

La identificación de buenas prácticas en la mejora de la convivencia. Un acercamiento a los centros públicos de Educación Secundaria de Cataluña

JOAN TEIXIDÓ SABALLS

Facultad de Pedagogía, Universitat de Girona, España

MIQUEL CASTILLO CARBONELL

Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación, Universitat Oberta de Catalunya, España

NURIA FELIP JACAS

Facultad de Pedagogía, Universitat de Girona, España

1. Introducción

El artículo ofrece algunos resultados, esencialmente los relacionados con las propuestas de buenas prácticas, de la investigación *La mejora de la convivencia en la Secundaria. Identificación de buenas prácticas de mejora de la convivencia y análisis de los procesos de despliegue institucional a la Educación Secundaria en Cataluña* [1]. Un trabajo realizado a lo largo de los cursos 2009-11 por el equipo del *Grupo de Investigación en Organización de Centros*, (GROC) [2] vinculado a la facultad de Educación de la Universitat de Girona, y que ha contado como grupo diana a miembros de equipos directivos de un parte significativa de los institutos de titularidad pública de la Comunidad.

La investigación aborda y profundiza diversos aspectos de la convivencia escolar desde la perspectiva, no sólo de su diagnóstico e identificación, sino especialmente de su afrontamiento práctico a partir de propuestas concretas a las que denominamos *buenas prácticas* (Teixidó y Castillo, 2012).

Se realiza en y desde un contexto donde los comportamientos antisociales y la violencia son realidades cada vez más presentes en las instituciones educativas, obedeciendo a múltiples causas (Martínez-Otero, 2005, 91-94), y sin disponer de respuestas definitivas o satisfactorias hacia los muchos interrogantes que plantean. Situaciones que, experimentadas con diversos grados de intensidad, se producen en muchas aulas (Zabalza, 2002; González García, 2006).

Así la convivencia se manifiesta como la primera preocupación del profesorado (Trianes, Sánchez, Muñoz, 2001; Marchesi, 2005), y una de las más importantes para las familias (Fernández Enguita, 2001). Los estudios recientes (Del Barrio y otros, 2003; Informe del Defensor del Pueblo sobre violencia escolar, 2007; Díaz Aguado y otros, 2010) reflejan una cierta mejora, pero siguen constatando algunas situaciones problemáticas.

Para la superación de este fenómeno, si bien es importante poner énfasis en la evaluación de los resultados y en la mejora de la calidad (Gómez Ocaña, Matamala y Alcocel, 2005; Lukas y Santiago, 2009), también es necesaria la consolidación de un ambiente de respeto entre las personas (Murillo, Becerra, 2009), y el desarrollo de unas determinadas competencias sociales (Sánchez, Rivas y Trianes, 2006). Todo

Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação

ISSN: 1681-5653

n.º 61/2 – 15/02/13

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI-CAEU)

Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI-CAEU)



ello concierne de manera especial a los equipos directivos tanto por su papel de responsables de la organización y la gestión, como por su protagonismo en la conducción o la dinamización de los procesos de mejora de los centros (Teixidó, 2008).

2. Conceptualización de la violencia escolar y buenas prácticas

La etiqueta *violencia escolar* se utiliza para caracterizar situaciones muy diversas, que van desde los tradicionales problemas de comportamiento hasta los casos más extremos con eco mediático. Diversos autores han realizado propuestas para su sistematización (Del Rey, 2000; Teixidó y Riera, 2000; Defensor del Pueblo, 2000; Comisiones Obreras, 2003; Martín, Rodríguez y Marchesi, 2003; Valero, 2006). Todas ellas giran en torno a categorías definidas a partir del establecimiento de diversos grados de intensidad. Otros autores (Smith, 2006:20) son reacios a establecer clasificaciones, y se limitan a constatar la diversidad de este tipo de fenómenos, así como la multitud de formas para analizarlos. Este complejo océano de propuestas hace difícil consensuar una tipología inclusiva (Abramovay, 2005:56), dependiendo la delimitación de las diversas categorías de cada persona o colectivo que las experimenta, ya sean docentes, directivos, Administración Educativa o la misma opinión pública (Murillo y Becerra, 2009:394).

De esta manera los estudios y diseños de investigación, muchas veces condicionados por la posición y los intereses institucionales, explicitan la dificultad de conseguir datos fiables de la situación que se vive en los centros, además de constatar que su valoración objetiva es complicada (Gázquez, Pérez-Fuentes, Carrión y Santiuste, 2010:373), y quizás imposible de realizar.

Así se pone de manifiesto en algunas de las investigaciones o informes sobre convivencia, realizados a instancias de Administraciones, parlamentos autonómicos o Consejos Escolares (Galicia, 1999; Andalucía y Canarias, 2005; o el País Vasco y Cataluña en el 2006; Región de Murcia, 2007/09; Observatorio para la convivencia Escolar de la Junta de Castilla y León, 2008/09; Observatorio para la Convivencia Escolar de la Junta de Andalucía, 2010). A los que añadir los realizados por la oficina del Defensor del Pueblo (2001 y 2007), el Defensor del Menor en la Comunidad de Madrid (2006), el Ararteko/Defensor del Pueblo del País Vasco (2006), el Síndic de Greuges/Defensor del Pueblo de la Comunitat valenciana, o por otras instituciones, como el Instituto de la Mujer en Navarra (2002); o de ámbito estatal, el estudio realizado por la Unidad de Psicología Preventiva (Universidad Complutense de Madrid), a través del "Observatorio para la Convivencia Escolar" (2008-10).

La UNESCO, en el marco de su programa MOST (*Management of Social Transformations*) [3], ha especificado cuáles son los atributos de lo que podríamos denominar *buenas prácticas*: innovadora, en el momento que desarrolla una solución nueva o creativa; efectiva, porque demuestra un impacto positivo y tangible sobre la mejora; sostenible, por su capacidad de mantenerse en el tiempo y producir efectos duraderos; y finalmente replicable, al ser modelo para desarrollar actuaciones similares en otros lugares.

En educación, una buena práctica es una iniciativa, una política o un modelo de actuación que mejora, a corto o medio plazo, los procesos escolares y los resultados educativos (Teixidó y Castillo, 2010:24). Identificar buenas prácticas y logros educativos en los centros constituye, sin lugar a dudas, una estrategia al servicio de la mejora del centro y de su compromiso básico: la enseñanza y el aprendizaje (Pozo, Suárez y García-Cano, 2012:61). Sólo en tales condiciones una "práctica buena" se convierte en una *buenas prácticas*,

es decir, en la expresión de un conocimiento profesional o experto, empíricamente válido, formulado de modo que sea transferible y, por tanto, de potencial utilidad en otros contextos. Dentro del sistema educativo formal se enmarcan en el desarrollo profesional como una estrategia para la puesta en práctica de procesos de cambio, y como innovación en sí misma (Coronel, 2005:483-84).

Sin embargo las buenas prácticas no han sido objeto de demasiadas aportaciones científicas que trasciendan la mera exposición de experiencias, o las valoraciones muy generales. La proliferación y promoción de premios, tanto en el contexto estatal (Concurso Nacional de Buenas Prácticas para el Impulso y Mejora de la Convivencia Escolar convocado por el Ministerio de Educación y Ciencia, 2005-10), como autonómico (Premios de Buenas Prácticas de Convivencia Escolar convocados por la Junta de Castilla León, 2009/10; Concurso de premios de buenas prácticas en materia de convivencia para el curso 2009/2010 dentro del Programa Operativo del Fondo Social Europeo 2007/2013, Gobierno de Aragón), han convertido las buenas prácticas de convivencia, en un depósito de actividades poco sistematizado, variopinto y extraordinariamente diverso, exento de categorías, profundamente contextualizado en el marco de cada centro, y falto de un cierto ordenamiento interno que permita su profundización, revisión y valoración a medio plazo.

Las buenas prácticas implican eficacia en su implementación, la evaluación de la práctica educativa, y el cambio en los estilos de relación en la comunidad educativa. Por ejemplo un profesorado justo y respetuoso, con altas expectativas hacia sus alumnos (Stoll, Fink y Earl, 2004), y la presencia de una metodología didáctica en las relaciones interpersonales (Caballero, 2010:162). Estrechamente vinculadas al desarrollo profesional de los docentes (Martínez Treviño, 2007:73), necesitan para su desarrollo de la promoción de determinadas metodologías como el trabajo colaborativo, la participación y la vinculación de toda la comunidad escolar en una misión colectiva. Para su recogida se utilizan diversos esquemas con pautas parecidas: título y descripción general; datos específicos; diagnóstico, características de la intervención; contenidos; desarrollo y resultados [4].

El ambiente escolar es un espacio privilegiado para la implementación de las buenas prácticas, vinculadas a la obtención de objetivos compartidos y al desarrollo de un trabajo en equipo que ilusione (Hernández y Sancho, 2004:43). Siendo la toma de conciencia acerca del estado de la convivencia en el propio contexto y de las expectativas de la comunidad educativa, puntos de partida para establecer un dialogo continuado y dinamizar futuras acciones de mejora (Hughes, 2006:7). En este contexto el profesorado puede asumir estos retos en la medida que se produzcan unas determinadas condiciones, desde un horario específico para la acción tutorial, hasta el incremento del control por parte de la Administración educativa en los procesos de escolarización y la creación de espacios de encuentro con las familias que ayuden a mejorar el ambiente en general (Caballero, 2010:166).

Por nuestra parte (Teixidó y Castillo, 2012) consideramos que las iniciativas de mejora se deben realizar desde y con un enfoque esencialmente pragmático. Por una doble razón: a) porque la construcción y la consolidación de relaciones de cordialidad y buen ambiente harán posible que el sistema funcione de manera más coherente, eficaz y con resultados notorios; b) porque el trabajo de las actitudes de respeto y convivencia ciudadana, constituye un objetivo educativo básico, que forma parte del proceso de construcción personal de cada alumno con una significativa proyección de futuro.

Por eso creemos que, si bien es importante el análisis y la disección de las diferentes situaciones de vulneración de la convivencia, lo es más su interpretación en clave de superación a partir de estrategias concretas (Castillo, 2008). Es necesario afrontar la realidad del conflicto en cada contexto y en el momento que se produce (Viñamata, 2001:24). Desde esta perspectiva nos decantamos por el denominado modelo integrado (Torrego, 2006), que pone énfasis en el papel de los centros escolares en el tratamiento de los conflictos, el procedimiento democrático en la elaboración de normas, el diálogo y la intervención preventiva (Díaz Pintos, 2007). Una línea que debería de estar presente a lo largo de todas y cada una de las etapas de la escolarización (Casamayor, 1995).

3. Objetivos y marco de referencia de la investigación

La mejora de la convivencia en la Secundaria es un ejemplo de investigación educativa aplicada, un intento de hacer realidad la ecuación: investigación, desarrollo e innovación en el contexto educativo. Persigue unos objetivos generados desde las inquietudes vividas por los centros; del diseño de estrategias de abordaje que combinen la formación y la investigación; de la obtención de datos que permitan conocer la realidad estudiada para formular propuestas de mejora para, finalmente, ponerlos al alcance de los destinatarios (claustro de profesores, equipos directivos, equipos de tutores, equipos de atención psicopedagógica...) para que valoren su utilidad y la pertinencia. Así sus *objetivos* se concretan en los siguientes:

- Identificar las necesidades que experimentan los centros relacionadas con la mejora de la convivencia, al tiempo que conocer las iniciativas llevadas a cabo para su superación.
- Analizar las principales dificultades percibidas por los centros en la puesta en marcha y del desarrollo de acciones de mejora.
- Establecer una secuencia de acciones para la puesta en marcha de proyectos de mejora de la convivencia identificando los elementos clave a considerar en cada una de las fases del proceso.
- Detectar las percepciones y las dificultades previstas por los centros en la elaboración e implementación del Proyecto de Convivencia.
- Definir los retos que han de afrontar los directivos en el liderazgo de iniciativas de mejora.

La investigación propone un acercamiento a la convivencia escolar en Cataluña desde una perspectiva descriptiva (exploratoria de una realidad en construcción), a través de la documentación narrativa de prácticas escolares (Suárez, 2007), con intención de mejora (Imbernon, 2007), y orientada a la transformación social (Elliot, 1990). Desde una opción de investigación cualitativa y narrativa de las prácticas escolares (McEwan, 1997), tratando de analizar críticamente una realidad a través del relato docente, para proponer alternativas de progreso (Latorre, 2003).

La permanente apropiación y resignificación del proyecto escolar, hace que las prácticas y experiencias escolares estén cargadas de sentidos muy diversos para quienes las producen y las viven (McEwan, 1997). De esta manera el relato constituye una particular reconstrucción de la experiencia que, mediante un proceso reflexivo, da significado a lo sucedido o vivido y donde la narrativa estructura la experiencia (Ricoeur, 2001). En este contexto el investigador aporta nuevas "pautas y formas de construir

sentido, a partir de acciones temporales personales, por medio de la descripción y análisis de los datos biográficos” (Bolívar, 2002:4).

La documentación narrativa de experiencias pedagógicas es una modalidad de trabajo entre docentes. Contribuye a la construcción de soportes institucionales y estrategias metodológicas donde las buenas prácticas “encuentran vías y habilitaciones para ser rescatadas, sistematizadas, comunicadas y debatidas... encuentren canales y oportunidades para tornarse públicos y disputar espacios en la deliberación política de la educación” (Suarez, Dávila y Ochoa, 2007:4).

Para el vaciado de los contenidos de los documentos elaborados por los docentes, se ha utilizado la técnica de análisis de contenidos (Krippendorff, K, 1990; Bardin, 2002), y el modo paradigmático de análisis de datos, que combinan su observación y producción, con la interpretación o análisis, permitiendo formular inferencias que identifiquen, de manera sistemática y objetiva, determinadas características específicas dentro de un texto. Incompatible para algunos autores (Bolívar, 2002) con la técnica de documentación narrativa, utilizaremos las dos de manera complementaria. Con ello buscamos un equilibrio entre una postura ilustrativa que se limite a repetir literalmente los relatos de la muestra y un análisis externo que prescinda de los matices y modulaciones del discurso narrado (Bruner, 1998).

4. El diseño de la investigación e hipótesis inicial

En el diseño de la investigación hay que tener en cuenta los siguientes aspectos:

- Las circunstancias coyunturales en las que se desarrolló: el encargo de la Subdirección General de Formación Permanente del profesorado del Departamento de Educación de la Generalitat de Catalunya (módulo “Convivencia y Organización de Centros”) dentro del programa de formación permanente de equipos directivos de Secundaria.
- El conocimiento previo del objeto de estudio a partir de los trabajos realizados por GROC con motivo de las Jornadas de Convivencia realizadas en 2006 y 2008, y que supusieron la compilación de 38 experiencias de mejora de la convivencia.
- La existencia de otros trabajos en curso como la publicación “Mejorando la convivencia escolar” por los dos autores del artículo (en proceso de publicación en la editorial Aljibe) y la investigación “Autonomía escolar y mejora de la convivencia” (Fundación *Propedagògid* [6]).

El diseño de la investigación parte de la hipótesis que se están llevando a cabo múltiples iniciativas de mejora de la convivencia que, en general, no dan los resultados esperados. Para confirmar este presupuesto inicial es necesaria una compilación de las dificultades experimentadas en los centros y de las respuestas alternativas. Se trata de dos pasos indispensables para atender la intención final que orienta el trabajo: analizar los procesos de puesta en marcha de proyectos de mejora de la convivencia, considerando la intervención que tienen que tener los directivos, es decir, las personas que (con independencia del cargo que tengan) asumen el liderazgo.

5. Metodología de la investigación

La *muestra* está constituida por 88 centros (13 de Girona; 23 de Tarragona; 18 de Lleida; 34 de Barcelona). El 92% son Institutos de Estudios de Secundaria, el 7% son SES [7], y el 1% es un EOI [8]. El 24% pertenecen a poblaciones de más de 100.000 habitantes, el 10 % a poblaciones de 50.000 a 99.999 h., el 22% a poblaciones de 10.000 h a 49.999 h. y, finalmente el 43% a poblaciones menores de diez mil. Están representadas el 78% de las comarcas de Cataluña [5].

En cuanto a las características de los informantes, la mayoría son mujeres (56%), entre los 35 y los 54 años, con una notable experiencia, tanto en el ejercicio docente como de cargos directivos. El 36'5 % son directores/as; el 12'5% jefes/as de estudios, el 41'7% coordinadores/as pedagógicos, el 6'3% secretarios/as y el 2% restante ocupan otras cargos. Finalmente, el 77% asumen funciones de promoción de la convivencia en sus centros y un 68% han participado en acciones formativas relacionadas con el tema.

La investigación utiliza tres *unidades de muestreo*: los documentos elaborados por los informantes a partir del protocolo de recogida de datos; la síntesis de éstos documentos realizada por el equipo de investigación; y las aportaciones orales obtenidas en los grupos de discusión desarrollados a lo largo de las acciones de formación e igualmente sistematizadas por los colaboradores de la investigación.

Para su desarrollo se diseñan los siguientes instrumentos:

- El instrumento "Protocolo de análisis de la convivencia en el centro educativo y descripción de una propuesta de mejora", permitió la aplicación simultánea y coordinada en los diferentes territorios.

Tabla I
Protocolo de análisis de la convivencia y propuesta de mejora

• Identificación de las necesidades y dificultades de la convivencia escolar en el propio centro.
• Descripción detallada de una propuesta de mejora: objetivos, contenido, metodología, operativización, responsables y destinatarios, fases...
• Previsión de las dificultades en su implementación: difusión, debate, aplicación, respaldo, resistencias, limitaciones
• Composición, características e implicación de las personas que asumirían su liderazgo.

- El instrumento "*Instrucciones para el análisis de la situación de la convivencia, y propuesta de iniciativas de mejora*", con instrucciones para la aplicación del protocolo de recogida de datos, dirigido a homogeneizar y sistematizar el proceso entre los diversos colaboradores además de facilitar la comunicación en el seno del equipo.

"*Instrucciones para la realización de la recogida de actuaciones de mejora de la convivencia*", para asegurar un mismo criterio en la realización de los análisis y fomentar la comunicación interna del equipo de investigación a lo largo de la fase de formación, recogida, análisis y síntesis de los datos.

La primera *unidad de registro* está constituida por los documentos elaborados por los informantes. En términos generales, siguen la estructura propuesta si bien aparecen singularidades derivadas del centro o del informante, aportando datos del contexto (estadísticas, tablas, organigramas...), materiales, valoraciones referidas a la utilidad de la actividad, o consideraciones dirigidas a los lectores.

La segunda *unidad de registro* es la edición única, en dos volúmenes y que constituye el material base para el análisis. El primero (558 páginas) recoge las 88 aportaciones originales de los participantes; el segundo, los resúmenes realizados por los colaboradores (50 páginas) y la síntesis de las aportaciones de los debates.

El *sistema de codificación* se construye de manera inductiva a través de un análisis temático de contenido desarrollado en 3 categorías, que se subdividen internamente en otras 37 (ver Tabla II), permitiendo aportar identidad además de clasificar los datos recogidos, de acuerdo con un conjunto especificado y selectivo de dimensiones comunes. Mediante un proceso analítico, los datos aportados a partir de las unidades de registro, son fracturados, conceptualizados, agrupados e integrados en categorías.

Las *reglas de numeración o recuento*, se determinan por la presencia o ausencia de un determinado código; por su frecuencia ponderada; y por la intensidad, especialmente referida al grado en la aparición de un código y su afectación, teniendo en cuenta la modalidad de expresión utilizada.

Tabla II
Documento de presentación del protocolo a los informantes

Análisis de los principales déficits de la convivencia	<ul style="list-style-type: none"> ● Alumnos. ● Profesores ● Disrupciones e incidencias. ● Profesionales no docentes. ● Falta de recursos materiales y económicos. ● Problemas de integración escolar. ● Baja cooperación de las familias. ● Ambiente de centro. ● Acciones vandálicas. ● Organización del centro. ● Actos delictivos. ● Uso inapropiado de las TIC. ● Servicios complementarios.
Propuestas e iniciativas de mejora	<ul style="list-style-type: none"> ● Actitud del profesorado. ● Mejora del ambiente de centro. ● Gestión de las incidencias. ● Comisión de Convivencias. ● Acción tutorial. ● Coordinación del profesorado. ● Formación del profesorado. ● Obtención de recursos específicos. ● Repeticiones de curso ● Delimitación de funciones y responsabilidades. ● Fomento de la participación del alumnado. ● Programas educativos. ● Asignación de docencia y tutoría. ● Comunicación. ● Colaboración con la comunidad. ● Transición de la Primaria a la Secundaria.
El paso a la acción. Puesta en marcha de acciones de mejora	<ul style="list-style-type: none"> ● Equilibrio entre ideología y pragmática. ● Previsión de las dificultades. ● El proceso de mejora: del discurso a la acción. ● La motivación para la mejora ● El liderazgo. ● Elaboración del proyecto de convivencia. ● Contribución al desarrollo de competencias del liderazgo, de las iniciativas para la mejora de la convivencia. ● Los resultados previstos.

La *fiabilidad del sistema de codificación-categorización*, es definida por el equipo de investigación, a través del grupo de discusión analizando las diversas categorías propuestas, y poniendo especial énfasis en introducir otras que recojan ideas o matizaciones aportadas por los participantes. En esta fase de *exploración del material*, se procede a una tercera lectura en profundidad de los relatos, partiendo de las categorías inicialmente establecidas, definiendo las subcategorías anteriormente explicitadas. Finalmente se seleccionan fragmentos ilustrativos de las ideas expuestas.

A partir de este trabajo, se inicia la redacción de un informe final, difundido entre los participantes de la investigación y entre otros colaboradores de GROC para que, tras su lectura, pudieran aportar ideas, matizaciones y propuestas de mejora, incluyéndolas en el informe final.

6. Resultados: propuestas de mejora de la convivencia.

Los centros educativos llevan a cabo diversas iniciativas de mejora de manera simultánea y, en ocasiones, coordinada. La investigación las ha categorizado en siete ámbitos: el plan de acción tutorial y las sesiones de tutoría, la participación del profesorado, la participación del alumnado, las vías de colaboración con la familia y el resto de agentes educativos, la dimensión organizativa, el ambiente de centro, y la resolución del conflicto:

- Por lo que se refiere al *Plan de Acción Tutorial y las sesiones de tutoría*, las acciones de mejora son: las derivadas de la acción tutorial (papel del tutor e implicación de docentes en la tutoría), y las desarrolladas mediante programas preventivos (mediación y el desarrollo de habilidades sociales, consumo tóxicos, educación socio cívica, TIC y desarrollo personal).
 - ✓ Prioridad en la selección de los tutores con un necesario acompañamiento inicial.
 - ✓ Creación de un equipo de tutores/as cohesionado.
 - ✓ Implicación de todo el profesorado en las acciones y responsabilidades de tutoría.
 - ✓ Por lo que se refiere a los programas preventivos, se hace referencia los más comunes, mediación y habilidades sociales, y a otros más innovadores como la prevención consumo sustancias tóxicas, la educación socio afectiva y desarrollo personal, y la formación en el mundo de las nuevas tecnologías de la información.
 - ✓ Se manifiesta la dificultad de implicación por parte del profesorado en este tipo de iniciativas, así como la necesidad que sean de carácter colectivo para implementarlas de manera efectiva.
- Por lo que se refiere a la *participación del profesorado* las acciones de mejora se agrupan en tres ámbitos: la actitud, la coordinación y la formación. Se constata la necesidad de implicar y conseguir el interés del profesorado en la introducción de acciones de mejora, así como la unidad de acción. Para ello son decisivos los mecanismos de coordinación y la labor conjunta de los equipos docentes:
 - ✓ El fomento de la participación del profesorado, ofreciéndole protagonismo en la toma de decisiones.
 - ✓ La acogida y acompañamiento del profesorado de nueva incorporación.
 - ✓ La implantación de los *grupos de mejora* con carácter voluntario y periódico, con el objetivo de dialogar y reflexionar sobre diversos aspectos de actualidad de la vida del centro.
 - ✓ La mejora de los espacios de trabajo y de relación del profesorado como un factor que favorece la satisfacción personal y del desarrollo de la vinculación afectiva con el centro.

- ✓ El reconocimiento en los actos públicos o a través de comunicados, de las aportaciones individuales o colectivas a la mejora de la convivencia.
- ✓ La mejora de las competencias de gestión de aula en contextos diversos y de necesidades educativas especiales.
- ✓ Promoción de acciones de reflexión y concienciación del profesorado en torno a la conveniencia de adoptar un papel activo en la prevención de la conflictividad.
- ✓ La atención especial a la formación de tutores explicitada en el Plan de Formación de Centro, conectándola con las necesidades y centrándola en contenidos prácticos.
- Las acciones de mejora basadas en la implicación del *alumnado* persiguen su participación en la delimitación de la normativa y la promoción de la convivencia, haciendo hincapié en el papel y el compromiso de los delegados y de grupos de voluntarios.
 - ✓ La discusión, interiorización y debate colectivo sobre los principios que han de regir las relaciones entre las personas dentro del centro.
 - ✓ El fomento de su participación a través de los delegados de aula, de centro y las asambleas.
 - ✓ El fomento de los *grupos de encuentro*, donde los alumnos se reúnen voluntariamente a partir de sus intereses personales para hablar sobre diversos aspectos de la vida del centro.
 - ✓ La participación del alumnado en la elaboración y la renovación del Reglamento de Centro.
 - ✓ El aumento del compromiso ante las situaciones de acoso escolar, la acogida de nuevos compañeros, la mediación, y la organización de actividades y campañas de sensibilización.
- La adquisición y el desarrollo de hábitos y valores de civismo y convivencia pacífica (tolerancia, respeto, solidaridad, no violencia...) se lleva a cabo dentro y fuera de la escuela, siendo imprescindible establecer *vías de colaboración con el resto de agentes educativos*, entre los cuales la *familia* tiene un protagonismo singular. Las propuestas en este ámbito se orientan hacia la mejora de la comunicación, el establecimiento de foros de debate, trabajo e iniciativa, compartidos con los centros escolares, las acciones formativas y la implicación de los padres en la mediación:
 - ✓ Desarrollo de acciones de sensibilización con la colaboración del AMPA.
 - ✓ Conocimiento en profundidad de sus expectativas y deseos.
 - ✓ Establecimiento de canales de comunicación fluidos y eficaces, mediante sesiones de acogida, donde se expliciten los objetivos y la normativa de convivencia.
 - ✓ Propuesta de acciones de formación o de información sobre temáticas diversas.
 - ✓ La implicación de los padres en la mediación escolar, en el acompañamiento de sus hijos al centro, en actos festivos o en campañas de sensibilización.
- La *organización* aparece de forma reiterada como un eje clave y decisivo para promocionar, asegurar y consolidar las diversas propuestas de mejora. Dentro de esta categoría aparecen cinco ámbitos de intervención: los criterios de asignación de docencia, tutoría y de agrupamiento de los alumnos; la correcta y realista delimitación de recursos y posibilidades de cada centro; la promoción de recursos educativos especializados; el papel de la comisión de Convivencia; y el cuidado de los mecanismos de transición entre la Primaria y la Secundaria:
 - ✓ La previsión de los agrupamientos teniendo en cuenta las necesidades y los recursos, evitando asignar grupos difíciles a profesores noveles.
 - ✓ El establecimiento de criterios para los recursos disponibles en la atención a la diversidad.
 - ✓ La delimitación de funciones y tareas, estableciendo mecanismos de coordinación para garantizar la sincronía y la unidad de acción entre docentes.
 - ✓ Despliegue del plan de convivencia, el de acción tutorial, y la gestión de las incidencias por parte del jefe de estudios y el coordinador pedagógico.
 - ✓ El establecimiento de criterios para regular la realización de las guardias (informes de control, asistencia, de realización de trabajo, de puntualidad y salidas...), y las vigilancias de

- patios y de pasillos (itinerario de revisión, actuaciones con alumnos expulsados, control de incidencias...).
- ✓ Creación de grupos específicos con formatos diversos para los alumnos disruptivos con una actitud continuada de rechazo al aula, el estudio y a la normativa.
 - ✓ Asignación de recursos humanos al tratamiento de la diversidad, tanto dentro como fuera del aula: desdoblamientos, atención individualizada, grupos flexibles, dos profesores en el aula, horas B.
 - ✓ Fortalecimiento de la Comisión de Convivencia como eje que vertebra todas las iniciativas en convivencia y diversidad, además de asumir la gestión de la disciplina.
 - ✓ La promoción de los seminarios de coordinación Primaria vs. Secundaria entre centros de una misma zona geográfica, estableciendo una Jornada de Puertas Abiertas, o visitas de los diferentes grupos de final de Primaria al centro.
- Las mejoras referidas al *ambiente escolar*, clave para la percepción del grado de conflictividad, se centran en la responsabilidad del alumnado, la unidad de acción del profesorado, el establecimiento de mecanismos de control efectivos, el cuidado de la disciplina en el comedor escolar y el apadrinamiento de los alumnos recién llegados al centro:
 - ✓ Sensibilización, concienciación y fomento de la responsabilidad del alumnado y del profesorado (orden, la puntualidad, la limpieza, el uso de las instalaciones, etc.).
 - ✓ Unidad de acción y rigor entre el profesorado en la aplicación de la normativa reguladora.
 - ✓ Limpieza y orden en las aulas y espacios del centro, interiorizando la norma y aplicando sanciones reparadoras con el establecimiento de mecanismos de control.
 - ✓ Control del comedor escolar: a) Asistencia de un docente o de un miembro del equipo directivo. b) Sanciones a los alumnos implicados en disturbios u otros asuntos. c) Multas a los alumnos que disponen de gratuidad de comedor y no lo usan adecuadamente. d) Dinamización de los espacios alternativos.
 - ✓ Apadrinamiento de alumnos recién llegados al centro por alumnos de los últimos cursos
 - Finalmente la categoría de propuestas referidas a la *resolución de conflictos*, aglutina aspectos tan diversos como la regulación de la convivencia (equilibrando los aspectos educativos y los disciplinarios); la importancia de la mediación escolar como mecanismo para afrontar y resolver el conflicto; la aplicación de sanciones cuando sea necesario; y la realización de una correcta gestión de las incidencias, delimitando claramente las actuaciones, simplificando los procesos administrativos que genera, y mejorando los mecanismos para su comunicación. A través de soluciones negociadas se persigue tanto el fortalecimiento colectivo como el crecimiento personal de todos los miembros de la comunidad escolar.
 - ✓ La revisión del Reglamento de Régimen Interior para incorporar planteamientos de resolución negociada de conflictos, evitando su identificación con las sanciones, e incorporando nuevas demandas o aspectos previstos.
 - ✓ Clarificación de la normativa reguladora: delimitar las conductas, argumentar los motivos, establecer los procedimientos a seguir en caso de transgresión y anticipar sus consecuencias.
 - ✓ Establecimiento de criterios comunes y coherencia entre el profesorado por lo que se refiere a la disciplina y el cumplimiento de la normativa.
 - ✓ La participación de los alumnos en la reflexión en torno a las incidencias.
 - ✓ La elaboración Participativa del RRI a partir de la redacción inicial a cargo de un miembro del equipo directivo/comisión.
 - ✓ Desarrollo de un proyecto integral de mediación, coordinado y complementado con los planteamientos disciplinarios, donde participe toda la comunidad escolar, y esté recogido y regulado por un Plan de Mediación.
 - ✓ Delimitación del registro de las actuaciones y las responsabilidades, coordinando las diversas actuaciones con la elaboración de materiales y protocolos específicos.

- ✓ Flexibilización del proceso administrativo de gestión de las incidencias, excesivamente costoso en tiempo y esfuerzo, afectando la capacidad ejecutiva de jefe estudios y tutores.
- ✓ La elaboración de protocolos de comunicación para la mejora de la relación con las familias, delimitando el sentido, el contenido, los canales y los responsables.

7. Reflexiones finales

Globalmente la investigación evidencia la notable vitalidad de los institutos y SES de Catalunya ante el diseño y puesta en práctica de iniciativas de mejora de la convivencia. Una situación que se corresponde con la preocupación que genera el tema, y donde predominan claramente las acciones de tipo curricular y de resolución de conflictos.

La existencia de problemas de convivencia en los centros es vivida de una manera dual. Resulta comprensible que algunos directivos tiendan a ocultarlos o, cuando menos, a suavizarlos, en el intento de transmitir una imagen positiva y evitar el riesgo de estigmatización. Consideran que la "ropa sucia" hay que lavarla de "puertas adentro". Ahora bien, si no se reconoce la existencia de una manera explícita, se hace difícil el establecimiento de planes de mejora colectivos.

Desgraciadamente muchas veces las actuaciones para afrontarlos, se reducen al esfuerzo, a veces titánico, de un número reducido de personas, siendo el progreso imposible y donde como máximo, se ponen parches. Se constata claramente que los principales obstáculos o dificultades que inciden en la puesta en marcha de iniciativas de mejora residen en el logro de la implicación de las personas (fundamentalmente, del profesorado y de las familias), y en la obtención de los recursos necesarios para llevar a cabo programas de apoyo y seguimiento al alumnado.

En este contexto es poco viable una estandarización de las propuestas de buenas prácticas, dada la necesidad de adecuarlas a las peculiaridades y características de cada centro, en un proceso de implementación donde desde el primer momento serán decisivos los mecanismos de participación e implicación de toda la comunidad escolar.

Y es que la puesta en marcha de iniciativas de mejora implica el paso a la acción, para lo cual debe buscarse el equilibrio entre los aspectos ideológicos que la fundamenten, y la vertiente pragmática, centrada en la situación, los recursos, y las posibilidades de cada centro.

Notas:

- [1] http://www.joanteixido.org/doc/convivencia/millora_convivencia.pdf. La investigación se encuentra disponible en formato PDF en la web de GROC, pero no ha sido publicada.
- [2] *Grup de Recerca en organització de Centres*. Es un equipo de investigación, que se basa en la colaboración entre universitarios y profesionales de Primaria y Secundaria en ejercicio que centra su interés en la mejora de aspectos cotidianos del funcionamiento de los centros educativos. Está adscrito al grupo de investigación *Bitàcola* de la Universitat de Girona. <http://www.joanteixido.org/>
- [3] Creado en marzo de 1994, el programa Gestión de las Transformaciones Sociales (MOST) es una parte del Sector de las Ciencias Humanas y Sociales de la UNESCO. Tiene el objetivo de organizar e impulsar redes internacionales de investigación, fomentar programas de capacitación y ser un centro de intercambio de información para el conocimiento
- [4] Seguimos la propuesta del Ministerio de Sanidad, política social e Igualdad

- [5] Cataluña cuenta con una población escolar en la Educación Secundaria Obligatoria de 269.442 alumnos, atendidos por 22.900 profesores, en 634 centros, en un contexto social de creciente diversidad (35.000 alumnos de origen extranjero, y 7623 con dictámenes de varios tipos, además de otros tipos de atención personalizada).
- [6] TEIXIDÓ, J.; FELIP, N.; VILA, R. (2009-2011): *Mejora de la convivencia y autonomía escolar*. Barcelona: Fundació Propedagògic.
- [7] Sección de Educación Secundaria
- [8] Escuela oficial de idiomas

Bibliografía

- ABRAMOVAY, M. (2005): "Violencia en las escuelas: un gran desafío". *Revista Iberoamericana de Educación*, 38, pp. 53-66.
- BARDIN, L. (2002): *Análisis de contenido*. Madrid: Akal.
- BOLÍVAR, A. (2002). "¿De nobis ipsis silemus?: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación". *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1)
- BRUNER, J. (1988). *Realidad mental, mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.
- CABALLERO GRANDE, M^o J. (2010): "Convivencia Escolar. Un estudio sobre buenas prácticas". *Revista Paz y Conflictos*, 3, pp. 154-169. Edita Instituto de la Paz y los Conflictos. Universidad de Granada.
- CASAMAYOR, G. (1995) "Reivindicación del pacto y otras componendas", *Aula de Innovación educativa*, 40, pp. 43-45.
- CASTILLO, M. (2008): "La organización de la diversidad en un centro de Secundaria. Límites y posibilidades de la comisión de atención a al diversidad". En GAIRÍN, J.; ANTÚNEZ, S. (Ed.) (2008): *Organizaciones educativas al servicio de la sociedad*. Madrid: Wolters Kluwer Espanya.
- CORONEL, J.M. (2005) "El liderazgo del profesorado en la organizaciones educativas: temáticas para su análisis e investigación". *Revista Española de Pedagogía*. 232, pp. 471-490.
- C.C.O.O. (2003): *Proyecto Redes. Aprender Conviviendo. Redes de Centros que aprenden*. Madrid: Federación de Enseñanza de Comisiones Obreras)
- DEL REY [ET. AL.] (2000): *Educación para Prevenir la Violencia*. Madrid: Antonio Machado Libros.
- DEFENSOR DEL PUEBLO (2000): *Violencia escolar: El maltrato entre iguales en la ESO*. Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo).
- (2007): *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006*. Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.
- DEL BARRIO, MARTÍN, E; MONTERO, I.; GUTIÉRREZ, H.; FERNÁNDEZ, I. (2003): "La realidad del maltrato entre iguales en los centros de secundaria españoles". *Infancia y Aprendizaje*, 26:1, pp. 25-47.
- DÍAZ-AGUADO, M^o J.; MARTÍN BABARRO, J.; MARTÍNEZ ARIAS, R. (2010): *Estudio estatal sobre la convivencia escolar en la educación secundaria obligatoria*. Madrid Observatorio Estatal sobre la Convivencia Ministerio de educación, cultura y Deportes.
- DÍAZ PINTOS, G. (2007): "Nuevos retos para convivir en las aulas: construyendo la escuela cívica". En FUNDACIÓN EUROPEA SOCIEDAD Y EDUCACIÓN (edit.): "Nuevos retos para convivir en las aulas: construyendo la escuela cívica. Encuentro sobre Convivencia Escolar y Prevención de Conflictos. Salamanca. pp. 29-38.
- ELLIOT, J. (1990): *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- IMBERNON, F. (coor.) (2007): *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado*. Barcelona: Graó.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2002): "El sistema educativo y la convivencia cívica, ¿parte del problema o de la solución?". *Cuadernos de Pedagogía*. 301, pp. 12-17.
- GÁZQUEZ, J. J.; PÉREZ-FUENTES, M^o DEL C.; CARRIÓN, J.; SANTIUSTE, V. (2010): "Estudio y análisis de conductas violentas en Educación Secundaria en España". *Universitas Psychologica*. 9:2, pp. 371-380
- GÓMEZ OCAÑA, C.; MATAMALA R.; ALCOCEL T. (2002): "La convivencia escolar como factor de calidad". *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 5:1, pp. 1-6.

- GONZÁLEZ GARCÍA, J.L. (dir.) (2006). *Estudio del clima escolar y la convivencia en los centros educativos de Cantabria*. (Consejería de Educación de Cantabria).
- HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ, F.; SANCHO GIL, J. M. (2004): *El clima escolar en los centros de Secundaria: más allá de los tópicos*. Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE). Serie: Investigación N°. 162.
- HUGHES, S. (2006): "La contextualización y el consenso de buenas prácticas para la mejora continua de convivencia". *Revista digital "Práctica Docente"*, 3 (julio/septiembre), pp. 1-8.
- KRIPPENDORFF, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y Práctica*. Barcelona: Paidós Comunicación.
- LATORRE, A. (2003): *La investigación-acción*. Barcelona: Editorial Grao.
- LUKAS, J. F. Y SANTIAGO, K. (2009). *Evaluación Educativa*. Madrid: Alianza Editorial.
- MARTÍN, E., RODRÍGUEZ, V. Y. MARCHESI, A. (2003): *Las relaciones de convivencia en los centros escolares y en la familia*. Madrid: Fundación Hogar del Empleado-IDEA.
- MARCHESI, A. (2005): *La opinión de los profesores sobre la convivencia en los centros*. Madrid: Centro De Innovación Educativa (CIE-FUHEM.) e Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo.
- MARTÍNEZ-OTERO, V. (2005). "Conflictividad escolar y fomento de la convivencia". *Revista Iberoamericana de Educación*, 38, pp. 89 - 108.
- MARTÍNEZ TREVIÑO, O.E. (2007): *El desarrollo profesional de los docentes en la Secundaria, incidencia de algunas variables personales y de actuación profesional*. Tesis doctoral presentada en el departamento de Pedagogía Aplicada de la Universidad Autónoma de Barcelona.
- MCEWAN, H. (1997): "The functions of narrative and research on teaching". *Teaching and Teacher Education*, 13(1), 85-92.
- MURILLO, O.; BECERRA, S. (2009): "Las percepciones del clima escolar por directivos, docentes y alumnado mediante el empleo de «redes semánticas naturales». Su importancia en la gestión de los centros educativos". *Revista de Educación*, 350:3, pp. 375-399.
- POZO, M.T.; SUAREZ, M.; GARCIA-CANO, M. (2012): "Logros educativos y diversidad en la escuela: hacia una definición desde el consenso". *Revista de Educación*. 358, pp. 59-84
- RICOEUR, PAUL (2001), *Del texto a la acción*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- SÁNCHEZ, A. M., RIVAS, M. T., Y TRIANES, M. V. (2006). "Eficacia de un programa de intervención para la mejora del clima escolar: algunos resultados". *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*, 4:2, 353-370.
- SMITH P. (2006): "Definición, tipos y expansión del bullying y la violencia escolares". En MORENO GONZÁLEZ, A. (dir.) (2006): *La convivencia en las Aulas: problemas y soluciones*. Madrid: Instituto Superior de Formación del profesorado. Ministerio de Educación y Ciencia. pp. 17-28.
- HUGHES, S. (2006): "La contextualización y el consenso de buenas prácticas para la mejora continua de convivencia". *Revista Digital Práctica Docente*. 3:2, pp. 1-8.
- STOLL, L., FINK, D. Y EARL, L. (2004), *Sobre el aprender y el tiempo que requiere*. Implicaciones para la escuela. Barcelona: Octaedro.
- SUÁREZ, DANIEL H. (2007), "Docentes, narrativa e investigación educativa. La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares", en SVERDLICK, I. (comp.), *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y acción*. Buenos Aires: Novedades Educativas. pp. 71-110.
- SUÁREZ, D. H.; OCHOA, L.; DÁVILA, P. (2007): "Narrativas Docentes y Prácticas Escolares. Hacia la reconstrucción de la memoria pedagógica y el saber profesional de los docentes". *Revista 12NTES*, 14:6, pp. 11-14.
- TEIXIDÓ, J.; RIERA, A. (2000): "La regulación de la convivencia en un instituto de Secundaria". *Actas del I Congreso Internacional de Violencia en los centros educativos*. Huelva.
- TEIXIDÓ, J. (2008). "Equipo directivo y liderazgo de procesos de mejora escolar: Entre la identificación y el desconcierto". Ponencia del IV Congreso sobre Fracaso Escolar Centros Educativos de Éxito. Palma de Mallorca, 4 de abril de 2008
- TEIXIDÓ, J.; CASTILLO, M. (2011): *La mejora de la convivencia en secundaria. Identificación de Dificultades, recopilación de buenas prácticas y análisis de procesos de mejora*. Memoria de investigación. Instituto de Investigación Educativa de la Universitat de Girona y Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya.

- TEIXIDÓ, J. Y CASTILLO, M. (2012): Prácticas de mejora de la convivencia escolar. Recopilación y análisis. Málaga: Ed. Aljibe.
- TORREGO, J.C. (coord.) (2006): Modelo integrado de mejora de la convivencia. Estrategias de mediación y tratamiento del conflicto. Barcelona: Graó.
- TRIANES, M.V., MUÑOZ, A., & SÁNCHEZ, A. (2001). "Educar la convivencia como prevención de violencia interpersonal: Perspectiva de los profesores". *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 41, pp. 73-93.
- VALEROGARCIA, J. M^o. (2006): La escuela que olvidó su oficio. Cómo eliminar la violencia en la escuela. Madrid: ICCE.
- VINYAMATA, E. (2003): "Comprender el conflicto y actuar educativamente". En VINYAMATA, E. (coord.) (2003): *Aprender del conflicto. Conflictología y educación*. Barcelona: Graó.
- ZABALZA, M. A. (2002): "Situación de la convivencia escolar en España: Políticas de intervención". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 44, pp. 139-174.