

Efectos de la aplicación de un programa de educación para la convivencia sobre el clima social del aula en un curso de 2º de ESO

Cruz Pérez Pérez

Universidad de Valencia

Resumen

En este artículo se expone la investigación realizada en un instituto público de la Comunidad Valenciana, en 2º curso de ESO. El objetivo general que se persigue es producir una mejora significativa en el Clima Social del Aula, mediante la aplicación de un programa de educación para la convivencia. Este programa promueve básicamente tres tipos de actividades: participación y cooperación, aprendizaje de normas y resolución de conflictos.

Las técnicas y estrategias empleadas consisten en potenciar el autogobierno y la responsabilidad de los alumnos, de forma que ellos mismos descubran las dificultades que entraña la convivencia del grupo, elaboren las normas del aula por procedimientos democráticos de participación y toma de decisiones, y pongan en práctica los modelos de resolución de conflictos que han resultado más eficaces.

El programa educativo está dividido en 12 sesiones de intervención, a lo largo de las cuales los alumnos aprenden los conceptos e ideas fundamentales para la convivencia escolar, elaboran sus propias normas y adquieren habilidades para enfrentarse a los conflictos más habituales.

Para la investigación se plantea un diseño cuasi-experimental en el que se seleccionan dos grupos de alumnos: 2º A como grupo experimental y 2º B como grupo de control. El grupo experimental fue expuesto a la influencia del programa pedagógico y el grupo de control siguió su programa normal. La variable dependiente fue la percepción que los alumnos tenían del clima de sus respectivas aulas, medida a través de la Escala de Clima Social del Aula (CES).

Los resultados obtenidos nos muestran que se ha producido una mejora significativa en siete de las nueve variables evaluadas.

Palabras clave: clima aula, programa pedagógico, convivencia, participación, cooperación, normas, conflictos.

Abstract: *Effects of the Application of a Living Together Educational Programme in Classroom's Social Climate in the Second Year of Compulsory Secondary Education*

This article presents a study carried out with students of the second year of Compulsory Secondary Education of a public high school located in the Autonomous Community of Valencia.

The general objective was to promote a significant improvement of classroom's social climate through the establishment of a coexistence educational programme.

This Program promotes basically three types of activities: participation and cooperation, learning the rules of living together and conflict resolution.

The techniques and strategies used aim to reinforce the self-government and responsibility of students so that, in the first place, they can discover the difficulties implied in the living together of a group of people by themselves; second, elaborate classroom's rules by democratic participation and decision taking procedures; and finally, practice conflict solving models which have turned out to be the most efficient ones.

The educational programme is divided into twelve interventional sessions through which students learn the basic concepts and ideas on school life, elaborate their own rules and acquire abilities aim to face the most common types of conflicts.

A quasi-experimental design was developed so as to carry out this project with two groups of students of the second year of Compulsory Secondary Education: 2º A group was selected as the experimental group whereas 2º B was considered as the control one. The experimental group was exposed to the educational programme influence whereas the control group went on with its habitual programme. The dependent variable was the perception that students had of their corresponding group, and it was measured by means of the social climate classroom scale.

The results showed a significant improvement in seven out of the nine variables studied.

Key words: classroom climate, pedagogical programme, living together, participation, cooperation, rules, conflicts.

Introducción

Si atendemos a las noticias de los medios de comunicación, durante los últimos años estamos asistiendo al deterioro progresivo de la convivencia en los centros escolares. En el ámbito social se va consolidando la sensación de que los niveles de conflictividad y violencia están aumentando de modo considerable en el Sistema Educativo, hasta el punto de llegar a convertirse en uno de los argumentos fundamentales para modifi-

car la actual legislación educativa. Pero ¿hasta qué punto es real esta opinión? Sería necesario realizar amplios y concienzudos estudios e investigaciones que confirmasen o desmintiesen unos hechos que, siendo en la mayor parte de los casos puntuales, la opinión pública entiende como generalizados, al haber sido aireados y magnificados por los medios de comunicación social. A este respecto resultan clarificadores los datos aportados por una investigación del grupo GICA en la Comunidad Valenciana¹. Entre las conclusiones más significativas de dicha investigación se puede destacar que los comportamientos de mayor gravedad y que originan más preocupación y alarma social, como son el *consumo de drogas y /o alcohol*, *las agresiones físicas al profesorado o las agresiones entre estudiantes*, no constituyen un problema habitual en los institutos. Ninguno de los comportamientos mencionados aparece en la encuesta como problema serio, y solamente las agresiones entre estudiantes se presentan como problema moderado en el 14,3 % de los institutos. Por lo tanto, hay que entender que las situaciones de violencia que se dan en los centros, y que con cierta frecuencia aparecen en los Medios de Comunicación Social, constituyen hechos esporádicos que adquieren una gran relevancia por la alarma social que generan.

Son datos significativos que nos sitúan lejos de las situaciones de violencia extrema que se producen en muchos centros educativos norteamericanos, y últimamente en países de nuestro entorno más próximo como Francia o Inglaterra, las cuales no son equiparables a las de nuestro país ni por la frecuencia, ni por la gravedad de las mismas.

Pero también es necesario resaltar que existen una serie de comportamientos de menor gravedad, como son los *insultos entre alumnos*, *deterioro del material*, *consumo de tabaco*, *falta de respeto a los profesores*, etc. que se producen de manera generalizada en la mayor parte de los institutos encuestados (82,9 %). Los profesores manifiestan que estos comportamientos que no llegan a constituir faltas graves, cuando se producen de modo reiterado, dan lugar a situaciones insostenibles para el trabajo y la convivencia en muchos institutos de Secundaria

Cada vez son más los centros educativos que tratan de abordar esta problemática aplicando programas pedagógicos que mejoren el clima de convivencia del aula y del centro, pero pocas veces se evalúa, de un modo científico, la eficacia de dichos pro-

¹⁾ GICA (Grupo de Investigación sobre los Conflictos Escolares), al que pertenece el autor del presente artículo, en una investigación sobre conflictos y violencia escolar realizado en la Comunidad Valenciana durante el curso escolar 2000-01 se pasan una serie de cuestionarios a una muestra representativa de toda la Comunidad Valenciana de alumnos (3500), profesores (500), directores y jefes de estudio (45) y psicopedagogos (45). El estudio se centra en 3º de ESO por considerarlo el curso más conflictivo. Ráfaela García y Ramón Martínez, eds. (2001): *Los conflictos en la ESO: Un estudio sobre la situación en la Comunidad Valenciana*, Valencia, L'ullal Edicions.

gramas. En esta investigación se presentan los resultados de la evaluación realizada, sobre el impacto en el Clima Social del Aula, de la aplicación de un programa pedagógico de educación para la convivencia, con la pretensión de ofrecer al profesorado un modelo de intervención eficaz y adaptado a sus necesidades.

Educación para la convivencia

La existencia de un modelo de convivencia que regule el comportamiento y las relaciones en el aula es fundamental para evitar la aparición de conflictos. Pero el modo como se organiza e implanta este modelo también es importante a nivel educativo. Cuando se aplican procesos participativos en los que se implica a los alumnos, los resultados suelen ser muy satisfactorios y se produce una mejora significativa del clima de aula. Por el contrario, cuando se ignoran las opiniones de los alumnos en aquellos asuntos que les incumben, se puede provocar una *indefensión aprendida*, en el sentido de que éstos perciben que no existe relación entre su comportamiento y los cambios que se pueden producir en el entorno, pues son los profesores, los padres y los políticos los que tienen el poder para modificar las cosas e influir sobre el futuro.

Hay que tener en cuenta que la capacidad de análisis y síntesis, así como el nivel de autonomía moral, aumenta considerablemente en los alumnos de la ESO respecto a etapas anteriores, lo cual permite plantear las cuestiones desde un punto de vista más profundo. Los alumnos pueden llegar a elaborar sus propias normas, participar autónomamente en la resolución de conflictos, organizar las responsabilidades del aula, llevar a cabo asambleas sistemáticas, etc. con una moderada participación del profesor. Los resultados de las investigaciones realizadas durante los últimos años sobre el tema, (Pérez, 1993; Pérez, 1996a; Escámez y Pérez, 1998, Pérez y Llopis, 2003) demuestran que, cuando se da a los alumnos la oportunidad de participar en la organización de la convivencia en el aula, responden muy bien a la confianza que se les otorga y son capaces de hacerlo de un modo responsable y coherente, planteando actuaciones lógicas y razonables, que no se alejan en gran medida de las que propondrían los profesores. Al utilizar procedimientos democráticos de participación y toma de decisiones es la mayoría de la clase la que tiene que decidir, y las posturas más radicales no prosperan. El proceso, como es lógico, está influenciado por el profesor-

tutor que, aunque actúa como un miembro más, utiliza su capacidad para argumentar y razonar las propuestas, de tal manera que las pautas de actuación que se aprueben sean viables y resulten eficaces para el gobierno de la clase.

De cualquier modo lo más importante es que, al final del proceso, los alumnos se sientan protagonistas y autores del modelo de convivencia del aula. Unas pautas de convivencia que hayan sido elaboradas, negociadas y consensuadas por toda la clase, se alejan del modelo impositivo y autoritario, lo cual les otorga una fuerza moral incuestionable que facilita su aceptación y cumplimiento por parte de los alumnos.

Los efectos a medio plazo de la aplicación de este modelo de convivencia, según se demuestra en las investigaciones mencionadas, son la formación de grupos-clase más cohesionados, con mayor nivel de autonomía sociomoral, en el que los alumnos y alumnas, independientemente de sus metas individuales, trabajan y luchan por unas metas colectivas que les hacen más solidarios. Ello se traduce en que no dependen de la rigidez del profesor o la profesora para mantener el comportamiento adecuado a las normas establecidas, asumen los problemas individuales como propios del grupo, se implican en la organización de la vida colectiva, son capaces de afrontar los conflictos por ellos mismos sin requerir la ayuda constante del profesorado, tienen un mayor sentido crítico, son más respetuosos, etc. Una diferencia significativa entre este grupo-clase y otro educado a la manera y usanza tradicional, empleando métodos más rígidos y autoritarios, es que el primero mantiene unas pautas de conducta más constantes, independientemente del profesor o del contexto en el que se encuentren y, por el contrario, los segundos tienden a aumentar los comportamientos disruptivos cuando se encuentren en contextos menos controlados (con profesores menos experimentados, en el patio, en actividades especiales, etc.) (Pérez , 1996b).

Por otra parte, considero que estas estrategias de carácter participativo son fundamentales también a nivel social, pues hay que tener en cuenta que la escuela es uno de los contextos más importantes de socialización de los alumnos y es el vivero de ideas y percepciones acerca de principios tan importantes como la democracia y la justicia.

Estas ideas y pautas de intervención, trabajadas e investigadas durante los últimos años por el autor de este artículo junto con otros autores, se plasman en una serie de programas de intervención pedagógica para los distintos niveles del sistema educativo: E. Infantil, E. Primaria y E. Secundaria, cuya aplicación tiene como objetivo general la mejora del Clima Social del Aula².

² Estos programas forman parte de una investigación más amplia sobre Educación para la Convivencia y han sido publicados en la Propuesta Didáctica de la revista *Aula de Innovación Educativa*, números 92, 93-94, y 95, así como en el libro *El mundo en guerra. La educación para la paz* reseñado en la bibliografía.

El clima social del aula

El Clima Social del Aula tiene una gran importancia a nivel educativo, pues se ha demostrado que la conducta del alumno varía en función de su percepción del clima social en la situación concreta en la que se desenvuelve. En nuestro entorno académico, son numerosos los autores que han realizado estudios y aportaciones sobre el tema y que corroboran esta afirmación: Asensio y Díaz (1991), Villa y Villar (1992), Lorenzo (1995), Gairín (1996), Zabalza (1996), Martín Bris (1999, 2000); Cid (2003); Trianes y otros (2006). De cualquier manera, es necesario tener en cuenta que el concepto de clima es tan amplio, y en él influyen tantas variables, que es difícil comparar los resultados de las numerosas investigaciones realizadas sobre el tema.

Anderson (1982) en el trabajo titulado «La búsqueda del clima escolar: una revisión de la investigación» analiza y clasifica los conceptos más ampliamente utilizados en las investigaciones sobre clima escolar, llegando a identificar cuatro concepciones o planteamientos teóricos:

- Clima entendido como agente de presión ambiental percibido por los alumnos o los estudiantes.
- Clima en función de las características típicas de los participantes.
- Clima en función de las percepciones y actitudes de los profesores.
- Clima entendido como «calidad de vida» dentro del centro.

Por su parte, Martín Bris (1999) presenta una idea de Clima Escolar que resulta notablemente integradora de los diversos planteamientos existentes. Según este autor *clima* es:

- Una cualidad relativamente persistente del ambiente escolar.
- Que se ve afectada por elementos diversos de la estructura y el funcionamiento de la organización.
- Que está basada en concepciones colectivas.
- Que influye en la conducta de los miembros de la organización.

En general, el concepto de Clima Social del Aula ha ido progresando desde posiciones y definiciones más globales, casi siempre referidas a las formas de organización y gestión de las actividades instructivas, hasta análisis cada vez más pormenorizados que tratan de diferenciar los distintos componentes del clima. En los primeros estudios se vinculaba de forma casi exclusiva la construcción del clima de aula a la acción del profesorado, al considerarlo el protagonista principal del proceso educativo y, por

lo tanto, principal factor definidor de dicho clima. Posteriormente, se han ido realizando planteamientos más complejos sobre el tema, al incorporar nuevas dimensiones que permiten superar las visiones dicotómicas y genéricas. Así, se han incorporado aspectos como la satisfacción de profesorado y alumnado, los contenidos curriculares, los conflictos, las formas de agrupamiento de los alumnos o la interacción profesor-alumnos y entre los propios alumnos.

Durante los últimos años, en nuestro país el concepto de Clima Social del Aula se ha asociado de forma importante y casi exclusiva con el clima de violencia que se vive en las aulas, el cual se entiende como fruto de la falta de disciplina del alumnado y de las dificultades para ejercer su autoridad por parte del profesorado. A ello han contribuido, como señalábamos con anterioridad, los medios de comunicación, que centrando las noticias sobre los aspectos más negativos de la educación, han contribuido a crear una representación del clima escolar existente en España en términos de conflicto. Esta situación ha provocado una creciente atención sobre el tema por parte de numerosos investigadores que, desde diferentes posiciones, proponen alternativas para afrontar el fenómeno de la violencia escolar (Ortega, 1997; Fernández, 1998; Caballero, 2000; Etxeberria, 2001; Barriocanal, 2002; González y Criado del Pozo, 2003; Asensi, 2003, Castillo y García, 2004; Benítez y otros, 2005; Díaz-Aguado, 2006).

Por nuestra parte, compartimos la idea de numerosos expertos en el tema, de que un buen clima no se asocia de manera exclusiva con la disciplina y la autoridad, sino que se concibe de una manera mucho más global, abarcando también las condiciones organizativas y culturales del aula y del centro. Así, por ejemplo, hoy, Tarter y Kottkamp (1991) caracterizan el clima escolar como la manera en que la escuela es vivida por la comunidad educativa. Freiberg (1999) entiende el centro escolar como un organismo vivo en el sentido cultural y organizativo, siendo el clima escolar el que refleja la salud de dicho organismo. Hernández y Sancho (2004) se posicionan en contra de los modelos de escuela excesivamente tecnicista que busca la eficacia por encima de todo, y apuestan por un clima escolar en el que los centros proporcionen un entorno acogedor e intelectual y emocionalmente estimulante en el que todo tipo de alumnado y profesorado encuentre su lugar para aprender.

También son frecuentes los estudios que relacionan el Clima Social del Aula y el rendimiento de los alumnos, poniendo de manifiesto la conexión existente entre la eficacia en la enseñanza y el clima favorable en el aula. Las clases eficaces serían las que favorecen el proceso de aprendizaje de todo el alumnado, promueven relaciones positivas entre los miembros del grupo y desarrollan procedimientos orientados hacia el éxito escolar (Fullan, 2002; Nieto, 2003).

Como investigaciones más directas y actuales sobre el tema, en nuestro entorno más próximo, podemos citar la llevada a cabo por el profesor González Galán (2004) sobre factores de calidad educativa, en la que identifica el *clima* como un elemento esencial para evaluar la calidad de los centros. Basándose en las investigaciones de Anderson (1982) y Asensio (1992), selecciona cuatro constructos explicativos del clima de trabajo escolar: *ecología, cultura, medio y sistema social*, al que añade uno nuevo llamado *dirección*. A partir de estos indicadores, construye un instrumento de recogida de datos y trata de validar un modelo evaluativo. El autor llega a la conclusión de que lo que favorece un buen clima de trabajo en un centro educativo es una buena valoración del aprovechamiento y organización de los recursos, la percepción de buenas relaciones interpersonales en un ambiente comunicativo y de confianza mutua y valorar positivamente la labor del equipo directivo. Todos estos efectos se mantienen muy estables en las distintas muestras estudiadas en la investigación.

También resulta de especial interés para nuestro trabajo la investigación realizada por Romero Izarra (2005). En la misma se pretende indagar en qué medida la aplicación de un proyecto concreto de enseñanza-aprendizaje basado en la cooperación (Filosofía para niños y niñas) incide en la mejora del Clima Social del Aula. En concreto, optan por medir el Clima Social del Aula con tres variables grupales (cohesión del grupo, medida global del ambiente del aula y el nivel del conflicto intergrupar) y con otras tres interpersonales (empatía, satisfacción y autoestima). Como instrumentos de medida utilizan el análisis sociométrico, la escala CES, escalas de empatía, autoestima, y cuantificación del nº de conflictos interpersonales. La investigación se llevó a cabo con 191 estudiantes de 4º curso de ESO de institutos públicos de Madrid, y los resultados obtenidos les permiten concluir que la aplicación del proyecto ha tenido efectos relevantes en cinco de las seis variables relacionadas con el Clima Social del Aula.

Elementos clave de un clima facilitador del aprendizaje

Tomando como referencia el concepto y las características de las organizaciones capaces de aprender, basadas en las relaciones humanas y necesitadas de un orden y una estructura formal y funcional, Martín Bris (2000) identifica los siguientes elementos clave:

- *La comunicación*: grado en que se produce la comunicación entre las personas y los grupos. Agilidad en el traslado de la información, nivel de respeto exis-

tente entre los miembros de la comunidad educativa, grado de aceptación de las propuestas existentes.

- *La participación:* grado en que el profesorado y los demás miembros de la comunidad educativa participan en las actividades del centro, en los órganos colegiados, en los grupos de trabajo; formación de grupos formales e informales y cómo actúan respecto a las actividades del centro; existencia de cauces de participación para los alumnos: debates, asambleas de aula, reuniones de delegados, Consejo Escolar, etc.; grado de coordinación interna y externa del centro.
- *La motivación:* grado en que se encuentra motivado, tanto el profesorado como el alumnado del centro, y nivel de satisfacción con el trabajo realizado; reconocimiento social de la tarea realizada.
- *Confianza:* sinceridad con que se producen las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa; seguridad y confianza en la obtención de los objetivos educativos programados.
- *Planificación:* entendida como estrategia para reducir incertidumbres y resolver problemas, como base de acción, como una serie de instrumentos técnicos al servicio de la institución educativa; predominio de los planteamientos globales e interrelacionales, fundamentados en la normativa y coordinados por responsables del centro.
- *Liderazgo:* Las organizaciones educativas tienen una vida propia que se va haciendo paso a paso desde su nacimiento. En este sentido se dice que las organizaciones son una construcción, algo que se va configurando en el tiempo, que tiene su propia historia. El liderazgo es el motor que hace funcionar los centros educativos, imprimiendo un carácter específico a cada etapa y marcando un estilo propio de actuación. El mencionado autor señala que, cada vez más, el liderazgo se viene conceptualizando como una función inherente al grupo y a la propia organización. Aparece así una función que es compartida y que, por lo tanto, ha de ejercerse desde planteamientos colaborativos.

Entre las diversas escalas existentes para medir el Clima Social del Aula, el CES (Classroom Environment Scale), diseñada por Moos y Trickett (1974), constituye un instrumento que permite medir la mayor parte de estos elementos. Por otra parte se trata de una escala consolidada y validada que ha sido empleada en múltiples investigaciones y resulta especialmente útil para su empleo en la enseñanza secundaria.

La Escala de Clima Social del Aula (CES)

Esta escala parte de la asunción básica de que de la caracterización de los individuos sobre su ambiente puede obtenerse una medida de clima ambiental y que este clima ambiental ejerce, a su vez, una influencia diferencial sobre la conducta.

En nuestro país, la escala ha sido adaptada por Fernandez-Ballesteros y Sierra (1982,1987). El CES es una escala que evalúa el clima social en clase, atendiendo especialmente a la medida y descripción de las relaciones alumno-profesor y profesor-alumno y a la estructura organizativa de la clase.

La escala está formada por 90 ítems, que se agrupan en cuatro grandes dimensiones:

- *Dimensión Relaciones:* evalúa el grado en que los estudiantes están integrados en la clase, se apoyan y ayudan entre sí. Consta de las subescalas: Implicación, Afiliación y Ayuda.
- *Dimensión autorrealización:* valora la importancia que se concede en la clase a la realización de tareas y a los temas de las asignaturas. Comprende las subescalas: Tareas y Competitividad.
- *Dimensión Estabilidad:* evalúa las actividades relativas al cumplimiento de objetivos: funcionamiento adecuado de la clase, organización, claridad y coherencia en la misma. Integra las subescalas: Organización, Claridad y Control.
- *Dimensión Cambio:* evalúa el grado en que existen diversidad, novedad y variación razonables en las actividades de clase. Incluye la subescala Innovación.

Programa de educación para la convivencia

El programa seleccionado para esta investigación se titula «Educación para la convivencia: Programa de intervención para Educación Secundaria Obligatoria», y está publicado en la Revista *Aula de Innovación Educativa* núm 95 (Pérez, 2000). Este programa fue elaborado por el autor de esta investigación a lo largo de varios años en los que, trabajando como psicopedagogo en centros de ESO de la Comunidad Valenciana, tuvo que afrontar situaciones complejas provocadas por el comporta-

miento disruptivo de algunos grupos de alumnos. Muchas de las actividades empleadas en estas intervenciones, fueron agrupadas y organizadas en forma de programa de Educación para la Convivencia. Tomando como base este programa ya elaborado, se realizan algunas modificaciones en sus actividades para adaptarlas a lo específico del contexto en el que se iba a aplicar. El programa final consta de doce actividades, cada una de las cuales responde a unos objetivos y contenidos específicos:

Objetivos y contenidos de las sesiones

Actividad núm. 1: Dos Institutos diferentes

Objetivo: Analizar las características específicas del centro donde están estudiando y valorar la necesidad de conservar y mantener las instalaciones.

Contenido: Análisis y comparación de textos.

Actividad núm. 2: La convivencia en el grupo social

Objetivo: Valorar la necesidad de que existan un conjunto de leyes y normas sociales para facilitar la convivencia de las personas.

Contenido: La organización de la convivencia en el grupo de iguales.

Actividad núm. 3: La convivencia en nuestra clase

Objetivos: Concretar los problemas que existen en el aula a nivel de convivencia y analizar la forma cómo se afrontan los mismos.

Contenidos: Evaluación de la convivencia en el aula.

Actividad núm. 4: Las normas de comportamiento y convivencia

Objetivos: Entender el concepto de norma social y conocer las características que deben reunir éstas en el contexto escolar.

Contenidos: El concepto de norma.

Características de las normas.

Actividad núm. 5: El respeto a las personas

Objetivos: Entender lo que significa el respeto entre las personas y establecer un conjunto de normas que regulen los aspectos relacionados con este valor.

Contenidos: Concepto de respeto.
Normas sobre respeto a los compañeros.

Actividad núm. 6: Normas sobre trabajo en el aula

Objetivos: Valorar la importancia del trabajo que se realiza en el aula y el centro y establecer un conjunto de normas que regulen los aspectos relacionados con este valor.

Contenidos: El trabajo como elemento de formación y realización personal.
Normas sobre trabajo en el aula.

Actividad núm. 7: Normas sobre cuidado de los materiales

Objetivos: Valorar la necesidad de cuidar y conservar los materiales del aula y del centro y entender la importancia que tienen para el aprendizaje y para hacer más agradable nuestra estancia en el centro.

Contenidos: Normas sobre cuidado de los materiales.

Actividad núm. 8: Las consecuencias de no cumplir las normas

Objetivos: Valorar la necesidad de que existan unas consecuencias para la transgresión de las normas.
Conocer las características que deben reunir las sanciones en los centros escolares y en la sociedad.

Contenidos: Las consecuencias por el incumplimiento de las normas. Necesidad y características de las mismas.

Actividad núm. 9: Un conflicto en clase

Objetivos: Reconocer diferentes respuestas ante un conflicto y considerar las consecuencias de cada una de ellas.

Contenidos: Tres formas de afrontar un conflicto.

Actividad núm. 10: Expresar sentimientos sin ofender al otro

Objetivos: Aprender a decir las cosas que pensamos o sentimos en una situación conflictiva, sin herir la sensibilidad del otro.

Contenidos: Expresar sentimientos sin ofender.

Actividad núm. 11: Abordar los problemas en función de las necesidades

Objetivos: Aprender a analizar los conflictos en función de las necesidades de las personas.

Contenidos: Las necesidades de las personas y sus formas de manifestarse.

Actividad núm. 12: Seis pasos para resolver un conflicto

Objetivos: Aprender estrategias pautadas para enfrentarse a los conflictos que se producen en la vida diaria.

Contenidos: Pasos para resolver un conflicto.

Metodología de la investigación

Población

La investigación se ha llevado a cabo durante el curso académico 2004-05 en el Instituto Público de Castellar-Oliveral, pedanía del entorno de la ciudad de Valencia, cuya población tiene como principal actividad económica la agricultura y la pequeña industria.

El programa de educación para la convivencia se aplica en 2º curso de ESO, compuesto por 55 alumnos (26 alumnas y 29 alumnos). El grupo experimental (2º A) está formado por 27 alumnos, y el grupo de control (2º B) por 28. La edad de los alumnos oscilaba entre los 13, 14 y 15 años. A nivel académico, los resultados se pueden considerar normales si los comparamos con la media de la C. Valenciana, existiendo un 27% de los alumnos con asignaturas pendientes de otros cursos. Estos alumnos se encuentran repartidos de modo equilibrado entre los dos grupos.

En lo que se refiere a la convivencia en los niveles de ESO, los profesores consideran que no existen problemas graves de indisciplina, salvo casos puntuales que se solventan mediante la apertura de expedientes y expulsión temporal de dos alumnos. Sin embargo entienden que existen una serie de problemas, que sin poderse catalogar como graves, la persistencia de los mismos dificulta sobremanera el trabajo en el aula y el centro. Se refieren a las faltas de puntualidad, insultos, robos de material, actitudes irrespetuosas, falta de motivación por el trabajo, etc.

Hipótesis de trabajo

La aplicación de un programa pedagógico de Educación para la convivencia, que establezca unos cauces de participación y colaboración para los alumnos, consolide un conjunto de normas de comportamiento y establezca unas pautas claras para la resolución de los conflictos, debe producir una mejora significativa en el Clima Social del Aula.

Diseño de la investigación

En esta investigación se han seleccionado dos grupos de alumnos (2º A y 2º B), a los que denominamos respectivamente *experimental y de control*. El grupo experimental fue expuesto a la influencia del programa pedagógico y el de control se mantuvo libre de tal influencia. La variable independiente la constituyó el programa pedagógico. La variable dependiente fue la percepción que los alumnos tenían del clima de sus respectivas aulas.

Los grupos experimental y de control no se han igualado por aleatorización, y de ahí que sean grupos *no equivalentes*, pues nos hemos tenido que adaptar a unos grupos ya formados. Por lo tanto, hemos planteado un diseño cuasi-experimental que se ajusta a las condiciones exigidas en una investigación pedagógica en contextos escolares (Arnal, Del Rincon y Latorre, 1992).

Grupos	Pretest	Programa	Postest
Experimental (E) 2ºA	0/1	X	0/2
Control (C) 2ºB	0/3		0/4

El diseño comprende un grupo experimental (E) y otro de control (C), que han recibido un pretest (0/1, 0/3) y un postest (0/2, 0/4). La línea de trazos indica que los

grupos experimental y de control no se han igualado por procedimientos aleatorios. X indica el programa de Educación para la Convivencia que se ha aplicado al grupo experimental.

Evaluación de la situación inicial

Se realiza con el objeto de tener un conocimiento lo más exacto posible del Clima Social del Aula en los dos cursos de 2º de ESO, y de aquellos factores que tienen más incidencia en el mismo: comportamiento de los alumnos, hábitos, organización, normas, etc. Esta evaluación se lleva a cabo con la *Escala de Clima Social del Aula* (CES).

Aplicación del programa pedagógico de Educación para la Convivencia

La aplicación del programa pedagógico se divide en dos fases:

1ª Fase:

- Formación de los alumnos en los conceptos e ideas fundamentales para la convivencia escolar: conflicto, norma, consecuencia, asertividad, mediación, etc.
- Elaboración de las normas de convivencia en el aula y de las consecuencias asociadas a las mismas.
- Entrenamiento en habilidades para la resolución de conflictos.

2ª Fase:

- Aplicación de las normas elaboradas mediante procedimientos de participación democrática.
- Control del contexto por parte de los profesores.
- Puesta en práctica de las técnicas de resolución de conflictos.

Evaluación final

Se emplean los mismos instrumentos y metodología de la evaluación inicial.

Ajustes curriculares

El programa se integró en el currículo ordinario de la siguiente forma: aquellas sesiones que incluían actividades que desarrollaban la capacidad de análisis y síntesis, así como la expresión oral y escrita, se incluyeron en el área de lengua castellana, y aquellas actividades que suponían la realización de asambleas para el debate y votación de las normas y

consecuencias elaboradas, resolución de conflictos, toma de decisiones, etc. se incluyeron en el tiempo de tutoría. La distribución de las sesiones fue la siguiente:

Área	Actividades del programa
Lengua castellana	1, 2, 9, 10, 11
Tutoría	3, 4, 5, 6, 7, 8, 12

Temporalización

El programa tuvo una duración de cinco meses. Durante los meses de febrero y marzo de 2005 se llevó a cabo la primera fase del programa, consistente en la realización de las doce actividades del mismo. Durante los meses de abril, mayo y junio se llevó a cabo la segunda fase del mismo, en la que se pusieron en práctica las normas y aprendizajes realizados. Tanto antes de comenzar el programa como al finalizar el mismo, se paso la *Escala de Clima Social del Aula (CES)* para evaluar los resultados obtenidos.

Metodología de trabajo

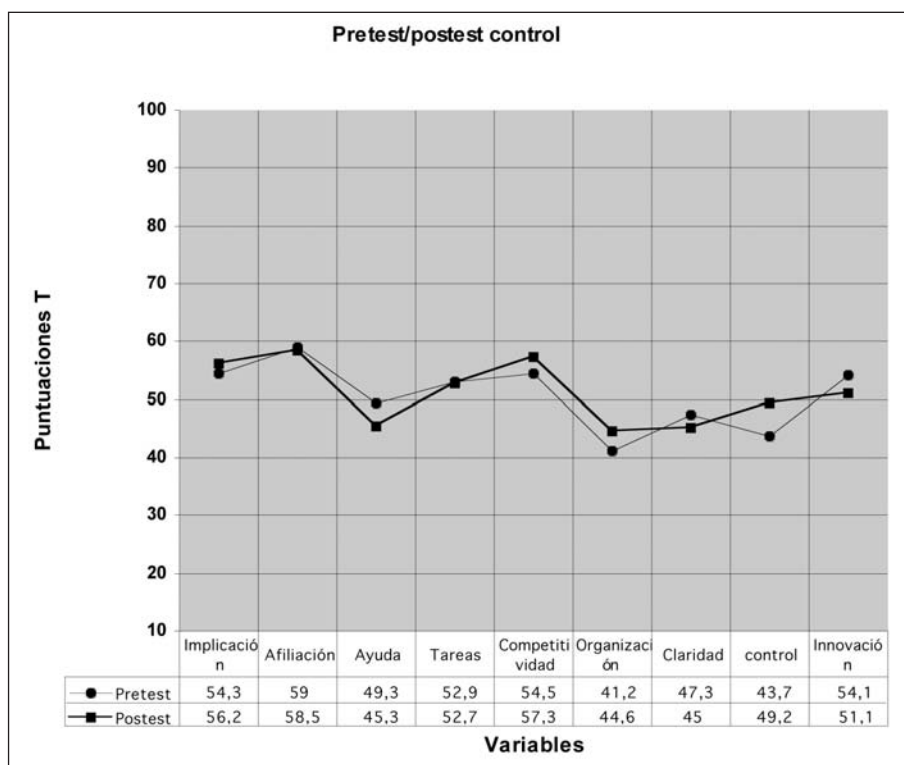
La mayor parte de las actividades del programa se basan en el diálogo y el debate en el aula, lo cual implica el empleo de una metodología activa y participativa. Se trata de que los alumnos lleguen a elaborar sus propias normas, participen autónomamente en la resolución de conflictos, organicen las responsabilidades del aula, lleven a cabo asambleas sistemáticas, etc. con una moderada participación del profesor. Por ello, la línea metodológica básica se centra en potenciar la intervención de los alumnos en la organización de la vida del aula y en que aprendan a tomar decisiones en las cuestiones que les afectan.

En la aplicación del programa pedagógico se emplearon diversas técnicas de trabajo cooperativo: trabajo en grupo, asambleas de aula, grupos de investigación, grupos de discusión, texto libre, etc.

Resultados del programa

Los datos obtenidos en la evaluación del Clima Social del Aula a través del CES, en los grupos experimental y de control, tanto antes como después de la aplicación del programa pedagógico, son los siguientes:

FIGURA I. Comparación de los resultados del pretest del grupo experimental y de Control

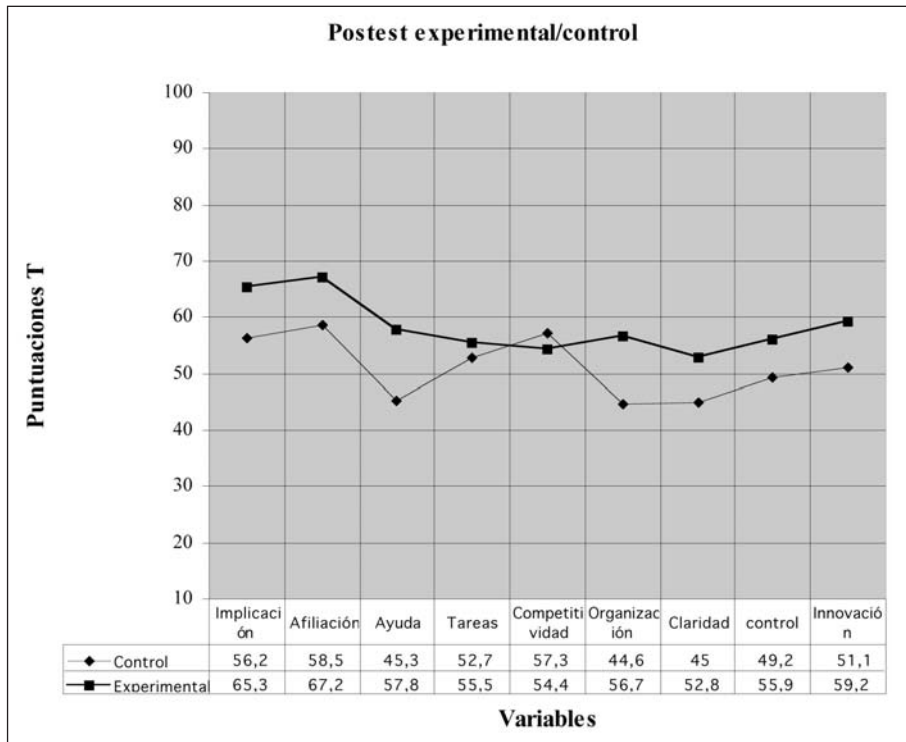


De las nueve variables analizadas, en seis de ellas no se obtienen diferencias estadísticamente significativas. Las variables *Tareas* e *Innovación* presentan diferencias, a un nivel de significación del 5%, entre el grupo experimental y el de control.

Ello indica que, globalmente, los dos grupos eran bastante homogéneos en lo que se refiere a la percepción del clima de clase cuando se inició el programa pedagógico.

El hecho de que los datos hayan sido transformados en puntuaciones T, permite compararlos también con la población española sobre la que fue validada la prueba (Fernández Ballesteros y Sierra, 1987). Si observamos la Figura 1, se puede comprobar como la mayoría de las variables, tanto del grupo experimental como del de control, se distribuyen de manera muy cercana a la media (percentil 50), lo que indica que, globalmente, la percepción que tienen los alumnos del Clima Social del Aula, es muy similar a la del resto de la población española.

FIGURA II. Comparación de los resultados del posttest del grupo experimental y de control

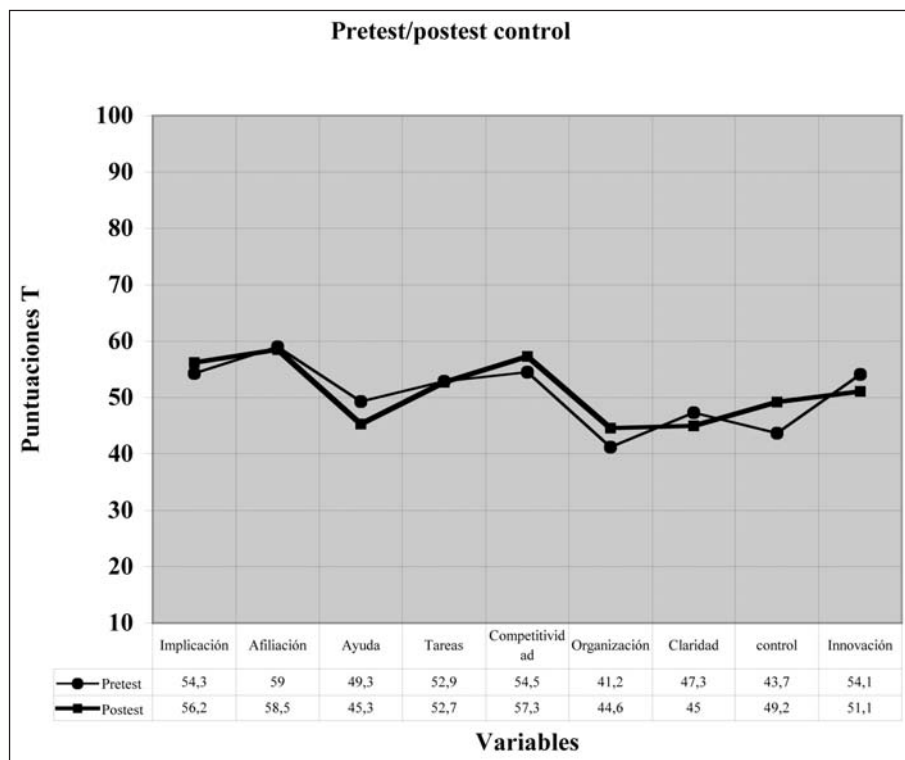


Una primera observación del perfil gráfico del posttest de los grupos experimental y de control (Figura 2) nos muestra, de una manera evidente, las diferencias entre ambos grupos, cosa que no sucedía, como hemos visto en el apartado anterior, en la comparación de sus respectivos pretest. Las puntuaciones del grupo de control, al igual que sucedía en el pretest, tienden a agruparse en torno a la media de la población. Por el contrario, las puntuaciones del grupo experimental se encuentran en la mayor parte de las variables por encima de la media.

En un análisis más detallado, se puede ver (Figura 2) como las variables *implicación*, *afiliación*, *ayuda*, *organización*, *claridad*, *control* e *innovación*, del grupo experimental, difieren, de forma estadísticamente significativa, del grupo de control, siendo esa diferencia favorable para el grupo experimental. Las variables *Tareas* y *Competitividad* no presentan diferencias estadísticamente significativas entre el grupo experimental y control.

Así pues, se puede concluir que el dato más significativo de la comparación entre los posttest de los grupos experimental y control, se encuentra en las marcadas diferencias de la mayor parte de las puntuaciones de las variables, a favor del grupo experimental.

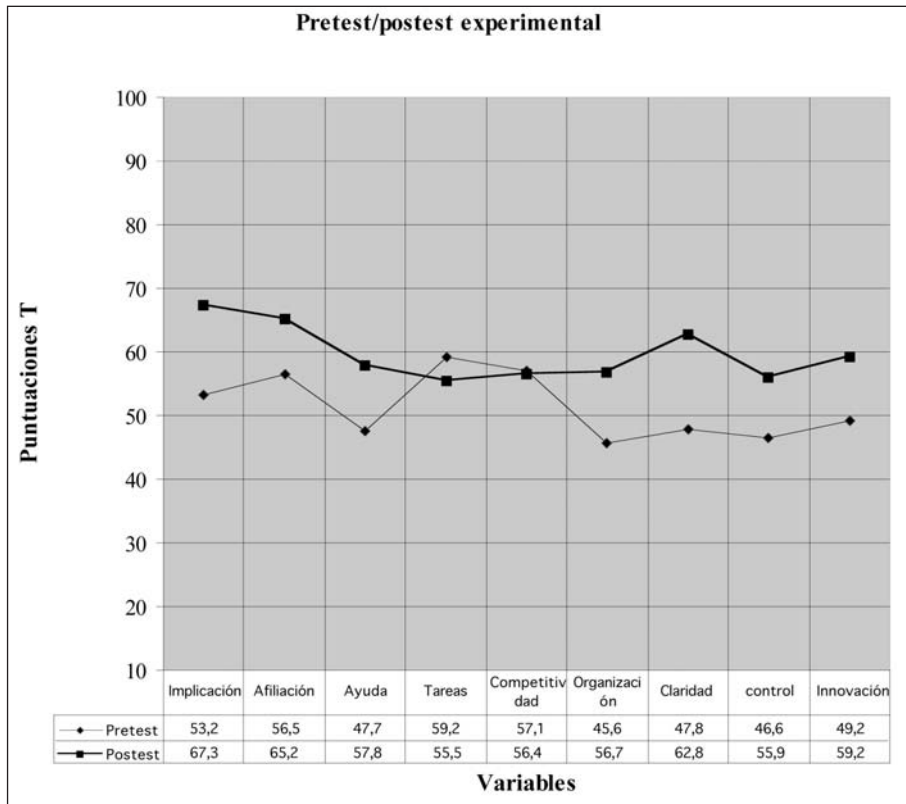
FIGURA III. Comparación de los resultados pretest-posttest del grupo de control



Una primera observación del perfil gráfico (Figura 3) del pretest y posttest aplicados en el grupo de control, permite comprobar que no existen diferencias importantes en los resultados de ambas pruebas. Al igual que sucedía con los resultados del pretest, los del posttest también tienden a agruparse en torno a la media de la población.

Analizando los datos obtenidos de forma más detallada se puede ver que solamente la variable Control presenta diferencias estadísticamente significativas entre el pretest y el posttest a favor del segundo.

FIGURA IV. Comparación de los resultados pretest-postest del grupo experimental



Se puede observar que existe una clara diferencia entre siete de las nueve variables que definen el Clima Social del Aula. Las Puntuaciones obtenidas en el postest de estas siete variables muestran diferencias estadísticamente significativas respecto a las obtenidas en el pretest. Por contra, las variables *Tareas* y *Competitividad* presentan en el postest puntuaciones inferiores a las del pretest, pero las diferencias no llegan a ser estadísticamente significativas.

En resumen, se puede concretar que de los datos aportados tras la aplicación de la Escala de Clima Social se evidencia lo siguiente:

- La aplicación del pretest en los grupos Experimental y de Control nos muestra que las medias de ambos grupos son equivalentes.

- En el postest aplicado a los grupos Experimental y de Control se aprecia una clara diferencia en las puntuaciones medias de la mayor parte de las variables, a favor del grupo experimental.
- No existen diferencias importantes en las puntuaciones medias obtenidas en el pretest y postest aplicados en el grupo de Control.
- Existen diferencias significativas entre el pretest y el postest aplicados al grupo experimental, las cuales afectan a la mayor parte de las variables que componen el Clima Social del Aula.

Estos datos nos muestran que se ha producido un cambio importante en el Clima Social del Aula, el cual es atribuible a la aplicación del programa de intervención.

Conclusiones

Considerando que, analizadas todas las variables en su conjunto, no existen diferencias significativas entre los pretest de los grupos experimental y de control, ni entre el pretest-postest del grupo de control (Figuras I y III) y centrándonos en el análisis del pretest-postest del grupo experimental, la primera conclusión que se puede extraer es que se ha producido un cambio significativo en el Clima del Aula del grupo experimental, que puede ser atribuible a la aplicación del programa pedagógico. Así pues, podemos considerar que se ha cumplido la hipótesis planteada, en el sentido de que la aplicación de un programa pedagógico de educación para la convivencia, debía producir una mejora del Clima Social del Aula. Pero, de esta conclusión general se pueden extraer otras más específicas.

Analizando las variables del Clima del Aula agrupadas en dimensiones, se puede ver que en la dimensión RELACIONES, que valora el grado en que los alumnos están integrados en la clase, se apoyan y ayudan entre sí (variables implicación, *afiliación* y ayuda), se produce un aumento importante de las puntuaciones. Este aumento es mucho más significativo en la variable ayuda, lo cual demuestra que los alumnos perciben la relación con sus profesores de manera más abierta y fluida y con un alto grado de confianza de éstos hacia los alumnos y hacia sus ideas. El incremento producido en la variable *afiliación* indica que ha aumentado el nivel de amistad entre los alumnos, así como la ayuda que se prestan en la realización de tareas. Los alumnos se conocen mejor y disfrutan trabajando juntos. Por último, el incremento de la varia-

ble implicación denota el interés que han mostrado los alumnos por las actividades de la clase y por la participación en las asambleas y debates

Los logros alcanzados se pueden considerar como el fruto del tipo de actividades del programa pedagógico, en la medida que rompían el esquema tradicional basado en el protagonismo y las intervenciones del profesor, el trabajo individual de los alumnos, la preocupación por alcanzar unos objetivos instructivos, etc. Al realizarse una serie de actividades más dinámicas, abiertas y participativas, se ha conseguido un doble objetivo: establecer un modelo de convivencia ampliamente aceptado e incrementar las interacciones entre alumnos y profesor y entre los propios alumnos. Como consecuencia, los alumnos perciben las relaciones del aula de una manera más positiva.

Por el contrario, en la dimensión AUTORREALIZACIÓN, que valora la importancia que se concede en la clase a la realización de tareas y a los temas de las asignaturas, así como el esfuerzo por lograr buenas calificaciones (variables Tareas y Competitividad), se obtienen puntuaciones ligeramente inferiores en el postest que en el pretest. El descenso en la variable *tareas* puede ser debido a que los alumnos, que estaban acostumbrados a la realización de unas tareas más o menos rutinarias y al cumplimiento bastante estricto del temario de la asignatura por parte del profesor, perciben que las nuevas actividades rompen el ritmo de trabajo habitual y dificultan la consecución de los objetivos previstos. Por otra parte, la estabilidad del valor *competitividad*, con un ligero descenso no significativo respecto a los valores iniciales se podría explicar porque las actividades del programa se realizaban siempre en grupo, y dentro del mismo primaban más las relaciones de ayuda, compañerismo, lucha por la consecución de unas metas comunes, etc. De este modo, la competencia se establecía entre los distintos grupos del aula, y nunca entre alumnos particulares.

Donde se produce el aumento más importante de las puntuaciones es en la dimensión ESTABILIDAD, que evalúa el funcionamiento adecuado de la clase, la organización claridad y coherencia de la misma (variables Organización, Claridad y Control). Se puede observar que en *Organización* se produce un aumento significativo, lo cual indica que los alumnos perciben que ha mejorado el orden de la clase y la organización de las tareas escolares. Parece ser que los alumnos han asumido el modelo organizativo y de participación en las actividades y lo entienden como válido para el trabajo escolar. Pero la variable donde mayor incremento se ha producido (15 puntos respecto al pretest del grupo experimental), es en la de *claridad*, que mide la importancia que se da al establecimiento y seguimiento de unas normas claras y al conocimiento por parte de los alumnos de las consecuencias por su incumplimiento. Parece lógico y evidente que este incremento se deba a la aplicación del

programa pedagógico, puesto que la elaboración y el aprendizaje de normas constituía uno de los principales objetivos del mismo, y a él se han dedicado una parte importante de las actividades realizadas.

En menor proporción, pero también de modo significativo, ha aumentado la variable control, que valora el grado en que los profesores son estrictos en sus controles sobre el cumplimiento de las normas y en la penalización de los infractores, así como el grado de coherencia mantenida en la aplicación de las normas del aula. Estos datos demuestran que el control del contexto se ha realizado adecuadamente y ha alcanzado una gran eficacia, lo cual era una condición indispensable para que los alumnos respetaran y llegaran a asumir las normas por ellos mismos establecidas. Se puede considerar que el esfuerzo realizado por todos los profesores del curso en este campo, durante la segunda fase de aplicación del programa pedagógico, ha dado los frutos deseados.

Por último, en la dimensión CAMBIO, que valora el grado en que los alumnos contribuyen a planear las actividades escolares y la variedad y cambios que introduce el profesor con nuevas técnicas y estímulos a la creatividad del alumno (variable Innovación), el aumento de la puntuación es importante, en línea con lo que cabía esperar, pues las actividades del programa pedagógico introducen importantes innovaciones técnicas y estímulos a la creatividad y participación del alumno.

En resumen se puede concluir que, considerando la homogeneidad de los grupos experimental y de control, queda cuantitativamente probada la mejoría positiva producida en el Clima Social del Aula, como lo demuestran las diferentes comparaciones pretest/postest efectuadas. Las escasas modificaciones que se producen en el grupo de control en la percepción del Clima Social del Aula, y la mejoría positiva que se produce en el grupo experimental en la mayoría de las variables, nos indica la existencia de unos factores concretos que han producido estos cambios: en este caso, la aplicación del programa de intervención.

Limitaciones y prospectiva de la investigación

La principal limitación de la investigación deriva de la utilización de un diseño cuasiexperimental con grupo de control no equivalente. En el caso que nos ocupa, los grupos clase ya estaban constituidos y no podíamos garantizar la equivalencia inicial de los grupos de comparación, pues la distribución de las muestras en los grupos experimental y de control no se pudo hacer de forma aleatoria. Sin embargo este dise-

ño es el más utilizado en investigación social, por ser útil para llevar a cabo estudios en un contexto real en el que no se puede disponer de un control absoluto de la situación de investigación. De cualquier manera, la aplicación del programa pedagógico en grupos artificiales, si bien permitiría controlar la equivalencia, haría inviable la generalización de los resultados a contextos naturales.

La segunda limitación se encuentra en lo limitado de la muestra utilizada (un solo curso de 2º de ESO, con 55 alumnos distribuidos en dos grupos clase). Una investigación más amplia, que abarcase más cursos y más centros nos permitiría realizar comparaciones más ricas y variadas, como por ejemplo analizar en que medida las diferencias halladas entre diferentes grupos experimentales, pueden ser debidas a la forma de aplicar los programas por cada profesor. O una investigación que abarcase a todo un centro educativo, nos aportaría datos sobre la incidencia del programa pedagógico en la mejora del Clima Social del Centro.

No obstante, a pesar de lo deseable que sería realizar investigaciones amplias que abarcasen a varios centros educativos en su conjunto, es necesario tener en cuenta la consideración de Méndez y Macia (1989) de que la dinámica propia del aula puede conferirle a ésta un tono o estilo distinto del que pudiera darse en el conjunto de la institución. Podría, incluso, no haber correspondencia entre el clima del aula y el clima del centro educativo, lo que significa que el clima social del centro no es una simple acumulación de los climas sociales de cada una de las aulas.

También considero que la investigación realizada, a pesar de sus limitaciones, puede constituir un modelo de intervención para muchos profesores, que de un modo relativamente sencillo, pueden aplicar programas de educación para la convivencia y evaluar la eficacia de los mismos. Hay que tener en cuenta que en nuestros centros educativos se realizan muchas intervenciones y experiencias con el objetivo de mejorar la convivencia del aula y del centro, pero pocas veces se organizan las actividades en forma de programas coherentes que busquen unos objetivos claros y concretos, y casi nunca se evalúan los resultados obtenidos.

Por otra parte, la investigación realizada puede constituir un punto de partida para investigaciones más amplias que traten de mejorar el Clima Social del Centro en base a la aplicación de programas de educación para la convivencia que hayan resultado eficaces. Desafortunadamente disponemos de gran número de investigaciones y estudios sobre el tema, pero la mayor parte de las mismas se limitan a establecer un diagnóstico de la situación y a sugerir las propuestas de intervención. Son muy escasas las investigaciones centradas en la confección de programas pedagógicos de intervención y en la aplicación de los mismos.

Referencias bibliográficas

- ANDERSON, C. S. (1982): «The search of school climate: A review of research», en *Review of Educational Research*, 52(3), pp. 368 - 420.
- ARNAL, J., DEL RINCON, D.; LATORRE A. (1992): *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona, Labor.
- ASENSI DÍAZ, J. (2003): «La violencia en las instituciones escolares», en *Tendencias pedagógicas*, 8, pp. 89- 98.
- ASENSIO MUÑOZ, I. (1992): *La medida del clima en instituciones de educación superior*. Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid.
- ASENSIO MUÑOZ, I.; FERNÁNDEZ DÍAS, M. J. (1991): «El clima de las instituciones de educación superior» en *Revista complutense de educación*. 2 (3), pp. 501-518.
- BARRIOCANAL CANTORAL, L. (2002): *Regulación de la convivencia y participación del alumnado en Educación Secundaria*. Madrid. MEC.
- BENÍTEZ MUÑOZ, J. L.; TOMÁS DE ALMEIDA, A. ; JUSTICIA JUSTICIA, F. (2005): «Educación para la convivencia en los centros escolares: una propuesta de intervención contra los malos tratos entre iguales» en *Apuntes de Psicología*, 23 (1), pp. 27- 40.
- CABALLERO GONZÁLEZ, A. (eds.) (2000): *La escuela en conflicto*. Madrid, Universidad Autónoma.
- CID SABUCEDO, A. (2003): «El clima escolar como factor de calidad», en *Educación, Desarrollo y Diversidad*, 6(1), pp.5 - 18.
- DEL CASTILLO, H.; GARCÍA VARELA, A. B. (2004): «La presencia del contexto en las definiciones de violencia escolar», en *KIKIRIKI Cooperación educativa*, 74, pp.39-42.
- DÍAZ-AGUADO, M. J. (2006): «Sexismo, violencia de género y acoso escolar: Propuestas para una prevención integral de la violencia», en *Revista de Estudios de Juventud*. 73, pp. 37-57.
- ESCÁMEZ, J.; PÉREZ, C. (1998): «Un programa para generar normas de autogobierno en el aula», en Varios Autores: *Educación en la Autonomía Moral*. Valencia, Generalitat Valenciana.
- ETXEBERRÍA BALERDI, F. (2001): «Violencia escolar», en *Revista de Educación*. Madrid, 326 pp. 119- 144.
- FERNÁNDEZ DÍAS, M. J.; ASENSIO MUÑOZ, I. (1989): «El concepto del clima institucional», en *Apuntes de educación* 32,. pp. 2-4.
- FERNÁNDEZ GARCÍA, I. (1998): *Prevención de la violencia y resolución de conflictos: el clima escolar como factor de calidad*. Madrid, Narcea.
- FERNÁNDEZ-BALLESTEROS, R. Y SIERRA, B. (1982): «Estudio factorial sobre la percepción del ambiente escolar», en FERNANDEZ BALLESTEROS, R. (eds.): *Evaluación de contextos*. Servicio de publicaciones de la Universidad de Murcia, Murcia.

- (1987): *Escalas de clima social*. Madrid, TEA.
- FREIBERG, H. G. (1999): *School Climate: Measuring, Improving and Sustaining healthy Environments*. Londres, Falmer Press.
- FULLAN, M. G. (2002): *Los nuevos significados del cambio en educación*. Barcelona. Octoedro.
- GAIRÍN SALLÁN, J. (1996): *La organización escolar: contexto y texto de actuación*. Madrid, La muralla.
- GARCÍA LÓPEZ, R.; MARTÍNEZ CÉSPEDES, R. (eds). (2001): *Los conflictos en la ESO: Un estudio sobre la situación en la Comunidad Valenciana*. Valencia. L'ullal Edicions.
- GONZÁLEZ GALÁN, A. (2004): *Evaluación del clima escolar como factor de calidad*. Madrid. La muralla.
- GONZÁLEZ PÉREZ, J.; CRIADO DEL POZO, M. J. (2003): «Análisis e intervención en las conductas agresivas entre los escolares» en *Revista de Ciencias de la Educación* 193, pp. 99-112.
- HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ, F.; SANCHO GIL, J. M. (2004): *El clima escolar en los centros de secundaria: más allá de los tópicos*. Madrid. CIDE.
- HOY, W. K.; TARTER, J. C.; KOTTKAMP, R. B. (1991), *Open school/Healthy School: Measuring Organizational Climate*. Londres. Sage.
- LORENZO DELGADO, M. (1995): *Organización escolar: la construcción de la escuela como ecosistema*. Madrid, Ediciones pedagógicas.
- MARTÍN BRIS, M. (1999): *Clima de trabajo y participación en la organización y funcionamiento de los centros de educación*. Madrid, Universidad de Alcalá-MEC.
- (2000): «Clima de trabajo y organizaciones que aprenden» en revista *Educar*, 27, pp. 103-117.
- MÉNDEZ, E.; MACIÀ, A. (1989): «Intervención conductual para modificar el clima social de la clase» en *Revista española de terapia del comportamiento*, 7(1), pp. 45- 63.
- MOOS, R.; TRICKETT, E. (1974): *Classroom Environment Scale Manual*. Palo Alto: CA. Consulting Psychologists Press.
- NIETO, S. (2003): *What Keeps Teachers going?*, Nueva York, Teachers college Press.
- ORTEGA RUIZ, R. (1997): «El proyecto Sevilla Anti Violencia Escolar (SAVE). Un modelo de intervención preventiva contra los malos tratos entre iguales» en *Revista de Educación*, 313, pp. 143-158.
- PÉREZ PÉREZ C.; ASENSI CROS, C. (2000): «Educación para la convivencia: Programa de intervención para Educación Primaria», en *Aula de Innovación Educativa* 92-93, pp. 77-97.
- PÉREZ PÉREZ, C. (1993): «Aprendizaje de normas», en *PAD 'E*, Vol. III, nº 1, , pp. 137-152.

- (1996a): «La mejora del comportamiento de los alumnos a través del aprendizaje de normas», en *Revista de Educación*, nº 310, pp. 361-368.
 - (1996b): *Las normas en el currículum escolar. Técnicas para el aprendizaje de normas en el aula mediante la participación democrática*. Madrid, E.O.S.
 - (2000): «Educación para la convivencia: Programa de intervención para Educación Infantil», en *Aula de Innovación Educativa*, 92, pp. 83-97.
 - (2000): «Educación para la convivencia: Programa de intervención para Educación Secundaria Obligatoria», en *Aula de Innovación Educativa*, 95, pp. 77 - 97.
- PÉREZ PÉREZ, C.; LLOPIS BLASCO, A. (2003): «El profesor ente la educación en valores y actitudes», en *Bondón*, volumen 55, 4, pp. 541-553.
- ROMERO IZARRA, G. (2005): *Hacia una pedagogía del contexto: El proyecto Filosofía para Niños y Niñas en el clima social del aula*. Alcalá de Henares. UAH.
- TRIANES TORRES, M. V.; BLANCA, M. J.; DE LA MORENA, L. ; INFANTE, L. (2006): «Un cuestionario para evaluar el clima social del centro escolar», en *Psicotema* 18 (2), pp. 272, 277.
- VILLA, A.; VILLAR, L. M. (1992): *Clima organizativo del aula. Teorías, modelos e instrumentos de medida*. Vitoria. Gobierno Vasco, Departamento de Educación, Universidades e Investigación.
- ZABALZA BEREZA, M. A. (1996): «El clima. Conceptos, tipos, influencias del clima e intervenciones sobre el mismo» en G. DOMÍNGUEZ y otros: *Manual de organización e instituciones educativas*. Madrid, Escuela Española.