

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.

* 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.

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.

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

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.

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-

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 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 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).

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.

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 postest) 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.

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						

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			
			3 hijos	2	0	No	5	8
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

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

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

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

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.

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).

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?).

GRÁFICO 1

Resultados descriptivos del grupo control del alumnado de Infantil

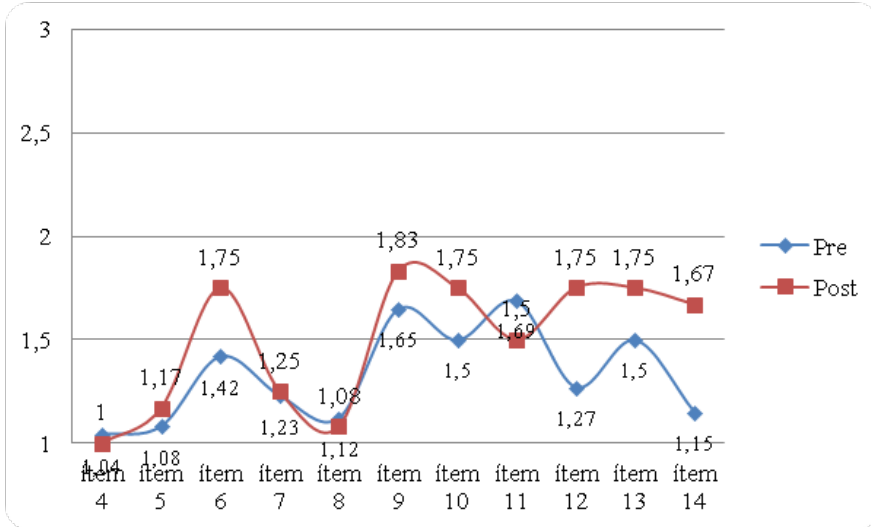
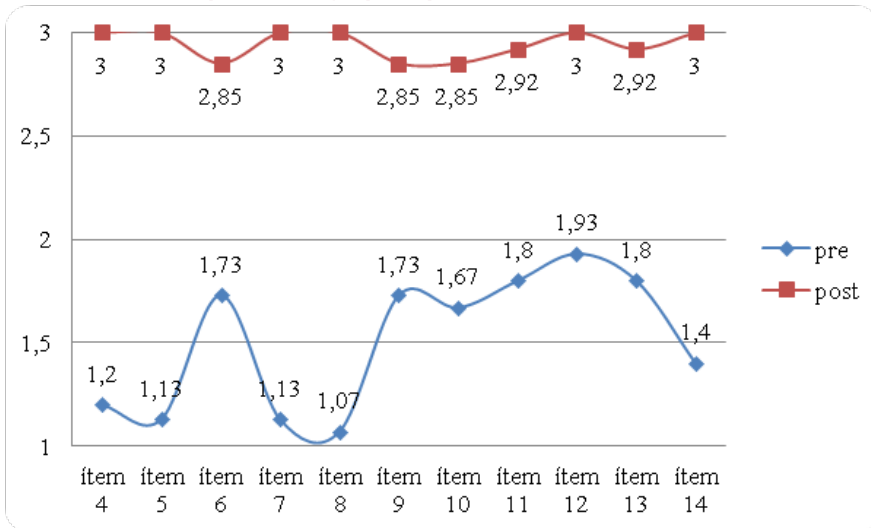


GRÁFICO 2

Resultados descriptivos del grupo experimental del alumnado de Infantil



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

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

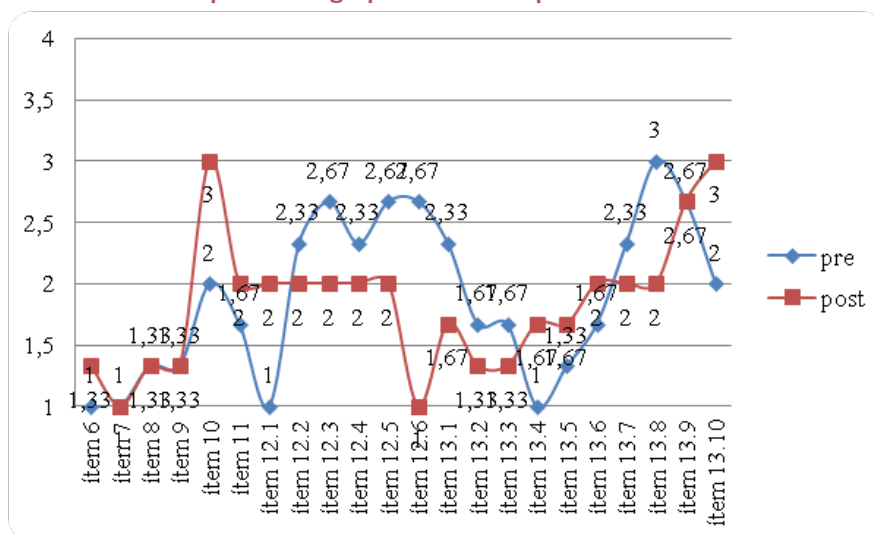


GRAFICO 4

Resultados descriptivos del grupo experimental del profesorado de Infantil

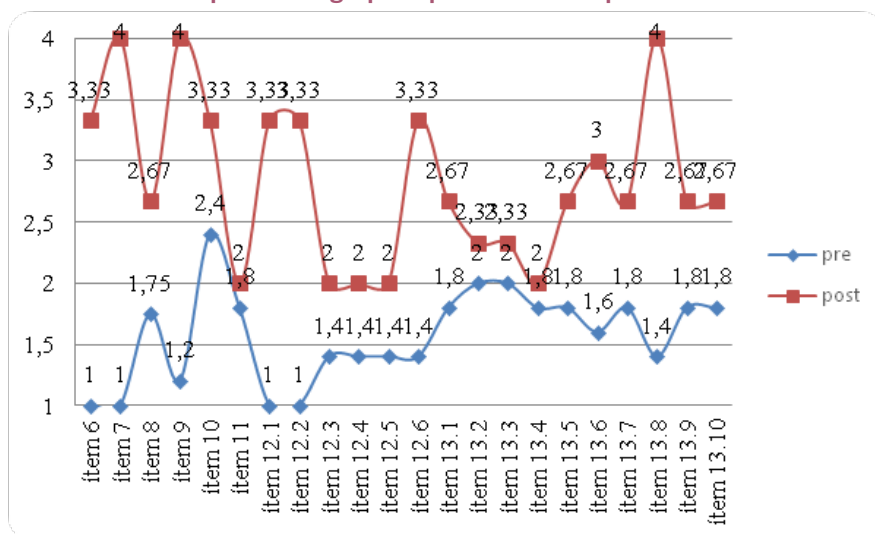


GRÁFICO 5

Resultados descriptivos del grupo control de las familias de Infantil

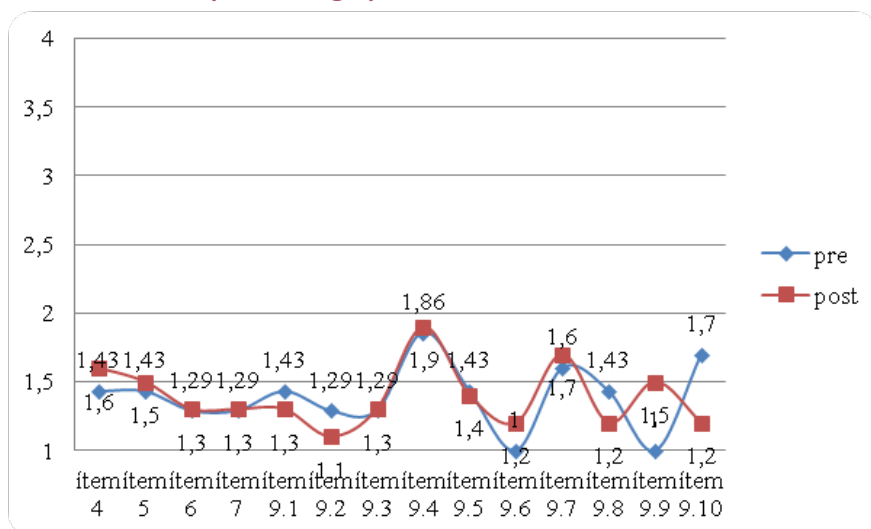
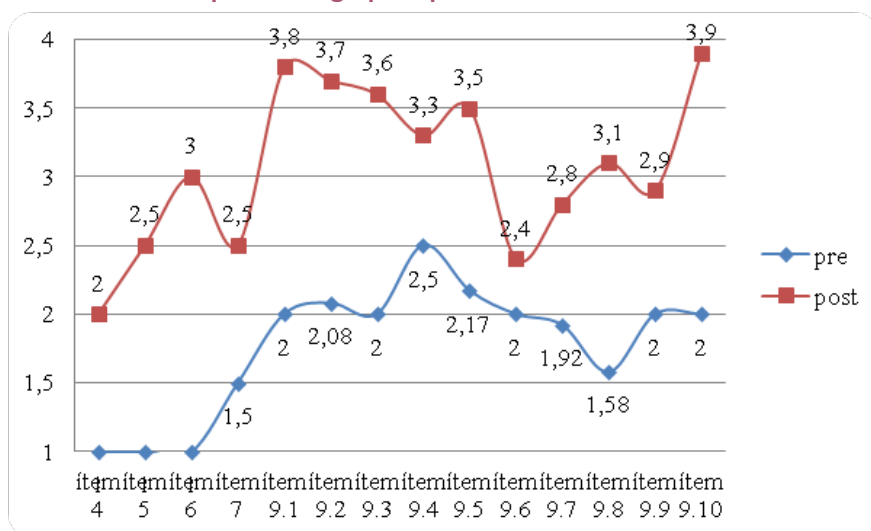


GRÁFICO 6

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

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 postest (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 postest. Sin embargo, sí que aparecen en el grupo experimental, comprobando de esta manera el éxito del programa propuesto.

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».

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).

192

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

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).

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.

- 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.

- 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.