ANÁLISIS DE UN PROGRAMA SOCIOEDUCATIVO PRÁCTICO DE MEJORA DE LA PARTICIPACIÓN DEMOCRÁTICA EN 2.º CICLO DE EDUCACIÓN INFANTIL

Roser Grau Vidal*, **Laura García-Raga**** y **Ramón López-Martín*****

SÍNTESIS: Hoy en día continúan siendo muchos los centros educativos que perciben la necesidad de trabajar en aras de mejorar la convivencia escolar. Se trata de una preocupación de la totalidad de los profesionales de la educación, si bien, en este trabajo, nos centraremos en el 2.º ciclo de Educación Infantil, etapa clave para el inicio de un proceso formativo de calidad. Nuestro objetivo va dirigido a valorar los efectos y resultados del diseño y aplicación de un programa socioeducativo de convivencia, integrado por diversas estrategias de intervención, implantado en un Centro de Acción Educativa Singular (CAES) de la ciudad de Valencia. Se ha utilizado un diseño cuasiexperimental pretest-postest con grupo control, recogiendo información de 93 miembros de la comunidad escolar de la etapa de educación infantil, de los cuales 50 son estudiantes, 7 docentes y 18 padres y madres. Los resultados obtenidos (cuantitativos y cualitativos) demuestran el adecuado funcionamiento del programa: profesorado, alumnado y familias del grupo experimental afirman la necesidad de seguir trabajando en proyectos de este calibre con la finalidad de continuar apostando por una escuela democrática. Como propuestas de mejora, más allá de la apuesta por una formación integral en convivencia para toda la comunidad educativa, las audiencias implicadas subrayan la necesidad de incorporar acciones que potencien la participación de las familias en la vida cotidiana de los centros educativos de educación infantil.

Palabras clave: educación infantil; convivencia; estrategias educativas; programa.

173

* Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación, Universidad de Valencia, España.

**Departamento de Teoría de la Educación, Universidad de Valencia, España.

***Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación, Universidad de Valencia, España.

Enseñar y aprender convivencia...

174

ENSINAR E APRENDER CONVIVÊNCIA. ANÁLISE DE UM PROGRAMA SOCIOEDUCATIVO PRÁTICO DE MELHORIA DA PARTICIPAÇÃO DEMOCRÁTICA NO 2º CICLO DE EDUCAÇÃO INFANTIL
SÍNTESE. Hoje em dia, continuam a ser muitos os centros educativos que compreendem a necessidade de trabalhar no sentido de melhorar a convivência escolar. Trata-se de uma preocupação da totalidade dos profissionais da educação, embora neste trabalho nos centremos no 2º ciclo de Educação Infantil, etapa essencial para o início de um processo formativo de qualidade. O nosso objetivo consiste em valorizar os efeitos e os resultados da conceção e aplicação de um programa socioeducativo de convivência, integrado por diversas estratégias de intervenção, implantado num Centro de Ação Educativa Singular (CAES) da cidade de Valência. Foi utilizado um conceito quase experimental pré-teste/pós-teste com grupo de controlo, recolhendo informação de 93 membros da comunidade escolar da etapa de Educação Infantil, dos quais 50 são estudantes, 7 são docentes e 18 são pais e mães. Os resultados obtidos (quantitativos e qualitativos) demonstram o adequado funcionamento do programa: o professorado, o alunado, e as famílias do grupo experimental afirmam a necessidade de continuar a trabalhar em projetos deste calibre com a finalidade de continuar a apostar numa escola democrática. Como propostas de melhoria, mais além da aposta por uma formação integral em convivência para toda a comunidade educativa, as audiências implicadas destacam a necessidade de incorporar ações que potenciem a participação das famílias na vida quotidiana dos centros educativos de Educação Infantil.

Palavras-chave: educação infantil; convivência; estratégias educativas; programa.

TO TEACH AND LEARN IN SCHOOL COEXISTENCE. ANALYSIS OF A PRACTICE-BASED SOCIO-EDUCATIONAL PROGRAMME THAT AIMS TO IMPROVE DEMOCRATIC PARTICIPATION DURING 2ND CYCLE OF CHILDHOOD EDUCATION

ABSTRACT. Nowadays, there are still many schools requiring the need to work in order to improve school coexistence; this is a concern for all the professionals in education, however in this paper, we will focus on the 2nd cycle of childhood education, key stage of development for the beginning of the quality educational process. Our aim is to evaluate the effects and results of the design and implementation of a particular socio coexistence program, composed of various intervention strategies, introduced at "Centro de Acción Educativa Singular" -CAES- city of Valencia. We used a quasi-experimental design with pretest-posttest control group, gathering information from 93 members of the school community related to the early childhood education: 50 students, 7 teachers and 18 parents. The quantitative and qualitative results demonstrate the appropriate programme's functioning: teachers, students and families in the experimental group confirmed the need to continue working on this type of projects, in order to continue supporting the democratic school. To suggest improvements to the program, beyond the commitment for a comprehensive training in coexistence for the whole educational community, the audience involved strengthen the need of incorporating actions that enhance family involvement in the daily life of early childhood education centres.

Keywords: childhood education; coexist; educational method; program.

1. INTRODUCCIÓN

Actualmente, la complejidad de la tarea educativa exige a las instituciones docentes más responsabilidades. Su función ya no va dirigida únicamente a formar al alumnado en contenidos meramente académicos, sino que deben promover la construcción de una ciudadanía participativa, crítica y responsable. De esta manera, los centros educativos deben trabajar por convertirse en espacios idóneos que fomenten el aprendizaje de la convivencia, enseñando al alumnado competencias necesarias para relacionarse de manera pacífica y democrática. Como consecuencia de ello, numerosos expertos en la temática de la convivencia escolar (Boquè, 2005; Fernández, 2008; García-Raga y López-Martín, 2014; Ortega y Del Rey, 2004; Torrego, 2012) han realizado investigaciones dirigidas a presentar estrategias promotoras de una educación democrática y comprometida.

Las instituciones escolares (junto con la familia) tienen, sin duda, la responsabilidad de educar en valores como la justicia, los derechos humanos, la tolerancia, el respeto a la diversidad cultural, la prevención y resolución de conflictos, la cultura de paz y la reconciliación (Mayor-Zaragoza, 2003). En definitiva, deben educar para aprender a convivir en una sociedad libre de prejuicios y de estereotipos. Ahora bien, reflexionar, investigar y tomar decisiones resultan herramientas necesarias para dicho proceso (Santos-Guerra, 2009) y serán los tres pilares que justifican nuestro estudio: reflexionar para saber actuar, aprender a pensar (solo y con los demás), ser conscientes de la dirección que queremos tomar y hacia dónde dirigirnos para conseguir las metas establecidas; investigar porque consideramos la escuela como un espacio de investigación a través del cual se puede analizar la realidad, punto de partida para comprenderla y transformarla (Tonucci, 1976); finalmente, tomar decisiones con el propósito de ejercer y poner en funcionamiento aquellas estrategias seleccionadas para iniciar el proceso de cambio y de mejora de la realidad.

En definitiva, concebimos la escuela como un espacio posible de cambio, transformación y mejora que puede fomentar aprendizajes que vayan incluso más allá de los establecimientos educativos. Además, entendemos que la educación infantil es relevante en el desarrollo y adquisición de competencias. Es en esta etapa, sin duda privilegiada para los aspectos formativos, en donde por primera vez se generarán relaciones con «los iguales», así como conflictos interpersonales diversos a los que deberán enfrentarse. Nuestro estudio se centrará en esta importante etapa escolar, si bien se enmarca en una investigación más amplia que considera otros periodos escolares y de la que daremos cuenta en publicaciones posteriores.

Enseñar y aprender convivencia...

2. APRENDER Y ENSEÑAR LA CONVIVENCIA

Siguiendo el discurso de Martín y Puig (2007, p. 91), «aprender a vivir de forma democrática solo se puede conseguir viviendo democráticamente», con lo que resulta imprescindible practicar la democracia y, por ende, la convivencia en la escuela, fomentando una serie de valores como la igualdad, la cooperación y la inclusión (Viguer y Solè, 2012). Es cierto que si apostamos por un modelo de escuela donde la comunidad educativa es la protagonista, aprender a convivir debe ser un objetivo inexcusable (Jares, 2002).

Pero este aprendizaje no ocurre de manera espontánea. Resulta incuestionable la necesidad de «enseñar» a convivir, por lo que los equipos docentes, como los mayores (que no únicos) responsables de poner en marcha las estrategias adecuadas, deben entender la convivencia como la clave identitaria de todo el proceso educativo, apostando firmemente por un modelo de escuela participativa y democrática.

De Vicente (2010) nos puede ayudar a comprender mejor los principios básicos de la conformación de una escuela democrática, creando una base sólida a partir de la cual iniciar el proceso de transformación de una institución ordinaria en una democrática. Estos se basan principalmente en la construcción de una escuela sostenible, a partir de la gestión, el liderazgo y la creación de normas de forma compartida, el diálogo como herramienta clave y la observación participativa como factor clave de la calidad educativa.

176

Por tanto, es necesario resaltar el papel que ejerce el profesorado en dicho proceso, gestionando y afrontando los problemas de convivencia a través de herramientas y procesos eficaces para ello (Álvarez-García et al., 2010). El maestro o la maestra de educación infantil debe ejercer el papel de mediador en la resolución de conflictos en la escuela, trabajando indisolublemente de la mano de la familia (primer agente socializador), la influencia de la cual en esta etapa es incuestionable (Boronat, 2008).

3. ESTRATEGIAS PARA «ENSEÑAR Y APRENDER» LA CONVIVENCIA EN EDUCACIÓN INFANTIL

La enseñanza-aprendizaje de la convivencia requiere del conocimiento y puesta en práctica de diferentes estrategias que fomenten la participación activa de la comunidad educativa. La convivencia está estrechamente relacionada con la calidad de las relaciones que cotidianamente se desarrollan en los centros educativos, y aprender a relacionarse bien es una labor compleja. Por ello, crear estructuras de participación y de intercambio es una tarea

R. GRAU; L. GARCÍA-RAGA; R. LÓPEZ-MARTÍN

irrenunciable para iniciar una apuesta firme orientada a mejorarla (Ortega y Del Rey, 2004). Como decíamos, aprender a participar es clave para ejercer la ciudadanía activa y, por ello, debe ser uno de los contenidos a practicar en las aulas de educación infantil. En palabras de Santos-Guerra (2003), «Una de las formas de mejorar la convivencia (probablemente la más eficaz) es aumentar y enriquecer la participación. Aquello que se considera propio se defiende y se respeta» (p. 108).

De acuerdo con el objetivo de promover una escuela participativa y democrática, se han propuesto herramientas con la finalidad de dar respuesta a los retos anteriormente planteados, algunas de las cuales se exponen a continuación.

3.1 LA ASAMBLEA DE AULA

Es una estrategia a la que se refería el pedagogo de gran prestigio Freinet (1971), describiéndola fundamentalmente como una herramienta educativa que promueve la participación, la comunicación, el encuentro y la reflexión. Sin duda, es el instrumento más adecuado para aprender a participar, escuchar, conversar y compartir (Silbert y Jacklin, 2015). Además, para los pequeños y las pequeñas se convierte en un espacio donde mejorar las relaciones sociales, repasar contenidos rutinarios sencillos, cantar canciones y otras actividades diversas; incluso, al profesorado le brinda la oportunidad de indagar en el proceso de aprendizaje de su alumnado, atendiendo las diferencias y los ritmos de forma individual y grupal. La escuela debe ser un espacio donde aprendamos a pensar y a ser personas críticas y, por tanto, iniciar el proceso desde Educación Infantil resulta clave para formar a las futuras generaciones en espacios democráticos.

En referencia al modelo de asamblea de aula, Haman (2009) realiza una propuesta sistemática, ordenada y basada en una estructura firme con la finalidad de aprender a participar respetuosamente. En esta línea, Pérez-Pérez (2007) la concibe como un espacio de educación para la convivencia democrática, abogando por un modelo basado en el diálogo y la participación mediante estrategias que potencien su aprendizaje de manera activa y dinámica.

177

Enseñar y aprender convivencia...

3.2 ESTRATEGIAS COOPERATIVAS

El aprendizaje cooperativo en infantil es un recurso a través del cual aprender se convierte en un camino interesante, significativo y social. Torrego y Moreno (2012) reflexionan, junto a otros expertos, en torno a una serie de principios relacionados con las claves de su éxito, otorgándole especial importancia a la necesidad de la participación de todos y cada uno de los componentes del grupo en busca de una solución ante una problemática planteada por el profesorado. A raíz de este planteamiento, se desarrollan una serie de estrategias dirigidas a grupos de diferentes edades y cursos. Centrándonos en educación infantil, nos gustaría destacar dos: la tutoría entre iguales y el apadrinamiento lector.

En cuanto a la primera de ellas, Durán (2012) la define como una estrategia de aprendizaje cooperativo basada en la conformación de parejas asimétricas, asumiendo cada uno de los miembros el papel de tutor y tutorado para conseguir un objetivo común o compartido. Durán especifica que la clave de la tutoría entre iguales no es que un alumno ayude a otro, sino que se requiere de la implicación de ambos: el tutor aprende enseñando y el tutorado aprende al recibir ayuda personalizada de un compañero. Por tanto, potencia las relaciones sociales, así como la responsabilidad y la autonomía. Es obvio que si desde el inicio de la escolarización esta estrategia está presente, a medida que los niños y las niñas vayan creciendo, asumirán el valor del compañerismo y de la solidaridad.

178

Por otra parte, el apadrinamiento lector, conocido como *Paired Reading* o *Reading in Pairs* (Durán y Blanch, 2015; Valdebenito y Durán, 2015), consiste principalmente en que el alumnado de diferentes cursos comparta un tiempo de lectura con la finalidad de que el alumno tutorado mejore la capacidad lectora, así como que el tutor se implique en el proceso de aprendizaje del mismo, animando y compartiendo la lectura con el aprendiz. Es una forma de crear un contexto donde compartir una lectura, además de afianzar vínculos, adquirir responsabilidades, potenciar la autonomía, crear contextos significativos de aprendizaje y mejorar las relaciones sociales entre los pequeños y los mayores del colegio.

3.3 TRABAJO POR RINCONES

Este modelo de organización del aula trata principalmente de disponer el mobiliario del aula y los materiales en zonas delimitadas según sus funciones, para desarrollar las actividades de acuerdo a las necesidades que presenta cada niño y cada niña, ayudándole en el proceso de aprendi-

R. GRAU; L. GARCÍA-RAGA; R. LÓPEZ-MARTÍN

zaje (Ezquerro y Argos, 2008). Una de las ventajas más interesantes es que cada rincón de trabajo puede ser temporal o permanente; tanto el alumnado como las familias y el profesorado pueden realizar propuestas de rincones, dependiendo del interés y de la pertinencia de los mismos.

En esta línea, y de acuerdo con la temática del presente artículo, numerosos expertos señalan los rincones como un modelo que potencia el aprendizaje cooperativo, así como las relaciones sociales y las interacciones entre iguales (North Carolina State, 1998; Isbell y Exelby, 2001).

3.4 OCIO ALTERNATIVO AL TIEMPO DE PATIO

El patio suele ser un espacio donde surgen conflictos (Volk, Dane, Marini y Vaillancourt, 2015). Sin duda, la libertad de la que disfruta el alumnado durante el tiempo de ocio hace que las diferencias a floren y contribuyan al origen de conflictos que si no se resuelven a tiempo acaban convirtiéndose en problemas más graves. Si bien es cierto que los conflictos son naturales en todas las relaciones, resulta clave afrontarlos en sus primeros momentos a través de diferentes estrategias y habilidades (García-Raga, Martínez-Usarralde y Sahuquillo, 2012).

El patio debe ser una oportunidad más para crecer socialmente, aprendiendo a convivir en contextos no académicos (Leff, Costigan y Power, 2004). Una de las propuestas es la creación de un lugar de ocio alternativo donde se disponga de un escenario gestionado por el alumnado de cursos superiores. En este espacio (preferiblemente cerca del patio y que no se destine usualmente a actividades académicas) se pueden encontrar juegos de mesa y material deportivo. Es una iniciativa que promueve la mejora de las relaciones sociales, evitando momentos de aburrimiento y de exclusión del alumnado que no disfruta en la realización de actividades más usuales en el recreo (Pellegrini y Bjorklund, 1996; Pellegrini y Davis, 1993).

179

4. OBJETIVOS

El objetivo principal de la investigación es comprobar los efectos derivados de la implementación de un programa de mejora de la convivencia en dos grupos de educación infantil de un CAES a partir de las percepciones del alumnado, profesorado y familias.

Enseñar y aprender convivencia...

A raíz de este se marcan una serie de objetivos específicos:

- Conocer las características iniciales de los grupos de educación infantil de dos CAES mediante una evaluación diagnóstica.
- Planificar un programa de intervención de acuerdo a las necesidades detectadas.
- Llevar a cabo el plan de intervención de forma colaborativa junto con el profesorado y las familias del centro experimental.
- Realizar una evaluación final para conocer los efectos que ha causado la puesta en marcha del programa en las aulas de educación infantil.

5. MÉTODO

5.1 DISEÑO

180

Se trata de un estudio cuasiexperimental con grupo de control, en el cual se realiza una evaluación inicial y final (pretest y posttest) en tres grupos de estudio de Educación Infantil (alumnado, profesorado y familias) para cada centro (grupo control y grupo experimental), con la finalidad de realizar una triangulación de la información que corrobore los resultados obtenidos de las tres audiencias implicadas.

Los cuestionarios son administrados de manera aleatoria entre el alumnado y el profesorado de los dos centros, tanto en la evaluación inicial como en la final, con el fin de garantizar la máxima imparcialidad y evitar efectos adversos para la investigación.

5.2 PARTICIPANTES

Se ha trabajado con un total de 93 participantes, de los cuales 50 son niños y niñas de educación infantil (24 pertenecientes al grupo A [grupo control] y 26 al grupo B [grupo experimental]), 7 son docentes de educación infantil (3 del grupo A y 4 del B) y 18 son padres y madres (7 del grupo A y 11 del B). Ha participado todo el alumnado y profesorado de educación infantil de ambos colegios, exceptuando el alumnado de 1.º de infantil (3 años); exclusión que fue valorada junto con el profesorado debido a la dificultad para cumplimentar la encuesta.

R. GRAU; L. GARCÍA-RAGA; R. LÓPEZ-MARTÍN

Seguidamente, se describen las características sociodemográficas de la muestra según la variable sexo, edad y curso en cuanto al alumnado (Tabla 1), según la variable sexo, experiencia y función respecto al profesorado (Tabla 2) y según la variable sexo, n.º de hijos en el centro y pertenencia al AMPA en cuanto a las familias (Tabla 3). En todos los casos se especifica la distribución de la muestra según el centro de referencia (control [contr] y experimental [exp]).

TABLA 1
Muestra alumnado infantil según sexo, edad y curso

| Sexo | Contr | Exp | Total | Edad | Contr | Exp | Curso | Contr | Exp |
|-------|-------|-----|-------|--------|-------|-----|------------|-------|-----|
| Chico | 11 | 10 | 21 | 3 años | 2 | 0 | Infantil 4 | 14 | 13 |
| | | | | 4 años | 12 | 13 | | | |
| Chica | 15 | 14 | 29 | 5 años | 10 | 8 | Infantil 5 | 12 | 11 |
| Total | 26 | 24 | 50 | 6 años | 2 | 3 | | 26 | 24 |

TABLA 2
Profesorado según centro, sexo, experiencia y función

| Sexo | Contr | Exp | ¿1er año en el centro? | Contr | Exp | Tutor/a | Contr | Exp |
|--------|-------|-----|------------------------|-------|-----|---------|-------|-----|
| Mujer | 4 | 3 | Sí | 0 | 0 | Sí | 3 | 2 |
| Hombre | 0 | 0 | No | 4 | 3 | No | 1 | 1 |
| Total | 3 | 3 | | | | | | |

181

TABLA 3
Familias según sexo, n.º de hijos y pertenencia al AMPA

| Sexo | Contr | Exp | Nº Hijos/as | Contr | Exp | AMPA | Contr | Exp |
|--------|-------|-----|-------------|-------|-----|------|-------|-----|
| Mujer | 7 | 9 | 1 hijo | 4 | 2 | Sí | 2 | 4 |
| Hombre | 0 | 2 | 2 hijos | 1 | 9 | No | 5 | 8 |
| | | | 3 hijos | 2 | 0 | | | |
| Total | 7 | 11 | Más de 3 | 0 | 1 | | | |

5.3 CONTEXTO

Uno de los centros participantes está situado en un Barrio de Acción Preferente de la provincia de Valencia, de acuerdo con el Decreto 157/1988. El otro legalmente no lo está, pero sus características denotan semejanzas obvias. Son dos zonas alejadas del núcleo urbano, donde a causa de la multitud de contradicciones en los marcos políticos, institucionales, estructurales, ideológicos, económicos, sociales y culturales, el caos y el desorden son sus principales características. La crisis económica ha castigado

Enseñar y aprender convivencia...

especialmente ambos barrios y los ha convertido en lugares que albergan altas cifras de desempleo y de pobreza infantil (Save The Children, 2014). Por sus características se constituyen como *barrios vulnerables* (Uceda, Matamales y Montón, 2011) y, aunque diferentes entidades y fundaciones han realizado inversiones económicas y actuaciones en ellos, siguen concentrando graves problemas de dificultad social, bajos ingresos económicos, altas tasas de desempleo y de pobreza infantil, altas tasas de absentismo y fracaso escolar, narcotráfico y delincuencia.

5.4 INSTRUMENTOS

Se han aplicado tres cuestionarios de evaluación sobre aspectos vinculados a la convivencia escolar (profesorado, familias y alumnado de educación infantil), elaborados por Ortega y Del Rey (2003) y desarrollados a nivel internacional (Cangas et al., 2007; Gázquez et al., 2009). Los dos primeros están divididos en dos partes; la primera de ellas, compuesta por ítems cerrados (12) y la segunda, por una serie de ítems abiertos (8).

Respecto a la adaptación realizada para el alumnado de Infantil, han resultado 13 ítems. Se trata de preguntas con tres opciones de respuesta en forma de iconos para facilitar su desarrollo. En las encuestas aplicadas al profesorado y a las familias, se han adaptado las escalas de respuesta.

182

En cuanto al proceso de recogida de la información, cabe destacar que en el caso de las familias han necesitado cierto apoyo en el proceso de cumplimentación de la encuesta, por lo que se ha considerado apropiado crear grupos de 3 participantes en el momento de la administración. Al alumnado, debido a la edad y a la dificultad detectada, se le ha administrado a modo de actividad de clase, creando grupos de 2 o 3 niños con la finalidad de ir explicándoles cada una de las preguntas mediante ejemplos. Es importante mencionar que con el propósito de recoger datos fiables, la aplicación de las encuestas se ha coordinado directamente por los autores del presente artículo.

A continuación se presentan los ítems seleccionados para el posterior análisis, así como las respectivas escalas de respuesta adaptadas (Cuadros 1, 2 y 3).

CUADRO 1

Preguntas analizadas del cuestionario para alumnado de Infantil

| Ítems | Escala de respuesta |
|--|--------------------------|
| 4. ¿Cómo te sientes con tus compañeros/as? | 1 mal, 2 regular, 3 bien |
| 5. ¿Cómo te sientes con los/as maestros/as? | 1 mal, 2 regular, 3 bien |
| 6. ¿Va tu familia a hablar con los/as maestros/as del colegio? | 1 mal, 2 regular, 3 bien |
| 7. ¿Te quieren tus compañeros/as? | 1 mal, 2 regular, 3 bien |
| 8. ¿Te quieren tus maestros/as? | 1 mal, 2 regular, 3 bien |
| 9. ¿Cumplís siempre las normas de clase? | 1 mal, 2 regular, 3 bien |
| 10. ¿Os respetáis siempre en el patio? | 1 mal, 2 regular, 3 bien |
| 11. ¿Os respetáis siempre en el aula? | 1 mal, 2 regular, 3 bien |
| 12. ¿Os burláis de otros/as niños/as? | 1 mal, 2 regular, 3 bien |
| 13. ¿Dejáis a niños/as que jueguen solos? | 1 mal, 2 regular, 3 bien |
| 14. ¿Te lo pasas bien en clase? | 1 mal, 2 regular, 3 bien |

Fuente: adaptado de Ortega y Del Rey (2003)

CUADRO 2

Preguntas analizadas del cuestionario para profesorado

| Ítems | Escala de respuesta |
|---|--|
| 6. ¿Cómo dirías que te llevas con tus compañeros? | 1 bien, 2 normal, 3 regular, 4 mal |
| 7. ¿Cómo dirías que te llevas con los alumnos y las alumnas del centro? | 1 bien, 2 normal, 3 regular, 4 mal |
| 8. ¿Qué visión crees que tienen de ti tus compañeros/as? | 1 muy positiva, 2 ni buena ni mala, 3 no me conocen realmente, 4 creo que tienen mala imagen |
| 9. ¿Qué visión crees que tienen de ti tus alumnos/as? | 1 muy positiva, 2 ni buena ni mala, 3 no me conocen realmente, 4 creo que tienen mala imagen |
| 10. ¿Crees que hay diferencias entre tus normas de clase y las de otros profesores? | 1 muchas, 2 bastante, 3 algunas, 4 ninguna |
| 11. ¿Cómo es tu relación con las familias de tus alumnos/as? | 1 muy buena, 2 buena, 3 regular, 4 mala |
| 12.1. ¿En qué medida crees que las familias deben participar en la convivencia del centro? AMPA | 1 mucho, 2 bastante, 3 poco, 4 nunca |
| 12.2. ¿En qué medida crees que las familias deben participar en la convivencia del centro? Atención a resultados académicos | 1 mucho, 2 bastante, 3 poco, 4 nunca |
| 12.3. ¿En qué medida crees que las familias deben participar en la convivencia del centro? Cosas complementarias | 1 mucho, 2 bastante, 3 poco, 4 nunca |
| 12.4. ¿En qué medida crees que las familias deben participar en la convivencia del centro? Planes de convivencia | 1 mucho, 2 bastante, 3 poco, 4 nunca |
| 12.5. ¿En qué medida crees que las familias deben participar en la convivencia del centro? Si su hijo va mal | 1 mucho, 2 bastante, 3 poco, 4 nunca |
| 12.6. ¿En qué medida crees que las familias deben participar en la convivencia del centro? Si son llamados | 1 mucho, 2 bastante, 3 poco, 4 nunca |

Enseñar y aprender convivencia...

| Ítems | Escala de respuesta |
|---|------------------------------------|
| 13.1. ¿Cuánto se repiten los enfrentamientos entre los grupos de alumnos/as y el profesorado? | 1 nada, 2 poco, 3 regular, 4 mucho |
| 13.2. ¿Cuánto se repiten las malas contestaciones en clase? | 1 nada, 2 poco, 3 regular, 4 mucho |
| 13.3. ¿Cuánto se repiten los incumplimientos de normas? | 1 nada, 2 poco, 3 regular, 4 mucho |
| 13.4. ¿Cuánto se repiten los insultos entre el alumnado? | 1 nada, 2 poco, 3 regular, 4 mucho |
| 13.5. ¿Cuánto se repiten las peleas entre el alumnado? | 1 nada, 2 poco, 3 regular, 4 mucho |
| 13.6. ¿Cuánto se repiten los enfrentamientos entre grupitos que no se llevan bien? | 1 nada, 2 poco, 3 regular, 4 mucho |
| 13.7. ¿Hay niños/as que no están integrados/as y se sienten solos/as? | 1 nada, 2 poco, 3 regular, 4 mucho |
| 13.8. ¿Los profesores del centro van cada uno a lo suyo? | 1 nada, 2 poco, 3 regular, 4 mucho |
| 13.9. ¿Consideras que los/as alumnos/as piensan que los/as profesores/as no les entienden? | 1 nada, 2 poco, 3 regular, 4 mucho |
| 13.10. ¿Crees que los/as alumnos/as están desmotivados/as y se aburren en el centro? | 1 nada, 2 poco, 3 regular, 4 mucho |

Fuente: adaptado de Ortega y Del Rey (2003)

CUADRO 3

Preguntas analizadas del cuestionario de familias

184

| Ítems | Escala de respuesta |
|---|------------------------------------|
| 4. ¿Cómo se lleva con el equipo directivo del centro? | 1 bien, 2 normal, 3 regular, 4 mal |
| 5. ¿Cómo se lleva con el profesorado en general? | 1 bien, 2 normal, 3 regular, 4 mal |
| 6. ¿Cómo se lleva con el/la tutor/a de su hijo/a de este curso? | 1 bien, 2 normal, 3 regular, 4 mal |
| 7. ¿Participa en la vida social del centro? | 1 mucho, 2 normal, 3 poco, 4 nada |
| 9.1. Enfrentamientos entre alumnos/as y el/la profesor/a | 1 nada, 2 poco, 3 regular, 4 mucho |
| 9.2. Malas contestaciones en clase | 1 nada, 2 poco, 3 regular, 4 mucho |
| 9.3. No se respetan las normas | 1 nada, 2 poco, 3 regular, 4 mucho |
| 9.4. Los/as alumnos/as se insultan | 1 nada, 2 poco, 3 regular, 4 mucho |
| 9.5. Los/as alumnos/as se pelean | 1 nada, 2 poco, 3 regular, 4 mucho |
| 9.6. Hay grupitos que no se llevan bien | 1 nada, 2 poco, 3 regular, 4 mucho |
| 9.7. Hay niños/as que no están integrados/as y se sienten solos/as | 1 nada, 2 poco, 3 regular, 4 mucho |
| 9.8. Los/as profesores/as van cada uno/a a lo suyo | 1 nada, 2 poco, 3 regular, 4 mucho |
| 9.9. Los/as alumnos/as piensan que los/as profesores/as no los/as entienden | 1 nada, 2 poco, 3 regular, 4 mucho |
| 9.10. Los/as alumnos/as están desmotivados/as, se aburren | 1 nada, 2 poco, 3 regular, 4 mucho |

Fuente: adaptado de Ortega y Del Rey (2003)

5.5 PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

A raíz de los resultados obtenidos en la evaluación diagnóstica (los cuales se especifican en apartados posteriores) y de la fundamentación teórica llevada a cabo, se propuso la realización de un programa de intervención socioeducativa con la finalidad de mejorar las necesidades detectadas en los grupos de educación infantil del centro experimental. La primera parte del programa trata de poner en marcha, previa formación del profesorado, tres de las estrategias expuestas, escogidas por sus beneficios educativos y por considerarlas más idóneas para el contexto de aplicación (necesidades y edad de los destinatarios): asamblea de aula, *Paired Reading* y aula de juegos. La segunda parte de la intervención consiste en la realización de talleres artísticos con la colaboración de la ONG Amnistía Internacional, a través de la Red de Escuelas por los Derechos Humanos de Valencia (Tabla 4).

TABLA 4
Síntesis del programa de intervención

| | Formación del profesorado | 1er trimestre | 2º trimestre | 3er trimestre |
|---------|--|---|--------------------------------|-------------------------|
| Parte 1 | Septiembre y octubre de 2014. Jornadas de formación del profesorado | Asamblea de aula, Paired Reading y aula de juegos | | |
| Parte 2 | Presentación de la red de Escuelas por los Derechos Humanos | Teatro de marionetas. «Derecho a tener nombre» | Cuentacuentos por los Derechos | Música por los Derechos |

185

a) Parte 1. Estrategias para mejorar la convivencia en la escuela.

- Durante los meses de septiembre y octubre de 2014 se realizó una formación intensiva al profesorado, en la que intervinieron diversos expertos en convivencia con la finalidad de trabajar las diferentes líneas de actuación que se iban a llevar a cabo a lo largo del curso.

b) Parte 2. Educar a través del arte.

- De forma complementaria, se llevaron a cabo tres talleres artísticos en colaboración con la ONG Amnistía Internacional. La finalidad principal era potenciar la cohesión grupal, así como motivar al alumnado mediante actividades de su interés.

Enseñar y aprender convivencia...

5.6 ANÁLISIS ESTADÍSTICO

Se realizan análisis descriptivos sobre los resultados de los tres grupos de estudio (alumnado, profesorado y familias) en cada momento de evaluación (pretest y postest) y para cada centro (control y experimental). Con el objetivo de comprobar si existen diferencias entre los resultados del pretest y postest en cada centro, se realiza la prueba no paramétrica Wilcoxon para dos muestras relacionadas. Asimismo, para detectar si existen diferencias entre el inicio de la evaluación y el final entre centros, se realiza la prueba no paramétrica U de Mann Whitney para dos muestras independientes.

Por otra parte, los resultados alcanzados a partir de las preguntas abiertas de los cuestionarios cumplimentados por las familias y el profesorado se han estudiado mediante la elaboración de un *análisis de contenido deductivo*, estableciendo un sistema categorial previo, conformado por unidades que comparten significados afines en función de las preguntas abiertas realizadas a los participantes en cada uno de los cuestionarios (Bardín, 1986).

186

6. RESULTADOS

A continuación se presentan los resultados en función de tres grupos de estudio, así como su distribución por centro para cada uno de los momentos de evaluación. Es importante destacar que los resultados se han recodificado de acuerdo a la direccionalidad de los datos, con la finalidad de poder analizar adecuadamente los resultados, según las diferentes escalas de respuesta.

En primer lugar, se indican los resultados sobre el alumnado de Infantil (Gráficos 1 y 2), seguidamente, los del profesorado (Gráficos 3 y 4) y, finalmente, los de las familias (Gráficos 5 y 6).

Observamos que los resultados sobre el grupo control no ejercen apenas cambios. Por el contrario, en el centro experimental se observa un cambio positivo en todos los ítems, ya que todos superan los 2,5 puntos de una escala de tres. Asimismo, vemos que la mayor mejora (media 3) ante la intervención ha sido en los siguientes ítems: 4 (¿Cómo te sientes con tus compañeros/as?), 5 (¿Cómo te sientes con tus maestros/as?), 7 (¿Te quieren tus compañeros/as?), 8 (¿Te quieren tus maestros/as?), 12 (¿Os burláis de otros/as niños/as?) y 14 (¿Te lo pasas bien en clase?).

R. GRAU, L. GARCÍA-RAGA, R. LÓPEZ-MARTÍN

GRÁFICO 1
Resultados descriptivos del grupo control del alumnado de Infantil

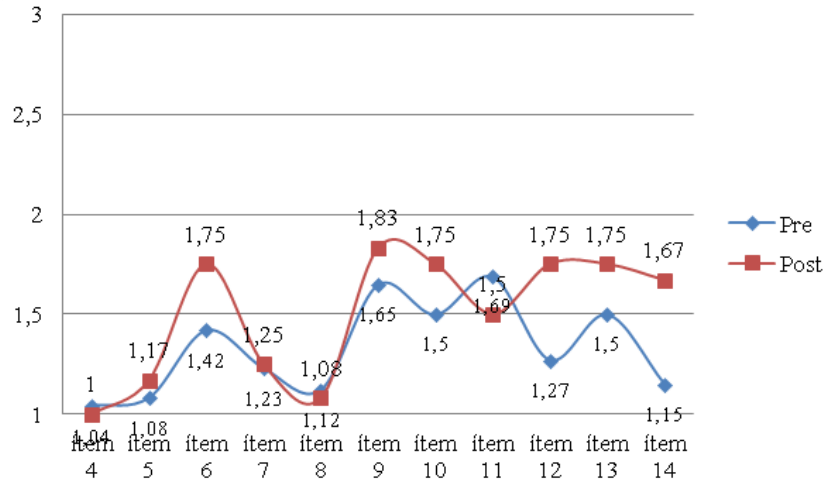
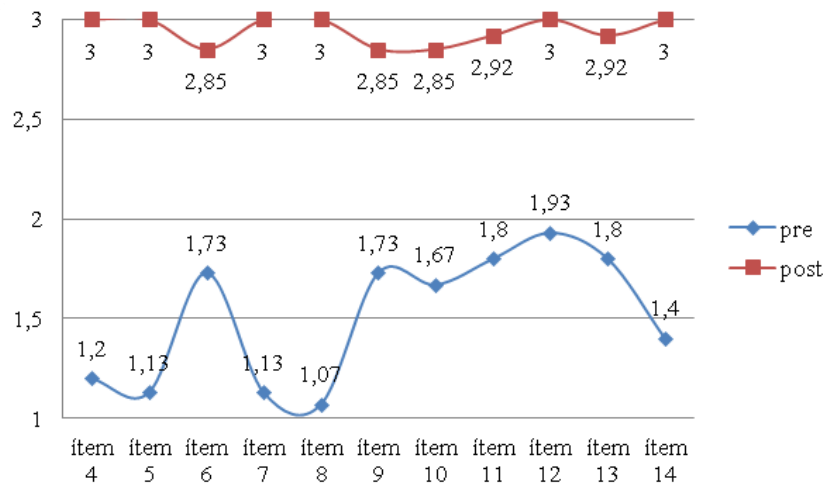


GRÁFICO 2
Resultados descriptivos del grupo experimental del alumnado de Infantil



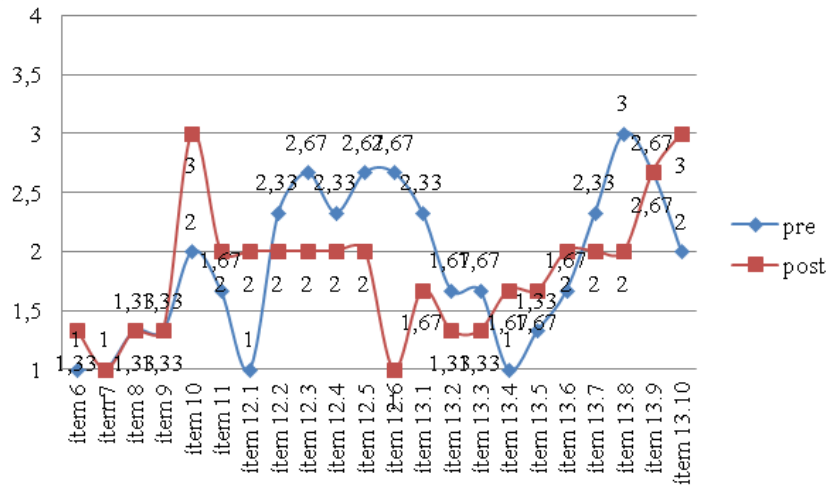
187

En el caso de los resultados sobre el profesorado, se puede apreciar que los docentes del grupo control solo mejoran en algunos puntos intermedios, obteniendo una diferencia menor de 1 punto. En el grupo experimental observamos una tendencia clara positiva en todos los ítems. Caben destacar las mayores puntuaciones entre los ítems 6 (¿Cómo dirías que te llevas con tus

Enseñar y aprender convivencia...

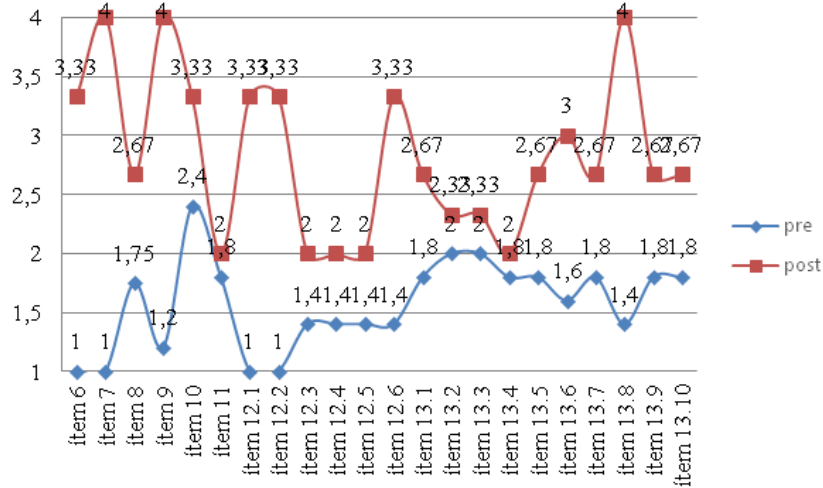
compañeros?) [media: 3,33], 7 (¿Cómo dirías que te llevas con los alumnos y las alumnas del centro?) [media: 4], 9 (¿Qué visión crees que tienen de ti tus alumnos/as?) (media 4) y 13.8 (¿Los profesores del centro van cada uno a lo suyo?) [media: 4].

GRAFICO 3
Resultados descriptivos del grupo control del profesorado de Infantil



188

GRAFICO 4
Resultados descriptivos del grupo experimental del profesorado de Infantil



R. GRAU, L. GARCÍA-RAGA, R. LÓPEZ-MARTÍN

GRÁFICO 5
Resultados descriptivos del grupo control de las familias de Infantil

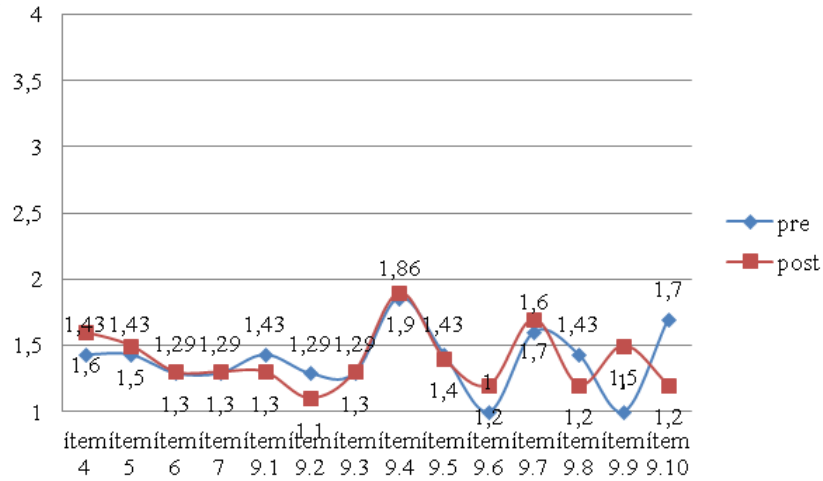
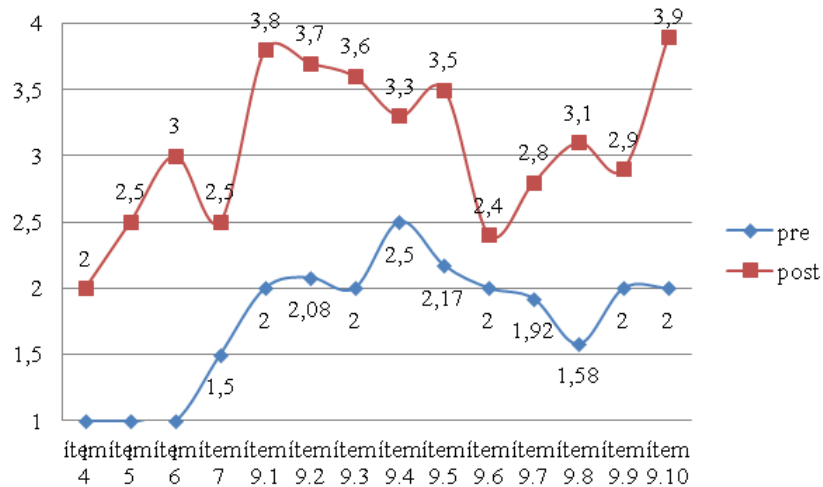


GRÁFICO 6
Resultados descriptivos del grupo experimental de las familias de Infantil



Respecto a los resultados de las familias, cabe señalar que en el grupo control las diferencias entre el pretest y el postest prácticamente son inexistentes. Todo lo contrario ocurre en el grupo experimental, donde puede apreciarse claramente la mejora en todos los ítems analizados, con una diferencia mínima de 1 punto, exceptuando el ítem 9.6 (Hay grupitos que no se

Enseñar y aprender convivencia...

llevan bien). Las mayores puntuaciones son las destacadas en los siguientes ítems: 9.1. (Enfrentamientos entre alumnos/as y el/a profesor/a) [media: 3,8], 9.2. (Malas contestaciones en clase) [media: 3,7], 9.3. (No se respetan las normas) [media: 3,6] y 9.10. (Los/as alumnos/as están desmotivados/as, se aburren) [media: 3,9].

A continuación se indican los resultados que se derivan de los análisis estadísticos en cuanto a las pruebas no paramétricas de Wilcoxon y U de Mann Whitney para observar diferencias entre los datos por centro y momento de evaluación. Es importante asegurar la diferencia estadísticamente significativa (menor de 0,05) entre el pretest y el posttest (Tabla 5), así como comprobar diferencias significativas entre centros para asegurar el valor del programa (Tabla 6). Esta comprobación se realizará con los resultados obtenidos por el alumnado, ya que es el grupo con más muestra.

TABLA 5
Prueba no paramétrica Wilcoxon para dos muestras relacionadas

| Wilcoxon: Estadísticos de contraste | Control (pre-post) | Experim (pre_post) |
|--|-----------------------|-----------------------|
| Z | -1,430 | -3,186 |
| Sig. asintót. (bilateral) | 0,153 | 0,001* |

*Diferencias estadísticamente significativas

TABLA 6
Prueba no paramétrica U de Mann Whitney para dos muestras independientes

| U de Mann Whitney para: Estadísticos de contraste | Inf pre T | Inf post t |
|--|--------------|---------------|
| U de Mann-Whitney | 47,5 | 9 |
| W de Wilcoxon | 125,5 | 87 |
| Z | -1,434 | -3,704 |
| Sig. asintót. (bilateral) | 0,152 | 0,000 |

En referencia a la primera prueba estadística sobre los datos del alumnado de educación infantil (Wilcoxon), en el centro control no aparecen diferencias estadísticamente significativas entre el pretest y el posttest. Sin embargo, sí que aparecen en el grupo experimental, comprobando de esta manera el éxito del programa propuesto.

R. GRAU; L. GARCÍA-RAGA; R. LÓPEZ-MARTÍN

Respecto a la segunda prueba estadística (U de Mann Whitney), se destaca la ausencia de diferencias significativas en el pretest entre los dos centros, lo cual implica que en un principio ambos centros se encontraban en una situación similar. Por el contrario, las diferencias estadísticamente significativas son evidentes al realizar el postest entre los dos centros.

En definitiva, los datos demuestran claramente la consecuencia de la implementación del programa, obteniendo resultados positivos a nivel descriptivo en el grupo experimental. También se puede constatar la evidencia estadísticamente significativa sobre las diferencias establecidas, a partir de la intervención desarrollada en el grupo experimental, como se puede observar en los datos anteriormente presentados en contraste al grupo control.

Por otra parte, en referencia a los resultados cualitativos se ha realizado un análisis de contenido a partir de la información recabada de las preguntas abiertas de los cuestionarios cumplimentados por el profesorado y las familias. Respecto al primer grupo (profesorado) del grupo control, sus respuestas se centran en la demanda de formación en estrategias de resolución de conflictos en el aula de Infantil con el propósito de prevenir las dificultades conductuales detectadas:

«Como maestras, necesitamos estrategias que nos ayuden a enseñarles lo importante que es respetarse los unos a los otros».

«Juegos de patio dirigidos, programas de habilidades sociales, formación en mediación, algo que nos ayude a mejorar y a seguir avanzando».

191

En cuanto al profesorado del grupo experimental, se ha valorado positivamente el programa llevado a cabo, destacando la asamblea como un espacio de prevención y resolución de conflictos muy adecuado, además de las relaciones sociales y de afecto establecidas en el *Paired Reading* y en el aula de juegos, todo ello complementado por los talleres artísticos dirigidos por Amnistía Internacional. Asimismo, han expresado firmemente la necesidad de seguir trabajando en la misma línea (colaborando con la Universidad y con Amnistía Internacional), proponiendo un papel más activo de las familias:

«Tenemos que conseguir una implicación más efectiva de las familias, es difícil por sus características, pero lo necesitamos para seguir creciendo».

Las familias, por el contrario, son conscientes de la mejora y de la evolución positiva, pero consideran que aún queda mucho camino por recorrer, otorgando la máxima responsabilidad al profesorado. En general, afirman que las estrategias que se han implementado son interesantes y adecuadas, aunque muestran una mayor preocupación por el rendimiento académico, normalizando ciertos comportamientos del alumnado:

«Los profesores son los que tienen que hablar más con los niños, tienen que transmitirles más valores, educarles, mirar por su futuro».

7. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

De acuerdo con los parámetros establecidos al inicio del estudio y después de analizar detenidamente los resultados obtenidos a partir de las percepciones de las tres audiencias implicadas, podemos afirmar que el programa ha funcionado adecuadamente y se han conseguido los objetivos planteados. Por tanto, se ha comprobado que, gracias a la implementación de un programa socioeducativo de mejora de la convivencia en dos grupos de educación infantil de un CAES, el alumnado, el profesorado y las propias familias constatan una mejora notable de la convivencia, adquiriendo un mayor número de recursos para gestionar y resolver las dificultades que surgen diariamente en el aula y en el centro. Al respecto, quisiéramos destacar que otros estudios internacionales han demostrado, en esta misma línea, la eficacia de la aplicación de programas de convivencia en la disminución de violencia escolar, como los realizados por Turnuklua et al. (2010) y Akgun y Araz (2014).

Primeramente, cabe resaltar que el profesorado afirma que en general el alumnado (comparando los resultados iniciales y los finales) parece sentirse más incluido en el aula, lo cual implica que han adquirido, por lo general, un papel más activo en la misma, aprendiendo a relacionarse con los compañeros y las compañeras desde el cariño y el diálogo. Respecto a las estrategias, la implementación de la asamblea de aula ha sido clave en el desarrollo de rutinas en la clase, así como una herramienta que el profesorado ha valorado muy positivamente e incluso ha llegado a demandar aquellos días que no se ha realizado, hecho que denota la necesidad de seguir apostando por ella. El *Paired Reading* ha provocado el acercamiento entre mayores y pequeños, creando vínculos de protección y de amistad. Tanto aquellos que contaban el cuento como los que lo escuchaban han disfrutado de la actividad, adquiriendo roles de «maestro o maestra» y aprendiz, además de iniciar relaciones de amistad que, sin duda, perdurarán en el tiempo. El aula de juegos ha sido también una alternativa interesante, potenciando un ocio responsable y compartido.

Respecto al profesorado de educación infantil, afirman la necesidad de seguir trabajando en esta línea, ya que los beneficios y las mejoras derivadas de la implementación del programa son evidentes. Destacan principalmente la asamblea de aula, considerándola clave en la conformación de rutinas y en la adquisición de recursos para aprender a dialogar y a expresar sentimientos, construyendo poco a poco una red de estrategias de prevención y resolución de conflictos. Todo el profesorado participante demanda la conveniencia de fomentar un papel más activo de las familias en el centro y en las aulas como propuesta de mejora y con la intención de seguir formando parte de la presente investigación (más amplia y compleja). No podemos olvidar que la

R. GRAU; L. GARCÍA-RAGA; R. LÓPEZ-MARTÍN

etapa de educación infantil, en particular, es el primer periodo socializador y, por tanto, trabajar de forma conjunta escuela y familias resulta fundamental para avanzar hacia una sociedad democrática y solidaria.

Por su parte, las familias afirman igualmente que el programa de mejora de la convivencia aplicado ha influido positivamente en el centro (aún mejorable), aunque muchas madres y padres consideran que el papel fundamental debe asumirlo el profesorado. Además, insinúan que deben ser ellos y ellas quienes se formen para mejorar la convivencia y el rendimiento del alumnado. No obstante, conscientes de que las familias son un elemento clave en la dinamización de la comunidad educativa, asumen su responsabilidad y están dispuestas a profundizar en espacios de participación y colaboración cada vez más estrechos y extensos, como puede ser la implicación directa en el AMPA y en actividades y asambleas organizadas por la comunidad educativa.

En esta línea, de cara a futuras investigaciones, el programa debería incluir acciones para mejorar y potenciar (todavía más) la participación de las familias en el centro educativo, máxime cuando se trata de un aspecto destacado por todas las audiencias que han participado en la investigación. Así pues, en próximas aplicaciones prácticas del programa podrían incorporarse más actividades de trabajo conjunto entre familias y escuela, en línea con numerosas experiencias que se han llevado a cabo a nivel nacional e internacional (Ferrada y Flecha, 2008; Mello, 2009). Por tanto, se trataría de crear estructuras de participación activas y dinámicas para dar voz y voto a las familias, con el propósito de poner en valor su actividad en el marco de la comunidad educativa y facilitar su participación en el objetivo común de apostar por una educación al servicio de la convivencia democrática (Viguer y Solè, 2012).

Finalmente, desde esta perspectiva de perfilar y enriquecer el programa, sería interesante incluir otras estrategias como las expuestas anteriormente y no utilizadas en esta ocasión. Entre ellas, destacamos las ventajas de la *tutoría entre iguales* (Durán, 2012), idónea para la etapa de educación infantil, ya que supone un paso previo al programa de alumnos ayudantes (educación primaria) y a la implantación de equipo de mediación (educación secundaria), dado que facilita la adquisición de recursos de resolución de conflictos con la implicación del alumnado, incrementándose valores como la responsabilidad, la comunicación o la participación. Se trata de profundizar en el desarrollo de recursos socioeducativos novedosos que promuevan la comunicación, la participación, la gestión democrática de conflictos, y, en definitiva, que trabajen por la convivencia y la cohesión de la totalidad de la comunidad educativa (García-Raga et al., 2012).

193

Enseñar y aprender convivencia...

NOTA

Este trabajo se enmarca en el proyecto «Sistema educativo y cohesión social: diseño de un modelo de evaluación de necesidades» (SECS/EVALNEC). Ref. EDU2012-37437, financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad de España. Asimismo, se desarrolla en el marco del «Programa VALi+d de ayudas para la contratación de personal investigador en formación de carácter predoctoral», Conselleria d'Educació, Cultura i Esport, Comunitat Valenciana [2013/8197].

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Akguna, S. y Araz, A. (2014). The effects of conflict resolution education on conflict resolution skills, social competence, and aggression in Turkish elementary school students. *Journal of Peace Education*, 1(11), 30-45. DOI: 10.1080 / 17400200903370928.
- Álvarez-García, D., Rodríguez, C., González-Castro, P., Núñez, J. C. y Álvarez, L. (2010). La formación inicial de los futuros maestros en recursos para la convivencia escolar y el manejo del aula. *European Journal of Education and Psychology*, 2(3), 187-198.
- Bardín, L. (1986). *El análisis de contenido*. Madrid: Akal.
- Boquè, M. C. (2005). *Tiempo de mediación. Taller de formación de mediadores y mediadoras en el ámbito educativo*. Barcelona: CEAC.
- Boronat, J. (2008). La mediación del profesor en la solución de conflictos en los espacios educativos de educación infantil. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(3), 1-7.
- Cangas, A. J., Gázquez, J. J., Pérez, M. C., Padilla, D. y Miras, F. (2007). Evaluación de la violencia escolar y su afectación personal en una muestra de estudiantes europeos. *Psicothema*, 10(1), 114-119.
- Ezquerro, M. P. y Argos, J. (2008). Lo que creemos no es siempre lo que hacemos: Los educadores infantiles y la organización del espacio mediante rincones. *International Journal of Early Childhood*, 1(40), 53-63.
- De Vicente, J. (2010). *7 ideas clave: Escuelas sostenibles en convivencia*. Barcelona: Graó.
- Durán, D. (2012). Utilizando el trabajo en equipo. Estructurar la interacción a través de métodos y técnicas. En J. C. Torrego y A. Negro (coords.), *Aprendizaje cooperativo en las aulas* (pp. 139-166). Madrid: Alianza Editorial.
- Durán, D. y Blanch, S. (2015). Read One: Un programa de mejora de la lectura a través de la tutoría entre alumnos y el apoyo familiar. *Cultura y Educación*, 19(1), 31-45, DOI: 10.1174/113564007780191287.
- España, Consell de la Generalitat Valenciana (1988). *Plan Conjunto de Actuación de Barrios de Acción Preferente* (Decreto 157/1988, de 11 de octubre). Valencia: Generalitat Valenciana.

R. GRAU; L. GARCÍA-RAGA; R. LÓPEZ-MARTÍN

- Ezquerro, M. P. y Argos, J. (2008). Lo que creemos no es siempre lo que hacemos: Los educadores infantiles y la organización del espacio mediante rincones. *International Journal of Early Childhood*, 1(40), 53-63.
- Fernández, I. (2008). Los programas de ayuda para la mejora de la convivencia en instituciones educativas. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 60(4), 137-150.
- Ferrada, D. y Flecha, R. (2008). El modelo dialógico de la pedagogía: Un aporte desde las experiencias de comunidades de aprendizaje. *Estudios Pedagógicos*, 1(34), 41-61. DOI: 10.4067/S0718-07052008000100003.
- Freinet, C. (1971). *Las invariantes pedagógicas*. Barcelona: Estela.
- García-Raga, L., Martínez-Usarralde, M. J. y Sahuquillo, P. (2012). Hacia una cultura de convivencia. La mediación como herramienta socioeducativa. *Cultura y Educación*, 24(2), 207-217. DOI: 10.1174 / 113564012804932092.
- García-Raga, L. y López-Martín, R. (2014). La convivencia escolar y la construcción de la ciudadanía. Balance retrospectivo y desafíos de futuro. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 66(2), 93-106.
- Gázquez, J. J., Cangas, A. J., Pérez, M. C. y Lucas, F. (2009). Teachers' perception of school violence in a sample from three european countries. *European Journal of Psychology of Education*, 24(1), 49-59.
- Haman, S. (2009). *Asamblea de aula. Estrategias para promover la convivencia democrática en Escuelas Multigrado*. Perú: Ministerio de Educación.
- Isbell, R. y Exelby, B. (2001). *Early learning environments that work*. Gryphon: House Betsville.
- Jares, X. R. (2002). Aprender a convivir. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 44, 79-92.
- Leff, S. S., Costigan, T. y Power, T. J. (2004). Using participatory research to develop a playground-based prevention program. *Journal of School Psychology*, 42, 3-21.
- Martín, X. y Puig, J. M. (2007). *Las siete competencias básicas para educar en valores*. Barcelona: Graó.
- Mayor-Zaragoza, F. (2003). Educación para la paz. *Educación XXI*, 6, 17-24.
- Mello, R. (2009). Diálogo y escuela en Brasil: Comunidades de aprendizaje. *Cultura y Educación*, 2(21), 171-181. DOI: 10.1174/113564009788345871.
- North Carolina State Dept. of Public Instruction (1998). *Early childhood education facilities planner*. Documento de ERIC (ED 424 937).
- Ortega, R. y Del Rey, R. (2004). *Construir la convivencia*. Barcelona: Edebé.
- Ortega, R. y Del Rey, R. (2003). *La violencia escolar. Estrategias de prevención*. Barcelona: Graó.
- Pellegrini, A. D. y Bjorklund, D. F. (1996). The place of recess in school: Issues in the role of recess in children's education and development. *Journal of Research in Childhood Education*, 11, 5-13. DOI: 10.1080/02568549609594691.
- Pellegrini, A. D. y Davis, P. D. (1993). Relations between children's playground and classroom behavior. *British Journal of Educational Psychology*, 63, 88-95. DOI: 10.1111/j.2044-8279.1993.tb01043.x.

195

Enseñar y aprender convivencia...

- Pérez-Pérez, C. (2007). Efectos de la aplicación de un programa de educación para la convivencia sobre el clima social del aula en un curso de 2.º de ESO. *Revista de Educación*, 343, 503-529.
- Santos-Guerra, M. A. (2009). La escuela que aprende. Retos, dificultades y esperanzas. En M. A. Santos-Guerra (ed.), *Escuelas para la democracia. Cultura, organización y dirección de instituciones educativas* (pp. 163-184). Madrid: Wolters Kluwer España.
- Santos-Guerra, M. A. (coord.). (2003). *Aprender a convivir en la escuela*. Madrid: Akal.
- Save the Children (2014). *La protección de la infancia frente a la pobreza: un derecho, una obligación y una inversión*. Madrid: Save the Children.
- Silver, P. y Jacklin, H. (2015). "Assembling" the Ideal Learner: The School Assembly as Regulatory Ritual. *Review of Education, Pedagogy and Cultural Studies*, 4(37), 326-344. DOI: 10.1080/10714413.2015.1065618.
- Tonucci, F. (1976). *La escuela como investigación*. Barcelona: Avance.
- Torrego, J. C. (2012). *La ayuda entre iguales para la mejora de la convivencia escolar. Manual para la formación de alumnos ayudantes*. Madrid: Narcea.
- Torrego, J. C. y Negro, A. (coords.). (2014). *Aprendizaje cooperativo en las aulas*. Madrid: Alianza Editorial.
- Turnuklua, A. et al. (2010). The effects of conflict resolution and peer mediation training on Turkish elementary school students' conflict resolution strategies. *Journal of Peace Education*, 1(7), 33-45. DOI: 10.1080/17400200903370928.
- Uceda, F., Matamales, R. y Montón, C. (2011). La importància de la vinculació educativa com a prevenció de la delinqüència juvenil. *Pedagogia i Treball Social. Revista de Ciències Socials Aplicades*, 1, 97-121.
- Valdebenito, V. y Durán, D. (2015). The Coordinating Role Of The Teacher In A Peer Tutoring Programme. *Procedia. Social and Behavioral Sciences*, 191, 2300-2306. DOI: 10.1016/j.sbspro.2015.04.423.
- Viguer, P. y Solè, N. (2012). Escuela e iguales como contextos de socialización en valores y convivencia: una investigación participativa a través de un debate familiar. *Cultura y Educación*, 24(4), 475-487. DOI: 10.1174/113564012803998839.
- Volk, A., Dane, A. D., Marini, Z. A. y Vallancourt, T. (2015). Adolescent Bullying, Dating and Mating: Testing an Evolutionary Hypothesis. *Evolutionary Psychology*, 1-11. DOI: 10.1177/1474704915613909.



Journal of Peace Education



ISSN: 1740-0201 (Print) 1740-021X (Online) Journal homepage: <http://www.tandfonline.com/loi/cjpe20>

Learning to live together: a challenge for schools located in contexts of social vulnerability

Roser Grau & Laura García-Raga

To cite this article: Roser Grau & Laura García-Raga (2017): Learning to live together: a challenge for schools located in contexts of social vulnerability, Journal of Peace Education, DOI: [10.1080/17400201.2017.1291417](https://doi.org/10.1080/17400201.2017.1291417)

To link to this article: <http://dx.doi.org/10.1080/17400201.2017.1291417>



Published online: 20 Feb 2017.



Submit your article to this journal [↗](#)



View related articles [↗](#)



View Crossmark data [↗](#)

Full Terms & Conditions of access and use can be found at
<http://www.tandfonline.com/action/journalInformation?journalCode=cjpe20>

Download by: [84.123.4.116]

Date: 21 February 2017, At: 06:04

Learning to live together: a challenge for schools located in contexts of social vulnerability

Roser Grau^a and Laura García-Raga^b

^aDepartment of Comparative Education and History of Education, University of Valencia, Valencia, Spain;
^bDepartment of Education Theory, University of Valencia, Valencia, Spain

ABSTRACT

Currently, there are many educational centres that demonstrate the need to promote initiatives to improve coexistence at school at the international level, especially in those located in contexts of social vulnerability. A socio-educational programme has been developed, applied and evaluated at a Singular Education Action Centre (Centro de Acción Educativa Singular – C.A.E.S) in the city of Valencia (Spain). To ascertain the programme's impact and possible generalization to other contexts, a quasi-experimental pretest–posttest design with a control group was used. Information was collected from 297 students and 54 teachers based on questionnaires assessing coexistence at school. The results obtained demonstrate the satisfactory functioning of the programme. The faculty and students from the experimental group affirm the importance of continuing to work in this direction to invest in creating a democratic school that firmly believes in coexistence and participation. Areas for improvement include the need to incorporate actions to increase family participation and develop strategies to facilitate the implementation of a more comprehensive programme.

ARTICLE HISTORY

Received 17 March 2016
Accepted 27 January 2017

KEYWORDS

Democratic values;
programme evaluation;
school participation;
conflict resolution; social
disadvantage

Introduction

At present, it is imperative to reconsider the objectives of the education we desire (UNESCO 2015), and the educational institutions from various countries cannot denounce the construction of a participatory citizenry that is critical and responsible. In this manner, we delegate to the school the function of education for peaceful and democratic coexistence with others through tools that advocate a coexistence that is free of stereotypes and respectful of differences (Puig-Gutiérrez and Morales-Lozano 2015; Harbera and Sakade 2009). Reflection upon which democratic values should be taught, in addition to an exploration of how to promote these same values, will be the catalyst that transforms the school of today into a space that may instruct participation and coexistence and advocate for social inclusion. Justice, human rights, tolerance, respect for cultural diversity, conflict prevention and resolution and the culture of peace and reconciliation will undoubtedly be crucial components (Mayor-Zaragoza 2003). We recall how school violence is a subject that continues to concern

CONTACT Roser Grau  roser.grau@uv.es

© 2017 Informa UK Limited, trading as Taylor & Francis Group

and engage professionals around the world because it continues to be a serious social and educational problem that has yet to be resolved (Smith et al. 1999).

However, the complexity of the educational task is growing exponentially, and for schools that take on the roles of institutions that transform reality and as agents of change, it continues to be a challenge for education in the twenty-first century.

It is a call for dialogue among all stakeholders. It is inspired by a humanistic vision of education and development, based on respect for life and human dignity, equal rights, social justice, cultural diversity, international solidarity, and shared responsibility for a sustainable future. These are the fundamentals of our common humanity. (UNESCO 2015, 9)

Shared reflection, research and decision-making become necessary tools for this process (Santos-Guerra 2009), and they will be the three pillars that support our study.

Educational policy to coexist in school

Coexistence has been transformed into an educational challenge of the first order, and educational institutions have been transformed into ideal settings for learning and the first trials of these civic values for a citizenry that, transcending its consideration as a simple juristic status or legal possession of a community, remains conceptualized as a solid social and political construction. As García-Raga and López-Martín have stated (2011), coexistence is the 'collective and dynamic construction constituted by the group of human interrelationships established by the stakeholders of the educational community inside the school, between themselves and with the environment itself, within the framework of certain rights and duties, the influence of which goes beyond the boundaries of the school setting' (534).

School, as the backbone of this process, should not only cultivate the learning of interpersonal and social competencies linked with an understanding of the rights, duties and fundamental liberties that serve as the foundation of a democratic citizenry but also become an experimental workshop in which the practices of these ideals are consolidated. As Martín and Puig indicate (2007, 91), 'learning to live democratically can only be obtained by living democratically'.

Thus, practising democracy in school should be part of the educational reality, in which values such as equality, cooperation and inclusion develop meaning (Viguer and Solè 2012). These values are only a few examples that place us at a level where identity and peaceful coexistence take centre stage. However, it is necessary to practice these values and develop them first-hand, with the objective of making these values a part of the norms and structure of the school. Undoubtedly, within this process, the activities and strategies that promote a culture of participation, communication, exchange and contact with the larger educational community become particularly relevant (Viguer and Avià 2009). Thus, the school should configure itself as a setting in which interactions between the various collectives are a part of the everyday routine, with the goal of contributing to the process of building a more cohesive, inclusive and peaceful society, creating a space for interpersonal relationships where learning to live with others is essential.

We learn more and better in positive environments, while simultaneously, we develop people who value solidarity, tolerance, and respect more when we construct social spaces of responsibility and self-regulation within a framework of consensus and respect for established norms. (Fernández 2008, 137)

Consistent with the goal of promoting a participatory and democratic school, various programmes have been promoted that – as the core of their intervention – advocate for coexistence at school; these programmes offer different tools dedicated to meeting the aforementioned challenges. Today, preventing violent behaviour at school is paramount, and the objective is to address smaller conflicts immediately so that they do not develop further and become serious and urgent behavioural issues. In following the discussion of Fisher and Kettl (2003), it is noteworthy that 76% of teachers agree that, in educational institutions, it is necessary to put in place preventive strategies to create spaces for sharing and learning to coexist.

Undoubtedly, educational administrations from various countries have gone beyond simply initiating studies and research concerning this phenomenon and for several decades have already continued to push different policies to promote coexistence at school. Such policies are especially necessary in environments in which social strife is evident. In reflecting upon the intervention policies concerning socially at-risk contexts, we can begin to pinpoint the so-called ‘compensatory education policies’ (Vinovskis 2005) of the United States, intended to compensate for the socio-economic disadvantages that can restrict educational opportunities for children from socially disadvantaged environments. It must be stated that, initially, the primary beneficiaries were children of African-American origin.

Conversely, throughout Europe, there are almost 27 million children at risk of poverty or of social exclusion (Save the Children 2014). In the light of these figures, many countries are already taking the necessary measures.

In the United Kingdom, there are educational policies for intervention in at-risk circumstances that are primarily designed to combat truancy. Through measures such as the so-called ‘extended schools’ (schools geared towards extracurricular activities), among others, the intention is to include every part of the community in the educational process, especially families, with the objective of improving academic performance and learning through activities such as sport, art, and music to relate to children from every neighbourhood. It is an initiative with a goal of maximizing social inclusion.

In France, since the 1980s, policies have been enacted along these same lines, that is, to compensate for and act upon the social, economic and educational inequality endemic to numerous neighbourhoods and, therefore, schools throughout the entire nation. ‘Reseau d’Education Prioritaire’ (R.E.P) is the present designation of this combination of programmes and policies aimed at all educational levels, formerly known as the ‘Zone Education Prioritaire’ (Z.E.P). It must be noted that this type of intervention and action tends to occur in schools belonging to the ‘Zone Urbaine Sensible’ (Z.U.S), in which a multitude of troubles and social, economic and educational problems coalesce (Heurdier 2014).

In Spain, 33.8% of children live at risk of poverty and social exclusion; in addition, Spain is the European nation with the largest number of school drop-outs, reaching up to 25% (Save the Children 2014). Numerous foundations, associations and non-governmental organizations (NGOs) – both national and international – in collaboration with the Spanish Ministry of Education are rolling out socio-educational intervention programmes in schools and neighbourhoods located in areas that contain serious economic, social and educational difficulties (Save The Children, Secretariado Gitano, the Ayuda a Niños y Adolescentes en Riesgo [ANAR] Foundation, and the Yehudi Menuhin Foundation – Spain – social and educational inclusion through art are among the many organizations).

At the autonomous level, in Valencia, the context in which this study was developed, it is noteworthy that, in 1988, the first Decree was enacted that established the first B.A.P. Plan [Plan Conjunto de Actuación de Barrios de Acción Preferente – B.A.P.], with the goal of responding to the needs, both social and economic, of the neighbourhoods. At the educational level, in these same neighbourhoods that were situated in areas of social vulnerability, the so-called C.A.E.S (Centros de Acción Educativa Singular) emerged in 2001. These centres consisted of a student population in which 30% or more needed educational support. With the help of autonomous-level educational policies, these centres are responsible for combating the educational and social inequalities that affect the student population of the centre. It is noteworthy that committed professionals work in many of these centres and that these professionals consider a firm commitment to working strategies that improve coexistence to be a primary starting point.

Educational strategies for improving coexistence at school in educational contexts of social vulnerability

Each of the aforementioned intervention policies depends on the impetus of different pedagogical strategies to meet the challenge of coexistence in educational institutions.

Among others, we would like to begin with the so-called 'classroom assembly', previously referred to by the pedagogue Freinet (1971). It involves an educational strategy that promotes participation, communication, meeting and reflection. Today's society, generally, and education in particular, require spaces and time for dialogue and shared reflection, not only for mere productivity but also for learning through participation, listening, conversing and sharing (Silver and Jacklin 2015). We concur with Jares (2006) that 'dialogue is another of the essential components of the pedagogy of coexistence. There is no coexistence without dialogue' (22). Consequently, designating a part of the time – in the curriculum – for conversation that is orderly and based on respect and active listening proves enriching, as much for the students as for the teachers.

There are various models of classroom assembly, such as that proposed by Haman (2009), who created an ordered and systematic proposal. Pérez-Pérez (2007) also conceives the assembly as an educational space for democratic coexistence, advocating a model based on dialogue, participation and peacefulness via strategies that empower learning in an active and dynamic manner.

Other initiatives framed within the model known as 'peer assistance' exist, offering benefits geared towards the construction of democratic schools.

This fact transforms classmates into the first agents of intervention, those who possess the most information and those who – simultaneously – help one another in the majority of occasions. Therefore, these are the appropriate agents for intervention in conflicts between students. (Fernández 2008, 142)

Cowie and Wallace (2000) state the following as principal characteristics of peer assistance:

- Interactions among peers help reduce prejudice and cultivate confidence between genders and ethnic groups.
- Peer assistance offers students the chance to learn communication skills and to reflect upon their own emotions.

- Practicing helpfulness among peers is a training exercise to help address conflicts and to help classmates relate to one another in a more constructive – and non-violent – manner.

Along these lines, we will next present the peer assistance strategies chosen to configure this programme, and the subject of the study, because we consider them to be the most appropriate for working within the contexts of socially vulnerable situations.

First, there is the so-called '*paired reading*' or '*reading in pairs*' (Durán and Blanch 2015), which consists of tutored students improving their reading ability with the help of a student tutor. It is a means of sharing the reading, but beyond strengthening bonds, it is a means of acquiring responsibilities, enabling autonomy, creating significant learning contexts and improving the social relationships between students of different ages.

On the other hand, the playground tends to be a space where conflicts emerge (Volk et al. 2015) because the freedom enjoyed by the student population during recess causes differences to grow and contributes to the development of conflicts that – if they are not resolved early – end up becoming more serious behavioural problems or even assault or abuse. If it is true that conflicts are natural in all relationships, then it is crucial to confront the conflicts at the outset and in a democratic manner (García-Raga, Martínez-Usarralde, and Sahuquillo 2012).

The playground should be reconceptualized as an opportunity for social growth, as a learning opportunity for peaceful coexistence and as an opportunity for enjoyment outside of academic settings (Leff, Costigan, and Power 2004). One of the proposals is the creation of an alternate recess location, operated by upper level students. Within this space – preferably one near a playground that has not been previously designated for academic activities – one can find board games and sporting equipment for the purposes of improving social relationships, avoiding moments of boredom and exclusion for students who do not enjoy the practice of ordinary recess activities (Pellegrini and Bjorklund 1996).

Moreover, although these strategies have not been selected because we have already invested in a programme comprising three strategies, it can also be very interesting to enact the following strategies (described below).

Of note is the creation of interactive groups (Valls, Soler, and Flecha 2008) as another strategy that empowers learning between peers. The formation of heterogeneous groups and the inclusion of family members or volunteers in classrooms to incorporate diverse topics undoubtedly enrich both academic and social lives, promoting cooperative work and including different ways of understanding new knowledge.

From this same perspective, the 'student assistant' initiative (Torrego 2012) can be very interesting; it benefits not only the students needing help but also the student helpers, given that they acquire responsibilities that ultimately support, assist, include and improve interpersonal relationships. It requires the participation and the formation of an entire educational community, particularly on the part of teachers and on the part of student assistants.

Finally, in close proximity to this last initiative, we find the so-called '*peer mediation*', one of the most appropriate options for democratically managing the conflicts that occur in secondary educational institutions. Peer mediation involves 'a structured process of conflict management in which opposing people meet in the presence of a mediator and, through dialogue, find resolutions to the problem together' (Boqué 2005, 130).

Objectives

The primary objective of this particular study is to demonstrate the functionality of a socio-educational programme that improves coexistence within socially vulnerable environments, as a result of a study undertaken in a centre whose population finds itself at-risk of social exclusion in Valencia (Spain), from the perspectives of both students and teachers from the same educational centre. Based on this study, we specify a series of specific objectives:

- To determine the principal and initial characteristics of two centres that form a part of this study through the performance of a diagnostic evaluation.
- To design an intervention programme that corresponds to the needs that were initially detected.
- To implement the intervention plan in a collaborative manner with the faculty of the experimental centre.
- To complete a final evaluation to ascertain the effects caused by the launch of the intervention programme.
- To propose this current programme as a tool that can work in centres situated in similar circumstances at the international level.

Method

Design

A quasi-experimental pretest–posttest design with a control group was used (Table 1).

The evaluation instruments were administered at random among the student body and the faculty of the two centres in both the initial evaluation and the final evaluation to avoid adverse effects.

Participants

The study was developed in two scholastic centres of primary education (from 6 to 12 years of age) with similar characteristics located on the periphery of Valencia (Spain). We worked with a total of 262 participants, of whom 208 were students (99 from Group A and 109 from Group B) and 54 were teachers (24 from Group A and 30 from Group B). Next, we describe the socio-demographic characteristics of the sample according to the gender, age and grade level of the student body (Table 2) and according to the gender, experience and role of the faculty (Table 3). In each of the cases, we specify the sample distribution according to the reference centre (control [contr] and experimental [exp]).

Context

Both centres are located in two peripheral areas around the city of Valencia, where we find a coalescence of a great variety of characteristics such as poverty, marginalization and

Table 1. A quasi-experimental pretest-posttest.

| Group | Pretest | Programme | Posttest |
|-----------------------|---------|-----------|----------|
| A. Experimental group | X | X | X |
| B. Control group | X | | X |

Table 2. Primary students sample according to sex, age and school year.

| Sex | Contr | Exp | Total | Age | Contr (%) | Exp (%) | School year | Contr (%) | Exp (%) |
|-------|-------|-----|-------|--------------|-----------|---------|-------------|-----------|---------|
| Boy | 54 | 57 | 111 | 6 years old | 8 | 9.2 | Year 1 | 14.2 | 10 |
| | | | | 7 years old | 12.3 | 10.2 | Year 2 | 11 | 13.4 |
| | | | | 8 years old | 10.2 | 13.5 | Year 3 | 15.4 | 19 |
| Girl | 45 | 52 | 97 | 9 years old | 20 | 18.8 | Year 4 | 21.1 | 18.1 |
| | | | | 10 years old | 16.2 | 14.5 | Year 5 | 16 | 15 |
| | | | | 11 years old | 15.1 | 15.6 | Year 6 | 22.3 | 24.5 |
| Total | 99 | 109 | 208 | 12 years old | 14 | 16.2 | | | |
| | | | | 13 years old | 4.2 | 2 | | | |

Table 3. Teaching staff according to centre, experience and role.

| Sex | Contr | Exp | Total | First year in the centre | | | ¿Are they classroom tutors? | | |
|-------|-------|-----|-------|--------------------------|------|------|-----------------------------|------|------|
| | | | | Contr | Exp | Yes | Contr | Exp | |
| Woman | 25 | 15 | 40 | | | | | | |
| Man | 5 | 9 | 14 | Yes | 23.3 | 29.2 | Yes | 46.7 | 50 |
| Total | 30 | 24 | 54 | No | 76.7 | 70.8 | No | 53.3 | 45.8 |

delinquency (Uceda, Matamales, and Montón 2011). These are areas of the city and of the province that were hit particularly hard by the crisis, and they are certainly home to high unemployment and child poverty rates (Save the Children 2014). It is for these reasons that these areas are considered *vulnerable neighbourhoods*. Consequently, many different entities and foundations have expressed concern and have intervened in both areas via socio-educational intervention and socio-occupational placement even though these areas continue to house serious problems of social strife.

Instruments

We have applied two evaluation questionnaires for coexistence at school – one for the faculty and one for primary schoolchildren – formulated by Ortega and Del Rey (2003) and developed at the international level (Cangas et al. 2007; Gázquez et al. 2009). Both questionnaires consist of 12 questions, with 8 being closed-ended and 4 being open-ended.

The adaptation performed for the first-cycle student body resulted in 13 closed-ended questions. They involve questions with three answer options in the form of icons to facilitate their development. However, it must be noted that the response ranges for the surveys applied to the second- and third- cycle student body and to the faculty have been adapted. To guarantee the reliability of the collected information, the administration of the questionnaires was directly coordinated by the authors of this article.

We present the selected items below for subsequent analysis, and we present the respective ranges of the adapted responses (Charts 1–3).

Intervention programme

We elaborated an initial evaluation to detect the primary needs of both centres and we concluded that school violence is at the forefront of these centres, along with the lack of cohesion and motivation among the student body. Concerning the teaching staff of both centres, the demand for new education strategies was at the top of the agenda at the latent hopelessness that causes confusion and demotivation. After analysing the results obtained

Chart 1. Questions selected from the survey for primary students, key stage 1.

| Items | Response scale |
|--|--------------------------|
| 4. How do you feel about your peers? | 1 bad, 2 average, 3 good |
| 5. How do you feel about your teachers? | 1 bad, 2 average, 3 good |
| 6. Does your family consult with the teachers? | 1 bad, 2 average, 3 good |
| 7. Do your peers like you? | 1 bad, 2 average, 3 good |
| 8. Do your teachers like you? | 1 bad, 2 average, 3 good |
| 9. Do you always follow the class rules? | 1 bad, 2 average, 3 good |
| 10. Do you always follow them on the playground? | 1 bad, 2 average, 3 good |
| 11. Do you always follow them in the classroom? | 1 bad, 2 average, 3 good |
| 12. Do you make fun of other children? | 1 bad, 2 average, 3 good |
| 13. Do you let other children play alone? | 1 bad, 2 average, 3 good |
| 14. Do you enjoy yourself in class? | 1 bad, 2 average, 3 good |

Source: adapted from Ortega and Del Rey (2003).

Chart 2. Questions selected from the survey for primary students, key stage 2.

| Items | Response scale |
|--|--|
| 4. How do you get along with your peers? | 1 good, 2 normal, 3 average, 4 bad |
| 5. How do you get along with your teachers? | 1 good, 2 normal, 3 average, 4 bad |
| 6. What do you feel your peers think of you? | 1 good, 2 normal, 3 average, 4 bad |
| 7. What do you feel your teachers think of you? | 1 good, 2 normal, 3 average, 4 bad |
| 8. Do different teachers have distinct class rules? | 1 very many, 2 many, 3 some 4 none |
| 9. Do families participate in school life? | 1 most, 2 some, 3 almost none, 4 none |
| 10.2. Do families participate in festivities? | 1 most, 2 some, 3 almost none, 4 none |
| 10.3. Do families go to school to pick up grades? | 1 most, 2 some, 3 almost none, 4 none |
| 10.4. Do families come to school when called? | 1 most, 2 some, 3 almost none, 4 none |
| 10.5. Do families come to school if a child is doing poorly? | 1 most, 2 some, 3 almost none, 4 none |
| 10.6. Are families part of the AMPA? | 1 most, 2 some, 3 almost none, 4 none |
| 11.1. Are there clashes between groups of students and teachers? | 1 a lot, 2 average, 3 a little, 4 not at all |
| 11.2. Bad words in class | 1 a lot, 2 average, 3 a little, 4 not at all |
| 11.3. Rules are not followed | 1 a lot, 2 average, 3 a little, 4 not at all |
| 11.4. Students insult each other | 1 a lot, 2 average, 3 a little, 4 not at all |
| 11.5. Students fight | 1 a lot, 2 average, 3 a little, 4 not at all |
| 11.6. There are groups that don't get along | 1 a lot, 2 average, 3 a little, 4 not at all |
| 11.7. There are children who are excluded and feel alone | 1 a lot, 2 average, 3 a little, 4 not at all |
| 11.8. The teachers do their own thing | 1 a lot, 2 average, 3 a little, 4 not at all |
| 11.9. The students feel that the teachers don't understand them | 1 a lot, 2 average, 3 a little, 4 not at all |

Source: adapted from Ortega and Del Rey (2003).

in the initial evaluation – displayed in more detail in subsequent sections – and the theoretical substantiation undertaken, we designed a socio-educational intervention programme tailored to the needs detected in the experimental centre and implemented for 8 months (Table 4).

The ultimate aim of this programme is to reduce truancy, to increase the students' feeling of belonging to their centres and to avoid episodes of school violence and bullying. A programme, therefore, that advocates for prevention rather than intervention and considers the former key for the school democratization process. Henceforth, promoting the coexistence and the culture of peace at school through setting up democratizing and motivational education strategies, in which all the education community actively take part, has been considered paramount.

Thus, the first part of the programme consisted of implementing three of the strategies displayed in the previous pages – prior faculty training –, selected for being the most suitable at an educational level and having considered the needs and the ages of the recipients as

Chart 3. Questions selected from the survey for teaching staff.

| Items | Response scale |
|--|---|
| 6. How would you say you get along with your peers? | 1 good, 2 normal, 3 average, 4 bad |
| 7. How would you say you get along with the students at the centre? | 1 good, 2 normal, 3 average, 4 bad |
| 8. How do you feel your peers see you? | 1 very positive, 2 neither good nor bad, 3 they don't really know me, 4 I think they have a bad picture |
| 9. How do you feel your students see you? | 1 very positive, 2 neither good nor bad, 3 they don't really know me, 4 I think they have a bad picture |
| 10. Do you think there are differences between your class rules and those of other teachers? | 1 very many, 2 many, 3 some 4 none |
| 11. How is your relationship with the families of your students? | 1 very good, 2 good, 3 average, 4 bad |
| 12.1. To what extent should families participate in school life? AMPA (Parents Association) | 1 a lot, 2 many, 3 a little, 4 never |
| 12.2. To what extent should families participate in school life? Attention to academic performance | 1 a lot, 2 many, 3 a little, 4 never |
| 12.3. To what extent should families participate in school life? Complementary affairs | 1 a lot, 2 many, 3 a little, 4 never |
| 12.4. To what extent should families participate in school life? Plans for coexistence | 1 a lot, 2 many, 3 a little, 4 never |
| 12.5. To what extent should families participate in school life? The child is doing poorly | 1 a lot, 2 many, 3 a little, 4 never |
| 12.6. To what extent should families participate in school life? If called | 1 a lot, 2 many, 3 a little, 4 never |
| 13.1. How often do clashes occur between groups of students and the teachers? | 1 not at all, 2 a little, 3 average, 4 a lot |
| 13.2. How often are bad words repeated in class? | 1 not at all, 2 a little, 3 average, 4 a lot |
| 13.3. How often are class rules broken? | 1 not at all, 2 a little, 3 average, 4 a lot |
| 13.4. How often do students insult each other? | 1 not at all, 2 a little, 3 average, 4 a lot |
| 13.5. How often do students fight? | 1 not at all, 2 a little, 3 average, 4 a lot |
| 13.6. How often do clashes occur between student groups that don't get along? | 1 not at all, 2 a little, 3 average, 4 a lot |
| 13.7. Are there children who are excluded and feel alone? | 1 not at all, 2 a little, 3 average, 4 a lot |
| 13.8. Do teachers at the centre do their own thing? | 1 not at all, 2 a little, 3 average, 4 a lot |
| 13.9. Do you feel that students think the teachers don't understand them? | 1 not at all, 2 a little, 3 average, 4 a lot |
| 13.10. Do you feel that the students at the centre are unmotivated and get bored? | 1 not at all, 2 a little, 3 average, 4 a lot |

Source: adapted from Ortega and Del Rey (2003).

Table 4. Synthesis of the intervention program.

| | | Training of teaching staff | 1st term | 2nd term | 3rd term |
|---------|--|---|--------------|-------------------------|-------------------------|
| Part I | Class assembly ^a | September and October 2014 | All students | All students | All students |
| | Paired reading | | | | |
| Part II | Games classroom | Training day sessions of teaching staff | Key stage 1 | Key stage 2 (years 5–6) | Key stage 2 (years 3–4) |
| | Break dance (Physical education) | | | | |
| | Shadow play (Valencian language) | | | | |
| | Graffiti (Artistic and visual education) | | | | |

^aWe have produced an adaptation model based on the one presented by the Ministry of Education of Peru (2009) to create an approach consistent with the working context.

well as the application context: classroom assembly, *paired reading* and alternate recess to playground time. All form teachers implemented classroom assembly and *pair-reading* was established once a week, when all the higher levels visited the classrooms of lower levels to

share readings selected by themselves, encouraging the value for reading. Lastly, the game room (alternate recess to playground time) was fitted with sport equipment and board games, providing an ideal place to be used. In this regard, the second part of the intervention had to do with art mediation through workshops¹ implemented in three of the curriculum subjects in order to work academic content. Artists, in collaboration with the specialist teacher, developed these workshops, coordinating the sessions to transform art into an educational tool.

It is worth stressing that the truly enriching thing is the complementarity of both parts of the programme. On the one hand, we need to create horizontal and democratic schools, making the most vulnerable part of the population visible and on the other hand, art and hip-hop culture in this case are the way to engage and motivate the student body, in a break with the closed structures of the traditional school. This way, we have implemented a programme whose application could affect coexistence at school as a mechanism to improve the social circumstances and the difficulties these educational centres find themselves in, immersed in contexts with too much influence. It is true that more assistance-oriented interventions are also necessary, but education overall and education for coexistence in particular can become the vectors of social change. Therefore, our research question is, can a democratic coexistence programme improve school culture in those centres that are in contexts at risk of social exclusion?

Statistical analysis

The descriptive analyses obtained in the *pretest* and *posttest* were processed with the support of the Statistical Package for Social Sciences software (version 22). Firstly, we have analysed data to determine if they follow a normal distribution, in order to be able to select the statistical testing we needed to undertake. As they did not follow a normal distribution, we opted for the application of nonparametric tests where the testing was formulated based on the median of the distribution. Thus, we performed the Mann–Whitney U test to check the heterogeneity of two independent samples, and the Wilcoxon test to assess the significance of two related samples. Both tests have made it possible to check the statistically significant differences and to look into the changes that the programme has encouraged at group and centre level, as this is the object of the study.

Results

Next, we present the results according to three study groups – the first cycle of primary education (1st and 2nd grades, 6–8 years of age) (Figures 1 and 2); the second and third cycles (3rd, 4th, 5th, and 6th grades, 8–12 years of age) (Figures 3 and 4), and the faculty (Figures 5 and 6) – and their distribution by centre (control and experimental) for each of the stages of evaluation, *pretest* and *posttest*. It is important to note that the process of analysis of the results has been developed paying special attention to the differences detected between both study groups (experimental group and control group), based on the understanding that it is at this point where the implementation of the programme specially has an impact.

The results from the control group show minimal changes. In the experimental centre, there is a positive result in each of the items because all of them exceed 2.2 points on a

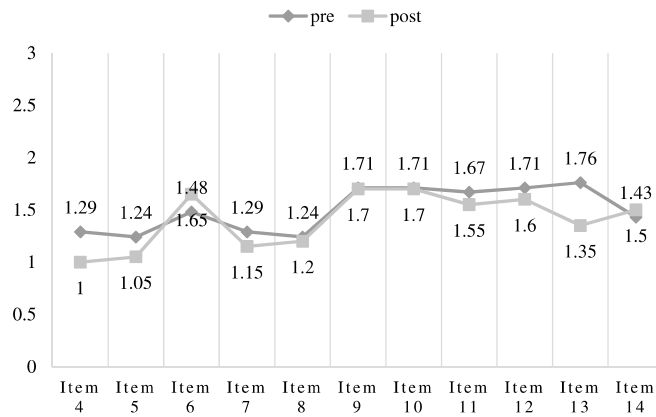


Figure 1. Descriptive results of primary students, key stage 1. Control group.

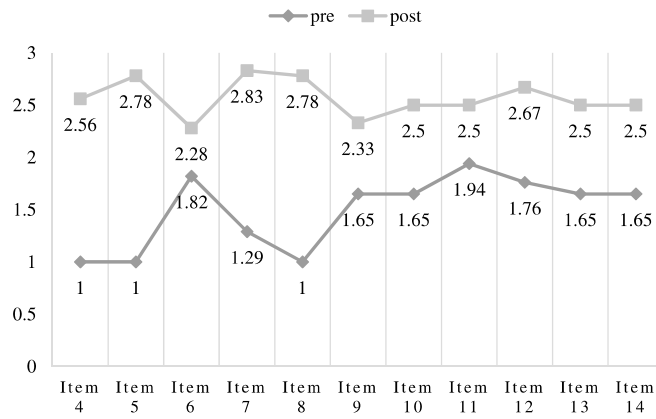


Figure 2. Descriptive results of primary students, key stage 1. Experimental group.

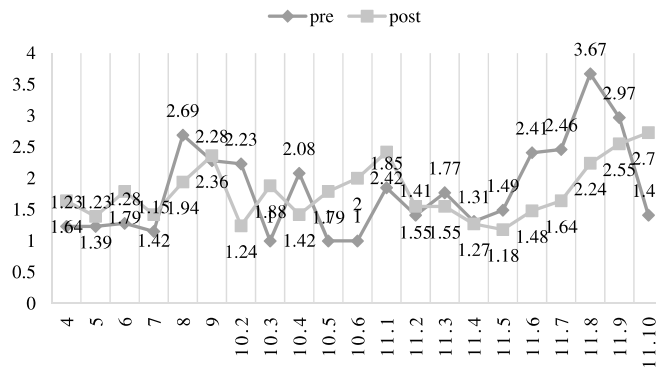


Figure 3. Descriptive results of primary students, key stage 2. Control group.

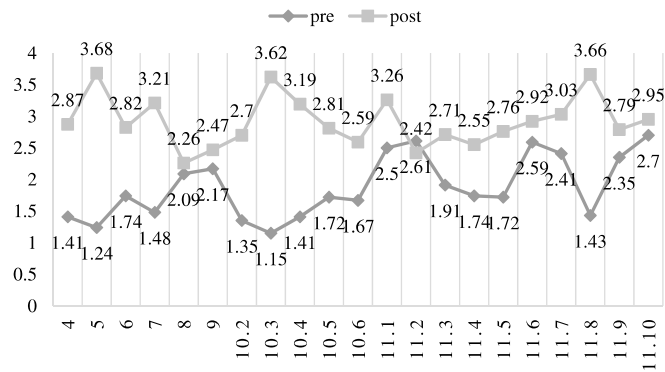


Figure 4. Descriptive results of primary students, key stage 2. Experimental group.

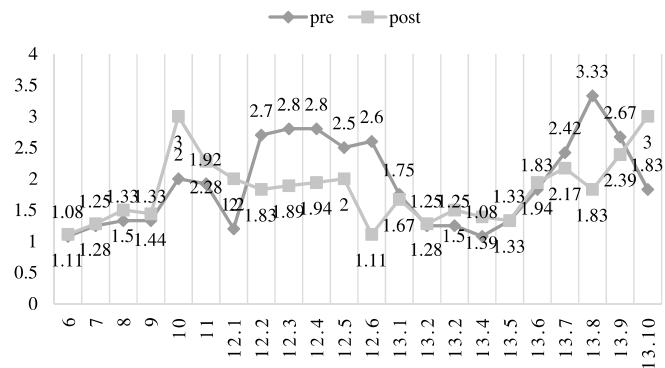


Figure 5. Descriptive results of teaching staff. Control group.

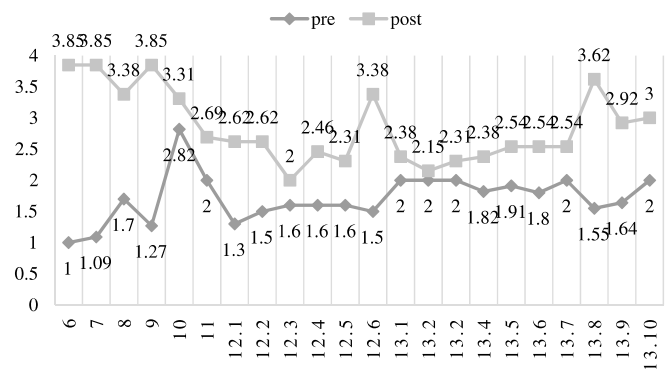


Figure 6. Descriptive results of teaching staff. Experimental group.

three-point scale. Similarly, we observe that the greatest improvement from the intervention has been in item 5 (How do you feel about the teachers? [mean 2.78]), with item 7 (Do your classmates like you? [mean 2.83]) and item 5 (Do your teachers like you? [mean 2.78]).

In the control group, we discern changes but without a clear tendency. However, in the experimental centre, we observe a positive result in each of the items except for item number 11.2 (Bad language in class) because each of the items exceeds 2.2 points. Nonetheless, we observe greater improvement among items 5 (Do you get along with your teachers? [mean 3.68]), 10.3 (Do your family members go to school to collect your grades? [mean 3.62]) and 11.8 (Teachers go about their own business [mean 3.66]).

In the faculty, we can discern that the teachers in the control group only improve in a few intermediate points. In the experimental group, we observe a clearly positive tendency in all of the items. The highest scores stand out in items 6 (How would you say you get along with your colleagues? [mean 3.85]), 7 (How would you say you get along with the centre's students? [mean 3.87]) and 9 (What image do you think your students have of you? [mean 3.87]).

After verifying – at the descriptive level – an apparent improvement in coexistence at school due to intervention in the experimental group, we should verify the significant difference (less than 0.05) between the two stages of the evaluation, with the aim of carrying out an in-depth analysis and assess the detected differences (Table 5). Besides, we have verified significant differences between centres to ensure the value of the programme in improving coexistence (Table 6). In this regard, it is worth highlighting that the results are oriented to identify the improvement in the climate of the centre, not on an individual basis.

As the data indicate, there were no significant differences between the *pretest* and *posttest* in any of the groups for the control centre. However, the differences are significant in every case in the experimental group. Therefore, we can affirm that the positive change exerted by both the primary school student body and the faculty from the experimental centre – with regard to coexistence at school – is due to the intervention received from the programme.

Table 5. Results of Wilcoxon analysis between control group and experimental group samples.

| | Key stage 1 post – key stage 1 pre | Key stage 2 post – key stage 2 pre | Teaching staff_post – teaching staff_pre |
|---|---------------------------------------|---------------------------------------|---|
| <i>Wilcoxon control group: Contrast statistics</i> | | | |
| Z | -1.245 | -0.571 | -0.408 |
| (Bilateral) asymptotic significance | 0.213 | 0.568 | 0.683 |
| <i>Wilcoxon experimental group: Contrast statistics</i> | | | |
| Z | -3.629 | -5.375 | -2.934 |
| (Bilateral) asymptotic significance | 0.000* | 0.000* | 0.003* |

*Statistically significant difference.

Table 6. Results of Mann-Whitney *U* analysis among centres.

| Mann-Whitney <i>U</i> for: | Key stage 1 pre | Key stage 1 post | Key stage 2 pre | Key stage 2 post | Teaching staff pre | Teaching staff post |
|-------------------------------------|--------------------|---------------------|--------------------|---------------------|-----------------------|------------------------|
| Contrast statistics | | | | | | |
| | <i>t</i> | <i>t</i> | <i>t</i> | <i>T</i> | <i>t</i> | <i>t</i> |
| Mann-Whitney <i>U</i> | 140 | 3 | 858 | 0 | 44 | 0 |
| Wilcoxon test W | 350 | 234 | 1638 | 561 | 110 | 171 |
| Z | -0.924 | -5.251 | -0.344 | -7.234 | -1.358 | -4.693 |
| (Bilateral) asymptotic significance | 0.356 | 0.000* | 0.731 | 0.000* | 0.175 | 0.000* |

*Statistically significant difference.

Finally, we can affirm that, in the initial stages of the evaluation, there are no significant differences in the primary school student body or among the faculty of both centres, which indicates that, from the outset, we have worked with statistically similar groups. Conversely, we corroborate a significant difference in the final stages of the evaluation between both centres, based on which we can determine the effect of the intervention designed to that end.

Definitively, we can attest to the consequence of the performed intervention in a positive manner because we have obtained elevated, positive tendencies at the descriptive level in the experimental group. We can also determine significant evidence with regard to the differences established from the intervention developed in the experimental group, as detected in the previously presented data in contrast to the control group. Therefore, in response to the question of the initial research we can undoubtedly note that the programme improved coexistence and fostered the school culture, encouraging social cohesion and significantly decreasing school violence.

Discussion and conclusions

Recalling the education policies at an international level on school coexistence related issues, it is worth stressing that this programme, based on the findings, represents a breakthrough. Changing the traditional school model, restoring the voice of the education community, creating space for dialogue and joint decision-making, encouraging bonds through reading and working on academic content through art are all proposals that are working and can work in contexts with similar characteristics. It is certainly an issue that, as we have previously seen, concerns countries like the USA, the UK, France and Spain, and it is for this reason that it is essential to share the results derived from scientific researches which prove that changes start at school.

In accordance with the primary objective of this study, we have verified that the proposed programme for the improvement of coexistence in socially at-risk environments has succeeded, based on the perceptions of the student body and the faculty. In general terms, one can say that the different strategies for peer assistance that have been put into effect in the centres have been positive in reducing violence in schools, in line with Cowie et al. (2002) and Naylor and Cowie (1999), according to the demonstrated results. By violence at school, we understand the deliberate actions that harm or can harm third parties at school or its vicinity (Imberti 2006).

As noted above, the student body determined that the classroom assembly, the *paired reading*, the game room and the workshops undertaken have promoted the creation of a series of structures for participation and communication, significantly reducing confrontations and aggression. Regarding this point, we would like to note that other international studies, such as those undertaken by Turnuklua et al. (2010) and Akguna and Araz (2014), have also highlighted the effective application of coexistence programmes in reducing aggression.

Similarly, the faculty indicates the improved climate within the centre starting with programme implementation, with the mean in each of the items increasing (above 2.5 points on a four-point scale). Moreover, the responses of faculty members denote a certain desire

to work to implement strategies to improve coexistence. Similar results have been confirmed in studies undertaken by Hakvoort and Olsson (2014) and Peñalva-Vélez et al. (2015).

Nonetheless, we are aware that every educational programme should always subject itself to evaluation not only to ascertain its benefits but also to improve in those aspects in which significant improvements have not been observed.

From this perspective, we consider that the programme should incorporate actions that would boost family participation, given that this aspect is prominent and necessary according to all of the participating audiences. We could suggest that this has issue been one of the weakest points of the programme and that, to amplify the educational benefits, the programme should incorporate activities that combine the efforts of school and family. Doing so would involve creating dynamic and active participation structures to give families a voice and a vote so that they may play an active role in the educational community, facilitating their collaboration to educate on democratic coexistence (Viguer and Solè 2012). Similarly, entities, associations and NGOs from the neighbourhoods should play a more active role to contribute to the creation of a school that is open to the neighbourhood and to the citizenry, as affirmed by the participating faculty in the qualitatively analysed results.

It would also be very interesting to include the student assistant initiative (Torrego 2012) because, as noted in previous sections, it is another strategy that offers different educational advantages, such as conflict resolution with the involvement of the student body, increased responsibility, communication and participation. Similarly, creating interactive groups (Valls, Soler, and Flecha 2008) in different classrooms can also be put into practice to increase cooperation among the student body. Doing so involves continuing to examine the development of the socio-educational resources that promote communication, participation and the democratic handling of conflicts and that definitively work towards the coexistence and cohesion of the integrated groups (García-Raga, Martínez-Usarralde, and Sahuquillo 2012) in presenting a more complete proposal.

Finally, we wish to acknowledge that we are aware that, for subsequent analyses, we should increase the sample size and consider the assessments of other agents of the educational community with which to contrast the opinions of the student body and the faculty, creating a more comprehensive study. On the other hand, we wish to comment that the application of a programme with the proposed components is already underway in another centre (the centre that served as a control group for the present study), which is allowing another approach for an even more improved educational proposal that strongly promotes a democratic education and that could be undertaken in similar educational centres in Spain or in other countries, albeit with the pertinent changes necessary for each setting.

Therefore, we conclude this article by referencing the need for continued efforts in the proposal of measures and programmes that may improve educational quality in areas of social vulnerability, in which learning peace is a necessity that concerns educational professionals who work every day, around the world, towards a society free from violence.

Note

1. These workshops were developed in collaboration with the NGO Amnesty International through the Network of Schools for Human Rights of Valencia (Red de Escuelas por los Derechos Humanos de Valencia), Spain.

Disclosure statement

No potential conflict of interest was reported by the authors.

Funding

This work was supported by Generalitat Valenciana [grant number ACIF/2014/111].

Notes on contributors

Roser Grau has a degree in Education and a master's in Educational Intervention in Social Contexts. She is currently a research staff in Training in the Faculty of Philosophy and Educational Sciences at the University of Valencia (Spain). She specializes in topics related to democratic education and coexistence at school.

Laura García-Raga has a degree in Education and a PhD in Education from the University of Valencia (Spain). She is a contracted doctor and an associate dean of Quality and Innovation in the Faculty of Philosophy and Educational Sciences. She specializes in topics related to coexistence at school. More specifically, her research focuses on mediation as an educational tool for learning to manage conflicts.

References

- Akguna, S., and A. Araz. 2014. "The Effects of Conflict Resolution Education on Conflict Resolution Skills, Social Competence, and Aggression in Turkish Elementary School Students." *Journal of Peace Education* 11 (1): 30–45. doi:10.1080/17400200903370928.
- Boqué, M. C. 2005. *Tiempo de mediación. Taller de formación de mediadores y mediadoras en el ámbito educativo* [Time for Mediation. Training Workshop for Mediators in the Educational Community]. Barcelona: CEAC.
- Cangas, A. J., J. J. Gázquez, M. C. Pérez, D. Padilla, and F. Miras. 2007. "Assessment of School Violence and its Personal Effect on a Sample of European Students." *Psicothema* 10 (1): 114–119.
- Cowie, H., P. Naylor, L. Talamelli, P. Chauhan, and P. K. Smith. 2002. "Knowledge, Use of and Attitudes Towards Peer Support." *Journal of Adolescence* 25: 453–467. doi:10.1006/jado.2002.0498.
- Cowie, H., and Wallace, P. 2000. *Peer Support in Action*. London: Sage.
- Durán, D., and S. Blanch. 2015. "Read One: A Peer Tutoring and Parental Involvement Programme for Reading Improvement." *Cultura y Educación* 19 (1): 31–45. doi:10.1174/113564007780191287.
- Fernández, I. 2008. "Los programas de ayuda para la mejora de la convivencia en instituciones educativas [Support Programmes for the Improvement of Coexistence in Educational Communities]." *Bordón. Revista de Pedagogía* 60 (4): 137–150.
- Fisher, K., and P. Kettl. 2003. "Teachers' Perceptions of School Violence." *Journal of Pediatric Health Care* 17: 79–83.
- Freinet, C. 1971. *Las invariantes pedagógicas* [The Pedagogical Invariants]. Barcelona: Estela.
- García-Raga, L., and R. López-Martín. 2011. "Living Together in Schools. A Proposal for Competence-based Learning." *Revista de Educación* 356: 531–555. doi:10-4438/1988-592X-RE-2010-356-050.
- García-Raga, L., M. J. Martínez-Usarralde, and P. Sahuquillo. 2012. "Towards a Culture of Coexistence: Mediation as a Socio-Educational Tool!" *Culture and Education* 24 (2): 207–217. doi:10.1174/113564012804932092.
- Gázquez, J. J., A. J. Cangas, M. C. Pérez, and F. Lucas. 2009. "Teachers' Perception of School Violence in a Sample from Three European Countries." *European Journal of Psychology of Education* 24 (1): 49–59. doi:10.1007/BF03173474.
- Hakvoort, I., and E. Olsson. 2014. "The School's Democratic Mission and Conflict Resolution: Voices of Swedish Educators." *Curriculum Inquiry* 44 (4): 531–552. doi:10.1111/curi.12059.
- Haman, S. 2009. *Asamblea de aula. Estrategias para promover la convivencia democrática en escuelas multigrado* [Class Assembly. Strategies to Promote Democratic Coexistence in Multigrade Schools]. Lima: Ministerio de Educación.

- Harbera, C., and N. Sakade. 2009. "Schooling for Violence and Peace: How Does Peace Education Differ from 'Normal' Schooling?" *Journal of Peace Education* 6 (2): 171–187. doi:10.1080/17400200903086599.
- Heurdir, L. 2014. "Priority Education Policy. A Project Developed Outside the Political Realm (1981–2001)." *Vingtième Siècle (Paris. 1984)* 124 (4): 155–168. doi: 10.3917/vin.124.0155.
- Imberti, J. 2006. Miradores sobre la Violencia [Observatories on Violence]. In J. Imberti (Comp.), *Violencia y escuela: miradas y propuestas concretas* [Violence and School: Glances and Specific Proposals], 17–52. Buenos Aires: Paidós.
- Jares, X. R. 2006. *Pedagogía de la convivencia* [Pedagogy of Coexistence]. Barcelona: Graó.
- Leff, S. S., T. Costigan, and T. J. Power. 2004. "Using Participatory Research to Develop a Playground-based Prevention Program." *Journal of School Psychology* 42: 3–21. doi:10.1353/cpr.2010.0005.
- Martín, X., and J. M. Puig. 2007. *Las siete competencias básicas para educar en valores* [Seven Basic Skills for Teaching Values]. Barcelona: Graó.
- Mayor-Zaragoza, F. 2003. "Educación para la paz [Peace Education]." *Educación XX1* 6: 17–24. doi: 10.5944/educxx1.6.0.350.
- Naylor, P., and H. Cowie. 1999. "The Effectiveness of Peer Support Systems in Challenging School Bullying: The Perspectives and Experiences of Teachers and Pupils." *Journal of Adolescence* 22: 467–479. doi:10.1006/jado.1999.0241.
- Ortega, R., and R. Del Rey. 2003. *La violencia escolar. Estrategias de prevención* [School Violence. Prevention Strategies]. Barcelona: Graó.
- Pellegrini, A. D., and D. F. Bjorklund. 1996. "The Place of Recess in School: Issues in the Role of Recess in Children's Education and Development." *Journal of Research in Childhood Education* 11: 5–13. doi:10.1080/02568549609594691.
- Peñalva-Vélez, A., J. J. López-Goñi, A. Vega-Osés, and C. Satrústegui-Azpíroz. 2015. "School Climate and Teacher's Perceptions after the Implementation of a Program of School Coexistence." *Estudios sobre Educación* 28: 9–28. doi:10.15581/004.28.9-28.
- Pérez-Pérez, C. 2007. "Effects of the Application of a Living Together Educational Programme in Classroom's Social Climate in the Second Year of Compulsory Secondary Education." *Revista de Educación* 343: 503–529.
- Puig-Gutiérrez, M., and Morales-Lozano, J. A. 2015. "La formación de ciudadanos: conceptualización y desarrollo de la competencia social y cívica [Citizen Education: Concept And Development Of Social And Civic Competence]." *Educación XX1* 18 (1): 259–282. doi: 10.5944/educXX1.18.1.12332.
- Santos-Guerra, M.A. 2009. "La escuela que aprende. retos, dificultades y esperanzas [Schools that Learn. Challenges, difficulties and Hopes]." In *Escuelas Para La Democracia. Cultura, Organización Y Dirección De Instituciones Educativas* [Schools for Democracy. Culture, Organization and Running of Educational Institutions], edited by M. A. Santos-Guerra, 163–184. Madrid: Wolters Kluwer España.
- Save the Children. 2014. *Child Poverty and Social Exclusion in Europe: A Matter of Children's Rights*. Bruselas: Save the Children.
- Silver, P., and H. Jacklin. 2015. "Assembling the Ideal Learner: The School Assembly as Regulatory Ritual." *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies* 37 (4): 326–344. doi:10.1080/10714413.2015.1065618.
- Smith, P. K., Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano, and P. Slee. 1999. *The Nature of School Bullying. A Cross National Perspective*. London: Routledge.
- Torrego, J. C. 2012. *La ayuda entre iguales para la mejora de la convivencia escolar. Manual para la formación de alumnos ayudantes* [Help Among Peers for the Improvement of School Coexistence. Training Handbook for Pupil Helpers]. Madrid: Narcea.
- Turnuklua, A., Kacmaz, T., Gurler, S., Turk, F., Kalender, A., Zengin, F., and Sevkin, B. 2010. "The Effects of Conflict Resolution and Peer Mediation Training on Turkish Elementary School Students' Conflict Resolution Strategies." *Journal of Peace Education* 7 (1): 33–45. doi:10.1080/17400200903370928.
- Uceda, F., R. Matamales, and C. Montón. 2011. "La importància de la vinculació educativa com a prevenció de la delinqüència juvenil [The Importance of Educational Involvement as a Form of Juvenile Crime Prevention]." *Pedagogia i Treball Social. Revista de Ciències Socials Aplicades* 1: 97–121.
- UNESCO. 2015. *Rethinking Education. Towards a Global Common Good?* Paris: UNESCO.
- Valls, R., R. Soler, and R. Flecha. 2008. "Lectura Dialògica: Interacciones que mejoran y aceleran la lectura [Dialogic Reading: Interactions that Improve and Accelerate Reading]." *Revista Iberoamericana de Educación* 46: 71–87.

- Viguer, P., and S. Avià. 2009. "A Local Model to Promote Coexistence and Prevent Violence Between Peers Based on Community Work." *Cultura y Educación* 21 (3): 345–359. doi:[10.1174/113564009789052334](https://doi.org/10.1174/113564009789052334).
- Viguer, P., and N. Solè. 2012. "School and Peers as Contexts of Socialization of Values and Living Together: A Participatory Research Through A Family Debate." *Cultura y Educación* 24 (4): 475–487. doi:[10.1174/113564012803998839](https://doi.org/10.1174/113564012803998839).
- Vinovskis, M. A. 2005. *Federal Compensatory Education Policies from Ronald Reagan to George W. Bush*. Paper Presented at the Congressional Briefing, History Education Policy, United States, December.
- Volk, A., A. D. Dane, Z. A. Marini, and T. Vallancourt. 2015. "Adolescent Bullying, Dating, and Mating: Testing an Evolutionary Hypothesis." *Evolutionary Psychology* 13 (4): 1–11. doi:[10.1177/1474704915613909](https://doi.org/10.1177/1474704915613909).



ORIGINAL

Hacia la transformación de la escuela. Valoración de un programa de convivencia a partir de la voz del alumnado y del profesorado

Roser Grau^{1*}, Laura García-Raga², Ramón López-Martín³

¹Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación, Universidad de Valencia, España. {roser.grau@uv.es}

²Departamento de Teoría de la Educación, Universidad de Valencia, España {laura.garcia@uv.es}

³Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación, Universidad de Valencia, España {ramon.lopez@uv.es}

Recibido el 30 Marzo 2016; revisado el 18 Abril 2016; aceptado el 19 Abril 2016; publicado el 15 Julio 2016

DOI: 10.7821/naer.2016.7.177



RESUMEN

Aprender a convivir sigue siendo uno de los desafíos del sistema educativo actual, especialmente para aquellas escuelas situadas en contextos en riesgo de exclusión social, donde el índice de violencia aumenta diariamente. El objetivo principal del estudio que se presenta es evaluar el impacto de un programa desarrollado en un centro educativo situado en un barrio vulnerable de la ciudad de Valencia (España). Se trata de una investigación cuasi-experimental, pretest-postest con grupo control en la que han participado un total de 109 profesores/as y alumnos/as de dos centros. Cabe destacar que el estudio forma parte de una investigación más amplia, y es por ello que se presentan los resultados obtenidos en la parte cualitativa, a través de la realización de un análisis de contenido. Los resultados muestran el éxito del programa aplicado según las percepciones del profesorado y del alumnado participante, quienes afirman que todas las estrategias del programa han mejorado notablemente la convivencia escolar.

PALABRAS CLAVE: RELACIONES INTERPERSONALES, ESCUELA, VALORES DEMOCRÁTICOS, RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS

1 INTRODUCCIÓN

La convivencia escolar ha sido y sigue siendo un desafío para los centros educativos, especialmente para los que se encuentran en contextos en riesgo de exclusión social, donde la violencia, los conflictos y los enfrentamientos son frecuentes. Sus profesionales educativos requieren revisar las formas de gestionar la convivencia y afrontar los conflictos para promover la mejora de las relaciones interpersonales y fomentar competencias que pueden traspasar los límites escolares y trasladarse a la sociedad. Sin duda, apostar por una educación promotora de la inclusión social es una meta del sistema educativo actual (Callado, Molina, Pérez, & Rodríguez, 2015) y

aprender a vivir juntos continúa siendo uno de los principales objetivos de la educación a nivel internacional (UNESCO, 2015). Desde esta perspectiva, se necesita formar a docentes en estrategias que aboguen por una convivencia pacífica y libre de estereotipos (Harbera & Sakade, 2009; Herrera & Bravo, 2012; Puig & Morales, 2015).

Consideramos que la escuela tiene la responsabilidad, junto con la familia, el contexto y la sociedad en general, del desarrollo educativo y social de quienes se inician en los estudios obligatorios. Puede contribuir a la construcción de una ciudadanía justa a través de educar en democracia y para la democracia, enseñando a participar, escuchar, conversar y compartir (Silver & Jacklin, 2015). No obstante, somos plenamente conscientes de la dificultad que implica esta tarea que exige desarrollar estrategias que aboguen por el diálogo, la participación, el respeto y la tolerancia. La finalidad principal es construir espacios donde se compartan sentimientos, emociones, vivencias, preocupaciones y dificultades, lo cual consideramos imprescindible en el modelo educativo en el que creemos. En esta línea, Fisher y Kettl (2003) afirman que un 76% del profesorado considera que en los centros educativos es necesario poner en funcionamiento estrategias preventivas con la finalidad de crear espacios donde compartir y aprender a convivir.

Ofreciendo respuesta al desafío de la convivencia escolar, autores como Boqué (2005), Durán y Blanch (2015), Fernández (2008), Naylor y Cowie (1999), Ortega y Del Rey (2003), Pellegrini y Bjorklund (1996), Torrego (2012), Valls, Soler y Flecha (2008), entre otros, han realizado diversas investigaciones relacionadas con esta temática, presentando estrategias que sin duda resultan de interés para abordar el aprendizaje de la convivencia y mejorar el clima de centro educativo. Entre ellas, queremos hacer hincapié en las que se ubican en la denominada "ayuda entre iguales" con la finalidad de apostar por la adquisición de responsabilidades y la autonomía en los diferentes aspectos que se enmarcan en la convivencia escolar.

Por otra parte, de forma complementaria, cada vez está adquiriendo más relevancia la conocida mediación artística, la cual consiste principalmente en la utilización del arte como una herramienta educativa a través de la cual crear espacios destinados al aprendizaje, la cultura y las relaciones sociales.

*Por correo postal, dirigirse a:

Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación Universitat de València). Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación. Avda. Blanco Ibañez. N° 30, 3er piso. CP 46010. Valencia (España).

Deben ser los mismos artistas, de la mano del profesorado, quienes desarrollen directamente los talleres, realizando el papel de mediadores entre el arte y el alumnado. Moreno (2010, p. 5) reflexiona en torno a sus beneficios, destacando principalmente los siguientes:

- Desarrollo integral de la persona.
- Rescatar las partes sanas del sujeto, sus potencialidades.
- Elaboración simbólica y por tanto superación de conflictos inconscientes.
- Tomar conciencia de la situación actual e iniciar un proceso de transformación y reinserción.

Actualmente ya son muchas las prácticas de mediación artística que se están realizando a nivel internacional (Rodrigo-Montero, 2015), las cuales corroboran el poder que puede llegar a tener el arte como herramienta de cohesión social y de expresión.

En la investigación presentada, se han seleccionado tres estrategias de ayuda entre iguales y tres talleres de mediación artística, diseñando, aplicando y evaluando un programa en un centro educativo concreto. Para la elección de las estrategias, se ha analizado el contexto educativo concreto en donde se iba a desarrollar el programa, atendiendo a sus necesidades y etapas educativas. No obstante, será nuestra evaluación la que nos ofrecerá una valoración del programa y permitirá seguir trabajando en la misma línea o incorporar mejoras.

2 OBJETIVOS

El objetivo general de esta investigación es evaluar el impacto de un programa desarrollado en un centro educativo situado en un barrio vulnerable de la ciudad de Valencia (España). A raíz de este se establecen una serie de objetivos específicos:

- Realizar una evaluación diagnóstica previa a la configuración del programa marco de estudio.
- Diseñar un programa de intervención con la finalidad de atender a las necesidades detectadas.
- Proponer iniciativas de mejora del programa evaluado.
- Comparar los resultados con el centro en el cual no se ha desarrollado el programa de intervención.

Con la finalidad de realizar este estudio, se ha utilizado un diseño cuasi-experimental pretest-postest con grupo control, administrando el instrumento que en apartados posteriores se describe de forma aleatoria, tanto en la evaluación inicial como final en ambos centros, con la intención de evitar efectos adversos.

Tabla 2. Características del profesorado

| Sexo | Contr | Exp | Primer año en el centro | Contr | Exp | Tutor | Contr | Exp | Experiencia docente | Contr | Exp |
|--------------|-----------|-----------|-------------------------|-------|-----|-------|-------|-----|---------------------|-------|-----|
| Mujer | 10 | 7 | Sí | 2 | 4 | Sí | 7 | 5 | 0-5 años | 1 | 1 |
| Hombre | 2 | 4 | No | 10 | 7 | No | 5 | 6 | 6-10 años | 4 | 1 |
| | | | | | | | | | 11-15 años | 2 | 2 |
| | | | | | | | | | 16-20 años | 1 | 3 |
| Total | 12 | 11 | | | | | | | + 20 años | 4 | 4 |

3 METODOLOGÍA

3.1 Muestra

La investigación se ha desarrollado en dos centros escolares de educación infantil y primaria (de 3 a 12 años de edad), cuyas características son similares, ya que ambos se encuentran situados en barrios vulnerables de la periferia de Valencia (España), donde la pobreza, las adicciones y el narcotráfico forman parte de la cotidianidad. Se ha trabajado únicamente con el alumnado de 2º y 3er ciclo de primaria (8-12 años) y con el profesorado de los dos centros, por la dificultad en el proceso de cumplimentación de la encuesta por parte del alumnado de educación infantil (3-6 años) y 1er ciclo de primaria (6-8 años).

En total han participado 109 personas, 86 alumnos y alumnas —40 del grupo control y 46 del experimental— y 23 profesores y profesoras —12 del grupo control y 11 del experimental—. En las Tablas 1 y 2 se señalan las principales características de la muestra. En los estudiantes se describen las variables sexo, edad y curso, y respecto al profesorado se exponen las variables sexo, experiencia y función docente. En ambos casos la muestra se distribuye según pertenecen al grupo control (contr) y al experimental (exp).

Tabla 1. Características del alumnado.

| Sexo | Contr | Exp | Curso | Contr | Exp | Edad | Contr | Exp |
|--------------|-----------|-----------|-------|-------|-----|---------|-------|-----|
| Chico | 16 | 22 | 3º | 8 | 12 | 8 años | 7 | 11 |
| Chica | 23 | 24 | 4º | 10 | 10 | 9 años | 10 | 9 |
| | | | 5º | 11 | 8 | 10 años | 9 | 7 |
| | | | 6º | 10 | 16 | 11 años | 9 | 13 |
| Total | 40 | 46 | | | | 12 años | 4 | 6 |

3.2 Instrumento

Esta investigación se centra en la parte cualitativa de dos cuestionarios más amplios. Ambos instrumentos (para el profesorado y para el alumnado), evalúan la convivencia escolar y han sido elaborados por Ortega y Del Rey (2004) y desarrollados a nivel internacional (Cangas, Gázquez, Pérez, Padilla, & Mira, 2007). Los cuestionarios de evaluación inicial constan de 12 ítems, de los cuales 8 son cerrados y 4 abiertos; los finales tienen 13 ítems, 8 cerrados y 5 abiertos.

Cabe destacar que los resultados que a continuación se exponen son los que corresponden a las preguntas abiertas de los cuestionarios. A continuación se presentan los ítems seleccionados para el posterior análisis (Tablas 3 y 4). Tal y como puede observarse, algunas preguntas son comunes al alumnado y profesorado y, sin embargo, otras presentan algunas modificaciones para adaptarnos a los destinatarios.

Hacia la transformación de la escuela. Valoración de un programa de convivencia a partir de la voz del alumnado y del profesorado

Tabla 3. Preguntas abiertas de la evaluación inicial del alumnado y del profesorado.

| Ítems | |
|--|-------------|
| Alumnado | Profesorado |
| 9. ¿De las situaciones anteriores (ítem 8), cuáles y de qué manera te afectan personalmente? (Situaciones expuestas en el ítem 8). <input type="checkbox"/> Enfrentamientos entre grupos de alumnos/as y el/a profesor/a. <input type="checkbox"/> Malas palabras en clase. <input type="checkbox"/> No se respetan las normas. <input type="checkbox"/> Los/as alumnos/as se insultan. <input type="checkbox"/> Los/as alumnos/as se pelean. <input type="checkbox"/> Hay grupitos que no se llevan bien. <input type="checkbox"/> Hay niños/as que no están integrados/as y se sienten solos/as. <input type="checkbox"/> Los/as profesores/as van cada uno/a lo suyo. <input type="checkbox"/> Los/as alumnos/as piensan que los/as profesores/as no les entienden. Los/as alumnos/as están desmotivados/as, se aburren. | |
| 10. ¿Qué propuestas o actividades sugerirías que se realizaran en el colegio para mejorar las relaciones entre todos/as? | |
| 11. ¿Quién debe hacer esas actividades? | |
| 11. ¿Quién las llevaría a cabo? | |
| 12. ¿Qué crees que debes hacer tú mismo/a? | |
| 12. ¿En qué actividades te involucrarías tu personalmente? | |

Fuente: Adaptado de Ortega y Del Rey (2003)

Tabla 4. Preguntas abiertas de la evaluación final del alumnado y del profesorado

| Ítems | |
|--|-------------|
| Alumnado | Profesorado |
| 9. ¿De las situaciones anteriores (ítem 8) cuáles y de qué manera te afectan personalmente? (Situaciones expuestas en el ítem 8). <input type="checkbox"/> Enfrentamientos entre grupos de alumnos/as y el/a profesor/a. <input type="checkbox"/> Malas palabras en clase. <input type="checkbox"/> No se respetan las normas. <input type="checkbox"/> Los/as alumnos/as se insultan. <input type="checkbox"/> Los/as alumnos/as se pelean. <input type="checkbox"/> Hay grupitos que no se llevan bien. <input type="checkbox"/> Hay niños/as que no están integrados/as y se sienten solos/as. <input type="checkbox"/> Los/as profesores/as van cada uno/a lo suyo. <input type="checkbox"/> Los/as alumnos/as piensan que los/as profesores/as no les entienden. <input type="checkbox"/> Los/as alumnos/as están desmotivados/as, se aburren. | |
| 10. ¿Qué propuestas o actividades crees que han servido para mejorar las relaciones entre todos/as? | |
| 10. ¿Qué propuestas o actividades sugerirías que se realizaran en el colegio para mejorar las relaciones entre todos/as? | |
| 11. ¿Qué se podría mejorar de lo que va mal? | |
| 11. ¿Qué actividades de las que se han desarrollado últimamente crees que han sido más eficaces? | |
| 12. ¿Quién debe hacer esas actividades? | |
| 12. ¿Cuáles crees que no han servido para nada? | |
| 13. ¿Qué crees que debes hacer tú mismo/a? | |
| 13. ¿Qué nuevas iniciativas consideras que podríamos llevar a cabo? ¿Te involucrarías? | |

Fuente: Adaptado de Ortega y Del Rey (2003)

3.3 Procedimiento y análisis de resultados

La investigación se ha desarrollado en 3 fases, las cuales se desarrollan a continuación. Cabe destacar que éstas se han llevado a cabo durante el curso académico 2014-2015, lo cual indica que el programa ha tenido una duración de 8 meses, garantizando la perdurabilidad y la estabilidad de las estrategias que se han puesto en funcionamiento.

a) Fase 1. Evaluación diagnóstica

La implementación del cuestionario inicial, junto con la observación realizada, ha permitido recoger información de los dos grupos de estudio respecto a la temática de interés (la convivencia escolar), con la finalidad de conocer el punto de partida y las necesidades de la población participante.

b) Fase 2. Diseño y aplicación del programa

Se ha diseñado un programa socioeducativo con la finalidad de dar respuesta a las necesidades detectadas. Dicho programa consta de dos partes, tal y como se refleja en la Figura 1, previa formación del profesorado.

La primera de ellas incorpora tres estrategias que se ubican en la ya mencionada "Ayuda entre iguales", seleccionadas por considerarse las más idóneas de acuerdo con las características de la población: Asamblea de aula, Pair reading y Aula de juegos.

La segunda parte del programa incluye talleres que se enmarcan en la denominada "mediación artística", promoviendo la educación a través del arte como forma de inclusión social. En concreto, se trabaja el Graffiti, Break dance y Teatro de sombras. Las consideramos estrategias que, además de promover otros objetivos educativos, fomentan la cohesión social y previenen la aparición de conflictos. Para llevarlas a cabo, se ha contado con la colaboración de artistas vinculados a la O.N.G Amnistía Internacional, a través de la Red de Escuelas por los Derechos Humanos de Valencia (España).

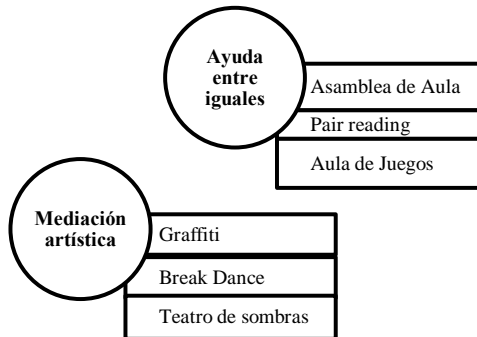


Figura 1. Estrategias del programa socioeducativo de mejora de la convivencia escolar.

c) Fase 3. Análisis y evaluación de resultados

Los resultados obtenidos de la parte cualitativa se han analizado mediante un análisis de contenido deductivo (Bardín, 1986), estableciendo categorías de análisis derivadas de las preguntas abiertas del cuestionario, buscando significados afines y organizando la información recabada para proceder al análisis de

la misma. Se ha considerado apropiado cuantificar algunos de los ítems evaluados, agrupando las respuestas obtenidas y organizando la información de manera cuantitativa con la finalidad de poder analizarlos adecuadamente. Por otra parte, en el ítem “¿Qué crees que puedes hacer tú mismo?”, dirigido tanto al alumnado como al profesorado, se ha analizado de una forma más específica, rescatando los discursos más interesantes de ambos grupos, los cuales se exponen en el siguiente apartado junto con el resto de la información recabada en los diferentes momentos de la evaluación.

Por otra parte, cabe subrayar que una vez procesados y analizados los datos se ha valorado el programa en su conjunto, destacando tanto los puntos fuertes como los débiles y apostando por seguir trabajando en la misma línea, proponiendo nuevas iniciativas que mejoren el programa actual. La finalidad principal de este proceso es que este mismo programa pueda funcionar en otros centros situados en contextos vulnerables.

4 RESULTADOS

A continuación se analizan los resultados obtenidos a raíz de la implementación del programa descrito anteriormente. Estos resultados se organizan en función de la población participante (alumnado y profesorado), así como su distribución por centro (control y experimental) para cada uno de los momentos de evaluación (pretest y postest).

4.1 Resultados obtenidos del alumnado respecto a la valoración de la convivencia escolar

Como podemos observar en los dos gráficos que a continuación se detallan (figuras 2 y 3), en la evaluación inicial, ambos grupos destacan un grado alto de afectación de todas las situaciones conflictivas que se producen en el centro destacando principalmente las peleas, los insultos, las malas palabras en clase y la desmotivación del alumnado.



Figura 2. Resultados obtenidos sobre el ítem 9 ¿De las situaciones anteriores (ítem 8), cuáles y de qué manera te afectan personalmente? (Grupo Experimental).

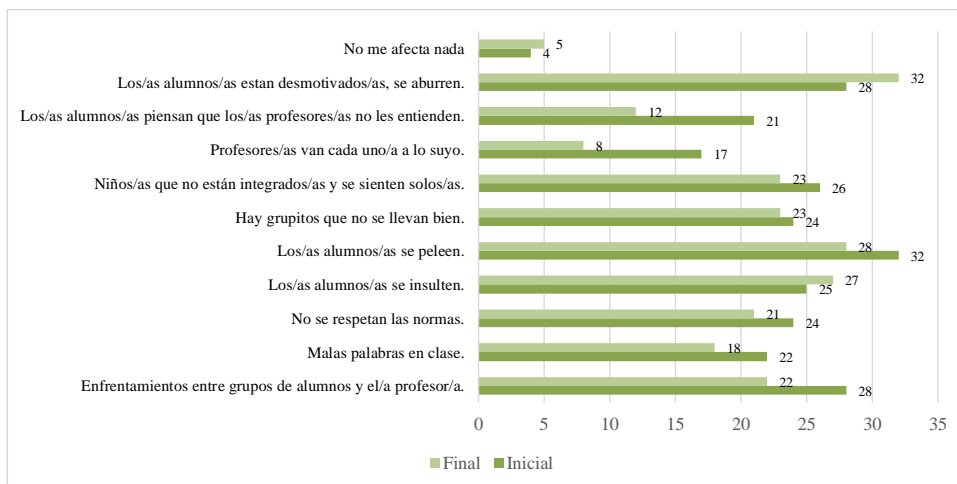


Figura 3. Resultados obtenidos sobre el ítem 9 ¿De las situaciones anteriores (ítem 8) cuáles y de qué manera te afectan personalmente? (Grupo Control).

Hacia la transformación de la escuela. Valoración de un programa de convivencia a partir de la voz del alumnado y del profesorado

Por el contrario, una vez finalizado el programa de intervención, se observa una clara mejora en el grupo experimental, disminuyendo notablemente la afectación de los problemas expuestos. Cabe destacar que aun así siguen estando presentes los insultos y las peleas, siendo complicada su desaparición, ya que abordamos el conflicto desde una perspectiva natural, sin pretender que desaparezcan, sino que se aprendan a gestionar adecuadamente.

Respecto al ítem 10 de la evaluación inicial (Ev. Inicial) —¿Qué propuestas o actividades sugerirías que se realizaran en el colegio para mejorar las relaciones entre todos/as?— y final (Ev. Final) —¿Qué propuestas o actividades crees que han servido para mejorar las relaciones entre todos/as?—, cabe destacar que los resultados obtenidos en ambos grupos son diferenciados.

Tabla 5. Distribución de resultados de la evaluación inicial y final del ítem 10 (Grupo experimental).

| Ev. Inicial. Actividades sugeridas para mejorar la convivencia en el centro. | | Ev. Final. Actividades que consideran que han funcionado para mejorar la convivencia. | |
|--|------------|---|------------|
| Actividades | Frecuencia | Actividades | Frecuencia |
| Actividades conjuntas de todo el colegio | 19 | Asamblea de aula | 29 |
| Excursiones | 10 | Excursiones | 20 |
| Fiestas | 9 | Aula de juegos | 26 |
| Ninguna | 11 | Taller de break dance | 25 |
| | | Taller de graffiti | 23 |
| | | Taller de teatro de sombras | 21 |

Como podemos observar en la Tabla 5 (grupo experimental), el programa responde a las necesidades demandadas por el alumnado del centro en la evaluación diagnóstica realizada. Tanto las estrategias que se han puesto en funcionamiento como los talleres de mediación artística realizados han sido valorados muy positivamente por el alumnado, siendo considerados por gran parte de ellos como actividades que han mejorado las relaciones entre el alumnado, aun sin aparecer en el ítem del cuestionario. Por ello, se podría afirmar que la población participante del grupo experimental opina que el programa mejora la convivencia escolar.

Por otra parte, el alumnado del grupo control, quienes no han disfrutado del programa objeto de estudio, destacan la Batucada, las fiestas y las clases de música como tres actividades que han ayudado a mejorar la convivencia escolar. Por ello, atender a las necesidades sugeridas por el alumnado al inicio de curso es una prioridad, complementando las actividades que el centro ya realiza a día de hoy. Muchos niños y niñas destacan especialmente la necesidad de llevar a cabo iniciativas que les ayuden a tranquilizarse y a relajarse, así como, en menor frecuencia, a respetarse y a quererse. También mencionan la posibilidad de realizar actividades que impliquen la participación de todo el alumnado del centro, la realización de trabajos en equipo, juegos dirigidos en el patio y el trabajo de valores.

Toda esta información recabada ha sorprendido al equipo de investigación que ha realizado el trabajo de campo, ya que muestra la capacidad que tiene el alumnado del centro de observar las necesidades que son conscientes que tienen, llegando incluso a proponer actividades y estrategias que forman parte de programas desarrollados por expertos en la pedagogía y en el ámbito de la intervención social y educativa.

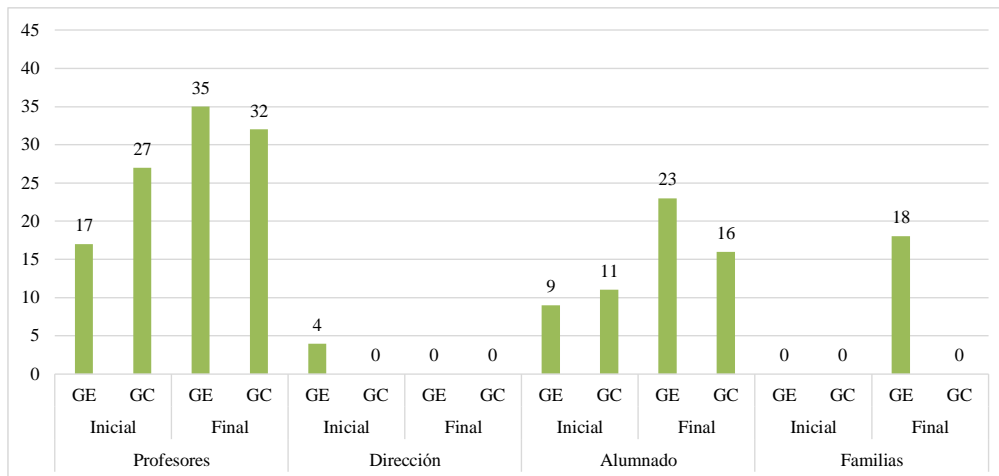


Figura 4. Resultados obtenidos de los ítems 11 (Ev. Inicial) y 12 (Ev. Final) ¿Quién debe hacer esas actividades? (grupo experimental y grupo control).

Respecto al ítem 11 de la evaluación final del alumnado —¿Qué se podría mejorar de lo que va mal?—, gran parte del alumnado procedente del grupo experimental considera que los insultos y las peleas aún son frecuentes, y por ello es fundamental seguir trabajando en esta misma línea, ya que se han reducido notablemente mediante la aplicación de las estrategias de ayuda entre iguales y las referentes a la mediación artística. También constatan la necesidad de ayudar a aquellos niños y niñas que tienen problemas o dificultades para relacionarse, así como a los que pertenecen a grupos conflictivos.

Tabla 6. Distribución de resultados de la evaluación inicial y final del ítem 10 (Grupo control).

| Ev. Inicial. Actividades sugeridas para mejorar la convivencia en el centro. | | Ev. Final. Actividades que consideran que han funcionado para mejorar la convivencia. | |
|--|------------|---|------------|
| Actividades | Frecuencia | Actividades | Frecuencia |
| Actividades diversas sobre temáticas variadas | 25 | Batucada | 22 |
| Jugar juntos | 13 | Fiestas | 16 |
| Reuniones | 4 | Clases de música | 18 |
| Excursiones | 1 | | |

Por el contrario, el alumnado procedente del grupo control manifiesta la pertinencia de llevar a cabo más actuaciones para mejorar situaciones como las siguientes: peleas, insultos, faltas de comportamiento, enfrentamientos con el profesorado y con compañeros y compañeras, enfados frecuentes, falta de implicación académica, situaciones de discriminación por diferentes causas y uso inadecuado del material del centro.

Por otra parte, si analizamos los resultados obtenidos en el ítem 11 (Ev. Inicial) y 12 (Ev. Final), se observan diferencias destacadas entre grupos —experimental (GE) y control (GC)— y entre momentos —pretest y postest—.

Como podemos observar, el grupo experimental ha evolucionado muy positivamente, ya que en la evaluación final, en general, el alumnado considera que la mejora de la convivencia es responsabilidad no solo del profesorado, sino también del alumnado y de las familias, aunque en menor grado. Por el contrario, el grupo control, hace un énfasis especial en el profesorado, otorgándole prácticamente toda la responsabilidad.

Finalmente, respecto a los resultados del último ítem del cuestionario —¿Qué crees que debes hacer tu mismo? (ítem 12 inicial y 13 final)—, se han seleccionado las reflexiones más destacadas del alumnado de ambos grupos y de los dos momentos de la evaluación de la investigación. El propósito principal es dejar constancia de la capacidad de reflexión que han demostrado tener algunos de los participantes en la investigación.

En cuanto a la evaluación inicial, tanto el alumnado del grupo experimental como del grupo control se ha referido en numerosas ocasiones a la necesidad de hablar, dialogar y conseguir que no haya peleas ni conflictos, realizando afirmaciones como las que se exponen a continuación.

Grupo Experimental

Intentar no pelearse, no insultarse y hablar para arreglar las cosas (Chico, 8 años, 3°).

Hablar las cosas cuando hay problemas. Portarnos mejor entre nosotros y sobre todo ser más amables con todos los niños del colegio (Chica, 9 años, 4°).

Considero que debería participar más y no quejarme tanto de cosas que no valen la pena. Debería aprovechar más el tiempo y estudiar más (Chica, 12 años, 6°).

Grupo Control

Hablar con los niños del colegio para que se porten mejor y se quieran más. Todos tendríamos que ser buenos amigos porque vivimos en el mismo barrio (Chica, 8 años, 3°).

Ayudar a los niños que más se pelean para que hablen antes de empezar a pegar, así nunca llegaran a pegarse (Chica, 8 años, 4°).

Yo podría jugar con todos los niños en vez de siempre con los mismos, así podría decirles que no se peleen (Chica, 10 años, 5°).

Por el contrario, en la evaluación final, las percepciones cambian y podemos observar diferencias entre el alumnado del grupo control y del grupo experimental, posiblemente derivadas del funcionamiento del programa. Principalmente, algunas de las más destacadas son las referentes a las estrategias como a la asamblea de aula por parte del alumnado del grupo experimental.

Grupo Experimental

Lo más importante es poder ayudar a aquellos niños que tienen problemas. Hablar con ellos, en las asambleas y a solas, para que expliquen lo que les pasa y se pueda arreglar todo (Chico, 10 años, 3°).

Creo que debería tener más paciencia en todo, ponerme menos nervioso y respetar más a mis compañeros y compañeras (Chica, 11 años, 4°).

Creo que debo participar y proponer más cosas en las asambleas. Así me escuchan mis compañeros y la profesora y se pueden hacer ideas que yo tenga (Chico, 12 años, 6°).

Yo podría intentar estar con niños y con niñas que de normal no estoy, para abrirme a conocer a más gente y no dejar a nadie que juegue solo (Chica, 12 años, 6°).

Grupo Control

Debería escuchar más a los profesores respetar las normas de clase y demostrarle a mis compañeros que les quiero (Chico, 9 años, 4°).

Ayudar a los profesores para que estén más alegres. Ayudarles para que los alumnos nos comportemos mejor (Chico, 12 años, 6°).

Si me esfuerzo podría respetar a todo el mundo y comportarme bien (Chica, 12 años, 6°).

4.2 Resultados obtenidos del profesorado respecto a la valoración de la convivencia escolar

En referencia a los resultados obtenidos a partir de las preguntas abiertas, se encuentran diferencias según centro y momento de evaluación.

Con relación al ítem 9, tanto de la evaluación inicial como final, se observa que el profesorado del grupo experimental reduce notablemente la preocupación y afectación por determinados comportamientos del alumnado en el centro en comparación con la evaluación inicial. El aburrimiento y la desmotivación del alumnado, así como los insultos y las peleas disminuyen claramente la frecuencia de aparición, y por tanto el profesorado así lo expresa.

Por el contrario, respecto al profesorado del grupo control, observamos que en general ocurre todo lo contrario, ya que aumenta la preocupación y afectación en la mayoría de los ítems relacionados con la convivencia escolar, destacando especialmente la desmotivación del alumnado, la falta de integración del mismo, los insultos, las peleas y la falta de cumplimiento de las normas del centro.

Por otra parte, es importante mencionar los resultados obtenidos en el ítem 9, el cual hace referencia a las actividades y propuestas que el profesorado considera que podrían ser interesantes de desarrollar en el centro, con la finalidad de mejorar las relaciones entre toda la comunidad educativa.

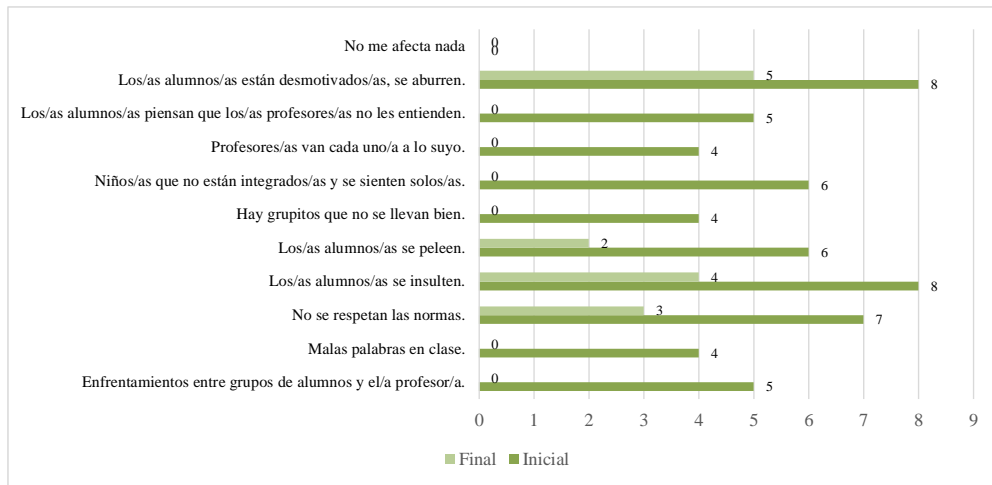


Figura 5. Resultados obtenidos sobre el ítem 9 ¿De las situaciones anteriores (ítem 8), cuáles y de qué manera te afectan personalmente? (Grupo Experimental).

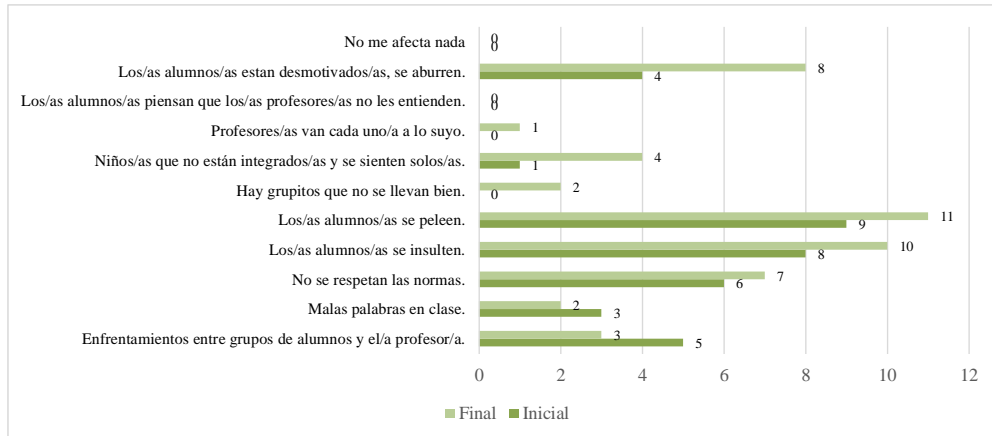


Figura 6. Resultados obtenidos sobre el ítem 9 ¿De las situaciones anteriores (ítem 8), cuáles y de qué manera te afectan personalmente? (Grupo Control).

Tabla 7. Resultados obtenidos del ítem 7 (ev. inicial y final) ¿Qué propuestas o actividades sugerirías que se realizaran en el centro para mejorar las relaciones entre todos? (grupo experimental)

| Inicial | Final |
|---|--|
| Actividades y talleres inter-ciclos | Mantener las actuaciones de este curso |
| Grupos interactivos | Actividades relacionadas con la creatividad |
| Tertulias dialógicas | Dinámicas de grupo para unir más al profesorado |
| Nuevas dinámicas y estrategias para trabajar la convivencia | Talleres inter-ciclos |
| Estrategias que fomenten la participación en el centro | Juegos cooperativos para reforzar las estrategias que se han iniciado este curso |
| Participación de las familias en la vida escolar | Implicación de las familias |
| Coordinación y colaboración con ONGs y entidades del barrio | Más estrategias relacionadas con la convivencia escolar |
| Estrategias que fomenten la participación en el centro | |

Respecto al grupo experimental, podemos observar algunas de las propuestas del profesorado del centro (Tabla 7), destacando el interés de gran parte del profesorado en seguir trabajando en el programa aplicado, considerando que los resultados han sido muy positivos, además de incluir nuevas propuestas que apuesten por la implicación activa de las familias, así como aquellas que ayuden a seguir trabajando en la mejora de la convivencia.

En cuanto al grupo control (Tabla 8), se constata la necesidad de llevar a cabo un programa de mejora de la convivencia, a través de estrategias que den respuesta a las necesidades detectadas en la evaluación inicial. El profesorado demuestra conocer estrategias y actividades para mejorar la situación actual a raíz de las respuestas obtenidas, pero aun así evidencian la falta de apoyo externo al centro para iniciar el camino hacia la mejora de las relaciones entre toda la comunidad educativa.

En referencia a quién debe llevar a cabo las actividades sugeridas anteriormente (ítem 11 de la evaluación inicial), así como en referencia al grado de implicación en las mismas (ítem 12 de la evaluación inicial) todo el profesorado considera que los principales protagonistas de este proceso deben ser ellos mismos, motivando al resto de la comunidad educativa en la participación y en nuevas iniciativas de mejora de la convivencia escolar.

En el ítem 11 (evaluación final), respecto a las actividades desarrolladas durante el curso, el grupo experimental considera que las más eficaces han sido las que componen el programa, destacando principalmente la asamblea de aula como herramienta que ha potenciado el aprendizaje y el valor del diálogo en la prevención y resolución de conflictos, así como en la mejora de la participación de todo el alumnado del centro. Respecto al grupo control, al igual que el alumnado, consideran que la batucada, las actividades donde participa todo el centro (celebración de festividades o días conmemorativos) y los talleres relacionados con el trabajo en valores han sido las más efectivas en la mejora de las relaciones sociales entre la comunidad educativa. Ambos grupos consideran que no se ha desarrollado ninguna iniciativa que no sirviese para nada (ítem 12 de la evaluación final), ya que aunque se hayan llevado a

cabo de forma más o menos efectiva todas han sido enriquecedoras en algún sentido.

Tabla 8. Resultados obtenidos del ítem 10 (ev. inicial y final) ¿Qué propuestas o actividades sugerirías que se realizaran en el centro para mejorar las relaciones entre todos? (grupo control)

| Inicial | Final |
|---|---|
| Plan de actuaciones revisable cada curso | Juegos de patio dirigidos |
| Formación del profesorado en aspectos relacionados con la convivencia escolar | Actividades colaborativas y cooperativas |
| Trabajo con las familias | Estrategias de mejora de la convivencia |
| Trabajo en equipo por parte de todo el profesorado | Estrategias en resolución de conflictos (mediación) |
| Otorgar más responsabilidad al alumnado | Inteligencia emocional |
| Planificación de tutoría | Asambleas de aula |
| Actividades sobre resolución de conflictos | Talleres de habilidades sociales |
| Habilidades sociales | Estrategias relacionadas con las comunidades de aprendizaje |
| Actividades contra el racismo | Plan de tutorías |
| | Trabajo en equipo de profesores |

Tabla 9. Resultados obtenidos del ítem 13 (ev. final) ¿Qué nuevas iniciativas consideras que podríamos llevar a cabo? ¿Te involucrarías?

| Grupo experimental | Grupo control |
|---|---|
| Continuar la relación con la Universidad y con Amnistía Internacional, para seguir trabajando en la misma línea | Inteligencia emocional |
| Actividades plásticas y escénicas | Estrategias en resolución de conflictos |
| Seguir en la formación del profesorado en estrategias de participación escolar | Formación en comunidades de aprendizaje |
| Inteligencia emocional | Creación de un grupo de educación compensatoria |
| Talleres que impliquen la participación de todo el alumnado | Implicación de las familias en el centro |
| Actividades extraescolares | |

Finalmente, respecto a nuevas actividades o iniciativas que sugerirían ambos grupos de cara al siguiente curso académico (ítem 13 de la evaluación final), mostramos una síntesis en la tabla 9.

5 CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

Como ya se ha destacado en apartados anteriores, el programa de convivencia diseñado ha funcionado de manera favorable, ya que se ha constatado que según las percepciones del profesorado y del alumnado los objetivos propuestos se han alcanzado satisfactoriamente. En otras investigaciones como las realizadas por Cowie, Naylor, Talamelli, Chauhan y Smith (2002) y Naylor y Cowie (1999), los resultados obtenidos han sido similares, ya que la aplicación de programas de mejora de la convivencia conformados por la puesta en funcionamiento de diferentes

estrategias de ayuda entre iguales han contribuido a mejorar el clima de centro y de aula.

En líneas generales, el alumnado del centro experimental considera que las estrategias aplicadas han mejorado las relaciones interpersonales y el clima del centro. Además, lo más llamativo es que subrayan las ventajas de las mismas aun cuando no se les pregunta directamente sobre ellas. En esta línea, consideran que la asamblea de aula ha sido una buena práctica a través de la cual participar directamente, sintiéndose así que forman parte activa de la comunidad educativa, tomando decisiones y proponiendo ideas que se han desarrollado. Sin duda, resulta fundamental fomentar la implicación del alumnado si queremos incrementar su responsabilidad, así como mejorar su pertenencia en la escuela y, en definitiva, la convivencia en la misma.

En referencia al profesorado del grupo experimental, se detecta que apuesta firmemente por continuar en la misma línea que el programa implementado, ya que, sin duda los resultados muestran que el índice de violencia escolar ha disminuido notablemente. Estos efectos también se detectan tras la aplicación de otros programas de convivencia llevados a cabo, como resaltan Turnuklu et al. (2010) y Akgun y Araz (2014). No obstante, debemos subrayar que consideran como propuesta de mejora y de cara a cursos posteriores la necesidad de incrementar la participación de las familias. Destacan, por otra parte, la mejora en la cohesión entre el profesorado, ya que apostar por el funcionamiento del programa les ha unido especialmente y, sin duda, juntos han podido contribuir a la mejora de la convivencia de su centro. Resultados similares también han sido constatados en los estudios realizados por Hakvoort y Olsson (2014) y Peñalva-Vélez, López-Goñi, Vega-Osés y Satrústegi-Azpiroz (2015).

En cuanto a los resultados obtenidos del grupo control, se señala la necesidad de llevar a cabo actuaciones que mejoren la convivencia, contribuyendo a construir un clima más relajado. Afirman que en el centro se respira un ambiente tenso y por ello proponen la realización de actividades relacionadas con el aprendizaje de la inteligencia emocional. Por tanto, éste podría ser un aspecto a tener en cuenta a la hora de mejorar el programa propuesto.

Por otra parte, otro tema fundamental al que quisiéramos hacer referencia es el de la formación como condición imprescindible para trabajar la convivencia escolar. De manera directa lo afirma el propio profesorado del centro de control, quien demanda formación en estrategias de prevención y resolución de conflictos para poder atender adecuadamente al incremento de violencia escolar que en los últimos años se viene produciendo. Vinculado con ello, cabe decir que ambos centros han expresado firmemente la importancia de contar con expertos en convivencia escolar para formar y acompañar en la puesta en práctica de estrategias de mejora de la convivencia, ayudándoles a seguir mejorando y a no caer en la desmotivación.

Asimismo, se constata la necesidad de incrementar la participación, tanto del alumnado como de las familias. Por ello, consideramos que de cara a futuras investigaciones que sigan esta misma línea, sería interesante aumentar y potenciar la participación del alumnado y las familias en el centro, con la finalidad de darles más voz y más posibilidades de formar parte de la institución. Otro tema que deberemos tener en cuenta es el de la desmotivación, pues el profesorado del grupo de control hace referencia a la misma como una preocupación importante, ya que conlleva el aumento de la tasa de absentismo escolar.

Consideramos que aplicar estrategias como las enmarcadas en la mediación artística podría motivar al alumnado y prevenir esta problemática, además de promover todos los beneficios ya resaltados.

En definitiva, todas las valoraciones obtenidas deben llevarnos a reflexionar acerca del funcionamiento del programa, valorando la posibilidad de mejorarlo e incorporar propuestas e iniciativas. Entre otros aspectos, se desarrollarán iniciativas de promoción de la participación, ya que se ha resaltado la necesidad de incrementar la participación del alumnado y abrir la escuela a las familias, a la comunidad y al barrio, con el propósito de que se convierta en un lugar de referencia y de identidad. Por otra parte, podría ser interesante incorporar en el programa estrategias que aborden directamente la prevención y resolución de conflictos entre iguales, al ser este un tema señalado en el estudio como fundamental y que además fomentaría ambientes menos crispados. Entre otras, la propuesta de Torrego (2012) sobre la implementación de "Alumnos Ayudantes" puede ser una buena iniciativa que potencie el aprendizaje de la convivencia, adquiriendo gran responsabilidad en temáticas relacionadas con la prevención y resolución de conflictos. En síntesis, se trata de desarrollar acciones que promuevan la inclusión y cohesión del alumnado, contando con cada miembro de la comunidad educativa y creyendo firmemente en la necesidad de transformar la escuela en un espacio de educación en democracia y para la democracia.

AGRADECIMIENTOS

Funded by: Regional Government of Valencia, Spain.

Funder Identifier: <http://dx.doi.org/10.13039/501100003359>

Award: 2013/8197

Esta investigación se desarrolla en el marco del programa *VAlLi+d* de Ayudas para la contratación de personal investigador en formación de carácter predoctoral, *Conselleria de Educació, Cultura y Deporte, Comunitat Valenciana* [2013/8197]

REFERENCIAS

- Akgun, S., & Araz, A. (2014). The effects of conflict resolution education on conflict resolution skills, social competence, and aggression in Turkish elementary school students. *Journal of Peace Education, 11*(1), 30-45. doi:10.1080/17400201.2013.777898
- Bardin, L. (1986). *El análisis de contenido*. Madrid: Akal.
- Boqué, M. C. (2005). *Tiempo de mediación. Taller de formación de mediadores y mediadoras en el ámbito educativo*. Barcelona: CEAC.
- Callado, J. A., Molina, M. D., Pérez, E., & Rodríguez, J. (2015). Inclusive education in schools in rural areas. *New Approaches in Educational Research, 4*(2), 107-114. doi:10.7821/naer.2015.4.120
- Cangas, A. J., Gázquez, J. J., Pérez, M. C., Padilla, D., & Miras, F. (2007). Evaluación de la violencia escolar y su afectación personal en una muestra de estudiantes europeos. *Psicothema, 10*(1), 114-119.
- Cowie, H., Naylor, P., Talamelli, L., Chauhan, P., & Smith, P. K. (2002). Knowledge, use of and attitudes towards peer support. *Journal of Adolescence, 25*, 453-467. doi:10.1006/jado.2002.0498
- Durán, D., & Blanch, S. (2015). Read One: Un programa de mejora de la lectura a través de la tutoría entre alumnos y el apoyo familiar. *Cultura y Educación, 19*(1), 31-45. doi:10.1174/113564007780191287
- Fernández, I. (2008). Los programas de ayuda para la mejora de la convivencia en instituciones educativas. *Bordón. Revista de Pedagogía, 60*(4), 137-150.
- Fisher, K., & Kettl, P. (2003). Teachers' perceptions of school violence. *Journal of Pediatric Health Care, 17*, 79-83. doi:10.1016/S0891-5245(02)88320-1
- Hakvoort, I., & Olsson, E. (2014). The School's Democratic Mission and Conflict Resolution: Voices of Swedish Educators. *Curriculum Inquiry, 44*(4), 531-542. doi:10.1111/curi.12059
- Harbera, C., & Sakade, N. (2009). Schooling for violence and peace: how does peace education differ from 'normal' schooling? *Journal of Peace Education, 6*(2), 171-187. doi:10.1080/17400200903086599

- Herrera, L., & Bravo, I. (2012). Predictive value of social skills in living together at primary school. Analysis in a cultural diversity context. *New approaches in educational research*, 1(1), 13-21.
- Moreno, A. (2010). La mediación artística: un modelo de educación artística para la intervención social a través del arte. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52(2), 1-9. doi:10.5209/rev_ARIS.2015.v27.n3.43723
- Naylor, P., & Cowie, H. (1999). The effectiveness of peer support systems in challenging school bullying: the perspectives and experiences of teachers and pupils. *Journal of Adolescence*, 22, 467-479. doi:10.1006/jado.1999.0241
- Ortega, R., & Del Rey, R. (2003). *La violencia escolar. Estrategias de prevención*. Barcelona: Graó.
- Pellegrini, A. D., & Bjorklund, D. F. (1996). The place of recess in school: Issues in the role of recess in children's education and development. *Journal of Research in Childhood Education*, 11, 5-13. doi:10.1080/02568549609594691
- Peñalva-Vélez, A., López-Goñi, J. J., Vega-Osés, A., & Satrustegui-Azpiroz, C. (2015). Clima escolar y percepciones del profesorado tras la implementación de un programa de convivencia escolar, ESE. *Estudios sobre Educación*, 28, 9-28.
- Puig-Gutiérrez, M., & Morales-Lozano, J. A. (2015). La formación de ciudadanos: conceptualización y desarrollo de la competencia social y cívica. *Educación XXI*, 18(1), 259-282.
- Rodrigo-Montero, J. (2015). Kunstcoop: Experiences of art mediation in Germany. *Arte, Individuo y Sociedad*, 27(3), 373-392. doi:10.5209/rev_ARIS.2015.v27.n3.43723
- Silver, P., & Jacklin, H. (2015). Assembling the Ideal Learner: The School Assembly as Regulatory Ritual. Review of Education, *Pedagogy, and Cultural Studies*, 37(4), 326-344. doi:10.1080/10714413.2015.1065618
- Torrego, J. C. (2012). *La ayuda entre iguales para la mejora de la convivencia escolar. Manual para la formación de alumnos ayudantes*. Madrid: Narcea.
- Turnuklu, A., Kacmaz, T., Gurler, S., Turk, F., Kalender, A., Zengin, F., & Sevkin, B. (2010). The effects of conflict resolution and peer mediation training on Turkish elementary school students' conflict resolution strategies. *Journal of Peace Education*, 7(1), 33-45. doi:10.1080/17400200903370928
- UNESCO (2015). *Rethinking Education. Towards a global common good?* France: UNESCO.
- Valls, R., Soler, R., & Flecha, R. (2008). Lectura Dialógica: Interacciones que mejoran y aceleran la lectura. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, 71-87.

Como citar este artículo:

Grau, R., García-Raga, L. & López-Martín, R. (2016). Towards school transformation. Evaluation of a coexistence program from the voice of students and teachers. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 5(2), 137-146. doi: 10.7821/naer.2016.7.177

Con el fin de llegar a un mayor número de lectores, NAER ofrece traducciones al español de sus artículos originales en inglés. **Este artículo en español no es la versión original del mismo, sino únicamente su traducción.** Si quiere citar este artículo, por favor, consulte el artículo original en inglés y utilice la paginación del mismo en sus citas. Gracias.