

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN
Y DIAGNÓSTICO EN EDUCACIÓN I

TESIS DOCTORAL

**LA ACCIÓN DEL VOLUNTARIADO EN LAS AULAS
DE EDUCACIÓN SECUNDARIA.
UN ESTUDIO SOBRE PREVENCIÓN Y TRATAMIENTO
DE PROBLEMAS DE DISCIPLINA.**

ROBERTO L'HOTELLERIE LÓPEZ

Licenciado en BBAA

MADRID, 2009

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN
Y DIAGNÓSTICO EN EDUCACIÓN I

TESIS DOCTORAL

**LA ACCIÓN DEL VOLUNTARIADO EN LAS AULAS
DE EDUCACIÓN SECUNDARIA.
UN ESTUDIO SOBRE PREVENCIÓN Y TRATAMIENTO
DE PROBLEMAS DE DISCIPLINA.**

ROBERTO L'HOTELLERIE LÓPEZ

Licenciado en BBAA

MADRID, 2009

Departamento de Métodos de Investigación
y Diagnóstico en Educación I
Facultad de Educación. UNED

**La acción del voluntariado en las aulas de Educación
Secundaria. Un estudio sobre prevención y tratamiento
de problemas de disciplina.**

ROBERTO L'HOTELLERIE LÓPEZ

Licenciado en BBAA

Directora:

Dra. D^a BELÉN BALLESTEROS VELÁZQUEZ

Agradecimientos.

Deseo manifestar mi más sincero agradecimiento a todas aquellas personas e instituciones que con su colaboración han hecho posible la realización de esta investigación.

A los/las profesionales de la docencia de los diferentes IES que de un modo u otro participaron en el estudio. Especialmente a la amabilidad tenida con este investigador por parte de la comunidad educativa del IES Lucas Mallada de Huesca.

A la inestimable ayuda, buen consejo, materiales y fuentes documentales facilitados por mis buenos amigos y compañeros D. Joaquín Villa Bruned, D. Enrique Satué Oliván, D. José Antonio Fau Avellanas y D. Guillermo Iturbe Polo.

A la comprensión y generosidad de Cristina, Alejandro y Sara, un apoyo familiar constante tanto en calidad como en cantidad, que a través de todos sus miembros, los presentes y hoy desgraciadamente ausentes, especialmente mi padre, han contribuido de forma esencial a superar los momentos difíciles, infundiendo ánimo y renovando la ilusión por llevar a feliz término la presente investigación.

Al cariño, el rigor, la meticulosidad y en definitiva el buen hacer de la directora de este estudio Dra. D^a. Belén Ballesteros Velázquez.

A todas aquellas personas que no nombro pero que su experiencia en el campo escolar me ha ayudado a tener una visión más general y completa sobre el tema de la investigación.

A todos, mi más sincero agradecimiento.

ÍNDICE

Introducción general.....	29
---------------------------	----

1º PARTE. MARCO TEÓRICO.

Capítulo 1.

La disciplina escolar. Historia y conceptualización

1.1	Introducción.....	43
1.2	Etimología.....	45
1.3	La disciplina escolar: una aproximación histórica.....	48
	1.3-1 Introducción	48
	1.3-2 El siglo XX.....	53
	Primera mitad de siglo XX.....	53
	Segunda mitad de siglo XX.....	65
	1.3-4 Comienzos del siglo XXI.....	67
1.4	Conceptualización del término disciplina escolar.....	72
	1.4-1 Introducción.....	72
	1.4-2 Diferentes concepciones: clasificación.....	73
	Atendiendo a control de la conducta y el tipo de orden.....	73
	Atendiendo al proceso de enseñanza y aprendizaje.. ..	74
	Atendiendo a aspectos psicopedagógicos y sociales.....	75
	1.4-3 Clasificación atendiendo a los diferentes tipos de tratamiento..	77
	1º. La disciplina como conjunto de necesidades individuales y grupales.....	79
	2º. La disciplina como gestión y control del aula.....	80
	3º. La disciplina como equilibrio entre poder y autoridad.....	82
	4º. La disciplina como proceso socializador	83
	5º. La disciplina como fenómeno dependiente de factores sociales, económicos e ideológicos.....	85

6º. La disciplina como instrumento formativo.....	86
7º. La disciplina como autogobierno y autocontrol.....	88
8º. La disciplina como elemento posibilitador del proceso de enseñanza - aprendizaje.....	91
1.5 Conclusiones	94

Capítulo 2.

Los problemas de disciplina en el aula.

2.1- Introducción	105
2.2- Aproximación al concepto de “ <i>problema de disciplina</i> ”.....	107
2.3- Tipología y clasificación de problemas de disciplina.....	118
2.3-1 - Tipos de problemas según Gotzens (1986).....	119
2.3-2 - Tipos de problemas según Casamayor (1987).....	123
2.3-3 - Tipos de problemas según Lewis (1997).....	123
2.3-4 - Tipos de problemas según Calvo (2003).....	124
2.3-5- Otros tipos.....	126
A. Centrados en Intencionalidad y premeditación en conductas para alterar el ritmo de la clase, (Fernández Enguita 1995).	126
B. Centrados en repercusiones negativas al resto del grupo (Fernández, 2001) .	127
C. Problemas de disciplina como manifestación de contravalor a los valores escolares (Ortega y del Rey, 2003).....	129
D. De la desobediencia a la agresión, (Ortega, del Rey, Ortega - Rivera y Monks, 2005).....	129
2.4.- Alcance y breve cronología del problema disciplinar en el siglo XX.....	131
2.5- Conclusiones.....	134

Capítulo 3.

Causas de la indisciplina en el aula relacionadas con al sistema educativo .

3.1	Introducción.....	139
3.2	El sistema educativo.....	141
	A.- El reto de la nueva educación.	141
	B.- Factores del sistema educativo generadores de problemas de disciplina.	143
	B-1. Grado de adecuación del Sistema Educativo a la realidad social.	143
	B-2. Instrumentalización del Sistema Educativo por parte del Estado.	145
	B-3. Ineficacia en el tratamiento disciplinar.	146
	B-4. Excesivas regulaciones legislativas.	148
	B-5. Naturaleza del proceso de transición de la Educación Primaria Obligatoria (E.P.O.) a la Educación Secundaria Obligatoria (E.S.O.).....	150
	B-6. Sistema de acceso a la función docente.	153
	B-7. Ausencia de mecanismos de control.	153
	B-8. Intransitabilidad y limitaciones en la condición docente.	154
	B-9. Ausencia de niveles amplios de autonomía.	155
3.3	El centro educativo como fuente de conflicto.	155
	Introducción.	155
	A.- Nivel Estructural y funcional.....	159
	A.-1. Introducción.....	159
	A.-2. Derivados de la estructura y funcionamiento del centro....	159
	A.-3. Derivados del Currículum oculto.	163
	A.-4. Derivados de la falta de consenso en las normas y su aplicación.	169

B.- Conflictos relacionales.....	171
B.-1. Introducción.....	171
B.-2. El clima social de aula.	171
B.-3. Los problemas en relaciones verticales y horizontales.....	173
C.- Conflictos ambientales.	176
C.-1. Introducción.	176
C.-2. La proxémica en el aula.	177
C.-3. La sinomorfia en el aula	182
3.4 El profesorado.	186
Introducción.	186
A.- De la misma jerarquía escolar profesor-alumno.	187
B.- Del propio estilo docente.....	190
B –1. Categoría relacional.....	193
B 1-1.Las relaciones despersonalizadas.....	193
B 1-2.El individualismo como política de actuación.....	194
B 1-3.El corporativismo.....	195
B -2.Categoría actitudinal y de creencias.....	196
B 2-1.Comportamientos negativos del profesor.....	196
B 2-2.Existencia de determinadas expectativas y prejuicios.....	199
B 2-3.Mal uso de la disciplina y altos niveles de estrés...204	
B–3.Categoría relacionada con la preparación técnica e impartición de la materia.....	207
B 3-1. Uso de metodologías poco atractivas.....	207
B 3-2. Carencia de técnicas pedagógicas.....	208
B 3-3. Falta de dominio de la materia.....	212
3.5 Comentario resumen	212

Capítulo 4.

Enfoques en el tratamiento de la indisciplina escolar.

Revisión y estudio de modelos de actuación.

4.1	Introducción general.....	221
4.2	El enfoque psicodinámico en el tratamiento de la disciplina escolar.....	224
4.2.1.	Introducción.....	224
4.2.2.	Aportaciones desde el enfoque psicodinámico	225
4.3	El enfoque cognitivo-constructivista en el tratamiento de la disciplina escolar.....	228
4.3.1.	Introducción.....	228
4.3.2.	Aportaciones desde el enfoque cognitivo	229
4.4.	El enfoque conductista en el tratamiento de la disciplina escolar.....	231
4.4.1.	Introducción.....	231
4.4.2.	Aportaciones desde el enfoque conductista.....	233
4.5	El enfoque humanista en el tratamiento de la disciplina escolar.....	239
4.5.1.	Introducción.....	239
4.5.2.	Aportaciones desde el enfoque humanista	240
4.6	El enfoque social en el tratamiento de la disciplina escolar.....	244
4.6.1.	Introducción.....	244
4.6.2.	Aportaciones desde el enfoque social	245
4.7	El enfoque ecológico en el tratamiento de la disciplina escolar.....	247
4.7.1.	Introducción.....	247
4.7.2.	Aportaciones desde el enfoque ecológico	250
4.8	El enfoque naturalista en el tratamiento de la disciplina escolar.....	252
4.8.1.	Introducción.....	252
4.8.2.	Aportaciones desde el enfoque naturalista	253

Capítulo 5.

Claves emergentes en los procesos de intervención frente a la indisciplina escolar.

5.1- Introducción.....	259
5.2- Antecedentes	261
5.2-1. La necesidad del cambio estructural.....	261
5.2-2. Limitaciones del proceso	264
La naturaleza de las actuaciones.	264
La naturaleza de los intervinientes.....	265
Dificultad de generalización ante especificidad evidente.....	266
Cronología y temporalización del procesos	266
El coste económico de los mismos.....	267
5.3- Marco teórico. Claves operacionales.....	267
5.3-1. Hacia un enfoque preventivo y multidisciplinar.....	267
5.3-2. La intercomunicación en los planteamientos teóricos como factor explicativo.....	268
5.3-3. La necesidad de la reconceptualización del centro educativo.....	275
5.3-4. Relación Centro educativo y entorno. La participación comunitaria.....	278
El modelo DOCE-BC. Un marco teórico ilustrativo de la interrelación entre centro educativo y comunidad.....	283
Los bancos de talento. Una investigación sobre la participación externa en los centros educativos.....	288
5.3-5. La cultura inclusiva en el diseño escolar.....	291
Introducción.....	291
Escuelas democráticas inclusivas.....	292
Flexibilidad del aula inclusiva.....	293
Los apoyos internos en el aula inclusiva.....	294
5.4.- Marco práctico. Metodología de intervención.....	296
5.4-1. El aprendizaje cooperativo como estrategia preventiva.....	296

5.4-2. La figura del voluntario en la clase ordinaria.....	302
5.4-3. Las familias en las aulas.....	303
5.4-4. El rediseño del papel docente.....	306
5.4-5. El estilo de comunicación en el aula.....	308
5.5.- Una experiencia concreta. La participación de voluntarios en el modelo comunitario de orientación dialógica de Comunidades de Aprendizaje.....	311
5.5-1. Introducción.....	311
5.5-2. Antecedentes.....	312
5.5-3. El proyecto de Comunidades de Aprendizaje en el ámbito español según la propuesta del CREA.....	314
5.5-4. Los voluntarios externos en Comunidades de Aprendizaje.....	315
5.5-5. Los grupos interactivos.....	317
5.6- Conclusiones.....	319

2º PARTE. TRABAJO DE CAMPO.

Capítulo 6.

Diseño de la investigación

6.1 Introducción.....	325
6.2. Cuestiones de investigación.....	325
6.3. Objetivos del trabajo de campo.....	326
6.4. Objeto de estudio / dimensiones y aspectos analizados.....	327
6.5. Metodología de la investigación: procedimiento y temporalización.....	329
6.6 . Recogida de información.....	335
6.6.1. Técnicas de recogida de información.....	336
6.6.1-1.Observación.....	336
6.6.1-2.Entrevistas.....	337
6.6.1-3.Cuestionarios.....	339
6.6.1-4. Análisis documental.....	339
6.6.2. Pautas seguidas en la recogida de información.....	340

6.6.3. Instrumentos utilizados en la recogida de información.....	341
6.6.3.1 Elaboración de los instrumentos.....	342
6.6.3.2. Descripción de los instrumentos.....	343
6.6.3.2.1 Observación.....	344
6.6.3.2.2 Entrevista	349
6.6.3.2.3 Cuestionario.....	352
6.6.3.2.4 Otros instrumentos:	
Diario de campo/registro de incidentes críticos.....	353
6.7. Tabla resumen de la planificación metodológica de este estudio.....	353
6.8. Criterios para asegurar la veracidad de los resultados.....	355

Capítulo 7.

Creencias y valoraciones acerca de la acción voluntaria.

Análisis e interpretación de datos.

7.1. Introducción.....	363
7.2. 1ª Subdimensión: Conformidad con la acción del voluntariado.....	364
7.3. 2ª Subdimensión: comportamiento en el aula.....	369
7.3.1. Información recabada en el sector del alumnado.....	370
7.3.2. Información recabada en el sector del profesorado.....	371
7.3.3. Información recabada en el sector del voluntariado.....	376
7.3.4. Información recabada en el sector de informantes clave.....	379
7.4. 3ª Subdimensión: limitaciones y propuestas.....	382
7.4.1. Información recabada en el sector del alumnado.....	382
7.4.2. Información recabada en el sector del profesorado.....	389
7.4.3. Información recabada en el sector del voluntariado.....	393
7.4.4. Información recabada en el sector de informantes clave.....	398
7.5 Interpretación del análisis.....	404

Capítulo 8.

Estudio sobre la práctica en el aula. Análisis e interpretación de datos.

8.1. Introducción.....	409
8.2. La observación directa de la práctica en el aula.	409
8.2.1. Tipo de análisis.....	411
8.2.2. Criterio de observabilidad. Grado de participación del observador.....	412
8.2.3. El Muestreo.....	412
8.2.4. Métrica y detalles de la observación.....	413
8.2.5. Resultados.....	414
8. 3. El ruido en el interior del aula.....	417
8. 4. Los partes de incidencias emitidos por el profesorado.....	421
8.4. 1. Los partes de incidencias.....	422
8.4.1.1. Tipo de incidencias.....	422
8.4.1.2. Naturaleza de las acciones reflejadas en la terminología de los partes.....	423
8.4.1.3. Distribución semanal y diaria.....	425
8.4.1.4. Distribución por tipos de incidencias y áreas afectadas.....	425
8.4.1.5. Estudio comparativo entre sesiones con voluntarios y sesiones sin voluntarios.....	426
A. Por áreas	426
B. Por tipos de incidentes.....	429
C. Análisis del contenido proveniente de la descripción de incidencias.....	430
1.- Análisis del contenido de los partes emitidos en Ciencias Sociales y Lengua.....	431
2.- Análisis del contenido de los partes emitidos en Educación Física.....	433
3.- Análisis del contenido de los partes emitidos en Matemáticas.....	434

8.5. Registro de incidentes críticos.....	436
8.6. El diario de campo.....	441
8.6.1. Notas descriptivas.....	442
8.6.2. Notas reflexivas.....	446

3º PARTE. CONCLUSIONES.

Capítulo 9.

Conclusiones y prospectiva de futuro.

9. 1. Introducción.....	455
9. 2. Conclusiones.....	456
9. 3. Condiciones facilitadoras.....	473
9. 3.1. Permisos y ayudas a nivel oficial.....	473
9. 3.2. Facilidades a nivel particular.....	474
9. 4. Dificultades.....	475
9. 4.1. Sobre el planteamiento metodológico.....	475
9. 4.2. Dilemas éticos.....	479
9. 5. Limitaciones.....	489
9. 6. Sugerencias de nuevos estudios.....	493

Capítulo 10.

Bibliografía

Bibliografía	499
--------------------	-----

Apéndice documental

Relación de Anexos

0	El I.E.S. Lucas Callada, ámbito físico del estudio.	539
I	Delimitación conceptual y alcance de los ítem propuestos en la ficha de observación	541
II	Modelo Instrumento de registro observacional. Lista de acción.	544
III	Secuencia temporal y áreas de observación	545
IV	Modelo de ficha de registro acústico	546
V	Modelo de distribución del minutaje de medición	546
VI	Marco espacial del registro acústico	547
VII	Ficha técnica de registro de mediciones acústicas	548
VIII	Diario de campo. Anotaciones de una sesión.	549
IX	Modelo de ficha de registro de incidentes críticos	551
X	Modelo de guión de la entrevista	552
XI	Ficha técnica de la entrevista	553
XII	Modelo de cuestionario final a los alumnos	555
XIII	Modelo de cuestionario final al profesorado	556
XIV	Modelo de cuestionario final al voluntariado	557
XV	Modelo de carta de presentación para el profesorado.	558
XVI	Modelo de parte de incidencias del IES Lucas Mallada, Huesca	559
XVII	Fiabilidad. Cálculos de porcentajes de acuerdo (P_0). Tablas de resultados	560
XVIII	Efectos relacionados con la validez en la observación	561
XIX	Criterios adoptados para validez de las mediciones acústicas.	564
XX	Entrevista sector informantes clave . Tabla con vaciado de las respuestas dimensión creencias sobre el voluntariado.	565
XXI	Cuestionario sector profesorado. Tabla con el vaciado de la pregunta abierta nº 4.	568
XXII	Cuestionario sector voluntarios. Tabla con el vaciado de la pregunta abierta 5B.	570
XXIII	Entrevistas sector informantes clave. Tabla con vaciado de la dimensión comportamiento.	571

XXIV	Cuestionario sector alumnos. Tabla con vaciado de la cuestión abierta nº 4.	574
XXV	Cuestionario sector alumnos. Tabla de frecuencias. Términos de la pregunta abierta nº 4.	578
XXVI	Cuestionario sector alumnos. Análisis de contexto sobre el término “ayuda” en la pregunta abierta nº 4.	579
XXVII	Cuestionario sector alumnos. Tabla con vaciado de la cuestión abierta nº 5.	580
XXVIII	Cuestionario sector profesorado. Tabla con vaciado de la cuestión abierta nº 8.	585
XXIX	Cuestionario sector voluntariado. Tabla con vaciado de la cuestión abierta nº 12.	586
XXX	Cuestionario sector voluntariado. Tabla con vaciado de la cuestión abierta nº 13.	586
XXXI	Cuestionario sector voluntariado. Tabla con vaciado de la cuestión abierta nº 14.	587
XXXII	Entrevista sector informantes clave. Tabla con vaciado de la dimensión limitaciones y propuestas.	588

XXXIII	Observación. Ejemplo de ficha.	594
XXXIV	Observación. Resultados. Cuadro general de frecuencias.	595
XXXV	Observación. Predominancia de comportamientos observados.	596
XXXVI	Mediciones acústicas. Tabla de resultados en sesiones con voluntarios	597
XXXVII	Mediciones acústicas. Tabla de resultados en sesiones sin voluntarios	598
XXXVIII	El ruido en el aula. Sesiones con voluntarios. Frecuencias de máximos y mínimos registrados	599
XXXIX	El ruido en el aula. Sesiones sin voluntarios. Frecuencias de máximos y mínimos registrados	605
XL	Tabla con el resumen de incidencias por tipo, mes, día de la semana y hora de producción.	611
XLI	Partes de incidencias. Cuadros de análisis.	613

XLII	Partes de incidencia. Análisis textual. Tablas de frecuencias.	634
XLIII	Partes de incidencias. Naturaleza de las acciones según la terminología reflejada en los documentos. Cuadro resumen.	616
XLIV	Partes de incidencias. Cuadro síntesis de las descripciones realizadas en los partes de incidencias. Áreas 1 y 2	618
XLV	Partes de incidencias. Cuadro síntesis de las descripciones realizadas en los partes de incidencias. Área 3.	620
XLVI	Partes de incidencias. Cuadro síntesis de las descripciones realizadas en los partes de incidencias. Área 4.	621
XLVII	Partes de incidencias emitidos por el profesorado. Tabla con vaciado de contenidos.	622
XLVIII	Partes de incidentes críticos. Tabla . Resultados obtenidos en las cuestiones específicas.	638
XLIV	Fichas de incidentes críticos. Tabla con descripciones.	639
L	Fichas de incidentes críticos.	644
LI	Diario de campo. El espacio de estudio	665
LII	Diario de campo. Anotaciones del diario de campo.	666
LIII	Diario de campo. Ejemplos de registros manuscritos originales	679

LISTA DE ABREVIATURAS (por orden alfabético)

A C: Antes De Cristo.

AMYP: Asociación de Madres y Padres de Alumnos

APA: American Psychological Association.

AT: Análisis Transaccional.

CA: Comunidades de Aprendizaje.

CAP: Curso de Adaptación Pedagógica.

CCP: Comisión de Coordinación Pedagógica.

C E I P: Centro de Educación Infantil y Primaria.

CEE: Comunidad Económica Europea.

C P: Colegio Público.

CPR: Centro de Profesores y Recursos.

CREA: Centro Especial de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades de la Universidad Autónoma de Barcelona.

CSIC: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
CIDE: Centro de Investigación y Documentación Educativa.
CNICE: Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa.
D.C.B.C./DOCE-BC: Desarrollo Organizativo de los Centros Educativos Basados en la Comunidad.
DBA: Nivel de presión acústica (decibelios) con ponderación A.
DEA: Diploma de Estudios Avanzados.
EEUU: Estados Unidos de América.
EMTC: Equipo de Mediación y Tratamiento de Conflictos.
EPO: Enseñanza Primaria Obligatoria.
E.S.E. Educación Socio Emocional.
ESO: Educación Secundaria Obligatoria.
h. Horas
I+D: Investigación y Desarrollo.
LOCE: Ley Orgánica de Calidad de la Educación.
LOE: Ley Orgánica de Educación.
LOGSE: Ley de Ordenación General del Sistema Educativo.
MEC: Ministerio de Educación y Ciencia.
OCDQ: Organizational Climate Descripción Questionnaire.
OMS: Organización mundial de la Salud.
P.e/Ej. : Por ejemplo.
PES: Profesor de Educación Infantil y Primaria.
PT: Pedagogía Terapéutica.
RRI: Reglamento de Régimen Interno.
RAE: Real Academia Española.
SPSS: Statistical Package for Social Sciences.
P.I.S.A. Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes.
T.A.P. Tiempo de Actividades Preferidas.
USA: Estados Unidos de América.
UE: Unión Europea.
UNED: Universidad Nacional de Educación a Distancia.UNESCO: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura).

Índice de cuadros, tablas y gráficos.

CUADROS

Cuadro 1. Objetivos de la investigación.....	38
Cuadro 2. Categorización en el tratamiento de la indisciplina escolar.....	78
Cuadro 3. Orígenes de los conflictos en los centros de secundaria.....	158
Cuadro 4. Cronograma desarrollado a lo largo del proceso investigador.....	333
Cuadro 5. Fuentes utilizadas para la elaboración de instrumentos de recogida de información.....	343
Cuadro 6. Estructura de la hoja de registro diseñada para el registro de frecuencias de comportamientos de indisciplina en el aula.....	346
Cuadro 7. Estructura categorial del contenido de las entrevistas.....	350
Cuadro 8. Distribución de preguntas empleadas en los cuestionarios.....	352
Cuadro 9. Aceptación del voluntariado según los informantes clave entrevistados.....	368
Cuadro 10 . Sector profesorado. Síntesis de la pregunta abierta 4.....	375
Cuadro 11. Sector voluntariado. Síntesis de la pregunta abierta 5B en la subdimensión comportamiento en el aula	379
Cuadro 12. Opiniones de entrevistados acerca de relación entre acción voluntariado y la producción de problemas de disciplina en el aula.....	381
Cuadro 13. Sector alum.Limitaciones y sugerencias. Aspectos positivos.....	385
Cuadro 14. Sector alum.Limitaciones y sugerencias. Aspectos negativos.....	387
Cuadro 14 a. Sector de profesorado sobre limitaciones y sugerencias.....	393
Cuadro 15. Sector voluntariado. Sobre limitaciones y sugerencias. Aspectos positivos.....	396
Cuadro 16. Sector voluntariado. Sobre limitaciones y sugerencias. Aspectos negativos.....	397
Cuadro 17. Sector voluntariado. Sobre limitaciones y sugerencias. Recomendaciones.....	398
Cuadro 18. Opiniones de los entrevistados acerca de limitaciones y aspectos susceptibles de mejora.....	402
Cuadro 19. Contenido de las fichas de incidentes críticos.....	440

TABLAS.

Tabla 1. Resumen de la planificación metodológica de este estudio	377
Tabla 2. Sector alumnado. Estadísticos descriptivos relativos a las frecuencias obtenidas en la subdimensión: conformidad con la acción del voluntariado..	365
Tabla 3. Sector profesorado. Estadísticos descriptivos relativos a las frecuencias obtenidas en la subdimensión: conformidad con las acción del voluntariado.....	366
Tabla 4. Sector voluntariado. Estadísticos descriptivos relativos a las frecuencias obtenidas en la subdimensión: conformidad con las acción del voluntariado.....	366
Tabla 5. Sector alumnado. Estadísticos descriptivos relativos a las frecuencias obtenidas en la subdimensión: comportamiento en el aula.....	350
Tabla 6. Sector alumnado. Estadísticos descriptivos relativos a las frecuencias obtenidas en la subdimensión: comportamiento en el aula.....	370
Tabla 7. Sector profesorado. Estadísticos descriptivos relativos a las frecuencias obtenidas en la subdimensión: comportamiento en el aula.....	371
Tabla 8. Sector profesorado. Estadísticos descriptivos relativos a las frecuencias obtenidas en la subdimensión comportamiento en el aula.....	372
Tabla 9. Sector profesorado. Estadísticos descriptivos relativos a las frecuencias obtenidas en la subdimensión: comportamiento en el aula.....	373
Tabla 10. Sector voluntariado. Estadísticos descriptivos relativos a las frecuencias obtenidas en la subdimensión comportamiento en el aula.....	377
Tabla 11. Sector voluntariado. Estadísticos descriptivos relativos a las frecuencias obtenidas en la subdimensión: comportamiento en el aula.....	378
Tabla 12. Sector alumnado. Estadísticos descriptivos relativos a las frecuencias obtenidas en la subdimensión limitaciones y sugerencias	389
Tabla 13. Sector profesorado. Estadísticos descriptivos relativos a las frecuencias obtenidas en la subdimensión: limitaciones y sugerencias, aspectos sobre la relación.....	390
Tabla 14. Sector profesorado. Estadísticos descriptivos/frecuencias en la subdimensión limitaciones y sugerencias. Aspectos sobre coordinación.....	390

Tabla 15. Sector voluntariado. Estadísticos descriptivos relativos a las frecuencias obtenidas en la subdimensión: limitaciones y sugerencias; aspectos sobre la relación.....	394
Tabla 16. Sector voluntariado. Estadísticos descriptivos relativos a las frecuencias obtenidas en la subdimensión: limitaciones y sugerencias; aspectos de coordinación.....	396
Tabla 17. Sector voluntariado. Estadísticos descriptivos relativos a las frecuencias obtenidas en la subdimensión: limitaciones y sugerencias. Aspectos sobre la relación.....	395
Tabla 18. La observación en el aula. Fichas de observación en las aulas. Cuadro general de frecuencias.....	415
Tabla 19. Estadísticos descrip. en las sesiones con voluntarios.....	419
Tabla 20. Estadísticos descrip. en las sesiones sin voluntarios.....	419
Tabla 21. Partes de incidencia. Categorías y subcategorías en la terminología empleada en los partes.....	424
Tabla 22. Partes de incidencias por asignaturas y periodos.....	427
Tabla 23. Partes de incidencias por asignatura y por tipo de sesión. Frecuencias de tipos registrados en los partes.....	428
Tabla 24 . Partes de incidencias. Tipologías recogidas.....	429
Tabla 25. Distribución de fichas de registro.....	437

GRÁFICOS

Gráfico 1. Resultados porcentuales por sectores acerca de creencias sobre voluntariado.....	404
Gráfico 2. Gráfico comparativo entre medias obtenidas en sesiones con voluntarios y en sesiones sin voluntarios.....	420
Gráfico 3. Partes de incidencias. Porcentaje por tipos de incidencia.....	423
Gráfico 4. Partes de incidencias. Distribución por asignaturas.....	426
Gráfico 5. Esquema espacial acerca de registro de individuos y movimiento entre áreas.....	444

INTRODUCCIÓN GENERAL

Introducción general.

La escuela es una institución al servicio de la sociedad e involucrada con la cultura y la formación de todas las generaciones que pasan bajo su techo. En este proceso, es lógico considerar de singular importancia la adaptación que debe ir realizando a la naturaleza mutante y dinámica de la misma. Por ello, atender a la legítima aspiración de una educación de calidad implica que la propia escuela debe estar muy atenta para poder ser eficiente en las respuestas a los distintos problemas que van surgiendo. Uno de ellos, base del presente estudio, es el ocasionado por los problemas de disciplina que se dan en los centros escolares.

El problema de la disciplina es un problema antiguo que nunca ha perdido vigencia o interés ni dejado de ser objeto de investigación, especialmente desde las últimas décadas y fundamentalmente desde el ámbito de la Psicología de la Educación. Actualmente la institución escolar se encuentra frente a desafíos enormes que implican una necesaria revisión y reestructuración de sus conceptos y prácticas. Con esta investigación se pretende poner de manifiesto que una de las claves más importantes, sino la más, para responder a estas nuevas funciones será la capacidad de la propia institución para favorecer las relaciones en la escuela y crear ambientes favorables para lograr el desarrollo integral del individuo.

El espíritu de esta investigación se aleja del enfoque reactivo aplicado al tratamiento de los problemas de disciplina y basado en la aplicación de las distintas técnicas de resolución de conflictos. Con él se pretende abordar desde un enfoque preventivo, comunitario, y de orientación dialógica la creación de ambientes de trabajo en el aula que faciliten el proceso de enseñanza y

aprendizaje a través de la reducción de problemas de disciplina. Ello podría ser una de las consecuencias que puede suponer la presencia y colaboración de agentes externos en el aula: los voluntarios. Por ello, con esta investigación pretendo aportar algún elemento más de reflexión y estudio a la comunidad científica sobre el valor preventivo que esta colaboración puede suponer.

Como ya se conoce, el fenómeno de la indisciplina en las aulas es poliédrico y multifactorial, hecho que ha derivado en multiplicidad de enfoques y tratamientos. Creo que buscar las causas para evitar que se produzca siempre será un camino más productivo que diseñar remedios. Evidentemente las causas de los problemas de disciplina son múltiples y el ámbito de actuación escolar limitado. Pero no por ello debe ni puede renunciarse a iniciar procesos de reflexión y autocrítica que puedan adecuar la propia institución a las necesidades requeridas.

Cambiar lo que no funciona o funciona regular supone repensar el proceso educativo. Esta meta como se verá a lo largo del trabajo, puede suponer cambios importantes a todos los niveles, especialmente en el metodológico y casi siempre tendrá un coste que ya es sabido; toda la carga de reticencias y obstáculos que los procesos de innovación suelen incorporar.

A nivel personal, esta investigación representa también, el resultado del camino recorrido en los años de estudios intensos, reflexiones y experiencias vividas. Este es el caso de los cursos de doctorado realizados en el Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación I, de la Universidad Nacional de Educación a Distancia en España, así como el periodo en que gracias a una licencia por estudios concedida por el

Departamento de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón pude realizar el trabajo de campo (07/08) en el I.E.S. Lucas Mallada, de Huesca.

Desde mi perspectiva docente, me inquieta el hecho de que la convivencia se ha convertido frecuentemente en una preocupación por la búsqueda de soluciones o recetas contra la violencia escolar más que propiamente una necesidad inherente al centro escolar. Pienso que a veces es más fácil buscar soluciones o recetas mágicas fuera de la propia escuela porque puede resultar incluso más cómodo y menos traumático que descubrir la cantidad de prácticas, costumbres y culturas que la institución emplea y podrían ser susceptibles de revisión. Por ello me gustaría que este trabajo no solo fuese un reflejo y tal vez, una respuesta a los interrogantes elaborados en mis años como profesor de secundaria, jefe de estudios y asesor de convivencia en un centro de profesores, sino que también constituyese una posibilidad de reflexión para profundizar en la investigación del potencial real que la propia institución escolar tiene para la mejora de la convivencia.

Cuando es necesario favorecer prácticas innovadoras es lógico suponer que no renunciamos a la búsqueda de respuestas alternativas. Este camino hacia un legítimo objetivo, no será rápido ni quizás sus resultados infalibles, pero conviene no olvidar que en el transcurso del mismo, repensar, rediseñar y por tanto modificar la práctica docente aunque polémico también puede ser un tributo necesario.

El hecho de que me haya interesado por el tema de la disciplina y más concretamente en los problemas de disciplina en los centros de secundaria no ha sido casual. Es por ello que quisiera exponer brevemente las razones que me han llevado a considerarlo objeto de estudio y centro de mi interés.

Comenzaré señalando que no debe extrañarnos que sea la Educación Secundaria Obligatoria una de las etapas que actualmente preocupe más al profesorado, especialmente el primer ciclo y en temas referidos a problemas de disciplina en las aulas; sus causas, sus consecuencias y sus posibles soluciones.

Hablamos de un conglomerado que preocupa no solo al sector docente sino que a toda la sociedad en general, ya sea por la distorsión que esto supone en el proceso educativo como por la transferencia que de dichos comportamientos indisciplinados hacen o pueden hacer a otros sectores de la vida social y ante los que los habituales mecanismos de control social no siempre saben cómo responder.

Las investigaciones más recientes sobre conflictividad en las aulas españolas (Defensor del Pueblo 2006, Gómez Bahillo 2007, etc.) reflejan una preocupación mayoritaria de los docentes por episodios de indisciplina caracterizados por una baja intensidad y elevada frecuencia. En su conjunto, desligados de acciones de violencia explícita, que se presenta muy ocasionalmente y que aunque no por ello revisten menor gravedad, constituyen un serio problema que obstaculiza la acción educativa desarrollada en el aula.

Precisamente por el problema que plantean creemos que merece especial atención el estudio de procedimientos que permitan prevenir su aparición. En nuestro caso la línea de investigación se ha mantenido por el efecto que pueda obtenerse sobre el comportamiento del alumnado en el caso de contar con voluntariado en el aula. Es importante aclarar que el interés del estudio no es saber si cuando hay voluntariado en el aula el alumnado

aprende más o menos que cuando no los hay. El foco de interés radica en conocer si se existen menos problemas de disciplina cuando el voluntariado colabora en el aula y de ahí y en su caso deduciremos las conclusiones oportunas.

En la literatura consultada hemos podido encontrar múltiples investigaciones acerca de las bondades de la participación comunitaria en los centros escolares. De entre sus posibilidades encontramos un común acuerdo en la obtención de beneficios para todos los miembros de la comunidad y en especial para la formación del alumnado a nivel global. Como limitaciones encontramos que una parte importante de estos casos se refiere a una participación testimonial y esporádica alejada de acciones que impliquen su labor directa en el aula, aspecto éste que consideramos de gran interés. En el caso español, es muy escasa la bibliografía que hemos encontrada acerca de investigaciones sobre el impacto convivencial de esta colaboración y ninguna focalizada sobre el efecto en la producción de problemas de disciplina en el ámbito de secundaria. Quizás ello pueda ser debido a la ausencia en los centros de secundaria, de culturas de colaboración dentro del aula por parte de agentes externos. A ello ha podido contribuir la pervivencia y consideración de la misma como un territorio particular y exclusivo del profesorado, y a que las muy pocas experiencias hasta la fecha desarrolladas en España no han sido examinadas sobre este particular con lo que fuera del ámbito teórico no se ha demostrado.

Finalmente mencionaré que mi interés académico por el tema viene justamente de la perspectiva que enfoca la educación como un proceso personalizado en el que la comunidad puede intervenir activamente desde la

riqueza de su diversidad. Por tanto, desde esta perspectiva y aprovechando el vacío investigador existente sobre el tema, he considerado la oportunidad de realizar el estudio, humilde pero entusiasta, que a continuación se desarrolla.

A continuación se comentan brevemente los contenidos y la estructura del documento:

El primer capítulo pretende situar la evolución del concepto de disciplina escolar efectuando para ello una revisión histórica seguida de una clasificación sobre sus concepciones más recientes. Conocer esta diversidad teórica nos parece fundamental puesto que de cada una de estas aportaciones emanan enfoques y tratamientos que articulan el complejo entramado de respuesta al fenómeno de la indisciplina en las aulas. Finalmente se conceptualiza y delimita el marco del término "*disciplina escolar*" que se usará en la presente investigación.

El capítulo segundo se ha destinado íntegramente a poner el foco de atención y por tanto el interés en "*los problemas de disciplina*". Se revisa su concepto y se procede a una clasificación atendiendo a su tipología y a las diferentes posturas encontradas en el rastreo bibliográfico. En este apartado se pretende reflejar la diversidad de puntos de vista que existen sobre dicho término facilitándonos con ello información para situarnos de manera exhaustiva en el tema. El siguiente apartado se dirige al alcance del problema disciplinar en el siglo XX acompañado de una breve cronología. Se concluye apostando por una definición sobre "*problema de disciplina*" que aúna y resume la mayoría del marco teórico consultado y que adicionalmente ayudará a enmarcar nuestro objeto de investigación.

En el capítulo tercero se realiza una revisión sobre las causas de los problemas de disciplina y más concretamente las relacionadas con el sistema educativo. Se han considerado de especial interés y por tanto se describen y analizan las que proceden y operan en el interior de la institución escolar por considerarse susceptibles de intervención desde la propia institución. Esta circunstancia no es irrelevante ni insustancial puesto que articula la base de la presente investigación frente al fenómeno de la indisciplina escolar: la variación de metodologías en función de la posibilidad de contar con apoyo externo y el alcance convivencial de sus resultados.

Su desarrollo se centra en los distintos factores del sistema educativo considerados generadores de problemas de disciplina. Planteamos para ello una revisión que parte desde el ámbito global/Administración Educativa al concreto/centro escolar, para concluir con un apartado dedicado al factor estilo docente. Este último es considerado de especial importancia para nuestro estudio por las derivaciones que plantea en cuanto a culturas, creencias y formación del mismo.

En el capítulo cuarto se procede a una revisión y estudio de los modelos de actuación derivados de los distintos enfoques utilizados históricamente para el tratamiento de la indisciplina escolar. Del estudio y revisión previos de sus principales exponentes: enfoques psicodinámico, cognitivo, conductista, humanista, social, ecológico y naturalista se extraen y exponen una serie de conclusiones de interés y aplicación para los objetivos del estudio. De forma breve, de todos y cada uno de ellos se localizan aspectos que pueden ser de utilidad y por tanto extrapolables al enfoque final por el que se apuesta y al que

se destina por su importancia para el estudio el capítulo siguiente: El enfoque comunitario.

Se concluye el marco teórico con el capítulo quinto dedicado a un enfoque preventivo y multidisciplinar: el comunitario. Sobre el mismo centraremos nuestra atención en las claves emergentes que plantea en los procesos de intervención frente a la indisciplina escolar. Se trata de un capítulo en el que se fija la atención en experiencias recientes enmarcadas en el enfoque preventivo, comunitario y dialógico por el que apuesta la presente investigación. Comienza planteando las necesidades de un cambio estructural revisando el movimiento desde la perspectiva de la disciplina “de remedio” (Gotzens, 1997) a la perspectiva preventiva, la participación comunitaria y la cultura inclusiva para centrarse posteriormente en diferentes propuestas metodológicas. Cierra el capítulo la revisión sobre la participación externa que plantea Comunidades de Aprendizaje en España y más concretamente la posible afección sobre la convivencia que la acción voluntaria puede conllevar.

Una vez realizada la revisión teórica, se parte de un concepto de disciplina, de problema de disciplina, de causas internas al propio centro educativo susceptibles de modificación y de un enfoque y modelo que teóricamente previene su aparición. El presente trabajo pretende hacer una contrastación de estos datos teóricos a partir de un marco empírico. Dicha parte empírica constituye la segunda parte de la investigación.

Así pues encontramos el capítulo sexto en el que se presenta el diseño de la investigación. En el mismo se expone la cuestión general de investigación, los objetivos específicos, la metodología, las técnicas de recogida de información acompañando a todo ello la tabla de la planificación

metodológica de este estudio. El posterior análisis de toda la información recogida constituye la base empírica del trabajo, y por tanto la base de las conclusiones y prospectiva de futuro.

El capítulo séptimo viene dedicado al estudio de la dimensión ideológica. El mismo se centra en las creencias y valoraciones acerca de la acción voluntaria por parte de cuatro sectores bien diferenciados: alumnos, profesores, voluntarios e informantes clave. Los centros de interés se articulan en base a tres aspectos: conformidad con la acción del voluntariado, comportamiento del alumnado y limitaciones y propuestas. El análisis e interpretación de sus respuestas constituirá una de las bases empíricas del estudio que se complementará con las obtenidas en el octavo capítulo. Este se dedicará a la dimensión práctica en el aula. En el mismo se presenta la descripción e interpretación de la información recabada a través de cinco tipos de estudio: la observación directa, el estudio del ruido producido en su interior, los partes de incidencias, registros de incidentes críticos y finalmente el diario de campo.

En el capítulo noveno la parte empírica concluye con la exposición de conclusiones, nuevas líneas de investigación y una serie de consideraciones que pueden proporcionar en su conjunto nuevas pautas de reflexión a considerar en posteriores investigaciones.

Cierra esta presentación el capítulo diez, dedicado a la bibliografía acompañado seguidamente de un apartado específico dedicado a los anexos donde se recoge el material que se ha utilizado para la realización del estudio.

Se considera conveniente presentar los objetivos de la investigación a través de la exposición del siguiente cuadro:

Cuadro 1. Objetivos de la investigación

Cuestión general de la investigación	Objetivos específicos:	
¿Disminuyen los problemas de disciplina en el interior del aula cuando se cuenta con la colaboración de voluntariado externo al centro educativo?	Parte primera	1. Proponer un marco conceptual sobre disciplina escolar. 2. Conocer investigaciones y experiencias de intervención comunitaria en centros con problemas de disciplina en el contexto nacional e internacional.
	Parte segunda	3. Sobre la experiencia desarrollada por un centro de secundaria: averiguar, en un aula concreta del mismo, si hay menos problemas de disciplina cuando hay voluntarios que cuando no los hay: estudio comparativo. 3.1 Conocer la opinión y valoración de alumnos, profesores, voluntarios e informantes clave del centro sobre la labor de los voluntarios en relación con los problemas de disciplina (dimensión ideológica). 3.2 Analizar comparativamente la producción de problemas de disciplina con y sin voluntarios (dimensión práctica en el aula).
	(Parte tercera)	4. Proponer medidas de mejora que favorezcan desde enfoque preventivo, comunitario, e incluso un tratamiento de la indisciplina escolar tanto desde la práctica educativa como en la formación específica del profesorado/ voluntariado.

El estudio tomó como espacio de investigación la realidad educativa del I.E.S. Lucas Mallada, un centro público de secundaria ubicado en un barrio próximo al casco antiguo y al centro de la ciudad de Huesca (anexo 0). Recibía alumnado procedente del Barrio del Perpetuo Socorro, con abundancia de alumnos y alumnas de etnia gitana e inmigrantes, que en algunos cursos, sobre todo en los iniciales de la ESO, alcanzaban casi el 50% del aula. En el centro se impartían enseñanzas de ESO, Bachillerato diurno en las modalidades de Ciencias de la Naturaleza y de la Salud y Humanidades y Ciencias Sociales, Bachillerato Internacional y Bachillerato a Distancia.

Las razones de su elección fueron las siguientes:

- Disponía durante el curso 2007/2008 de voluntariado en el aula en la etapa de la E.S.O.
- Contaba con experiencia al ser uno de los dos centros de secundaria pioneros en España en la incorporación de voluntariado (Proyecto CA).
- Había realizado distintas experiencias de innovación educativa y recibido varios premios entre los que destaca el Premio Nacional de Compensación Educativa 2005 concedido por el Ministerio de Educación y Ciencia.
- No existía impedimento por parte de la administración educativa ni de la dirección del centro para realizar la investigación. Existía la posibilidad de asistir a sus aulas en calidad de observador y acceder igualmente a distintas fuentes documentales.

Capítulo 1.

Historia y conceptualización de la disciplina escolar.

1.1. Introducción.

Tratar el tema de la disciplina escolar conlleva cierta complejidad por las características previas que reúne dicho término. Éstas podrían resumirse en torno a la “*a priori*” concepción peyorativa del término (fruto de la secular asociación disciplina-castigo), la diversidad histórica de modelos, enfoques y por tanto tratamientos y finalmente a la preocupación y/o urgencia de la aplicación de los mismos según la demanda / necesidad del momento histórico-educativo.

Partimos de un escenario en el que la cuestión disciplinaria cada vez preocupa más en el seno de las políticas educativas occidentales. Esta situación, se ha extendido y de hecho ha sido citada, por ejemplo, como el problema número uno en las escuelas norteamericanas (Carlson y Torpe, 1987; Edwards 2006). En este escenario, tanto en Europa como en el caso concreto de España gran número de profesores sitúan en los problemas de comportamiento de los alumnos el principal escollo que hallan en el desarrollo de su ejercicio profesional (Goodson, 1992) citado por Gotzens, Castelló, Genovard y Badía, 2003; Gotzens, 2003; Moreno y Torrego, 2003).

Observaremos en el transcurso de la revisión que planteamos, que tanto a nivel histórico como conceptual, nos encontramos en un momento muy rico a nivel de aportaciones. Ello, sin duda responde a la importancia e interés que el tema suscita. Un dato curioso que merece la pena señalar es el hecho de que, en términos generales, la mayoría de los innovadores que han influido en la historia de la pedagogía no eran precisamente pedagogos de oficio. De

los que vamos a nombrar en este capítulo, por ejemplo Comenius se había educado como teólogo y filósofo, Rousseau desarrolló sus trabajos más importantes como escritor y filósofo, pero nunca dió clases, Dewey era filósofo, María Montessori, Decroly y Claparède, todos ellos eran médicos. Así, puede verse que la pedagogía parece haberse beneficiado más de la filosofía, de la psicología, la medicina y otras disciplinas, que de la práctica educativa misma. Conocer esta diversidad teórica, nos parece fundamental puesto que de cada una de estas aportaciones emanan enfoques y tratamientos que articulan el complejo entramado de respuesta con el que actualmente se pretende (con mayor o menor éxito) responder al problema.

No dudamos que cualquier tema relacionado con la disciplina es complejo y adicionalmente habrá que tener en cuenta la influencia tan profunda que van a tener siempre los diversos entramados coyunturales de la estructura socio-histórico-política del momento: lo que hoy puede llegar a aceptarse, mañana es objeto de crítica feroz. Los educadores parecen estar de acuerdo en que hay evitar que la clase sea algo anárquico y caótico donde no sea posible el aprendizaje, pero a partir de aquí parece que ya no sea posible mantener el acuerdo. Una clase llena de ruido y de actividad es evaluada de entusiasta y activa por ciertos educadores, mientras que otros no durarán de calificarla de insolente e indisciplinada. Como sostiene Bueb (2007) la disciplina, fundamento de la educación, es “el patito feo “ de la pedagogía porque suele encarnar todo aquello que las personas detestan al sustituir el principio del placer por el principio del rendimiento. De este modo disciplina se

asocia con términos como: coacción, subordinación, renuncia por obligación, represión de impulsos y limitación de la voluntad propia. Partiendo de este escenario observamos con preocupación el hecho de que para muchos educadores, padres y alumnos “*disciplina*” y “*castigo*” siguen siendo términos sinónimos. Este hecho evidencia un escenario cuando menos discutible de cara a la legitimidad y validez de las intervenciones que se derivan y ello, adicionalmente, nos induce a reconsiderar las bases tanto históricas como conceptuales en las que dicho término se apoya.

1.2. Etimología del término disciplina.

Cuando consultamos el diccionario nos sorprende la pluralidad de significados que se le atribuyen al término *disciplina*. Por su interés en el mundo educativo, conviene recordar que se trata de una palabra de origen latino que contiene la misma raíz que “discípulo”. Entre los diversos significados que se le atribuyen se incluyen términos como doctrina, instrucción, imposición, subordinación, reglas, etc. Una de sus acepciones en el diccionario de la Real Academia de la Lengua Española señala: “*Un instrumento, hecho ordinariamente de cáñamo, con varios ramales, cuyos extremos o canelones son más gruesos, y que sirve para azotar*”.

Etimológicamente el término disciplina proviene de “*discipulina*”, que significa “el esfuerzo que hace el *discipulus* por aprender” y que a su vez está compuesta de “*discis*” enseñar y “*pueripuella*” que hace referencia a los niños.

Es muy interesante observar la proyección semántica de la palabra disciplina. Partiendo de *discere*, que significa aprender (recuérdese el dúo *docente - discente*; el primero es el que enseña, el segundo el que aprende), se formaron discípulo, disciplina (la disciplina y las disciplinas), disciplinado, indisciplinado, díscolo, disciplinario. El término “disciplina” queda por tanto vinculado al mundo educativo, a la enseñanza, evocando la relación que se establece en cualquier situación educativa entre maestro y discípulo.

En el marco plural de significados citado anteriormente, distinguimos dos bloques bien diferenciados polisémicamente, por un lado el que hace referencia a una rama del conocimiento, a una materia de estudio y por otro el que se asocia a conceptos como sanción, instrumento de castigo etc. Disciplina como instrumento y disciplina como instrucción (recordemos que el diccionario de la RAE¹ la refiere especialmente a la milicia y demás estados eclesiásticos). Ambos bloques son bien distintos pero tienden a mezclarse cuando se habla de disciplina escolar. En su concepción instrumental se puede mezclar el hecho de que cuando hablamos de disciplina no sólo nos inclinemos a evocar las reglas y el orden derivados de las mismas sino que sumemos los castigos, penas o sanciones que derivan de su incumplimiento y por consiguiente el sufrimiento posterior. Históricamente, como veremos en el presente estudio la disciplina ha sido una herramienta de dominación. Hasta hace muy pocas décadas determinados profesores a menudo se hacían entender por la fuerza, sobre todo a base de bofetadas, de capones y golpes

¹ Real Academia Española

con las reglas en las uñas o haciendo extender las manos a los infractores. En ese contexto, no deja de ser una curiosidad que al “*trasgresor de alguna regla*” se le mostrase el camino recto causándole dolor con un pedazo de madera llamado con el mismo nombre. Actualmente este tipo de asociaciones no debe causar demasiada extrañeza cuando para aplicar castigos, normalmente de expulsión, se usa otro instrumento muy al uso en el sistema educativo español y denominado expediente *disciplinario (castigador, sancionador)*. Es por ello básicamente por lo que este concepto adquiere un sentido peyorativo socialmente y por consiguiente observado cuando menos con distancia.

Entendemos igualmente que la asociación de la palabra disciplina, (que en su origen proviene de “discípulo”, seguidor de un “maestro”) con una relación impuesta y obligada choca frontalmente con la idea de seguimiento por convicción propia, personal e interna. Considerar a un discípulo siguiendo por coacción a su maestro, por temor al castigo, hace difícil la creencia y cumplimiento de las normas y por tanto la labor de “disciplinarse” o autodisciplinarse a sí mismo. No obstante también habrá que decir que esta asociación disciplina con castigo no tendrá carácter universal, como posteriormente veremos. Al respecto ilustraremos esta visión alternativa con acepciones sobre el término como las que por ejemplo plantea A. S. Nelly (1977, citado por Casamayor, 1987, p. 25): “*Hay, no obstante, otra disciplina. En una orquesta el primer violín obedece al director porque está tan interesado como él en una buena ejecución(...). La disciplina de la escuela puede ser del tipo de la disciplina de la orquesta cuando los maestros son buenos*”.

1.3. La disciplina escolar: una aproximación histórica.

1.3.1. Introducción.

Probablemente el primer maestro de la historia fue un brujo o sacerdote que enseñaba a los niños himnos, danzas... Pese a la inexistencia de documentos sobre cómo ejercían la disciplina, sí que nos consta su finalidad: frenar el impulso natural de los niños a través del castigo corporal.

Serán los Sumerios entre el 3200 y 2800 a. C. en la Baja Mesopotamia los primeros en aplicar el castigo escolar: los alumnos acudían a lo que llamaban *“la casa de las tablillas”* donde eran instruidos en el arte de la escritura. El concepto de disciplina era sinónimo de castigo: una disciplina severa y cruel donde los métodos de enseñanza eran muy primitivos y austeros. Como recuerda un interesante estudio de Badía (2001) acostumbraban a azotar a los que se retrasaban, a los que no vestían correctamente, por hablar, por levantarse sin permiso, escribir incorrectamente o salir a la calle de forma indebida por la puerta grande (y todo esto refiriéndonos a los hijos de la élite). En este contexto el resto de niños recibían un trato brutal, eran arrojados a los ríos, echados en muladares y zanjas, envasados en vasijas para que murieran de hambre y abandonados en caminos.

Un panorama parecido nos lo encontramos en las escuelas del oriente antiguo (Asia Menor, África y Egipto). La educación era eminentemente

religiosa y confiaban ciegamente en la eficacia del castigo corporal para enderezar a los torpes y rebeldes con apaleamientos públicos, (Badía, 2001).

Igualmente en China la disciplina escolar era muy dura y las relaciones entre el profesor y sus alumnos muy diferenciada. En cambio en la civilización hindú, aunque el alumno debía obediencia total, la disciplina era bastante suave y se basaba en exhortaciones y amonestaciones, dejando los castigos corporales (arrojar agua fría sobre el alumno culpable...) para las reincidencias.

Otro pueblo que merece mención es el pueblo judío. Basándose en la Biblia ya sitúan al niño recién nacido como corrompido o manchado por el pecado de Adán y Eva. Por tanto hasta no bautizarse no perderá dicha condición. En esta sociedad los niños eran objeto de todo tipo de abusos. Como ejemplo ilustrativo en el Antiguo Testamento encontramos en Eclesiástico 30,1-14: *"El que ama a su hijo, le azota asiduamente, para que se alegre cuando fuere mayor... El caballo no domado sale duro; y el hijo tratado con demasiada indulgencia, saldrá arrebotado. Mima a tu hijo y te hará temblar, juega con él con él y te contristaré... Doblega su cerviz en la mocedad, y golpea su lomo mientras se es niño"*. Su símbolo de enseñanza era la vara, sin embargo con el tiempo los métodos disciplinarios se fueron suavizando: el *Talmud*, por ejemplo, recomienda no castigar corporalmente por temor a las consecuencias de posterior rebeldía. Además se debía tener en cuenta que a veces la causa no es la actitud sino la ausencia de capacidad. Son importantes igualmente las

dos virtudes que debían de acompañar al educador: paciencia y dulzura (*“Castigar con una mano, acariciar con dos”, Talmud*).

A nivel muy general, tanto en Grecia como en Roma, los maestros se hacían respetar a fuerza de azotes. En Roma, tanto era así que ni la escuela era un modelo ni los maestros muy estimados (fundamentalmente por el rigor y la frecuencia de sus castigos). Igualmente, en Grecia la jerarquía entre profesor-alumno era muy clara. Aún así, Platón recomienda que las correcciones y los castigos no deben ser demasiados represivos y la finalidad de la disciplina será el provocar la cooperación del niño más que su alejamiento de éste a la escuela. En general, podemos decir que la evolución del concepto de disciplina y los principios en los que se basan las prácticas disciplinarias en las sociedades grecolatinas y judeocristianas son muy similares. Como ya hemos visto, se parte de la idea de que la disciplina supone la aceptación externa de las reglas y costumbres.

Con la nueva moral del Cristianismo la disciplina adquiere un significado ético religioso que perdurará durante siglos. Sin embargo, aunque se dio un aire nuevo a la educación, los logros iniciales no fueron muchos posiblemente por lo difícil que es cambiar costumbres muy arraigadas.

Hasta el siglo IV la disciplina continuaba siendo férrea, a base de correas, varas... y las causas por las que se castigaba nos parecen hoy en día

absurdas: por ejemplo el castigar a los más pequeños simplemente por disfrutar mientras jugaban (Badía, 2001).

En la Edad Media quizás nos estemos adentrando en la época más negra en la historia del hombre: La educación aún seguía en manos del clero pero los métodos disciplinarios que llegaron a emplear resultaron ser bárbaros por su crueldad y extrema dureza. La célebre frase *“La letra con la sangre entra”* hacía que las aulas se convirtieran en auténticos patios de tortura. Sin embargo a medida que transcurría el siglo XI fue adquiriendo interés una corriente que recalca la inutilidad del castigo.

Será la escuela renacentista de entre los siglos XIV y XVI la que empezará a producir ciertos cambios intentando formular un nuevo ideal educativo. A pesar de que se seguían adaptando los principios de los colegios de jesuitas, donde la disciplina se conseguía a través de una serie de normas que el niño tenía que respetar bajo pena de castigo, hubo algunos que se alzaron en contra de las atrocidades que se cometían en las aulas, como Erasmo de Róterdam (1490), Montaigne (1571) etc... Y es que los humanistas aspiraban al desarrollo de la curiosidad y se oponían a la enseñanza escolástica y a la severidad de la disciplina. Por ejemplo, Comenius (1592-1670) criticó la torpe disciplina medieval a base de golpes aunque recomendaba que el maestro mantuviera la disciplina con buenos ejemplos y de forma firme y convincente para que provocase en el alumno temor y respeto, no odio ni hilaridad.

Si nos adentramos en el siglo XVII veremos como la Inquisición es la dueña y señora de las conciencias, aún se respira cierto aire de intolerancia. La Escuela Tradicional significa “*Método y Orden*”. Como institución, giraba en torno al maestro (*Magistrocentrismo*): él es el modelo y guía, al que se debe imitar y obedecer. La disciplina y castigo son fundamentales y necesarios para desarrollar las virtudes humanas de los alumnos. El castigo, en forma de reproches o de castigo físico, estimula constantemente el progreso del alumno. En España, por ejemplo, había auténticos manuales del látigo (“*Guía de las escuelas cristianas*”, La Salle, 1720) con todo tipo de correcciones minuciosamente reglamentadas.

En el siglo XVIII se adopta el sistema “cuartel” que, en realidad, durará hasta comienzos del s. XX. La disposición en filas de los alumnos en el aula hace que el espacio escolar funcione como una máquina de aprender, pero también de vigilar y de jerarquizar. La escuela se convierte en el lugar donde se controla a los niños (sólo los privilegiados de familias ricas) y donde se les inculca las buenas maneras. La auténtica disciplina se conseguía por la mera exposición del niño a la vergüenza. Sin embargo en la segunda mitad del siglo aparecen algunos grandes pedagogos en escena y serán los que potencien una serie de cambios en las pautas educativas vigentes hasta entonces, potenciando una educación más digna para los niños. Sin ninguna duda los más conocidos son Rousseau y un discípulo suyo, Kant (1724-1804). Con su libro *Emilio*, (1762) Rousseau coloca al niño en el centro del proceso educativo. Entiende que la disciplina es base de la libertad moral y una de sus grandes

aportaciones fue la de intentar sustituir los castigos arbitrarios por los “*castigos naturales*”, que son los que se derivan de las propias acciones. Bajo este planteamiento, cuando a un niño se le hace aceptar un compromiso, no sabe a lo que se le obliga porque es impuesto por los adultos, luego si el niño no cumple, su mentira es obra de los adultos. De este modo, la mentira no es más que uno de los resultado de la educación tradicional.

Ya en el siglo XIX vemos una escuela dura simplemente por el hecho de que la sociedad de esa época también era dura. Y es que la doctrina de Rousseau no pareció calar del todo, principalmente en las escuelas británicas donde seguían con su ya vieja costumbre de usar el látigo. España no era una excepción, hasta que por fin, esas escuelas sumidas en la miseria abandonan oficialmente el azote en el año 1837. En Inglaterra el castigo físico aun duraría como costumbre hasta agosto de 1987 en que se abolieron los castigos en las escuelas públicas británicas pero no en las privadas.

1.3.2. El siglo XX.

La situación en la Europa de primera mitad del siglo XX.

En el presente apartado nos vamos a centrar en una serie de propuestas teóricas, que en el marco de la Europa del siglo XX, ilustrarán un tránsito fundamental en la concepción de la disciplina escolar. Este sucede porque en realidad a finales del siglo XIX y durante todo el siglo XX en los países occidentales se va a iniciar un proceso secularizador y el significado

ético-religioso que había gravitado sobre el concepto de disciplina durante siglos empieza gradualmente a desaparecer. Esto será gracias tanto a los acontecimientos sociales que nunca permanecen al margen del mundo educativo como a las nuevas concepciones pedagógicas que van a cuestionar la tradición educativa. Nos parecen que tanto unos como otros merecen la pena ser analizados, aunque sea sólo brevemente, con el fin de comprender mejor el panorama actual de nuestras aulas. Al efecto repasaremos algunas de las propuestas que consideramos más ilustrativas de esta transición. Comenzaremos con los planteamientos de la Escuela Nueva para posteriormente rescatar algunos de los principios de la educación socialista, y el antiautoritarismo, la pedagogía libertaria y no directiva, las escuelas democráticas, la pedagogía institucional y el movimiento desescolarizador entre otras para concluir finalmente con las líneas que articulan las más recientes propuestas educativas sobre disciplina escolar.

Para Lewis (1997) el debilitamiento de los sistemas autoritarios propició que los profesores empezaran a tener en cuenta los derechos de los alumnos y en consecuencia los trataran de forma más democrática. Balson (1992) mantiene, usando una analogía, que desde que se empezó con el Poder Negro² han tenido lugar una serie de revueltas sociales muy importantes como la liberación de la mujer y el movimiento obrero. Todos tienen en común el hecho de que el grupo tradicionalmente considerado como inferior decide no aceptar ya más su condición de inferioridad. En este escenario los profesores se dan cuenta que ya no pueden “dominar” a sus alumnos así como los

² Black Power Movement

“Blancos”, los Jefes, los Maridos encuentran una resistencia similar en cuanto intentan imponer sus ideas a los “Negros”, a los Obreros y a las Mujeres respectivamente.

Para seguir comprendiendo el proceso evolutivo del concepto de disciplina a lo largo del siglo XX no deberemos olvidarnos de que en realidad la influencia de las teorías psicológicas ha sido determinante en el replanteamiento del concepto. Schrupp y Gjerde (1959) citados en Gotzens, (1985), evidenciaron en un estudio que la disciplina no es un tema de normas y hábitos que hay que aprender, sino una cuestión de alteraciones individuales, por lo que será necesario en esos casos recurrir a formas adecuadas de psicoterapia; la persona no es culpable y por tanto no merece ser castigada.

Desde la filosofía también se han recogido muy valiosas aportaciones relacionadas con la educación y principalmente con el tema que nos ocupa: la disciplina. Un ejemplo lo encontramos en Michel Foucault y su obra *Surveiller et punir* (1975). Su postura se mueve en una línea muy crítica de la conciencia occidental y es que se muestra radical al denunciar que aunque el siglo XVIII inventó las “libertades” también originó la sociedad disciplinaria que ha llegado hasta nuestros días, la cual puso en funcionamiento paulatinamente, un conjunto de “tecnologías” destinadas a convertir a los individuos en seres “dóciles y útiles”. Disciplina según Foucault (1982, citado por Plaza del Río, 1996, p. 25) es “Un tipo de poder, una modalidad para ejercerlo, implicando todo un conjunto de técnicas e instrumentos, de procedimientos, de niveles de

aplicación, de metas, es una “física” o una “anatomía” del poder, una tecnología”.

De la misma forma, la ciencia de la pedagogía ha estado sometida a una serie de transformaciones hasta el punto de que el concepto de disciplina ha sido modificado. Entre las aportaciones más interesantes cabría resaltar las siguientes:

La Escuela Nueva: conocida igualmente como Escuela Activa, Nueva Educación o Educación Nueva. Es un movimiento pedagógico que en realidad se inició a finales del siglo XIX y vivió un gran auge al finalizar la Primera Guerra Mundial, momento en que la educación fue nuevamente esperanza de paz. Para Montessori libertad y disciplina es lo que el niño necesita para aprender a crecer. Al obedecer las fuerzas vitales el niño favorece su desarrollo y se va autodisciplinando. Esta se asocia a la actividad y al trabajo y no a la inmovilidad que erróneamente llamamos disciplina. Obedecer a las fuerzas vitales es una disciplina interna que no es impuesta desde afuera. Al niño se le irá dando libertad a medida que vaya adquiriendo autodisciplina

A lo largo del siglo XIX ya se habían producido algunos cambios sociales que convergieron para dar sentido a este movimiento. Por ejemplo, en las reivindicaciones planteadas en los enfrentamientos laborales del siglo XIX se incluían demandas educativas para los más pobres. Dichas reclamaciones estimularon la legislación educativa sobre obligatoriedad de la enseñanza.

Igualmente la enseñanza primaria llegó a capas sociales que tradicionalmente no accedían a la instrucción. Todo esto trajo la diversificación del alumnado y el niño se convirtió en objeto de estudio, así como el acto de aprender. En este escenario es fácil comprender que hubiera algunos intentos de mejora que calaron en un grupo de autores y maestros liberales y de izquierdas que plantearon la necesidad de reconsiderar los planteamientos educativos imperantes en la escuela tradicional: se sustituye la relación poder-sumisión de antes y el maestro se transforma en un guía.

Según Estrela (2005): *“El significado éticoreligioso de la disciplina se verá remplazado por un vacío axiológico o bien se transformará en un significado éticopolítico en el contexto de la “nueva educación” y, sobre todo, en la educación de inspiración socialista”*. (p. 19)

Se puede decir que ya hubo algunas teorías educativas no tradicionales o renovadoras que bien pueden considerarse como antecedentes de este movimiento, por ejemplo las de Rabelais (1495-1553), Montaigne (1533-1592), y de Locke (1632-1704). Sin embargo los antecesores que consideramos más representativos son Rousseau, cuyas teorías ya las hemos tratado anteriormente y Tolstoi (1828-1910), filósofo que para Abbagnano y Visalberghi, (1978) puede considerársele como el primer precursor y fundador de una escuela verdaderamente nueva. Su pedagogía se basaba en la *“no intervención”*. Para Tolstoi la tarea del maestro se vuelve extraordinariamente importante y, a la vez, difícil. El verdadero maestro es aquel que es capaz de

llegar a interesar sin imposición. Así pues, la disciplina escolar es la consecuencia de esa libertad y del optimismo con respecto a la naturaleza humana. El orden surge de la misma necesidad de los alumnos; cuanto más aprenden más se impone la necesidad del orden. En una escuela cuanto más instruidos son los alumnos, más capaces del orden resultan, más sienten ellos mismos la necesidad de él, y más fácilmente se establece la autoridad del maestro.

En líneas generales, la Escuela Nueva va a conjugar los principios del *puerocentrismo* (educación centrada en el niño) y cuyo máximo exponente fue Stanley Hall, 1904) con los principios de una educación democrática. Y no es que se excluyan las sanciones para el mantenimiento de la disciplina sino que se nos obliga a recordar que el niño acata más fácilmente las normas en la medida en que él ha participado en su elaboración y se siente responsable de su cumplimiento. Al principio se aplicó a aquellas instituciones escolares en las que se intentó una renovación para posteriormente adoptar el sentido de movimiento educativo que conocemos hoy en día.

Autores como Ovidio Decroly, Maria Montessori, Celestin Freinet, las hermanas Agazzi o Giner de los Ríos se convirtieron en sus máximos exponentes hasta la década de los años 30 en el siglo XX, cuando el auge de los totalitarismos y finalmente el temor al comunismo llevaron al olvido de estas ideas. Un ejemplo lo tenemos en John Dewey, pedagogo americano cuya filosofía de la educación (la escuela como república de niños) fue objeto de un

fuerte ataque póstumo durante la década de los 50 por parte de los adversarios de la educación progresista que le hicieron responsable de todos los errores del sistema de enseñanza pública americana. Le convirtieron en chivo expiatorio causante de la disminución del nivel intelectual en las escuelas y por la amenaza que esto suponía para una nación que se encontraba en plena guerra fría contra el comunismo.

La educación socialista: Merece especial atención las teorías marxistas sobre educación y aquí es donde se debería abordar la aportación de Marx (1818-1883) y Engels (1820-1895): énfasis de lo colectivo por encima de lo individual e importancia del trabajo y de la disciplina anteponiéndolos a los intereses y necesidades espontáneos del niño. Como se puede observar, planteamientos muy alejados de lo que pretendía la Escuela Nueva.

Comenzaremos con la revolución rusa de 1917. Como consecuencia la disciplina educativa va a adoptar un carácter tanto moral como social dado que el hombre indisciplinado es aquel que va en contra de la colectividad. La obra de Makarenko (1888-1939) es, en este sentido, una pedagogía del esfuerzo y de la fuerza de voluntad; al alumno simplemente se le evaluará en función de sus aportaciones a la comunidad. Su disciplina debía ser rigurosa. Como explica Carreño (2002) se trataba de una disciplina que estaba al servicio del colectivo, no era arbitraria sino que surgía de las necesidades del grupo y se encaminaba al buen funcionamiento de éste.

Otro pensador marxista con una notable influencia en el siglo XX ha sido Antonio Gramsci. Para Gramsci (1921) la disciplina no supone anulación de la personalidad y de la libertad. Esto es porque la cuestión de la personalidad y libertad se plantea no por el hecho de la disciplina sino por el origen del poder que ordena la disciplina. Si este origen es “democrático”, es decir si la autoridad es una función técnica especializada y no un “albedrío” o una imposición extrínseca y exterior, la disciplina es un elemento necesario de orden democrático, de libertad. La disciplina no ha de entenderse como pasiva y supina aceptación de órdenes, como mecánica ejecución de una consigna sino como una asimilación consciente y lúcida de la directriz que ha de realizarse. La disciplina no anula, por tanto, la personaliza en sentido orgánico, sino que limita tan sólo el arbitrio y la impulsividad irresponsable.

Dentro de la educación socialista, en el periodo entreguerras, destaca C. Freinet (1896-1966). El ejercer como maestro en la escuela primaria le permitió aportar un carácter diferente a la pedagogía aún cuando el movimiento de La Escuela Nueva seguía vigente. Así va estableciendo las bases de una pedagogía popular (su lucha se encaminará a la construcción de una escuela popular proletaria para las clases menos favorecidas), centrada en el niño, y en la educación por el trabajo. El trabajo, para Freinet, resuelve los principales problemas del orden y la disciplina sin tener que apelar a ningún sistema de sanciones. La organización de la vida y el trabajo en común conducen naturalmente al orden. No tiene por qué existir una noción de orden o disciplina concebida separadamente de la función del trabajo. La preocupación de la

disciplina está en razón inversa con la perfección en la organización del trabajo y el interés dinámico y activo de los alumnos. El mantenimiento de la disciplina es una tarea de la colectividad, es una consecuencia natural que dependerá de una buena organización del trabajo cooperativo más que de una imposición exterior y en realidad la indisciplina representa un acto de rebelión contra el grupo. Como se puede observar la orientación pedagógica de este educador constituye por sí misma una dura crítica a la escuela tradicional, sin embargo no escatimará las críticas a la Escuela Nueva, contemporánea suya. Opina que ésta disfruta de unas condiciones económicas muy favorables de las que se ven privadas la mayoría de las escuelas públicas y eso conlleva a teorizar y a desvincularse de la realidad. Sus partidarios entienden que en un medio (La Escuela Nueva) donde no se plantea la escasez de material escolar todos sus problemas se refieren a la pedagogía pura.

El antiautoritarismo: En educación toma sus raíces de la ideología anarquista. Se concreta en una educación integral y libertaria y su objetivo final es el formar personalidades libres y autónomas para que contribuyan a su vez a la construcción de una sociedad de iguales características. Aunque los modelos que pertenecen a esta tendencia se dan en contextos socioculturales muy diferentes, hemos querido resaltar aquí algunos de los más característicos:

- *Las pedagogías libertarias:* La escuela deja de ser un lugar de represión, legitimado por la Iglesia y el Estado para transformarse en

vehículo de formación de conciencias libres. Destaca la opinión de Tomasi (1988) quien opina que educadores, padres y maestros deben respetar las aptitudes y el ritmo individual del desarrollo de cada alumno. Para ello habrán de utilizar métodos didácticos que excluyan cualquier forma de coacción física y moral y que sean capaces de favorecer la autodisciplina, la cooperación y el trabajo en grupo. Ferrer Guardia fue otra figura sobresaliente dentro de este movimiento en España. En *La Escuela Moderna* de Ferrer Guardia (1912) existe una *disciplina artificial*, basada en el autoritarismo ciego, las imposiciones irracionales, los castigos físicos, etc., y una *disciplina natural*, que no utiliza sanciones arbitrarias a causa de la convicción de que hay sanciones naturales e inevitables que sólo hace falta poner en evidencia. En su escuela se suprimen premios y castigos considerando que estos contribuyen a marcar desigualdades entre alumnos y a fomentar un espíritu competitivo, perjudicial para el tipo de educación que pretendía dar.

- *Escuelas democráticas*: Las Escuelas Democráticas superan la muy criticada división de la vida en tiempo escolar y tiempo libre, en aprender y jugar, en teoría y práctica. Porque aquí los alumnos no están obligados a aprender las cosas en un tiempo determinado ni bajo condiciones dictadas y porque pueden decidir ellos mismos qué es lo que quieren lograr. Una escuela democrática se caracteriza por dos principios básicos: la posibilidad de que los alumnos escojan si

quieren asistir a clase y la dinámica de las asambleas, donde todos participan para decidir las normas de la escuela. Su lema es “*cada humano tiene un voto*”. Para que las normas se cumplan la mayoría de las escuelas tienen una especie de comisión constituida por alumnos y profesores. Una de las pioneras dentro del movimiento de las Escuelas Democráticas es Summerhill, (1927). Las Escuelas Democráticas existen en muchos países del mundo. Un ejemplo son las famosas escuelas Sudbury que trabajan con mucho éxito ya desde hace 41 años. Su nombre lo adaptaron de la Escuela Sudbury Valley en los Estados Unidos. Estas escuelas también existen en varios países europeos.

- *Pedagogías no directivas*: La corriente más representativa es la Carl Rogers. Si la escuela tradicional valoraba el orden exterior sobre el interior, la disciplina de las pedagogías no directivas no se basan en el miedo al castigo ni el deseo de una recompensa. La disciplina ya no se apoyará en la coacción externa sino que se transformará en autodisciplina que representará la expresión de un orden interior y será el resultado del respeto a las leyes naturales y los principios del trabajo y la libertad.
- *La pedagogía Institucional* de Lapassade (1971) y Lobrot (1976) señala que si la clase tradicional era la negación de la palabra, el grupo institucional se convierte en un medio de lenguaje y diálogo, de

cambios e intercambios. El profesor o pedagogo antiautoritario, siendo uno más del grupo, no sólo respeta las decisiones tomadas por sus alumnos, sino que alienta de manera sistemática la misma toma de decisiones. Los alumnos tienen la posibilidad de autogestionar su vida escolar. La disciplina se va a apoyar en los requerimientos explícitos de los alumnos, aunque siempre existirán demandas que el profesor ni puede, ni debe satisfacer. Tanto las pedagogías no directivas como la pedagogía institucional hacen notar un cierto desorden pasajero que pueden experimentar los alumnos ante la actitud no directiva del profesor y ante la ausencia de puntos de referencia.

- *La corriente de clarificación de los valores:* Nace por la influencia de la obra de Rath, Harmin y Simon, (1978): *Values and teaching*³. Para ellos, las situaciones conflictivas en la escuela que dan lugar a la indisciplina tienen su origen en la ausencia o indefinición de valores en el individuo. Dos de los colaboradores de Rath, Curwin y Mendel (1980) sostienen que la escuela es el escenario donde se debe facilitar al alumno la clarificación de dichos valores a través de un fácil acceso a la autonomía. Tanto ellos como todos los adeptos a este movimiento evitan recurrir a las sanciones disciplinarias pues, al igual que Rousseau, creen en el poder educativo de las consecuencias naturales de los comportamientos. Estrela (2005) piensa al respecto:

³ Los valores y la enseñanza.

que dejar que el alumno sufra las consecuencias de sus actos es una manera de inducirlo a reflexionar sobre sus decisiones.

Segunda mitad del siglo XX.

Al término de la década de los sesenta y comienzo de los setenta se observa que los esfuerzos por la democratización de la enseñanza, en la que pusieron esperanza los políticos y educadores de la primera mitad de siglo no había dado los resultados esperados. Se empezó a hablar hasta de crisis de los sistemas escolares. Algunas de las críticas más significativas de este periodo provienen de Collins (1979), quien pone de manifiesto que la enseñanza primaria sólo contribuye a inculcar en los alumnos ciertas actitudes como puntualidad, sentido de la disciplina, docilidad, capacidad para el trabajo en equipo y aceptación de la rutina.

Para Collins (1989) lo relevante en la escuela no son los conocimientos. Lo que se aprende en las escuelas tiene mucho más que ver con normas convivenciales sobre los conceptos de sociabilidad y del derecho de la propiedad que con técnicas instrumentales o cognitivas.

En el marco del movimiento desescolarizador (Illich, 1974) corriente crítica en esta segunda mitad del siglo XX, Reimer (1972), en su obra *School is dead. alternatives in education*, estima que la escuela somete al sujeto a una disciplina represiva, con lo que lo esclaviza intelectualmente impidiendo la creatividad y, por tanto lo deforma. Sus argumentos le llevan a plantear la

necesidad de desescolarización como único camino para lograr una sociedad más justa y humanizada.

Bordieu y Passeron (1979), señalan que la violencia puede tomar formas muy diversas y, en algunos casos, no visibles puesto que las “maneras suaves” han sustituido a las “maneras duras”, como los castigos corporales. En ambos casos la transmisión de valores está siendo muy arbitraria y en este proceso la disciplina ocupa el papel de medio para conseguirlo. En este escenario, la autoridad pedagógica se presenta como una autoridad legítima y confiere a quienes transmiten los contenidos, maestros y profesores, la legitimidad necesaria para transmitir los mensajes, controlarlos e imponerlos.

Ya inmersos en las últimas décadas del siglo XX surge una corriente de pensamiento pedagógico que intenta recobrar la fe en la educación. En la propuesta de Freire (*Pedagogía del oprimido*, 1978) se observan duras críticas hacia lo que llama “*educación bancaria*” (depósito de valores y conocimientos en una sola dirección), donde el educador es quien disciplina y los educandos son los disciplinados. A esta educación opone la Educación liberadora, donde el diálogo cobra un papel fundamental; pero no un verbalismo hueco, sino como verdadera estrategia educativa.

Milani (1967) en el marco de la pedagogía Barbiana que denuncia la progresiva exclusión de las clases pobres a lo largo de la educación señala en su obra *Carta a una maestra*: “*Vosotros decís que os habéis cargado a los tontos y a los vagos. Entonces afirmáis que Dios hace nacer a los tontos y*

vagos en las casas de los pobres. Pero Dios no hace estas ofensas a los pobres. Lo más probable es que los ofensores seáis vosotros”(p. 34). Para este autor las verdaderas diferencias están en el ambiente y no en la naturaleza. Desde este punto de vista es más necesaria la comprensión de ciertos comportamientos y con ello las consecuencias que se derivan para su tratamiento en la escuela

1.3.3 Comienzos del siglo XXI.

Hasta este punto de nuestra revisión histórica, hemos querido nombrar las principales influencias a las que ha estado sometido el concepto de disciplina y que han evidenciado la frecuente disparidad de criterios. Por supuesto no hemos incluido otras que, aún siendo significativas quizás hayan tenido una influencia más indirecta. Actualmente, parece existir un mayor nivel de acuerdo que en el pasado, tanto en su objetivo (autodisciplina) como en los procedimientos de prevención y participación para conseguirlo.

En los comienzos del siglo XXI las sociedades democráticas se han dotado mayoritariamente de sistemas educativos basados en la participación y en las libertades. Los continuos procesos de revisión y crítica dotan de potencial regenerativo al concepto de disciplina. En la actualidad y a nivel teórico, hablar de disciplina ya no es hablar de castigo. Es evidente que el concepto que servía hace cien años ya no sirve ahora porque ha evolucionado al igual que su entorno y las circunstancias que lo engloban. La disciplina escolar es una cuestión de interés educativo y no tanto una exigencia destinada a fortalecer los cuerpos y espíritus infantiles. Los objetivos de la

intervención educativa de tipo disciplinar se orientan a conseguir que el individuo adquiera capacidad para responsabilizarse del respeto al código de normas sin necesidad de control externo. En este viaje se ha evolucionado del concepto de disciplina autoritaria, pasando por la llamada disciplina consentida (donde el profesor utiliza ciertos recursos para que el alumno acepte voluntariamente las reglas), hasta llegar a la autodisciplina.

Las concepciones actuales, que en el siguiente apartado estudiaremos con detenimiento, coinciden en señalar dos aspectos fundamentales, por un lado, disciplina ya no se trata de un fin sino de un medio y por otro su carácter preventivo frente al terapéutico (emanado de una visión disciplinar de tipo correctivo, conformada de vigilancia y rigurosos castigos). Esta disciplina preventiva, al menos en su declaración de intenciones, prevé las infracciones y evita las causas todo ello como antesala de la autodisciplina, que como citábamos anteriormente, es su objetivo final. Al respecto Fernández Rosado (1976) señala que existen dos formas de entender la disciplina, la primera es el recurso que puede aplicar el educador y que permite hacer más provechoso el aprendizaje del alumno en su periodo formativo y la segunda, la autodisciplina, es decir la asimilación de la propia disciplina por parte del alumno.

En la práctica es más discutible que se esté cumpliendo toda la concepción teórica existente. Ello puede ser debido a que todavía se arrastra en el seno educativo las connotaciones negativas asociadas al término disciplina y a que en el fondo, la institución continua arrastrando una secular

herencia magistrocentrista (Estrela, 2005). En este planteamiento convendría recordar que a nivel práctico, aunque los cambios son evidentes, también es evidente que la supremacía del profesor con respecto al alumno aún continúa.

R . Lewis, tras diversos estudios realizados con el profesorado entiende en *“The Discipline Dilema”* (1997) que en general los profesores se han visto forzados a adoptar un estilo menos autoritario y más democrático. Cuando hablan de por qué negocian con sus alumnos o les permiten participar más en la toma de decisiones parece que lo hacen más por obligación que por gusto y a veces parece que quieren adoptar procesos democráticos pero para propósitos mayoritariamente autoritarios

Adicionalmente, la práctica educativa sigue evidenciando la existencia de medidas disciplinarias (correctivas) alejadas de la coparticipación en su diseño y por tanto carentes de consenso. Los reglamento suelen ser decálogos con carácter impersonal de derechos y deberes, no consensuados, descontextualizados y dotados de procedimientos correctivos de aplicación automática. Sigue reproduciéndose un panorama que aunque paradójicamente a nivel teórico está absolutamente cuestionado, a nivel práctico su uso es habitual. Apoyando la idea anterior encontramos claridad teórica al respecto: *“La disciplina escolar no debe consistir en un recetario de propuestas con las que enfrentarse a los problemas de comportamiento del alumnado, sino en un planteamiento global de la organización y dinámica de*

comportamiento en el centro y en el aula que, también y sobre todo, permita anticiparse a la aparición de problemas” (Gotzens 1998, p. 77).

En el caso de España la aplicación por ejemplo de medidas como, las instrucciones de expedientes, las expulsiones temporales, (tanto del centro como del aula), continúan anteponiendo connotaciones negativas al concepto de disciplina además de seguir evidenciando el carácter contraproducente de las mismas tanto para la propia conducta de los alumnos como para la misión que la escuela, en su labor educativa, debe proporcionar. En el caso de España, en el marco del proyecto Atlántida, Luengo y Moreno (2003) someten a crítica el modelo de autoridad y liderazgo jerárquico y carismático. El enfoque y concepción de disciplina, autoridad y liderazgo que proponen puede denominarse contractual y en proceso democrático. Se trata de poner en marcha un proceso de dotación de poder que traiga como resultados acuerdos o pactos de ciudadanía, haciendo corresponsales a educandos y educados, en propuesta similar a la que hacen para la gestión del aula.

Observamos que en muchas definiciones irrumpen con fuerza líneas que proceden de diversas concepciones. Por ejemplo encontramos a Ortega, del Rey, Ortega - Rivera y Claire Monks (2005) que entienden la disciplina como un fenómeno complejo de carácter instrumental que persigue dos objetivos: el orden y el control del comportamiento de los miembros de la comunidad educativa, fundamentalmente de los alumnos, para los que son necesarias estrategias educativas. Asimismo, bajo este planteamiento, se

considera que la disciplina busca las condiciones necesarias para establecer el proceso de enseñanza y aprendizaje, incluida la educación socio-moral del estudiante para su integración social de forma responsable, crítica y cívica.

La tendencia en el plano teórico se mueve por modelos muy similares; centrados en la gestión y el control del aula, (Rodríguez, Luca de Tena, 2001); que aúnan caracteres de participación, (Casamayor, Antúnez, Armejach, Checa, Giné, Guitart, Notó, Rodón, Uranga, Viñas,1998); preventivos (Carrascosa y Martínez 1998, Trianes 2000 , Vaello 2003); de carácter psicoinstruccional (Gotzens, 2006); comunitarios, integrados (Torrego y Moreno, 2005); dialógicos e inclusivos (Ortega, Del Rey 2003). Pero no hay que olvidar que todavía suya el modelo disciplinar en la mayoría de los centros educativos de secundaria y que éste, basado en distintas modalidades de castigo, continua arrojando funestas consecuencias, (Gotzens 1986, Plaza del Rio 1996, Santos Guerra 2005).

En este marco y fundamentalmente en su aplicación, es cada vez mayor la importancia del estilo docente quien, en primera línea, es el que suele prever, conducir o reconducir las situaciones problemáticas que suelen presentarse.

1.4 Conceptualización del término “disciplina escolar”.

1.4. -1 Introducción.

El concepto y la aplicación de la disciplina se han asociado desde hace mucho tiempo y con frecuencia, al significado de no traspasar ciertos límites, mantenerse a raya, mantener a los estudiantes en la línea, una línea que cambia según los individuos, las presiones de la comunidad, las presiones escolares que le dedican su atención e inclusive, las presiones de la época o del momento.

Los numerosos individuos y grupos existentes en cualquier sistema escolar tienen conceptos diversos y a menudo contradictorios acerca de qué es la disciplina escolar y qué supone a la hora de llevarla a cabo. Por ello creemos que es necesario analizar y definir el concepto de disciplina ya que va a implicar, en cierto modo y de cara a futuras intervenciones, una toma de posición, en la que se van a priorizar determinados aspectos: el respeto hacia las necesidades del individuo frente a las del grupo, la consideración de la disciplina como un medio o como un fin en sí misma, la búsqueda de objetivos académicos frente a los de carácter socializador, el profesor como único artífice o como parte de una estructura interactiva, la adopción de una postura terapéutica o intervencionista frente a otra de carácter preventivo, etc. (Rodríguez y Luca de Tena, 2001). Es por ello que, haciendo una revisión teórica del término disciplina (Gotzens, 1987; Plaza del Río, 1999; Edwards, 2006, etc.) nos encontraremos propuestas para todos los gustos.

1.4. -2 Diferentes concepciones: clasificación.

Atendiendo al control de la conducta y el tipo de orden.

En la actualidad es posible hallar múltiples definiciones de lo que se entiende por disciplina, ante las cuales –y partiendo de la misma evolución histórica del concepto y de su aplicación en la práctica– podemos establecer una primera clasificación bipolar atendiendo al énfasis puesto o bien en el control de la conducta y el orden externo, o bien en el autocontrol y el orden interno (Gargallo López, 1993; Martínez y Aznar, 1999).

Mientras que en el primer caso hallamos las definiciones que entienden la disciplina como la regulación del comportamiento a través de reglas externas (disciplina estática), en el segundo nos encontramos con aquellas otras que interpretan la disciplina como una autorregulación del propio comportamiento en base a normas libremente negociadas, interiorizadas y asumidas (disciplina dinámica). Como síntesis reconciliadora entre ambos posicionamientos, Gargallo López (1993) ha elaborado una aproximación conceptual del término disciplina, que define como: *“El conjunto de estrategias educativas que, mediante el establecimiento de normas de comportamiento y otros procedimientos (como son los articulados para corregir infracciones), regulan las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa y, creando un clima ordenado, ayudan a conseguir los objetivos y fines de la educación, el patrón educativo, moviéndose progresivamente desde la disciplina externa e*

impuesta (heterodisciplina) a la disciplina interna y libremente asumida (autodisciplina)” (p, 192).

Pensamos que esta definición es significativa, en cuanto que recoge y permite deducir una serie de premisas que resultan claves en educación: a) la disciplina se aprende y se puede enseñar (la indisciplina es susceptible de intervención educativa); b) conlleva el establecimiento de normas o reglas de comportamiento; c) ha de prever los procedimientos (no necesariamente castigos) que corrijan las infracciones de esas normas de conducta; d) tiene un carácter instrumental o subsidiario, de medio para alcanzar objetivos educativos; y e) parte de una imposición externa y directiva del adulto sobre el niño (heterodisciplina) y avanza hacia la autoimposición interna y la libre asunción personal de las normas, es decir, hacia la constitución del propio sistema normativo (autonomía).

Atendiendo al tipo establecido de enseñanza y aprendizaje.

Si partimos de la idea de que la disciplina en el ámbito educativo se presenta siempre asociada al proceso de enseñanza-aprendizaje, nos parece interesante la distinción entre Disciplina Conductista y Disciplina Constructivista:

- El conductismo (Pavlov, Watson, Thorndike y Skinner), como teoría del aprendizaje se concentra en el estudio de conductas que se pueden medir (Good y Brophy,1990). El manejo de la

disciplina se presenta sobre la base de la autoridad del docente, que es quien impone las reglas y los deberes y adicionalmente ejecuta las acciones correctivas a la indisciplina. Skinner (1972) sugirió que el castigo era una técnica muy ineficaz de controlar la conducta ya que el sujeto tiende a evitar más la situación que el comportamiento seguido del castigo. Para él es más efectivo el refuerzo tanto positivo como negativo, el cual no debe ser confundido con el castigo.

- La teoría del Constructivismo se atribuye generalmente a Jean Piaget (1947), el cual articuló los mecanismos por los que el conocimiento es interiorizado por el que aprende. Desde el punto de vista constructivista, el mantenimiento de la disciplina se vincula con el papel fundamental de la educación moral ya que se debe incitar a los estudiantes al diálogo y a la convivencia más que a seguir las normas de un reglamento.

Atendiendo a algunos aspectos psicopedagógicos y sociales.

Igualmente tendremos en consideración la doble clasificación entre disciplina autoritaria e inductiva que presentan Tapia y Felipe (2005). Estos autores para poder llegar a una concepción amplia de disciplina escolar consideran necesario, establecer la diferencia entre la *disciplina autoritaria* (fundamentada en una actitud coercitiva), y la *disciplina inductiva* que incorpora: la conciencia, el análisis y la responsabilidad, la actuación crítica, autónoma y democrática del individuo.

En la disciplina autoritaria los adolescentes deben estar callados, atentos, inmóviles, mudos y solamente levantando el dedo para solicitar permiso u autorización para todo, ya sea para preguntar *algo* o para poder satisfacer alguna necesidad fisiológica. Consiste en establecer la ley y el orden, reglas y normas. Se práctica la disciplina a base de miedo, con castigos, notas bajas o inclusive la suspensión parcial o definitiva. Para Tapia y Felipe (2005) al final se crea en el estudiante una careta de hipocresía, sin ninguna convicción interna, aprendiendo para la clase, no para la vida, ya que al salir de la escuela olvidan todo. La disciplina inductiva definida como el medio, la herramienta, con la que debe contar el educador para poder guiar y organizar el aprendizaje y con el fin de desarrollar en la persona los valores y actitudes deseables, que conduzcan hacia una autonomía responsable, a través de experiencias que hagan posible el ejercicio de la razón y el dominio de sí mismo. También, es definida, como el medio para desarrollar la conciencia ética de los adolescentes, a través de la creación de una serie de hábitos de respeto, cooperación y solidaridad.

Observamos que la disciplina autoritaria describe una educación tradicional, cuyos resultados, en gran medida no han provocado el impacto deseado en las relaciones entre alumnos y profesores, por el contrario, ha fomentado muchas veces su antagonismo y ahogando cualquier posibilidad de cooperación entre ellos. El segundo planteamiento, está más acorde con los tiempos actuales, en donde se pretende hacer participe al individuo de su propia formación, es decir, que asuma con responsabilidad y conciencia crítica sus propios actos (Tapia, Felipe, 2005).

En la línea de dificultad que venimos señalando para aproximarnos al concepto de disciplina, Santos Guerra (1989) entiende que la disciplina es un concepto polisémico, difícil de descomponer en significados claros y contrastables. Unos la entienden como sumisión y acatamiento mientras otros consideran que es simplemente el ejercicio del respeto y la convivencia. A la vista de este panorama Santos Guerra (1989) se sitúa en un punto intermedio y considera a la disciplina como la observancia de las leyes y ordenamientos explícitos e implícitos de la escuela.

1.4-3 Clasificación atendiendo a los diferentes tipos de tratamiento.

Una vez realizada estas aclaraciones comenzaremos nuestra revisión teórica del concepto de disciplina sirviéndonos para ello y como punto de referencia la categorización que presenta Plaza del Río (1996) siguiendo a Tanner (1981), Concepción Gotzens (1986), M^a Teresa Gómez y otros (1990), y que reordenamos en el siguiente esquema:

Cuadro 2. Categorización en el tratamiento de la indisciplina escolar.

Nº	Categorías	Autores
1	La disciplina como conjunción de necesidades individuales y grupales.	Curwin y Mendler (1983), Bruce citado por Gotzens (1986), W.Weber (1983), C.Pearson (1983).
2	La disciplina como gestión y control del aula	D. Fontana (1989) Adolfo Maillo (1970)
3	La disciplina como equilibrio entre poder y autoridad.	Cohen y Manion (1977), Michael Foucault (1988)
4	La disciplina como proceso socializador.	Gomez Masdeval y otros (1990) David Hargreaves (1977) A. Corneloup (1991)
5	La disciplina como fenómeno dependiente de factores sociales, económicos e ideológicos.	Ausubel (1961),
6	La disciplina como Instrumento formativo: La disciplina democrática.	Ortega, Del Rey, (2003) Plaza del Río, (1996)
7	La disciplina como autogobierno y autocontrol.	Tanner (1980), C.Gotzens (1986), Compayré (1978), Loren Grey (1984), James Dobson (1989), Esteve Zaragaza (1977)
8	La disciplina como elemento posibilitador del proceso de enseñanza-aprendizaje	C.Gotzens (1986), Gregorio Casamayor (1989), Nelson y Lewak (1987).

Sin ánimo de exhaustividad, intentaremos clarificar dichas teorías y estudios al respecto. Para ello seguiremos el mismo orden que hemos elegido para, posteriormente, hacer algunas matizaciones que concluirán con una valoración del conjunto y un posicionamiento al respecto.

1º. La disciplina como conjunto de necesidades individuales y grupales.

En el aula debe establecerse un clima en el que se puedan satisfacer tanto las necesidades individuales como las del grupo. Entre las necesidades del alumnado destacan la aprobación y aceptación de sus compañeros, éxito académico, éxito social.. mientras que el profesorado en general necesita ver que sus alumnos van aprovechando, necesita igualmente reforzar su autoridad, sentir el respeto y la aceptación de sus alumnos, trabajar en un ambiente grato y seguro etc... Sin embargo se presentará un problema de disciplina cuando una persona intente a toda costa satisfacer sus necesidades individuales impidiendo que el grupo haga lo mismo con las suyas, (Curwin y Mendler, 1983). Por su parte Pearson, (1983, citado por Plaza del Río, 1996, p. 19) hace referencia a desacuerdos entre necesidades que conduce a menudo a la perturbación (activa o pasiva) de la efectividad de la clase. Se adivina un choque de necesidades que conducen al desorden, a la inactividad frente a la efectividad que se desea conseguir. W.Weber (1983, citado por Plaza del Río, 1996, p. 19) habla incluso de “*antinomias instrumentales*” caracterizadas por:

- Rigidez-Flexibilidad.
- Diseño curricular previsto por el profesor-tarea deseada por el alumno.
- Competitividad-cooperación y control del profesor-participación del alumnado.

Según este autor la definición y el concepto de disciplina tienen que tender a la superación de dichas antinomias instrumentales. El aula se convierte en un todo que debe ser gestionado adecuadamente por parte de sus protagonistas.

2º. La disciplina como gestión y control del aula:

Desde este planteamiento el profesor es considerado como un gestor del clima escolar y un organizador del trabajo. Es necesario conocer el funcionamiento del grupo, sus interrelaciones, su clima y su orientación.

“Los alumnos son muy observadores y si ven que el profesor no sabe dirigir sus exigencias de una manera estable y consecuente, se hace el que no ve las cosas, adula a los alumnos, busca popularidad, entonces, ese es el fin de toda disciplina”. (Kruspkaia, citado por Plaza del Río, 1996, p. 21)

El adulto debe favorecer y vehicular la comunicación dentro del grupo y al mismo tiempo atender las reclamaciones individuales sin merma en su ocupación de la globalidad. Por supuesto que dicha gestión no debe ser entendida como un conjunto de normas que, una vez instaladas, se sobreponen al trabajo de los alumnos. El profesor debe integrar las conductas

de los alumnos con las tareas realizadas bajo ciertas condiciones metodológicas, como son el facilitar la comunicación, el crear un clima propicio para el trabajo... Es lo que Fontana (1989, citado por Plaza del Río, 1996, p. 20) llama el “*classroom control*” o capacidad de regular las variables que intervienen en el aula, es decir, control en sentido estricto, utilizando para ello los conocimientos de carácter psicológico que ayudan a conocer y comprender la conducta de los alumnos, el origen de esa conducta así como las diferentes metodologías que el profesor debe usar para la consecución de sus objetivos. En la misma línea plantea que cuando usa la palabra control se refiero simplemente al proceso de dirigir una clase organizada y eficaz que ofrezca oportunidades adecuadas para el desarrollo de las aptitudes de cada alumno. Es decir la disciplina.

Freinet, (1970, citado por Plaza del Río, 1996, p. 52) añade:

“La verdadera disciplina no se instituye desde afuera, según una regla preestablecida, con su cortejo de prohibiciones y sanciones. Es la consecuencia natural de una buena organización del trabajo cooperativo y del clima moral de la clase. La experiencia nos ha demostrado que cuando la clase está bien organizada, cuando todos los niños tienen individualmente o en grupo, un trabajo interesante que se inscribe en el marco de la vida escolar, logramos una armonía casi ideal. No hay desorden sino cuando hay una falla en la organización del trabajo, cuando el niño no está ligado a la clase por una actividad que responda a sus deseos y sus posibilidades”.

Las investigaciones de Kounin (*Discipline and Group Management in Classrooms*,1970) de las que dan testimonio los trabajos de Brophy (1983,1986) y Doyle (1986) confirman y refuerzan la idea de que la disciplina, o el orden necesario para el aprendizaje escolar es una función de la organización proyectada por el profesor. Estrela (2005) nos recuerda incluso las técnicas de organización para el “*classroom management*” u organización de la clase que presenta Kounin. La relación de dichas técnicas con la disciplina en el aula es evidente. Algunas de ellas son por ejemplo la atención simultánea que se supone que el profesor debe prestar a dos situaciones distintas, o el ritmo de la clase y la destreza para transitar de una tarea a otra, la capacidad para mantener al grupo ocupado, etc.

3º. La disciplina como equilibrio entre poder y autoridad.

El control que se ejerce sobre el alumno se asienta en una relación asimétrica en la que el profesor es jerárquicamente superior. De ahí se desprende que la disciplina depende de cuatro elementos que son los que otorgarán al profesor el poder de control de los alumnos y de la clase:

- Su propia personalidad y capacidad de influir en los demás.
- Su capacidad para ordenar.
- El ideario del centro y la autoridad que se deriva de su propio cargo.
- El dominio de la materia que imparte.

En este línea, Foucault (1988) entiende que la disciplina es inherente a las estructuras de poder, en *Vigilar y castigar* afirma que “*La disciplina es un tipo de poder, una modalidad para ejercerlo, que implica todo un conjunto de instrumentos, de técnicas, de procedimientos, de niveles de aplicación, de metas...*” (p. 46). Para Foucault el éxito del poder disciplinario se debe al uso de algunos instrumentos útiles como la sanción normalizadora y su combinación en un procedimiento que le es específico: el examen. Cohen y Manion (1977, citados por Plaza del Río, 1996, p. 25) presentan en su definición ideas de poder, control y autoridad claramente definidas, “*La disciplina consiste en el control del alumno mediante una mezcla equilibrada del poder personal, emanado naturalmente del individuo, y de destrezas específicas, así como de la autoridad que se deriva del estatus del maestro y de las normas vigentes en el colegio y en la clase*”.

4º. La disciplina como proceso socializador.

Gómez Masdeval (1990, citada por Plaza del Río, 1996, p. 26) defiende que la autoridad proporciona al alumno sentimiento de seguridad y aumenta el grado de madurez: “*La disciplina es necesaria para ejercitar al niño en la represión de sus demandas excesivas, para ayudarlo a dejar atrás otros sistemas de comportamientos inmaduros y para canalizar sus energías por vías aceptables*”.

Así entendida supondrá la implantación de ciertas normas siempre de común acuerdo y respetando en todo momento al alumno con el fin de respetar a sus compañeros, al profesor y al material. Corneloup (1991, citado por Plaza del Río, 1996, p. 26) considera que la disciplina es: “ *Un conjunto de obligaciones que regulan la vida dentro de determinados colectivos. Son unas normas, formas de funcionar en la vida escolar que permiten que un profesor haga vivir a sus alumnos armónica y efectivamente*”.

Para Hargreaves (1977, citado por Plaza del Río, 1996, p. 26) la disciplina llega a ser un concepto interpersonal: “*La disciplina se relaciona con un conjunto de reglas o normas y específicas fórmulas aceptables de comportamiento en clase impuestas por los profesores a los alumnos o acordadas entre ambos. Representa una forma de contrato social*”. Acentuando su valor relacional Fullan y Hargreaves (1992) la describen como el conjunto de creencias y de expectativas que se manifiestan en el modo de actuar de la institución escolar, con referencia particular a cómo se relacionan las personas.

Bajo este planteamiento se posiciona el carácter interactivo de la disciplina: el grupo y cada una de las aulas son conjuntos de personas cuyas actitudes y acciones afectan, en mayor o menor medida al resto de los miembros. Es lo que se conoce como “*dinámica de clase*”.

La disciplina se considera un medio para lograr fines más ambiciosos: la socialización y la formación de la personalidad del individuo. En este sentido ha dejado de considerarse un problema individual convirtiéndose en un problema

social, ya que el comportamiento de cualquier persona repercute en el funcionamiento del grupo al que pertenece (Luca de Tena y Rodríguez, 1999).

Sin embargo podremos observar términos como “*represión de demandas y restricción*” en Gómez Masdeval (1990), “*imposición, normas y control*” en Hargreaves (1977) y “*obligaciones y normas*” en Corneloup (1991). Todo ello hace pensar más en una dirección de imposición que en un proceso socializador en sí. En todo caso parece más importante el peso que se le da en estas definiciones al mecanicismo, instrumentalidad y/o procedimiento que a la finalidad. Observamos mayor interés en actuar una vez producidos los hechos, que en la de haberlos prevenido antes de su aparición.

Finalmente queremos apuntar la tendencia al cambio social que propone Bruce, citado por Gotzens, (1986) cuando concibe la disciplina como superación de la antinomia institución - individuo y como medio para el cambio social.

5º. La disciplina como fenómeno dependiente de factores sociales, económicos e ideológicos.

La postura relativista de Ausubel (1961, citado por Plaza del Río, 1996, p. 19) sobre el concepto de disciplina es clara: “*La disciplina es más una cuestión de opinión que un problema de tratamiento científico. No sólo procede de o es respuesta a factores sociales, económicos o ideológicos, sino que también muestra todas las propiedades cíclicas de la moda*”.

Se trata del “enfoque ecológico” de la disciplina presentado por Rodríguez y Luca de Tena (2004), el cual parte del concepto biológico de “ecosistema” en el que se destaca la importancia de la interacción de los seres vivos con su entorno así como del impacto del entorno físico sobre el comportamiento humano; las conductas inadaptadas y antisociales van a depender mucho de los problemas que tenga la sociedad en ese momento: racismo, desigualdad, desempleo...

En este interés por la proyección y por tanto responsabilidad social el contexto se posiciona como un valor emergente. Los problemas de disciplina no se tienen que atribuir únicamente al sujeto, sino que han de considerarse como el producto de una interacción alterada entre el alumno y su entorno, por eso es muy importante examinar el contexto en el que aparecen los comportamientos disruptivos antes de tomar cualquier medida o decisión sobre su tratamiento. (Gómez, 1991)

6º. La disciplina como instrumento formativo.

En los estudios actuales el prioritario entendimiento de la disciplina como instrumento formativo va quedando delimitado claramente cuando se la considera como el sistema de normas que una organización se proporciona a sí misma y a la obligatoriedad o no de que cada miembro del grupo social cumpla con sus convenciones que, para que sean asumibles, (el matiz no es irrelevante) deben haber sido democráticamente elaboradas y revisadas críticamente por todos los miembros de la comunidad. (Ortega, Del Rey, 2003).

Aquí la disciplina se entiende como medio para lograr otros fines educativos y sociales. Es la que llamaremos la “*disciplina democrática*”, a medio camino entre el autoritarismo y la permisividad.

“Disciplina consiste en la imposición de estándares externos y controles sobre el comportamiento del individual. Permisivismo es la ausencia de dichos estándares y controles. Autoritarismo consiste en un control excesivo, arbitrario y autocrático, diametralmente opuesto al permisivismo. Entre los extremos de estos dos últimos conceptos, existen diversos grados de control y entre ellos, y en Occidente, el que representa la llamada disciplina democrática”.
(Ausubel, 1961, p. 25)

Este autor, concibe la disciplina como un fenómeno universal-cultural que desempeña cuatro funciones en la formación de los individuos, todas ellas muy bien precisadas por Plaza del Río (1996):

- Socialización o aprendizaje de los estándares de comportamiento consentidos en una cultura concreta.
- Madurez de una personalidad normal como respuesta personal a unas demandas y expectativas sociales específicas.
- La interiorización de estándares morales para el desarrollo de la conciencia.
- La seguridad emocional del alumno.

Se deduce que la disciplina de tipo democrático se basa en la mínima imposición de control que resulta necesario a fin de conseguir las cuatro funciones señaladas.

Casamayor (1987) justifica la clara misión educativa que conlleva el concepto de disciplina de la siguiente forma: “ *Para favorecer el proceso de aprendizaje (el logro de los objetivos educativos fijados) y garantizar la convivencia entre todos los miembros de la comunidad educativa, es necesario establecer un conjunto de normativas que abarquen todos los ámbitos (personal, material, funcional)*”. (p. 6)

7º. La disciplina como autogobierno y autocontrol.

Es la llamada “*disciplina, dinámica*” planteada por Gotzens (1997) siguiendo a Gargallo y Martínez, la cual conlleva una autorregulación o autocontrol del propio comportamiento en base a normas negociadas libremente asumidos e interiorizadas. El énfasis radica en el autocontrol y orden interno frente a la “*disciplina estática*” que intenta regular el comportamiento a través de reglas externas, poniendo el énfasis en el control de la conducta y el orden externo.

Dicha distinción entre “*disciplina estática*” y “*disciplina dinámica*” nos recordará al término empleado por Canter y Canter (1992) de “*Disciplina Asertiva*” que hace referencia al uso, a veces indiscriminado, y riguroso de las

normas frente a la *“Disciplina Cooperativa”* donde el principio regulador de la convivencia en el aula es la cooperación la cual conduce a la implicación y a una mayor oportunidad de regulación por parte del alumnado y, en definitiva, al desarrollo de su autonomía y responsabilidad. En esta línea vendrían los programas y propuestas de Freiberg, (1998 y 1999) y de Rogers, (1998).

Como resumen globalizador entre ambos posicionamientos, Gargallo López (1993. p.192) construye una aproximación conceptual del término disciplina, definiéndola como:

“El conjunto de estrategias educativas que, mediante el establecimiento de normas de comportamiento y otros procedimientos (como son los articulados para corregir infracciones), regulan las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa y, creando un clima ordenado, ayudan a conseguir los objetivos y fines de la educación, el patrón educativo, moviéndose progresivamente desde la disciplina externa e impuesta (heterodisciplina) a la disciplina interna y libremente asumida (autodisciplina)”.

Adicionalmente se introducirán otros conceptos como la relación mutua entre amor y disciplina que plantea Dobson: *“El mayor desastre social de este siglo lo constituye la creencia de que el amor dado en abundancia torna innecesaria la disciplina. Los niños respetuosos y responsables provienen de hogares y de instituciones donde hay una adecuada combinación de amor y disciplina”.*(Dobson,1989, citado por Plaza del Río, 1996, p. 23)

Este enfoque lleva a contemplar la autodisciplina como meta educativa donde en realidad se está buscando que el alumno posea unos principios éticos que regulen su conducta y que sea dueño de sí. El fin será la autodisciplina pero siempre teniendo como medio la heterodisciplina o disciplina externa.

En cuanto a esa trayectoria progresiva hacia la interiorización interna de la disciplina, Tanner (1978) ya hablaba del entrenamiento que hay que realizar para desarrollar un autocontrol suficiente dirigido a conseguir una conducta ordenada. Tanner (1980, citado por Plaza del Río, 1996, p. 22) considera a la disciplina como el entrenamiento que hay que realizar para desarrollar un autocontrol suficiente dirigido a conseguir una conducta ordenada. A partir de las aportaciones de Piaget (1932) sobre el desarrollo del criterio moral en el niño, y las de Kohlberg (1976) acerca del juicio moral que determina la conducta Tanner (1980) propone tres fases que corresponderían a las tres fases del desarrollo moral de Piaget. Cada fase o etapa incluiría normas para el niño y funciones para el adulto (modelo para el niño).

- *Fase disciplinaria básica.* El niño básicamente escucha, obedece y plantea preguntas.

- *Fase constructiva.* El adulto explica la fundamentación de la normativa, estimula a la participación colectiva. El niño, por su parte y cooperativamente

con otros, reconoce y comprende puntos de vista y comienza a entender la normativa de la organización en la que se halla.

- *Fase creativa.* El adulto se centra en potenciar la adopción de principios y valores morales en el menor, ayudándole a la conceptualización de los problemas sociales y favoreciendo en él mismo la ejecución de actos de tipo autónomo. El niño, por su parte debe alcanzar la autonomía y el autocontrol. Se tiende a una postura activa caracterizada por la toma de una serie de decisiones ante problemas (asumiendo la responsabilidad que implican) y además la defensa de la justicia.

Gargallo López (1993) y Martínez y Aznar (1999) nos lo recuerdan concibiendo la disciplina como un contenido enseñable con finalidad de conseguir el autocontrol de la propia conducta del discente mediante la reflexión, usando estrategias cognitivas y mediante la observación de las consecuencias de su conducta sobre los demás. El profesor, entienden que ha de enseñar al alumnado a conocer las causas y efectos de su conducta, con la finalidad de autodirigirse y conseguir un cierto control interno.

8- La disciplina como elemento posibilitador del proceso de enseñanza-aprendizaje

Tanner (1987) y Emmer (1987) plantean que el control del comportamiento en el aula se relaciona con la planificación de las actividades

por parte del profesor, el desarrollo de las actividades oportunas y la aplicación de las metodologías adecuadas. Coincidimos con Tanner (1978) en que lograr la disciplina mediante un plan integral de estudios, una secuenciación de contenidos y una metodología adecuada nos ayudarán a controlar el comportamiento de los alumnos en el aula. Una clase bien organizada, preparada metodológicamente y adecuada al nivel del grupo ayuda a mantener la disciplina. Es de esta forma como el control del comportamiento en el aula implica una situación de orden que permite conseguir los objetivos propuestos. Las actividades desarrolladas por el profesor dirigidas a conseguir que el alumno esté ocupado en tareas académicas minimizan los comportamientos perturbadores en el grupo. Es así como la disciplina se define como la estrategia de planificación por parte del profesor para que se puedan llevar a cabo la concreción de los objetivos (Emmer, 1987).

Genovard, Gotzens y Montané (1981) ya señalaban el valor que tiene la disciplina a la hora de favorecer la consecución de los objetivos propuestos a lo largo del proceso enseñanza- aprendizaje del alumno. Aquí se enmarcaría el enfoque psicoeducativo de una disciplina que va a tener tanto carácter instruccional como socializador, en cuanto desarrolla comportamientos socialmente adaptados a la sociedad donde se vive. La disciplina entendida en estos términos se convierte en una herramienta no consciente a través de la cual el individuo junto con otros individuos (el grupo escolar) consiguen a través de ella unos fines que en el contexto educativo son los objetivos del mismo proceso de enseñanza aprendizaje (Beltrán, 1987).

La misión educativa que Casamayor (1987) adjudicaba al concepto de disciplina la justificaba de la siguiente forma: *"Para favorecer el proceso de aprendizaje (el logro de los objetivos educativos fijados) y garantizar la convivencia entre todos los miembros de la comunidad educativa, es necesario establecer un conjunto de normativas que abarquen todos los ámbitos (personal, material, funcional)"* (p. 12).

Hablar de disciplina es básicamente hablar de procesos de enseñanza – aprendizaje, Gotzens (1997). Esta autora propone un enfoque psicoeducativo de la disciplina escolar por su capacidad para prevenir la aparición de conflictos. Ello lo razona porque supone una ventaja para el educador, al situar el problema en la interacción educativa, sobre la que puede actuar y porque ofrece una posibilidad de intervenir sobre los problemas a distintos niveles a través de la planificación, práctica, evaluación y posteriores ajustes. De este modo la búsqueda de una disciplina adecuada y la importancia de ésta, radican prioritariamente en el hecho de que es imprescindible que exista para la organización del aula y de toda la escuela, para facilitar los procesos de socialización y enseñanza-aprendizaje, que no pueden realizarse en ambientes educativos carentes de normas que garanticen la posibilidad de que se lleven a cabo esos procesos en la forma más eficiente posible (Cubero, Abarca y Nieto, 1996). La disciplina es un tema que se puede tratar en el aula pero no es un problema exclusivo de ella. En este sentido Genovard, en el prólogo de Gotzens (1986) afirma que *"el problema de la disciplina no es exclusivo de la organización escolar, de la educación, y en el fondo no es una cuestión que tenga que solucionar cada profesor/a en su aula"*.(p. 11)

Las características de dependencia del contexto, funcionalidad, instrumentalidad, valor socializador, carácter positivo e interactividad articulan la propuesta de Genovard, Gotzens y Montane, (1981, citados por Plaza del Río, 1996, p. 24): *“La disciplina escolar se refiere al conjunto de procedimientos, normas y reglas para mantener el orden en la escuela y cuyo valor es básicamente el de favorecer la consecución de los objetivos propuestos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.”*

En realidad la disciplina, que no se concibe como sinónimo de represión, se considera bajo este planteamiento como un requisito cuyo fin es garantizar las condiciones necesarias para que se lleve a cabo el proceso de aprendizaje en toda su complejidad. No se constituye como una finalidad en sí misma sino que se concibe como un instrumento para que los objetivos instruccionales puedan alcanzarse y un medio para garantizar la convivencia en el aula.

Conclusiones

Siendo conscientes de que la problemática disciplinar cada vez ocupa más la atención fuera y dentro de la comunidad educativa, hemos considerado de interés para nuestra investigación la necesidad de partir primeramente de una delimitación etimológica del término disciplina para inmediatamente después sumergirnos en un viaje por el concepto que se ha tenido de la disciplina en la escuela a lo largo de la historia. Desde el castigo corporal, penas y todo tipo de privaciones hemos llegado en el plano teórico y fruto de

la acción de pensadores de muy distinta índole (filósofos, psicólogos, teólogos, pedagogos, psiquiatras, etc.) y pasando por una rica variedad de planteamientos, a concepciones, afortunadamente, muy alejadas del punto inicial.

Dichos planteamientos reúnen una serie de características que los encuadran perfectamente con el momento democrático de las sociedades actuales. A lo largo del siglo XX y comienzos del XXI observamos, entre otros, los interesantes efectos de la perspectiva psicoeducativa y como la irrupción de conceptos como el grupo, la libertad, la participación y el diálogo componen los mimbres de un planteamiento emergente que desde la prevención tiende a la instrumentalidad en aras de una pretendida autodisciplina y socialización del individuo. Es fácil observar que hay muy variadas formas de enfocar el concepto de disciplina. Nos parecen que en muchos casos no son definiciones necesariamente excluyentes sino que llegan a ser incluso complementarias. De lo que estamos seguros es de que al menos, a nivel teórico, el término ha perdido esa connotación peyorativa obtenida como consecuencia de una larga tradición que la convirtió en sinónimo de vigilancia y represión.

Partimos de la aceptación de que una de las dimensiones que definen el funcionamiento de cualquier grupo humano es la existencia y aceptación de unas normas que deberán emanar del consenso y la participación. Tanto la ausencia de las mismas como su deficiente elaboración puede provocar situaciones de indecisión para hacer frente a los conflictos. Pero obviamente

no coincidimos con la radicalidad de Foucault (1975) cuando adjudica a la disciplina la función de *“fabricar individuos dentro de una escuela”* que por otra parte tampoco entendemos como *“institución de secuestro”* (Foucault, 1975).

Tampoco tiene cabida en la sociedad de hoy entender la disciplina como exclusiva gestión y control del aula a través de normas (Fontana, 1989) o en la pretensión de crear hábitos de perfecta organización (Maillo, 1970) en un mundo que cada vez más evidencia lo contrario. La función del profesor ya no es tan fácil; ya no consiste en disponer de un repertorio bien articulado de sanciones para imponer al alumno y reconducirlo a la norma establecida. Creemos firmemente que un control exhaustivo de la clase no supone necesariamente un mayor aprendizaje por parte del alumno. Al igual que Freinet (1970) consideramos como nefasta la concepción de la disciplina como únicamente mecanismo de control. La disciplina debe ser un medio para obtener un ambiente y un clima que favorezca el trabajo, la comunicación y potencie las interacciones y colaboraciones mutuas. El profesor se convierte en un gestor del proceso educativo y formativo de sus alumnos, intentando establecer estrategias que ayuden al alumno a considerar la disciplina como un objetivo fundamental y necesario. Aquí es pues donde entra la idea de disciplina planteada por Weber (1ª categoría), la cual supone una coordinación de los intereses de profesores y alumnos así como la cooptación de ambos. Es importante reseñar el hecho de que nos resulta complicado entender algunas concepciones que parten de entrada en la

existencia de conflicto; considerar que las necesidades del grupo o de la autoridad están “*a priori*” en conflicto con las del individuo que forma parte del grupo es partir de una situación de evidente tensión que se da por descontada y no tiene por qué serlo.

Sí estamos de acuerdo con Ausubel (1961) cuando dice que la disciplina está influenciada por factores sociales, políticos y económicos. Entendemos que en nuestras aulas la disciplina más adecuada es la disciplina democrática, que, como hemos dicho antes, está basada en el respeto de todo ser humano, es racional, justificada y bilateral. En ese camino sería deseable desterrar definitivamente las formas de castigo duras y abusivas que aún pudiesen subsistir. Participamos en la idea de que el alumnado de hoy en día difícilmente aceptará algo que le es ajeno por impuesto, pues son, los “*hijos de la libertad*”, de ahí se deduce que se resistan y creen problemas con todos los medios a su alcance a los modelos disciplinares autoritarios que se les puedan aplicar (Ulrich Beck, 1999). Además creemos que cuando se participa en la toma de decisiones se va aprendiendo que la norma que rige la convivencia no es algo mágico o proviene de los otros, sino que es el resultado del esfuerzo participativo de quienes protagonizan la convivencia.

Parece demostrarse en la práctica que el uso monótono y unidireccional del mecanismo disciplinario/sancionador no parece resolver los problemas, de hecho está comprobado que en los centros en los que se aplica un modelo disciplinar se incrementa la conflictividad, (Elboj Saso, 2006).

Finalmente queremos adjudicar especial significación para nuestro estudio al enfoque planteado por algunos autores que alejados de concepciones terapéuticas se fundamentan en líneas preventivas a través de una delimitación clara (y que consideramos operativa) de sus rasgos operacionales. Tal es el caso de Gotzens (1997): *“La disciplina como autogobierno y autocontrol”*, en cuanto nos permite deducir una serie de premisas que nos resultan claves en educación:

- a) La disciplina se aprende y se puede enseñar (la indisciplina es susceptible de intervención educativa).
- b) Conlleva el establecimiento de normas o reglas de comportamiento; Ha de prever los procedimientos (no necesariamente castigos) que corrijan las infracciones de esas normas de conducta.
- c) Tiene un carácter instrumental o subsidiario, de medio para alcanzar objetivos educativos.
- d) Parte de una imposición externa y directiva del adulto sobre el niño (heterodisciplina) y avanza hacia la autoimposición interna y la libre asunción personal de las normas, es decir, hacia la constitución del propio sistema normativo (autonomía).

Vemos pues como el autoritarismo está en descenso (Gotzens, 2003; Moreno y Torrego, 2003; Campo, Fernández y Grisaleña, 2005; Edwards 2006) y apostamos más por esa autodisciplina y comportamiento responsable a través de la heterodisciplina o disciplina externa como medio para

conseguirlo. Volviendo a Montessori (1912) la disciplina no será un fin, sino un camino que permitirá al niño disfrutar las alegrías del orden interior como resultado de conquistas sucesivas.

Paradójicamente pese a la variedad y diversidad de concepciones teóricas contemporáneas y la aparente unanimidad en la aplicación de las mismas, los centros de secundaria, a nivel de disciplina, continúan partiendo de presupuestos y soluciones que en muchas ocasiones pueden calificarse de desfasados. Se continúa respondiendo a la demanda educativa, inherente por exigencia institucional con la aplicación de medidas que nada tienen que ver con los planteamientos teóricos en uso. Los recursos de premios y castigos han dejado de funcionar y el uso de la fuerza ya no es efectivo en el mundo democrático actual, donde la disciplina se sigue estableciendo en los centros de forma rutinaria y mecánica (Santos Guerra, 1996). Esta situación nos hace comprender las profundas divergencias que han marcado y siguen marcando en las últimas décadas, la conceptualización a niveles prácticos y por parte del profesorado, (pieza fundamental) de los problemas de disciplina escolar.

Los cambios sociales y especialmente los cambios en el seno de las familias han influido en el tipo de actuación que se espera de los docentes, así como en el tipo de relación profesorado-alumnado. En este escenario, conviene no olvidar que el papel tradicional del profesor respetado y valorado por los alumnos y por los padres, transmisor de los conocimientos específicos de su

materia y autoridad reconocida e insustituible para el aprendizaje de los estudiantes se ha desdibujado y transformado (Marchesi y Martín, 1998).

Llegados a este punto y antes de concluir este primer capítulo, consideramos la oportunidad de presentar lo que a nuestro juicio constituye y supone la disciplina escolar.

Partimos de una definición instrumental de la disciplina, entendiendo su valor no como un fin sino como un medio imprescindible para facilitar los procesos de socialización y enseñanza-aprendizaje en el ámbito escolar. Concebida como estrategia global de actuación en el centro, y alejada de asociaciones nefastas a manuales y reglamentos, legitimará su necesidad la pretensión de alcanzar la socialización y la formación integral del individuo a través del respeto a si mismo y a los demás. Al respecto coincidimos con Giussani (1995) en que educar es ayudar al hombre a relacionarse con su destino, no adiestrar a un ciudadano.

El enfoque de su aplicación creemos debe ser preventivo y por tanto sus propuestas eminentemente proactivas. A nivel procesual debe consistir en una trayectoria progresiva e individual, que desde la disciplina externa e impuesta (heterodisciplina) progresivamente conduzca a una disciplina interna y por tanto libremente asumida (autodisciplina), base del propio sistema normativo (autonomía).

Tanto en su diseño como aplicación debe poseer un carácter positivo, dinámico, inductivo, contextual y subsidiario del logro de los fines educativos, para lo cual habrá de basar el establecimiento, la asunción y la integración

personal de las normas por la vía dialógica de la negociación y el consenso democráticos.

Entre sus actuaciones susceptibles de intervención en el marco concreto del aula debe proporcionar parámetros generales de conducta estándar que permitan el conocimiento de límites para toda la comunidad así como los procedimientos para regular su incumplimiento, ayudar a luchar contra la exclusión en lugar de aumentar su riesgo y animar a manifestar los valores prosociales y democráticos de sus miembros.

Como pensamos y hemos puesto de manifiesto en nuestra concepción de la disciplina escolar, estamos convencidos de que la misma no debería tener connotaciones negativas, como más de uno podría pensar, sino que es, por parte del educador, un recurso importantísimo de metodología pedagógica y, por parte del educando, un deseable fin: la autodisciplina. La disciplina la entendemos como un tema o problema social y por tanto no exclusivo de la escuela. Pensamos que no es la pérdida de libertad para cumplir con los deseos de la autoridad. En realidad, es un medio para potenciar el aprendizaje y para hacernos realmente libres, pues aquel que tiene autodisciplina se puede liberar de esclavitudes como el capricho, la pereza o el conformismo; tiene en su mano un poder de valor incalculable: hacer lo que se propone, cumplir sus ilusiones, ir en busca de sus deseos y, en este camino, probablemente hacer de la persona un ser satisfecho de sí mismo y seguramente más feliz.

Capítulo 2

2. - Los problemas de disciplina en el aula.

2.1- Introducción

La finalidad del presente capítulo es situar en su justa medida a los problemas de disciplina escolar como la cara visible de la indisciplina en las aulas escolares.

En primer lugar nos aproximaremos al concepto de problema de disciplina en el aula. Para ello bucearemos en sus distintas acepciones e intentaremos llegar a un planteamiento que a nuestro juicio reúna el conglomerado de actividades que producidas por el alumnado, en mayor o menor medida impide, alejándose de actitudes violentas, el desarrollo de la clase. Para entender el fenómeno de los problemas de disciplina deberemos partir de dos aspectos básicos; en primer lugar el condicionante que ha supuesto su consideración de problema práctico antes que teórico (Brian Torote, 1978) condicionando las posteriores actuaciones y en segundo lugar los problemas de comprensión que derivan de la confusión terminológica existente (Luengo Orcajo y Moreno Olmedilla, 2005).

En la mayoría de los casos, la bibliografía consultada presenta a los comportamientos disruptivos o problemas de disciplina, términos que equipararemos en el presente capítulo, como un problema de alta prevalencia que pueden tener serias consecuencias si no son tratados de forma adecuada y con especial interés. Partimos de una localización del conflicto, origen del futuro problema disciplinar, como un desequilibrio de necesidades fruto de la contraposición de intereses (Curwin y Mendler, 1983). Este conflicto en la

mayoría de ocasiones se visualizará en un abanico de términos, que consideramos sinonímico. Es por ello que categorizaremos al problema de disciplina en el mismo plano que la indisciplina, las conductas disruptivas, disrupción en el aula (Torrego 2006) o comportamientos antisociales (Moreno Olmedilla, 2005). Posteriormente y una vez examinada las clasificaciones y tipologías existentes, pretendemos realizar una clasificación de los problemas de disciplina fruto de las aportaciones que centraremos en lo que consideramos aspectos de indisciplina visibles y no visibles por el profesor.

En el panorama educativo actual un gran número de profesores sitúan en los problemas de comportamiento de los alumnos el principal escollo que hallan en el desarrollo de su ejercicio profesional (Goodson, (1992) citado por Gotzens, Castelló, Genovard y Badía, 2003). En la misma línea pero sin participar del alarmismo creciente López - Batalla (2003) recuerda la existencia de una percepción bastante generalizada de que las actitudes violentas y los comportamientos antisociales van ganando terreno en la vida diaria de los centros escolares. Este hecho a nuestro juicio justifica la necesidad de conocerlos, saber cómo y bajo qué tipo de conductas se presentan, pues tanto en su globalidad como su individualidad, los problemas de disciplina en el aula son la cara visible de un fenómeno más global y por ello, como señalan Ramo y Cruz (1997) la disciplina escolar será uno de los grandes retos del siglo XXI en todos los sistemas educativos.

2.2- Aproximación al concepto de “problema de disciplina”.

Antes de especificar qué son los problemas de disciplina, nos parece necesario delimitar primeramente el espacio en el que se pueden llegar a producir: no nos interesa el centro escolar como espacio global sino ese lugar donde el grupo funciona con unos propósitos concretos idealmente relacionados con la consecución del éxito instruccional. Nos referimos al interior del aula. Como señala Fernández (1992) la escuela es un escenario permanente de conflictos y los que tienen lugar en el aula son el resultado de procesos de negociación informal que se sitúa en algún lugar intermedio entre lo que el profesor o la institución escolar quieren que los alumnos hagan y lo que éstos están dispuestos a hacer. Todo ello se llevará a cabo en un escenario único, el aula escolar.

Ésta, a su vez, la entendemos como un determinado y concreto espacio de carácter interrelacional que acoge al grupo formal no constituido voluntariamente, con objetivos impuestos y portador de un líder formal designado oficialmente (Estrela, 2005). De aquí, en virtud de la vecindad física o las afinidades surgirán los grupos informales, las redes comunicacionales y los problemas relacionales tanto a nivel horizontal como vertical. Carbó (2005) señala ya en este entorno la primigenia de los mismos al considerar que los problemas de disciplina son indicadores de que la clase está viva y los individuos crecen.

Una vez aclarado el ámbito espacio-relacional de interés, observamos desde el primer momento una sinonimia de términos que nos parece importante tener en cuenta para no caer en equívocos. Algunos autores como Gotzens (1986), previo estudio de las corrientes ideológicas establecidas por varios autores (Ausubel, 1961; Bruce, 1975; Cohen y Manion, Weber, 1977; Tanner 1978), o como Ortega y del Rey (2003), conceptualmente suelen situar los términos de *disrupción e indisciplina, problemas de disciplina, problemas de disrupción, comportamiento indisciplinario, disruptivo o simplemente mal comportamiento* en el mismo plano de significación.

Otros autores quieren ser más precisos, por ejemplo Moreno Olmedilla (1997), advierte que con demasiada frecuencia los conflictos de convivencia se han denominado de “disciplina”, contemplando ésta como una limitada visión de *“acatamiento de la norma”*, quizás a causa de ello se pueda explicar su unidireccional tratamiento como problema técnico desde la legislación y la organización escolar olvidando a nuestro juicio causas y antecedentes y por tanto todo lo relativo a la prevención. En la significación sobre indisciplina y disrupción, no existe una unanimidad total sobre su origen. De hecho para algunos autores la indisciplina se refiere a los comportamientos de los alumnos que no cumplen las reglas y normas establecidas dentro del control y el orden. Por tanto, la indisciplina es el comportamiento individual de un alumno que incumple las normas de comportamiento. La diferencia estriba en que indisciplina tiene dos orígenes, el chico y la dinámica de grupos, la disrupción el chico solo (Ortega, del Rey, Ortega-Rivera y Monks, 2005).

La literatura científica ha destacado habitualmente tres problemas principales que pueden relacionarse con la convivencia en las escuelas: conflictos interpersonales, falta de disciplina y problemas de disrupción (Cotton, 2001; Dwyer, Osher, y Warger, 1998; Elliot, 1991; Gottfredson, Gottfredson y Hybl, 1993; Lawrence, Steed, y Younith, 1977; McManus, 1995; Ortega, 1998; Skiba y Peterson, 1999, 2000).

Para Moreno (2004) existen hasta seis categorías de lo que llama comportamiento antisocial, entre ellas, la disrupción y la falta de disciplina. Coincidimos con este autor en que la disrupción se refiere a aquellas situaciones que se producen en el aula y en la que unos pocos alumnos impiden con su conducta el normal desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje, debiendo el profesor dedicar gran parte de su esfuerzo al mantenimiento del orden y la disciplina.

Se trata de un fenómeno interno que normalmente no trasciende el ámbito escolar pero que afecta personalmente al ánimo de los educadores y que repercute en el clima de clase. Sobre la falta de disciplina Moreno Olmedilla (1997), afirma que se manifiesta de forma conflictiva a través de la relación entre profesores y alumnos, y refleja actitudes o posiciones agresivas del alumno hacia su educador, que van desde la mera resistencia al cumplimiento de la ordenes recibidas, al desafío e insulto al profesorado, lo que repercute directamente en el ambiente y actividad que se desarrolla en el aula.

En realidad, como señala Casamayor (1998), es muy difícil precisar donde acaba conducta disruptiva o indisciplinada y dónde empieza una conducta antisocial y si hay una relación directa entre las dos. Lo que sí es posible es afirmar que un alumno que presenta un comportamiento antisocial ha hecho gala con anterioridad de un comportamiento disruptivo. Más tarde, en el 2007, Moreno y Torrego equiparán ambas conductas. A este panorama añadimos un aspecto que consideramos importante, la confusión terminológica. Bajo un mismo término se han englobado conductas de muy distinto orden y por tanto tratamiento. Luengo Orcajo y Moreno Olmedilla (2005) al respecto opinan que con frecuencia los conflictos de convivencia se han denominado de “*disciplina*”, contemplando ésta con la limitada visión del “*acatamiento a la norma*” sin poner en cuestión las lógicas de poder que están presentes a la hora de administrar la justicia en un centro. Por ello, consideran que *este tema* se ha tratado en el campo de la legislación y organización escolar, como si fuera solamente un problema de índole técnico conectado a la administración de derechos y deberes legales.

Aproximándonos más al concepto de “*problemas de disciplina*” partimos de la idea de Watkins y Wagner (1991), cuando afirman que cualquier definición resulta parcial, y la mayoría de las veces dependerá de varios aspectos (momento, lugar, persona ante la que se realice la acción, características del alumno afectado...). A la hora de formular juicios, según la ocasión, cada persona puede incriminar la conducta de un estudiante de *inaceptable, indisciplinada, conflictiva*, entendida como aquella que influye

negativamente en el proceso educativo y supone un grave trastorno para el normal desarrollo de la vida escolar o de rechazo, lo cierto es que existe una preocupación en cuanto al tipo de incidentes conflictivos. Chris, Walkins y Patsy Wagner, (1991) señalan que los estudios que se han realizado sobre el tema, demuestran que hay descripciones como las de *rechazo*, es decir, negativa a recibir enseñanza, a trabajar, a aceptar la autoridad, a considerar el respeto mutuo, el hablar en clase o la conducta agresiva, que representan más de la mitad de los conflictos. Esto, debe ser motivo de reflexión en las escuelas, en cuanto a lo que sucede dentro y fuera de las aulas con los adolescentes.

La ocasionalidad que acabamos de citar nos recordará el carácter relativista que otorga Hargreaves (1976) a los problemas de comportamiento, en cuanto no se pueden considerar desviados en términos absolutos, sino que se convierten en tal en función de quién, en qué tipo de situaciones y ante qué público se cometen.

Siguiendo a Charlot (1992) y Gimeno (2000), una conducta problemática sería la excesiva, es decir, aquella cuya intensidad o repetición de hechos es muy apreciable (en los niños, por ejemplo, gritar o pegar, pero también lo contrario como una falta notoria de actividad o dinamismo); la que es apropiada o normal en sí misma pero que se desarrolla en contextos limitados o inapropiados, por lo que no se atiene a la concepción del comportamiento como ajuste del individuo a su entorno (por ejemplo, es conducta que no llama la atención, por su adecuación al contexto, la del niño

que corre y persigue al compañero en el patio de recreo. Sin embargo, la misma acción efectuada por el mismo niño en el aula, en plena sesión de clase y sin que se advierta en su autor conciencia de su inadecuación, nos indica que estamos ante un problema), o la conducta que está ausente o representada de un modo pobre (en calidad y cantidad) en el comportamiento general del niño (por ejemplo, el dominio de sus esfínteres, o su capacidad de atención o, incluso, su curiosidad y su necesidad de experimentar con lo nuevo).

Como mantiene Moreno (2001), guardar silencio, respetar el material, no maltratar física o psíquicamente al compañero, no son hechos buenos o malos en sí mismos (aunque sí lo sean), son problemas de comportamiento en el contexto escolar porque están interfiriendo en el derecho de otros alumnos a ser protagonistas de sus posibilidades de mejora, a aprovechar lo que la escuela pone a su alcance. Ahora bien, ya nos aclara Rodríguez y Luca de Tena (2001) que el hecho de que no exista un pleno consenso sobre qué se debe considerar problema disciplinario no significa que no exista un cierto acuerdo. Creemos que no hace falta efectuar grandes razonamientos para advertir de forma intuitiva que ciertas actitudes y comportamientos se transformaran en problemáticos en determinadas circunstancias.

La verdad es que mucho se ha escrito a lo largo de los años sobre el comportamiento problemático de los alumnos en las escuelas. Tal es el caso de las investigaciones de Wickman's (1928), incluyendo algunas clásicas publicaciones como Highfield & Pinsent's (1952), encuesta de NFER y Caspari

(1976), citados en Kiriadou, Chris; Roe, Humphery (1988), Torrego y Moreno (2003). En todas las definiciones encontramos el denominador común de la desobediencia a un decálogo normativo explicitada de uno u otro modo en el ámbito grupo-clase. Es en forma resumida lo que plantea Gotzens (1986) cuando entiende que un problema de disciplina es cualquier actividad del alumno que transgrede, viola o ignora la normativa disciplinaria establecida .

Repasaremos a continuación algunos matices que consideramos de interés en distintos planteamientos teóricos. El valor del acuerdo emana en concepciones como la de Casamayor, (1998) al afirmar que la indisciplina es cualquier actitud o comportamiento que va en contra de las reglas pactadas. Con respecto a las consecuencias de su incumplimiento, muchos autores las extienden al entorno docente. Galloway y Rogers (1994) continúan en la misma línea cuando lo definen como cualquier comportamiento problemático, inapropiado o que moleste al profesor.

Houghton & Whwldall & Merret (1988) definen el comportamiento indisciplinado como una actividad molesta, que preocupa y estresa a los profesores y que interrumpe el buen orden en el aula, causando problemas y llevando a los profesores a comentar sobre ello continuamente. Es evidente que en gran parte del marco teórico consultado es el profesor el que se considera como el principal receptor o destinatario de la conducta indisciplinada, aunque no el único ni el principal afectado como veremos más tarde.

Pero entendemos que atendiendo únicamente a los planteamientos anteriores, la afectación a la globalidad de la acción educativa puede menoscabarse si consideramos exclusivamente al proceso como un tipo de relación vectorial originado en el alumno y destinado al profesor. Dicho esquema puede ser reduccionista, pues de hecho, para autores como Moreno (2001) los problemas de comportamiento no lo son porque cuestionan o violentan el estatus del profesorado en general o de un profesor en concreto, no son actitudes y comportamientos contra un sector determinado y único de la comunidad escolar. Lo son porque provocan o desarrollan hechos lesivos que afectan a personas, sin distinción de rango, bienes o materiales e incluso bienes inmateriales.

Partiendo de la postura actitudinal negativa que planteaba Gotzens (1997), dicha concepción recibe un nuevo aporte, el de la temporalidad, por ejemplo bajo el entendimiento de Forehand y McMahon (1981) citados en Larroy, C; de la Puente, M.L. (1995), cuando mantienen que desobediencia consiste en la negativa a iniciar o completar una orden realizada por otra persona en un plazo determinado de tiempo (cinco, diez, veinte segundos dependiendo de los autores). Esta orden puede hacerse en el sentido de “hacer” o en el sentido de “no hacer”, de detener una determinada actividad. De igual forma, Iglesias, (2000) citado por Rodríguez y Luca de Tena, (2004) añade el matiz de *“una elevada frecuencia de aparición”* a su definición de indisciplina: *“ Forma de violencia que puede manifestarse en el aula a través del desacato al reglamento del centro y adicionalmente presenta una elevada*

frecuencia de aparición" (p.45). En esta definición nos parece relevante el carácter violento que se les quiere otorgar a los problemas de disciplina.

Sin embargo estaríamos más en la línea de Torrego y Moreno (2003) cuando, después de equiparar disrupción con problemas de disciplina afirman que dichos comportamientos no son propiamente violentos ni tan siquiera agresivos sino conductas aisladas y al tiempo muy persistentes que manifiestan consistentemente algunos alumnos en el aula y que en su conjunto podríamos calificarlas como boicot al trabajo del profesor.

Una forma diferente de observar la conducta indisciplinada consiste en ver el comportamiento molesto y, a veces peligroso del alumno, como una fuente de información sobre sus necesidades y deseos o sobre la calidad o suficiencia de las estrategias de enseñanza, al menos, tal como las percibe el alumno (Carr y Durand, 1985; Donnellan, Mirenda, Mesaros y Fassbender, 1984; Prizant y Wetherby, 1987). Ciertos alumnos pueden tratar de comunicar ciertas y determinadas necesidades del tipo "*déjame solo*", "*préstame atención*", "*necesito ayuda*" o "*no quiero hacer eso*" adoptando una conducta incómoda y a veces peligrosa (Hitzing, 1999).

Lo que sí estará claro es que, como mantiene Pearson (1983), cualquier conflicto va a distorsionar la dinámica escolar y va a impedir el desarrollo efectivo de la misma. En realidad estaremos reafirmandonos en la idea que expusimos ya en el capítulo anterior sobre la disciplina y su afectación positiva para el proceso de aprendizaje. Por poco frecuente y grave que sea, la

disrupción interrumpe y distorsiona el flujo normal de las tareas dentro del aula y fuerza al profesor a invertir buena parte del tiempo de enseñanza a hacerles frente, (Torrego y Moreno, 2003).

Con estas premisas, la indisciplina en el aula es entendida por Gómez, Sanz, Puyal, Luna, Sanagustín, Elboj, (2006) como un comportamiento que ocasionalmente afecta a las relaciones de convivencia y repercute en el proceso educativo. Entre sus implicaciones y consecuencias, para estos autores encontramos a corto y largo plazo la enorme pérdida de tiempo (se interrumpen las clases teóricas, se retrasan los ejercicios prácticos...), la separación emocional entre alumnos y profesores que repercute en la falta de enfoques activos de enseñanza y la relación directa con el incremento del absentismo tanto por parte del alumnado como del profesorado (Freiberg, 1988).

La indisciplina se está visibilizando tanto en su concepto como en sus consecuencias a través de las conductas disruptivas que Torrego (2006) define como: *“Conglomerado de conductas inapropiadas que se producen en el aula y que impiden el normal desarrollo de la actividad educativa (boicot, ruido permanente, interrupciones, etc.). Representa un problema ya que implica una enorme pérdida de tiempo, se interpreta como falta de disciplina y produce mayor índice de fracaso escolar, individual y grupal, y finalmente, distancia emocional entre alumnos y profesores, dificultando las relaciones interpersonales en el aula, (p.178).*

Esta claro que la influencia sobre el aprendizaje y rendimiento del alumno y del resto del grupo, así como en la labor docente es nefasta. Vallés (1997) citado por Moreno (2001) mantiene que son conductas que van contra los derechos personales de los alumnos a ser respetados por los compañeros y lesionan los derechos a aprender/enseñar en un clima de pacífica y tranquila convivencia escolar.

Llegados a este punto y a la vista de la revisión anterior, consideramos la oportunidad de aclarar nuestro concepto de problema de disciplina en el aula. Entendemos por tal comportamiento al que producido en el interior del aula dificulta la tarea docente, limitándola en mayor o menor medida a través de un conglomerado de actitudes y comportamientos, alejados en su mayoría de las normas establecidas, que varían en frecuencia e intensidad y cuya direccionalidad puede ir desde el propio individuo, al resto de los individuos, al profesor o a la propia instalación escolar. Dichos actos suelen ser realizados individualmente o por grupos reducidos de alumnos y aunque su objetivo prioritario no es el de enfrentarse al profesorado, producen interrupciones que repercuten en el resto del grupo al menoscabar la labor docente.

Finalmente queremos señalar nuestro especial interés de excluir la violencia en el marco del problema disciplinar. Nuestro estudio no trata de violencia escolar pero no es infrecuente en la lectura de prensa y medios de comunicación observar dicha asociación de términos. La indisciplina es un comportamiento que va contra las normas, mientras que la violencia supone una agresión a otra persona que va más allá de las pautas de convivencia.

Creemos que hay muchas más posibilidades de que la violencia aparezca en los ámbitos donde las normas son arbitrarias, elaboradas sin la participación del alumnado, inconsistentes y poco claras, es decir, donde la disciplina es incoherente y autoritaria. Es por ello que señalaremos que ni debe ni puede excluirse la posibilidad de actos de violencia posteriores a los de indisciplina pero que entendemos en su mayoría como de consecuencia, en determinadas ocasiones y casi siempre fruto de un tratamiento situacional inadecuado.

2.3 - Tipología y clasificación de problemas de disciplina.

Como ya hemos aclarado en el apartado anterior, los problemas de disciplina a los que vamos a hacer referencia se encuadran en aquellas actividades observables que van a suponer la infracción de una norma determinada o un conjunto de ellas y que por ende afectan a la buena marcha del grupo clase; un grupo de adolescentes. La tipología de la conflictividad es múltiple y son numerosos los autores que han realizado sistematizadas clasificaciones del comportamiento que impide la convivencia en los centros escolares (p.e. Casamayor et al, 1989; Ortega, 1998, Carrascosa y Martínez, 1998, etc.). Comportamientos de indisciplina, de interrupción, de “objeción” y absentismo escolar, de delincuencia, etc., han sido ampliamente descritos en etiología y en su topografía como generadores de la conflictividad que impide la armoniosa convivencia en los centros escolares.

Es importante igualmente recordar que no todas las infracciones se van a relacionar con la infracción de normas escolares o académicas sino que

también van a hacer referencia al incumplimiento de normas sociales o a las derivadas de componentes de inmadurez en el desarrollo orgánico del individuo. En realidad existen tantos tipos de conductas indisciplinadas que se han intentado clasificar de forma más o menos exhaustiva por diferentes autores y de hecho hay numerosos investigadores que han trabajado al respecto.

Aquí únicamente presentaremos aquellas clasificaciones que hemos considerado más relevantes, significativas y claras dentro de la literatura psicopedagógica contemporánea y que recogen de un modo u otro los tipos de actividad que más se acerca a nuestro concepto, anteriormente reseñado, de problema disciplinar.

2.3-1 Tipos de problemas según Gotzens (1986).

Apoyándose en los trabajos de diversos autores: Thomas (1968), Becker (1967), Barrish (1969), Ward (1975), Gotzens, (1986) agrupa los problemas de disciplina en cuatro categorías. Más tarde, Plaza del Río (1996) coincidiendo con la misma, hace referencia de nuevo a dichas conductas medidas en términos de frecuencia de aparición, duración y/o intensidad, eliminando así todas las atribuciones interpretativas que el observador hace o puede hacer. Tales son:

1. - *Comportamientos de indisciplina en la clase que interfieren con el comportamiento de estudio.* Es quizás, la categoría que más comportamientos recoge. Los más representativos son:

- *Comportamientos de motricidad gruesa.*

Ejemplos: estar fuera del asiento, ponerse de pie, dar vueltas por la clase, saltar, andar a “*pata coja*”, desplazar la silla, ponerse de rodillas sobre la silla, sacudir los brazos, balancear la silla, mover la mesa o golpear con ella el suelo u otras mesas o sillas...

- *Comportamientos ruidosos.*

Ejemplos: golpear con los pies, dar palmadas, hacer ruido con el papel, rasgar papel, tirar libros u otros objetos sobre la mesa, dar patadas a la silla o mesa, derribar sillas o mesas, tirar libros, hacer “*bombas*” de chicle...

- *Comportamientos verbales.*

Ejemplos: conversar con otros alumnos, llamar al profesor para conseguir su atención, gritar, llorar, cantar, reír, silbar o toser...

- *Comportamientos de orientación en la clase.*

Ejemplos: volver la cabeza y/o cuerpo hacia otra persona, mostrar objetos a otro niño, y observar a otros niños (en función de la duración de dicha acción y el grado de giro que supone desde la mesa).

- *Comportamientos de agresión.*

Ejemplos: pegar, empujar, pellizcar, dar “*collejas*”, abofetear, golpear con objetos, arrebatarse objetos o trabajos pertenecientes a otros, destrozar propiedad ajena (particular o institucional), lanzar objetos...

A esta serie de comportamientos, nosotros añadiríamos una nueva categoría, la de comportamientos clandestinos y por tanto difíciles de visualizar. Tales serían los que se desarrollan a espaldas del profesor: “*disparar con canutos*”, tirar bolas de papel mojado y prensado a la pizarra o al techo, eructos, flatulencias, pegar chicles en las mesas y sillas, introducir palillos en

cerraduras, manipulación deliberada de instrumentos como cañones de video, aparatos reproductores de música, ordenadores, manejo de aparatos electrónicos en clase tales como teléfonos, ipods o videocónsolas, etc.

A nivel ilustrativo consideramos de interés citar los tipos que concretaron Gotzens, Castelló, Genovard y Badía (2003) en un reciente estudio sobre la disciplina en el aula basándose en estudios anteriores (Añaños y Gotzens, 1990; Martin, Linfoot y Stepheson, 1999): estar fuera del asiento, deambular por el aula, agresiones al mobiliario, destrucción de material escolar, emisión de ruidos, hablar con los compañeros, hacer payasadas, utilizar el teléfono móvil, desobediencia de normas y autoridad, escarnio del profesor, inhibición ante tareas, interrupción del trabajo de compañeros, robos y hurtos, hacer novillos, lenguaje y gesticulación soez, distracción, interrupción del docente, abandono voluntario del aula, peleas y agresiones físicas, olvido de material, mascar chicle.

2. - *Comportamientos de indisciplina relacionados con la falta de responsabilidad social del alumno*: robo, absentismo escolar, palabras y gestos obscenos. Nosotros añadimos la presencia de indumentarias poco acordes al ámbito escolar. Dicha puntualización la referimos a dos aspectos:

- *La explicitación de posibles mensajes violentos, trasgresores o provocativos escritos o visualizados en imágenes que puedan portar.*
- *El modo y condición en que se portan.* Ejemplos: la muestra de partes íntimas del cuerpo o la presencia de olor y/o suciedad en la ropa.

3. - *Comportamientos de indisciplina que perturban las relaciones sociales en la clase:* Aunque ya se han descrito los comportamientos agresivos, tanto físicos como verbales, también podrían ser incluidos en este grupo. Sin embargo en este apartado se prioriza el comportamiento de huida y aislamiento social tanto en cuanto rompen la pauta de socialización del niño. Pese a que los comportamientos de huida y aislamiento social no suponen la infracción de una norma, tal y como describe Hambling y otros (1969) cuando el proceso de socialización se ve afectado pueden aparecer comportamientos diversos entre los que se encuentran los anteriormente citados. En una postura contraria encontraríamos a Defrance (2006) para el que comportamientos que afectan a uno mismo y no al colectivo ni son problemas de disciplina ni por tanto deben ser reprimidos.

4. - *Comportamientos de indisciplina asociados a cierta inmadurez orgánica del individuo:*

- Hiperactividad o movimiento excesivo e impulsivo que manifiesta el sujeto en toda su actividad: incapacidad de estarse quietos o sentados, hablan demasiado, estropean material o el mobiliario, irse de clase sin permiso, irritabilidad, peleas, no responder a la disciplina, no acabar lo que empiezan, incumplimiento de instrucciones recibidas, etc.
- La distracción y el comportamiento falto o exento de atención que se da, bien cuando el alumno centra su atención en un objeto diferente al propuesto o bien cuando cambia de forma casi constante su foco de atención imposibilitando o cuando menos no facilitando, por los breves periodos atencionales, cualquier aprendizaje. Igualmente se señala el

comportamiento de demora (abandono o retraso de una tarea que debiera ser completada) y holgazanería (frecuentes pérdidas de tiempo inútiles o infructuosas).

2.3-2 Tipos de problemas según Casamayor (1987).

Consideramos su importancia por presentar una clasificación mucho más general pero que puede englobar perfectamente lo que comúnmente se puede observar en el transcurso de las sesiones escolares ordinarias.

- *Por lo que respecta a la conducta:* ruidos, disputas, movilidad no justificada, competitividad y enfrentamientos, actitudes molestas y destructivas, agresiones físicas y verbales, insultos, apodos, palabrotas, etc.
- *Por lo que se refiere a los hábitos de trabajo:* retrasos, absentismo, distracción, desinterés, suciedad, desorden, falta de limpieza, parasitismo respecto del grupo de estudio, etc.

2.3-3 Tipos de problemas según Lewis (1997).

La validez de su clasificación radica a nuestro juicio en que Lewis sitúa los focos del problema en los lugares adecuados. El alumno, la clase y el profesor.

Este autor hace referencia a “*conductas inapropiadas*” o “*inappropriate behaviour*”. Distingue tres tipos de conductas diferentes y a su vez divide cada

una de estas categorías en dos, dependiendo si el profesor las considera como actuaciones intencionadas o involuntarias. De forma orientativa, pondremos un ejemplo de cada una:

- Conductas que impiden el aprendizaje solamente del propio alumno que realiza dichos comportamientos:

Intencionada: durante una clase el alumno realiza ejercicios de otras asignaturas.

Involuntaria: cualquier distracción inconsciente (mirar por la ventana y soñar...) desconectando completamente de las actividades del aula.

- Conductas que dificultan el aprendizaje de los otros compañeros:

Intencionada: insultar en voz alta a un compañero.

Involuntarias: a un alumno se le cae el estuche al suelo.

- Conductas que causan enfrentamiento con el profesor:

Intencionadas: el profesor indica a un alumno que se cambie de sitio y no quiere.

Involuntaria: en un intento de coger el estuche que se ha caído, el alumno hace caso omiso a la petición del profesor a que se siente.

2.3-4 Tipos de problemas según Calvo (2003).

Calvo (2003) ofrece una sistematizada y actualizada clasificación de esta problemática. Clasifica en cuatro los problemas de disciplina:

- *Rechazo al aprendizaje.* Evita las situaciones de enseñanza, (no acudir al centro sistemáticamente, llegar tarde a clase, no llevar los materiales escolares necesarios, no participar en el desarrollo de las clases, no realizar los trabajos propuestos, permanecer aislado en el aula, estar adormecidos, etc.). En esta categoría el alumno no altera sustancialmente el ritmo de trabajo de sus compañeros aunque afecta negativamente a la capacidad de respuesta educativa del profesor.
- *Trato inadecuado.* Se trata de comportamientos relacionados con la falta de respeto a las normas de urbanidad o a las formas de relación social que se consideran aceptables. El sujeto no tiene la intención de molestar ni a los alumnos ni al profesor, se comporta como ha aprendido. Se trata de un tipo de conductas que se originan por desconocimiento de las formas de relación apropiadas en el entorno escolar. Puede influir el carácter tácito o expreso que tengan las reglas o la imposibilidad de que el alumno pueda verificar de forma sencilla que cumple las reglas adecuadamente.
- *Conductas disruptivas.* Se trata de comportamientos objetivamente no agresivos, por ejemplo levantarse sin permiso, hablar mientras el profesor explica en clase, etc. Estos comportamientos deterioran el proceso de enseñanza y aprendizaje. Identifica la conducta disruptiva como una reacción desadaptada de aquellos alumnos que pretenden compulsivamente sentirse más valorados por su grupo y satisfacer sus deseos ignorando las necesidades o vulnerando los derechos de los

otros. Con ellas pretende llamar la atención del grupo o del profesor y obtener un estatus de poder en el aula. Con frecuencia la expresión “conducta disruptiva en el aula” se emplea para referirse a un conjunto de comportamientos que pueden variar desde ligeras interrupciones en clase (que no todos los profesores identifican como perturbadoras) al enfrentamiento verbal o incluso físico con el profesor, de tal manera que parece desdibujarse un límite claro entre el comportamiento perturbador y el agresivo.

- *Conductas agresivas.* Comportamientos cometidos para causar intencionalmente daño a otra persona y que provocan placer al que lo realiza. Siguiendo a Berkowitz (1996) pueden ser de dos tipos: agresión emocional, reactiva u hostil o agresión instrumental.

2.3-5 Otros tipos

Repasaremos brevemente algunas propuestas que sin llegar a niveles altos de concreción y exhaustividad ofrecen interés por su riqueza y diversidad de campos que plantean.

A.- Centrados en la Intencionalidad y la premeditación en conductas para alterar el ritmo de la clase, (Fernández Enguita, 1995).

Otra de las interpretaciones y ejemplos al respecto que nos llama la atención es la que presenta Fernández Enguita (1995). Para Enguita

quienquiera que haya observado una clase sabe que buena parte del tiempo no se emplea en la transmisión o la adquisición de conocimientos, sino en la creación, el mantenimiento o la distorsión de las condiciones de orden que se consideran necesarias para poder hacerlo. Las interrupciones, las conversaciones en voz alta, el ruido, los paseos de mesa en mesa, etc. Son interpretables como formas de resistencia de los alumnos, también lo son los diversos mecanismos por los que se intenta disminuir el ritmo de trabajo desde la legitimidad del discurso escolar, como cuando unos alumnos piden innecesariamente que no se borre la pizarra, se dicte más despacio, se repita algo, declaran no haber entendido habiéndolo hecho, etc, o las acciones que imposibilitan la marcha prevista del trabajo escolar, como no llevar el libro que el profesor quiere que usen, olvidar el compás para la clase de dibujo o no traer la ropa deportiva para la gimnasia.

B.- Centrados en repercusiones negativas al resto del grupo (Fernández, 2001).

Su planteamiento se basa en que los objetivos educativos de las diferentes personas en el aula no son necesariamente los mismos, es decir, los propósitos educativos iniciales del profesor no son compartidos y asumidos por todos los miembros del grupo.

Interpreta como un problema de falta de disciplina en el aula un conglomerado de conductas inapropiadas dentro de la misma tales como levantarse a destiempo, hablar cuando explica el profesor, etc. Con estos actos se retrasa y en algunos casos se impide el proceso de enseñanza y aprendizaje. Para Fernández (2001), estamos ante un problema académico,

pues no permite ampliar ni reforzar los conocimientos debidos. La repercusión excede a los individuos sobre los que se centra la acción (alumno-profesor) porque produce mayor fracaso escolar en el grupo clase. Se propicia un clima de aula tenso donde se crean malas relaciones interpersonales tanto entre profesores y alumnos como entre los propios alumnos y, en muchos casos, entre los propios profesores. Se trata de comportamientos de un/a alumno/a o un grupo de ellos que alteran el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Suelen darse en alumnos/as que no comparten ni asumen los propósitos educativos del profesorado. Fernández (2001) entiende que la disrupción supone la imposibilidad de instruir por parte del profesor o la dificultad del alumnado de aprender. Con cierta frecuencia, el profesorado atribuye al alumnado disruptivo la intención de dificultar el proceso de enseñanza y aprendizaje, pero más bien deberíamos decir que consigue dificultarlo aunque no siempre existe esta intención. Hablamos de conductas muy abundantes que el profesorado interpreta como un problema de falta de disciplina en el aula. Este conglomerado de conductas, para el alumnado es parte de su vida social, mientras que para el profesorado supone un impedimento en su intento de comunicar y enseñar. La disrupción, sinónimo de indisciplina, tiene un marcado carácter académico, va contra la tarea educativa propiamente dicha y, en consecuencia, retarda el aprendizaje; sin embargo, también incide negativamente en el clima del aula y repercute en las relaciones interpersonales. El dilema del profesorado está en la necesidad de reconvertir la dinámica del aula y la necesidad de atender a aquellos/as alumnos/as que sí muestran interés por aprender y valoran el proceso educativo.

C.- Problemas de disciplina como manifestación de contravalor a los valores escolares (Ortega y del Rey, 2003).

En este caso, aparece un concepto amplio de actitudes que se englobarán bajo el denominador común del rechazo a los valores escolares. Cualquier acto que se oponga activa o pasivamente al cumplimiento de los valores encarnado por el centro escolar supondrá la cara visible del problema disciplinar. El conflicto de valores planea sobre el clima del aula y la crisis y actuación a raíz de los mismos pueden diferir en aspectos puntuales aunque su naturaleza será idéntica, la rebeldía y la oposición. Esta crisis y contraposición de valores, se presenta ante el profesorado como desánimo y falta de aceptación de sus propuestas; y ante los escolares, como desánimo y confusión. Todo ello a su vez determinará el origen de futuros fenómenos de disruptividad, rebeldía injustificada, falta de atención y de respeto, cuando no de conflictividad difusa y permanente rechazo de estilo de relaciones que se establece.

D.- De la desobediencia a la agresión, (Ortega, del Rey, Ortega - Rivera y Monks, 2005)

La disruptión hace referencia a los comportamientos de un grupo de alumnos en el aula que impide el normal desarrollo de la clase. Los comportamientos que pueden considerarse disruptivos van desde la falta de cooperación, la desobediencia y la provocación hasta la agresión (Tattum, 1989). Estos comportamientos afectan principalmente al proceso de

aprendizaje y enseñanza, es decir, a la capacidad de realizar tareas académicas en el aula (Ortega y del Rey, 2001). El profesor no puede enseñar y los alumnos no pueden aprender, lo que significa que la interrupción se convierte en un problema académico en las clases en las que ocurre. Por otra parte, también afecta a la disciplina, ya que los comportamientos disruptivos son transgresiones de las reglas y normas de comportamiento del aula en que el profesor debe invertir tiempo para controlar. Esto quiere decir que en numerosas ocasiones el profesor aumenta el control disciplinario. Sin embargo, el origen de la mayoría de los problemas disruptivos es la falta de motivación para aprender de los estudiantes. Si un niño o adolescente no tiene interés por lo que hace en clase y permanece en la misma un total de cinco o seis horas seguidas, se inventa cosas para pasar el tiempo. Habitualmente, estas formas de pasar el tiempo provocan malestar en los profesores y en el resto de los alumnos no sólo por la falta de implicación en el aprendizaje sino también por el habitual efecto negativo en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los demás.

Por ejemplo en el informe INCE⁴ (1998) se utilizan conceptos globales que abarcan conductas muy diferentes. En este informe se consideraron como situaciones de indisciplina las siguientes conductas: alboroto fuera del aula, alboroto en el aula, agresión moral, descalificaciones, insultos, amenazas, falta de respeto hacia profesores y profesoras, falta de respeto a compañeros, absentismo escolar, etc.

⁴ (Instituto Nacional de Calidad Educativa)

En un reciente estudio realizado a nivel autonómico de Aragón, (Gómez et al. , 2006), sobre relaciones de convivencia y conflicto escolar, los problemas en aula, según el profesorado, eran los alumnos que no permitían dar clase a través de agresiones, gritos, malos modos entre alumnos, malas maneras hacia los profesores, agresiones hacia profesores, vandalismo y destrozo de material.

2.4- Alcance y breve cronología del problema disciplinar en el siglo XX.

En realidad hay que tener en cuenta que nos vamos a encontrar con notables diferencias a la hora de valorar la gravedad de los problemas de disciplina mencionados según sea el profesorado, padres, madres -alumnos, psicólogos... etc. quien los perciba. Por ejemplo, Ziv (1970) realizó un estudio comparativo del nivel de gravedad de un conjunto de comportamientos según tres grupos: profesores, psicólogos y alumnos y evidenció que mientras el profesorado priorizaba lo que pasaba en las clases, los psicólogos resaltaban aquellos comportamientos que afectaban al desarrollo futuro de la personalidad de los alumnos. Igualmente Handler (1981) determinará las diferencias entre los distintos sectores. Incluso podemos afirmar con toda rotundidad que entre los profesores parece que tampoco se logre un consenso pleno. Por ejemplo Badía Martín (2001) cita un dato interesante sobre el hecho de que la experiencia en la enseñanza se ha encontrado como un moderador significativo de percepción de la sociedad de algunos comportamientos. El tener poca experiencia docente puede hacer que se juzguen como más serios ciertos problemas de comportamiento. A raíz de este hecho podría explicarse el por

qué algunos autores consideran que para un profesor novel ciertos comportamientos serían más molestos que para un profesor con más experiencia.

Sin ánimo de exhaustividad, y para comprender la situación a la que nos enfrentamos actualmente, consideramos oportuno realizar una breve visión cronológica a lo largo del siglo XX sobre la importancia que se les ha dado a dichos comportamientos dependiendo de la época. Habría que partir por ejemplo de los trabajos de Wickman (1928) donde, curiosamente, se evidencia que la homosexualidad y los robos son los comportamientos más graves, mientras que la mentira y el maltrato de material escolar los que menos. Dejando atrás las anteriores connotaciones de gravedad en la conceptualización de la homosexualidad, Schrupp y Gjerde (1953) hablan posteriormente del insulto, el robo y la crueldad. Mehrens y Espósito (1968) por su parte de nuevo citan el robo y el engaño en los primeros lugares frente al dibujo de obscenidades en el último. En la década siguiente varios estudios coincidieron en mostrar el destrozo de la propiedad ajena y el ataque físico al profesor como los más preocupantes. Sin embargo Mills (1976) realizó un estudio centrado en las conductas disruptivas más serias en jóvenes de trece a dieciséis años sobre varias escuelas de secundaria y determinó que contrariamente a lo que la prensa día a día presentaba, la gravedad de los mismos y su frecuencia era puramente ocasional.

En el último cuarto de siglo XX, con relación a las décadas anteriores, Martín-Moreno Cerrillo citando a Green (1975) apunta un cambio comportamental notable en la población escolar especialmente en las zonas

más industrializadas. Esto se hace especialmente visible en el caso norteamericano con el que ilustra su afirmación. Al igual que a dicha autora nos sorprende comparar la relación de los principales problemas de disciplina detectados en los centros educativos por los docentes de los años cuarenta, con la de sus homólogos actuales. En los años cuarenta del pasado siglo, los problemas de conducta en las escuelas eran hablar en clase, masticar chicle, hacer ruido, correr por los pasillos, salirse de la fila, vestir ropa inadecuada, no echar los papeles en la papelera. En 1986, según datos del Fullerton Police Department y del California Department of Education estos problemas ya eran totalmente distintos, consumo de drogas, incendio premeditado, atraco, vandalismo, hurto, amenazas de bomba, absentismo, asesinato, suicidio, atracos, violaciones, extorsión, etc. Como vemos la gravedad e intensidad de muchas de estas actuaciones las posiciona claramente y en general en un fenómeno distinto al que nos ocupa, la violencia en toda su extensión.

En el caso de España parecen existir notables diferencias. Actualmente también podemos afirmar que en la mayoría de los centros escolares no son los episodios de violencia ni las agresiones graves las que más frecuentemente aparecen; según el informe del defensor del pueblo, 1999 y 2006 las faltas de indisciplinas más frecuente son aquellas relacionadas con el respeto a las normas, hacia los demás y hacia la escuela como institución. Queda esta visión apoyada por estudios recientes como los de Amado y Estrela (2005) en los que se habla de un tipo de comportamiento que, más por su repetición que por su gravedad intrínseca, perturba el desarrollo de las clases, resultando apenas

significativo el porcentaje de comportamientos que pueden considerarse como graves.

2.5- Conclusiones.

De lo expuesto en este capítulo extraemos las siguientes conclusiones que consideramos de interés para nuestro estudio:

Con respecto al amplio abanico terminológico existente, consideramos sinónimos los términos de problemas de disciplina o indisciplina y los actos disruptivos o disrupción escolar. Problemas de disciplina en el aula, como tales y en su globalidad entenderemos todos aquellos aspectos actitudinales que alteran la relación alumno/profesor y concluyen entre otros lesionando en el alumnado el derecho al estudio o a su dignidad y en el profesorado menoscabando su labor y/o generando afectaciones anímicas que posteriormente repercuten en la práctica docente. Están constituidos por un conglomerado de conductas enojosas e inapropiadas tales como: llegar tarde, pintar las mesas, comer, hacer ruidos, gritar, mostrarse pasivos, hacer comentarios inapropiados, levantarse sin permiso, faltar al respeto... Pese a que en el plano teórico observamos una tendencia a la clara intencionalidad con fines de obstaculización de la tarea docente, dudamos de que siempre sea así.

Conceptuamos a los problemas de disciplina como un tipo de actuación concreto que en el marco de una traducción marcadamente subjetiva, porta un mensaje oculto de llamada de atención. Esta llamada creemos que está visibilizándose a través, entre otras, de un tipo de respuesta conductual de

tipo trasgresor y/o provocativo sobre el plano de normas establecidas (consensuados o no). Dicha actitud evidencia un comportamiento que más por su repetición que por su gravedad intrínseca constituye en la multiplicidad de sus manifestaciones el núcleo o la esencia del problema disciplinar. Creemos que debido a características como la temporalidad, relatividad, funcionalidad, subjetividad, duración, frecuencia, intensidad, etc., (tanto para profesores, alumnos y familias), su consideración dependerá de la subjetividad del receptor de dicho comportamiento y como consecuencia no siempre se estará de acuerdo en considerar una conducta como indisciplinada o disruptiva.

Subrayamos la gravedad de sus consecuencias al dificultar el proceso de enseñanza - aprendizaje y por tanto impedir que cualquier centro educativo cumpla su principal misión, que es la de educar. Adicionalmente recordaremos el hecho de que pese a que no suelen trascender el ámbito escolar, están afectando personalmente el ánimo de muchos educadores y repercutiendo por tanto en el clima del aula. Con respecto a la clasificación como problemas de disciplina de determinadas actuaciones como la pasividad, no traer el material necesario, etc., mencionar nuestra conformidad. Ello lo hacemos pese a que como pudimos ver, dichas actuaciones ofrecen múltiples lecturas e interpretaciones acerca de su inclusión como problema de disciplina por tratarse de conductas dirigidas a uno mismo y no a los demás (Defrance, 2006). Nosotros entendemos que desde el momento en que el profesor, en el ejercicio de sus atribuciones, debe intervenir ante esos hechos, se altera el ritmo de la clase con las consiguientes repercusiones en el aprendizaje del resto del grupo.

Capítulo 3

**Causas de la indisciplina en el aula
relacionadas con al sistema educativo.**

Introducción.

Es relativamente fácil asignar al alumno la culpa de las dificultades conductuales, pero si como señala Wrigley (2007) invertimos nuestro ángulo de visión, por un momento, podríamos comenzar a preguntar si los institutos proporcionan actualmente un ambiente social y educativo sano para los jóvenes de hoy. En el transcurso de nuestra revisión teórica, y a nivel del origen causal de los problemas de disciplina, entendemos que una de las complejidades que el tema presenta, radica precisamente en las interrelaciones susceptibles de producirse entre diversos factores.

En el contexto escolar, suele ser muy común que a nivel de los Departamentos de Orientación, tutores o los propios docentes, al analizar los orígenes de una conducta problemática y determinar aquellos factores de riesgo que pudieran estar en su origen, se descubra que no se da un único factor. Fruto de ese tipo de análisis suele aparecer y ponerse de manifiesto que, pese al posible dominio cuantitativo o cualitativo de un factor que parezca claramente preponderante, aparecen agrupados junto a él otros factores del mismo grupo u origen o incluso totalmente distinto. Así, junto a la existencia de un esquema familiar desestructurado, claro factor de riesgo en un alto porcentaje de problemas de conducta, es posible que aparezcan un bajo nivel de renta, un contexto social inmediato inadecuado y una escolarización insuficiente o poco acorde con lo que en su momento fueron las necesidades personales del individuo. Igualmente contribuirá a la complejidad del fenómeno el hecho de que la acumulación de factores de riesgo determina

que el papel específico de un factor en la secuencia causal que lleva a la realización de comportamientos de indisciplina, puede ser difícil de discernir (Kazdin 1999). Por ello, queremos aclarar que si bien su acción puede ser negativa por concurrente o simultánea, o por acumulativa y/o secuencial, el peso específico de cada uno de ellos puede ser definitorio para explicar el fenómeno.

La indisciplina escolar es un fenómeno inmerso en la sociedad y que tiene su campo de desarrollo en su sistema educativo. Sabemos que se trata de un fenómeno fundamentalmente escolar que hunde sus raíces en un conglomerado multicausal. Sin ánimo de privilegiar ninguna de sus causas, entendemos que la importancia del origen causal, que consideramos residente en el propio sistema educacional, requiere un capítulo específico de estudio.

En este análisis hemos considerado la oportunidad de intervenir a través de una estructura organizada en tres puntos clave. Todos ellos pese a poseer notas de identidad propia están interconectados. El sistema educativo como ente global, el centro educativo como institución específica, local y cercana (por tanto diversa) y el profesorado como medio de acción directa y particular. Estos tres factores caracterizados por su complementariedad, inclusividad e interdependencia serán estudiados en facetas muy concretas por considerarlos determinantes, a nivel individual o colectivo y en mayor o menor medida, en la génesis y mantenimiento de los problemas objeto de estudio.

3.1 El Sistema educativo.

A.- El reto de la nueva educación.

En primer lugar, consideramos oportuno partir de la emergente reformulación de objetivos sobre la Educación del siglo XXI y por consiguiente la necesaria readaptación que ello va a generar en los sistemas educativos. Tomamos como referencia a La Comisión Internacional sobre Educación (1996) presidida por Jacques Delors que fundamentó el concepto de educación a lo largo de la vida en cuatro aspectos o pilares básicos (Delors, 1996):

- *Aprender a conocer*, adquiriendo una cultura general que permita seguir aprendiendo por sí mismo.
- *Aprender a hacer*, lo que supone una capacidad para trabajar en diferentes situaciones, sea individualmente o en equipo.
- *Aprender a vivir juntos*, generando habilidades sociales que faciliten la relación interpersonal y la gestión de los conflictos.
- *Aprender a ser*, desplegando todas las capacidades humanas en un todo integrado que facilite la autonomía personal y el espíritu crítico.

Con la finalidad de superar las limitaciones propias del ser humano, Toffler (1990) insiste en la necesidad de impulsar el desarrollo de los valores en la educación: *"Los educadores no deben intentar imponer una serie rígida de valores a los estudiantes; pero deben sistemáticamente organizar actividades formales e informales para ayudar a los estudiantes a que ellos mismos definan, expliquen y comprueben sus propios valores, cualesquiera que sean.*

Nuestras escuelas continuarán formando hombres para la era industrial hasta que enseñemos a los jóvenes las destrezas necesarias para identificar y clarificar, cuando no reconciliar, los conflictos en sus propio sistema de valores" (p. 132). Cuando Santos Guerra (2000) en la línea de muchos otros investigadores, avisa que hay alumnos que abandonan la escuela con el autoconcepto destrozado, "con el techo encima de la nuca", con estrategias ineficaces para afrontar la vida, sin recursos para seguir aprendiendo o, lo que es más grave, con el deseo de aprender destruido hay que hacer una profunda reflexión. Guerra en su exposición denuncia que hay estructuras envenenadas por el planteamiento discriminatorio o funcionamiento que perjudican a los más desfavorecidos. Coincidimos con Moreno (2004) cuando señala que los centros escolares ya no son espacios preferentes de socialización y de encuentro fructífero. Los problemas de disciplina en los centros escolares suponen y visibilizan a nuestro juicio una expresión más de las disfunciones y contradicciones de los sistemas escolares actuales.

En definitiva y como bien apunta López Batalla (2003), los sistemas formales de educación deben modificar sus estructuras para adecuarlas a estos nuevos horizontes formativos y ponerlas al servicio de todos los ciudadanos, de manera que faciliten oportunidades de aprendizaje y convivencia más allá de la mera adquisición de conocimientos académicos. Por tanto, aún estamos lejos de la situación ideal. Gento (2003) manifiesta que las críticas a los sistemas educativos no son privativas de un país en particular sino que se pueden generalizar. Así en Europa diversos autores ponen de manifiesto su preocupación por la educación. Por ejemplo, Henting (1995)

señala: *“La preocupación es grande y real y en ningún caso tranquilizadora. Puede ser, sin embargo, que las malas noticias nos ayuden a un análisis más profundo de la realidad, a la búsqueda de un mensaje de salvación y a una alternativa de los estudios y prospectivas, de los análisis de la escuela y de los planes de reforma de los últimos treinta años”* (p. 67).

B.- Factores del sistema educativo generadores de problemas de disciplina.

En este apartado, nos detendremos especialmente en algunos aspectos que a nuestro juicio, evidencian la disfunción entre la teoría y la práctica educativa que la institución pretende y que son a nuestro entender, tanto en su conjunto como en su individualidad, algunos de los muchos causantes de los problemas de disciplina en las aulas. No hay que olvidar que el alumno en conflicto es prioritariamente alguien que ha traspasado al proceso de escolarización todas las tensiones de su adolescencia sin que la escuela haya tenido habilidad o capacidad para derivarlas o canalizarlas (Funes, 1998). Por tanto si en general, cualquier conflicto hace referencia a una incompatibilidad, es fácil suponer que en el escenario que nos ocupa, nos estamos enfrentando a una incompatibilidad entre la condición adolescente y las formas, las circunstancias de la acción educativa o entre el proyecto educativo necesario y el formato institucional que adopta.

1. - Grado de adecuación del sistema educativo a la realidad social. A nivel europeo y americano algunos informes recientes sobre educación

manifiestan que la educación parece vivir a espaldas de la realidad. *“Me preocupa sobremanera la inercia de la institución escolar, la forma en la que repite los errores y mantiene las limitaciones sin hacerse preguntas sobre lo que sucede como resultado de su actividad”*. (Santos Guerra 2000, p. 65). La verdad es que todas las críticas recogidas en contra del sistema educativo no van dirigidas a la desaparición de las instituciones educativas como tales, sino más bien a la transformación de las mismas para acomodarlas a la realidad y necesidades de las sociedades y de los individuos en la actualidad. Por ejemplo el Informe elaborado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico sobre *“Escuelas y Calidad de Enseñanza”* (1991) ya ponía de manifiesto dicha preocupación cuando formulaba la siguiente pregunta: *“¿Aciertan quienes ocupan puestos de autoridad política y administrativa cuando afirman que reflejan los deseos de la sociedad?,* (Delors, 1996, p. 45) denunciando la línea de disintonía a nivel europeo afirma que los sistemas educativos nacionales están casi invariablemente basados en principios derivados de creencias anteriores a la era nuclear y planetaria, por lo que son incapaces de ofrecer el nuevo modelo de pensamiento que exigen hoy el bienestar y la supervivencia de la humanidad.

Como señala Torres (2006), un rasgo distintivo en nuestro sistema educativo es la ausencia de una verdadera cultura democrática en la vida y gestión de los centros y aulas escolares. En España en particular, coincidimos con Rosales, (1991) (citado por Gento, 2003), se podría decir que, prácticamente desde 1968, la sociedad en general ha perdido la confianza en

el sistema educativo. Sin embargo tampoco parece atreverse a romper el modelo en que ancestralmente se había fundamentado.

2. - Instrumentalización del sistema educativo por parte del Estado.

Tradicionalmente, el estado siempre ha hecho un uso instrumentalizado de las escuelas. Recordamos al efecto la *Carta a una Maestra*, (Milani, 1969) donde en un encuentro de grandes propietarios, se propuso la abolición de la instrucción elemental por el peligro que la absorción de nuevas ideas podía suponer para jornaleros y mineros. Citaremos igualmente los Informe PISA sobre el rendimiento del alumnado: es mejor que los realicen personas “controladas” por el gobierno para que la “culpa” recaiga en el profesorado, en las familias, en el alumnado... pero sin poner en cuestión las actuaciones de la Administración. Como mantiene Oliva (2003), la institución escolar, hoy, aparece envuelta por un componente ideológico de fondo. Los cambios legislativos, en ocasiones bruscos y coyunturales generan problemas en serie. Coincidimos al respecto con Delors (1996) citado por López Batalla (2003) en que los problemas disciplinarios derivados del sistema educativo muchas veces tiene su origen en las políticas a corto plazo o las reformas en cascada (Delors, 1996).

La instrumentalización que hace el estado de la educación y en concreto las diferentes formas de actuar según el signo político no es inocua. A veces son decisiones a corto plazo que van a interferir en la calidad de la enseñanza potenciando las dificultades de aprendizaje y la mayoría de las veces colmando la paciencia del profesorado al sentirse en su labor a expensas del

partido que esté en ese momento gobernando. En esta línea coincidimos con López Batalla (2003) cuando afirma *que “si se actúa a través de políticas a corto plazo sobre los sistemas educativos, bien sea para gestionarlos o bien para reformular su configuración, se estará potenciando, en buena medida, que la estructura del propio sistema se convierta en una fuente esencial de generación de problemas de aprendizaje, en lugar de actuar como el verdadero soporte facilitador de los recursos necesarios para su resolución”* (p. 26). A este hecho asisten los miembros de la comunidad educativa, y en especial sus profesores, en calidad de “convidados de piedra”. Como afirma Fullan (2004) es una profesión que debe soportar, con más frecuencia de lo que sería deseable, una constante avalancha de políticas e innovaciones indeseadas y desordenadas que les cae encima procedentes de burocracias jerárquicas externas. En este escenario, no es de extrañar la generación de estados de ánimo disonantes en el profesorado y las consecuencias anímicas y por tanto de relación que de ello se derivan.

3. - Ineficacia en el tratamiento disciplinar. Los centros escolares, a nivel organizativo y funcional cada vez están más expuestos a la crítica. Moreno (2004) señala que los problemas de disciplina en los centros educativos suponen una expresión más de las disfunciones y contradicciones de los sistemas escolares actuales. Particularmente las medidas implementadas para solucionar los problemas de indisciplina (cada vez mayores), demuestran su ineficacia. Es más, sin pretender ser alarmistas, coincidimos con Manso (2003) en que el grado de confusión en los centros sobre el sentido de la disciplina, como abordar el castigo, etc., es tal que no

sólo no se resuelven los problemas existentes, sino que más bien se suelen generar otros nuevos. Como apunta Wrigley (2007) mientras se intenta mantener un ambiente educativa rígido, los individuos que no pueden ser asimilados corren inevitablemente riesgo de exclusión. Los centros educativos en el caso español, siguen usando la expulsión de forma sistemática. Ruiz del Árbol y López – Aranguren (1990) explican el proceso y señalan que cuando un centro se encuentra con un problema grave de disciplina pasa por estas fases: desconocimiento de las causas y evolución del problema, desconocimiento e impotencia y finalmente defensa ante la agresión. En este último punto, ante la imposibilidad de cambiar la trayectoria de los alumnos problemáticos, la escuela intenta controlarlos aislándolos y, en último extremo, prescindiendo de ellos a través de la expulsión. Excluir a los alumnos del proceso educativo es segregarlos y ponerlos en la línea de la marginación, este hecho constituirá el final de un proceso pero seguramente el comienzo de otro. Además, su utilización cada vez despierta más dudas acerca de las desigualdades masivas en su aplicación tal y como lo demuestran los estudios de Sewell (1997), Blair (2001) y Searle (2001) en Gran Bretaña. Al final, como sostiene Fernández Enguita (1995), los últimos años de escolaridad son para muchos simplemente el aprendizaje de la sumisión, concretamente para quienes, entre nosotros, abandonan la escuela al final del periodo obligatorio.

Estamos describiendo un escenario en el que claramente, a veces fallan los mecanismos para atajar y prevenir los problemas de disciplina, pero también nos encontramos con situaciones en el que la Administración no facilita a los centros la puesta en práctica de dichos mecanismos. Quizá es

porque sólo preocupan los aspectos externos, visibles y funcionales de los centros. Otra posibilidad metodológicamente, debería apuntar a la excesiva burocratización de algunas propuestas de actuación, a la que se enfrenta el profesorado y los centros en general, lo cual invita a la no intervención, máxime insertos en un escenario de constante avalancha de políticas e innovaciones indeseadas y desordenadas que les caen encima procedentes de burocracias jerárquicas externas (Fullan, 2004).

4. - Excesivas regulaciones legislativas. Nos referimos a la obligatoriedad de la asistencia, horarios, a los grupos homogéneos... a ese encorsetamiento que padecen los centros y el profesorado y que aleja cada vez más el sistema educativo de las necesidades del alumnado y de la sociedad. Se observa una clara distancia entre los planos teóricos y prácticos. Gore y Dunlap, (1988) señalan sus nefastas consecuencias en educación, cuando la teoría expuesta y la teoría en uso no coinciden, hay poca oportunidad de aprender, porque lo que se hace no se puede discutir y lo que se discute no tiene nada que ver con lo que se hace. Concretamente nos referimos a que la observación de los derechos del alumnado (artículo 6, Real Decreto 732/1995 de 5 de mayo), se promueve o facilita en pocos centros docentes (Notó, 2000). *“La deshumanización se encuentra en la separación entre el desarrollo cognitivo y el afectivo y las estructuras burocráticas pretenden mantener a los estudiantes “en su sitio”. Se fomenta que los profesores traten a los alumnos como entes sin rostro y sin voz, cuyas diferencias y dificultades individuales no importan en la aplicación de las normas y de las reglas. Los individuos pierden su importancia como tales y, en este proceso, se niega también la importancia de las personas en general”* (Ross 1999, p. 40). En el centro escolar el

148

alumnado aprende a ser tratado por categorías y cuestionado como parte de colectivos, de esta forma aprenden a formar parte de un mundo impersonal y burocrático. El alumno, en semejante contexto, aprende pronto a adoptar una actitud de indiferencia ante el contenido del aprendizaje pues sabe que su opinión es irrelevante, que la escuela hará, de todos modos, lo que le parezca. (Fernández Enguita, 2005).

No debemos olvidar igualmente el currículo establecido por el sistema. López Batalla (2003) señala que la *propia segmentación del sistema impone una cierta* tendencia hacia los aprendizajes propedéuticos y generalistas marcados por los niveles superiores de enseñanza sobre los inmediatamente inferiores. Esto condiciona su organización curricular en la medida que cierran la formulación de objetivos que deben alcanzar para lograr el acceso del alumnado al nivel inmediatamente superior en las mejores condiciones. Por tanto, el propio sistema se está restando flexibilidad a la hora de adaptar la oferta educativa a las necesidades de los alumnos, y no debemos olvidar que, principalmente en secundaria es donde el adolescente se va a enfrentar a una serie de tomas de decisiones vitales con serias repercusiones en su futuro académico y laboral. Delors (1996), citado por López Batalla (2003), señala que las diferentes etapas de la educación secundaria deberían ser organizadas desde la perspectiva de orientación, a través de una diversificación en la oferta de trayectorias formativas, con vías de transitabilidad entre las mismas que permitan la corrección de posibles errores de elección.

5. - Naturaleza del proceso de *transición de la Educación Primaria Obligatoria (EPO) a la Educación Secundaria Obligatoria (ESO)*. La LOE (Ley Orgánica de Educación, 2006), en su preámbulo afirma que el desafío consiste en integrar todos esos objetivos en la perspectiva de una educación y de una formación a lo largo de toda la vida, en la que las diferentes etapas educativas forman un continuo, y se relacionan entre sí tanto desde el punto de vista de la eficacia de las acciones educativas como desde el de la eficacia de la inversión pública en educación. Aunque vemos pues que uno de sus objetivos es que las diferentes etapas educativas formen un continuo, no debemos olvidar que el paso de la E.P.O. (Enseñanza Primaria Obligatoria) a la E.S.O. (Enseñanza Secundaria Obligatoria) es un momento crucial, de transición que, a su vez coincide con una de las etapas claves del individuo, que es el paso a la adolescencia. Gimeno (1998) le llama "*rito de paso*" y, como apunta Funes (1998) las dificultades y conflictos específicos de esos dos momentos de transición pueden superponerse y crear el estereotipo de conflictividad específico del alumno que integra la ESO. Moreno (2001), en la misma línea, señala la confluencia de diferentes factores que hacen que esta transición sea particularmente complicada con su consabida repercusión en las aulas. Recogemos y añadimos aquí los que consideramos más relevantes:

- La falta de conexión, teórica y real entre las dos etapas.
- La brusca modificación de las metodologías empleadas en el aula.
- Diferentes profesores para cada asignatura frente al único profesor-tutor de Primaria. En consecuencia, las relaciones pueden llegar a ser más distantes e impersonales. Igualmente cambio en las titulaciones del

profesorado con diferentes actitudes, capacidades pedagógicas y distintas formas de trabajo en equipo. En la investigación de Delamont (1983) que cita Wrigley (2007) demuestra que el sistema de profesores especialistas cultiva en los alumnos una dependencia mucho mayor que en la *primary school*. Especialmente en los barrios con más problemas, los equipos de orientación hacen enormes esfuerzos para reparar el daño del sentimiento de alineación de los niños, pero el sistema es disfuncional y puede exacerbar el comportamiento perturbado y perturbador. El sistema no proporciona estabilidad emocional en un momento crítico de transición. De entre las causas educativas en los problemas de indisciplina que Calvo (2003) señala cabe citar la escasa atención que la dimensión psicoafectiva (educación de la emocionalidad) ha tenido en el currículo y la diversa y encontrada disparidad de criterios del profesorado ante la valoración y afrontamiento de comportamientos conflictivos de los alumnos que han contribuido a crear un panorama explicativo de muchas de las conductas indisciplinadas. Adicionalmente observamos la cada vez más emergente discrepancia con la autoridad o figura del profesor.

- Posible pervivencia en la ESO de la actitud selectiva propia del Bachillerato y que no encaja con la “*obligatoriedad y universalidad*” con que está planteada esta etapa y con que los alumnos se vean obligatoriamente encuadrados en ella. De las causas educativas en los problemas de indisciplina que cita Calvo (2003) una de ellas es la prolongación de la escolaridad obligatoria cuando concurre una falta general de motivación hacia lo escolar o lo académico. Recordemos que

obligar a los alumnos a permanecer en la escuela a su pesar hasta los 16 años hace que surjan problemas graves de disciplina, de interés, de motivación, de aprendizaje... los profesores se quejan de ello (Santos Guerra 2000). Sabemos que es una etapa de carácter obligatorio para todos los jóvenes de entre 12 y 16 años que, unido a la nueva práctica docente basada en atención a la diversidad, da lugar, en muchas ocasiones, a situaciones conflictivas en el aula y al desánimo de muchos docentes al tener que “enfrentarse” a jóvenes a los que se les obliga a permanecer en las aulas sin que legalmente se les ofrezca otras salidas, con la consiguiente falta de motivación, interés e implicación. Dicha obligatoriedad conlleva una heterogeneidad en el aula, convirtiéndose en un escenario donde alumnos proyectados hacia el bachillerato tendrán que convivir con otros cuyos intereses irán enfocados hacia algún módulo profesional o incluso al mundo laboral.

- Cambio en el entorno del alumno, principalmente en aquellos alumnos que cambian de centro y todo lo que ello comporta: cambio de relaciones sociales, cambio de *estatus grupal*, etc...
- Informes escasos del alumnado en Primaria (dificultades de aprendizaje, problemas psicológicos, de comportamiento, detectados en esa etapa para futuras actuaciones en Secundaria) debido a aspectos organizativos o de otra índole.
- Temor por lo desconocido y lo que depara dicho cambio “que se traduce en desconcierto y en incremento de la ansiedad”, (Gimeno, 1998).

6- Sistema de acceso a la función docente. Aquí nos referimos al sistema de acceso a la función docente que permite el acceso profesional de individuos con marcada formación celular de tipo unidireccional dirigida hacia ámbitos muy concretos y carentes en su formación de bases sólidas tanto en lo pedagógico como en lo social. Recordemos que, una vez superada la prueba para acceder a la función pública, ya no existe ningún otro proceso más práctico ni de apoyo o seguimiento en los primeros años de docencia... De igual forma, los contenidos psicopedagógicos están muy devaluados en la formación del profesorado con cursillos de muy corta duración y, como señala Torres (2006) sólo destinados a conseguir el Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP) y sin apenas controles acerca de la calidad de lo que se ofrece y de qué profesionales lo realizan. En España, pese a tímidos intentos de solucionar esta situación, no debemos olvidar que la inmensa mayoría de profesorado en activo, proviene de sistemas de selección que no ha tenido en cuenta los criterios anteriores.

7- Ausencia de mecanismos de control. Consideramos que se trata de un sistema que propicia la corrupción al no dotarse de adecuados mecanismos de control que evitarían el incumplimiento normativo por parte de sus componentes. A veces se producen actuaciones mal entendidas de corporativismo (visibilizadas sólo internamente) con la ocultación de conductas alejadas de normativas. Éstas a nivel de ejemplo pueden ser: no denunciar los retrasos, faltas injustificadas, bajas anunciadas, tratos degradantes y demás incumplimientos que en el seno de las organizaciones se dan y generan (por el modelo asimétrico que presentan) mal ambiente entre alumnos y profesores.

A ello contribuyen la ausencia de evaluaciones externas y controles de calidad en el marco de la inercia dibujada por los contratos indefinidos. En este escenario, mantener servicios de inspección técnica educativa centrados en tareas burocráticas desvía el foco de atención. El elevadísimo número de bajas que se producen en el profesorado de la enseñanza pública, consideramos, a nivel personal, que debería suscitar una profunda reflexión seguida de actuaciones, entre las que no debería descartarse, de una forma seria, el control real de las mismas. Ilustramos nuestra reflexión recordando que a nivel de consecuencias educativas, un profesor, por bajas de menos de quince días no es sustituido y un grupo de alumnos sin atención puede generar muchos problemas disciplinarios. Esto se suele producir debido a que el profesorado de guardia puede encontrarse con varias ausencias a la vez y dos o tres profesores no pueden controlar a cinco o seis grupos que no tienen profesor.

8- Intransitabilidad y limitaciones en la condición docente. Por otro lado, el sistema se dota de niveles estratificados de profesionales a los que les es muy difícil cambiar de tarea o actividad. No existe la transitabilidad a nivel docente y por ello el que un mismo individuo esté desempeñando la misma función durante la práctica totalidad de su vida laboral puede ser no solo desilusionante sino que conlleva a fijar hábitos y estrategias tanto positivos como negativos. Igualmente, no se presentan auténticas políticas de actualización e incentivación del profesorado. Con *“la fosilización”* (Oliva, 2003) se refiere a la dificultad de perfeccionamiento o imposibilidad de acceso a otras categorías dentro del sistema educativo y el agotamiento que se puede

generar repercutiendo todo ello en estados anímicos y por consiguiente con la implícita amenaza de su repercusión en el trato con los alumnos. Formar al profesorado consiste en ocasiones en un modo de cumplimentar los llamados sexenios y por tanto se convierte para muchos docentes en un modo de asegurar una retribución económica y no en interés claro y legítimo para formarse en áreas que realmente puede necesitar.

9- Ausencia de niveles amplios de autonomía. En realidad, la institución deja muy poco margen a la reingeniería de procesos. Pese a una aparente flexibilidad organizativa subyace una fuerte jerarquización y burocracia que condena muchas iniciativas de innovación. Como señala Oliva (2003) sin la autonomía institucional, no es posible la autonomía organizativa y curricular, salvando algunos intentos esporádicos de “*autonomía clandestina*” en algunos ámbitos por parte de grupos de profesores o de equipos directivos que practican ciertas “*infidelidades normativas*” (Barroso, 1996).

3.2 El centro educativo como fuente de conflicto.

Introducción.

A parte del aula, recientemente se está considerando la variable de centro como coadyudante de la aparición y frecuencia de la violencia y el comportamiento antisocial en los centros escolares. Resulta cada vez más claro que esta variable puede ser tanto o más importante en la explicación de la violencia que las variables personales, familiares y de procedencia social

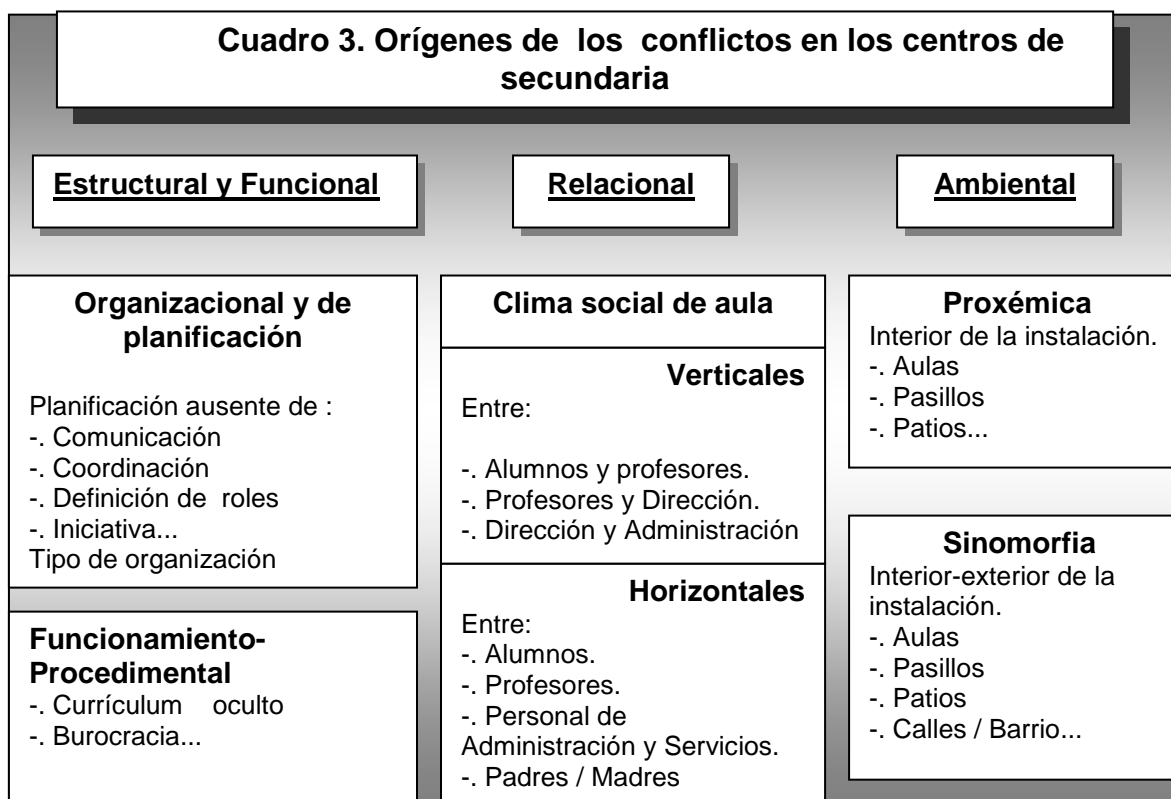
(Vettenburg, 1999). Introduciremos en este momento el planteamiento de que las escuelas son “*zonas sin placer*”, a causa del aumento de las presiones para producir resultados (Wrigley, 2007). El horario escolar es un buen ejemplo, éste se convierte en un poderoso organizador de la actividad del alumno, que se ve constantemente forzado a iniciar actividades que no le interesan y abandonar las que le han llegado a interesar (Fernández Enguita, 1995). Al mismo tiempo, como recuerda Enguita el cúmulo de restricciones en el acceso a equipos aparatos y objetos que solo pueden ser manipulados bajo la mirada vigilante del profesor le hace saber que sus medios de trabajo no son suyos y que no es una persona en la que se pueda confiar. En su vida diaria experimentará desde la segregación entre lugares de trabajo y recreo hasta la carencia de un espacio verdaderamente propio, pasando por la prohibición de transitar por determinadas dependencias o permanecer en otras. El centro escolar actuando este modo, emanará continuamente un mensaje recordando al alumnado que el espacio escolar no le pertenece y que no puede moverse libremente por el mismo.

Los centros educativos, proyectan inicialmente temor cuando no distancia, pues como señalan Morrinson y Morrinson (1994) contienen siete niveles de riesgo que forman un continuo que amenaza el ambiente de seguridad que percibe el alumnado. Estos son: riesgos de amenazas de vida, (por el tráfico exterior, por prácticas sexuales precoces, falta de planes de evacuación y/o emergencia), de daño físico, de amenaza personal y social, de aislamiento o rechazo de individuo, relativos a faltas de oportunidades y apoyos, a falta de éxito escolar y de productividad y al desarrollo personal y

social. Es lógico pensar que, en este contexto, el alumnado mantendrá cierta prevención o estado de alerta frente al universo en que se tiene que desenvolver. Sus peculiaridades y exigencias colocan al alumno en una situación continuada de esfuerzo y de interacción con el medio, en la que sólo puede responder desde su comportamiento personal (Moreno, 2001). El modo y manera en que el alumnado responda y en definitiva la calidad de su respuesta, tendrá íntima relación con los enfoques disciplinarios que el centro adopte.

Siguiendo con una visión global y según el panorama investigador más reciente estamos hablando de factores como la crisis y diversidad de valores vigentes en la institución escolar, las discrepancias sobre la forma de distribución de espacios, criterios, pautas, las deficiencias en los procesos educativos, la asimetría relacional y comunicativa entre educadores y educandos, el elevado número de alumnos y la dificultad de una atención más personalizada a quién lo requiera. No se puede obviar tampoco el negativo efecto que en todo este proceso determinan la existencia de estereotipos y percepciones interpersonales erróneas o no contrastadas que suponen un obstáculo serio en las relaciones de convivencia (Casamayor, 1987). El aumento de problemas de disciplina puede explicarse no tanto porque los escolares sean menos capaces sino porque los sistemas educativos están menos adecuados a ellos y en esa adecuación el proceso democrático debe jugar un papel fundamental (Gimeno y Carbonell, 2004).

Como veremos más adelante, la propia institución escolar puede estar siendo responsable de generar niveles altos de ansiedad en los alumnos y actitudes de rechazo ante cualquier normativa disciplinaria, en el caso de implantar normas inadecuadas o incoherentes, falta de coordinación entre profesores del centro en temas referentes a la disciplina, infracciones en el ejercicio de la actividad de los propios docentes (retrasos, absentismo, falta de interés o dedicación,...) o sistemas de evaluación inadecuados (González Blanco, 1998). Con el fin de abordar con más detenimiento algunos de los ámbitos focales y problemas derivados del centro escolar, aprovecharemos una selección que cita Delgado (2003) a su vez basada en Dolam y Martín (2000), y que nosotros ampliamos en un segundo apartado estructural y un nuevo bloque ambiental quedando un esquema del siguiente modo.



A.- Nivel estructural y funcional.

Introducción.

En general, los centros escolares, a nivel organizativo y funcional cada vez están más expuestos a la crítica. A nivel general parece existir unanimidad en que muchos problemas de convivencia de todo tipo se derivan del crecimiento exponencial de los centros y en su conversión en lugares impersonales, muy burocratizados y dirigidos con una coerción excesiva sobre el colectivo de alumnos (Meier, 1999). La concepción tradicional de escuela, a corto plazo, demuestra escasa influencia sobre las disposiciones personales o sobre las características estructurales de nuestra sociedad (Rodríguez y Luca de Tena, 2001). Para Melero (1993), las dos raíces de la conflictividad escolar son: el *autoritarismo* de la institución, que origina tensión y rebeldía; y la *pérdida de poder* del maestro o profesor. A un nivel más particular, encontramos elementos que suscitan reflexión pues como organización, ha motivado estudios que evidencian disfunciones y problemas en distintos ámbitos. En este apartado nos referiremos en concreto a tres, la organización, el currículo oculto y la naturaleza y tipo de aplicación normativa.

1. - Factores derivados de la organización y el funcionamiento.

Comenzaremos apoyándonos por ejemplo en Veciana (1993) que los concreta en falta de comunicación, de coordinación (fundamentalmente interdepartamental), de definición de tareas, atribuciones y obligaciones, exceso de burocracia y falta de iniciativa, creatividad e innovación. Si

observamos esta clasificación deducimos que es mucho más lo que se echa de menos en el marco relacional (comunicación y coordinación) que lo que sobra a nivel formal (burocracia).

Igualmente consideramos muy interesante el resultado de la investigación sobre percepciones del liderazgo que presenta Lorenzo (1999). En ella se muestran el tipo, cantidad y naturaleza de los principales problemas que surgen en las diferentes unidades organizativas de la escuela. Destacamos, una vez examinadas las categorías, la existencia tanto a nivel de directivos de secundaria, secretarios como jefes de estudio el celularismo, individualismo y desinterés como factor común. Sobre el tipo de organización con el que estamos trabajando, nos servimos de la clasificación de organizaciones que realizan Kaufman (1993) y Santana (2000) distinguiendo entre organizaciones integradas y estratificadas. Según los rasgos que las definen, entendemos que la organización educativa tiende más a ser de tipo estratificado que integrado. Como estratificado incluye un pasado que lastra el futuro donde sigue predominando la estratificación organizativa (departamentos, reuniones, asambleas, coordinaciones, juntas, comisiones...). En esta organización sigue prevaleciendo la falta de información y sigue produciéndose inhibición cuando no rechazo hacia los cambios. Se sigue estimulando a que cada unidad trabaje de manera coordinada e Interdepartamental pero la realidad evidencia que se hace de forma autónoma e independiente con una mayor creencia en el sistema que en la gente. En estos casos, el valor del sistema prevalece sobre el del individuo al que debe servir. En este escenario, coincidimos con

Edwards, (2006) en que los centros escolares favorecerán los problemas de disciplina cuando:

- No entienden las condiciones de aprendizaje y exigen a los estudiantes que aprendan cosas que no tienen ningún sentido para ellos.
- No estimulan el desarrollo de patrones de pensamiento independiente en los estudiantes.
- Establecen condiciones rígidas que los estudiantes deben cumplir para sentirse aceptados.
- Establecen un sistema de calificaciones competitivo que no permite el éxito a la mayoría de los estudiantes y erosiona el concepto que ellos tienen de sí mismos.
- Ejercen un control excesivo sobre los estudiantes y no ofrecen un entorno en el que los niños puedan ser autónomos e independientes.
- Utilizan procedimientos disciplinarios que estimulan la mala conducta.

Sabemos por investigaciones ya realizadas, que una estructura de funcionamiento grupal excesivamente jerarquizada y con escasos cauces de participación puede suponer una fuente de conflicto (Plaza del Río, 1997). Estas estructuras cerradas de carácter impositivo se agruparían en torno a un sistema de evaluación inadecuado, una carencia de directrices en el centro a nivel de planes específicos y fundamentalmente a una deficiente organización escolar. Todo ello influye directamente en el ambiente que se genera en el grupo aula que como unidad de aprendizaje / enseñanza en su multiplicidad y variedad influye y por tanto conforma y define el ambiente de centro. Se trata de un círculo en el que cada grupo tiene su especial importancia. Santos

Guerra (1996) establece en este contexto impositivo consecuencias negativas: *“La disciplina se establece en los centros educativos de forma mecánica y rutinaria. La autoridad está para imponerla y este planteamiento ha envenenado muchos enfoques y actuaciones sobre la disciplina. Lo que ha conseguido ha sido la creación de sentimientos de servilismo, rebeldía o rabia”* (p. 122)

La primera constante de las escuelas es su obsesión por el orden y la autoridad. La mayor parte del tiempo escolar no se emplea en la transmisión o adquisición de los conocimientos, sino en lograr que los alumnos estén sentados, callados y atentos, que hagan lo que el profesor quiere que hagan en lugar de lo que ellos desearían hacer (Fernández Enguita, 1995). Como organización, el centro educativo se dota de un sistema de comunicación claramente lineal (sólo se considera la relación de envío) evidenciando en su funcionamiento una notable insuficiencia del modelo circular o retroactivo (Shanon y Weaver, 1998). La inflexibilidad burocrática propia del modelo lineal de comunicación, donde el “control” de las significaciones (del poder) impiden, como señala Oliva (2003) el otorgamiento de sentido, anulan la evaluación crítica y democrática de la institución escolar a partir de la dialéctica social entre la organización y sus miembros.

En este marco impositivo que venimos describiendo, la propia organización escolar se dota de normativas poco claras, imprecisas y/o desfasadas, de insuficientes canales de comunicación o de falta de asesoramiento, instalaciones deficientes, entre otras carencias por lo que

dicha organización está siendo responsable en mayor o menor medida de la existencia de problemas relacionales. Por ejemplo el facilitar canales de comunicación y llevarlos a efecto sigue siendo una asignatura pendiente. A pesar de que los alumnos tienen derecho a participar en la elaboración del R.R.I. y forman parte de la Comisión de Convivencia del Centro que tiene como fin resolver y mediar en los conflictos planteados y canalizar las iniciativas de todos los sectores de la comunidad educativa para mejorar la convivencia, el respeto mutuo y la tolerancia en los centros docentes (artículo 6, Real Decreto 732/1995 de 5 de mayo), son pocos los centros que promueven o facilitan el ejercicio de dichos derechos (Notó, 2000). En estas circunstancias y con estas características, alejadas de una organización sana, integrada y saludable, podemos asociarlo a una organización de tipo estratificado con claros síntomas de enfermedad. La primera consecuencia que se deriva es el hecho de que la propia institución escolar puede estar siendo responsable de generar niveles altos de ansiedad en los alumnos y actitudes de rechazo ante cualquier normativa disciplinaria (González Blanco, 1998).

2. - Derivados del Currículo oculto.

En primer lugar aclararemos el concepto de currículo oculto acuñado por Jackson (1975) a través de una breve explicación. Jackson entiende a través del mismo la transmisión de expectativas implícitas asociadas al papel del alumno (sumisión, obediencia, puntualidad...) en contradicción con el explícito (autonomía, democracia, libertad, capacidad crítica...). Apple (1986) lo ha definido como el conjunto de normas y valores que son implícitamente pero

eficazmente enseñados en las instituciones escolares y de las que no se acostumbra a hablar en las declaraciones de fines y objetivos de los profesores. Su concepto deriva de un análisis hermenéutico de los procesos educativos que pone de relieve los sentidos ocultos de lo que se muestra en los currículos explicitados, y del convencimiento de que todo discurso educativo se basa en supuestos implícitos que a menudo el propio discurso ignora. Por ello el currículo oculto se muestra sobretodo en las ausencias, las omisiones, las jerarquizaciones y los desconocimientos que presenta el currículo y su práctica. Destacaremos tres aspectos básicos del currículum oculto existente en la escuela tradicional que conducen al aprendizaje de la sumisión y la heteronomía e intentaremos explicitar de alguna manera cada uno de ellos:

- 1) *La monotonía de la vida escolar.*
- 2) *La naturaleza de la evaluación educativa.*
- 3) *La fuerte jerarquización de la vida escolar y la concentración del control en el profesor.*

Como destacó el propio Jackson (1968) el carácter oculto de este currículum dificulta considerablemente su aprendizaje, especialmente en el caso de determinados alumnos. Los trabajos posteriores realizados sobre este tema en distintos entornos confirman su vigencia, puesto que como señala Díaz- Aguado (2005) las normas asociadas al papel de alumno suelen transmitirse de forma poco explícita, aspecto que no es irrelevante pues entran con frecuencia en conflicto con los valores del currículum formal y además resultan más difíciles de comprender para determinados alumnos.

Adicionalmente, dicho currículum entra gravemente en contradicción con los objetivos educativos democráticos. Muchas veces el origen del conflicto es cuando existe una falta de concordancia entre lo que el alumnado puede esperar encontrar y lo que realmente encuentra y por tanto vive, de manera que la reacción disruptiva apuntaría contra la institución “*modélica*” e inflexible más que contra la actividad, los contenidos o el profesorado. Es una reacción que algunos autores como Defrance (1988) califican como un “*signo de salud mental*”, en el sentido de que son resultados de la resistencia del alumnado a incorporar sentimientos negativos contra su propia persona. Dubet (1994) lo expresa diciendo: “*Estas conductas agresivas son la expresión de una especie de rabia, de conflicto no formulado entre los alumnos y alumnas relegados y la escuela, y son la única forma de no identificarse ellos mismos con las categorías infamantes de la relegación*” (p. 178).

Al profesorado le resulta muy tentador estructurar actividades de forma competitiva. Los niños se estimulan mucho ante los juegos y los concursos de competición. Es importante tener en cuenta que, en esta situación, a los niños no les estimulan las Matemáticas ni las Ciencias Sociales, sino la perspectiva de vencer a su compañero o a su compañera (Ford, Davern y Schnorr, 1999). Así pues, relegar al alumnado se puede efectuar de muchas maneras, la más habitual será a través de la categorización que la evaluación de tipo competitivo genera. En este marco, pensamientos como los de Kohn (1999) lamentablemente no tienen cabida cuando mantiene que los estudiantes deben ser capaces de pensar, escribir e investigar sin preocuparse de lo buenos que son. Categorizar implica de alguna manera poner a los niños en

clases específicas según los resultados académicos y las recomendaciones de los profesores. Una vez que se produce la categorización, los alumnos quedan “*encerrados*” dentro de un grupo con unas expectativas comunes asociadas a las bajas aptitudes e incapacidad. Así mismo, el empleo de método normativos, de calificaciones que sigan una distribución normal o de criterios de calificación para todo el alumnado se centra estrictamente en los resultados académicos y estimula los juicios de los alumnos acerca de la superioridad de “algunos” compañeros de la clase y por supuesto, de la inferioridad de “otros”. La evaluación normativa influirá siempre negativamente en la autoimagen y las actitudes ante la escuela de algunos alumnos al resaltar su fracaso (Ford, Davern y Schnorr, 1999). Estos alumnos de una forma implícita y también explícita, reciben el mensaje, tanto por parte de los profesores como de sus compañeros, de que son poco inteligentes y de que puede esperarse muy poco de ellos (Banks, 1989). La actitud que acompañe a sus respuestas, no debería extrañarnos que en más de una ocasión responda a la marginalidad a la que se siente avocado.

La institución escolar tiene en su organización un currículo oculto intenso (Torres, 1991; Santos Guerra, 1994) que opera de forma persistente, subrepticia y omnímoda. Al ser oculta esa influencia resulta difícil defenderse de ella. No todos sus componentes pueden tacharse de negativos, pero no se puede negar que existen aprendizajes inquietantes que se producen en una osmosis permanente. El currículo oculto produce influencias a través de la configuración de los espacios, del contenido de los textos escolares, de la distribución de los tiempos, del establecimiento de normas, de las estructuras organizativas... Como

señala Díaz - Aguado (2005) para responder con eficacia a esta nueva situación conviene recordar que dicho currículum entra gravemente en contradicción con los objetivos educativos democráticos, y que la superación de los problemas de indisciplina exige avanzar en la democracia escolar y en la adaptación de los procesos de enseñanza-aprendizaje a la diversidad de los alumnos.

El ejercicio de la autoridad en la escuela como causa de la indisciplina nos parece especialmente interesante en los planteamientos de Fernández Enguita (1995). Los alumnos aprenden a aceptar la autoridad del profesor igual que mañana tendrán que aceptar la del jefe o el patrón. El hecho de que la autoridad escolar no tome formas ostentosas, materializándose más bien en pequeñas cosas, la torna todavía más eficaz. Como señala Enguita, el ejercicio brutal de la autoridad empuja a la resistencia, pero su ejercicio a pequeña escala, que es el más cercano y común, insidioso y cotidiano, corrompe a todos, elude la resistencia y reduce en teoría la indisciplina. Para Enguita el tipo de orden que requiere la escuela, y la intensidad con que lo hace sólo se explica por el tipo preciso de organización que es y el tipo específico de acción pedagógica que lleva a cabo. No son el derivado de la enseñanza en general, sino de la enseñanza simultánea, de la opción de organizar aquella de modo que un solo enseñante trate de instruir a un número amplio de alumnos en lo mismo, del mismo modo y al mismo tiempo. Este es un modelo que viene siendo norma general y casi exclusiva a lo largo de toda la historia de la educación. Han habido y hay otras formas de aprendizaje posible, como la emergente autodidaxia y la enseñanza personalizada o el trabajo en equipo, aunque estas han sido rechazadas a favor de la opción imperante. Es interesante la asociación que en este punto Enguita plantea: la enseñanza

simultanea es al trabajo asalariado lo que la autodidaxia al trabajo por cuenta propia y el aprendizaje en equipo al trabajo libremente asociado.

Conviene no olvidar que precisamente por un interés y esfuerzo encomiable pero quizás mal entendido, muchos centros estimulan la rivalidad entre estudiantes mediante las notas. Las sensaciones que derivan de lo que se puede llegar a entender como amenaza de fracaso pueden crear sentimientos de rebeldía. El centro como institución delimita en este caso un marco virtual que asegura el fracaso de muchos estudiantes y adicionalmente conlleva la malsana sensación de incompetencia que se deriva del fracaso (Englander, 1986). Díaz Aguado (2005) señala el fuerte incremento de los problemas de disciplina descrito en los últimos años, por los profesores de secundaria, en el marco de aulas cada vez más heterogéneas y cuya cara más visible es la falta de motivación del alumnado, indisciplina e incluso episodios de violencia. Esto está reflejando, a su juicio, lo difícil que es adaptar la escuela a la situación actual y que los mecanismos tradicionales de control, como el currículum oculto ya no son eficaces como mecanismos de control de la conducta probablemente porque su contradicción con una sociedad democrática, sea hoy, en la sociedad de la información, más evidente e insostenible que nunca.

Finalmente queremos reseñar que atendiendo a los resultados de investigaciones empíricas (Mooij, 1997; Funk, 1997), se puede afirmar que precisamente existe una relación contrastada entre el currículo escolar, los métodos de enseñanza, los sistemas de evaluación del rendimiento del

alumnado, y el agrupamiento de los alumnos o la mayor o menor probabilidad de ocurrencia de fenómenos de comportamiento antisocial en un aula y en un centro. En este sentido, existen diferencias significativas entre aulas y entre centros escolares en función de variables como las citadas, a las que podríamos denominar en general organizativas y curriculares. A modo de conclusión de este apartado queremos señalar por considerarlo de especial interés para nuestra investigación que Mooij (1997) encuentra que una variable tan concreta como el porcentaje de tiempo lectivo que el profesor dedica en el aula a procesos de grupo y relaciones interpersonales está relacionada directamente con la disminución de los comportamientos disruptivos y de maltrato entre iguales; lo mismo parece ocurrir con otras variables como el porcentaje de tiempo lectivo dedicado a cuestiones de normas, orden y disciplina.

3. - Derivados de la falta de consenso en las normas y su aplicación.

En la escuela como institución de orden social, la disciplina ha sido un área de estudio, discusión y búsqueda de enfoques cuyo fin es facilitar la convivencia y el fomento de la buena salud mental de los docentes y de los alumnos. Por tratarse de un lugar donde grandes cantidades de personas se reúnen para vivir y trabajar en grupos, son imprescindibles ciertas normas para regular su comportamiento y asegurar un elemental orden social, (Stenhouse, 1974). Dichas normas, tanto explícitas como implícitas son las que van a regular la actividad y las interrelaciones de los miembros de la comunidad que la componen. En estas normas podemos observar dos tendencias básicas, la

seguridad personal de niños, adolescentes y adultos en clase y recreos, y la posibilidad de trabajar en un ambiente que favorezca el aprendizaje. Tanto las normas implícitas como las explícitas pueden ser transgredidas y, el resultado de esto produce un ambiente caótico cuyo proceso debe emanar del acuerdo pues la ausencia de consenso en un centro escolar ha sido demostrada como un factor que predispone la existencia de indisciplina. En esta línea, Burns, (1985), considera que, más allá de los factores complementarios, en las escuelas que presentan bajos índices de disciplina es posible comprobar la ausencia de acuerdo entre los profesores por lo que se refiere a la puesta en práctica de las reglas más simples, la falta de firmeza por lo que respecta a su aplicación, e incluso la omisión de una explicación de las reglas. Las reglas impuestas desde arriba serán objeto de resistencia permanente y nunca se interiorizan por completo, *"causaremos problemas siempre porque no nos gusta que los adultos nos ordenen hacer las cosas... Una regla es una convención si la has hecho tuya, está dentro de nosotros"*, (Alderson 2000, p. 86)

Concluimos señalando que el modo y manera en el que un centro aplica su normativa puede generar más problemas de disciplina y más si ésta se realiza a través de la aplicación automática de reglamentos de Régimen Interno carentes de estudios contextuales previos, situaciones de partida, tipología de conductas o perfiles psicológicos de los alumnos receptores (Carrascosa, 1996; Cerezo, 1997,200; Díaz – Aguado,1997; Fernández ,1998; Melero, 1994; Olweus1998; Ortega 1994,1997; Monks, Smith, y Swettenham, 2003; Ortega y Monks, 2005; Perren y Alsaker, 2006).

A- CONFLICTOS RELACIONALES.

Introducción.

Es evidente que donde hay personas van a existir conflictos. Los mismos son inherentes a la relación entre personas y por tanto los consideramos “normales” descargándolos de connotaciones negativas por entenderlos como oportunidades para “crecer” como personas. Los tipos pueden ser amplios pero encontraremos un denominador común y es que fácilmente se pueden reducir a dos grupos, los originados en relaciones verticales y los originados a niveles horizontales o de iguales.

1. - El clima social de aula.

Comenzaremos definiendo el clima social del centro, distinto del de aula. Rivilla (1989) lo entiende como el contexto peculiar que compone el ambiente general del centro, junto a otros elementos fundamentales, como la estructura del edificio, la distribución de los espacios, la percepción de los agentes del centro y la relación profesor-alumno. En un ámbito más local y restringido llegamos al aula, espacio de interrelación y escenario del problema de disciplina objeto de nuestro estudio. *Coincidimos con Halpin y Croft (1963)* en que el clima social del aula es sinónimo de clima o personalidad escolar y se refiere a las conductas de las personas como individualidad y que como tal, constituyen un hecho diferencial con respecto a otros centros. Ambos analizaron el clima social del aula según su apertura o clausura construyendo

un instrumento de medida de interacciones en el aula manteniendo que el estudio del sistema de elaboración de valores, creencias y reglas de acción del equipo personal del centro es la base para la percepción de su clima social. Este clima lo miden con un instrumento llamado O.C.D.Q. (Organizational Climate Descripción Questionnaire). El O.C.D.Q. abarca ocho subtests, cuatro de los cuales describen aspectos de la conducta del profesorado y otros cuatro tratan sobre el comportamiento de los directivos del centro. En su estudio identifican varios tipos de perfiles escolares que clasificados dieron ofrecen seis tipos de clima escolar: abierto, autónomo, controlado, familiar, paternal y cerrado.

La relación profesor-alumno es la clave del problema disciplinar y va quedando delimitada en autores como Flanders (1965) que define el clima de aula como el conjunto de cualidades que predominan consistentemente en la mayoría de los contactos entre el profesor y el alumnado y entre éstos, en presencia o ausencia del profesor. Posteriormente lo matiza en términos de: actitudes generalizadas hacia el profesor y la temática de clase, que los alumnos comparten a pesar de las diferencias individuales, (Flanders, 1970). En la misma línea relacional pero con el aporte adicional de la calidad, Plaza del Río (1996) habla de: *“la calidad dominante y penetrante de las relaciones interpersonales en el aula”* (p, 92).

Sabemos que el escenario aula es un marco relacional que parte de la imposición y no debemos olvidar que el grupo-clase no es un grupo natural, ha sido formado siguiendo criterios administrativos, la edad de los alumnos, el

orden alfabético o de matriculación, etc. En este escenario, el maestro, como recuerda Casamayor (1987) es considerado por los niños como: una persona extraña hacia la cual tienen cierta prevención. Una vez conformado el grupo se prevé un tránsito que como acto social no estará exento de conflictos y en él mismo, este grupo artificial deberá ir transformándose en un grupo natural en el que será necesario que todos puedan integrarse y ser aceptados, incluido el profesor. En unión y fruto de su interacción se irá creando lo que llamaremos cultura escolar. La cultura escolar es una expresión que intenta captar los aspectos informales de organizaciones sociales como las escuelas. Fullan y Hargreaves (1992) la describen como las creencias y las expectativas que se manifiestan en el modo de actuar de la institución escolar, con referencia particular a cómo se relacionan las personas.

2. - Los problemas en las relaciones verticales y horizontales.

En primer lugar consideramos oportuno definir el concepto de poder por entenderlo como uno de los ejes que vertebran el fenómeno relacional a nivel de una organización como lo es un centro de secundaria. Su aproximación es compleja pues como nos recuerda Salaman (1984) éste va a abarcar todas las sutilezas de la autoridad, la coerción, la influencia, la dominación o el control. Kaufman (1993) lo define como la habilidad potencial de una persona o grupo para ejercer influencia sobre otra persona o grupo y para Pieffer (1993), poder se relaciona con “politiqueo” entendido éste como la micropolítica asociada a la pugna gerencial, aspecto éste último que no debemos olvidar.

Atendiendo al tipo de poder que se ejerce dentro de un centro educativo, y por considerarlos visibles, compartimos con Kaufman (1993) su organización

en varios tipos: El poder legítimo (emanado del puesto jerárquico), el poder retributivo, el poder de coerción, (ejercido éste por presión), el poder experto y el poder personal (carisma). En cualquier caso, las relaciones entre dirección y profesorado, jefes de departamento y miembros del departamento, secretarios y personal o profesorado alumnado, siempre están matizadas por el poder. Su ejercicio entendido como injusto (en cualquiera de sus modalidades) será fuente de conflicto y la escuela como organización y la organización como sede de colectivo determinará inevitablemente el conflicto. Handy (1997) hablando del poder en las organizaciones menciona: *“Tardé mucho tiempo en darme cuenta de que el poder y la política forman parte de la vida de la organización en todo lugar. Tenemos que aprender a convivir con ellos, y cuanto más los comprendamos, más capaces seremos de solucionar los problemas”* (p. 101).

En el caso de las relaciones horizontales partimos de realidades concretas. Los alumnos y las alumnas, al estar en contacto permanente con las agencias más importantes de socialización, son portadores de unas representaciones, de unas valoraciones y de unos sentimientos, que, en la interacción con la realidad social, dan lugar a unas actitudes ante el estudio, el trabajo, la amistad, la violencia... que se manifiestan en conductas o en comportamientos (Ayestarán, 1994). Éstos vendrán definidos por las relaciones entre iguales, conflictivas por naturaleza por la propia diversidad individual que coexiste e interactúa en ámbitos concretos y periodos temporales prolongados. Las reuniones de muy diverso tipo evidencian el estado de las mismas tanto por la calidad o la cantidad de las intervenciones así como la acción u omisión de las

mismas. A nivel relacional Calvo (2003) presenta un escenario conductual muy complejo. En cuanto a la capacidad para establecer relaciones sociales, los adolescentes con problemas de conducta muestran menor habilidad para participar en conductas positivas y de reciprocidad (Panella y Henggler, 1986), y tienen unas relaciones sociales menos predecibles que podrían estar relacionadas con la incapacidad de establecer jerarquías de dominación estables, por lo que cuestionan continuamente el sistema de autoridad establecido en el grupo (Koustandreas y Homatidis, 1985). También se ha señalado la dificultad para resolver problemas comunicativos interpersonales (Spivack, Platt y Shure, 1976) como un aspecto que podría dificultar el establecimiento de unas relaciones sociales adecuadas. La reacción del alumno ante la escuela también está influida por las interacciones que tiene con el profesor y con sus compañeros, y estas interacciones están en parte determinadas por las representaciones que se tienen de las características de los otros (Miras, 2001). El sistema de calificaciones tampoco contribuye a mejorar la situación. Fernández Enguita (1995) es muy claro al respecto, cualquier alumno sabe que una calificación, como un título, sólo es útil si es mejor que la de los demás. Para Enguita la práctica real de las escuelas pasa por la instauración de una competencia destructiva entre los alumnos y el principal mecanismo de esta educación competitiva son las calificaciones individuales. Además recuerda algo que nos debe suscitar una profunda reflexión cuando afirma que vez que un alumno es interrogado por el profesor, otros suspiran porque falle y les llegue la oportunidad a ellos. El fracaso ajeno es el éxito propio, y viceversa.

A nivel docente existen áreas físicas concretas en las que se pueden visualizar con cierto grado de aproximación. Sin querer obviar otras que se producen a nivel departamental nos parecen significativas las que se producen en áreas comunes como la sala de profesores. Coincidimos con Ball (1989) en que las relaciones sociales de la sala de profesores a menudo son un reflejo directo de la estructura micropolítica de la institución. Además estas relaciones sociales llevan casi inevitablemente el sello de la particular historia de la institución: las batallas perdidas, las ambiciones frustradas, las alianzas que se derrumban y las lealtades traicionadas. A nivel alumnado, los problemas de acoso, abuso o prepotencia social delimitan un conocido tipo de vinculación interpersonal claramente perverso que es frecuente en instituciones cerradas que se dotan de disciplinas muy rígidas y de modelos generales de actitudes sociales basadas en el ejercicio injusto del poder. Es esta la forma más grave de conflictividad que afortunadamente sólo afecta a un número reducido de escolares (Ortega y Mora-Merchán, 2000).

B- CONFLICTOS AMBIENTALES.

Introducción.

Entendemos que en el marco de un área de obligada estancia, bien delimitada, cerrada, articulada en espacios concretos, los aspectos físicos relativos a dimensiones, distribución de espacios y antigüedad de la instalación pueden ser significativas para explicar episodios de indisciplina en su seno. Coincidimos con Trianes (2000) en que las características como poca

organización, masificación, espacios de clase pequeños y sin atractivo, pocos lugares para recreo, ocio o formación de los alumnos, así como edificios viejos y descuidados, se encuentran en centros que sufren problemas de violencia interpersonal, vandalismo y en general conductas antisociales. En este escenario, aspectos como el clima que se vive en el aula, la proxémica y la sinomorfía cobran a nuestro juicio un especial interés.

-1. La proxémica en el aula.

Entendemos por *proxémica* al concepto introducido por Hall (1963) que hace referencia al empleo y a la percepción que el ser humano hace de su espacio físico, de su intimidad personal y de cómo y con quién lo utiliza. En realidad, estamos partiendo del concepto biológico de ecosistema, en el que se destaca la importancia de la interacción de los seres vivos con su entorno así como el impacto del entorno físico sobre el comportamiento humano. Siguiendo y adaptando su clasificación de espacios, en el caso de las aulas, podríamos entenderlas en una doble vertiente:

- a) como espacio semifijos tanto en cuanto poseen obstáculos posibles de mover o que se mueven,
- b) como espacio personal o informal en lo que atañe al espacio alrededor del cuerpo. Citaremos únicamente como ejemplo a Hall (1963) quien considera que la distancia social entre la gente, suele estar correlacionada con la distancia física. Hall, citado por Postic y Ketele (1992), piensa que los americanos se ponen nerviosos cuando tienen a un extranjero del mismo sexo a menos de 45-50 cms. Al respecto (en lo que consideramos

visión teórica e idealista) establece las siguientes subcategorías que físicamente operan en las aulas:

- *Distancia íntima*: es la distancia que se da entre 15 y 45 centímetros. Es la más guardada por cada persona. Para que se dé esta cercanía, las personas tienen que tener mucha confianza y en algunos casos estarán emocionalmente unidos, pues la comunicación se realizará a través de la mirada, el tacto y el sonido. Es la zona de los amigos, etc. Una zona muy común en la relación entre escolares. Dentro de esta zona se encuentra la zona interior a unos 15 centímetros del cuerpo, es la llamada zona íntima privada.
- *Distancia personal*: se da entre 46 y 120 centímetros. Esta distancia se da en la clase, en el salón de actos, biblioteca, etc. Si estiramos el brazo, llegamos a tocar la persona con la que estamos manteniendo la conversación.
- *Distancia social*: se da entre 120 y 360 centímetros, es la distancia que nos separa de los extraños. Se utiliza con las personas con quienes no tenemos ninguna relación amistosa, la gente que no se conoce bien. Puede darse en el aula aunque en menor medida.
- *Distancia pública*: se da a más de 360 centímetros y no tiene límite. Es la distancia idónea para dirigirse a un grupo de personas. El tono de voz es alto y esta distancia es la que se utiliza por ejemplo en la impartición de una clase desde la pizarra.

De sus conclusiones debemos añadir que ni el marco escolar, ni muchos otros, permiten habitualmente disponer del espacio y que por tanto la distribución del mismo hacia el observador exterior no debe inducirnos a error. No obstante queremos hacer notar que la existencia de diferentes razas y por tanto creencias y costumbres que derivan de la emergente diversidad en las aulas nos deben hacer reflexionar hacia los diferentes estándares culturales de espacio interpersonal. Así como en las culturas nórdicas las distancias suelen estar más marcadas, en las culturas latinas las distancias relativas son más pequeñas estando la gente más cómoda cuando está cerca de los demás. Este último hecho, obviamente estará en función de aspectos como género, preferencia individual, situación social, etc. En algunas culturas, el contacto físico no supone agresión ni invasión de intimidad, ni falta de respeto, es algo muy normal y hasta casi necesario para comunicarse. Por ejemplo citaremos el caso de Edwards (2006), quien como hecho diferencial apunta que los hispanos en USA, demuestran afecto y aceptación a través del tacto.

En cuanto a la disciplina, esta no depende tan sólo del sujeto, sino que depende también de factores contextuales. En el interior del aula y derivadas de la interrelación personal producida, se dan movimientos de aproximación y distanciamiento que pueden ser interpretadas de diversas maneras por sus actores. Está claro que determinados gestos o actuaciones lo que para unos puede ser vivido como invasión de territorio y todo lo que ello implica, para otros puede ser entendido como gesto de aproximación, calidez o apoyo. El tema es complejo tanto en cuanto que cada individuo vive esta realidad de forma única y por tanto organiza su espacio, en la medida de lo posible, en función de sus necesidades y vivencias.

Es bastante común en aulas de secundaria encontrar dos áreas bien diferenciadas, la del docente, en su espacio que pocas veces abandona y la del discente que permanece en su lugar. En este escenario es común observar como el docente discurre por áreas fijas que suelen ser mesa del profesor, pizarra, y algunos pasillos, obviando en ocasiones zonas que por difícil acceso o falta de interés (por motivos diversos), quedan desiertas o vacías de su atención. En las aulas españolas, solemos observar la presencia de mesas alineadas, con poco espacio entre ellas y apenas posibilidad de movimiento y máxime cuando en un mismo espacio pueden llegar a coexistir treinta o más alumnos en un mismo grupo. Como sostiene Fernández Enguita (1995) la proximidad física de los alumnos entre sí sólo tiene parangón en los transportes públicos, y a pesar de ello se les exige a todos y cada uno que trabajen y actúen como si los demás no existieran. Así se contribuye a crear lo que se ha dado en llamar la *"muchedumbre solitaria"*. Este hecho unido a la cada vez mayor diversidad conforman un marco heterogéneo de muy especiales características que debería cuidarse. Se puede y de hecho se da la imposibilidad de acercarse físicamente el profesor a algunos alumnos con las consecuencias que de ello pueden derivarse.

La relación proxémica entre la distancia física y la psicológica marca las relaciones interpersonales alumno – profesor y en ello el espacio y su administración resulta fundamental. La relación que se establece entre el docente y los alumnos a los que se acerca no será lo mismo que con la de los que no lo hacen y se dirige a través de gestos o miradas. Sommer (1967) analiza las repercusiones que tiene en el comportamiento de los alumnos el

lugar donde se encuentran sentados dentro del aula debido a una mayor interacción entre profesor y alumno favorecida por un contacto visual continuado. La distancia física, entendemos que además de marcar territorios puede constituirse en un aspecto facilitador, cuando no productivo, de problemas disciplinares. Aulas en las que no se respeta el espacio personal, mal distribuidas, mal iluminadas, incómodas o faltas de espacio pueden potenciar la indisciplina y los comportamientos disruptivos (Rodríguez y Luca de Tena, 1999). El hecho de aplicar distintas distribuciones de los pupitres influye sobre el comportamiento de maneras distintas. Según Rosenfield, Lambert y Black (1985), citados por Edwards (2006), los alumnos mantienen una mayor concentración en la tarea y prestan más atención a las discusiones cuando están sentados en un patrón circular pero también es más en esta posición cuando hablan más cuando no es su turno.

En el caso de los que se sientan en fila, para Edwards (2006) se apartan de las discusiones pero entran más en comportamientos no relacionados con la tarea. El caso es que se trata de una distribución estudiada y al respecto Adams y Biddle (1970) descubrieron que cuando las aulas están organizadas con los pupitres de los alumnos en filas, la parte frontal y central constituyen la “zona de acción” donde tiene lugar una mayor interacción alumno-profesor. En este estudio encontramos el concepto de “zona de acción”, una zona en la que los alumnos participaban más en clase, se concentraban mejor en su tarea, mostraban mejores actitudes y alcanzaban mejores niveles de conocimientos. Estamos hablando de una zona privilegiada por la atención dispensada. Por el contrario, en el mismo estudio los alumnos que se sentaban fuera de la zona

de acción tenían una menor autoestima y se sentían amenazados por la proximidad del profesor. El que estos alumnos se sentasen en la “periferia” determinaba que el profesor les preguntaba con menor frecuencia, y de esta manera reducían el riesgo de cometer fallos. Podría interpretarse como una técnica de supervivencia, lo que si evidencia es la existencia de desiertos atencionales porque al alumnado localizado en estas zonas se comprobó que los profesores tendían a controlarlos con menor frecuencia y les permitían que se implicaran menos en todas las actividades de clase.

2. - La sinomorfia en el aula.

El hecho de que el equipamiento de un lugar se adecue a los requerimientos del escenario en cuestión, genera un tipo de relación que Barker (1968) denominó sinomorfia. Entendemos por tanto y en nuestro caso que dicho término se referirá a que los equipamientos existentes en el centro escolar, tanto aulas, pasillos... El aula, como espacio físico obedece a un diseño técnico. Constará, sobre un espacio determinado de una serie de elementos como ventanas, puertas, instalaciones de luz y agua en su caso, etc. Por su parte el centro, distribuirá esos espacios, los organizará y procederá a equipar según ámbitos, área o necesidades. El espacio arquitectónico ya viene impuesto por lo que las posibilidades de actuación sobre el mismo por parte del docente son mínimas quedando su marco de actuación reducido a distribución de materiales, (que también suele venir adjudicado) y a la organización y decoro del aula. Cuando los diversos componentes interactúan de forma ordenada verificándose la correspondencia entre las acciones de los individuos

en el interior del aula y las características de los objetos físicos que lo rodean hablaremos de sinomorfía conducta-ambiente (Schoggen, 1983). Podemos pensar igualmente que la función de medios físicos (muebles, equipamiento, etc.) es generar (en teoría) los ofrecimientos requeridos por el escenario suscitando como tal, la sinomorfía entre el espacio y la conducta que se espera de él.

Gump (1983) denomina sinomorfía en el ámbito educativo a la compatibilidad entre un programa de acción instruccional y los aspectos físicos del contexto en los que dicho programa se lleva a cabo, enfatizando el interés por combinar adecuadamente los ingredientes cognitivos, sociales y contextuales de la acción instrumental en cuestión. Al respecto compartimos con Gump que si la congruencia o afinidad entre los mismos es alta hay muchas posibilidades de que también lo sea en la implicación de los alumnos en su tarea de aprendizaje. En todos los casos, el escenario aula, una vez adecuado institucionalmente ofrece a sus integrantes y muy especialmente al alumnado, un mensaje explícito u oculto. Ello va a condicionar su funcionamiento, puesto que si sucede, como a menudo podemos observar, que quienes las diseñan, distribuyen y equipan ignoran él mismo, por muy diversas razones (hacinamiento por falta de espacio, uso prolongado de luz eléctrica por insuficiente luz natural derivadas de orientaciones solares inadecuadas, existencias de olores y humos procedentes de industrias cercanas, espacios grandes para grupos reducidos, suciedad o abandono en materiales y equipamientos, ventanas excesivamente enrejadas, ruidos exteriores, etc.)

nos encontramos preparando las condiciones ideales para el comienzo de comportamientos indeseables.

En cuanto al espacio y los materiales; aulas a las que se accede por estrechos pasillos, mediante estrechas puertas y en cuyo interior esperan alineadas mesas y sillas en espacios reducidos, fríos e impersonales ubican un escenario “*normalizador*” que produce *a priori* rechazo o cuando menos distancia. Coincidimos con Edwards (2006), una vez llegados al interior del aula, en que la mala ubicación y acceso para el posterior reparto y recogida de materiales puede crear congestiones y posibles disputas, perder tiempo y provocar interrupciones. Olvidar que los profesores deben de poder pasar de un punto a otro sin tener que volver sobre sus pasos ni superar diversos obstáculos, es admitir limitaciones de tránsito algo que puede ser aprovechado para el desarrollo y mantenimiento de actividades molestas, Jones (1987).

Las aulas a parte de su deber de ser funcionales no siempre son estéticamente agradables y cómodas y por otro lado su espacio interior tampoco está siempre adecuadamente organizado según los patrones de movimiento del profesor y los alumnos. La disposición mesa de profesor en el frente cuando no levantada sobre una tarima y las sillas alineadas tipo fila militar podría ser uno de los mecanismos objeto de revisión en el marco de un currículo oculto que ha quedado definitivamente desfasado. La ubicación de la mesa del profesor, que hemos comentado no es un factor inocuo y se debe tener en cuenta. Sabemos que en la inmensa mayoría de las aulas, se encuentra situada delante, y esta es, probablemente la peor ubicación posible

(Savage, 1991). Otros ejemplos de aspectos en el mismo plano de significación serían acústicos como los desagradables sonidos de muchos timbres de entrada/salida, la consecución de una mayor ergonomía en el mobiliario escolar, no sirven las mismas sillas para los niños de primero que para los de bachillerato, etc. En cuanto al efecto del estado de los mismos, como ejemplo podemos reseñar un hecho muy común (que en los centros se observa frecuentemente), es el *efecto llamada*, efecto que suelen realizar las pintadas que se producen en mesas, sillas, paredes y puertas. De no suprimirlas rápidamente suscitan en la misma línea, réplicas y acompañamientos con carácter inmediato en frecuencia e intensidad.

En las aulas poco atractivas se experimentan más sentimientos de cansancio y descontento. Al respecto ya hay estudios como los de Weinstein (1979), que demuestran que a medida que se deteriora la calidad del entorno del aula, los profesores se empiezan a volver más controladores y menos amables y sensibles. De la misma forma, el alumnado se implica menos y aumenta la conflictividad.

EL PROFESORADO.

Introducción.

Como ya hemos venido describiendo, la excesiva compartimentalización funcional en áreas, ciclos, niveles, etapas, etc. y la rígida atomización en los procesos de gestión y administración difieren de la pretendida polivalencia y flexibilidad por la que la teoría educativa emergente parece apostar.

Atendiendo a la propia naturaleza piramidal de la institución escolar y al papel que desempeña el docente, planteamos dos fuentes primarias de conflicto. La primera derivada de la misma jerarquía escolar - evidenciando persistencia del magistrocentrismo o modelo magisterial en la relación profesor-alumno y la segunda que hará referencia clara al estilo docente, incidiendo en los negativos efectos producidos por respuestas inadecuadas que evidencian actitudes y/o ausencia de habilidades sociales. A nivel ideológico encontramos igualmente puntos críticos. Algunos como nos recuerdan Gollnick y Chinn (1994) han llegado a creer que las escuelas, en lugar de ser un agente para la reforma social y la mejora, son un mecanismo para inculcar los valores y desarrollar las destrezas necesarias para mantener los sistemas socioeconómicos y políticos actuales. Igualmente queremos señalar que sobre su verdadera función, la escuela, especialmente a nivel de sus educadores, se encuentra atrapada en una serie de teorías acerca de lo que "es" o "debe ser" el hombre. Estas teorías cercanas al relativismo y al subjetivismo conforman un esquema de referencia nefasto en el que nada es "seguro", todo está "en crisis" y por tanto el futuro y sus posibilidades de cambio son mínimas por no decir inexistentes. Como tal, esta autocrítica indica

cierto grado de salud y por tanto no es mala pero si puede ser determinante hacia un cierto “*nihilismo*” destructivo que genera desilusión y escepticismo en el ámbito escolar.

A. De la misma jerarquía escolar profesor-alumno.

Paradójicamente y pese a las profundas transformaciones que la escuela ha experimentado durante la época contemporánea, en ella todavía subsiste en forma visible y generalizada el *magistrocentrismo* de la escuela tradicional ofreciendo resistencia al cambio de los tiempos y las voluntades (Trianes, 2005). En los estudios sobre disciplina escolar de Wayson y colaboradores (1979-1980) citados por Gotzens (1997) se concluyeron con una serie de principios, de los que participamos y que básicamente son actitudes del profesorado frente al cambio y el progreso que se reúnen entorno a los siguientes aspectos:

- En ocasiones, el mantenimiento del *estatus quo* es beneficioso para quien, aun aceptando la disfunción de un sistema, prefiere conservarlos antes que verse obligado a dedicar mayores esfuerzos para su mejora.
- Los cambios incluyen, en primer término, la modificación de actitudes, racionalidades e irracionalidades del docente. Estos, por inercia, individualismo, comodidad, temor..., nunca son simples ni se consiguen por el camino de la estricta razón.
- No todo el profesorado suele estar implicado en el cambio, a fin de conseguir mejoras significativas.

- El éxito no depende exclusivamente de la planificación premeditada y minuciosa, sino también de la capacidad de sacar partido de ocurrencias inesperadas o de intuiciones.
- El mantenerse firme en la negativa a los cambios, acaba transformándose en ley: si alguien cree que el cambio es inviable, lo será.

En la misma línea Torrego y Moreno (2003) entienden que los profesores de las escuelas públicas europeas son, en su inmensa mayoría, funcionarios del Estado, con empleos de por vida, y socializados en la idea de que los centros y las aulas escolares son de su propiedad. Por ese motivo, les resulta difícil tolerar tanto la presencia física de los padres y madres de los alumnos en los centros así como la intervención profesional de los supuestos expertos. Los profesores demandan ayuda para resolver los problemas de violencia y disciplina pero les cuesta trabajo compartir su poder casi ilimitado sobre la vida y las decisiones ordinarias de la escuela.

Mientras tanto, en el interior del aula, espacio cerrado, tiene lugar el acto pedagógico y como tal, sigue centrado en la palabra profesoral, exigiendo orden y disciplina con objeto de que el mensaje no sufra alteraciones o perturbaciones debidas a risas, gritos, murmullos o en general un indeseable ruido de fondo. Persiste por tanto, un escenario relacional de dominador-dominado que se fundamenta sobre la diferencia de sus respectivas condiciones y que evidencia la situación de inferioridad y la minoría de edad del alumno. Santos Guerra, en el prólogo de Plaza del Río (1996) señala que:

"En los centros y en las aulas, el poder se ejerce con impunidad. El poder de imponer normas, el poder de mandar, el poder de evaluar, el poder de castigar..."(p. 10). La pretendida democracia escolar tiene escasa posibilidad de desarrollo al tratarse de una democracia cautiva. la institución escolar es jerárquica, posee un conocimiento hegemónico, tiene la capacidad de evaluar.

En este escenario encontramos pues dos niveles muy definidos, profesores y alumnos. Unos enseñan y otros aprenden; unos mandan y otros obedecen. Se trata del mecanismo que ha existido siempre, con variaciones particulares pero en esencia el mismo. La asimetría y por tanto el desequilibrio caracterizan esta relación. Al respecto Luengo Horcajo y Moreno Olmedilla (2005), recuerdan que en la interacción profesor alumno existe una desigual distribución de poder a favor del profesor ya que este es adulto, es profesor y es experto en una materia y además ejerce una función institucional. El profesorado, y de modo más específico en las nuevas normativas el director o directora, asumen, por tanto, el papel de liderazgo formal de la estructura organizativa del centro a la hora de administrar la justicia y atender los conflictos de convivencia. Corson (1998) citado por Wrigley (2007) señala los siguientes aspectos autoritarios de las convenciones docentes habituales que simplemente damos por supuestos, pero que debilitan diariamente de manera activa la autoestima y los derechos de los estudiantes en nuestras escuelas:

- El uso desenfrenado del imperativo (por el profesor).
- El uso del derecho (absoluto) a hablar el último.
- El uso del derecho (absoluto) a contradecir.

- El uso del derecho (absoluto) a definir el mundo para otros.
- El uso del derecho (absoluto) a interrumpir o censurar.
- El uso del derecho (absoluto) a elogiar o culpar públicamente.

Creemos que un modelo, como el que estamos describiendo, basado en la jerarquía, con papeles estancos y ausencia de intercomunicación entre sectores choca frontalmente con un el modelo democrático social en uso. Este modelo que preside la vida de la sociedad occidental afecta al modelo de educación de una forma profunda y sostenida. El centro docente es sociedad y se constituye en uno de los mecanismos básicos de la misma por lo que ni debe ni puede obviar esa transformación democrática que debe ser natural por principios.

B. Del propio estilo docente.

Todos los profesores tienen dos funciones básicas que no pueden rehuir: la de instruir y transmitir conocimientos así como la de mantener la disciplina, intentando resolver los problemas de convivencia que frecuentemente surgen en el aula. Todo este abanico de actividades obliga al docente a tener un determinado perfil operativo que le permita abordar con garantías su trabajo en el aula. Es lo que llamamos estilo docente. Verdaderamente es difícil que existan modelos puros simplemente debido a la numerosísima mezcla de funciones que en teoría asume la figura del profesor. No obstante, algunos autores han intentado clasificar dichos estilos, por ejemplo. En sus trabajos sobre características del profesor y riesgo de

discriminación en el aula la terna planteada por Brophy y Good (1974) es coincidente a su vez con otras como la que plantean en sus trabajos Díaz-Aguado, Baraja y Royo, (1996). Estos son:

- Profesores proactivos (que inician y mantienen la estructura de las interacciones tanto en la clase como con los alumnos con un tipo de expectativas flexibles y precisas).
- Profesores reactivos (pasivos, adecuan sus reacciones a las conductas de los alumnos dejando que estos controlen el esquema de las interacciones).
- Profesores sobre-reactivos o discriminatorios no se consideran a sí mismos responsables de lo que les sucede a sus alumnos. Creen que su papel se limita a presentar la información y evaluar el rendimiento. Tratan a los alumnos como si las diferencias entre ellos fueran muy superiores a lo que realmente son. Suelen colocar en zonas marginales a aquellos alumnos que perciben como problemáticos; expresan reconocimiento únicamente a los alumnos de mayor rendimiento que no obstaculizan su rol de profesor.

Lewin (1940) distingue entre el democrático, el laissez-faire y el autoritario. Ball (1989), apela a una interpretación micropolítica de lo que sucede en las aulas y así identifica cuatro estilos en la actuación de los líderes o directores de centros y aulas:

1. *Interpersonales*, que apelan a las relaciones personales y el contacto cara a cara para desempeñar su labor.
2. *Administrativos*, que recurren a las relaciones formales.
3. *Políticos*, a su vez subdivididos en *antagonistas*, que tienden a disfrutar con la discusión y el enfrentamiento para mantener el control y *autoritarios* que evitan y sofocan las discusiones para favorecer el mando y la imposición.

La actitud de rechazo escolar surge cuando la dificultad de aprendizaje origina situaciones que provocan que el alumno desarrolle ideas de bajo autoconcepto hacia lo escolar y sentimientos de baja autoestima. Bajo estas condiciones, como señalan Marsh, Byrne y Shavelson, (1988), los alumnos intentarán mantener su autoconcepto y autoestima utilizando los medios que dispongan. Ellos de alguna manera son conscientes de que al final lo que importa no es el interés del alumno, sino la voluntad del profesor. Aunque “motivar” sea hoy el verbo de moda en la pedagogía, su misma formulación revela su secreto: quien tiene motivos no necesita ser “motivado”. La inmensa mayoría de las veces no consiste sino en tratar de convencer al alumno de que quiere hacer por sí mismo lo que el profesor ha decidido de antemano que haga (Fernández Enguita, 1995). Estamos convencidos, que en gran medida, el comportamiento de los alumnos dependerá muchas veces del comportamiento del profesor pues como señala Plaza del Río (1998): “El comportamiento de los alumnos será respuesta a las interpretaciones que de su papel hace el profesor y de su estilo de enseñanza y a la inversa. Los alumnos se adaptan al profesor en grado mucho mayor que éste lo hace a sus alumnos” (p. 77). Se deduce pues que la actuación del profesor es un factor

determinante del conflicto en el aula y que ciertos estilos docentes son irreversiblemente proclives a producir tensión, (Lewis, 2003; Edwards, 2006).

A continuación, sobre la base de la asunción de responsabilidad que adjudicamos al docente como causante advertida o inadvertidamente de los problemas de indisciplina hemos seleccionado las deficiencias relacionadas con su perfil personal y profesional que consideramos como más notables y que por tanto más van a ocasionar problemas de disciplina en el aula: Destacaremos tres categorías: la primera, la categoría relacional (*relaciones despersonalizadas, el individualismo como política de actuación y el corporativismo*).

B.- 1. Categoría relacional.

1. - Las relaciones despersonalizadas: Entendemos el afecto como clave en la calidad de las relaciones. Por ello estamos conformes con Glasser (1965) cuando afirma que los problemas de disciplina surgen cuando en el aula no se satisfacen las necesidades primarias de afecto y propia valía de los alumnos. Compartimos el planteamiento de Lewis (1997), quien lo entiende como una buena dosis de buena voluntad que todo profesor debe tener con sus alumnos. Cree que se tiene que pasar "*tiempo positivo*" con los alumnos: enseñándoles, escuchándoles, animándoles; reconociendo su fuerza, ayudándoles, mostrando interés por sus vidas, por sus problemas fuera de las aulas y convenciéndoles de que les respetas, les valoras y de que verdaderamente te interesa su potencial.

Igualmente, como menciona Cerezo (2002), en ocasiones los problemas de indisciplina brotan cuando el profesor muestra desinterés por sus alumnos. Donde hay pocas posibilidades de que los alumnos se sientan reconocidos y respetados, posiblemente ellos mismos encontrarán medios para llamar la atención y una de sus estrategias sería, sin duda, a través de conductas disruptivas, (Cerezo, 2002). En la misma línea, Estrela (2005) mantiene que el comportamiento distante del profesor, la despersonalización de la relación, de la que es causa este último cuando ignora el nombre del alumno, y la gentileza que en consecuencia se da por escamoteada, son algunas de las situaciones que ocasionan descontento en el alumno. Habría que ser ciertamente más realistas y reconocer que no siempre es posible hacer que los alumnos hagan lo que se les dice. A veces se sienten frustrados, enfadados, avergonzados y deprimidos, y dichas emociones deberían ser tenidas en cuenta por el docente.

Quizás, la distancia que emana de una figura autoentendida como mero transmisor de saberes contribuya a crear sentimientos de incompreensión y rebeldía en el alumno. A ello contribuye un perfil que no está en desuso. Como señala Díaz Aguado (2004): *“La forma tradicional de definir el papel del profesorado, especialmente en secundaria, orientado casi en forma exclusiva a impartir una materia específica dentro del horario establecido para ella. Según esta orientación, lo que sucede más allá del tiempo y espacio de su horario de clase no es responsabilidad suya”*(p. 167).

2. - El individualismo como política de actuación. Por otro lado, el hecho de seguir en uso pedagogías fuertemente individualistas, como mantiene

Torres (2006), conlleva el riesgo de múltiples problemas, desde la angustia derivada de la soledad, conflictos personales y lo peor de todas, el traslado de los mismos a la relación con los adolescentes. Un trabajo en solitario corre el riesgo de aislar social, intelectual y profesionalmente a sus practicantes (Dan, Lorte, 1975). El trabajo docente se empieza a considerar como trabajo alienado desde el momento en que las personas que lo realizan se sienten explotadas o no se realizan (Torres, 2006). Adicionalmente las relaciones sociales entre los distintos estamentos en los que se organiza esta institución están subordinadas y de alguna manera no existe libertad para pensar, decidir y juzgar, pues la estructura laboral es jerárquica. En aras de evitación de problemas se tiende en los departamentos didácticos a distribuir los grupos con criterios muy personalistas. Encontramos investigaciones que señalan que aulas necesitadas de mayor dominio de estrategias didácticas para atender ciertas necesidades específicas del alumnado suelen ser atendidas por profesorado con poca experiencia o recién incorporado al centro (Duru-Bellat, 2002). Según investigaciones realizadas en el Reino Unido (Ireson y Hallan 2001) y citadas por Wrigley (2007) las escuelas tienden a destinar a los maestros con más experiencia o de mayor éxito a enseñar a los niveles más altos.

3. - El Corporativismo. El corporativismo de los profesionales hace que se vean bien o, peor aún, que se justifiquen comportamientos deficientes de los compañeros (Santos Guerra 2000). En muchas ocasiones se elude el hacer frente a situaciones de incumplimiento o de mala actitud. Un falso compañerismo se instala en las actitudes de tal modo que rechaza cualquier asociación negativa, o cuando menos, inoportuna sobre su labor o la de los

compañeros. Esto tiene unas consecuencias nefastas tanto por lo nocivo de su naturaleza como por el negativo ejemplo que desprende. Recordemos por ejemplo que una clase a la que el profesor llega tarde es una clase sin control (con el consiguiente riesgo) y ante esa tardanza existen mecanismos de registro (partes, hojas de guardia) por los profesores de guardia, que no se suelen usar. De hecho, como señala Fernández Enguita (1995) aunque los profesores puedan ver con malos ojos las actuaciones de algunos compañeros, compartir críticas hechas por padres o alumnos o considerar aceptables sus propuestas, se presentan ante ellos como un bloque compacto y, llegado el momento, aplican sin piedad el rodillo de la mayoría. En este escenario la política global de respuesta es común y cualquier crítica suscita una indignación unánime, los fallos son obviados, la disciplina ha de ser mantenida a toda costa y todo ello en un escenario en el que las competencias y prerrogativas son defendidas hasta el fin.

B.- 2. - Categoría de actitudes y creencias.

1. - *Comportamientos negativos del profesor:* Estamos plenamente conformes con la teoría de Kounin (1975). Este investigador, en sus estudios sobre las causas que propician la aparición de climas negativos en el aula constató que uno de los factores que más incidían en esa situación negativa era la actitud del profesor. Nos parece relevante la idea de Ginott (1972) de que los problemas de disciplina son a veces la manifestación de la falta de destrezas que experimenta el profesor en el proceso de comunicación y guía de sus alumnos. Casamayor (1987) pone de manifiesto que: "*Cuando un*

maestro castiga sin razón, cuando es arbitrario, cuando se deja llevar por malos humores a menudo de procedencia familiar o profesional, cuando no escucha razones, cuando no sabe dar una nueva oportunidad... va rompiendo lazos con sus alumnos y excavando una fosa cada vez más difícil de salvar” (p. 34).

Se suelen producir situaciones que las propias actuaciones del profesor, sin ánimo de pretenderlo, se viven por el alumnado como un ataque directo. Por ejemplo, citaremos que el hecho de escribir nombres en la pizarra cuando se portan mal en clase, puede humillar a algunos estudiantes y estimular el mal comportamiento en otros, (Canter, 1996). Tampoco debemos olvidar que en el contexto aula y pese a la aparente cercanía relacional *los alumnos pueden ser incapaces de distinguir* cuando sus profesores hablan en serio o cuando lo hacen en broma (Edwards, 2006) y esta indefinición en la interpretación comunicativa puede ser origen de problemas disciplinarios.

Paul Dupont (1982) citado por Plaza del Río (1995) después de sus investigaciones sobre las actitudes de los profesores, plantea que la personalidad del educador y su nivel de estabilidad emocional tiene unos efectos directísimos sobre el comportamiento de los alumnos en clase así como sobre la percepción que los alumnos tienen y conservan de ella. Estamos firmemente convencidos de que el mejor recurso con el que cuenta un profesor para realizar su labor educativa es su propia persona, tal como se expresa a través de su personalidad. Así Moreno López (1992) mantiene que si la actitud del profesor no es propicia para motivar y favorecer el trabajo de los

alumnos, si gesticula, se enfada sin razón, actúa condicionado por estados de ánimo de forma muy visible, cambios bruscos de humor, es distante etc., conformando un perfil problemático, que produce, cuando menos, en los alumnos distancia y alejamiento hacia su persona. Más tarde, y en la misma línea, Plaza del Río (1997) señala que el comportamiento de los alumnos depende en la mayoría de ocasiones del comportamiento de los profesores, es decir que el comportamiento del alumnado en clase es producto y respuesta a las interpretaciones que de su papel hace el profesor y de su estilo de enseñanza y a la inversa. De la misma manera también pensamos que en el plano de la personalidad es donde seguramente el profesor muestra las mayores carencias en sus relaciones con los alumnos. Con un nivel de concreción más elevado, Manso (2003) destaca una serie de comportamientos con diferentes grados de incidencia en el alumnado y que son vividos por este como agresión (a la que puede oponerse y no siempre de la forma más correcta): el profesor no comprometido, el caótico, el incapaz, el inmaduro, el incomprensivo, el injusto, el autoritario, el manipulador, el sarcástico, el irresponsable y el vengativo. A esta tipificación añadiríamos el no cumplidor, entendido éste como el que adopta un patrón de conducta caracterizado por el incumplimiento de sus deberes tipificado en acciones del tipo retrasos o impuntualidades, uso del móvil en clase, falta de transparencia con las calificaciones, abandono del aula en periodo lectivo, conclusión de las clases antes del tiempo reglamentado, el que permite por mal entendido corporativismo que otros profesores incumplan su trabajo, el que no ve, no oye, no se entera... etc.

En definitiva consideramos que el papel del profesor es muy difícil y máxime cuando para muchos de estos profesionales tal y como plantea Oliva (2003) se plantea el reto diario y difícil de satisfacer determinadas exigencias que les generan conflictos tanto de orden cognitivo como práctico. Al final como señala Hargreaves (1996), citado por Oliva (2003), la escuela y sus docentes, reflejan el síntoma del *“malestar de la modernidad”* que aparece como fuente de tensiones, desembocando, en última instancia en una amarga *“melancolía”* profesional.

2. - Existencia de determinadas expectativas y prejuicios, el efecto Pigmalión (Jacobson y Roshental, 1968). Que los profesores *“consigan”* del alumnado el bajo rendimiento que pronosticaban es algo que suele ocurrir en las aulas. Esa es una manifestación característica del efecto Pigmalión el cual constató Braum (1976) a partir de interesantes estudios realizados al respecto. Primeramente, el profesor tiene acceso a una serie de fuentes de información del alumno (emitidas por ejemplo por compañeros sobre presencia o ausencia de habilidades sociales, carisma, liderazgo...), posteriormente configura una expectativas sobre el mismo que condicionarán su conducta en el aula, y al final será el propio alumno el que suele responder ante las mismas con una conducta determinada.

Partimos de planteamientos teóricos basados en presupuestos que han marcado de alguna manera las actuaciones docentes. Se ha hecho creer a los maestros y profesores que, desde el punto de vista de la educación, en su

mayoría, los niños se parecen más que difieren entre sí, (Reynolds, Martín-Reynolds y Mark, 1982) y ello ha supuesto de algún modo un condicionante previo, pues se ha creído que de alguna manera que lo que servía para unos también servía para otros. Creemos que este planteamiento no es acertado pues esto elimina el posible y quizás necesario tratamiento individual. Nosotros partimos de la idea de que la pubertad es una etapa alejada en su identidad de la requerida en la escuela y pensamos que existe una clara contradicción que puede generar conflictos. En este sentido Willis (1979) citado por Jürgen Tillmann (2006) advierte que las expectativas básicas de obediencia y buena conducta establecidas por la escuela y el profesor, entran en contradicción con las necesidades claras de independencia disfrute de sí mismos y exhibición de su personalidad.

Las bajas expectativas del profesor hacia sus alumnos determinan conductas docentes que son en potencia un foco de problemas de incalculables consecuencias. Llegados a este punto nos parece imprescindible presentar las conclusiones de los estudios de Good y Weinstein (1986) citados por Calvo (2003) quienes señalan algunas conductas frecuentes del profesor hacia los alumnos sobre los que tiene bajas expectativas.

- En estos casos el profesorado tiene menos interacciones y estas son generalmente de carácter privado, formula preguntas y deja menos tiempo para que conteste (posiblemente debido a que supone que no sabrá la respuesta).

- Ante los errores, el docente, facilita la respuesta correcta en lugar de dar oportunidades adicionales para que el propio alumno haga las correcciones oportunas.
- Proporciona un feedback más breve y de menor calidad que el que da a los alumnos sobre los que tiene altas expectativas. Además puede comunicar un distanciamiento afectivo por su tono de voz, gestos, distancia física, etc.
- Interrumpe al alumno cuando habla y presta menos atención a los que dice.
- Critica con frecuencia sus errores y es menos propenso a alabar sus éxitos.
- Es menos exigente con las conductas inapropiadas.
- Transmite verbalmente sus bajas expectativas incluso con comentarios dirigidos a animar al alumno. Por ejemplo, puede decir: *“Mira este trabajo es muy fácil y hasta lo puedes hacer tú”*.

Si el profesor piensa que un tipo de alumnado no va a superar un nivel, que es inferior, convencerá y proyectará esa imagen, que el propio alumno terminará interiorizando, por lo que rechazará el sistema escolar (Willis, 1988). Un amplio sector del profesorado teme que sus alumnos se comporten inadecuadamente, *“se descontrolen”* si se les concede *“demasiada libertad”*. Lo que se percibe inicialmente como *“aparente incapacidad”* en los alumnos para desarrollar su aprendizaje bajo el prisma de *“una adecuada conducta”*, puede incitar a los profesores a orientar de manera excesiva y a ejercer la coerción o un control demasiado estricto con resultados contraproducentes. Si

se incrementa la indisciplina, este sector del profesorado, puede entender que sus suposiciones sobre la irresponsabilidad de los estudiantes son correctas. La inmediata consecuencia suele ser un incremento del control. Un sector del alumnado, sabemos que no responde a este tipo de medidas y las consecuencias son automáticas, pues estos niños “*incorregibles*” normalmente terminan expulsados de la escuela (Kohn, 1999). Sobre el modelo de Braum (1976), podríamos añadir el hecho de que la consecución de expectativas (asociadas a conductas) puede ser un fin que el profesorado pretenda para no defraudar las propias estimaciones (a corto y largo plazo) con la consiguiente merma que podría percibir en su autoprestigio profesional. El efecto más negativo que observamos es el de que al final la conducta retroalimenta la información volviendo a generar una expectativa similar. El círculo creado es cíclico, cerrado y nefasto a nivel educativo e instructivo.

El trato diferencial, consciente o inconsciente, también arroja nefastos resultados. Los profesores si olvidan que cada alumno es portador de una realidad personal basada en una combinación compleja, dinámica y única, resultante de la interacción del origen, el género, la clase socioeconómica y también las características personales (Hernández, 1989) discriminan de modo inconsciente, pero para el alumnado puede suponer una realidad muy vivida y por tanto definitoria. Díaz Aguado (1993) señala que hay bastantes estudios que demuestran que el profesor interactúa más frecuentemente en público con los alumnos de expectativas positivas; diferencia que contrasta con la superior frecuencia de las interacciones privadas con los alumnos problemáticos (Good, 1970; Jones, 1971; Rist, 1971; Brophy, 1985). Esta autora cita el trabajo de

Rist (1970,1973) como uno de los más conocidos sobre la discriminación en el aula y muestra que la tendencia de los maestros a infravalorar a los niños de estatus socio-económico bajo, y las expectativas negativas en general, pueden ejercer una especial influencia en los primeros cursos. La expectativa que tiene de un alumno su primer profesor se mantiene con otros profesores durante cursos siguientes, y posiblemente debido a la influencia de la interacción con dicho alumno tiene la zona de la clase en que lo coloca, puesto que el profesor suele colocar cerca de él a los alumnos de altas expectativas y lejos a los alumnos de los que no espera nada, con lo cual favorece la atención y participación de aquellos y dificulta la de estos. Este tratamiento diferencial ha sido detectado también en otras investigaciones (Page, 1971; Willis, 1972).

El motivo que conduce al profesor a utilizar este esquema de refuerzo diferencial en base a sus expectativas es la necesidad de aumentar su control personal sobre los alumnos en los que percibe no tenerlo, y logra su efecto haciendo que dichos alumnos pierdan la motivación por el rendimiento al ver que la crítica del profesor no se relaciona con su esfuerzo. Como señala Díaz Aguado (2003), la hipótesis de Koper (1977) sobre la motivación del profesor que le lleva a cumplir sus expectativas, aumentar su control sobre la clase, cuenta con un sólido respaldo entre los investigadores sobre la interacción educativa (Brophy, 1985; Meyer, 1985). Finalmente queremos mencionar que pese a la falta de intencionalidad, muchos profesores ponen de manifiesto su *“no aceptación”* hacia algunos de sus alumnos a través de la evaluación, normativas y expectativas Edwards (2006).

3. - Mal uso de la disciplina y altos niveles de estrés. La idea que conservan muchos docentes sobre la disciplina es de algo que, a nivel educativo, habría que evitar, si bien, en la realidad se tiene que utilizar, convirtiéndose en algo tanto inevitable como algo no deseado. Ese regusto amargo, esa mezcla de represión y de rigidez tiene como resultado prácticas docentes no sólo inadecuadas sino también erróneas. Claramente la disciplina no es algo negativo, sino lo inadecuado es el uso que suele hacerse de la misma. Por un lado nos encontramos con posturas nefastas de inhibición, que como afirma Díaz Aguado (2004) limitan su responsabilidad a determinados espacios, sobre todo el aula. En estos casos, como señala la misma autora, argumentan su comportamiento desde tres puntos de vista:

- Moral. Argumentado por: *"El riesgo de una escalada de violencia que puede dañar más a las personas", "La dificultad de controlar la situación debido a la corpulencia de los alumnos", "No estamos preparados", etc.*
- Convencional. Argumentado por: *"No es mi responsabilidad", "No hay reglas claramente establecidas que me obliguen", "La administración no me va a respaldar", "La administración no nos apoya", etc.*
- Personal. Argumentado por: *"Cuando elegí este trabajo no contaba con esta tarea", "Mis compañeros lo han visto y no han hecho nada", etc.*

Por otra parte también nos podemos encontrar con docentes que únicamente controlan su actividad educativa con la mera aplicación fría y mecánica del recurso normativo. En estas clases, generalmente se está más preocupado por los problemas de disciplina y el cumplimiento exhaustivo de las

normas se convierte en prioritario, aun a costa del aprendizaje de los alumnos. Este tipo de actuaciones se ajustan al estilo autoritario que nombran algunos autores como Lewin (1998) o Vaello Orts (2003). Las reacciones de este estilo autoritario ante muestras de indisciplina suele conllevar más violencia y control, completándose así el círculo vicioso pues se ha demostrado que una actitud autoritaria en la enseñanza puede llevar a aumentar la mala conducta de los alumnos (Davidman y Davidman, 1984). Los efectos perniciosos que derivan de las respuestas basadas en el aumento de control han sido puestos de manifiesto repetidamente. Los incidentes de indisciplina generan un malestar en el profesor, quien reacciona adquiriendo más control, lo que a su vez posibilita la repetición del comportamiento indisciplinado de los alumnos (Lawrence, Steed y Younith, 1977).

Aquí nos gustaría incidir, en las consecuencias de la ausencia o el mal uso de prácticas disciplinarias y que autores como Gotzens (1997), Otto (1986) y Veenman (1987), ambos citados por Lewis (1997) señalan, la indefensión y estrés que padece el docente y que justifica en buena medida el elevado índice de bajas por enfermedad. En la misma línea señala Vallés (1997) que los comportamientos disruptivos de los alumnos en el aula son una fuente de preocupación para el profesor comprometido en la tarea difícil y compleja de enseñar. Estos problemas de comportamiento de los alumnos como elementos causantes del estrés originan anualmente un elevado índice de incidencias psicológicas entre el profesorado (síndrome del “burnout” o “profesor quemado”), hasta el punto de llegar a situaciones conocidas como estrés laboral asistencial, que se caracteriza por el tedio, la tensión, la irritación,

el conflicto, la presión, “los nervios”, el cansancio, las repercusiones psicosomáticas, etc, situación también señalada por Ficklin, citado por Vallés (1997). Como vemos, estas depresiones, evidenciadas por las estadísticas comparativas entre diversos grupos profesionales, están directamente relacionadas con la experiencia de la disciplina en el aula y en la escuela, en especial durante los primeros años de ejercicio profesional. Cuando la problemática persiste y el profesor no consigue hacerle frente de manera eficaz, puede llegar a ser motivo de separación definitiva del ejercicio profesional (Huberman, Bruce y Caccioppe, 1989).

Queremos matizar que está comprobado que lo que más preocupa a los docentes no son esos comportamientos extremos con violencia por parte de los alumnos, sino que los factores más estresantes residen en esos comportamientos repetitivos inapropiados como hablar cuando no procede, moverse sin permiso, hacer ruidos... o simplemente en la apatía que muestran los chavales hacia la asignatura. Sobre la necesidad de formación explícita sobre disciplina en el profesorado, como asunto perentorio que no admite retraso, Gotzens (1997) insiste citando a Doyle (1986) en su reclamo de cierto nivel de formación sobre disciplina escolar en la preparación de los docentes. Según Gotzens, cuanto mejor sea la formación de los docentes respecto a su papel y contribución de la disciplina escolar, menor será la cantidad de problemas a tratar y más importantes los éxitos que se conseguirán. Johnson y Johnson (1999) también manifiestan que los profesores reciben poco entrenamiento en la utilización del conflicto con fines didácticos o en la enseñanza del manejo del conflicto.

B.- 3. - Categoría relacionada con preparación técnica e impartición de la materia.

1. - Uso de metodologías poco atractivas. Partiremos de un principio que consideramos básico; si el programa de estudios no está relacionado con las necesidades de los estudiantes nos ubicamos en un buen marco de partida para la generación de problemas (Canter, 1996). Los métodos vendrán posteriormente pero ya condicionados por la afirmación anterior. Coincidimos con Silva (1992) cuando afirma que uno de los determinantes de la relación educativa en el aula son los métodos y estilos de enseñanza del profesorado. Sin embargo, a veces los métodos de trabajo empleados por los docentes y la dinámica que se crea en el aula no son siempre los más adecuados. Así, nos mantenemos en la línea de Resnick (1987) cuando afirma que en la escuela, los estudiantes pueden verse obligados a manipular información simbólica y a aplicarla de manera totalmente desvinculada del mundo real. En tales condiciones, los niños no consiguen realizar asociaciones adecuadas y no pueden aplicar lo que aprenden a los problemas con los que se enfrentan cada día. Como consecuencia, el profesor debería tener en cuenta los conocimientos previos de los alumnos, su competencia cognitiva, dando más importancia al nivel de comprensión de los alumnos que a la programación que se debe impartir. Igualmente las clases se hacen interminables y aburridas y aparece la indisciplina cuando los monólogos son frecuentes sin plantearnos si el alumno entiende o no, cuando, como dice Casamayor (1989), se enfatiza el

memorismo y no se potencia la investigación, cuando no se permiten preguntas en el desarrollo de una clase, etc. La investigación en el discurso del aula muestra una asimetría extrema entre el profesor y los aprendices, (Wrigley 2007). Domina el monólogo y ya en siglo XVI el satírico francés Rabelais puso en entredicho los métodos pedagógicos de los jesuitas preguntando: “¿No deberían ser los alumnos los que hicieran las preguntas?”. Los niños, en realidad, sólo insisten en añadir a sus estructuras conceptuales presentes aquellos conocimientos que tienen sentido para ellos de una manera personal (Osborne y Wittrock, 1983). También queremos destacar que de los principales problemas relacionados con el agrupamiento homogéneo de alumnos con currículos diferentes para cada grupo y demás estructuras sociales artificiales que separan a los niños según diversas características, podemos destacar algunos como el retraso académico, baja autoestima, mala conducta escolar, abuso de drogas y abandono de la escuela (Natriello,1987: Oakes,1985). Adicionalmente queremos recordar un olvido sistemático que se suele dar en las aulas. ¿Qué hacen normalmente los profesores cuando sus alumnos se portan bien? Para Edwards (2006), por desgracia muchos profesores no hacen nada. El buen comportamiento de los alumnos se suele ignorar mientras que se suele prestar mucha más atención al comportamiento inaceptable.

2. - Carencia de técnicas pedagógicas. Sin querer restar importancia al punto anterior, la verdad es que la realidad demuestra que, aunque el profesor domine la materia que vaya a impartir en el aula, la calidad en la educación no está garantizada. El desconocimiento de estrategias democráticas para manejar las situaciones posiciona al docente en una

práctica centrada en su figura y necesita de la acreditación como herramienta que la legitime. Así, la relación docente-alumno queda "prostituida" (Sanjurjo, 1994). Sin duda alguna, los profesores no acceden a la docencia con una preparación pedagógica, si no adecuada, por lo menos no al mismo nivel que su conocimiento de la materia. Persiste el modelo de profesor que cree encontrarse en la universidad. Se sabrá mucho de la asignatura pero a veces no se sabe cómo transmitir esos conocimientos de la forma más adecuada a los alumnos. Un profesorado muy conocedor en su materia puede ser perfectamente un profesorado muy poco hábil en el trato con sus alumnos. Santos Guerra, (2000) usa el título de la obra "*Para enseñar, no basta con saber la signatura*" (Hernández y Sancho, 1989) por considerarlo particularmente certero y al respecto indica que es preciso disponer de otros conocimientos y dominar algunas destrezas. Una cosa es saber, otra enseñar, otra muy distinta saber despertar deseos de aprender y finalmente tener conciencia de que hay que seguir aprendiendo.

Estudios desarrollados sobre la comunicación no verbal en el aula (Cuadrado, 1992) citado por García-Mina (2006) indican que son muchos los docentes que a menudo desconocen cuál es su estilo de comunicares con sus alumnos y que apenas reparan en analizar sus efectos en el aprendizaje y desarrollo vital de éstos. Aunque resulte difícil de creer, hay estudios que demuestran que el tiempo medio que esperan los profesores para que los alumnos respondan a sus preguntas es de tan solo 0,9 segundos (Rowe, 1974). Este margen tan reducido de respuesta condiciona de alguna manera las relaciones puesto que para otros investigadores como Edwards 2006 lo

más adecuado sería esperar entre cinco y diez segundos. En un estudio de Frenh (1972) los alumnos explicaban que sus actitudes de desinterés obedecían a estilos docentes sin entusiasmo evidenciados en pocos gestos expresivos, voz cansada y sosa y falta general de energía. En esta línea Miller (1988) ya advertía que los alumnos padecen alteraciones que afectan a sus actitudes cuando el profesorado exhibe mensajes verbales confusos con los mensajes no verbales.

A consecuencia de trabajos realizados por equipos dirigidos por Emmer y Evertson (1980) se establece una distinción entre los profesores que son buenos o malos organizadores de clase. Los buenos organizadores de clase establecen claramente las reglas y dan instrucciones precisas, formulan con exactitud sus expectativas por lo que se refiere al comportamiento de los alumnos, les responden a estos de manera consistente, intervienen con mayor prontitud con el fin de evitar cualquier desviación y utilizan las reglas con mayor frecuencia en las situaciones de indisciplina. Los profesores que son malos organizadores utilizan reglas vagas que no logran consolidarse, dan instrucciones poco precisas, comunican sus expectativas de manera ambigua, responden de manera inconsistente a las desviaciones de los alumnos, ignoran esos desvíos conductuales una y otra vez, no los advierten en cuanto a sus consecuencias y reaccionan con lentitud. Dentro del repertorio normativo del docente se observan normas que apuntan a regular el aprendizaje, otras de tipo institucional que tienden a ordenar el manejo del tiempo, el espacio, los movimientos y las formas de organización y, por último, aquellas relacionadas con la convivencia, tendientes a pautar las fuerzas socioemocionales y las relaciones interpersonales entre los miembros del grupo y de éstos con el

docente (Gómez, 1993). Sobre técnicas pedagógicas, Vaello Orts (2003) considera que ciertas estrategias para captar la atención y para mantenerla son totalmente imprescindibles y contribuyen en gran manera a optimizar los procesos atencionales en la clase. Entre otras dentro de su propuesta ESE (Educación Socio Emocional) cita las intervenciones ocasionales intuitivas e improvisadas y las cuñas socio-emocionales o estrategias flash.

A nivel gestión del aula consideramos que se producen vacíos y disfunciones muy serias. De hecho una mala gestión del tiempo facilita la distracción y las consecuencias a nivel de conductas que de ello se derivan. Defrance (2005) en la misma línea se centra, muy crítico, con el papel que está jugando la institución escolar y apunta en su interior prioritariamente al papel originador o causante desempeñado por los profesores. Éstos últimos, pese a que las causas se siguen atribuyendo a la escuela, profesor y sociedad siguen imputando las causas a factores causales inherentes al individuo y la sociedad con la consiguiente descarga que esto les supone tanto a ellos como a la institución escolar, (Estrela, 2005). Al respecto, subrayamos con esta autora el contenido de la cita que hace al informe Elton (1989) referenciando la deficiente o poco eficaz gestión organizadora del profesor como causa importante de los problemas de disciplina. El profesorado, en general, no es consciente de la enorme cantidad de oportunidades educativas que se pierden por este hecho. Citaremos como ejemplo el estudio que desarrolló Latham, (1985) en el cual descubrió que el 57 % de una hora de instrucción estaba ocupada por distracciones internas y externas a la a clase, como comentarios y otras diversas intrusiones. En el mismo trabajo también se evidenció la enorme

perdida de tiempo debido a una mala atención provocada por unas destrezas de gestión ineficaces. Por término medio, sólo 19 minutos y 48 segundos de toda una hora de instrucción se utilizaban de forma efectiva para la enseñanza.

3. - Falta de dominio de la asignatura que imparte: El alumno si no aprende se aburre, por tanto si el profesor no tiene los conceptos claros, si se muestra confuso e inseguro, si no sabe presentar adecuadamente los contenidos no logrará implicar al alumno en el trabajo y consecuentemente el alumno se aburrirá y empezará a dar problemas. Hay que recordar igualmente que la duración de la carrera de magisterio ha sido de las más bajas de Europa; en Francia, Alemania, Finlandia es, por ejemplo de 5 años, (A fecha de esta redacción no había comenzado a funcionar dentro del Espacio Europeo de Educación Superior, el Plan Bolonia)

Comentario resumen del capítulo 3.

En relación a lo expuesto en este capítulo, pueden extraerse las siguientes conclusiones que consideramos de interés para la fundamentación de nuestro estudio.

Parece existir un común acuerdo en la bibliografía consultada sobre la necesidad, cada vez más perentoria de acomodar la estructura del sistema educativo a las nuevas necesidades que la sociedad plantea. Esta situación parece haberse generado por la sucesiva y amplia constatación, teórica y práctica, de que la estructura del sistema a nivel formal presenta deficiencias de acomodación entre las necesidades reales del individuo y las de la sociedad a la que pertenece y para la que se le prepara.

La escuela, responde en su conjunto a un modelo social ya caduco y en desuso donde llama especialmente la atención, para muchos autores, la ausencia de auténtica libertad. Pese a los presupuestos democráticos teóricos que son inherentes a la institución educativa de sociedades avanzadas como la nuestra, se delimitan aspectos que ensombrecen y arrojan serias dudas acerca de su verdadera función actual. Partiendo de la instrumentalización de la que tradicionalmente ha sido objeto, y en el marco disonante de las sucesivas reformas, parece destinada a vehicular más intereses políticos y de grupo que hacer del sujeto su bien máspreciado a través de una educación adecuada. Esta disintonía que venimos describiendo se visibiliza tanto a nivel humano como institucional a través de la desconfianza del profesorado hacia las reformas, la pervivencia del magistrocentrismo la ausencia de transitabilidad, los tipos de agrupación, los tipos de optatividad, los tipos de enseñanza, los sistemas de evaluación, la multiplicidad de modelos educativos, la deficiente homologación, etc. En definitiva, viene a ser un más de lo mismo que reforma tras reforma empaña y oculta lo que para algunos investigadores es el verdadero objetivo, un cambio radical en las actuales estructuras del sistema educativo.

Describimos un panorama en el que con respecto a los centros educativos, parece ser que se camina sobre el desequilibrio entre la teoría y la práctica. No existe una relación adecuada entre lo que se pretende y lo que se consigue. Uno de los mecanismos clave que creemos contribuye al desequilibrio es la deficitaria comunicación. A nivel de centro, encontramos en el plano relacional sus mayores deficiencias. Estas son evidenciadas por el

predominio del individualismo docente en el marco de una relación de tipo lineal, obviando por ello, los beneficiosos efectos de relaciones circulares. La presencia, por diversos motivos, de dinámicas celulares en detrimento de acciones conjuntas articula un sistema relacional de respuesta ante la indisciplina basado en la no intervención, inhibición o desequilibrio que agrava los problemas generando en el alumnado, sentimientos de rebeldía, rabia y rencor hacia el sistema y sus administradores. Las relaciones tanto horizontales, como verticales están muy delimitadas, carecen de expansividad, de verdadera autonomía y tienden retroalimentarse. En un marco excesivamente burocrático, la cultura de reuniones, asambleas, comisiones etc., y sus correspondientes acuerdos conjuntos realmente imposibilitan visualizar el hecho de que existe una ausencia de coordinación real. A nuestro entender supone un motivo de reflexión la existencia, deficientemente optimizada, de canales y vías de actuación conjuntas. Los instrumentos existen, pero no se hacen funcionar.

Consideramos de especial importancia la mención que se hace de los “*microsistemas*” que suponen las aulas y sus respectivos climas de aula que no tienen nada que ver con los climas de centro. La posibilidad de actuar sobre el clima de aula abre la posibilidad a modificar, a la larga, el clima de centro, pero dejando entendido que el clima de centro no tiene por qué condicionar especialmente el clima de aula. En el marco de un centro con problemas de indisciplina, afortunadamente, se pueden dar áreas o espacios en los que estos sean mínimos o inexistentes.

Existen igualmente aspectos relativos a la disposición física y ambiental que nos parecen útiles por cuanto de su ausencia de tratamiento pueden vehicular, cuando no generar problemas de disciplina. Creemos que son aspectos que pueden y deben mejorarse. Básicamente nos referiríamos a la que consideramos necesaria y urgente reestructuración física y espacial en el interior del aula tradicional.

Consideramos después de analizar la bibliografía consultada y a la vista de lo tratado en este capítulo, que el papel del profesorado constituye un elemento decisivo en el tema de la producción de problemas de indisciplina. La idea expuesta por varios autores, de que el comportamiento del alumno va ser una respuesta al estilo de enseñanza que practica el profesor constituye nuestro punto medular de reflexión. A la vista del plano teórico expuesto entendemos que la manera en que se relaciona el profesor con sus alumnos, puede ser una de las claves, sino la única, en todo el proceso disciplinario.

El profesor, puede estar siendo sin quererlo un factor importantísimo en la producción de problemas de disciplina. Recordaremos algunos aspectos que nos hacen reflexionar sobre la validez del modelo actual. Las clases se siguen desarrollando según el esquema tradicional. A nivel individual persiste el intento de mantener la disciplina en el aula proyectando la obligación implícita en el sector alumnado de conocer y llevar a la práctica una serie de principios por los cuales el alumnado deberá acomodarse al profesor. Este esquema si bien pudo funcionar en momentos políticos, culturales, etc. determinados ya no tiene cabida en el modelo actual de sociedad y sus circunstancias. A ello,

conductas individuales diversas que por ser cercanas son objeto de crítica hay que unir nefastas creencias sobre expectativas que subsisten en el colectivo docente. Junto a profesionales muy bien valorados es preocupante observar el ejemplo del profesor que va a dar clase y únicamente se ocupa de “*lo suyo*”. Éste último, desgraciadamente, no es un modelo lejano en las aulas.

A nivel organizativo se ha puesto de manifiesto como en el seno de la institución se están cometiendo errores y un ejemplo es situar en muchos casos, en los grupos de más riesgo al profesorado más inexperto. Por la importancia, alcance y consecuencias para el propio docente, del fenómeno se proponen líneas de actuación que suelen comenzar por insistir en la adecuada formación puesto que como hemos visto, los efectos de los estados de ánimo alterados suelen ocasionarle más tensión relacional y pueden desembocar en incrementos sustanciales de indisciplina. Existe unanimidad en que el esfuerzo de adaptación, el afecto, la cercanía, la buena organización y el papel que en todo ello tiene la posesión de habilidades sociales que son percibidas por el alumnado de una forma especialmente favorable. Las marcadas ausencias de muchos de estos aspectos sobre los alumnos indisciplinados y el efecto del papel redistributivo que pueda hacer el profesor satisfaciendo sus necesidades primarias de afecto son dos ideas que consideramos claves. Pensamos que el proceso instruccional será vehiculado de una forma mucho más directa y efectiva una vez satisfechos los mismos. En todo este proceso no debemos olvidar el valor preventivo, de cara a la producción de problemas de disciplina, que deriva de la atención más cercana al alumno.

La estructura de trabajo actual, con un solo docente por clases de incluso más de treinta alumnos, consideramos que es insuficiente para poder realizar esa labor de atención individual que muchos de estos alumnos reclaman. La sociedad se presenta en las aulas de una forma clara, con su multiculturalidad, diversidad y toda su riqueza en matices. Se trata de un reto nuevo y muy claro al que la escuela debe responder. El papel actual del docente como único responsable en el interior del aula, respondiendo en calidad y cantidad a una serie cada vez más compleja de retos, creemos que es un modelo agotado y que por tanto debe revisarse.

Capítulo 4

Enfoques en el tratamiento de la disciplina escolar.

Revisión y estudio de modelos de actuación.

4.1 Introducción general

El objetivo del presente capítulo es conocer cuales son algunas de las medidas utilizadas para la prevención y el tratamiento de los problemas de disciplina causados por los alumnos en las aulas. Para ello, en primer lugar hemos procedido a una reclasificación de planteamientos previa a partir de los enfoques existentes. Posteriormente, de los modelos que hemos considerado más representativos de cada enfoque, presentamos una revisión sobre aspectos concretos, teóricos y aplicados, de interés para nuestra investigación.

Somos conscientes de que tratar de reunir exhaustivamente en una clasificación la diversidad y variedad de enfoques y tratamientos frente a la indisciplina escolar es una tarea muy compleja y ambiciosa y queremos por ello subrayar que no forma parte de nuestro interés. Nuestro objetivo es presentar únicamente una selección de claves de aplicación en las aulas (piezas argumentales para nuestro estudio) que derivadas de los distintos enfoques y visibilizadas a través de algunos de sus modelos, consideramos pueden constituir el armazón teórico y explicativo de la experiencia que pretendemos investigar.

Para nuestra clasificación hemos tomado como referentes dos de las tres perspectivas de la clasificación de Glickman y Wolfgang (1979), la perspectiva no-intervencionista y la interaccionista. De la clasificación de Tanner (1981) articulada según el grado de previsibilidad de las situaciones surgidas hemos redistribuido su contenido articulado en epígrafes dedicados a modelos establecidos (de entrenamiento y de modificación de conducta) y

emergentes (psicodinámico, de la dinámica de grupos y de crecimiento personal y social) en una distribución que creemos más amplia en el sentido preventivo al incluir apartados ecológicos y de no intervención.

Igualmente sucede en lo relativo a la no intervención con respecto a la clasificación que realizan Hyman, Flanagan y Smith (1982) en modelos interpersonal-psicodinámico, conductual, sociológico, ecléctico ecológico y de potencial humano. En nuestra revisión hemos considerado que por la naturaleza última del proceso que lleva a cabo el planteamiento naturalista y no directivo, al final siempre existe como veremos más adelante, un armazón que dibuja y construye (y en su caso reorienta) las relaciones. Es por ello que siempre lo hemos considerado un enfoque más. Este aspecto junto a la necesidad de resumir todas las posturas posibles también ha sido tenido en cuenta a lo largo de la revisión de las clasificaciones que presentan Woolffolk (1990), Plaza del Río (1996), Rodríguez y Luca de Tena (2004), Torrego (2005) y Edwards (2006).

Finalmente y de forma especial queremos mencionar que nos ha sido de gran utilidad la clasificación que plantea Gotzens (1997). De su planteamiento tomamos buena cuenta de la distribución de criterios especialmente los referidos a las prácticas de disciplina según el grado de intervención del profesor, su adscripción al marco de referencia psicológico y las variables de tipo instruccional. Coincidimos plenamente en su planteamiento de disciplina preventiva frente disciplina planteada como terapia.

A la vista de todo lo anterior, en nuestro trabajo, hemos procedido a realizar una clasificación primaria en dos enfoques que posteriormente se subdividen, uno basado en la intervención para tratamiento de los problemas de disciplina en el aula y otro basado en la no intervención. Entre los enfoques basados en la intervención distinguimos los que entendemos centrados en la individualidad del alumno como foco principal (psicodinámico, cognitivo, conductual y humanista) y los centrados en las circunstancias externas al alumno (social y ecológico). En cuanto a los enfoques basados en la no intervención hemos considerado reunirlos bajo un único epígrafe denominado naturalista que englobará los más diversos planteamientos reunidos en torno a lo que podríamos denominar permisividad y no directividad.

Cada uno de los enfoques que planteamos se articulará en dos aspectos básicos, el primero constituido por los aspectos teóricos y explicativos del mismo, y el segundo relativo a la aplicación de criterios operativos de actuación tales como el grado y tipo de participación comunitaria en las metodologías, los estilos docentes y los marcos físicos y ambientales de actuación. Dentro de cada enfoque, previa exposición del marco teórico que lo sustenta, trataremos únicamente los modelos que consideramos de más interés y representatividad para nuestro estudio. Este tratamiento por tanto se alejará de criterios de exhaustividad y concreción debido a la amplia gama de propuestas que han sido y siguen siendo compatibles, en sus principios generales, con la distribución que realizamos. Por la misma naturaleza de los mismos, consideramos que la invasión de campos y competencias se realiza muy a menudo y adscribirlos como

enfoques cerrados y unidireccionales consideramos que es prácticamente imposible. El hecho de distinguir entre enfoque social y ecológico, aunque lo hemos considerado como tal, mantiene cierta complejidad debido a que aunque inicialmente se consideró ecológico al ambiente físico-no humano que rodea al individuo, posteriormente se ha introducido el concepto de ecología social (Bookchin 1980), que aúna ambos marcos de referencia.

De obligada referencia será mencionar que el enfoque bajo el que se realiza la propuesta de nuestro estudio (comunitario e interactivo basado en la presencia de varios adultos en las aulas) será por su contenido y extensión objeto de tratamiento en un capítulo posterior. Finalizaremos nuestra revisión con un apartado por cada enfoque dedicado a las conclusiones y aportes que consideramos de interés explicativo hacia el modelo comunitario que pretendemos estudiar.

4.2 El enfoque psicodinámico en el tratamiento de la disciplina escolar.

4.2 1. Introducción.

Citado como emergente por Tanner (1981) y situado en las tipologías psicológicas por Plaza del Río (1996), lo encontramos categorizado explícitamente como tal por numerosos autores tales como Hyman, Flanagan y Smith (1982), Gotzens 1997 Rodríguez y Luca de Tena 2004, etc.

El enfoque psicodinámico para Plaza del Río (1996) se fundamenta en la teoría psicoanalítica y se basa en que la mejor solución de los problemas disciplinarios consiste en entender al alumno, comprendiendo la necesidad de

aceptación y aprobación como motivación fundamental en el hombre. El conjunto de autores que se engloban bajo este enfoque participa de la creencia que aspectos como una mente inconsciente, la existencia de un pasado y la inclusión en el mismo de segmentos críticos son necesarios para comprender el presente. El enfoque psicodinámico trabaja de forma terapéutica. Para Gotzens (1986), las psicoterapias tradicionales se basan en el llamado modelo médico. Los síntomas indican enfermedad y por tanto necesidad de tratamiento. Se trata de averiguar cuáles son las causas para tratarlas puesto que tratar el síntoma manifiesto fracasará al no visualizar el motivo real que lo produce. Para el tratamiento de este enfoque hemos seleccionado una serie de autores que consideramos importantes para nuestro estudio, Dreikurs, Berne, Harris y Dinkemeyer.

4.2.2. Aportaciones desde el enfoque psicodinámico.

El modelo que plantea Dreikurs consideramos que posee un componente preventivo importante sobre todo por el papel que otorga al ánimo. Las consecuencias lógicas, para nuestro estudio, ya es una intervención secundaria tanto en cuanto se trata de una acción reactiva y por consiguiente una vez producidos los comportamientos que queremos evitar. Con respecto a los alumnos su propuesta tiende a desarrollar un cierto grado de autonomía quizás debido a que reciben un apoyo en el sentido de autocomprender su mal comportamiento ayudándoles a modificarlo. Pensamos que infundir ánimo a los alumnos, por sus innegables efectos positivos, se posiciona como una herramienta extraordinariamente efectiva. Concebido como un procedimiento en el que el refuerzo sistemático y las consecuencias lógicas articulan su

respuesta preveemos un propiciamiento del respeto en las relaciones profesores alumnos.

Con respecto a actuaciones puntuales compartimos el uso de intentar comprender la finalidad de las conductas, la coherencia con los niños, la planificación cooperativa, claridad en las instrucciones, ausencia de amenazas y rencor, la discusión “*en frío*” de los incidentes y sin mirar al pasado o el evitar comparaciones. Consideramos ciertas limitaciones centradas básicamente en el papel del profesor. Pensamos que puede ser muy difícil responder a los alumnos sin intentar controlarlos. Además, creemos que existen dudas razonables para que el docente pueda determinar causas o motivaciones reales en la conducta de los mismos por, entre otros aspectos, la complejidad de establecer dialogo sincero. No debemos olvidar que los alumnos pueden por falta de confianza, temor, etc. ocultar sus verdaderos motivos para portarse mal. Con respecto al decálogo que propone sobre qué debe y no debe hacerse, diferimos en su propuesta de expulsión en el caso de los niños que se portan mal en clase, en la abstención, por parte del docente, de encontrar defectos en los niños y en su propuesta para ambos de estándares iguales. No estamos conformes en su propuesta general de evitar las recompensas al buen comportamiento pues pensamos que en determinados casos pueden surtir un efectivo positivo. Con respecto al planteamiento AT (Análisis Transaccional) rescatamos el valor del afecto en la dinámica de las transacciones pero admitimos la dificultad de aplicación del modelo.

En general observamos cierto carácter preventivo si los profesores ayudan a los alumnos a aplicar sus principios para poder potenciar el

autoanálisis o autodiagnóstico y la autocorrección. Puede colaborar en que los alumnos, en sus relaciones interpersonales, entiendan sus propios mensajes y los de los demás y eviten los papeles destructivos. El AT a nivel teórico dibuja un marco para la intercomunicación y la comprensión donde cabe una posible aplicación a largo plazo en la vida personal de los alumnos. En cuanto a posibles limitaciones en primer lugar queremos referir que en los problemas disciplinares no basados en intercambios verbales puede existir dificultad en su aplicación. Además prevemos la dificultad de suprimir las conductas automáticas procedentes de los estados del ego. Enseñar a discernir a los alumnos entre los estado de ego Padre, Niño y Adulto puede ser complejo y los estudiantes pueden carecer de las destrezas cognitivas necesarias para aplicar esta técnica. Adicionalmente existe el riesgo de que entre el alumnado se entren en dinámicas de psicoanalizarse.

De Dinkmeyer, A nuestro juicio su principal aportación radica en apuntar a la causa primigenia y por tanto el señalamiento del foco mismo, la insatisfacción de necesidades. Su contribución con una alternativa al premio/castigo se llama "consecuencias naturales y lógicas" y es sugerido por Dinkemeyer y McKay en su libro PECES (Padres Eficaces Con Entrenamiento Sistemático, 1974).

4.3 El enfoque cognitivo-constructivista en el tratamiento de la disciplina escolar.

4.3.1. Introducción.

Así como en el conductismo hemos observado como el estudiante en el marco aula y ante los problemas de disciplina, recibe y acumula contenidos a partir de estímulos externos que modelan su conducta, bajo este planteamiento, atenderemos a la importancia de los procesos de pensamiento individuales. El centro de interés, por tanto, radicará en la interpretación que de los pensamientos se realiza y la conducta subsiguiente. Nos encontramos en un escenario en el que el conocimiento del desarrollo psicoevolutivo se entiende que puede ayudar al profesor no sólo a planificar normas disciplinarias en su clase, sino a reconocer y analizar sus expectativas con respecto a la conducta del grupo en cuestión.

Para el desarrollo del mismo, hemos partido de un marco teórico basado en las teorías de Piaget, Kohlberg y Tanner para posteriormente desarrollar algunos modelos concretos de aplicación. Sin pretender exhaustividad ni ambición, queremos señalar previamente que el valor de algunos de estos estudios que veremos en relación con los problemas de disciplina en el aula lo consideramos básicamente explicativo y esto es porque nos puede ayudar a visualizar las posibilidades reales del alumno en el aula para obedecer, cumplir o seguir las normas en la misma. Concluiremos con un repaso a la visión constructivista de la disciplina desde el aspecto comunitario

y haciendo especial hincapié en las consecuencias que de su visión derivan para la acción docente.

4.3.2. Aportaciones desde el enfoque cognitivo

Deducimos del planteamiento de Piaget que la acción educativa debe de estructurarse de manera que se favorezcan los procesos constructivos personales. Creemos de especial valor como herramienta de trabajo su apuesta por la interacción social para favorecer el aprendizaje a través de experiencias estructuradas de manera que se privilegie la cooperación, la colaboración y el intercambio de puntos de vista en la búsqueda conjunta del conocimiento (aprendizaje interactivo). En el caso de Piaget se entiende que no puede alcanzarse un estadio sin antes haber superado el anterior.

Ateniéndonos a las características descritas por Kohlberg en cada una de las etapas y estadios podemos hablar de una visión muy estructurada del desarrollo moral y por tanto de unas necesidades derivadas del mismo muy concretas. Teniendo en cuenta la diversidad de alumnado que existe en las aulas conviene no olvidar las derivaciones que de este hecho se implican a la hora de enfocar el tratamiento disciplinar, adecuando las intervenciones a las diferentes etapas de desarrollo que en un mismo grupo podemos encontrar. El desarrollo moral en Kohlberg se produce siempre pasando progresivamente por los diferentes estadios, sin ningún tipo de salto evolutivo, sin volver hacia atrás. Es un desarrollo que va vinculado al desarrollo psicológico de la persona. Sin desarrollo psicológico no hay desarrollo moral. Un doble desarrollo en paralelo que no es exclusivo de las sociedades occidentales sino que, atendiendo los resultados de la aplicación de comprometidos dilemas

morales a personas de diferentes lugares del planeta, concluye que son esquemas de razonamiento universales.

En el caso de Tanner la aparición de los sucesivos estadios no es automática, sino que en cierta medida depende de los intercambios del individuo con su ambiente. Seguimos deduciendo la necesidad de la adecuación del estilo a cada individuo dependiendo del nivel o etapa en que se encuentra (independientemente de su edad). Pensamos que en el seno de pequeños grupos de trabajo de tipo heterogéneo, la teoría del andamiaje de Bruner permite entender la rentabilización del tiempo atencional que el adulto puede dispensar a los miembros del grupo que más lo necesitan con todas las implicaciones que a nivel actitudinal de los mismos puede conllevar.

El enfoque cognitivo conductual desde la premisa relativa al hecho de que las actividades cognitivas no pueden ignorarse en la determinación del comportamiento humano nos aporta una línea clara de actuación, si se consigue ejercer alguna influencia en la actividad cognitiva del ser humano, se logrará modificar su pensamiento. El diálogo que propicia la autorreflexión se posiciona una vez más como instrumento operativo para prevenir las conductas de indisciplina. El estilo del profesor vuelve a ser la herramienta fundamental para la prevención y el tratamiento de la indisciplina a través de los diferentes estilos de control. Su interés radica en la rapidez que preconiza en su intervención y por tanto la mínima merma en el trabajo instructivo.

Nos interesa destacar el papel que se asigna al docente en la disciplina constructivista. Bajo este planteamiento, la disciplina escolar se construye con la actuación del docente, debido a que los estudiantes visualizan en sus profesores un modelo por seguir. Por lo tanto, la disciplina escolar dependerá

de la capacidad del profesor de crear un clima de diálogo democrático en el aula, donde se tratarán distintos temas de interés y el estudiante se sentirá con libertad de expresar sus ideas, buscando el consenso sobre lo planteado. Para ello, el enfoque constructivista para la atención de problemas de conducta deberá partir, en su caso, del cambio de actitud del docente respecto al niño, centrando su trabajo en él, conociendo sus intereses, necesidades y las características de su desarrollo cognitivo, social y emocional. El docente deberá estimular la curiosidad innata del niño partiendo de sus intereses, llevándolo en primera instancia a razonar sobre la realidad de su entorno y utilidad de lo que construye. El rol docente, como hemos visto, juega un papel fundamental de crear un clima de auténtica cooperación, no obstante, no creemos que esto sea fácil puesto que creemos que sólo se consigue con ciertas características personales o habilidades que le induzcan a comportarse de forma coherente a las propuestas que realiza.

4.4. El enfoque conductista en el tratamiento de la disciplina escolar.

4.4.1. Introducción.

Para el conductismo el eje principal de actuación es el comportamiento observable y no especulativo sobre los motivos de los actos de las personas a los que el observador no puede tener acceso. El conductismo precisamente se basa en la dificultad de adoptar una línea precisa de interpretación de esas mismas conductas (Fontana, 1989). Desde el punto de vista del proceso de enseñanza y aprendizaje, responde a un momento histórico determinado que requería la memorización de los estudiantes del conocimiento científico, los

estudiantes se podían considerar como simples receptores de información. En el conductismo el reforzamiento es el mecanismo primario para el mantenimiento de la conducta, mecanismo por otra parte discutiblemente educativo si nos atenemos a la línea planteada por Eysenck (1976), cuando lo identifica como estímulos de miedo y de castigo que evitan la infracción a las normas, leyes y principios sociales.

El enfoque conductista propone obtener respuestas voluntarias ante estímulos que se presenten según cada situación específica. Con base en técnicas de modificación de conducta pretenden orientar la conducta sistemáticamente hacia respuestas cada vez más adecuadas mediante determinados estímulos. Se trata de un modelo en el que el papel del profesorado vendrá perfectamente determinado. El profesor modificará la conducta con base en un plan previamente establecido, propondrá con claridad los objetivos, las metas y elaborará un diseño de estrategias didácticas, que faciliten al alumnado el autoreforzamiento de conductas apropiadas para él y el grupo. En su cometido propondrá y negociará reglas y límites claramente definidos, clarificando las consecuencias de las conductas negativas y ejecutando en muchas ocasiones las acciones correctivas a la indisciplina o al mal comportamiento.

En una institución, con el modelo conductista, se proponen metas claras para que todos los esfuerzos sean dirigidos a la consecución de ellas como una visión general de todo el personal. Esto, en teoría, favorece la cohesión grupal, la integración y el logro de metas comunes. En este marco el aprendizaje por observación cobra especial importancia. Lo que un alumno hace en clase es

observado por el resto de compañeros quienes aprenden de esta y muchas otras situaciones (Bandura y Walters, 1963).

Los autores más destacados en este modelo son: J. B. Watson, E. L. Thorndike y B.F. Skinner quienes son considerados los pioneros conductistas principales. Para ellos, el aprendizaje es un cambio de conducta, en la forma o formas en que actúa una persona enfrentada a una situación particular. El esfuerzo por el estudio y la investigación lo han dedicado, en forma exclusiva, al estudio de las conductas observables y a los cambios conductuales. Algunos de ellos han rehusado mencionar dentro de sus estudios lo relacionado con el pensamiento y las emociones, ya que estas áreas no pueden observarse en forma directa. Quizás sea Skinner el exponente más destacado de este modelo y por ello merecerá un apartado en nuestra exposición al igual que modelos concretos y, a nuestro juicio, significativos de intervención como los planteados por Canter y Jones. De todos ellos nos centraremos exclusivamente en aspectos de interés para nuestro estudio como lo serán determinados tipos de refuerzos y sus aspectos de aplicación en el aula.

4.4.2. Aportaciones desde el enfoque conductista.

Entendemos que el conductismo tiene ahora poca credibilidad como teoría del aprendizaje, pero subyace implícitamente a muchas prácticas didácticas. Coincidimos con Wrigley (2007) en que el planteamiento conductista es reduccionista; el condicionamiento de Pavlov y Skinner de animales enjaulados proporciona una metáfora alarmante para el aprendizaje

escolar y un modelo empobrecido del aprendizaje humano en general. No puede dar cuenta siquiera del aprendizaje del proverbialmente curioso gato. Como señala Wrigley (2007) es inherentemente poco democrático. Para los conductistas, el aprendizaje es claramente algo que se hace a los niños.

La importancia de la disciplina es básicamente recompensa y castigo con una serie de normas y deberes preestablecidos. Además se les enseña a los alumnos la obediencia a ciegas debido a las consecuencias que puede ocasionar un mal comportamiento condicionando a través de este proceso al estudiante para respetarla autoridad antes que nada. Este último aspecto no es inocuo puesto que la presencia de un único líder en clase, el profesor y el hecho de que impregne a su figura de un aura carismática tiene sus implicaciones negativas. Una autoridad carismática domina mientras se mantiene la presencia real de quien la detenta, pero al no crear hábito y por tanto no favorecer la responsabilidad compartida, la autorregulación del grupo y del individuo sucede que en el momento en que no está presente, los grupos e individuos aumentarán sus niveles de disrupción y desorganización. Como refiere Alan Renaut (2003) todas las formas de dominación carismática incluso las más o menos afables, son formas de tiranía. Debe recordarse aquí la fórmula spinozista: *“los peores tiranos son aquellos que se saben hacer amar”*, o como diría Rousseau, no hay mayor esclavitud que la que adopta la apariencia de libertad. El punto del planteamiento de Skinner (y en general de los conductistas) en el que nos queremos centrar especialmente es el uso de la atención del profesorado al alumno como reforzador del comportamiento, pues consideramos que la atención que presta un profesor al alumno se

234

convierte en un poderoso reforzador. De los refuerzos positivos y negativos que le presta de forma intencional o involuntaria como comentarios, miradas, gestos, elogios, censuras, etc. nos interesan los de tipo positivo. Los alumnos agradecen cualquier expresión facial alegre, gestos de aprobación. Estos refuerzos positivos vendrían a ser del tipo: contacto: (abrazar, palmada en el hombro, coger de la mano), alabanza, (comentario verbal indicando aprobación, recomendaciones “*eso esta bien*” y atención facial (mirar al alumno con gestos de aprobación, sonreírle, etc.). A nuestro juicio el método de Skinner no presenta muchas complicaciones a la hora de aplicarlo. Por su naturaleza adaptativa es posible implementarlo a cualquier segmento de población escolar. Compartimos uno de sus supuestos de partida en el sentido de que para que los estudiantes tengan un buen comportamiento deben recibir orientación por parte del profesorado. Los resultados pueden ser rápidos y obedecer al interés del profesorado en su deseo de mantener el orden de la clase. Se presentan una serie de normas de comportamiento que presentan características operativas como constancia, uniformidad y claridad y el alumnado puede verse satisfecho al sentir, a través de las recompensas, que su trabajo se valora adecuadamente.

El conductismo no lo percibimos explícitamente como un método preventivo aunque puede prevenir al reforzar el comportamiento deseado. Aplicar procedimientos de control excesivo, en el marco de una sociedad democrática y plural puede conllevar dilemas éticos. A nivel individual quizás los alumnos no aprendan a controlar sus propios comportamientos desarrollando capacidades analíticas, aclarando sus emociones o valorando su actitud. A la vista de lo

anterior, la proyección a largo plazo de los resultados puede ser dudosa. En la línea anterior, el uso de las recompensas siempre es dudoso pues menoscaba la motivación intrínseca y pueden acabar induciendo a la pérdida de motivación real para el estudio incluso afectar a la calidad de sus trabajos sin olvidar que su retirada puede afectar al rendimiento en general. Adicionalmente puede interpretarse como un soborno además, como recuerda Khon (1993), cuantas más recompensas se utilizan, más parece que sean necesarias y en este caso, las recompensas extrínsecas sustituyen la motivación intrínseca olvidando que las personas motivadas intrínsecamente persiguen unos retos óptimos, muestran una mayor capacidad de innovación y tienden a rendir mejor en condiciones de presión (Koestner, Zuckermn, 1987). Igualmente, conviene no olvidar los problemas que puede conllevar el uso de las recompensas externas. Hechos como los descritos por Edwards (2006) en los que directores de secundaria en Estados Unidos han llegado a cortarse la barba, afeitarse la cabeza o incluso se han pasado todo un día sentados en el tejado del edificio como *“recompensa”* por los éxitos de los alumnos... nos parecen inadecuados por ofrecer una imagen manipulable y distorsionada del docente. Finalmente queremos señalar que el uso de las expulsiones del aula no nos parece adecuado tanto en cuanto supone una medida que puede vivirse como relegación, infamante o incluso reforzadora de la propia conducta inadecuada.

El modelo asertivo de Canter nos plantea muchas dudas, entre ellas destacaremos algunas. Observamos un vacío preocupante al no abordar las causas subyacentes de la indisciplina. Canter defiende claramente el castigo y

por tanto también la expulsión o suspensión temporal. En su modelo se dibuja un perfil caracterizado por actitud autoritaria que de hecho se sabe que puede llevar a aumentar la mala conducta de los alumnos (Davidman y Davidman, 1984). Dos únicos aspectos nos han parecido válidos de su planteamiento. Por un lado la valoración de las buenas conductas a través del diseño y aplicación de distintos refuerzos nos parece importante por el olvido sistemático que dichas actitudes suelen tener en las aulas. Por otro, su consideración de la necesaria presencia de la familia en el proceso educativo.

Del modelo de Jones consideramos algunos aspectos de cierto interés para nuestro estudio. El valor de la cooperación queda de manifiesto cuando plantea que en vez de usar el castigo se debe fomentar la cooperación a través de la formación en la responsabilidad. La estructuración del aula y el lenguaje no verbal aparecen como herramientas útiles de trabajo aunque diferimos en ciertos aspectos de su planteamiento.

Jones plantea un modelo típicamente conductista que nos sirve como modelo de muchas de las actuaciones que consideramos no deben hacerse por considerarlas de dudosa efectividad. Entendemos que se trata de un método básicamente reactivo que no fomenta la autonomía de los alumnos. Actuar interrumpiendo las explicaciones cada vez que se producen interrupciones equivaldría a mutilar prácticamente la totalidad del horario asignado. Diferimos igualmente en su consideración de que los alumnos no puedan elegir sus puestos en la clase y más en determinadas asignaturas (en base a su consideración de que la distribución natural es un polvorín en potencia y por tanto la colocación de mesas y sillas debe realizarla el profesor). El T.A.P. (Tiempo de Actividades Preferidas) nos suscita dudas de

carácter educativo pues creemos que puede originar problemas, tanto por su naturaleza de recompensa como el modo y manera en que el grupo puede tratar al individuo que le perjudica. Además el que con su mal comportamiento unos pocos penalicen al resto de su clase crea un ambiente maligno de sumisión, rebeldía, hipocresía...

Observamos igualmente que el papel del profesor es dirigido a un modelo agresivo y controlador que causará inevitablemente rechazo. Consideramos que la aproximación física a los alumnos tal y como describe Jones (por detrás o de frente, con miradas fijas e intimidatorias, etc.) puede vivirse por el alumnado como una agresión o cuando menos perturbación de su intimidad y como tal puede ser respondida por acciones violentas por no hablar de la opinión que pudieran tener los padres. La expulsión y la exclusión son opciones "de alto nivel" que no compartimos y que contempla para los casos más problemáticos. Acciones concretas como la de enviar al alumno al lugar de trabajo de los padres o pedir que sea el padre el que controle al hijo durante toda la jornada escolar nos parecen totalmente desacertadas.

Finalmente queremos señalar sobre el enfoque conductista, a la hora de valorar su adecuación para la prevención y tratamiento de los problemas de disciplina el valor de los refuerzos (concebidos en interés y afectación positiva) que entendemos necesarios para el incremento de la calidad relacional en el aula. No obstante, también creemos que este enfoque presenta muchas limitaciones. Citaremos entre ellas y como las más destacadas el hecho de que a nuestro juicio: no da lugar a la libertad, a la voluntad ni a la intencionalidad y además es mecanicista, el individuo funciona por patrones de estímulo y respuesta olvidando la naturaleza misma.

4.5. El enfoque humanista en el tratamiento de la disciplina escolar.

4.5.1. Introducción.

“La escuela tradicional consideraba el orden un fin en sí mismo y los problemas de conducta como ofensas personales, desde una visión de las relaciones alumno-profesor impersonales, de desconfianza. El enfoque humanista considera el aprendizaje desde un punto de vista psicológico y sociológico, más que moral, haciendo hincapié en las relaciones personales, el respeto, la democracia o el afecto. Es decir, se trata de enseñar y que aprendan, pero sin provocar aversión hacia el aprendizaje, y de conseguir orden, pero sin provocar odio”. (Santos Guerra, 1995, p. 154).

Se trata de un modelo en el que destaca la importancia de la relación interpersonal que se establece entre el profesor y el alumno. El niño con problemas de disciplina necesita un contexto relajado donde pueda sentirse libre para expresarse y experimentar el afecto de los demás, (M.T. Gómez et al. , 1995). En este escenario el equilibrio y la satisfacción entre derechos y necesidades cobra especial importancia. El enfoque humanista se apoya en la concepción de la persona, como un ser con potencialidades, fortalezas, valores, actitudes y limitaciones, que le permiten desarrollarse positivamente; a la vez, que se desecha la idea de que el ser humano es malo por naturaleza y se asume el concepto de persona con muchas posibilidades para crecer y madurar; lo único que necesita es que se le brinde la oportunidad para poder realizarse como persona.

Según Plaza del Río (1996), se pretende potenciar la individualidad que es propia de cada persona y como veremos más adelante las relaciones alumno-profesor cobrarán especial importancia

4.5.2. Aportaciones desde el enfoque humanista.

A lo largo de todo este desarrollo hemos podido observar el papel esencial que desarrolla el profesor bajo este enfoque. Rodríguez, Luca de Tena (2004) señalan que cuando los educadores con los que convive el alumno son comprensivos, sensibles, afectuosos y muestran interés por él, será más fácil que los acepte como modelos y adopte sus comportamientos. En este sentido manifiestan que el profesor debe de aceptarse a sí mismo, ser empático, pero además ser capaz de relacionarse sin máscaras con sus alumnos expresando sus sentimientos, de manera que, en este clima de aceptación y respeto el alumno será capaz de manifestar sus sentimientos y lograra progresivamente su propio autocontrol. Quizás sea por ello que casi siempre se recomienda al profesorado las metodologías participativas, que consideramos tienen una clara identificación con el enfoque humanista. Éstas se acercan mucho a la acción del consejero verbal, al profesor o a la profesora guía, que siempre está apoyando, animando y conversando en una relación de mutua confianza, de conocimiento y de una relación personalizada y directa con quién está tratando.

Barba y Zorrilla (1987), mencionan que el profesor debe ser considerado como sujeto social, cultural y laboral, no sólo como mediador entre

el conocimiento y los educandos; sin embargo consideramos que la visión que suelen tener los alumnos acerca del docente tiene mayor relación con el carácter y la forma en que se relaciona con ellos y asocian el ambiente de la clase con las características de los profesores.

Conviene recordar que los alumnos suelen considerar a la amabilidad como característica que debe tener un maestro, seguida por otras que se encuentran relacionadas con el carácter del profesor como el dominio que el maestro posee para impartir la asignatura (Gómez, y otros, 2006). Esto coincide con lo que plantean Brookfield (1994), Purkey (1993) y Rogers (1991) al señalar que los alumnos perciben a los maestros por: la congruencia entre lo que dice y hace, la atención de todos los aspectos de la personalidad y su rol en la educación y la atención a la opinión de los alumnos entre otras cosas. También tiene relación con la teoría de las expectativas, que establece que el docente debe transmitir buenas expectativas a sus alumnos y crear un ambiente de empatía que logre motivar el aprendizaje (Blanco, 1997).

Es posible que la visión que tienen algunos profesores acerca de sus alumnos se derive de la comparación que los docentes hacen con los estudiantes de antaño, de cuando ellos mismos eran estudiantes. Cornejo (1998) dice que existe una imagen estereotipada relacionada con la apatía y desinterés de los estudiantes. Estas posturas se deben a la rapidez con que está cambiando la sociedad y constituye para los maestros una “*experiencia aterradora*” Rogers (1993), que implica un replanteamiento de la función del profesor y que engloba entre otras cosas, crear vínculos afectivos con y entre

los estudiantes (Hargreaves, 1996). Con relación al tema de los comportamientos de indisciplina, los autores que se sitúan bajo esta perspectiva comparten la opinión de que el niño que presenta problemas de este tipo necesita un contexto suficientemente laxo donde sentirse en libertad para expresarse y experimentar el afecto de los demás. En un ambiente cálido los impulsos de bondad surgen, espontáneamente.

A lo largo de la presente exposición, hemos visto que conseguir una serie de metas, logros o simplemente superar una serie de escalones previos a una situación final y pretendida suponen la base o requisito previo de planteamientos como los de Maslow (autorrealización), Fromm (amor maduro) o Allport (personalidad madura). A ello se han unido planteamientos sobre el ambiente; en su afectación (Rotter) o en su calidad de libertad y no directividad (Rogers). Coincidimos con Woolfolk (1990) quien partiendo de la teoría de las necesidades de Maslow señala que el enfoque humanista destaca la libertad personal y el esfuerzo por la libertad personal lo que le asigna una mayor importancia a la motivación intrínseca (que educativamente consideramos de mayor valor que la extrínseca).

La filosofía de *Invitational Education* de Purkey parte de un profundo respeto del individuo y unas altas expectativas sobre su capacidad. Su eje de aplicación basado en la invitación se enmarca en un muy cuidado andamiaje relacional. El profesor y su sistema de comunicación, en este caso la filosofía invitacional entendemos que promueven la formación, autonomía y la libertad a través de herramientas claramente relacionales que construyen un clima de

aula positivo para el aprendizaje. Sobre la importancia de saber comunicarse congruentemente, reflexionamos especialmente acerca del valor del planteamiento de Ginott. "*¡Intentaba enseñar a mis estudiantes a ser corteses y eran hoscos; a ser aseados y estaban desarreglados; a ser cooperativos y eran egoístas!*" (Ginott, 1966, p. 156), ¿Cuál era el problema?; ¿Podía ser que "él" fuera el problema? ; ¿Se estaba relacionando correctamente con sus jóvenes? Convierte en centro del problema al tipo de comunicación docente. Ginott considera que en una comunicación congruente, consistente, con nuestro objetivo, tanto el docente como el estudiante, pueden y deben expresar los sentimientos de manera respetuosa y transparente. La comunicación congruente, para Ginott, evita el uso de los dobles mensajes ya que puede confundir a las personas y por tanto puede promover la indisciplina. El profesor vuelve a ser el centro de interés en las propuestas de Glasser (equilibrio y satisfacción de necesidades) y en las de Gordon (contenido, forma e intencionalidad del mensaje). En todos ellos hemos visto un denominador común, calidad en el trato a través de afecto, cercanía y diálogo.

Coincidiendo con los planteamientos de, Ginott, Glasser, Purkey, Gordon, Rodríguez, Luca de Tena, etc. y entendiendo su mensaje como fundamentalmente preventivo y por tanto proactivo, pensamos que siempre se producirá una comunicación de mayor calidad y con menos posibilidad de interpretaciones erróneas cuando esta sea más cercana, por ejemplo en el ámbito físico y espacial del aula, y en el seno de grupos de trabajo dirigidos por uno o más responsables. Queremos subrayar finalmente que la visión desde este enfoque, (a nuestro juicio básicamente preventiva), la consideramos

optimista básicamente porque el profesor puede modificar sus destrezas, habilidades y por tanto procesos comunicativos.

4.6. El enfoque social en el tratamiento de la disciplina escolar.

4.6.1. Introducción.

Se trata de un enfoque en el que se va subrayar el carácter interactivo del comportamiento humano desde la comprensión del mismo como resultado de las interrelaciones establecidas del individuo con sus semejantes.

Para Genovard (1979) el tema de la disciplina escolar se va a centrar en el tipo de relaciones entre el grupo clase y sus miembros que resultan en comportamientos disruptivos. Bajo este planteamiento la solución a los problemas de disciplina no se articularán con procedimientos destinados a la individualidad sino a través de la estructuración o reestructuración de las influencias que se dan en el grupo clase.

Para el desarrollo del presente enfoque, hemos considerado oportuno incluir una selección de autores que creemos pueden resumir los mimbres que articulan su actuación.

Trataremos el contrato social que plantean Curwin y Mendler (1983), el papel de las relaciones sociales y el valor de la cultura cooperativa para su mejora en Hargreaves (1986), la responsabilidad que Gottesman (1981) asigna a la sociedad en la reparación de determinados problemas de disciplina, la propuesta comunitaria de renovación normativa que plantean Alschuler y Shea (1974), los efectos de las relaciones interpersonales en el funcionamiento

grupales y las consecuencias de su correcto tratamiento mediante la dinámica de grupos.

Finalmente nos detendremos en dos modelos concretos de participación comunitaria: uno a través de tribunales estudiantiles implantado en EEUU, llamado de “disciplina sensata” y planteado por Forrest Gathercoal (2005) y otro, implantado en España, denominado integral (Torrego, 2005) y basado en la creación de equipos EMTC (Equipos de Mediación y Tratamiento de Conflictos).

4.6.2. Aportaciones desde el enfoque social.

La participación, la búsqueda del consenso, el sentimiento de grupo y de comunidad consideramos lo más importante de la aportación de Curwin y Mendler en el marco de un planteamiento que consideramos preventivo. La fórmula del contrato social aúna una visión de ambas partes (profesores y alumnos) y redistribuye y equipara la idea de poder. Por otra parte su concreción en la redistribución del aula con la intención de lograr proximidad y cercanía nos parece de especial importancia siempre que no se asocie esa cercanía a las ideas de vigilancia y control.

El plantearse la relatividad de los hechos basada en los diferentes planteamientos que actúan o intervienen en el fenómeno propicia una reflexión acerca del alcance y legitimidad de las medidas usadas posteriormente. Hargreaves en un primer estadio, asigna un papel esencial al tipo de relaciones que se establecen en el aula, nos avisa de dónde radica el problema y por tanto de cuáles pueden ser sus causas. En un segundo estadio, su

aportación de más interés para nuestro estudio es su propuesta de implantación de culturas cooperativas y por tanto la validez de la comunidad para la prevención de problemas de disciplina.

De Gottesman destacamos la idea de responsabilidad social. La sociedad también es responsable de los actos de los problemas de disciplina que realizan los alumnos y por tanto debe implicarse en su resolución. Del modelo de Alschuler y Shea nos interesa subrayar la idea de la participación de la colectividad en la renovación normativa fruto de la reconsideración cíclica de los procesos disciplinarios en el aula. Con respecto a la dinámica de grupos, tanto por su función como por su metodología queremos subrayar su innegable valor por aunar en su proceso prevención, diálogo, colectividad y cooperación.

El modelo de Gathercoal podemos considerarlo básicamente reactivo pero con contenido preventivo. A nuestro juicio su valor básico es el concepto de responsabilidad social que conlleva y la articulación de procedimientos sociales para su gestión. El fomento de la responsabilidad y el autogobierno queda evidenciado en la implicación por parte de los estudiantes en la determinación de las normas y las expectativas, junto con sus posibles consecuencias. Esto se consigue enseñándole al alumnado cuales son sus derechos y ayudándole a controlar y por tanto regular su conducta atendiendo a los intereses del colectivo escolar. En el caso de que los alumnos entiendan las implicaciones de su comportamiento serán capaces de prever las consecuencias que llevan aparejadas (con lo que se supone efectuaran una autolimitación) evitando de este modo la necesidad de establecer medidas correctivas. Como limitaciones apreciamos un cierto déficit en la explicación

del modelo en cuanto a su aplicación en la escuela en general. Consideramos que el coste de tiempo para preparar a los alumnos en este modelo puede ser bastante grande. Finalmente observamos un abuso en la implantación de estructuras así como en la diversidad de las mismas. El centro escolar corre a nuestro juicio el riesgo de convertirse en un gigantesco tribunal.

Finalmente queremos señalar sobre el modelo relacional-integrado de Torrego (2001) que aunque desde el mismo se pretende prevenir la aparición de problemas de disciplina contribuyendo a incorporar en la cultura de los centros una serie de estrategias pacíficas para la gestión de los mismos, creemos que se trata más de un modelo reactivo que proactivo. Solucionar los problemas es un hecho posterior a su aparición aunque no por ello le negamos un importante carácter preventivo. Consideramos especialmente relevante el papel que otorga a la relación y al diálogo entre iguales a través de la mediación y por tanto favoreciendo de esta manera el clima de aula y de centro. También nos parece importante su apuesta por los cambios organizativos que suponen en el centro y por la decidida alternativa que supone al modelo punitivo y relacional puro.

4.7. El enfoque ecológico en el tratamiento de la disciplina escolar.

4.7.1. Introducción.

Se trata de un enfoque que se apoya en la importancia de la organización del entorno educativo. Ésta es una organización que se entiende como el conjunto de disposiciones ambientales e instruccionales que el profesorado gestiona con el propósito de lograr ciertos objetivos en la conducta

de los alumnos. Gómez Masdevall (1990) citado por plaza del Río (1996) señala un tipo de enfoque centrado en la interacción de diferentes fuerzas que actúan sobre el comportamiento del individuo. En esta línea Woolfolk (1990), recuerda que por lo general la palabra ecología se asocia con la naturaleza. Sin embargo, también las clases son sistemas ecológicos. El ambiente y los habitantes, estudiantes y maestros interactúan constantemente. Cada aspecto del sistema afecta a los demás. Las características de las aulas, la tarea de enseñar y las necesidades de los estudiantes influyen en el manejo del grupo. Como vemos se basa en el concepto biológico de ecosistema donde se subraya la importancia de la interacción de los seres vivos con su entorno así como del impacto que genera el entorno físico sobre el comportamiento humano. El aula y sus componentes conforman un microcosmos con características especiales.

El enfoque ecológico parte de la consideración de que cualquier contexto físico construido por el hombre funciona como portador de un mensaje que va a determinar en gran medida su funcionamiento. El aula y lo que en ella sucede tienen identidad propia con respecto al resto de la instalación escolar. De hecho Doyle (1984) determina el aula escolar como un espacio con espíritu y características bien definidas. Estas, que posteriormente trataremos, son la multidimensionalidad, la simultaneidad, la inmediatez y la impredecibilidad. Basándose en estos aspectos, la premisa básica es que los problemas de disciplina no deben asignarse exclusivamente al alumnado sino que debe atenderse igualmente el contexto en el que aparecen los mismos y además tenerlos en cuenta antes de iniciar cualquier tratamiento (Swap, 1974).

El entorno cobra importancia si no definitoria, muy especial y así nos lo recuerda Gómez y otros, (1991, citado por Luca de Tena y Rodríguez, 2004): *“Los problemas de indisciplina no se tienen que atribuir únicamente al sujeto, sino que han de considerarse como el producto de una interacción alterada entre el alumno y su entorno, por eso se tiene que examinar el contexto en que aparecen los comportamientos disruptivos antes de tomar decisiones sobre su tratamiento”* (p.146).

Como podemos deducir bajo este planteamiento, la disciplina no depende exclusivamente del alumno, sino que operan en la misma una serie de factores contextuales sobre los que será necesario reflexionar antes de decidir cualquier tipo de actuación. Las acciones del individuo se dan por la interacción con el ambiente y en el caso del contexto aula, puede potenciar de forma inadvertida comportamientos indeseables por lo que se deben conocer muy bien el contenido de estos mensajes. Atendiendo a las condiciones externas, conceptos anteriormente tratados como proxémica o sinomorfia cobrarán especial significación. Como señalan Luca de Tena y Rodríguez, (1999) aulas en las que se respete el espacio personal, bien distribuidas e iluminadas, cómodas, espaciosas... favorecerán al aprendizaje y la disciplina, mientras que cuando carezcan de estas características, pueden potenciar la indisciplina y los comportamientos disruptivos.

En la misma dirección de operar activamente sobre el entorno físico del aula encontraremos a Edwards, (2006) o a Gordon, (1974) cuando señala que las aulas de las escuelas deberían tener asientos más cómodos, mejor regulación de temperatura, mejor acústica, más luz, y una disposición más flexible del mobiliario. Además los profesores necesitan lugares donde puedan

hablar privadamente con los alumnos y áreas para la planificación de la instrucción.

Con el fin de efectuar una revisión que sin ánimo de exhaustividad nos permita una visión global de las principales aportaciones, optamos por una selección de autores (Sommer 1969, Allen 1970, Stebbins 1973, Duke 1978, Gump 1980 y Doyle 1986) que consideramos los más representativos.

4.7.2. Aportaciones desde el enfoque ecológico

Sintetizando algunas ideas de este enfoque y refiriéndolas al planteamiento de nuestro estudio resaltamos las siguientes:

El aula se considera como un microcosmos. Como tal cobran importancia tanto sus habitantes como el entorno que los rodea y ello incluye el medio físico que también se considera con un peso determinante (Sttebbins, 1973). Se nos está planteando una realidad específica en el interior de la misma. Ésta, conformada por el ambiente y sus habitantes (Woolfolk, 1990) y la complejidad por la variedad y especificidad de procesos (Doyle, 1986) nos permite deducir la complejidad de los posibles procesos de intervención. Siendo notas relacionales características aspectos como la cooperación, adecuación al desarrollo, manejo de la autodirección y aplicación de consecuencias lógicas hacemos especial hincapié en la importancia de una comunicación adecuada en calidad y cantidad así como la duda razonable que se plantea para su consecución en grupos grandes atendidos por un solo profesor.

Para algunos autores, observando detenidamente los problemas de disciplina puede llegar a delimitarse los mismos como insertos en los puntos de confluencias entre mínimo requerimiento de actividad y baja o nula estimulación (Gump, 1980). Este hecho a parte de poner en evidencia los efectos de la inadecuada planificación escolar señala la necesidad de incrementar la atención sobre el alumnado así como aspectos que se consideran relevantes como el tamaño de los grupos y la calidad del trato (Duke, 1984). En este escenario surgen estudios (Merkel, Duke, 1984) que apuntan a estrategias que pasen, entre otros, por cambios organizativos o la adopción de estructuras de acción o setting (Gump, 1980) que introduce el concepto de grupo, colaboración y actividad. Nos cuesta entender todos aquellos procesos que pese a sus posibles resultados pasan por la segregación o separación de alumnos problemáticos en grupos especiales. Tal es el caso que plantea Allen (1970, citado por Gotzens, 1984). Allen agrupó a niños con problemas de disciplina en clases especiales y observó sus efectos terapéuticos. La hipótesis de que las clases especiales favorecían la educación y socialización de alumnos con problemas de comportamiento se cumplió. El marco en el que se desenvolvían estos alumnos eran clases pequeñas donde bajo una gran supervisión se les proporcionaba trabajos muy estructurados y todo ello bajo el tratamiento individualizado y requerido por cada sujeto (en base a un estudio previo realizado). Pese a compartir algunos de sus aspectos como estructuración y trato, dudamos que actuaciones segregadoras de este tipo tengan cabida en los planteamientos educativos actuales.

4.8. El enfoque naturalista en el tratamiento de la disciplina escolar.

4.8.1. Introducción.

En el presente apartado nos vamos a detener en una serie de corrientes pedagógicas que se han caracterizado por poseer denominadores comunes de antiautoritarismo, no intervención y en general características de lo que se ha venido en llamar pedagogías libertarias. Se parte de la bonhomía que se le adjudica al sujeto (Rousseau) y la posibilidad que derivado de una evolución natural, basada en la libertad, relación/cooperación y autonomía, se produzca la autorrealización plena del individuo.

Comenzaremos repasando algunos principios de aplicación en las experiencias de la Escuela Nueva que nos parecen de mucho interés, posteriormente abordaremos la Escuela Moderna para finalmente recoger principios de la pedagogía libertaria y en concreto de La Escuela Libre. Queremos subrayar que nuestra revisión se hace centrada en aspectos muy concretos de su aplicación: estilo docente, metodología y ambiente en el aula.

Como veremos en el movimiento antiautoritario la defensa de la libertad frente a la imposición de las instituciones o personas engloba a distintas teorías educativas. La libertad, la cultura y la escuela fundamentan la pedagogía anarquista caracterizada por la educación integral, racional, libertaria y mixta. Nos detendremos en aspectos concretos de autores como Tolstoi, Ferrer Guardia, Nelly y Rogers, seleccionados como sus representantes más importantes y los que inician el antiautoritarismo en educación. El antiautoritarismo en pedagogía ha implicado en su trayectoria histórica, un

compromiso ideológico de transformación social. Como veremos éste encauza sus críticas hacia las actitudes en educación más que hacia los métodos y los contenidos, y defiende un cambio actitudinal por parte del profesor y de la institución educativa misma, que propicie el surgimiento de nuevas relaciones y nuevas alternativas.

La pedagogía libertaria aboga por una escuela que no sea instrumento de represión, laica (sin supervisión del Estado o la Iglesia) y sí aboga por un vehículo de formación de conciencias libres a través de tres principios fundamentales, el antiautoritarismo, la educación integral y la autogestión pedagógica. Su planteamiento se concreta en una educación integral (a todos los niveles de conocimiento) y libertaria que como objetivo final pretende la consecución de la persona.

4.8.2. Aportaciones desde el enfoque naturalista.

En general, entendemos que bajo este planteamiento se albergan claros y sólidos principios de prevención. En Yasnaia – Polaina, Tolstoi construye su proyecto sobre el trabajo cooperativo y la enseñanza mutua. Trabaja desde el papel motivador que requiere del profesorado para captar la atención del alumno, así como su desmitificación como único portador de autoridad y sabiduría. Un alumno motivado no tiene porqué dar problemas. En la "Escuela Nueva" de Abbotsholme, Reddie trabaja con grupos pequeños, en un ambiente relajado y a través de un trato familiar y cercano. Previene la indisciplina cuando construye y opera desde un marco de cercanía y calidez humana. Freinet por su parte introduce un elemento que nos parece importantísimo, la

buena organización. Si las actividades en la clase están adecuadamente organizadas (y eso incluye que no existan parcelas para la inactividad) los alumnos estarán siempre ocupados de lo que se deduce que el ambiente y por tanto las relaciones no se ven afectadas negativamente. La Escuela Moderna de Ferrer y Guardia presenta una línea operativa basada en la cooperación, la solidaridad el antiautoritarismo y una zona que nos parece muy sensible, la eliminación de tensiones y pugnas internas al estructurar su labor en las aulas bajo principios de no competitividad.

La participación activa de las familias es quizás uno de los aspectos que más nos llaman la atención del modelo Walddorf. Steiner, basando su actividad educativa en la cooperación aboga por nuevas formas de participación de los padres en las aulas. Su propuesta de modificación de la misma tanto en distribución y decoración recuerda el interés y la importancia por crear marcos acogedores para la interacción educativa. De las comunidades escolares de Lietz tomamos como referente el trabajo cooperativo, la posición del profesor como compañero y la existencia de asambleas como marco de actuación para los problemas que puedan surgir. El interés de esta propuesta, a nuestro juicio radica en el papel que Lietz adjudica a la comunidad como la verdadera responsable de la educación. Por tanto, bajo este planteamiento, el profesor es uno más de los que se puede aprender, no el único ni el mejor para ello. De las propuestas españolas reseñar el interés de los grupos escolares de ensayo y reforma, en la primera mitad del siglo XX, al concebir el aula como espacio cercano al hogar y acercamiento a las familias con su propuesta de colaboración efectiva en las aulas. En Gran Bretaña, Sommerhill mantiene una apuesta antiautoritaria y el valor que se le puede adjudicar es

254

haber puesto en evidencia los modelos tradicionales de enseñanza y seguir manteniendo un modelo alternativo, libre y democrático del que queremos destacar el papel del profesor, cercano, cálido y facilitador, similar en su concepción, al también descrito por Rogers. Con respecto al marco de actuación que plantean las escuelas libres queremos resaltar el valor que adjudican a la cooperación familiar y las las asambleas.

Como hemos podido ver, en los modelos de trabajo descritos, pese a no manifestar técnicas concretas frente a la indisciplina, hay actuaciones que consideramos claramente preventivas. Estas vienen al operar educativamente bajo los siguientes parámetros: grupos reducidos, trabajo cooperativo, estilo docente cercano, organización efectiva de actividades en el aula, dialogo, participación comunitaria y todo ello en un adecuado marco físico. Por otro lado pese a existir cierta indefinición a la hora de plantear las correcciones y haber desligado al profesor de la carga autoritaria y/ sancionadora abogando por regímenes permisivos y no correctivos, hay estructuras que en último lugar recogen ese papel son las asambleas. Por lo tanto, en la mayoría de los casos, siempre existe de un modo u otro y a nuestro juicio una autoridad.

Capítulo 5

Claves emergentes en los procesos de intervención
frente a la indisciplina escolar.

5.1 Introducción.

Para el desarrollo del presente capítulo comenzaremos presentando una serie de planteamientos reunidos en torno a la necesidad de un cambio organizativo en el funcionamiento actual de los centros de secundaria. A través de la conexión de los mismos, trataremos de construir una alternativa global de respuesta a los problemas de disciplina frente a un modelo educativo que parece agotado y por tanto falto de respuestas a la sociedad que pretende servir. A continuación trataremos una serie de las limitaciones previas que deben contribuir a observar cualquier proceso de respuesta y cambio desde una perspectiva que entendemos debe ser realista. En este sector aparecerán la propia naturaleza de las actuaciones, la naturaleza de los intervinientes, la dificultad de generalización ante una especificidad evidente, la cronología y temporalización de los procesos y finalmente el coste económico que puedan conllevar.

Una vez situados tanto en las necesidades de cambio como en las limitaciones inherentes al mismo procederemos a construir un marco teórico en el que desde un enfoque que ya introducimos preventivo y multidisciplinar caminaremos hacia propuestas concretas de actuación. Para ello previamente habremos partido de las conclusiones que derivan de un estudio detallado previo de los distintos planteamientos teóricos en el tratamiento de la disciplina en el aula. Posteriormente abordaremos la necesidad de la reconceptualizar los centros educativos en función de la adaptación que requiere una sociedad democrática, dinámica y diversa.

Será precisamente el ámbito social y en concreto la interrelación del centro educativo con el entorno y la comunidad el siguiente apartado en nuestro estudio. Para ello comenzaremos haciendo referencia a la participación comunitaria para posteriormente ilustrar su valor potencial y operatividad que podemos extraer de cara a la prevención de problemas de disciplina a través de dos propuestas concretas que hemos considerado al efecto; el paradigma del desarrollo organizativo de centros y la operatividad potencial de los bancos de talento. Una vez asentados los conceptos de prevención, intercomunicación de enfoques, reconceptualización y participación de la comunidad concluiremos nuestro marco teórico centrándonos en el valor preventivo de la cultura inclusiva en el aula.

En el apartado que hemos denominado marco práctico, nos centraremos en varias claves emergentes que fruto del análisis teórico previo y apoyadas por diversas consideraciones al efecto, entendemos operativas, tanto en su individualidad como en su conjunto, para dar respuesta al fenómeno de la indisciplina en las aulas. La metodología que se propone vendrá significada por aspectos como el aprendizaje cooperativo, la participación externa a través de la figura del voluntario en las aulas, el rediseño del papel docente y el estilo comunicacional en las mismas.

Para concluir ilustraremos nuestra propuesta con una experiencia concreta. El proyecto Comunidades de Aprendizaje que auspiciado por el CREA (Centro Especial de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades) de la Universidad Autónoma de Barcelona se está

desarrollando en algunos centros de secundaria del Estado Español. Una de sus propuestas es la de introducir miembros de la comunidad en las aulas escolares. Nuestro interés radica en esa participación de los voluntarios externos en las aulas y de cómo afecta esa participación, a través de metodologías y estilos docentes, a los problemas de disciplina en las mismas.

5. 2 Antecedentes.

5.2-1. La necesidad del cambio estructural.

Cambiar la estructura y el funcionamiento de la escuela, en general es un tema que no por haber sido y ser ampliamente debatido deja de perder importancia. El cambio en sus estructuras sigue siendo mínimo y prácticamente lo que ha servido hasta hace bien poco, merced a cambios aparentes, no deja de ocultar la existencia de una escuela tradicional, diseñada cuando menos, para un mundo distinto al actual. En términos duros pero que consideramos reveladores Albert Shanker (1998), citado por Cullen y Pratt (1999), afirma que la educación nunca ha funcionado para más del 20% de los alumnos. Ateniéndonos a la reflexión suscitada por dicho planteamiento, coincidimos con Nelly y Medina (1989) en que para que le sirva al resto de alumnado, como debería ser, harán falta cambios fundamentales del currículo, la actividad docente y la gestión. Son cada día más los adolescentes que encuentran poco motivadora la organización escolar de la escuela secundaria, según Martín-Moreno Cerrillo (1996) este hecho no cabe atribuirlo a la falta de preparación, ni a la falta de interés del profesorado, sino a la propia naturaleza del tipo de

centro de enseñanzas medias; *"Para muchos alumnos el abandono de la escolaridad no es una indicación de que están rechazando el aprendizaje; en lugar de ello están rechazando el centro escolar"* (Farrell, 1992, p. 232).

La necesidad de aprendizaje está conectada con la urgencia del cambio (Santos Guerra, 2000). Pese a los múltiples y loables intentos por adaptarse, persiste una visión inercial. A pesar de los enormes esfuerzos realizados, la institución educativa en todos sus niveles ha mostrado y muestra una notable incapacidad para poner en marcha y, mantener unas formas de enseñanza más eficaces y para crear ambientes de aprendizaje productivos y estimulantes para los escolares. Esto sucede en un escenario en el que los enfoques disciplinarios siguen siendo en la mayoría de los casos terapéuticos olvidando el valor de la prevención (Gotzens, 1997). Lamentablemente en el tema de la gestión de la disciplina, se siguen reproduciendo muchos esquemas que sabemos que no dan resultado y paradójicamente seguimos aplicándolos, tal es el caso del sistema punitivo, el uso de las expulsiones, etc.

Este hecho no es insustancial y así lo pone de manifiesto Santos Guerra (2000, p. 134) cuando afirma que: *"La escuela no puede seguir haciendo lo que siempre ha hecho como si nada hubiera cambiado, como si su función fuese siempre la misma. La función de la escuela es cambiante y son los profesionales quienes tiene que darse cuenta de ello"*. En la misma línea Widden (1987) denuncia esta inercia dañina que congela los cambios y ante la misma propone la urgente necesidad de imprimir una dirección diferente a la educación. No podemos limitarnos a hacer más eficaces las escuelas; tenemos

que ser más radicales y repensar la educación para una era de globalización. Cambiar no es fácil y menos en el seno de esta institución. Cuando House, citado por Santos Guerra (2000) dice que la escuela es una institución “congelada” hace hincapié en esta dificultad que venimos citando para poner en marcha cambios profundos.

Sabemos como apuntan García y Gómez (2000) que en los planes para erradicar problemas, cuando no se cuestiona ni se propone la transformación de los elementos estructurales de los centros, resulta engañoso acudir a medidas puntuales ante situaciones de conflicto. Pero para cambiar hay que plantearse hacerlo y ello debe partir de una profunda reflexión. Todas las personas implicadas en la educación y especialmente el profesorado deberían empezar por una autocrítica y reflexión interna con lo que posiblemente se llegaría a la conclusión de que la escuela que ha existido hasta ahora ya no funciona. La sociedad ha cambiado y la escuela debe cambiar, empezando por lo que se hace en el aula, (Rodríguez y Ballester, 2001).

Pensamos que únicamente afrontando cambios radicales en el seno de la organización escolar y más en concreto en las aulas, será posible la solución de muchos de los problemas que a nivel de disciplina se plantean en la actualidad. Esta propuesta no es fácil porque tal y como señala López- Batalla (2003, p. 34) afrontar los problemas de disciplina escolar implica: “*Entre otras muchas cuestiones, la práctica de modificaciones radicales en los actuales esquemas organizativos y de participación de los centros docentes*”. Nos

parece éste un planteamiento valiente pero no olvidamos que choca con la limitada capacidad de respuesta que se ofrece a las instituciones escolares desde el propio sistema educativo.

5.2-2. Limitaciones del proceso.

A. La naturaleza de las actuaciones. Cualquier Instituto de Educación Secundaria, a nivel general tendrá una cierta capacidad de intervención únicamente en las variables que puede controlar. Y ello con limitaciones porque como señala Lieberman (1990) los profesores, tutores y directivos se encuentran a menudo, con “*restricciones fronterizas*” que suponen un obstáculo para establecer relaciones, compartir los conocimientos y destrezas, implementar estrategias y educar a los alumnos de una forma global. Coincidimos plenamente con Fernández y García (1996) en su apreciación sobre la limitación que existe por parte de un centro a la hora de intervenir directamente sobre los factores exógenos al mismo (familia, medios de comunicación, etc.) y que de un modo u otro intervienen en el tema de los problemas de disciplina. En consecuencia, de la multitud de variables intervinientes en el seno de la institución, ampliamente descritas en la bibliografía consultada (estilo directivo, organización administrativa, currículo, etc...), y que denominaremos factores endógenos, nos referiremos únicamente a los que operan en un área concreta y específica, el aula. En concreto el objeto central de nuestra propuesta se agruparán en torno a la participación externa, al estilo docente y a su metodología.

B. La naturaleza de los intervinientes. Al tratar de hechos concretos de carácter molesto y fruto de actuaciones interpersonales no queremos obviar la dificultad que supone su interpretación, objetivación y propuesta de intervención. Coincidimos al respecto con Castelló (2001) cuando visibiliza esta dificultad. En el caso de los aprendizajes actitudinales y de valores (tolerancia, respeto, etc.), la exigencia planteada es todavía mayor, no tanto porque sea un material de elevada complejidad cognitiva, cuanto porque se asienta principalmente en la modificación y reestructuración de emociones, creencias, valores y demás material de orden afectivo, y por tanto complejo cuyas vías de acceso no son fáciles de controlar en el seno del aula y con los medios habituales.

En este proceso creemos que no pueden existir leyes. En primer lugar porque como señala Santos Guerra (2000), se trabaja con “materiales” extraordinariamente lábiles y complejos: sentimientos, emociones, valores, expectativas, concepciones, creencias, ideas, actitudes... En segundo lugar porque las personas resultamos imprevisibles. Cada uno de nosotros es absolutamente irrepetible. En tercer lugar porque se trabaja en grupos que tienen una configuración original y diversa.

Todos estos aspectos explican un escenario relacional interdependiente, mutante e impreciso. Los centros educativos se encaminan hacia el desarrollo de unas relaciones culturales complejas que los está caracterizando, no sólo como lugar de encuentro entre alumnos y profesores, padres y miembros de la comunidad sino como lugar de ambigüedad (Martín-Moreno Cerrillo, 1996).

C. Dificultad de generalización ante especificidad evidente. No es posible plantear actuaciones generalizables debido a que pese a la existencia de algunas líneas comunes (currículos oficiales, horarios, normativas, etc.), cada Instituto de Enseñanza Secundaria tiene una consistencia propia y mantiene una identidad particular y singular que impregna su actuación a todos los niveles. Por derecho, como señalan Fernández y García (1996) se convierte en una unidad de intervención y por su especificidad y globalidad referida constituye una unidad de análisis, interpretación y por tanto consiguiente propuesta de actuación a través de las estrategias específicas que se consideren (Schön, 1992).

D. Cronología y temporalización del proceso. Pretender presentar soluciones definitivas, concretas, generalizables y rápidas nos parece improcedente. De hecho, como señala Esparza (2005) los procesos de mejora de la convivencia, al ser tan polivalentes, no pueden ser cortos, ni excesivamente sencillos, mas bien son largos y complejos. En nuestro caso planteamos una intervención preventiva y compartimos la línea que plantea Antón Álvarez (2006) cuando recuerda que hay que partir del supuesto que toda acción preventiva siempre es a largo plazo y por tanto no se puede hacer con impaciencia ante la falta inmediata de resultados. Confrontar los problemas locales y facilitar el descubrimiento de las soluciones apropiadas es probablemente el mejor camino para una reforma efectiva. Las instituciones orientadas hacia las personas cambian de la misma forma que cambian las personas: despacio, etapa por etapa, como resultado de la evolución de las

creencias, actitudes, valores y objetivos de los individuos”, (Combs,1988, 40) citado por (Martín-Moreno Cerrillo, 1996).

E. El coste económico de los mismos. No olvidamos que cualquier intento de cambio siempre supondrá un coste económico, que no un tributo, en mayor o menor proporción y que la satisfacción del mismo condicionará su aplicación efectiva. Lo que hasta ahora “ha funcionado”, sabemos cómo opera y cuánto cuesta (no en términos sociales reales sino en términos coste institucional). Apoyando este planteamiento encontramos a Fernández Enguita (1995, p. 110) quien mantiene que: *“Las formas pedagógicas tradicionales, basadas en la pasividad y la sumisión del alumno, son mucho más baratas que las formas activas y renovadoras, para las que no basta una colección de sillas y una pizarra”*. Contar en un aula, a parte del profesor/a titular y los voluntarios, con un profesor de apoyo interno supone una adecuación de horarios que hay que prever en función de plantillas, la disposición horaria personal y de necesidades del centro. Tema no siempre fácil ni posible.

5.3 Marco teórico. Claves operacionales.

5.3-1. Hacia un enfoque preventivo y multidisciplinar.

Partiendo de la línea que plantea Kounin y colaboradores (1970) cuando afirman que es mucho más fácil prevenir los problemas de disciplina que hacerles frente una vez ya han aparecido, encontramos multitud de autores que así lo confirman. Por ejemplo, apoyando este planteamiento Gotzens (1997, p. 156) desde su enfoque psicoeducativo señala que: *“Es innegable que*

la actividad disciplinaria desarrollada en los centros escolares requiere la solución de los problemas concretos que en cada momento van apareciendo, pero queremos insistir en que la mayor aportación de un planteamiento psicoeducativo de la misma reside en su capacidad de prevenir la aparición de problemas". Por la complejidad del tema que nos ocupa, al llegar a este punto es fácil imaginar la dificultad que puede suponer apostar por un enfoque concreto o un modelo determinado de actuación. Sin embargo observamos aspectos que si se reúnen un cierto acuerdo en la literatura consultada y que expondremos a continuación.

5.3-2. La intercomunicación en los planteamientos teóricos como factor explicativo.

Una vez revisados en el capítulo anterior los enfoques que se han venido utilizando en el tratamiento de la disciplina, creemos que en cada uno de ellos hay aspectos muy importantes para nuestro estudio. Por un lado, dichos aspectos se han venido repitiendo de un modo u otro a lo largo de los mismos y por otro son elementos que desde nuestra perspectiva de aplicación al aula reúnen las características en mayor o menor medida de prevención de los problemas de disciplina, posibilidad de adaptación en sus procesos de intervención al binomio profesor-alumno y transferibilidad de los mismos al marco aula.

Del enfoque psicodinámico. Pensamos que infundir ánimo a los alumnos, por sus innegables efectos positivos, se posiciona como una

herramienta extraordinariamente efectiva. Con respecto a actuaciones puntuales compartimos el uso de intentar comprender la finalidad de las conductas, la coherencia con los niños, la planificación cooperativa, la claridad en las instrucciones, la ausencia de amenazas y rencor, la discusión “*en frío*” de los incidentes sin mirar al pasado y evitando comparaciones.

Del enfoque cognitivo. Creemos de especial valor como herramienta de trabajo la apuesta de Piaget por la interacción social para favorecer el aprendizaje a través de experiencias estructuradas de manera que se privilegie la cooperación, la colaboración y el intercambio de puntos de vista en la búsqueda conjunta del conocimiento (aprendizaje interactivo). De la disciplina constructivista subrayamos el planteamiento de que la disciplina escolar se construye con la actuación del docente, debido a que los estudiantes visualizan en sus profesores un modelo por seguir. Por lo tanto, la disciplina escolar dependerá de la capacidad del profesor de crear un clima de diálogo democrático en el aula.

Del enfoque conductista. El punto del planteamiento de Skinner (y en general de los conductistas) en el que nos queremos centrar especialmente es el uso de la atención del profesorado al alumno como reforzador del comportamiento pues consideramos que la atención que presta un profesor al alumno se convierte en un poderoso reforzador. De los refuerzos positivos y negativos que le presta de forma intencional o involuntaria como: comentarios, miradas, gestos, elogios, censuras, etc. nos interesan los de tipo positivo. Los alumnos agradecen cualquier expresión facial alegre, gestos de aprobación. Compartimos uno de sus supuestos de partida (Skinner) en el sentido de que

para que los estudiantes tengan un buen comportamiento deben recibir orientación por parte del profesorado. De Canter, aceptamos la valoración de las buenas conductas a través del diseño y aplicación de distintos refuerzos, nos parece importante por el olvido sistemático que dichas actitudes suelen tener en las aulas y por otro su consideración de la necesaria presencia de la familia en el proceso educativo. Con mucha cautela, señalamos del modelo de Jones el valor de la cooperación, la estructuración del aula y el lenguaje no verbal. En general del enfoque conductista, a la hora de valorar su adecuación para la prevención y tratamiento de los problemas de disciplina destacamos el valor de los refuerzos únicamente concebidos en interés y afectación positiva.

Del enfoque humanista. Nos interesa el papel esencial que desarrolla el profesor (Rodríguez, Luca de Tena, 2004). Compartimos su recomendación general al profesorado de las metodologías participativas. Éstas se acercan mucho a la acción del consejero verbal, al profesor o a la profesora guía, que siempre está apoyando, animando y conversando en una relación de mutua confianza, de conocimiento y de una relación personalizada y directa con quien está tratando. Los autores que se sitúan bajo esta perspectiva comparten la opinión de que el niño que presenta problemas de disciplina necesita un contexto suficientemente laxo donde sentirse en libertad para expresarse y experimentar el afecto de los demás. Coincidimos con Woolfolk (1990) quien partiendo de la teoría de las necesidades de Maslow señala que el enfoque humanista destaca la libertad personal y el esfuerzo por la libertad personal lo que le asigna una mayor importancia a la motivación intrínseca (que educativamente consideramos de mayor valor que la extrínseca). La visión

desde este enfoque, es a nuestro juicio básicamente preventiva y la consideramos optimista porque el profesor puede modificar sus destrezas, habilidades y por tanto procesos comunicativos.

Del enfoque social. La participación, la búsqueda del consenso, el sentimiento de grupo y de comunidad consideramos lo más importante de la aportación de Curwin y Mendler en el marco de un planteamiento que consideramos preventivo. De Hargreaves su propuesta de implantación de culturas cooperativas y por tanto la validez de la comunidad para la prevención de problemas de disciplina. De Gottesman la idea de responsabilidad social, de Alschuler y Shea la participación de la colectividad, de Gathercoal la responsabilidad social, del modelo relacional-integrado de Torrego (2001) consideramos relevante el papel que otorga a la relación y al diálogo entre iguales.

Del enfoque ecológico. Cobran importancia tanto los habitantes del aula como el entorno que los rodea y ello incluye el medio físico que también se considera con un peso determinante (Sttebbins, 1973). Se proponen aspectos como la cooperación, adecuación al desarrollo, manejo de la autodirección y aplicación de consecuencias lógicas. Se hace un especial hincapié en la importancia de una comunicación adecuada en calidad y cantidad así como la necesidad de incrementar la atención sobre el alumnado o aspectos que se consideran relevantes como el tamaño de los grupos y la calidad del trato (Duke, 1984). En este escenario surgen estudios (Merkel, Duke, 1984) que apuntan a estrategias que pasen, entre otros, por cambios organizativos o la

adopción de estructuras de acción o setting (Gump, 1980) que introduce el concepto de grupo, colaboración y actividad.

Del enfoque naturalista. Volvemos a encontrar principios de prevención, desde el trabajo cooperativo y la enseñanza mutua en Yasnaia – Polaina a la Escuela Nueva de Abbotsholme, donde Reddie trabaja con grupos pequeños, en un ambiente relajado y a través de un trato familiar y cercano. Previene la indisciplina cuando construye y opera desde un marco de cercanía y calidez humana. Freinet por su parte introduce un elemento que nos parece importantísimo, la buena organización. Si las actividades en la clase están adecuadamente organizadas (y eso incluye que no existan parcelas para la inactividad) los alumnos estarán siempre ocupados de lo que se deduce que el ambiente y por tanto las relaciones no se ven afectadas negativamente. Ferrer y Guardia presentan una línea operativa basada en la cooperación, la solidaridad el antiautoritarismo y la no competitividad. La participación activa de las familias es quizás uno de los aspectos que más nos llaman la atención del modelo Walddorf. De las comunidades escolares de Lietz el papel que adjudica a la comunidad como la verdadera responsable de la educación. En general predominan en todas las propuestas grupos reducidos, trabajo cooperativo, estilo docente cercano, organización efectiva de actividades en el aula, diálogo, participación comunitaria y todo ello en un adecuado marco físico. Las escuelas libres han recibido un nuevo impulso a partir de la constatación de que al situar al alumno que exhibe una conducta problemática en un contexto escolar diferente, mejora tanto su actitud hacia el centro como su propia conducta al mismo tiempo que estimula su aprendizaje (Gold y Mann, 272

1984; Trickett y otros, 1985). Debemos señalar no obstante que las escuelas libres también presentan sus limitaciones y entre ellas destacamos su rechazo de los métodos convencionales de disciplina y refuerzo lo que les impide motivar al alumno por medio de calificaciones escolares, ejemplificación, etc. y la insuficiencia de sus estrategias para determinar la conducta apropiada a seguir ante problemas, dado su rechazo ante la coacción. No obstante, muchas de las innovaciones iniciales del movimiento de escuelas libres han sido adoptadas por los centros educativos públicos de distintos países y por ello no se cuestiona el éxito de este movimiento (Martín-Moreno Cerrillo, 1996).

Como conclusión a los planteamientos expuestos, podemos afirmar que pese a que cada modelo posee características bien diferenciadas, determinados parámetros han permanecido constantes a lo largo de las distintas propuestas ocupando, con mayor o menor peso sus planteamientos teóricos de respuesta. Estos han sido en algunos casos las líneas de prevención que se derivan de determinadas actuaciones basadas en el valor relacional tanto en calidad como en cantidad y ello a través de la atención individual, el diálogo, las estrategias de aprendizaje cooperativo y la participación comunitaria.

Finalmente y a partir de la reflexión de Freinet sobre la buena organización en el aula y sus efectos, queremos introducir en este momento por considerarlo de especial interés, el planteamiento emergente de carácter psicoinstruccional que plantea Gotzens (1997, 2006). Comenzaremos para ello recordando que el tratamiento de la disciplina escolar ha sido

tradicionalmente “*de remedio*”. Había que tratar problemas que ya se habían producido. Dreikus y Grey (1970) empiezan a cambiar este planteamiento cuyo uso es posterior a los actos de indisciplina y está basado generalmente en la aplicación de medidas punitivas, por otro concepto de disciplina denominado “disciplina positiva”. Esta prescinde de las estrategias punitivas pero permanece en el *estatus* reactivo sobre los fenómenos de indisciplina. Recientemente se ha considerado una nueva perspectiva se trata de la disciplina preventiva, que constituye una auténtica revolución en el propio concepto de disciplina escolar. La perspectiva “preventiva” de la disciplina escolar para Gotzens, (1997) implica que el docente, además de planificar contenidos y actividades de aprendizaje tiene la necesidad de hacer lo propio con las cuestiones que van a regir el comportamiento del grupo de clase. Se trata de asumir que la preparación de los procesos de enseñanza- aprendizaje que van a desarrollarse durante un curso académico lleva implícita la consideración de las condiciones que van a hacer posible el desarrollo de tales proceso y consiguientemente, su planificación y concreción en normas y estrategias dirigidas a garantizar su cumplimiento. Además, para Gotzens, el carácter preventivo de la disciplina supone que una porción considerable de problemas de comportamiento cuya aparición conlleva indefectiblemente la alteración del orden en el grupo de clase con todo lo que ello supone (pérdida de atención, alboroto, incremento de comportamientos perturbadores, etc.) es salvable y no tiene porqué suceder.

Gotzens (2006) delimita de forma muy completa el ámbito disciplina en el aula y lo refiere preferentemente al orden que un grupo determinado debe observar para desarrollar con éxito la tarea prevista. En este caso las variables

contextuales juegan un papel decisivo; así, el horario en que se realice una determinada actividad (primera hora de la mañana vs. primera hora de la tarde), la secuenciación que se establezca entre las mismas (actividades de elevada exigencia motriz seguidas de actividades que exigen alta concentración) y las características de físicas del aula (espacios densamente poblados o espacios bien distribuidos y con lugar suficiente para las diversas actividades), por citar algunos ejemplos, son elementos primordiales para el buen desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje de cada grupo de clase (Genovard y Gotzens, 1996). El patrón de interacción que se instaure en la interacción profesor – alumnos y de los alumnos entre ellos en aquella determinada clase va ser un elemento medular en este proceso.

Si unimos las conclusiones que hemos sacado en nuestra revisión sobre los enfoques tradicionales y las comparamos a la propuesta emergente que realiza Gotzens observaremos puntos de conexión importantes. Ambas propuestas mantienen el espíritu de prevención a través de la calidad relacional, y planificación (metodológica y a través de variables de contexto) sin pretender dar recetas generales que negarían la singularidad de cada aula como microcosmos y cada interacción profesor-alumno como única y diferencial.

5.3-3. La necesidad de reconceptualización del centro educativo.

El concepto de escuela como organización homogénea y lugar de educación/enseñanza ha pervivido en los centros educativos actuales, a pesar de la división del trabajo que los caracteriza. Ya en 1932, (Wallace citado por

Martín-Moreno Cerrillo, 1996) adjudicó cinco características básicas a los centros educativos: población definida, estructura claramente especificada, nexo de una compacta red de relaciones sociales, impregnación de un sentimiento de nosotros y cultura propia. La situación ha cambiado año tras año produciéndose un anacronismo que caracteriza actualmente incluso a los mejores centros escolares (Toffler, 1980).

Las grandes transformaciones de la civilización actual están cuestionando las prioridades y estilos de vida personales, institucionales y comunitarios, lo que conducirá a la creación de sistemas de aprendizaje completamente nuevos (Glines y Long, 1992, p. 557). Para estos autores, el aprendizaje cooperativo, la enseñanza no graduada, la enseñanza individualizada, la mejora de los procedimientos de evaluación, el desarrollo de nuevas formas de tutoría y asesoramiento para el alumnado, etc., aunque mejoran la práctica escolar actual, constituyen un conjunto de viejas ideas que solo contribuyen a la pervivencia de un sistema escolar enfermo en grado terminal.

Beare, Caldwell y Millikan (1991) proponen la reconceptualización del centro educativo a partir del cambio de dos dimensiones básicas: la estructura formal, pues consideran que las radicales reformas difícilmente pueden llevarse a cabo dentro de la estructura escolar convencional y en segundo lugar, las actitudes de la comunidad. Advierten que las escuelas deben cesar de permanecer cautivas de sus tradicionales propietarios, (departamentos

específicos, profesores, estudiantes) y deben estar disponibles a todos los que quieran acceder a las instalaciones y servicios que poseen.

El concepto de centro versátil (Martín-Moreno Cerrillo, 1989) hace referencia a aquella institución educativa cuya estructura organizativa no ha sido establecida con carácter definitivo y permanente, sino que se ha previsto con la suficiente flexibilidad como para permitir posibilidades de cambio y reorientación de parte o de la totalidad de sus fórmulas organizativas, en función de las necesidades de los modelos socioeducativos que se pretenda desarrollar en cada caso. Una de sus características será la multiplicidad de formas de trabajo conjunto y el incremento de las relaciones con la comunidad. McCune (1988) entiende que los centros educativos están llamados a desempeñar un nuevo papel y concreta su propuesta en lo que denomina comunidad de aprendizaje, un lugar donde se proporcione a los individuos de cualquier edad una variedad de recursos de desarrollo: *“La escuela integrará la educación llegando a ser el centro de una comunidad de aprendizaje”* (McCune, 1988, p. 309).

De entre las claves que señala Banathy (1988) para la reconceptualización del centro educativo señalamos la organización en torno a experiencias de aprendizaje adaptadas al entorno del alumnado, la variedad de métodos de aprendizaje, tanto autodidactas como heterodidactas integrando el aprendizaje individual con el cooperativo, y todo ello en un sistema social que deberá integrarse con otros sistemas sociales en una relación cooperativa-coordinada.

La organización escolar ha de tener en cuenta la diversidad. Como Señala Perrenoud (1995), la actividad profesional del docente esta lejos de ser indiferenciada porque no hay modo de asegurar que cada alumno sea tratado de igual manera (aspecto que interviene en la producción de problemas de indisciplina). El profesor se comporta de modo diferente con los alumnos “*y construirá con ellos relaciones no sólo diferentes, sino muy desigualmente propicias respecto al aprendizaje*” (Perrenoud, 1995, p. 79, citado por Martín-Moreno Cerrillo, 1996). La atención a la diversidad desde las organizaciones educativas actuales se está desarrollando desde el enfoque de la normalización, a través de fórmulas organizativas para la individualización, no para la uniformización (coeducación, estrategias de compensación en el aula, etc.) lo que se opone a los planteamientos segregacionistas de la escuela tradicional, dirigidos a la uniformización dentro de cada colectivo. La normalización desborda el ámbito de la organización escolar tradicional requiriendo entre otros apoyo externo/interno específico para el centro educativo incluyendo figuras profesionales especializadas así como apoyo al aula habitual por parte de profesionales especializados y voluntarios.

5.3-4. Relación comunidad educativa y entorno. La participación comunitaria.

De la concepción de los centros educativos cerrados al entorno y caracterizados por un paradigma normalizador nos dirigimos a un escenario en el que a nivel teórico, se apuesta por todo lo contrario. Para Martín-Moreno Cerrillo (1996) caminamos hacia un paradigma cultural pluralista que se va a manifestar mediante estrategias centradas en la organización del entorno de

aprendizaje y se sistematizan en cuatro tipos, la potenciación del entorno del aprendizaje a través de los padres, las estrategias intergeneracionales, la colaboración del profesionalismo institucional externo al centro educativo y los proyectos escolares comunitarios del alumnado. El concepto de que el centro escolar es un lugar cerrado en que se produce una enseñanza unidireccional y asimétrica profesor-alumno debe revisarse a conciencia. Como señala Gairín, (1999), la escuela ha de ser una comunidad de aprendizaje y no solo de enseñanza. El aula, puede incorporar a más miembros de la comunidad y convertirse en un lugar común para aprender: El que enseña aprende en el acto de enseñar, y quien aprende enseña en el acto de aprendizaje, (Freire, 1998).

Para el desarrollo del presente apartado partiremos la concepción de comunidad que plantea Santos Guerra (2000, p.143): *“Para que haya una comunidad hace falta un conjunto de personas con una preocupación común, un espacio compartido y una organización interna”*. Como podemos deducir de esta definición, no basta con satisfacer los requisitos de espacio, número y organización, el elemento diferenciador a nuestro juicio es la voluntad, motor de cualquier actividad.

La comunidad educativa está integrada por el profesorado, pero también por los padres y madres, por el alumnado y por el personal de administración y servicios. Todos enseñan y todos aprenden. Santos Guerra (2000) incluye adicionalmente la presencia ocasional o estable de agentes externos que mantienen una influencia, positiva unas veces, negativa otras, sobre la

realidad de la institución. Nosotros apostamos por la presencia estable y por la buena influencia. Entendemos que como miembros de la comunidad, el ex profesor, el alumno de magisterio, la madre o el padre de un exalumno o ese mismo exalumno...al dedicar parte de su tiempo para colaborar en la educación de los demás abandonan el plano teórico al implicarse en la realidad. Sin duda alguna estos ciudadanos que piensan, que se comprometen y que actúan, contribuirán a construir una escuela mejor para una sociedad más justa.

Creemos firmemente que en una comunidad con voluntad decidida de implicarse en la educación de sus miembros todos los demás aspectos serán subsidiarios. Mejorar la escuela lleva consigo la discusión sobre las bases que la sustentan. De esa discusión emanan ideas que cada vez cobran más fuerza, una de ellas es la implicación interior, real y efectiva de la comunidad en los procesos educativos. Sergivanni (1999) nos advierte de que la construcción comunitaria es una necesidad en cualquier intento serio de mejora de la escuela y en la misma línea Antúnez y Gairín (1996) concretan que la participación es la base de la innovación eficaz. Algunos autores vienen desde hace tiempo llamando la atención acerca de la colaboración a todos los niveles entre el personal escolar, los miembros de la comunidad y los alumnos (Benjamín, 1989; Nevin y cols. 1990).

Sabemos que participar es un derecho y un deber democrático de la comunidad educativa, pero es conveniente no olvidar su alcance ya que como señala Santos Guerra, (2000) afecta no sólo al desarrollo de la actividad sino a

su planificación y evaluación y que todo ello supondrá estructuras de tiempo, espacio y condiciones. No sólo bastará ya el interés sino que habrá que canalizarlo en lugares y momentos en que el intercambio pueda producirse.

Nuestro planteamiento se basa en la creencia de que la sociedad, a través de la comunidad debe participar realmente, con su diversidad y multiplicidad, en el trabajo que se realiza en las aulas. Seguimos refiriéndonos a una intervención múltiple pues en la línea que plantean Gairín y Antunez (1996), participar en un centro escolar es la acción de intervenir en los procesos de planificación, ejecución y evaluación de las tareas que se desarrollan en él. Educar no es sólo labor del profesor en el marco aula, es un proceso mucho más complejo y debe ser compartido, de hecho la educación es una tarea que compromete a todos los ciudadanos, dada sus circunstanciales dimensiones ética y política (Martínez Bonafé, 1998, Bárcena y otros 1999). Una participación teórica o testimonial, que es la que entendemos mayoritaria en el modelo actual, sólo consigue postergar la consecución de lo que creemos beneficios a todos los niveles, incluidos específicamente los relacionados con el tema disciplinar, objeto primordial de nuestro interés. Al respecto, viene a nuestro pensamiento aquel viejo proverbio africano, que tantas veces hemos visto citado en la literatura consultada: *"Hace falta una tribu entera para educar a un niño"*.

Los benéficos pueden ser múltiples. Sergiovanni (1999) defendiendo la importancia de construir escuelas como comunidades visibiliza el efecto negativo de seguir construyéndolas como modelos burocráticos o mercados de la escolarización. En este escenario denuncia que los mecanismos de

desconfianza para la mejora dan como resultado un cambio superficial y únicamente a corto plazo. Sin embargo a largo plazo encontramos planteamientos como los de Edwards (2006) que conciben las asociaciones escuela-sociedad como un medio útil para brindar a los alumnos experiencias auténticas y aumentar su compromiso con los problemas y las actividades sociales.

En este escenario de amplios beneficios que venimos describiendo encontramos posiciones que muestran con claridad los beneficios que del comportamiento de los alumnos se pueden derivar. Conrad y Hedin (1991) nos refieren que las investigaciones sobre el aprendizaje del servicio a la sociedad muestran beneficios claros para la responsabilidad social y personal de los alumnos, junto con unas actitudes más favorables hacia los adultos y las organizaciones sociales, una mayor sensación de eficacia y una mayor autoestima, unos niveles inferiores de alineación y aislamiento, menos problemas de disciplina, mejores destrezas de comunicación grupal, y un desarrollo moral y del ego positivos.

Abrir las aulas para que entren miembros de la comunidad en calidad de voluntarios: madres, padres, hermanos, exprofesores, universitarios, personas de la tercera edad, etc., abre unas posibilidades relacionales que no podemos obviar. De hecho Sergivanni, (1999: 89) es muy claro al respecto: *“Hemos perdido partes vitales de una buena educación: el barrio y la familia. Aunque no podemos volver a un tiempo más simple, debemos encontrar no obstante maneras de dar a los niños un lugar seguro para crecer, una oportunidad para jugar y crear una posibilidad de conversar con los adultos”*.

Como vemos en un marco comunitario de participación efectiva la proyección será cada vez de mayor alcance pues en la medida en que todos se interesen y comprometan con una escuela mejor, tenderemos una sociedad mejor. (Santos Guerra, 2000).

A. El modelo DOCE-BC. Un marco teórico ilustrativo de interrelación centro educativo-comunidad.

Martín-Moreno Cerrillo (1996) trata de identificar, analizar y sistematizar los distintos enfoques actuales y las bases para la participación ciudadana en los centros educativos a través de las experiencias llevadas a cabo dentro del paradigma que ha denominado Desarrollo Organizativo de Centros Educativos Basados en la Comunidad (DCBC). El paradigma emergente del DOCE- BC se deriva del énfasis relativo a que la vida de fuera de las aulas penetre en las aulas. El núcleo del debate no se sitúa actualmente en decidir si los centros escolares deben abrirse o no al entorno sino en establecer cuáles son las dimensiones en las que han de hacerlo y a través de qué tipo de estrategias.

Se trata de un modelo comprensivo de organización y uno de los modelos organizativos que analiza desde la perspectiva de su aplicabilidad a los centros españoles, es el denominado Voluntariado Inespecífico. Entra sus objetivos están el apoyo a la enseñanza, actividades de refuerzo, recuperación y el desarrollo curricular mediante contribuciones en las áreas de conocimiento. Los agentes implicados son adultos externos al centro educativo. Moreno

Cerrillo, (1996) destaca que los centros escolares que han implementado este modelo valoran muy positivamente la contribución del voluntariado a sus funciones. Algunos centros que han desarrollado con éxito este modelo son Santa Inés Valley, Unión High School Programme, Little School, Vista Family Literacy Project, Very Special Arts Festival y Annual Volunteer Reception.

Cada vez en mayor número, los centros norteamericanos disponen de paraprofesionales aún sin hijos en el centro escolar: empresarios, artesanos, comerciantes, funcionarios etc. y en ellos no es infrecuente la coordinación institucional de los agentes (programas de voluntariado de las universidades, organismos de la administración, etc.). Son cada vez más los miembros de la colectividad local, aún sin hijos en la escuela, que establecen una colaboración sistemática con la misma en principio con funciones establecidas. En el contexto norteamericano analizado se están desarrollando numerosas estrategias encaminadas a estimular la participación voluntaria de los miembros de la colectividad local en la educación de las nuevas generaciones, hasta el punto de que el desarrollo organizativo de los centros educativos en la comunidad está impregnando la cultura escolar. Las personas que participan voluntariamente en actividades de apoyo a la escuela lo hacen dentro de un planteamiento coordinado, flexible y constantemente cambiante, a una escala desconocida en la sociedad española. Las distintas implementaciones de un mismo proyecto o programa tienen un enfoque propio derivado del contexto específico y de los agentes que lo llevan a cabo.

Con respecto al alumnado las experiencias de interrelación con el entorno constituyen para los alumnos un factor de motivación hacia las actividades escolares al difuminar las fronteras entre la vida dentro y fuera de las aulas. Estas mismas experiencias desempeñan un importante rol en el desarrollo de la personalidad del alumnado ya que estimulan las relaciones interpersonales, la flexibilidad las actitudes (trato con personas diversas en cuanto a edad, cultura, costumbres...), la autonomía y el pensamiento crítico. Se observa a sí mismo que las actividades escolares que se llevan a cabo en el marco de la comunidad muestran bastante independencia en el nivel de resultado alcanzado respecto a las diferencias en el bagaje inicial de los estudiantes (igualdad de oportunidades); parecen ofrecer realmente a todo el alumnado las mismas oportunidades de participación activa de expresión y de tener éxito. En cuanto a los aspectos negativos se han advertido entre otros fragmentación y descoordinación con respecto a la organización escolar y un carácter esporádico; insuficiente claridad en la determinación de los objetivos; escasa entidad de algunas estrategias implementadas de forma muy simplista y con frecuencia falta una evaluación sistemática que proporcione evidencia de la efectividad de cada programa implementado.

En relación con el contexto español hay que señalar que el profesorado está obligado actualmente a hacer una elección; puede optar por mantenerse aislado en el interior de los centros educativos o por abrir las instituciones escolares a la comunidad; de hecho, se viene observando un incremento constante de la apertura (Martín Moreno Cerrillo, 1993). Existen diferencias

entre el contexto americano y el español. En concreto en el español se observa:

1. - Escasa participación de la comunidad en las instituciones escolares; aún persiste un apreciable grado de centralización educativa y control burocrático de los centros educativos, excesiva uniformidad institucional, competencias limitadas del centro escolar.

2. - Insuficiente incultura de la iniciativa por parte de los centros educativos; la pervivencia de la tradición centralista tiende a inhibir las propuestas innovadoras que surgen.

A pesar de todo ello se advierte una tendencia creciente hacia el desarrollo del paradigma del DCBD. La apertura de los centros educativos a la comunidad se impone como una necesidad en todos los países, independientemente del grado de centralización/descentralización de su sistema educativo. Se está incrementando la sensibilidad de las colectividades hacia los centros educativos y un número creciente de adultos participa, tanto en actividades escolares como en las extraescolares.

Cabe afirmar que la implementación del DCBC requiere una triple perspectiva:

-desde la perspectiva de administración escolar se debe otorgar suficiente autonomía institucional,

-desde la perspectiva del centro educativo hay que incrementar la sensibilidad hacia las condiciones sociales y el potencial que conlleva, evaluando igualmente con rigor el impacto que puede tener la participación externa en la dinámica de la institución,

-desde la perspectiva de la comunidad es preciso estimular la colaboración dinámica de los miembros de la colectividad local con los centros educativos, determinar cómo pueden contribuir a la mejora de las actividades escolares a través de su participación en la enseñanza, el apoyo tecnológico y científico, y en general mediante la aportación voluntaria intelectual y social del mayor número posible de personas.

Esto es, hay que incrementar la participación de la comunidad en el centro educativo no limitándola a la colaboración de fiestas escolares, asambleas... Las colectividades han de hacerse conscientes de que muchos contenidos del aprendizaje escolar se adquieren mejor a través de una participación externa al aula. Trabajar en la implementación de estrategias de DOCE-BC en los centros educativos españoles (de hecho ya se han introducido en la práctica habitual en algunos centros educativos) puede contribuir al incremento de su calidad. En este punto es preciso enfatizar el hecho de que, sólo a través de la colaboración externa, serán capaces los centros escolares de proporcionar a sus alumnos el ambiente que necesitan actualmente para su completo desarrollo y para el éxito académico.

El DOCE-BC supone una propuesta organizativa flexible y constituye una vía de desarrollo organizativo para las instituciones educativas.

B. Los bancos de talento. Una investigación sobre la participación externa en los centros educativos.

El hecho de apuntar hacia la presencia de agentes externos en las aulas para entre otros, la prevención de problema de indisciplina no nos debe impedir tener en cuenta las dificultades y limitaciones que derivan de esta propuesta. Por ello, nos ha parecido significativa para ilustrar este apartado los resultados que obtiene Martín-Moreno Cerrillo (2000) en una investigación al efecto acerca de la implicación y las limitaciones de los agentes externos con respecto a su colaboración en los centros educativos.

El énfasis en el incremento progresivo de la participación de la comunidad en los centros docentes constituye una tendencia internacional de la organización de los centros educativos. Desde la perspectiva didáctica se considera que esa participación externa favorece el aprendizaje escolar y la educación del alumno. La perspectiva de Martín-Moreno Cerrillo (2000) en su investigación es que cada comunidad local integra en su seno un conjunto de posibilidades de participación (a las que denomina *bancos de talento*) que, en la práctica, permanecen ignoradas por sus establecimientos escolares.

De entre la tipología que establece Epstein (1987) sobre las funciones desempeñadas por los padres respecto a la educación de sus hijos, señalamos la que hace mención a la participación del padre en el centro escolar, lo que comprende actividades de voluntariado para colaborar con las actividades escolares en su interior. Para Martín-Moreno Cerrillo (2000) el *status* de los

padres puede predisponer ciertas actitudes pero no es un predictor. Hay motivos para pensar que la participación de los padres en los centros escolares es independiente de su nivel sociocultural (Delgado-Gaitán, 1992).

Existen claros beneficios conductuales fruto de esta colaboración, sobretodo en alumnos con problemas de indisciplina. Epstein y Dauber (1991) y Chavkin (1993), han documentado la existencia de una elevada correlación positiva entre la participación de los padres y su asistencia a las aulas y el comportamiento de sus hijos en los centros escolares. No obstante el resultado de esta investigación nos aclara una serie de limitaciones que consideramos oportuno citar.

Desde la perspectiva de los profesionales de los mismos, la investigación concluyó afirmando que las opiniones y prácticas de estos profesionales no están apoyando el desarrollo de la participación externa en los centros educativos (padres del alumnado y aquellos miembros de la colectividad local sin hijos en la escuela). A nivel explicativo puede contribuir lo que denomina teorías estáticas e incrementales en los profesionales de los centros educativos. Los profesionales que mantiene una teoría estática muestran una actitud reactiva hacia la participación externa en los centros educativos. Consideran que el nivel de participación externa existente es estable e inmodificable. No consideran que se pueda influir al modificar (aumentando) la participación exterior. Los profesionales que mantienen una teoría incremental sobre la participación externa consideran que toda situación

de baja participación externa es modificable, porque creen que esa participación es susceptible de modificarse para aumentarla.

En definitiva y con carácter general, los profesionales de los centros educativos no se plantean cómo se puede implicar de forma más efectiva a los padres de su alumnado y a la comunidad en la política escolar, en la gestión y en la práctica educativa de sus centros docentes (y no exclusivamente en actividades extraescolares).

A ello también ha contribuido lo que se ha venido en llamar *la deferencia de los padres hacia la escuela* (Ritter, Mont-Reynaud y Dornbusch, 1991), variable que se define como la creencia de los padres, y por extensión de todos los posibles participantes externos, de que es mejor dejar la labor escolar exclusivamente a los profesionales del centro educativo. Esto puede explicar la escasa participación externa existente en los centros escolares.

Para la autora de dicha investigación no cabe duda de que la comunidad en la que está inserto cada centro educativo integra un conjunto de bancos de talento, que generalmente permanece infrautilizado. Los centros educativos deben tomarse más en serio la participación externa y desarrollar una política escolar que la estimule. Para ello es preciso que el centro educativo programe el trabajar conjuntamente con miembros externos para definir el rol de los padres de su alumnado y de otros potenciales participantes, instaurando programas más ambiciosos, que el mero apoyo a actividades extraescolares (Martín- Moreno Cerrillo, 2000).

5.3-5 La cultura inclusiva en el diseño escolar.

Introducción.

La inclusividad es un movimiento que apuesta por escuelas en las que todo el alumnado tenga cabida en sus aulas, donde no exista la exclusión y si la participación comunitaria a través, entre otras, de técnicas de aprendizaje cooperativo que permiten un nivel de formación mayor en calidad y cantidad tanto a nivel individual como colectivo, (Stainback, Stainback y Jackson, 2000). Cada vez hay un mayor reconocimiento del valor de las comunidades inclusivas de la escuela y del aula (Barth, 1990; Coleman y Hoffer, 1987; Maeroff, 1990; McLaughlin, Talbert, Kahne y Powell, 1990). Su apuesta por el valor participativo de la comunidad en el interior de las aulas, es uno de sus pilares básicos de actuación y al respecto conviene no olvidar que hay estudios que revelan que en las escuelas en que los alumnos, los padres y los educadores no entablan amistad, compromisos y lazos entre ellos (es decir, en las que la comunidad está ausente) aumentan los problemas de disciplina (Coleman y Hoffer, 1987; Maeroff, 1990).

Hablamos de una comunidad entendida como un grupo de individuos que han aprendido a comunicarse entre ellos con sinceridad, cuyas relaciones son más profundas que sus apariencias y que han establecido un compromiso significativo para divertirse juntos, llorar juntos, disfrutar todos y hacer suyas las situaciones de los demás (Flynn, 1989).

Escuelas democráticas inclusivas.

“Quizás sea excesivo responsabilizar a la educación escolar de la construcción de una sociedad verdaderamente democrática, pero está claro que tiene una gran responsabilidad en ese proceso y, hoy día, quizás asumir esa responsabilidad y convertirla en su principal finalidad puede resultar la única justificación de la necesidad y permanencia de las instituciones escolares”.

(Postman, 2000, p.124)

Coincidiendo con Jares (2001) si queremos que la escuela forme a personas democráticas, ella misma tiene que estar organizada desde ese presupuesto y por lo tanto el mismo ineludiblemente deberá surgir de la participación. Contar con todos y cada uno de los miembros del grupo, con su diversidad y por tanto riqueza, será una condición indispensable para crear dinámicas de efectivas inclusión. Torrego (2003) opina al respecto que trabajar de manera cotidiana los problemas de convivencia desde el principio de la exclusión, aunque fuera temporal, nos llevaría a segregar a cuantos desarrollen conductas disruptivas importantes. Como señala Wrigley (2007) las estructuras tradicionales basadas en único liderazgo deben de abrir paso a un sentido más amplio del mismo. En este punto, por su potencial democrático, basado en el reto entre “el líder y el liderado” introducimos el concepto de liderazgo distribuido (Harris, 2002) . Por el mismo se quiere hacer referencia a múltiples fuentes de guía y dirección siguiendo los perfiles de la experiencia en una organización, que se hacen coherentes por medio de una cultura común

(Harris, 2002). Según ello, la estructura de poder se distribuye y se reparte entre otros miembros de la comunidad.

Flexibilidad del aula inclusiva.

En las escuelas inclusivas el aula es la unidad básica de atención. Las clases se organizan de forma heterogénea. Otra de sus características que queremos resaltar es la flexibilidad. Dado que la enseñanza inclusiva es un enfoque nuevo y emergente para afrontar las distintas necesidades de los individuos en ambientes educativos naturales, para lograr el éxito es imprescindible la creatividad y la apertura de mente de los miembros de la escuela. Quienes trabajan en las escuelas y aulas inclusivas reconocen que no existen respuestas simples y universales a los problemas que se suscitan en todos los ambientes y en todos los momentos. Por eso un elemento clave del funcionamiento de la clase es la flexibilidad la cual no supone una carencia de estructura ni de dirección sino la aceptación del cambio y la disposición a cambiar cuando se estime necesario. Como mantienen Vandercook, York y Forest (1989) la flexibilidad es necesaria cuando hasta las estrategias y planes diseñados con la mayor meticulosidad no funcionan satisfactoriamente y precisan una revisión. Hay que prever los pasos en falso y prepararse a resolver los problemas que surjan sobre la marcha y a realizar los cambios que parezcan necesarios, (Stainback, Stainback y Jackson, 2000).

Los apoyos internos en el aula inclusiva.

Los modelos interdependientes de apoyo, en continua evolución, crean oportunidades para un tipo de apoyo multidireccional. A la vista de la múltiple bibliografía existente hemos considerado articular su propuesta en tres tipos de opciones. El apoyo natural es una de las opciones que se plantean, la otra vendría a cargo de la entrada de personal externo en la clase y finalmente la tercera opción, la más operativa a nuestro juicio sería la mezcla de las dos anteriores. Nos detendremos brevemente en cada una de las opciones.

En las aulas inclusivas se tienden a promover las redes naturales de apoyo, haciendo hincapié en la tutela a cargo de compañeros, las redes de compañeros, los círculos de amigos, el aprendizaje cooperativo y demás formas de establecer relaciones naturales y activas. Se da por supuesto que las relaciones naturales y de apoyo, en las que los individuos se ayudan y se apoyan como compañeros amigos colegas dentro de la clase y de la escuela, son tan importantes como la ayuda profesional a cargo de expertos y/o voluntarios. El hecho de conceder una gran importancia a los apoyos naturales ayuda a conectar a los alumnos y sus maestros en unas relaciones activas de compañerismo y colegialidad que facilitan el desarrollo de una comunidad de ayuda (Strully y Strully, 1990).

En el segundo caso, los profesores de las aulas inclusivas deben recurrir a los especialistas en lectura, al personal de la educación compensatoria, a los alumnos de la clase y de la escuela, a los orientadores, a los fisioterapeutas y

logopedas, a los psicólogos escolares, a otros maestros, a los asesores y a otras muchas personas para que les aconsejen o trabajen en el aula con el fin de hacerla más flexible y adaptada a las necesidades propias de cada alumno. Hay que utilizar a todo el personal disponible y voluntario para que aporte sus conocimientos, experiencia y tiempo, en vez de servirse sólo de una o dos personas (Stainback, Stainback y Jackson, 2000). De hecho, las escuelas acuden cada vez más a los educadores, los padres y familias, los alumnos, los miembros de la comunidad y otras personas para proporcionar apoyo dentro de la propia comunidad (York, Giangreco, Vandercook y McDonald, 1999). El estilo de los adultos que participan en un aula se va fundamentar en el dialogo. Como señala Verman, 1990, citado por (Ford, Davern y Schnorr, 2000, p. 187): *“Enseñamos lectura, escritura y matemáticas practicándolas, pero enseñamos la democracia hablando”*.

Se considera que la capacidad de un profesor para trabajar en colaboración tiene la misma importancia que su dominio de una asignatura determinada. El esfuerzo de apoyo realizado por una persona con conocimientos en cualquier materia, se verá obstaculizado si carece de suficiente destreza para colaborar (York, Giangreco, Vandercook y McDonald, 1999). Esta capacidad supone: dejar de lado ciertas ideas rígidas propias de la misma asignatura cuando se pretende obtener una visión global del niño; resolver problemas cuando a veces no son propios del ámbito de la asignatura y facilitar apoyo para mejorar las interacciones dentro de la clase inclusiva y de la comunidad escolar (Ford, Davern y Schnorr, 2000).

Finalmente, en el tercer caso, a medida que la población estudiantil de las aulas inclusivas se hace más heterogénea, los modelos de provisión de apoyo tienen que evolucionar para satisfacer unas necesidades sociales y de aprendizaje cada vez más diversificadas. De hecho, las recientes iniciativas de reforma educativa dirigidas a reforzar la capacidad decisoria dentro de cada escuela (por ejemplo, la gestión autónoma, la potenciación del papel del maestro, la organización escolar específica y el proyecto educativo de centro) reflejan un movimiento orientado a potenciar a las personas más cercanas a los alumnos (Stainback, Stainback y Jackson, 2000). De este modo, nos encontramos en un escenario que ya apunta decididamente a recurrir a otros miembros de la comunidad así como a los propios alumnos para construir una enseñanza que realmente llegue, adaptada a su diversidad, a todos y cada uno de sus miembros.

5.4- Marco práctico. Algunas claves metodológicas de intervención.

5.4-1. El aprendizaje cooperativo como estrategia preventiva.

Creemos que el aprendizaje cooperativo es un tipo de estrategia de gran valor preventivo con respecto a los problemas de disciplina. Para apoyar esta idea en el desarrollo del presente apartado comenzaremos primeramente definiendo el concepto de aprendizaje en grupo cooperativo.

Pujolás (2005) posiciona el valor relacional en su concepción al definirlo como aquel grupo heterogéneo de alumnos en el que existe una interdependencia positiva manifestada en la ayuda de unos a otros para la

consecución de objetivos individuales y comunes. Lobato (2006) amplía el concepto y define el aprendizaje cooperativo como un amplio y heterogéneo conjunto de técnicas, estrategias y recursos metodológicos estructurados, en los que los alumnos y los docentes trabajan juntos, en equipo, con la finalidad de ayudarse a través de las mediaciones de iguales, docentes, materiales, recursos y otras personas, para así construir el conocimiento de manera conjunta. Sus componentes tienen una doble responsabilidad, aprender lo que les enseña el profesor y contribuir a que lo aprendan también sus compañeros de equipo, cooperar para aprender y aprender a cooperar (Slavin, Allyn y Bacon, 1990, 1995). Por su parte Johnson, Johnson y Holubec (1999) condicionan su propuesta al señalar que los grupos de aprendizaje cooperativo son, a la vez, un sistema de apoyo escolar y un sistema de respaldo personal en el que deben existir cinco elementos esenciales para poder afirmar que se trata de auténtico aprendizaje cooperativo: la interdependencia positiva, la responsabilidad individual y grupal, la interacción estimuladora, las habilidades interpersonales y grupales y finalmente la evaluación grupal.

Para que un grupo pueda considerarse de aprendizaje cooperativo, según Johnson y Johnson (1992) es preciso que estén presentes cuatro características concretas: interdependencia positiva entre sus miembros; interacción directa, cara a cara; aceptación personal de unos a otros y uso de competencias sociales. En dichos grupos se observará, la tarea y reconocimiento grupal como reforzamiento social (Echeita, 1995). Lo importante no sólo es hacer algo o estar juntos, lo que realmente importa es

hacer algo entre todos y gracias a la labor compartida entre todos. La heterogeneidad, es otro elemento importantísimo, en la composición de los grupos así como la intersubjetividad en la construcción conjunta de los conocimientos.

El aprendizaje cooperativo, no es un modelo reciente cuando escribimos estas líneas, pero si es cada vez mas utilizado en educación y en concreto los centros de secundaria, objeto de nuestro interés. Como señalan Watkins y Wagner, (1991, p. 57): “En un momento en que los profesores se están viendo obligados a revisar la razón de ser de lo que ofrecen, hay una tendencia cada vez mayor a potenciar el aprendizaje cooperativo y participativo”. Educación y cooperación se han constituido en un modelo fusionado y emergente con progresiva aceptación. En esta línea Ainscow (1995) señala que las escuelas han de ser organizaciones en las cuales todos, tanto alumnos como maestros, participen de la tarea de aprender, en un ambiente de cooperación. Las parejas o grupos pequeños facilitan las actividades cooperativas de aprendizaje. Johnson y Johnson (1989) afirman que de este modo se contribuye a crear unos grupos básicos, unidades estables y a largo plazo que brindan apoyo, estímulo y ayuda.

En la bibliografía consultada hemos encontrado un amplio abanico de efectos positivos en su utilización y entre los mismos siempre ha destacado la mejora de las relaciones y la disminución y/o prevención de problemas de disciplina. En esta línea Wrigley (2007) cree que pueden surgir beneficios incalculables de una relación más estrecha entre los campos de la mejora

escolar y la educación comunitaria. Trabajos como los de Lave, Engestrom y otros (1996) proporcionan modelos de aprendizaje cooperativo que puede ayudar a las escuelas a superar la tendencia a centrarse en si mismas mejorando notablemente las relaciones y disminuyendo los problemas de disciplina.

Entre los inconvenientes o dificultades de esta tipo de actividad, Lobato (1998) señala los ritmos de trabajo y niveles académicos diferentes, el tipo de aprendizajes y actitudes individualistas muy marcadas en el alumnado, la falta de preparación del profesorado dispuesto a esta metodología, la dificultad de encontrar parámetros y modalidades de evaluación y la mentalidad de las familias centradas sólo en determinados aprendizajes. Todos ellos también han de ser tenidos en cuenta una vez examinado la globalidad de esta propuesta.

Pese a las posibles limitaciones que el modelo pueda plantear, la realidad demuestra día a día que el trabajo en equipo es una herramienta eficaz. Nosotros, sin llegar a cuantificar el número de miembros, ni analizar la profundidad y alcance de contenidos asimilados, no olvidamos investigaciones como las de Johnson y Johnson (1989) en la que ponía de manifiesto que las personas que enseñan un corpus de conocimiento retienen el 90 % de lo que enseñan. Fruto de una revisión general encontramos un común acuerdo en sus efectos beneficiosos a nivel relacional. De hecho, como señalan Rodríguez y Luca de Tena (2001): *“El trabajo en equipo es especialmente deseable para la resolución de problemas de indisciplina cuando estos no se*

limitan al marco de una asignatura en concreto, sino que afecta a más personas y situaciones” (p.135).

Los sistemas de aprendizaje en grupo cooperativo son las estrategias de enseñanza más investigadas que permiten y promueven la agrupación heterogénea de alumnos (Glatthorn, 1987; Johnson y Johnson, 1987; Slavin 1989). En esta estructura de aprendizaje, los alumnos no sólo son responsables de su propio aprendizaje, sino también del aprendizaje de los demás. El conjunto de beneficios que encontramos en la bibliografía es muy amplio. De entre las ventajas del aprendizaje cooperativo que presentan Escámez, García y Sales, (2002) destacaremos el hecho de que la interacción entre compañeros proporciona oportunidades para practicar la conducta prosocial (ayudar, compartir, cuidar, etc. a los otros). Igualmente se mejora la autoestima de los estudiantes significativamente más de lo que hace el aprendizaje competitivo e individualista y de alguna manera, como señalan estos autores, se previenen alteraciones psicológicas y desajustes en el comportamiento ciudadano. Adicionalmente y por su propia naturaleza posibilita una más justa distribución del poder de la información, no centralizado en el profesor.

El aprendizaje cooperativo, al considerar la utilización de técnicas en las que se combinan vertientes social y educativa, se ha demostrado que presentan gran utilidad para el desarrollo de algunos aspectos que se encuentran alterados en el alumno que presenta conductas de rechazo al aprendizaje escolar y por tanto problemas de disciplina asociados. Calvo (2003), al respecto cita numerosos estudios de entre los que destacaremos algunos. El de Johnson Alhgren (1976) sobre el desarrollo de la motivación

intrínseca hacia el aprendizaje escolar, los de Bird, Foster, y Maruyama (1980) y Bukowski y Moore (1980) sobre la atribución del fracaso a causas externas y controlables, con la consiguiente repercusión en la mejora del autoconcepto académico y la autoestima, los de Gunderson y Johnson (1980) sobre el desarrollo de una actitud positiva hacia las experiencias de aprendizaje y los de Cooper, Johnson y Wilderson (1980) para desarrollar sentimientos de agrado mutuo y la actitud positiva hacia compañeros que tienen características diferentes. Edwards (2006) mantiene que cuando se pone el acento en el aprendizaje de los alumnos, los intereses de éstos tienen prioridad sobre la gestión del tiempo.

Numerosos estudios referidos al aprendizaje cooperativo (Coll, 1984; Ovejero, 1990; Parrilla, 1992; Johnson y Johnson, 1997; Johnson, Johnson y Holubec, 1999; Staimback, 2001) entre sus conclusiones demuestran que las experiencias de aprendizaje cooperativo favorecen el establecimiento de relaciones mucho más positivas, caracterizadas por la simpatía, la atención, la cortesía y el respeto mutuo. Estas actitudes positivas se extienden al profesorado y al conjunto de la institución escolar, además de que permiten al profesorado la atención personalizada de los alumnos y la entrada de otras personas que trabajan conjuntamente con el profesor o tutor del área correspondiente. Continuando en la misma línea de presentación de efectos positivos sobre la conducta, Calvo (2003) afirma que, en el seno del trabajo cooperativo, determinadas tareas de aprendizaje previenen la interrupción en las aulas. Citaremos algunas de ellas; la alternancia de contenidos, de agrupamientos y de actividades. Sobre estas últimas se recomienda que se

impliquen en las mismas tipos de procesamientos diferentes. En concreto para que las transiciones se realicen de manera rápida propone que el profesor puede señalar el final de una actividad y el comienzo de la siguiente y reorientar la atención de los alumnos. Esta última actuación la entendemos enmarcada en las investigaciones de Kounin (1970) que muestran que cuanto más rápido y uniforme es el movimiento de unas actividades a otras, se produce más atención del alumno hacia el trabajo académico y menos conductas irregulares. En esta línea, Edwards (2006) mantiene que la gestión adecuada del aula implica mantener a los alumnos concentrados en la tarea y que precisamente cuando se permita que se distraigan, aparecerán problemas de disciplina. Los grupos interactivos que plantea Comunidades de Aprendizaje y de los que posteriormente hablaremos, a nivel teórico, reúnen algunas de las características anteriormente mencionadas.

5.4-2. La figura del voluntario en la clase ordinaria.

La comunidad es rica y posee muchos recursos, seguramente más que la propia institución educativa como tal por ello es preocupante observar como dichos recursos no se utilizan de una forma más provechosa en el interior de los centros educativos. Escámez, García y Sales (2002) denuncian este hecho y llaman la atención acerca de la necesidad de aprovechar los recursos públicos y privados de la comunidad a la que pertenece el centro. Las escuelas cada vez están acudiendo más a miembros de la comunidad para proporcionar apoyo dentro mismo de la propia comunidad educativa (York, Giangreco, Vandercook y Macdonald 1999). Strully, Buswell, New, y Schaffner, 302

1999) apuestan por padres y gente del barrio o la comunidad en que se encuentra el centro para que estos pongan al servicio del mismo sus conocimientos, destrezas y talento para participar en el interior de la vida escolar. Efectivamente, tanto a nivel particular que ya hemos comentado, como a nivel institucional (universidades, las organizaciones no gubernamentales, las asociaciones de barrio, las fundaciones, los servicios sociales de los ayuntamientos, los programas de las instituciones públicas nacionales e internacionales, etc.) ofertan recursos que con frecuencia, no son utilizados. Gutkin y Curtis (1990) citados por Graden y Bauer (1999) mantienen con respecto a las prácticas en escuelas inclusivas, que por definición la colaboración ha de ser voluntaria y la persona que se disponga a colaborar debe conservar su derecho a rechazar o aceptar las ideas que vayan surgiendo.

Queremos llamar la atención de este hecho porque sabemos que incorporar a los centros personal que hasta ahora ha sido ajeno a los mismos en nuestro país por ejemplo educadores, trabajadores sociales, voluntarios, etc., al menos en las zonas de mayor conflictividad, puede constituir un elemento muy poderoso para la mejora de la calidad educativa específicamente en el ámbito atencional, con la consiguiente prevención de los problemas de disciplina que de ello se pueda derivar (Álvarez, 2006).

5.4-3. Las familias en las aulas.

La participación de los padres en centros sigue siendo una asignatura pendiente. Como vimos en el capítulo correspondiente su presencia en la vida

escolar si no testimonial viene a ser meramente anecdótica. Quizás como dijimos en su momento tanto el papel que se les asigna, como el órgano en que se hace, los lugares, horarios y trato que se les dispensa, en un marco de asimetría y minusvaloración cuando no mutua desconfianza, han contribuido de manera evidente a relegar su papel y hacerlo prácticamente invisible.

Pensamos que debería darse un paso más valiente, de cara a su implicación en las tareas educativas abriendo las puertas de las aulas y acogéndolos como voluntarios en la común tarea de enseñar. Como señala Edwards (2006) una manera de estimular una mayor implicación de los padres es conseguir que trabajen como voluntarios. En su colaboración con la institución educativa Epstein (1987) apuesta claramente por un tipo de implicación más comprometida, como voluntarios de diversas maneras, ayudando a los profesores, al equipo directivo o a los niños en el aula. El que los padres, en la medida de sus posibilidades, vivan de verdad y de cerca la realidad escolar de sus hijos puede ser un mecanismo muy efectivo para educarlos. Uno de los valores de la inclusión de los padres en las aulas es la posibilidad de observar a sus hijos en la realización de tareas escolares específicas y sus relaciones con los demás (Martín-Moreno Cerrillo, 1996). Otro de los beneficios que puede obtenerse de su implicación es la capacidad de estos para centrarse en el punto de mira más crítico de la escolarización, que es que sus hijos reciban una buena educación. Como señala Jennings, (1989), es de esperar que con la implicación de los padres se examinen y se realicen los cambios apropiados en algunas prácticas educativas que se han consolidado en las escuelas. Los padres que son

tratados como colaboradores en la organización escolar desempeñan un rol decisivo en el desarrollo comportamental de sus hijos. Ello se realiza básicamente a través del incremento de la motivación. No obstante hay que decir que a nivel de centro existen investigaciones que demuestran que no existe consenso acerca de los roles que deben desempeñar y los entornos en que deben hacerlo (Martín-Moreno Cerrillo, 1996).

De su participación en las aulas podemos beneficiarnos de múltiples aspectos. Desde los padres que han viajado o vivido por países extranjeros, y que como señala Hunter (1989) serán particularmente útiles para explicar la historia, la geografía, las costumbres, el arte y la vida política de estos países a los familiares de más edad. Con respecto a estos últimos queremos hacer especial hincapié en el valor añadido que puede tener su presencia en las aulas. Los voluntarios de la tercera edad pueden animar un aula ofreciendo unas perspectivas nuevas y únicas sobre diversos temas.

Como mantiene Armengol (1992) cada vez más escuelas están descubriendo la abundancia de experiencias y conocimientos de los ciudadanos de la tercera edad. Los programas intergeneracionales más generalizados son los que se establecen entre centros de educación secundaria y personas de la tercera edad. Dos son los objetivos básicos, el primero ampliar las experiencias escolares de las nuevas generaciones y el segundo desarrollar actitudes positivas entre los diversos grupos de edad (Martín-Moreno Cerrillo, 1996). Un beneficio colateral es que estos programas intergeneracionales pueden llenar la brecha dejada por el declive de las

familias extensas. En esta línea Matters (1990) afirma que los voluntarios de la tercera edad sirven normalmente como sustitutos de los abuelos.

Adicionalmente su implicación puede ayudar a disipar los estereotipos negativos que los jóvenes y los ancianos pueden tener los unos de los otros y al final, gracias al conocimiento mutuo, disminuir la distancia intergeneracional.

En cualquier caso, la familia y el valor de su propuesta educativa es fundamental, recordemos por ejemplo su posición como primer lugar en el concepto de hipótesis educativa planteado por González Galán (2004).

5.4-4. El Rediseño del papel docente.

Creemos que el profesor puede ser uno más de los miembros de la comunidad que enseñen en el aula, pudiendo compartir su trabajo con otros adultos y no teniendo porqué hacerlo de la misma forma o el mismo papel, aunque si unidos por un común interés.

La apuesta que defendemos se basa en plantear una nueva manera de enseñar. Sin duda, como señalan Escames, García y Sales (2003) tomar esto en consideración tiene una implicación directa en el papel docente. El profesor, como pieza fundamental en el mecanismo que planteamos deberá enmarcar su labor en una dinámica caracterizada por la ruptura de la llamada "*sacralidad del saber*", o lo que es lo mismo, abandonar por su parte la posición de enseñante para adoptar simplemente, la del adulto experto en un campo del conocimiento y/o en la problemática del aprendizaje (Fernández Enguita, 1995). Sin embargo, no queremos ni podemos obviar que este cambio, que entendemos reduciría la tensión a la que se ve sometido el profesor, siempre necesitado de mostrar lo que sabe, es visto por la mayoría de

los docentes como un salto al vacío que pondría en cuestión su autoridad y profesionalidad.

El alumnado que se encuentra en las aulas, a comienzos de este siglo XXI, cada vez presenta más diversidad y por tanto requiere más atención. Como vimos en capítulos anteriores muchos de los alumnos que presentan problemas de disciplina precisamente están intentando llamar la atención y el reto docente actual está en satisfacer adecuadamente, mediante una única figura, los requerimientos que todos y cada uno de los alumnos puedan precisar. Al efecto recordamos como dato significativo que en un reciente estudio realizado por Gotzens, Castelló, Genovard y Badía (2003) sobre la disciplina en el aula, que entre sus conclusiones señalaban que en una coyuntura socioeducativa como la que nos afecta, cualquier solicitud de atención por parte del alumno que no sea inmediatamente satisfecha por el profesor es considerada por aquél como de ignorarle, de hacerle caso omiso. Este hecho, especialmente en el marco de grupos de alumnado numerosos, nos hace reflexionar acerca de lo que puede suponer como pequeña humillación vivida por parte del alumnado y que posteriormente puede tender a autojustificar determinadas comportamientos de indisciplina.

Según Thousand y Villa (1989) los estudiantes reciben un mayor apoyo intensivo en clase si se reorganiza el personal de manera que se reduzca la proporción entre profesores y alumnos. Es por ello que entendemos que la presencia de más adultos en el aula sería cuando menos una oportunidad para mejorar el nivel de atención, tanto en calidad como cantidad. También creemos que Introducir más personas en el aula puede suponer un cambio brusco.

Como señala Fernández Enguita (1995), cualquier apertura relevante a la actividad libre, el despliegue de los intereses o la aceptación de la diversidad de los alumnos rompería la asimetría esencial en el que se basan el poder de la institución y la autoridad y seguridad del profesor, la estricta división entre el que sabe y el que no, entre el docto y el lego y esto es muy delicado porque significa ir contra los pilares mismos en los que se sustenta el sistema educativo actual.

Para caminar hacia posturas de encuentro, en primer lugar el profesorado debería estar dispuesto a asumir riesgos para afrontar los cambios que la educación del futuro necesita. Destacamos por su interés y apertura algunos de los que Sergiovanni (1999) propone intentarlo, hacer cosas que no has hecho antes, salir del molde, no enmohecerse, Ir más allá de la “norma” y estar abiertos a nuevas ideas, asumir la responsabilidad (flexibilidad) de alcanzar nuevas alturas y finalmente intentar nuevos métodos/enfoques; siendo capaces de aceptar las consecuencias.

5 .4-5. El estilo de comunicación en el aula.

El hecho de reconocer que los actos molestos constituyen una forma de comunicación, no supone que sean aceptables y que el estudiante no tenga que aprender a optar por algo mejor. Sin embargo como señala Hitzing (1999) esto debe traducirse en una mayor comprensión del papel adaptativo y funcional que desempeñan en la vida de una persona. Según Donnellan y cols. (1984), si se tiene en cuenta que gran parte del comportamiento molesto e

indisciplinado del alumno tiene una función comunicativa, el objetivo principal de cualquier intervención debe centrarse en ayudarlo a comunicarse de un modo que sea igualmente eficaz y adaptado, pero no molesto ni peligroso.

Estamos acostumbrados a un modelo de clase en el que el profesor es la figura principal a todos los niveles. Como adulto y como *“el que sabe”* ostenta la autoridad y por tanto la dirección de la clase y sus componentes. Normalmente el estilo del que haga uso, de un modo u otro dejará ver claramente esta supremacía de su poder que de un modo u otro afectará al destino del alumno. Fernández Enguita (1995) llama la atención y matiza este hecho alertando de que la relación de autoridad y la legitimidad de las funciones de selección y etiquetado *“sólo puede sostenerse sobre una definición altamente restrictiva de qué es lo que merece ser sabido, enseñado o aprendido, es decir apoyada en la sobrevaloración de lo que sabe o cree saber el profesor y la minusvaloración o el simple rechazo de lo que sabe o quiere saber el alumno”*. (p.213)

Esta asimetría planteada de base y unida a la diversidad de estilos docentes, (uno por cada profesor y en secundaria hasta 10 o 12) dibuja un escenario cuando menos distante por diverso y por consiguiente difícil para adaptarse a todos los estilos. Todo el profesorado no se comunica de la misma forma y en este caso será el alumno el que deberá acomodarse a los diferentes estilos o no hacerlo, en cuyo caso las consecuencias pueden incluir las acciones de indisciplina. Creemos y hacemos nuestras las palabras que señala Madrid (2005), haciendo referencia al profesorado: *“Saber*

comunicarnos no es una asignatura opcional, es una tarea irrenunciable, que en la labor de educadores se convierte en imprescindible de nuestro buen hacer, ya que dependiendo de cómo nos relacionemos con el otro podemos ser una fuente de crecimiento y vida o de bloqueo y deterioro. Nuestra labor no es neutral, ayudamos o perjudicamos en nuestro ser docentes”(p. 78). Es por ello que entendemos y participamos de posiciones como las que plantea Wrigley (2007) cuando señala que para desarrollar nuestras escuelas de modo que se conviertan en lugar para el aprendizaje democrático y esperanzado, necesitamos transformar los patrones de comunicación.

Un alumnado que se encuentre cómodo en el aula, no tiene porqué crear problemas de interrupción por ello coincidimos con Ballester (1999) cuando apunta que el alumnado que aprende y disfruta del aprendizaje no molesta y crea menores problemas de disciplina. Hay estudios que demuestran que modificando la frecuencia y la forma de las directrices docentes se influye significativamente en la reducción de las conductas molestas en el aula (Carr y Cols, 1980; Gaylord – Ross, Weeks y Lipner, 1980). Por otro lado queremos señalar que existe una gran cantidad de recursos comunicativos no verbales que quizás no se valoran en su justa medida. Como señala Calvo (2003) se han planteado el efecto de las expresiones faciales (Argyle, 1975; Ekman y Friesen, 1975), de la sonrisa (Ekman y O’Sullivan, 1991; Gambrill y Richey, 1985), de la distancia conversacional (Argyle, 1986; Hall, 1959,1976), de la mirada (Argyle, 1975; Fast, 1971; Wilkinson y Canter, 1982), etc., como variables moduladoras de gran importancia en la relación. Las investigaciones han mostrado la existencia de una relación inversa entre la capacidad de

utilizar con eficacia algún sistema de comunicación verbal o de signos y la presencia de problema de disciplina (Cantwell, Baker y Mattison, 1981; Carr, 1979; Durand, 1987). El alumno es muy receptivo a estos mensajes y de hecho, como señalan Escámez, García y Sales (2002) la escuela es deficitaria en asuntos tan básicos y a la vez delicados como el tacto. Al respecto defienden que se necesita una escuela que permita el gesto, el tacto, la distancia corta, la ternura: que permita estar al lado del otro, a corta distancia y que permita vivir. Planteamientos de este tipo nos hacen reflexionar acerca de la necesidad de modificar muchos de los patrones actuales de actuación basados en la individualidad y la distancia. Ello lo hacemos recordando algunos estilos docentes alejados del alumnado, caracterizados por indumentarias del tipo bata blanca, “manos en los bolsillos”, puntero (que aún existe) y distancia espacial cercana a la pizarra y distante de los pupitres.

5.5 Una experiencia concreta. La participación de voluntarios en el modelo comunitario de orientación dialógica de Comunidades de Aprendizaje.

5.5-1. Introducción.

Comenzaremos realizando una revisión acerca de varios modelos de orientación dialógica que constituyen los antecedentes de la propuesta que plantea Comunidades de Aprendizaje. Pese la existencia de distintos enfoques dichos modelos mantienen en común las altas expectativas, la participación de todos los sectores en el proyecto educativo a partir de un diálogo igualitario

y el trabajo por un mismo objetivo, conseguir una educación igualitaria para todos independientemente del origen de cada cual, transformándola a través de la aportación cultural y educativa de todos sus participantes. Analizaremos brevemente tres modelos de EEUU elegidos sobre los europeos por su alta diversidad étnica y todo lo que ello representa (Elboj, 2005). Posteriormente presentaremos la propuesta concreta de comunidades de Aprendizaje que realiza el CREA (Centro Especial de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades). En su desarrollo nos detendremos en un primer momento en el modelo de intervención frente a los problemas de disciplina en las aulas, para posteriormente analizar dos de sus mecanismos fundamentales, los voluntarios, a nivel relacional y los grupos interactivos a nivel metodológico.

5.5-2. Antecedentes.

El programa Succes for All. Éxito escolar para todos y todas nace en Baltimore, en 1987, a través de un convenio entre la Johns Hopkins University y el Departamento de Educación, impulsado por Robert Slavin. Se trata de un programa dirigido a prevenir situaciones de fracaso escolar en escuelas y barrios en los que hay situaciones problemáticas. Parte de la responsabilidad social del éxito social y escolar. Toda la comunidad debe implicarse, especialmente las familias. En el propio centro (a nivel de personal docente y no docente) debe existir un acuerdo del 80 % en su implementación. Se entiende que todo el alumnado debe explotar su potencial sin recurrir a ningún tipo de educación especial o compensatoria, de este modo actúa evitando la

separación en grupos especiales de los alumnos y aplicando el aprendizaje cooperativo como técnica de trabajo.

El programa Accelerated Schools o Escuelas aceleradas se trata de un programa organizado a partir de 1986 por el profesor de la Escuela de Educación Universitaria de Stanford Henry Levin. No se trata de un programa rígido pues debe adaptarse a las necesidades. Debe abandonarse la estructura de decisión jerárquica y caminar a una coparticipación en la toma de decisiones a través del trabajo en grupo. Se basa en que el alumnado que tiene un nivel de aprendizaje menor en la escuela es el que tiene una necesidad mayor de atención y recursos. Se pretende reestructurar la escuela de arriba a abajo y en su acción sobre el alumnado se basa en acelerar su aprendizaje y no rebajar las expectativas sobre el mismo. Se aplica el aprendizaje cooperativo. Toda la comunidad debe implicarse, especialmente las familias. En el propio centro (a nivel de personal docente y no docente) debe existir un acuerdo del 90 % en su implementación.

El programa School Development Program: Programa de Desarrollo Escolar nace en 1968 cuando se solicita colaboración a la Yale University por parte de dos escuelas de New Haven y Connecticut que padecían un rendimiento escolar muy bajo y problemas graves y frecuentes de comportamiento. Su programa implica a todos los componentes de la escuela y se dirigen a toda la comunidad. James Comer, líder del programa en 2004 parte de la idea de que en las escuelas no hay instrumentos para modificar la conducta de los alumnos y que si la respuesta es con castigos y bajas

expectativas el resultado global va ser siempre negativo. Se trabaja con tres principios básicos, la colaboración, el consenso y el no culpabilizar aceptando la responsabilidad y eliminando la recriminación. Se orienta al éxito académico, social y el desarrollo personal. Va dirigida especialmente a alumnado hasta 12 años. Las familias participan como voluntariado en las aulas (apoyo, refuerzo, tutoría, colaboración en cafetería, biblioteca...) y colaboradoras en actividades fuera del centro. Facilita estrategias y medios para fomentar la participación de familias y organiza la escuela bajo un espíritu cooperativo concretado en tres equipos, el School Planning and Management Team, equipo que se encarga de la planificación y administración escolar, el Student and Staff Support Team, que ofrece apoyo psicosocial preciso y el Parent Team que como equipo de familiares se ocupa de recuperar la fuerza de la escuela en el seno de la comunidad.

5.5-3. Propuesta del CREA. El proyecto de Comunidades de Aprendizaje.

Parte de los resultados obtenidos por unas líneas de investigación del CREA de la Universidad de Barcelona. Las Comunidades de Aprendizaje como proyecto educativo pretenden superar el racismo y la exclusión cultural. Sus principios se basan en el derecho a soñar, la participación multicultural de las familias y de la comunidad en la educación de sus hijos e hijas, la dimensión dialógica del aprendizaje para conseguir una educación de calidad, el acceso al conocimiento para todos y todas, la igualdad de las diferencias y la convivencia pacífica entre culturas. En su estilo de trabajo, se opera a través comisiones mixtas, se crea un clima de altas expectativas que se extiende a todos los sectores implicados. El dialogo y la participación articula un proceso

educativo caracterizado por centrarse más en las posibilidades que en los déficits estableciendo objetivos máximos en lugar de mínimos. En su implantación existen dos prefases.

La primera está constituida por la *sensibilización* con todos los agentes sociales participantes y que incluye un periodo intensivo de formación acerca de las verdaderas necesidades de los alumnos en la sociedad del siglo XXI. La segunda es la *toma de decisión* que iniciará el proceso previo acuerdo del 90% del claustro, acuerdo del equipo directivo, aprobación por el Consejo Escolar y aprobación mayoritaria de la asociación de padre y madres. A continuación viene *El sueño*, donde se sueña con el tipo de escuela que se quiere conseguir. Posteriormente llega el *Análisis del Contexto y Selección de Prioridades*. Se priorizan una serie de actuaciones que se canalizarán a través de comisiones mixtas de trabajo. Para ello habrá que movilizarse para la consecución de recursos humanos y materiales. Las tres fases siguientes son simultáneas a la continuación y consolidación del proceso, se trata del proceso de Investigación Socioeducativa y Aplicación, Formación y Evaluación.

5.5-4. Los voluntarios en Comunidades de Aprendizaje.

La característica del modelo comunitario con respecto al mediador o disciplinar, es que su interés prioritario es el de prevenir cualquier situación de conflicto. Aplicar este modelo implica dialogo intersectorial para la búsqueda de las causas y las soluciones de los problemas. Según Elboj, Puigdellivol, Soler y Valls (2002) con frecuencia las normas del sistema escolar imponen barreras a la comunicación. La clase es un lugar donde se demanda

silencio: *“Pero quien sólo calla, y más si lo hace obligado, no aprenderá ni a hablar ni a escuchar. Quien dialoga aprende las dos cosas”* (p. 89). Los conflictos deben evitarse desde el principio gracias al diálogo. Su aplicación se entiende como favorecedora de la inclusión social y se apuesta por él para vía de la universidad. Según CREA, sus argumentos básicos son dos, la búsqueda de participación activa a través de la comunidad escolar (fundamentalmente de las familias) y los grupos interactivos a través del aprendizaje instrumental y la solidaridad. El tratamiento de los problemas se va a realizar por dos canales, a través del desarrollo curricular y la atención personalizada a los alumnos y alumnas y mediante el aprendizaje dialógico caracterizado por un diálogo con pretensiones de validez, superando las pretensiones de poder. La asamblea de familiares cobra una especial importancia en este proceso.

Entre los teóricos y prácticos de Comunidades de Aprendizaje se suele citar el siguiente caso como ejemplo de prevención de posibles conflictos. Un niño gitano, en uno de los centros pioneros que iniciaban la transformación solía crear numerosos problemas y era temido por el profesorado por mostrar siempre su resistencia a la autoridad de forma violenta. Un día, el voluntario gitano que había en el centro, Julio, le dijo: *¿Tú no eres gitano, verdad?* El niño, muy enfadado respondió: *¡Sí que soy gitano!* Julio le replicó: *¡Tú no eres gitano porque los gitanos respetamos a los mayores y tú no lo estás haciendo!*. Esta conversación hizo que el chico reflexionara y su actitud posterior cambió.

La presencia de voluntarios y sus aportaciones constituyen un planteamiento abierto que tendrá consecuencias en la organización escolar, sin

duda, pues cuestiona las estructuras jerárquicas del saber (Bernstein, 1990) y choca frontalmente con teorías etnocéntricas de autores como Bloom (1989) y Hirsch (1987) que basándose en una concepción conservadora de la cultura plantean un elitismo etnocentrista al considerar que la educación ha de ser para una elite y no valoran la riqueza del saber “profano” del pueblo adquirido en ámbitos no académicos. Elboj (2005, citando a Magan, 2001) mantiene que la entrada de voluntarios y voluntarias en las aulas es necesaria para la prevención y resolución de conflictos.

La primera premisa en la aplicación del modelo comunitario es superar las concepciones prefijadas que a menudo guían la acción y considerar que la acción de cualquier persona tiene las mismas capacidades y posibilidades que cualquier otra. Para ello habrá que tener en cuenta el contexto pues es el que va a conferir un sentido a la expresión, tal y como señalan Goffman (1981) y Habermas (1987). La segunda premisa son los *grupos interactivos* como pieza clave de la organización interna de las aulas y que desarrollaremos a continuación.

5.5-5. Los grupos interactivos.

Los grupos interactivos, así denominados en el contexto de Comunidades de Aprendizaje, o el aprendizaje cooperativo según la expresión del Proyecto Atlántida (2003), son una forma de trabajar en el aula que permite a los niños y niñas acelerar su aprendizaje y en teoría hacerlo solidariamente. Se trata de una forma de concretar el aprendizaje dialógico, que es el que

resulta de las interacciones que produce el diálogo igualitario, esto es, un diálogo entre iguales, para llegar a consenso, con pretensiones de validez para muchos contextos distintos (Elboj 2002; Aubert 2004; Escudero y Flecha, 2005) , son la expresión democrática del currículo (Guarro, 2002), al mismo tiempo que una forma singular de aprender a vivir con otros. Éstos, pretenden en su origen que los alumnos estén constantemente atendidos, tengan un alto ritmo de trabajo y lo hagan de forma solidaria de forma que no se produzcan situaciones que puedan desembocar en algún tipo de conflicto. La solidaridad se entiende como estímulo y vía de evitación del conflicto. Se considera que los alumnos al estar atendidos y percibir que adicionalmente aprenden, entran en dinámicas de colaboración en la que se evitan los posibles problemas de comportamiento. Recordamos que Magan (2001) señala en un estudio desarrollado en Francia, que las malas clases o las clases basura desempeñan un papel central en la formación de actitudes conflictivas respecto a los valores defendidos por la escuela, ya que en estas clases los profesionales están más preocupados por los problemas de disciplina que por mantener una exigencia de nivel de conocimiento.

Como señala Flecha (2005), los grupos consisten en pequeñas agrupaciones de alumnado (entre cuatro y seis aproximadamente) que tienen una característica principal: son heterogéneos en cuanto al nivel o ritmo de aprendizaje, etnia y género. Las tres reglas del grupo heterogéneo, para Ferguson y Jeanchild (1999) son el maximizar la variedad de alumnos, maximizar la interdependencia positiva y maximizar los logros individuales. En opinión de Puigdellivol (1988) a través de grupos heterogéneos se refuerza el

aprendizaje de todos los alumnos sin ningún tipo de discriminación superando las soluciones parciales que a través de la creación de aulas especiales se pretende dar a alumnado considerado problemático o conflictivo. Para su funcionamiento, el tiempo total de la clase se divide por el número de grupos, llevándose a cabo en cada uno una actividad corta de tiempo relacionada a un tema común. Se pretende diversificar las actividades el máximo posible para intentar mantener en todo momento la motivación y la expectación del alumnado, quien también recibe una atención mucho más individualizada de la mano del tutor o tutora de grupo que se encarga de dinamizar las interacciones (una persona voluntaria, un familiar, profesorado, etc.). El profesor o profesora responsable de aula se encarga de dinamizar la organización en los grupos interactivos, es decir las tareas que cada voluntario o voluntaria deben realizar, contando los tiempos e interviniendo en algún grupo cuando es necesario. Al finalizar la sesión los alumnos han realizado entre 4 y 5 actividades e interactúan con diferentes personas adultas.

5.6 Conclusiones

Pese a la multitud de cambios que a todos los niveles se realizan en la escuela, creemos que básicamente su funcionamiento sigue obedeciendo a un modelo tradicional que se sirve de cambios esporádicos y coyunturales para en definitiva y al final permanecer inalterable. Los centros de secundaria tienen una aprobada tendencia a la inercia; " *Aunque, en la sociedad, el cambio se ha convertido en algo corriente, los centros educativos siguen en gran parte como siempre.* ", (Santos Guerra 2000, p. 34). En este escenario es común el

presentar el proceso de que el alumnado provoca y distorsiona la clase fruto de su desinterés derivado entre otras causas de no querer estudiar, pero por ejemplo, esta explicación también puede ser invertida y considerarse que provocan los problemas precisamente porque siempre suspenden y no tienen éxito en la tarea escolar (Carbó, 2003).

Con frecuencia y como tratamos en su momento, al fenómeno de la indisciplina se suele unir el fracaso escolar. Este conglomerado suscita una legítima preocupación social y de hecho percibimos un esfuerzo institucional, por subsanarlo aunque entendemos encaminado el mismo y en la mayoría de ocasiones, en dirección errónea. Los planes de enseñanza o de tutoría que se diseñan se centran en la eliminación de la conducta molesta y peligrosa del alumno (Bailey y Boston, 1969, Fox, 1982) y tradicionalmente lo hacen apoyándose (e incluso incrementando) en los sistemas autoritarios y punitivos, pese a la clara ineficacia de los mismos (Carrascosa, 1996; Cerezo, 1997; Díaz Aguado, 1997; Fernández, 1998; Melero, 1994; Olweus 1998; Ortega 1997; Monks, Smith, y Swettenham, 2003; Ortega y Monks, 2005; Perren y Alsaker, 2006). Podrían buscarse también conductas alternativas, adecuadas y procedimientos docentes que las refuercen, pero la mayor parte de la energía y el tiempo del profesor se dedican, en realidad, a tratar de reducir la conducta problemática (Rose, 1979). Este hecho unido a la creciente frecuencia e intensidad de muchos episodios de indisciplina, en el marco de un ámbito escolar cada vez más diverso y dinámico, induce y legitima el implemento de nuevas estrategias de actuación.

Como hemos visto en el presente capítulo existen claros inconvenientes a la hora de aplicar métodos de intervención, pero consideramos que una vez examinados los mismos ni a nivel individual ni en su conjunto son insalvables. También hemos visto que el sistema educativo a través del funcionamiento de los centros de secundaria, presenta deficiencias muy serias de adaptación a la función social y educativa que pretende siendo quizás los problemas de disciplina los aspectos más visibles de esa disfunción, (de ahí su innegable valor). De la necesidad de cambiar se ha hablado mucho pero no tanto del cómo hacerlo. Nosotros percibimos y compartimos la necesidad y urgencia del cambio y en este aspecto las líneas que más se acercan a nuestra propuesta son las que apuestan por cambios radicales pero paradójicamente aplicados de forma progresiva. El motivo no es otro que la ineficacia contrastada de la sucesión de coyunturales y esporádicos procesos de transformación y adaptación que sólo contribuyen, a postergar un sistema que se ha descrito como congelado, contraproducente en muchos casos y agónico en su trayectoria.

Una vez llegados a este punto y después de haber analizado los beneficios que a nivel individual parecen derivarse de la aplicación de algunas propuestas metodológicas concretas que hemos expuesto, parece lógico deducir los posibles beneficios que pueden obtenerse de su aplicación en conjunto. Nos encontramos así en una posición que se nutre de aspectos concretos y comunes rescatados de una revisión previa de los distintos enfoques teóricos sobre el tratamiento de la disciplina escolar, y que adicionalmente se nutre de técnicas y estrategias emergentes que parecen

obedecer a la respuesta que la sociedad demanda de la institución escolar. Como hemos observado, la participación externa de miembros de la comunidad a través de actuaciones basadas en el trabajo en equipo y la calidad en la comunicación interpersonal se están convirtiendo en objetivos cada vez más importantes (Berryman, 1988). Por ello, desde un enfoque dialógico y una perspectiva comunitaria creemos a nivel teórico en el valor preventivo de un tipo de modelo de intervención eminentemente relacional que integre de forma efectiva en su funcionamiento a la riqueza y diversidad de la sociedad a través de la colaboración voluntaria de sus miembros en las aulas.

Desde esta perspectiva una posible intervención podría apostar por la prevención desde una orientación democrática e inclusiva. Metodológicamente una de sus bases podría ser la adaptación contextualizada y la flexibilidad que le proporcionan dos tipos de actuación; la enseñanza cooperativa mediante los grupos interactivos o a través de la propia enseñanza individualizada. Ambas deberían ser posibilitadas por la presencia de más de un adulto en el aula. Esta disposición podría construirse tanto por la presencia esporádica o secuencial, de voluntarios en las aulas junto al profesorado ordinario como por la unión de los mismos al trabajo de especialistas en apoyo interno y profesorado de referencia.

Es precisamente este marco que venimos describiendo, en el que a nivel teórico consideramos construido un escenario en las aulas de los centros de secundaria, en el que aspectos como el tipo de relación, tanto en calidad como en cantidad conformarían un tipo de procedimiento educativo que incluiría en su naturaleza claros aspectos preventivos frente al fenómeno de la indisciplina.

Capítulo 6

Diseño de la investigación.

6.1. Introducción.

En este punto y con finalidad de comprobar algunas de las claves expositivas y metodológicas expuestas en el marco teórico (escuelas aceleradas, comunidades de aprendizaje, etc.), se pretende revisar la práctica escolar en un centro concreto de secundaria, todo ello desde un enfoque preventivo del tratamiento de la indisciplina escolar y que metodológicamente estará basado fundamentalmente en la observación y el análisis de la práctica en el marco aula.

6.2. Cuestión general de investigación.

El diseño de esta investigación responde a un modelo mixto en el que planteamos una cuestión de investigación que como tal determinará las áreas de interés fijando los parámetros del resto de áreas de decisión (Goetz y Le Compte, 1988), y por tanto definirá los problemas específicos a los que se pretenderá responder. En su formulación se procuró que no plantease implícitamente muchas otras preguntas al mismo tiempo, que se pudiesen responder con los recursos disponibles y cupiese derivar un posterior diseño de investigación sólido (Flick, 2004).

La cuestión que en nuestro estudio va a organizar el trabajo de campo es la siguiente:

¿Disminuyen los problemas de disciplina en el interior del aula cuando se cuenta con la colaboración de voluntariado externo al centro educativo?

6.3. Objetivos del trabajo de campo.

Los objetivos del trabajo de campo quedan delimitados por los objetivos previamente planteados para la tesis.

Objetivos generales de la tesis:

1. Proponer un marco conceptual sobre disciplina escolar.
2. Conocer investigaciones y experiencias de intervención comunitaria en centros con problemas de disciplina en el contexto nacional e internacional.
3. Sobre la experiencia desarrollada por un centro de secundaria: averiguar, en un aula concreta del mismo, si hay menos problemas de disciplina cuando hay voluntarios que cuando no los hay: estudio comparativo.
4. Proponer medidas de mejora que favorezcan desde enfoque preventivo comunitario, e incluso un tratamiento de la indisciplina escolar tanto desde la práctica educativa como en la formación específica del profesorado / voluntariado.

De entre los cuatro objetivos generales mencionados, el trabajo de campo intenta responder al tercero de ellos. Los sub-objetivos del mismo quedan definidos del siguiente modo:

3. Sobre la experiencia desarrollada por un centro de secundaria: averiguar, en un aula concreta, si hay menos problemas de disciplina cuando hay voluntarios que cuando no los hay: estudio comparativo.

3.1 Conocer la opinión y valoración de alumnos, profesores, voluntarios e informantes clave del centro sobre la labor de los voluntarios en relación con los problemas de disciplina (dimensión ideológica).

3.2 Analizar comparativamente la producción de problemas de disciplina con y sin voluntarios (dimensión práctica en el aula).

6.4. Objeto de estudio / Dimensiones y aspectos analizados.

La investigación está centrada en la realidad educativa de un centro de secundaria pionero a nivel nacional en la implantación de voluntarios externos en sus aulas. Se han determinado dos dimensiones como objeto de estudio referidas todas ellas a la práctica escolar que el propio centro desarrolla. Estas dimensiones son las siguientes:

- **1. - Ideológica:**
 - Opiniones y valoraciones en torno al trabajo realizado por los voluntarios.
- **2. - Práctica de aula:**
 - **Actuaciones del profesorado:**
 - A. Avisos
 - B. Sanciones
 - **Actuaciones del alumnado:**
 - 1. - Contra- normativos generales

- 2. - Motricidad gruesa
 - 3. - Ruidosos – Verbales
 - 4. - Orientación espacial
 - 5. - Comportamientos agresivos
 - 6. - Uso del material
 - 7. - Responsabilidad social
- Niveles de ruido registrados directamente en el aula.
 - Reflexión sobre lo observado para modificar las prácticas del propio investigador en el aula y así garantizar los propósitos de la investigación.
 - ¿Han existido más registros de incidentes críticos cuando no había voluntarios o cuando los había?
 - Una vez producido los incidentes, ¿se han percatado más los profesores de las sesiones con voluntarios que los profesores de las que no había voluntarios?
 - ¿En cuales de los dos tipos de sesiones se han emitido más partes de disciplina?
 - Nº de incidentes registrados a través de partes de disciplina (con y sin voluntarios).
 - Tipos de incidentes.

La selección de las dimensiones relativas a la práctica escolar viene a responder a las siguientes motivaciones:

- Justificación en base al marco teórico: delimitación de dimensiones contempladas en otros estudios anteriores de carácter teórico o práctico.

- Justificación en base al carácter práctico y a los objetivos de la tesis: selección de dimensiones susceptibles de mejora, posibilidad de incidir en aspectos de mejora para incorporarlos al funcionamiento de la institución.

6.5. Metodología de la investigación: procedimiento y temporalización.

La naturaleza de las cuestiones de investigación planteadas (descriptiva/interpretativa) ha aconsejado un método de investigación fundamentalmente cualitativo por la orientación que caracteriza a este enfoque: abierto, flexible, con sensibilidad estratégica y criterios de referencialidad o no prescriptividad (Sandoval, 1996).

También reúne algunos rasgos peculiares del diseño cualitativo que presenta Janesick (1994); es holístico, refiere a una cultura y dentro de esa cultura a lo cotidiano, plantea una comprensión sobre un escenario social concreto, existe una estancia prolongada del investigador en el campo de estudio, el investigador se constituye en el principal instrumento, incorpora el consentimiento informado y la responsabilidad ética descubriendo posibles sesgos y finalmente prevé un análisis conjunto de datos.

Tipo y características del diseño.

Se ha optado por el diseño de caso único entendido este como aquel que centra su análisis en un único caso justificándose por las siguientes razones (Yin, 1984, citado por Rodríguez, Gil y García, 1996):

- Su fundamentación basada en el carácter crítico en tanto que el caso planteado permite confirmar, cambiar, modificar o ampliar el conocimiento sobre el objeto en estudio.
- El carácter extremo o unicidad. El carácter único, irrepetible y peculiar de cada sujeto que interviene en el contexto educativo.
- El carácter revelador que puede suponer el análisis de una situación concreta como la que es objeto de estudio.

Adicionalmente su interés para la investigación radica en que este tipo de estudio implica un proceso de indagación caracterizado por el examen detallado, comprensivo, sistemático y en profundidad del caso objeto de interés (García Jiménez, 1991) y es portador de las siguientes características: particularista, descriptivo, heurístico e inductivo (Merriam, 1988, citado por Rodríguez et al. , 1996).

Dentro de las clasificaciones presentadas por Rodríguez et al. (1996) atiende a las siguientes modalidades dentro de la tipología de caso único:

- Modalidad mixta (Bogdan y Biklen, 1982) por ser observacional, comunitario, situacional y microetnográfico.
- Modalidad inclusiva (Yin, 1984) por contener unidades múltiples de análisis. En nuestro caso, por ser portadora de una serie de unidades de análisis cuya peculiaridad exige un tratamiento diferenciado. Se trata de un estudio inclusivo articulado en un nivel con dos subniveles:

1. Nivel aula: que se divide en dos subniveles:

1.1 Discurso de los participantes acerca de la práctica escolar. a partir de entrevistas y cuestionarios.

1. 2 Tipo de afectación producido por la acción de voluntarios en el aula a partir de la observación y el análisis de documentos.

- Modalidad inclusiva portadora de notas de identidad exploratorias, descriptivas, explicativas, transformadoras y evaluativas (Rodríguez et al. 1996) atendiendo a la cantidad de casos objeto de estudio, unidad de análisis y objetivo de la investigación.

Por sus propósitos se acerca a dos tipologías:

- Instrumental (Stake, 1994) por su interés en profundizar en un tema.
- Comprobación/interpretación desde los niveles factual e interpretativo (Guba y Lincoln, 1981). Tenemos en cuenta que se acerca a los objetivos que plantea Bartolomé (1992, citado por Rodríguez et al. 1996) de llegar a generar hipótesis a partir del establecimiento sólido de relaciones descubiertas, aventurándose a alcanzar niveles explicativos de supuestas relaciones causales aparecidas en un contexto naturalístico concreto y dentro de un proceso dado.

Participa en tres de las seis modalidades de caso único que presentan Bogdan y Biklen (1982), citados por Tojar Hurtado (2006):

- Observacional, porque utiliza la observación como una más de las técnicas de recogida de información.
- Situacional, porque estudia un acontecimiento desde la perspectiva de sus protagonistas.
- Microetnográfico, por haberse centrado en una pequeña unidad (un curso/grupo concreto) dentro de una institución o comunidad.

Criterios de selección.

La selección del tipo de diseño en nuestro caso se acoge al concepto que Stake (1994, 1995, citado por Rodríguez et al., 1996) da en llamar oportunidad para aprender. En nuestro caso se consideró un diseño que permitiría aprender lo más posible sobre el objeto de nuestra investigación.

Esta oportunidad de aprender que articula nuestro estudio se ve facilitada en la medida que:

- Se tiene fácil acceso al mismo.
- Existe una alta probabilidad de que se produzca una mezcla de procesos, programas, personas, interacciones y/o estructuras relacionadas con las cuestiones de investigación.
- Se puede establecer una buena relación con los informantes.
- El investigador puede desarrollar su papel durante todo el tiempo que sea necesario.
- Se asegure la calidad y credibilidad del estudio.

Como criterios complementarios a este fundamental podemos considerar cuatro (Rodríguez et al., 1996):

- Variedad, es decir seleccionar entre toda la gama de posibilidades en las que el fenómeno se manifieste, de tal forma que nos permita la replicación (literal o teórica).
- Equilibrio, es decir, la elección del caso compensando características de unos y otros.
- Excepcionalidad. La iniciativa de incorporar voluntariado en las aulas a nivel de Secundaria a fecha de redactar este informe es en España muy

ocasional y limitada. Pese a que en el curso 07/08 ya se han incorporado varios centros de la comunidad andaluza, hasta el 2006/07 sólo se aplicaba en España en cuatro centros de secundaria, en Aragón y en el País Vasco, (el IES Karrantza y el IES Munguía).

- Temporalidad. En casi todos ellos la implantación ha sido muy reciente excepto en el Lucas Mallada que se hizo en el 2002/03 lo que le dota de un singular interés para poder desarrollar un estudio de mayor alcance.

Cronograma.

Se presenta a continuación (cuadro 4) el cronograma desarrollado a lo largo de la investigación. En el mismo se presentan las tareas y actividades que se han organizado en función de su carácter teórico-conceptual (mesa de trabajo) o de trabajo de campo que incluirá el análisis secuenciado de la información.

Se ha considerado la oportunidad de incluir una tercera columna cuyo contenido refiere acontecimientos de carácter académico (formativo, docente o investigador) que aunque no están directamente conectados con la tesis si han influido de forma sustancial y relevante en el desarrollo de la misma.

Cuadro 4. Cronograma desarrollado a lo largo del proceso investigador.			
FECHA	TAREAS Y ACTIVIDADES		
	Mesa de trabajo	Trabajo de campo	Otras actividades
Septiembre 02-junio 03	Cursos de doctorado		Jefe de estudios IES de secundaria. Cursos de formación. Aularagón /UNED
Septiembre 03-junio 04	Cursos de doctorado	Estudio en centro educativo: "Análisis de las medidas correctivas empeladas en un centro de secundaria"	Cursos de formación. Aularagón /UNED
Julio 04 - mayo-05	Trabajo de investigación de doctorado: "Investigación sobre la convivencia en un centro escolar".		Cursos de formación. Aularagón /UNED
Mayo 05-septiembre 05	Revisión bibliográfica y marco teórico, Diseño de investigación	Localización de centros y personas para el trabajo de campo.	Participante I Congreso Virtual de Convivencia, y Educación en Valores."
Septiembre 05-abril 06	Revisión bibliográfica y marco teórico Definición de las dimensiones del análisis. Revisión y elaboración de instrumentos: Revisión de criterios de aplicación de instrumentos	Estudio prospectivo en 15 centros de secundaria de la CA de Aragón. Trascripción y análisis cualitativo de entrevistas. Observación en centros.	Participante II Congreso Virtual de Educación en Valores. "El acoso escolar, un reto para la convivencia en el centro". Cursos de formación. Aularagón
Abril 06- Junio 06	Revisión bibliográfica y marco teórico	Trabajo de campo. IES Pirineos de Jaca (3-5 días por semana). Trabajo de campo. IES Lucas Mallada de Huesca (1 día por semana). Trascripción de entrevistas	Cursos de formación
Junio 06-septiembre 06	Revisión bibliográfica y marco teórico	Trascripción de entrevistas Análisis cuantitativo y cualitativo de la información	
Septiembre 06-07	Revisión bibliográfica y marco teórico	Trabajo de campo. 1-2 días por semana: CEIP Cantín y Gamboa, (Zaragoza) CEIP Monte Oroel (Jaca), IES San Alberto Magno (Sabiñánigo) IES Lucas Mallada (Huesca) Trascripción de entrevistas Análisis cuantitativo y cualitativo de la información Análisis fiabilidad escalas de observación Descripción características de la muestra (escenario y personas)	Participación en la investigación "Diversidad cultural de los estudiantes y eficacia de la escuela. Un repertorio de buenas prácticas en centros de educación obligatoria"(subvencionada dentro del Programa I+D, Convocatoria 2006). Grupo de investigación INTER (UNED)
Sep 07-may 08	Revisión bibliográfica y marco teórico	Trabajo de campo. IES Lucas Mallada de Huesca (3-5 días por semana).	El Departamento de Educación, cultura de Deporte del gobierno de

VI. Diseño de la investigación.

		<p>Transcripción de entrevistas</p> <p>Análisis cuantitativo y cualitativo de la información</p> <p>Análisis fiabilidad escalas de observación</p> <p>Descripción características de la muestra (escenario y personas)</p> <p>Retirada del campo</p>	<p>Aragón le concede licencia por estudios para la realización de trabajo investigador: "Afectación de la tarea del voluntariado sobre los problemas de disciplina en el aula".</p> <p>Participación en la investigación "Diversidad cultural de los estudiantes y eficacia de la escuela. Un repertorio de buenas prácticas en centros de educación obligatoria" (subvencionada dentro del Programa I+D, Convocatoria 2006). Grupo de investigación INTER (UNED) Participación en IV Jornadas por la diversidad Huesca 08</p> <p>Cursos de formación aularagon.</p>
Mayo 08 agosto		Análisis cuantitativo y cualitativo de la información	Curso formación asesoría para la convivencia y atención a la diversidad.
Agosto 08- diciembre 08	Redacción del informe final		<p>Seminario provincial educación para la convivencia y la interculturalidad. (Huesca)</p> <p>Seminario autonómico educación para la convivencia e interculturalidad (Zaragoza).</p>
Diciembre 08- abril 09	Redacción informe de tesis		<p>Asesoría de convivencia y atención a la diversidad en centro de profesores y recursos. Seminario provincial educación para la convivencia y la interculturalidad. (Huesca).</p> <p>Seminario autonómico educación para la convivencia e interculturalidad (Zaragoza).</p>

6.6. Recogida de información.

En el siguiente apartado se presentarán:

- Técnicas y pautas de recogida de datos.
- Instrumentos utilizados.

6.6.1. Técnicas de recogida de información.

En el marco de la clasificación que presentan Rodríguez et al. (1996) y atendiendo al tipo de cuestiones de investigación (descriptivo / interpretativas) se han seleccionado las siguientes técnicas: observación, entrevista, cuestionarios y análisis documental.

6.6.1.1 Observación.

Se entiende la observación científica como *“una técnica que recoge la información sobre los hechos tal y como se presentan, en su contexto natural, de acuerdo con un objetivo específico y siguiendo un plan sistemático de actuación. Esta información es registrada y consignada por escrito, sirviendo de base para un análisis que permita establecer inferencias legítimas desde el nivel manifiesto al nivel latente”*. (Ballesteros, 2007, p. 274)

Coincidimos con Arnau (1978) cuando indica que la investigación observacional es adecuada en contextos educativos que presentan características como por ejemplo cuando los sujetos no deseen informar por reticencias o recelos con respecto al tema investigado porque como señalan Rodríguez et al. (1999), ven peligrar su estatus dentro del grupo o se sienten incómodos ante ciertas preguntas.

Se opta por un tipo de observación sistemática por cuanto es intencional, estructurada y controlada. Sistemática por cuanto los objetivos se enfocan desde una determinada perspectiva teórica y unos objetivos concretos, estructurada por cuanto se vincula a una teoría y procede con un determinado

orden y método, y controlada por cuanto es objetiva y comprobable (De la Hoz, 1985).

La posición del observador queda resumida por dos líneas generales:

1. Adopta el papel de mero observador procurando mantenerse al margen de los sujetos y de los acontecimientos que son objeto de estudio para no involucrarse en los acontecimientos y por consiguiente interactuar mínimamente con los sujetos. No obstante de alguna manera si participa como un miembro del grupo social al tomar nota de las situaciones e intentar entender el fenómeno social desde su perspectiva.

2. Adopta un proceso sistemático de observación que se apoya en un proyecto preciso que se caracteriza por la baja inferencia al haberse procurado el mínimo juicio por parte del observador limitándose en la mayor parte de sus actuaciones a registrar lo directamente observado.

6.6.1.2 Entrevista.

Es entendida como una conversación entre dos personas iniciada por el entrevistador con el propósito específico de obtener información relevante para una investigación, (Bisquerra, 2000). Como técnica de investigación para la recogida de datos conlleva características propias de intencionalidad, diferenciación de roles entre los participantes y por consiguiente bidireccionalidad y asimetría en el modelo de comunicación (Ballesteros, 2001).

Se opta por la entrevista a informantes clave entendidos estos como individuos en posesión de conocimientos, estatus o destrezas comunicativas especiales y que están dispuestos a cooperar con el investigador (Zelditch

1962, citado por Flick, 2004). Estos han sido elegidos por tener acceso al campo (en tiempo, espacio o perspectiva), y a datos inaccesibles de otro modo al investigador.

Su tipología, atendiendo a los criterios tradicionales es la siguiente:

- Según el grado de estructuración. Se opta por la semiestructurada (Buendía, 1997), entre otras razones porque es más probable de que los sujetos entrevistados expresen sus puntos de vista en una situación de entrevista diseñada de manera relativamente abierta que en una estandarizada (Flick, 2004). Siguiendo a Bisquerra, (2000) también podría hablarse de entrevista menos formal.
- Según el sujeto entrevistado. Se opta por la entrevista de tipo individual dirigida. Siguiendo a Flick, (2004) las razones de esta elección se agrupan en torno a:
 1. La posibilidad de añadir material imposible de obtener de otra forma por las limitaciones temporales del estudio.
 2. Por estar en condiciones los individuos de aportar variables de proceso o intuiciones culturales que el investigador no haya considerado.
 3. Los informantes pueden sensibilizar al investigador hacia cuestiones valorativas de su cultura y las implicaciones de hallazgos concretos.
- Según la dimensión temporal. Se han tratado de entrevistas únicas, realizadas en momentos determinados y singulares a lo largo de la investigación.

6.6.1.3 Cuestionario.

Se elaboró un cuestionario base que con ligeras modificaciones por sectores se distribuyó entre distintos sectores de la comunidad educativa.

En su diseño se adoptaron los siguientes criterios en base a la clasificación tradicional.

- Atendiendo a la libertad de respuesta:
 1. Preguntas cerradas portadoras de condiciones de exhaustividad, exclusividad y claridad de lenguaje.
 2. Preguntas abiertas. El hecho de no ofertar categorías de respuesta se relacionó con la obtención de sondeos de opinión.

Igualmente se tuvo en cuenta el orden y la formulación de las preguntas y en su uso se apostó por la aplicación colectiva que, atendiendo a las características consideradas por Ballesteros (2001) se consideró válida por las siguientes razones:

- Condiciones de igualdad en el momento de emisión.
- Menor contaminación de respuestas.
- Consecución de un mayor índice de participación.
- Mayor éxito en las preguntas abiertas.

6.6.1.4 Análisis documental.

Como señalan Goetz y LeCompte (1988), los seres humanos fabrican y utilizan cosas. Los artefactos resultantes constituyen datos que indican las sensaciones, experiencias y conocimientos de las personas, y también connotan opiniones, valores y sentimientos. Siguiendo a estos autores se

procedió a seguir sus cuatro directrices propuestas para la recogida de artefactos: localización, identificación (descripción y clasificación), análisis y evaluación.

Atendiendo a la clasificación sobre tipos de documentos que establece Tojar Hurtado (2006), se utilizaron documentos oficiales, públicos, y de carácter privado (previa autorización).

6.6.2. Pautas seguidas en la recogida de información.

En línea con las cuestiones o problemas de investigación, el método empleado y las técnicas seleccionadas se han diseñado/adaptado los instrumentos que a continuación se procederá a comentar.

Antes de ello se hace mención de tres aspectos que se consideran relevantes y que están referidos al proceso de recogida de información.

A. En cuanto a la recogida productiva de datos (Rodríguez et al., 1999):

- Se aseguró el rigor de la investigación según los criterios de adecuación y suficiencia de los datos. La suficiencia se consiguió llegando al estado de “saturación informativa” que invisibilizó la nueva información obtenida. La adecuación se procuró en la propia selección de la información de acuerdo con las necesidades teóricas del estudio.
- Procurando una recogida productiva de datos se tuvieron en cuenta las siguientes normas:
 1. Búsqueda del significado y las perspectivas de los participantes en el estudio.
 2. Búsqueda de las relaciones por lo que se refiere a la estructura, ocurrencia y distribución de eventos a lo largo del tiempo.

3. Búsqueda de puntos de tensión; ¿qué es lo que no se ha encontrado?, ¿Cuáles son los puntos conflictivos?

B. En cuanto a la flexibilidad y el carácter abierto y fluido del proceso adoptado, se tuvo en cuenta que la recogida de datos es un proceso en el que se consideran las alternativas disponibles y se reexaminan y modifican continuamente las decisiones en cada momento (Goetz y Le Compte, 1988).

C. En cuanto a la propia figura del investigador entendido como instrumento (Eisner, 1998), se han tenido en cuenta para su observación/implemento las cualidades personales que recomienda Coller, (2000) y adapta Tojar Hurtado, (2006) tales como: curiosidad, escucha, locuacidad, neutralidad afectiva y flexibilidad.

6.6.3. Instrumentos utilizados en la recogida de información.

Los instrumentos principales del estudio⁵, entendidos como tipos primarios de técnicas que se utilizan para registrar y facilitar el tratamiento experimental (Bisquerra, 2000), han sido la escala de observación, la entrevista, el cuestionario y determinados documentos escritos preseleccionados por su interés y relevancia para el estudio.

De forma complementaria y en un segundo orden se han utilizado el registro de incidentes críticos, el diario de campo y la esporádica recogida/análisis de documentos diversos relacionados con las dimensiones del estudio. Todos ellos son instrumentos que describen la práctica escolar en alguna de sus dimensiones objeto de estudio. La definición de las cuestiones e ítems se ha realizado desde un enfoque socioeducativo y un marco teórico

⁵ Los modelos y características de instrumentos utilizados se incluyen en los anexos I al XIX.

comunitario. Su finalidad se articula en tres aspectos, describir (escalas de observación) aludir (entrevistas) a prácticas escolares o referir (fuentes documentales).

6.6.3.1 Elaboración de los instrumentos.

Los instrumentos utilizados en la investigación se han elaborado ex profeso para la misma, de forma consistente con los objetivos del estudio y en orden a permitir la triangulación de los datos obtenidos.

La elaboración de los mismos ha supuesto la realización de las siguientes tareas:

- Consulta de instrumentos ya utilizados en investigaciones previas.
- Preparación de la versión inicial de los instrumentos.
- Validación de la versión inicial mediante consulta a expertos, colaboradores pertenecientes al mundo de la educación y aplicación en un estudio piloto realizado un año antes en dos centros, uno de ellos el que sería objeto de estudio un año después.
- Elaboración de la versión final.

Con respecto a las principales modificaciones realizadas en la versión final se mencionan:

En los cuestionarios: la supresión de cuestiones irrelevantes o ambiguas que no aportaban una información ajustada a los objetivos de nuestro estudio.

En las escalas de observación: fundamentalmente la adaptación de las categorías de observación y la inclusión de un apartado abierto para incidentes críticos dignos de mención.

Cuadro 5. Fuentes utilizadas para la elaboración de instrumentos de recogida de información:

Instrumentos	Fuentes utilizadas
Entrevistas y cuestionarios	<p>“La disciplina escolar o el arte de la convivencia”, (Plaza del Río, 1996)</p> <p>“La disciplina en la escuela. Lo importante es prevenir”, (Casamayor, 1989)</p> <p>“Acoso y violencia en la escuela”, (Serrano, 2006)</p> <p>“Disciplina en la escuela”, (DeFrance, 2005)</p> <p>“La violencia escolar. Actuaciones y propuestas a nivel internacional”, (Monclús y Sabán, 2006)</p> <p>“Guerra en las aulas”, (Rodríguez, 2004)</p> <p>“La violencia escolar. Estrategias de prevención”, (Ortega, Del Rey, 2003)</p> <p>“La disciplina en la escuela”, (Gotzens, 1986)</p> <p>“Problemas de disciplina y aprendizaje en el Sistema Educativo”, (Gento, 2003)</p> <p>“El orden en las aulas. Recursos para resolver los problemas de disciplina en las aulas”, (Edwards, 2006)</p> <p>“La disciplina escolar”, (Gotzens, 1997)</p> <p>“Escuelas hacia la esperanza. Una nueva agenda hacia la renovación”, (Wrigley, 2007)</p> <p>“Cómo prevenir la indisciplina”, (Carrascosa, Munt, 1998)</p> <p>“Problemas de convivencia en los centros educativos. Análisis e intervención”, (Calvo, 2003).</p> <p>“Convivencia en los centros educativos. Profesores y alumnos”, (Bahillo et al., 2007)</p> <p>“Autoridad y disciplina en la escuela”, (Estrela, 2004)</p> <p>“Convivencia y disciplina en la escuela. El aprendizaje de la democracia”, (Torrego, Moreno, 2007)</p> <p>“La violencia en contextos escolares”, (Trianes, 2000)</p>
Ficha de registro de observación	<p>“Las relaciones de convivencia y conflicto escolar en los centros educativos aragoneses de enseñanza no universitaria. Análisis propuesta desde una perspectiva socioeducativa”, Gómez Bahillo et al. 2006)</p> <p>“La violencia en la educación secundaria obligatoria. Análisis de la situación y propuesta de intervención educativa”, (Sánchez et al, 2005)</p> <p>“La violencia en las aulas. Análisis y propuestas de intervención” (Cerezo, 2002)</p> <p>“La disciplina escolar. Propuesta de trabajo en el marco global del centro”, (Watkins, Wagner, 1991)</p> <p>“Claves educativas para escuelas no conflictivas “, (Escamez et al. 2002)</p> <p>“Escala de observación de los procesos de enseñanza en el grupo/aula. Diversidad cultural y logros de los estudiantes en la educación obligatoria. Validación de un modelo explicativo causal”. (Proyecto I+D-BSO2003-04401).UNED.</p>

6.6.3.2. Descripción de los instrumentos.

Los instrumentos utilizados en la investigación así como sus características se adjuntan en los anexos I al XIX. En el presente apartado se procederá a la explicación de las características, diseño y estructura de cada

uno de ellos así como a las decisiones tomadas en el proceso de elaboración de los mismos.

6.6.3.2.1 Observación en el aula.

Al haberse realizado dos operaciones distintas se procede a la descripción de las mismas: lista de acción/escala de signos y ficha de registro acústico.

A. Escala de signos.

El instrumento de registro adoptado consiste en una lista de datos con el formato lista de acción en la modalidad mixta sistema de categorías –sistema de signos (Brandt, 1972). Su elección se basa en la consideración de la misma como instrumento especialmente apropiado cuando las alternativas conductuales con respecto a un problema dado son en parte limitadas, mutuamente exclusivas y fácilmente discernibles para los observadores (Anguera, 1992).

Se adopta el sistema de signos porque es un tipo de sistema de observación centrado en el examen de conductas específicas que son registradas por el observador sin emitir valoración alguna. El objetivo es muestrear numerosas porciones de un evento natural donde lo que se registra es la presencia o ausencia de ciertas conductas y, si es pertinente su frecuencia de aparición, (Ballesteros, 2001) .

La lista recoge información en torno dos dimensiones que a su vez se organizan en 2 y 8 categorías. Su contenido se distribuye de la siguiente forma:

1º Dimensión: actuaciones del profesorado que se articula en torno a dos categorías: aviso (2 ítem) y sanción (1 ítem).

2º Dimensión: actuaciones del alumnado que se articula en torno a 8 categorías: contra-normativos generales (7 ítem), motricidad gruesa (2 ítem), ruidosos (3 ítem), verbales (3 ítem), orientación espacial (1 ítem), comportamientos agresivos (3 ítem), uso del material (2 ítem), responsabilidad social, (3 ítem).

Diseño y descripción de los ítem.

En atención a la complejidad entendida en las conductas estudiadas se procedió a la combinación de cuatro clásicos niveles: de conducta no verbal, de conducta espacial, de conducta vocal y de conducta verbal (Arnau, 1978).

- *La conducta no verbal.* Referida en nuestro caso al carácter dinámico como expresiones faciales, intercambios de mirada (conducta gestual) y al carácter estático (conducta postural).
- *La conducta espacial* y motriz. Referida al aspecto dinámico en cuanto a trayectorias y movimientos de los individuos en el interior del aula.
- *La conducta vocal.* Referida a la emisión de vocalizaciones, sin importar su contenido semántico.
- *La conducta verbal.* Correspondiente al habla desde la perspectiva de su mensaje o contenido.

En los estudios previos se determinaron las conductas de alta tasa de respuesta (dividiéndose el número de veces que ocurría dicha conductas por la unidad de tiempo de observación). Como ejemplo citamos que el ítem nº 1 (llamadas de atención generales), obtuvo tasas que se situaban en 35/60 (0,58)

frente a tasas obtenidas en ítem nº 7 (gritar) que podían ser de 5/60 (0,09). La descripción de los ítems se adjunta en el anexo I. El resultado lo podemos ver en el siguiente cuadro:

Cuadro 6. Estructura de la hoja de registro diseñada para el registro de frecuencias de comportamientos de indisciplina en el aula.

Área descriptiva estática							Nº
Centro		Año Acad.		Curso		Observador	
Fecha		Asistentes		Ho Mu		Profesor/a	
Asignatura		Hora		Día		Voluntario/a	
Área descriptiva dinámica							
Dimensiones	Categorías	Comportamientos observables				Frecuencia del comportamiento observado	Total
Actuaciones del profesorado	Aviso	1. - Llamadas de atención generales. 2. - Llamadas de atención particulares.					
	Sanción	3. - Expulsión del aula					
Actuaciones del alumnado	Contra -normativos generales	4. - Retrasos 5. - Abandono del aula sin permiso 6. - Negarse explícitamente a seguir disposiciones del profesor 7. - No traer el material 8. - Pasividad 9. - Comer 10. - Uso de teléfono					
	Motricidad gruesa	11. - Tirar objetos 12. - Tirar mesas o sillas					
	Ruidosos	13. - Emisión de sonidos 14. - Dar palmas 15. - Golpear el suelo, mesa o silla con los pies					
	Verbales	16. - Cantar 17. - Gritar 18. - Silbar					
	Orientación espacial	19. - Levantarse sin permiso					
	Comportamientos agresivos	20. - Insulto 21. - Agresión leve 22. - Agresión grave					
	Uso del material	23. - Maltrato de material 24. - Ensuciar el aula					
	Responsabilidad social	25. - Clandestinos 26. - Robo 27. - Amenazas					
Observaciones e incidencias							

Observando las distintas tasas de respuestas que podíamos encontrar diseñamos un instrumento que permitiera recoger conductas de elevada aparición (anexo II) por lo que debía utilizarse la técnica del muestreo de tiempo que consiste en observar y registrar la conducta solamente en

determinadas horas o momentos del día independientemente de que ocurra en los períodos de no observación (anexo III). Algunas conductas por su naturaleza fueron registradas en base a su duración debido a que ocurrían durante largos períodos de tiempo, conductas tales como por ejemplo la pasividad. Todas y cada una de las conductas y actuaciones contienen un mensaje que supone disruptividad y por tanto son consideradas individualmente como actos que en mayor o menor manera, más visibles o menos visibles, perturban la dinámica del aula.

B. Fichas de registro acústico.

El exceso de ruido se ha venido considerado tradicionalmente (OMS, CEE, CSIC, etc.) como un factor que afecta a la labor educativa ya que incrementa la fatiga nerviosa y la agresividad, dando lugar a problemas de comportamiento y conflictos y por consiguiente disminuyendo el nivel de atención y concentración del alumnado.

De cara a nuestra investigación y tras una revisión teórica, hemos considerado necesario la definición del ruido ambiental/grupo como objeto de nuestra medición. Entenderemos como tal al ruido ambiente que se produce en el interior del aula ocupada en un momento dado y que será suma tanto del que proviene del exterior como del interior sin olvidar la afectación que incorpora la posible reverberación y/o resonancia. Se trata de un ruido básicamente comunitario, distinto al ruido industrial. Nos referimos a un ruido que genera la actividad humana (alumnos, profesores y voluntarios

trabajando en un espacio cerrado) y que se percibe en un ambiente doméstico (interior de una aula inserta en un centro escolar).

Para ello se ha diseñado un método que proporciona un indicador general de la calidad acústica del aula basado en la medición cuantitativa del ruido ambiente en su interior durante los momentos en que se desarrollan las clases. Se entiende que este ruido ambiente enmascara (porque contiene) al ruido de fondo (proveniente del exterior del aula). La unidad de medida adoptada es el decibelio (dCB A), que es la medida ponderada y filtrada que cuantifica la presión creada por las ondas que producen el sonido.

Se diseñó una ficha (anexo IV) en la que se procedió a anotar los registros según distribución horaria (minutaje) determinada (anexo V) y una ubicación espacial concreta (anexo VI). Del aparato de medida y características del registro se adjunta información en anexo VII.

C. Otros instrumentos: diario de campo/ registro de incidentes críticos .

Como complemento a los instrumentos mencionados, y para facilitar el análisis de la información, se ha recurrido a dos elementos típicos de la investigación cualitativa: el diario de campo y el registro de incidentes críticos.

C.1 El diario de campo. Se utilizó por considerarse un documento en el que no sólo quedan manifiestas las descripciones de los hechos, sino que también incluye la reflexión y valoración de los mismos (anexo VIII).

- Se ha utilizado un cuaderno de campo que reúne características de dos tipos: diario íntimo y registro cronológico (McKernan, 1999, citado por Ballesteros, 2001).

- Se siguieron las recomendaciones de continuidad, secuencialidad e interpretación primaria (*"in situ"*).
- Desde la fase previa del estudio piloto a la salida del campo se incluyeron breves descripciones del marco y la actividad así como planos de distribución del aula y movimientos internos de sus ocupantes.

C.2 Registro de incidentes críticos. Siguiendo las recomendaciones de Ballesteros, (2001) se consideraron como tales y por tanto registraron hechos repetidos a menudo, comportamientos atípicos y determinados incidentes desfavorables. Se planificaron para los nueve sujetos más conflictivos del aula (se descartaron tres por absentismo) recogiendo al final 21 fichas distribuidas por seis individuos del siguiente modo (3+4+2+6+4+2) a lo largo de cuatro meses. Para evitar el efecto halo se registraron una vez abandonada la instalación escolar. Su diseño sobre ficha consta en primer lugar de datos de identificación/localización y en segundo lugar tipo y descripción del incidente así como una breve interpretación. Se registra si el hecho se ha producido en presencia de voluntarios, si ha sido visto por los profesores o en su caso voluntarios y finalmente si se ha producido algún tipo de emisión de parte disciplinario. En todo ello se procuró brevedad y concisión (anexo IX).

6.6.3.2. 2 Entrevista.

A nivel formal, se contemplaron cuatro fases en la entrevista, el saludo, la explicación, el contenido central y en su conclusión el agradecimiento y la despedida cordial al sujeto entrevistado. El tipo de pregunta en el guión final se articuló en: descriptivas, estructuradas y comparativas. Al concluir las

mismas se enviaron las transcripciones a los entrevistados para su conformidad o en su caso modificación.

Las entrevistas fueron grabadas en audio y transcritas posteriormente. En los casos que no fue posible se tomó nota de las respuestas y reacciones de las personas entrevistadas. Se aplicó a 17 informantes procedentes de un muestreo intencional sobre 19 inicialmente seleccionados. Su contenido se estructuró en 18 cuestiones distribuidas en 4 apartados. En los anexos X y XI se incluyen el guión de la entrevista y los datos técnicos de la misma.

A las tres categorías establecidas de pregunta les corresponden 11 subcategorías de respuesta. Por cada subcategoría se estableció una pregunta. En caso de aclaración o profundización se amplió el número de las mismas. En el cuadro 7 siguiente podemos ver la estructura central de la entrevista.

Cuadro 7. Estructura categorial del contenido de las entrevistas.

Categorías	Subcategorías
1. Posicionamiento acerca de la presencia del voluntariado en las aulas.	1. A favor de la presencia del voluntariado en las aulas.
	2. En contra de la presencia del voluntariado en las aulas.
2. Relación entre la acción del voluntariado y la producción de problemas de disciplina en el aula.	1. Aumento de los problemas de disciplina.
	2. Disminución de los problemas de disciplina.
	3. Otras valoraciones.
3. Limitaciones y aspectos susceptibles de mejora.	1. En el sector del profesorado.
	2. En el sector del alumnado.
	3. En el sector del voluntariado.
	4. En el sector de las familias.
	5. En la organización escolar.
	6. En la Administración Educativa.

Los criterios de selección de los informantes-clave fueron:

- Por su carácter de individuos con información y experiencias únicos con respecto al objeto de la investigación y además porque estaban dispuestos a compartirlos con el entrevistador.
- La cercanía o proximidad a los mismos.
- En algún caso, se estableció un componente que se acerca a lo psicoanalítico, en una búsqueda de motivos subyacentes, actitudes no reconocidas, creencias y temores.
- Los informantes clave han sido: la directora del centro, un exdirector del centro, una directora del segundo centro pionero en Aragón con voluntarios, dos profesoras representativas de la universidad (una miembro del CREA y otra tutora de voluntariado en centros docentes), un director de Centro de Profesores y Recursos (CPR), un asesor de convivencia y atención a la diversidad del CPR, un coordinador autonómico de CA, una coordinadora del proyecto CA en el IES, una madre presidenta de la Asociación de Madres y Padres de Alumnos (AMYPA), una madre voluntaria, una madre no voluntaria, dos profesores del centro, dos orientadoras de IES, un ex voluntario. En total 17 informantes clave, (anexo XI).

Los sujetos participaron en modo y manera libre y previamente informados de los objetivos de la investigación. Para evitar temores y reticencias a que las personas entrevistadas se sientan juzgadas o evaluadas y atendiendo a la ética en la investigación (Erickson, 1989) se ha garantizó la máxima reserva y el mínimo riesgo: la información facilitada por los informantes está protegida y el

uso de la misma no será en ningún caso estigmatizador o ajeno a los fines de la investigación.

En su desarrollo se estuvo especialmente alerta al lenguaje no verbal. Al final de cada entrevista se emitió un pequeño informe de situación en el que se realizaron observaciones que se habían producido a lo largo de la entrevista.

6.6.3.2.3 Cuestionario.

Se realizó un cuestionario para cada sector objeto de estudio:

- Alumnado: cuestionario en anexo XII.
- Profesorado: cuestionario en anexo XIII.
- Voluntariado: cuestionario en anexo XIV.

Su presentación se realizó mediante carta al profesorado (anexo XV), charla informativa al alumnado y correo electrónico / teléfono al voluntariado.

Todos incluían apartado agradeciendo la colaboración del encuestado. En la elaboración se trabajó primero en una fase piloto que proporcionó la información suficiente para la redacción de la versión definitiva. La estructura final del cuestionario queda como se indica en el cuadro 8.

Cuadro 8. Distribución del tipo de preguntas empleadas en los cuestionarios.

Fase Definitiva.	Sector	Cuestiones			
		Identi.	Abiertas	Cerradas	
	Estimación.			Abanico	
	Alum.	1	4	2	-
	Volun.	1	4	11	1
	Prof.	-	2	6	-

6.6.3.2.4 Otros instrumentos. Análisis Documental.

Se utilizó un documento oficial, interno del centro, emitido por el profesorado y dirigido a Jefatura de Estudios: el parte de incidencias.

Análisis documental: Los partes de incidencias.

Los partes de incidencias son un tipo de documento que el profesorado rellena cuando considera que la naturaleza de un incidente que ha observado o en el que ha formado parte, reúne las características suficientes y necesarias para comunicarlo a la Jefatura de Estudios del centro. Dicho escrito deberá ser analizado posteriormente en todos sus términos para determinar y en su caso aplicar, oídas ambas partes, las medidas correctivas a las que pudiera dar lugar. Por su naturaleza, tanto en calidad como cantidad de información, consideramos que el parte es portador de un volumen de datos inestimable para nuestro estudio, (modelo anexo XVI).

El propósito al analizar estos partes es doble:

- Determinar cuales son las áreas en que se recogen más incidencias.
- Comparar la frecuencia y naturaleza de las incidencias entre 14 sesiones del periodo sin voluntarios y 14 sesiones del periodo con voluntarios.

6.7. Tabla nº 1 Resumen de la planificación metodológica de este estudio.

Cuestión general de investigación	Objetivo general	Objetivos específicos	Dimensiones	Instrumentos	Cuestiones específicas			Muestra	
					Sector	Anexo	Cuestión		
¿Decreten los problemas de disciplina en un aula concreta de secundaria cuando colaboran voluntarios?	Averiguar si hay menos problemas de disciplina cuando hay voluntarios que cuando no los hay en un aula concreta de secundaria: estudio comparativo	1. Conocer la opinión y valoración de alumnos, profesores, voluntarios e informantes clave del centro sobre la labor de los voluntarios en relación con los problemas de disciplina	ideológica	Cuestionario	1. Alumnado.	XII	1. ¿Estas conforme con la presencia de voluntarios en las aulas? : Si / No / Ns/nc 2. ¿Cuándo vienen voluntarios, tú personalmente, te portas mejor que cuando no vienen? Si/NO ¿Por qué? 3. Comparando con los días en que no vienen los voluntarios: A tu juicio: ¿Cómo se porta tu grupo cuando vienen? : Mejor /Peor /Iguual /Ns/nc 4. ¿Qué es lo que más te gusta de los voluntarios cuando vienen a tu clase? 5. ¿Qué es lo que menos te gusta de los voluntarios cuando vienen a tu clase? 6. ¿Te hubiera gustado que vinieran más voluntarios a clase?	Alumnos: 169	
					2. Profesorado.	XIII	1. ¿Estas conforme con la presencia de voluntarios en las aulas? : Si / No / Ns/nc 2. Durante este curso, el hecho de estar en clase profesorado de área y voluntariado, ¿ha supuesto, según tu experiencia, un descenso de problemas de disciplina con respecto a los días en que los voluntarios no venían? 3. Cuando hay voluntarios en el aula crees que se pueden prevenir mejor los problemas de disciplina? : Si / No 4. ¿Has observado algún tipo de cambio en el comportamiento de los alumnos especialmente conflictivos desde principio de curso hasta ahora?. ¿Cuáles? 5. Cuando hay voluntarios en el aula, ¿se atiende mejor a la diversidad? : Si/ No 6. ¿Cómo has percibido la relación del voluntariado con el alumnado? Muy buena Buena Regular Mala Muy mala Ns/nc 7. ¿Cómo calificas el nivel de coordinación con los voluntarios? Muy ad. Ad. Inad. M.p. ad. Ns/nc 8. Si crees que éste o cualquier otro aspecto puede mejorarse, ¿se te ocurre alguna sugerencia?	Profesores: 16	
					3. Voluntariado	XIV	1.- Con respecto al profesorado tu relación ha sido. Cordial Correcta Distante Ns 2.- ¿Cómo calificarías el grado de coordinación con el profesorado? Bueno Malo Regular Ns 3.- ¿Cómo calificarías tu relación con el alumnado? Buena Mala Regular Ns 4.- ¿Has tenido problemas de disciplina con los alumnos? Si No Ns 5.A - ¿Crees que los voluntarios, con su presencia y trabajo contribuyen a que existan menos problemas de disciplina en las clases? Si No Ns 5.B ¿Por qué? 6.- La presencia de uno o más voluntarios en el aula, apoyando la acción educativa del profesorado : Me parece bien No me parece bien Me da igual NS 7.- ¿Quieres hacer constar algo de lo más positivo de tu experiencia? 8.- ¿Y negativo? 9.- Finalmente: ¿qué recomendarías a los voluntarios que van a incorporarse a un centro de secundaria?	Voluntarios :9	
					Entrevista	Informantes clave	X	1.Sobre tu posición con respecto a la presencia de voluntarios en el aula: ¿Estás a favor o en contra? ¿puedes aclararla? 2. ¿Crees que incide sobre el comportamiento del alumnado? ¿puedes aclararla? 3. ¿Existe relación entre la acción de voluntarios y la producción de problemas de disciplina? ¿puedes aclararla? 4. ¿Qué limitaciones y qué propuestas de mejora planteas sobre la labor de los voluntarios en el aula? 4.1 En el sector del profesorado. 4.2 En el sector del alumnado. 4.3 En el sector del voluntariado 4.4.En el sector de las familias 4.5 En la organización escolar 4.6 En la administración educativa	17 informantes clave. Perfiles de entrevistados : 1 Directora del centro, 1 Exdirector del centro, 1 Directora de 2º centro pionero en Aragón con voluntarios, 2 Profesoras representativas de la universidad, 1 Director de CPR, 1Asesor de CPR, 1 Coordinador autonómico CA, 1 Coordinadora del proyecto CA en el IES, 1 Madre presidente AMYPA, 1 Madre voluntaria, 1 Profesora con voluntarios, 2 Profesores del centro, 2 Orientadoras IES, 1 Ex voluntario.
		2 Analizar la producción de problemas de disciplina con y sin voluntarios	Práctica en el aula	Lista de signos (observación directa en el aula)	Alumnado / profesorado	II	2.1 Actuaciones del profesorado: - avisos - sanciones	2.2 Actuaciones del alumnado - contra- normativos. Generales - Motricidad gruesa - Ruidosos - Verbales - Orientación espacial - Comportamientos agresivos - Uso del material - responsabilidad social	72 sesiones de observación Espacio : Aula / grupo
				Hoja de registro de nivel de ruido	Alumnado / profesorado	IV	2.3 Niveles de ruido registrados directamente en el aula		60 sesiones de registro
				Partes de Incidencias.	Alumnado / profesorado	XVI	2.8 Nº de incidentes registrados (con y sin voluntarios) 2.9 Tipos de incidentes		427 partes de incidencias emitidos por el profesorado
				Diario de campo	Alumnado/ profesorado	VIII	2.4 Reflexionar sobre lo observado para modificar las prácticas del propio investigador en el aula y así garantizar los propósitos de la investigación.		Diario de campo: 75 sesiones.
				Registro de incidentes críticos,	Alumnado / profesorado	IX	2.5 ¿Han existido más registros de incidentes críticos cuando no había voluntarios o cuando los había? 2.6 Una vez producido los incidentes, ¿se han percatado mas los profesores de las sesiones con voluntarios que los profesores de las que no habían voluntarios? 2.7 ¿En cuales de los dos tipos de sesiones se han emitido más partes de disciplina?		Registro de incidentes críticos ; 21 fichas sobre 6 alumnos: (3 + 4 + 2 + 6 + 4 + 2)

6.8. Criterios para asegurar la veracidad de los resultados.

Partimos de la consideración de una serie de criterios generales que sirven como base para valorar diseños de investigación tanto cualitativa como cuantitativa (Eisenhart y Howe, 1992; Sawanborn, 1996). Señalamos los cinco estándares generales que pueden ser utilizados como guías para alcanzar argumentos validos en investigación educativa:

1. Ajuste entre las cuestiones de investigación, los procedimientos de recogida de datos y las técnicas de análisis de datos.
2. Aplicación eficaz de la recogida y análisis de datos.
3. Coherencia con el conocimiento previo.
4. Toma en consideración de las restricciones derivadas de los valores.
5. Globalidad entendida como la necesidad de responder de modo holístico a los cuatro anteriores.

En el estudio que nos ocupa hemos realizado diversas actuaciones para ajustarnos a estos criterios y garantizar la calidad de la investigación y los resultados.

Para ello se adoptaron las siguientes medidas.

1. - Formación metodológica del investigador.

El investigador previamente desarrolló diversos cursos de capacitación destinados al uso de metodologías e instrumentos de investigación (detallados en el cronograma del cuadro cuatro así como realizó prácticas previas tanto en el centro de referencia (IES Lucas Mallada, Huesca) como otros dos auxiliares (El IES Pirineos de Jaca y e IES San Alberto Magno de Sabiñánigo).

2. - Explicitación del enfoque teórico de referencia.

Se ha procurado que el fondo teórico manejado en la investigación configures el diseño y el uso de los instrumentos empleados en la misma.

3. - Rigor en todos los pasos del proceso.

Especialmente en las etapas de recogida y análisis de la información.

En la observación:

1. Favorecimiento de una adecuada selectividad de la atención del observador mediante una correcta y precisa delimitación de los objetivos.
2. Se trató de evitar la distorsión producida por la selectividad de la memoria acortándose al máximo las distancias entre ocurrencias y registros.
3. Se evita incurrir en el peligro de categorizaciones espontáneas ya que el conocimiento previo ocasiona problemas por defecto y por exceso.
4. Se contó con el posible desequilibrio producido por la presencia de elementos aditivos en la ecuación funcional de observación (Observación = P + Interpretación + Conocimiento previo – Sesgos, (Anguera, 1986). Siendo P, la percepción que constituye el soporte físico de la observación, y por ello obligando a prever sesgos a través de la fijación de coordenadas espacio temporales para facilitar la localización de los sujetos observados.

En las entrevistas documentos y cuestionarios (Rodríguez et al. 1999):

1. Pertinencia: Los documentos seleccionados se consideraron adecuados como fuente de información.
2. Exclusividad: se procuró no olvidar ningún elemento.
3. Se determinaron las unidades de contenido a analizar.
4. Las categorías usadas, entendidas como indicadores que van a constituir la red a utilizar en la investigación, sirvieron para clasificar las unidades de análisis y atendieron a los siguientes criterios:

Homogeneidad. Se pretendió que todas las categorías tuviesen una relación lógica con el tema objeto de la investigación.

Utilidad. El conjunto total abarcaba todas las posibles variaciones, permitiendo la clasificación de información

Exclusión mutua. Se procuró codificar cada información en su lugar correspondiente.

Claridad y concreción. Se expresaron con términos sencillos y directos.

4. - Triangulación. El procedimiento más utilizado para dotar de veracidad o autenticidad a las informaciones en investigación interpretativa continúa siendo la triangulación. La triangulación consiste en, usando palabras de Denzin (1970) *“la combinación de metodologías en el estudio de un mismo fenómeno”* (p.291). Como apunta Kemmis, (1983) citado por Tojar Hurtado, (2006) se puede obtener cruzando diferentes fuentes de datos (personas, instrumentos, documentos o todos en combinación). Partiendo de la clasificación que presenta Bisquerra, (2000) se usó la denominada triangulación múltiple al combinarse varios tipos de triangulación:

1. - Triangulación de datos. Se recogieron datos de diversas fuentes para su contraste, incluyendo diversidad y atendiendo a las siguientes características:

- a) Temporal: se recogen datos en distintos momentos para comprobar si los resultados son constantes;
- b) Espacial: se contrastan datos recogidos en distintas partes para comprobar las coincidencias;
- c) Se utilizan distintos sujetos (o grupos) para contrastar los resultados.

2. - Triangulación de métodos. Se aplicaron distintos métodos para contrastar finalmente coincidencias y divergencias: entrevistas, cuestionarios, observación no participante y análisis de documentos.

3. - Triangulación de investigadores. Se utilizaron distintos observadores para comprobar que se registraba lo mismo.

5. - Sobre la observación: Fiabilidad íntraobservadores. La fiabilidad intraobservadores se obtuvo sobre soportes grabados de tres sesiones y comparando los datos registrados. Considerando que entre 0,70% - 0,90 % se suele entender como un nivel adecuado, las fiabilidades obtenidas de interobservadores (P_0 0,80%) y de intraobservadores (P_0 0,81%) pueden considerarse adecuadas, (anexo XVII).

Igualmente y con finalidad controlar la posible reactividad se optó por adaptar a los individuos a la presencia del observador mediante la habituación y la desensibilización. En el caso de algunos ítems (expulsiones, gritos, dar palmas, pasividad, etc.) existen documentos escritos que corroboran su aparición. Se trata de los partes de incidencias emitidos por el propio profesorado) que pueden dar fe del día, hora y actividad en que se han producido y que se encuentran en la propia Jefatura de Estudios del centro en el que se encuentra el grupo en estudio.

La validez sobre la observación se aseguró a través de la atención a los distintos efectos señalados por Bisquerra (2000) y Anguera (1985) y que son señalados en anexo XVIII.

En el caso de las mediciones acústicas, para considerar válida la medición se tuvieron en cuenta los siguientes aspectos:

- El número de alumnos en el momento del registro debía ser igual o superior al 60% de los que figuran en listado.
- La presencia de factores externos no previstos (entrada en clase de otras personas, ruido maquinaria trabajando, etc.) invalidaría las mediciones.
- Se procuró que la medición se realizase cuando el profesorado o cualquier miembro de los presentes no hablase al grupo y por tanto se encontrase elevando la voz lo que distorsionaría el ruido ambiente (murmullo) que queríamos medir.

Atendiendo a todo ello, finalmente se adoptaron dos criterios para asegurar la validez de las mismas: criterios específicos de validez/anulación de medidas y adopción de rangos y ponderaciones (anexo XIX).

Capítulo 7

Creencias y valoraciones acerca de la acción voluntaria.

Análisis e interpretación de datos.

7.1. Introducción.

Los resultados del trabajo de campo van a responder al objetivo tercero de esta tesis que recordamos es el siguiente:

3. Sobre la experiencia desarrollada por un centro de secundaria: averiguar, en un aula concreta del mismo, si hay menos problemas de disciplina cuando hay voluntarios que cuando no los hay a través de estudio comparativo.

Este apartado se concreta en dos objetivos específicos:

3.1 Conocer la opinión y valoración de alumnos, profesores, voluntarios e informantes clave del centro sobre la labor de los voluntarios en relación con los problemas de disciplina (dimensión ideológica).

3.2 Analizar comparativamente la producción de problemas de disciplina con y sin voluntarios (dimensión práctica en el aula).

Este primer capítulo sobre resultados del trabajo de campo atañe directamente al objetivo 3.1 dedicando el capítulo siguiente al objetivo 3.2. En el mismo se presentará la descripción e interpretación de la información obtenida en relación a la dimensión ideológica, objeto de estudio. Dicha dimensión se refiera a las opiniones y valoraciones en torno al trabajo realizado por los voluntarios. Para su análisis se han previsto tres subdimensiones que ordenarán el proceso de indagación:

- Conformidad con la acción del voluntariado.
- Comportamiento del alumnado.
- Limitaciones y propuestas.

Cada una de las tres subdimensiones se presenta de forma independiente, consecutiva y con idéntico formato. Éste se vertebrará por la información obtenida a través de cuestionarios aplicados a los tres primeros sectores (alumnos, profesores y voluntarios) y de entrevistas en el caso de los informantes clave.

7.2. 1ª Subdimensión: Conformidad con la acción del voluntariado.

La indagación sobre la conformidad con la acción del voluntariado se ha realizado a través de dos protocolos diseñados al efecto, cuestionarios y entrevistas. Los cuestionarios se han dirigido a los sectores de alumnado, profesorado y voluntariado y las entrevistas se han dirigido a los informantes clave seleccionados por su vinculación específica con el centro y con la temática de estudio; dirección, profesorado, asesor, administración, prácticos-profesores, coordinadores, voluntarios y padres (ficha técnica con criterios de selección de la muestra, condiciones, sujetos entrevistados, lugares de aplicación, tiempo empleado, fechas, medios de registro, de apoyo y comunicación con los entrevistados en anexo XI).

Las preguntas, de tipo cerrado en los cuestionarios, se reproducen a continuación:

- Sector alumnado: ¿Estás conforme con la presencia de voluntarios en las aulas? ⁶ (cuestión nº 1, anexo XII)
- Sector profesorado: ¿Estás conforme con la presencia de voluntarios en las aulas? ⁷ (cuestión nº 1, anexo XIII)

⁶ Posibilidades de respuesta : SI / No/ Ns

⁷ Posibilidades de respuesta : SI / No/ Ns

VII. Creencias y valoraciones acerca de la acción voluntaria. Análisis e interpretación de datos.

- Sector voluntariado: Valoración de la presencia de uno o más adultos en el aula, apoyando la acción educativa del profesorado ⁸ (cuestión nº 7, anexo XIV).

En el caso de la entrevista se formuló una pregunta inicial de tipo cerrado para posteriormente solicitar explicaciones a través de una pregunta de tipo abierto.

- Sector informantes clave: Sobre tu posición con respecto a la presencia de voluntarios en el aula: ¿Estás a favor o en contra?, ¿Puedes aclarar tu postura? (cuestión nº 1, anexo X).

En las tablas 2, 3 y 4 se presentan los resultados cuantitativos obtenidos en los sectores alumnado, profesorado y voluntariado respectivamente. En ellas se puede apreciar qué respuestas obtienen una mayor frecuencia⁹. A continuación de cada una de ellas se comentan los resultados obtenidos.

Tabla 2. Sector alumnado. Estadísticos descriptivos relativos a las frecuencias obtenidas en la subdimensión: *conformidad con la acción del voluntariado*.

¿Estás conforme con la presencia de voluntarios en las aulas?					
N válidos139 perdidos 0		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	SÍ	124	89,2	89,2	89,2
	NO	5	3,6	3,6	92,8
	NS	10	7,2	7,2	100,0
	Total	139	100,0	100,0	

⁸ Posibilidades de respuesta: Me parece bien / No me parece bien / Me da igual / Ns

⁹ En la tabla resumen (tanto en la que se presenta a continuación como en las que aparecen en los apartados siguientes) se detallan los siguientes valores estadísticos:

N: número de casos (encuestas respondidas)

Frecuencia absoluta: el número de veces que aparece en la muestra dicho valor de la variable

Porcentaje: medida resulta de multiplicar la frecuencia relativa por 100

Porcentaje válido: Porcentaje de casos que tienen un valor particular cuando se considera únicamente los casos que tienen valores no perdidos

Porcentaje acumulado: frecuencia relativa acumulada por 100

Un alto porcentaje del alumnado (89,26 %) se muestra conforme con la presencia de voluntarios en las aulas, valor que resulta significativo con respecto al valor, muy inferior, obtenido por los que se manifiestan en dirección contraria (3,6%).

Tabla 3. Sector profesorado. Estadísticos descriptivos relativos a las frecuencias obtenidas en la subdimensión: *conformidad con las acciones del voluntariado*.

¿Estás conforme con la presencia de voluntarios en las aulas?

N válidos16 perdidos 0		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	SI	11	68,8	68,8	68,8
	NO	4	25,0	25,0	93,8
	NS	1	6,3	6,3	100,0
	Total	16	100,0	100,0	

La tabla nº 3 presenta con respecto al profesorado un porcentaje de conformidad con la presencia de voluntarios ligeramente superior a los dos tercios de los encuestados (68,8 %). Una cuarta parte de los mismos (25%) no están a favor de la presencia de voluntarios y una mínima parte (6,3%) manifiesta indefinición al respecto.

Tabla 4. Sector voluntariado. Estadísticos descriptivos relativos a las frecuencias obtenidas en la subdimensión: *conformidad con la acción del voluntariado*.

La presencia de uno o más voluntarios en el aula, apoyando la labor educativa del profesorado:

N válidos 9 perdidos 0		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	ME PARECE BIEN	9	100,0	100,0	100,0

Los datos de la tabla nº 4 presentan en el sector voluntariado una opinión favorable (les parece muy bien) y unánime (100%) acerca de la labor de apoyo al profesorado que realizan los voluntarios en las aulas. Las otras tres opciones de respuesta no figuran en la tabla porque fueron unánimemente descartadas.

En el cuadro 9 se presenta una síntesis de las respuestas a la cuestión abierta planteada en la entrevista. En dicho cuadro y siguientes se recogen todas las categorías y subcategorías establecidas tras el análisis, el porcentaje de voluntariado cuyas respuestas se han adscrito a cada categoría o subcategoría, las ideas clave o referenciales dentro de cada subcategoría y todos los ejemplos literales de las contestaciones. La tabla con el vaciado de las respuestas de los informantes clave se presenta en el anexo XX.

VII. Creencias y valoraciones acerca de la acción voluntaria. Análisis e interpretación de datos.

Cuadro 9. Aceptación del voluntariado según informantes clave entrevistados.

Categorías	Subcategorías	%	Ideas clave	Extractos literales ¹⁰
1. Posicionamiento acerca de la presencia del voluntariado en las aulas.	1. A favor de la presencia del voluntariado en las aulas.	88,2 %	Incremento de atención.	<p>El que el alumno tenga delante a alguien fuera del perfil de profesorado le supone siempre un cambio y no es para mal, al revés, puede ser para bien si se usa esa colaboración como herramienta para formarlo. Es probable que atienda de otra manera, igual más que con el profesor. (5)</p> <p>El meter voluntarios en las clases, permite trabajar mejor en grupos, y poder trabajar de una manera más individualizada, aprenden más. (7)</p> <p>Esto de los voluntarios yo lo veo bien, me parece una cosa buena para los chicos, se trata de ayudarlos y cuantos más seamos mejor. Si un chico o una chica no llega y ve que nadie le atiende se desmoraliza, pero si ve que alguien, por poco que pueda atenderlo, hace que no se sienta solo, es posible que se anime e incluso recupere la ilusión que ha perdido. Son niños. (10)</p> <p>Desde el punto de vista teórico, de lo que es la entrada del voluntario en el aula y de que exista el de apoyo, esto va a favorecer que se pueda trabajar, que se motiven más, quiero decir, que tal y como están en este momento los grupos, como se está trabajando, el hecho de que entre un personal de apoyo facilita que halla más adultos para prestar más atención. (12)</p> <p>En cualquier caso no hay relación económica con el centro, es ilusión, ir detrás de una utopía, no renunciar a un sueño. El alumno lo percibe y en el camino se puede motivar, ilusionar y quizás empezar a dar algo de sí. (13)</p>
			Disminución de la conflictividad.	<p>Yo veo que cuando llegué como voluntario aquí el profesor estaba desesperado, estaba de los nervios, histérico, y ahora al profesor lo veo más relajado. (2)</p> <p>Si, hay menos problemas, ahora recuerdo la anécdota de un centro donde había problemas con alumnos de etnia gitana y la intervención de un adulto que formaba parte de grupos interactivos en esa clase, un comentario que hizo en un momento dado, sirvió para solucionar el conflicto, porque supo decir palabras y utilizar argumentos que un profesor a lo mejor no sabría por muchos recursos y habilidades y especialidades que tenga sobre convivencia. (3)</p> <p>Siempre que hemos preguntado, el alumnado está encantado que entre más gente en el aula, y vengan voluntarios, ellos mismos admiten que se portan mejor. (4)</p> <p>Porque si te ven implicada con cosas del colegio y con... la relación es de otra manera, es más fluida, es más... no es que te tengo que llamar porque tu hija se ha portado mal. (6)</p> <p>En el camino de conocerse mutuamente hay beneficios en todos los sentidos, se aprende más y se portan mejor. (8)</p> <p>Hombre, si, pues cuando se cierra la puerta y cuando estamos fuera yo tengo una relación bastante cercana con ellos. Eso elimina problemas. (9)</p> <p>Lo que está claro es que una persona que está más atendida es una persona que da menos mal, nosotros no podemos llegar a todos. (11)</p> <p>Yo creo que algunos chavales, alguno hijos de amigas mías, cuando me veían, que me conocen del barrio, hasta se portaban mejor. (14)</p> <p>Lo hace mejor la gente que no es profesor. El bedel, calificado como un hombre "especial", empezaban a meterse con él y desde que lo metieron en clase han desaparecido los problemas.</p> <p>Se reduce la conflictividad, en la hora de patio con las monitoras de comedor empezaban a existir los problemas, desde que han entrado en las clases ha desaparecido. Usamos los tutores personalizados voluntarios, tenemos una chica que cuando explota se pone muy desfasada, ahora cuando ve que se va a cabrear va a hablar con esta PT y de momento funciona. (16)</p> <p>Hay más recursos humanos y materiales (...) y ofrecer más posibilidades de desarrollo personal y académico Se consigue atender mejor, controlar algo más, aminorar la conflictividad. (17)</p>
	Coordinación.	<p>Los problemas siguen estando allí: la coordinación lleva trabajo y tiempo y con la misma carga horaria y el mismo sueldo es difícil vender la moto. (1)</p>		
	2. En contra de la presencia del voluntariado en las aulas.	11,8 %	Estilo docente.	<p>O sea, no deleguemos en los de afuera cuando resulta que nosotros tendríamos que dar más.(15)</p>

¹⁰ Entre paréntesis se presenta el código asignado al informante clave entrevistado cuya cita se recoge.

La mayoría de los entrevistados (88,2 %) se manifiesta a favor de la presencia de voluntarios en las aulas. Los motivos se articulan en torno a dos criterios principales:

- Permite mayor atención del alumnado de forma que el aumento de la atención individual redunde en el incremento del desarrollo personal y académico.

Ej. *"...permite trabajar mejor en grupos, y poder trabajar de una manera más individualizada, aprenden más..."* (7)

- Disminuye la conflictividad en el aula fundamentalmente como consecuencia del incremento de los recursos humanos.

Ej. *"Se consigue atender mejor, controlar algo más, aminorar la conflictividad"* (17)

Un porcentaje significativamente menor (11,8%) se muestran contrarios a la presencia de voluntariado en las aulas basando sus argumentos en aspectos como los relativos a organización escolar (coordinación insuficiente o falta de implicación colectiva) y aspectos o circunstancias individuales (estilo docente o motivación personal).

Ej. *"...O sea, no deleguemos en los de afuera cuando resulta que nosotros tendríamos que dar más."* (15)

7.3. 2ª Subdimensión: comportamiento en el aula.

La indagación de esta subdimensión se ha realizado a través de dos tipos de instrumentos; cuestionarios y entrevistas. Los cuestionarios se han dirigido a los sectores de alumnado, profesorado y voluntariado y las entrevistas se han dirigido a los informantes clave.

A continuación, se articula la exposición de resultados atendiendo al sector del que se recoge la información. Se comienza por el de alumnado para seguidamente abordar el sector profesorado y posteriormente el del voluntariado (a través de cuestionarios), para concluir finalmente con el de los informantes clave (a través de entrevista).

7.3.1. Información recabada en el sector del alumnado.

Las preguntas, de tipo abierto y cerrado (cuestiones 2 y 3, anexo XII), se reproducen a continuación:

2. *¿Cuando vienen voluntarios, tú personalmente, te portas mejor que cuando no vienen?* ¹¹

3. *Comparando con los días en que no vienen los voluntarios: A tu juicio: ¿Cómo se porta tu grupo cuando vienen?* ¹²

En las tabla 5 y 6 se presentan los resultados cuantitativos obtenidos en el sector alumnado seguidas de un comentario relativo a los mismos.

Tabla 5. Sector alumnado. Estadísticos descriptivos relativos a las frecuencias obtenidas en la subdimensión: *comportamiento en el aula*.

¿Mejora tu comportamiento cuando vienen los voluntarios?					
N válidos139 perdidos 0		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	SI	78	56,1	56,1	56,1
	NO	50	36,0	36,0	92,1
	NS	11	7,9	7,9	100,0
	Total	139	100,0	100,0	

Los resultados de la tabla 5 muestran que más de la mitad del alumnado (56,1%) manifiesta mejorar su comportamiento cuando asisten los

¹¹ Posibilidades de respuesta: Si / No / Ns/nc

¹² Posibilidades de respuesta: Mejor / Peor / Igual / Ns/nc

voluntarios. Un porcentaje menor que no irrelevante, (36 5%), manifiesta lo contrario. Finalmente una pequeña parte de los encuestados (7,9 %) no se adscribe a ninguna de las anteriores opciones.

Tabla 6. Sector alumnado. Estadísticos descriptivos relativos a las frecuencias obtenidas en la subdimensión: *comportamiento en el aula*.

¿Cómo es el comportamiento de tu grupo cuando vienen los voluntarios?

N válidos139 perdidos 0		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	MEJOR	72	51,8	51,8	51,8
	PEOR	1	,7	,7	52,5
	IGUAL	57	41,0	41,0	93,5
	NS	9	6,5	6,5	100,0
	Total	139	100,0	100,0	

Observamos que los datos de la tabla 6 presentan, en un porcentaje sensiblemente superior a la media (51,8%), mejoría del comportamiento grupal frente a un porcentaje cercano de 41% que opina que no se producen cambios. Un porcentaje mínimo (0,7%) piensa que el grupo empeora su comportamiento.

7.3.2. Información recabada en el sector del profesorado.

Las preguntas, de tipo abierto y cerrado (cuestiones 2, 3, 4 y 5, anexo XIII), se reproducen a continuación:

*2. Durante este curso, el hecho de estar en clase profesorado de área y voluntariado, ¿ha supuesto, según tu experiencia, un descenso de problemas de disciplina con respecto a los días en que los voluntarios no venían?*¹³

¹³ Posibilidades de respuesta: Si / No / Ns/nc

3. Cuando hay voluntarios en el aula crees que se pueden prevenir mejor los problemas de disciplina? ¹⁴

4. ¿Has observado algún tipo de cambio en el comportamiento de los alumnos especialmente conflictivos desde principio de curso hasta ahora?, ¿Cuáles?

5. Cuando hay voluntarios en el aula, ¿se atiende mejor a la diversidad? ¹⁵

En las tablas 7,8 y 9 se presentan los resultados cuantitativos obtenidos en el sector profesorado (cuestiones 2, 3 y 5, anexo XIII) seguidas de un comentario relativo a los mismas y en el cuadro 10 los resultados de la pregunta abierta nº 4 (anexo XIII), donde se presenta una síntesis de las respuestas seguida de un comentario sobre los resultados obtenidos.

En dicho cuadro se recogen las categorías y subcategorías establecidas tras el análisis, el porcentaje del profesorado cuyas respuestas se han adscrito a cada subcategoría y todos los ejemplos literales de respuestas. La tabla con el vaciado de las respuestas del profesorado se encuentra en el anexo XXI.

Tabla 7. Sector profesorado. Estadísticos descriptivos relativos a las frecuencias obtenidas en la subdimensión: comportamiento *en el aula*.

¿Ha supuesto la presencia de voluntarios en tu aula un descenso de los problemas de disciplina?

N válidos16 perdidos 0		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	SI	11	68,8	68,8	68,8
	NO	5	31,3	31,3	100,0
	Total	16	100,0	100,0	

¹⁴ Posibilidades de respuesta: Si / No / Ns/nc

¹⁵ Posibilidades de respuesta: Si / No / Ns/nc

De los resultados de la tabla 7 deducimos que la mayoría del profesorado (68,8 %) cree que contar con voluntariado en el aula supone una disminución en la producción de problemas de disciplina. Un porcentaje cercano a un tercio del mismo opina lo contrario (31,3%).

Tabla 8. Sector profesorado. Estadísticos descriptivos relativos a las frecuencias obtenidas en la subdimensión *comportamiento en el aula*.

Quando hay voluntarios en el aula ¿crees que se pueden prevenir mejor los problemas de disciplina?

N válidos16 perdidos 0		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	SI	9	56,3	56,3	56,3
	NO	3	18,8	18,8	75,0
	NS	4	25,0	25,0	100,0
	Total	16	100,0	100,0	

Sobre la posible prevención de problemas disciplinarios, los datos de la tabla 8 nos muestran que un porcentaje sensiblemente superior a la media (56,3%) creen que contando con voluntariado en el aula se pueden prevenir mejor su aparición. En el lado opuesto, un 18,8% opina lo contrario y finalmente una cuarta parte del profesorado (25%) no se adscribe a ninguna de las dos anteriores posturas.

Tabla 9. Sector profesorado. Estadísticos descriptivos relativos a las frecuencias obtenidas en la subdimensión: *comportamiento en el aula*.

Quando hay voluntarios en el aula ¿se atiende mejor a la diversidad?

N válidos16 perdidos 0		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	SI	13	81,3	81,3	81,3
	NO	1	6,3	6,3	87,5
	NS	2	12,5	12,5	100,0
	Total	16	100,0	100,0	

En la tabla 9 se puede apreciar que el 81,3% de los profesores encuestados opina que contar con voluntarios permite una mayor atención a la diversidad que encuentran en las aulas. Sólo un 6,3 % opina lo contrario y un 12,5% no se adscribe a ninguna de las dos posturas anteriores.

Con respecto a la pregunta abierta nº 4 se ha procedido a elaborar una tabla en la que en primer lugar se realiza una clasificación atendiendo a las distintas posturas manifestadas por el profesorado. De este modo aparecen tres categorías de respuestas, los que observan cambios positivos, los que no observan cambios positivos y finalmente los que no se definen; no saben o no contestan.

Una vez realizada esta distribución se procede a analizar el discurso de los mismos en busca de nuevas categorías dentro de los mismos. Una síntesis de todo ello se presenta en el cuadro 10.

VII. Creencias y valoraciones acerca de la acción voluntaria. Análisis e interpretación de datos.

Cuadro 10 . Sector profesorado. Síntesis de la pregunta abierta 4.

Categorías	Subcategorías	%	Extractos literales ¹⁶
Cambios en la conducta del alumnado.	1. Observan algún tipo de cambio positivo.	56,2	<p>Si, efectivamente la cosa mejora un poco, no es fácilmente cuantificable ni homogénea, pero tienes que perder menos rato llamando la atención. (2)</p> <p>Creo que sí. Los voluntarios/as acudían un día a la semana, de las tres horas de clase semanales. Ese día era esperado por una parte del alumnado (preguntaban si "los otros profesores vendrían o no",...).(4)</p> <p>Sí. De manera clara y rotunda. Por varias cuestiones: Posibilidad de atender mejor a la diversidad del aula. Posibilidad de controlar adecuadamente situaciones disruptivas en el aula, especialmente cuando el conflicto se produce entre alumnado. (Ejemplo: dos alumnos empiezan a discutir violentamente y gracias a la presencia de más docentes voluntarios dentro del aula, puede continuar la clase mientras solucionamos el conflicto). Posibilidad de realización de mayor número de actividades de enseñanza-aprendizaje. (7)</p> <p>Digamos que, al menos, mejora dentro de aula. Al poderse atender mejor al grupo aumenta la atención y eso redundando en una mejoría del comportamiento por estar los alumnos más interesados en lo que se trabaja. En unas aulas con tanta diversidad como las que tenemos en nuestro centro, el voluntariado representa una gran ayuda para poder dar una respuesta educativa justa a dicha diversidad. (8)</p> <p>Para mi sí. El problema es que cada vez vienen menos a clase, si se atacase mejor el absentismo tendría más criterio para hablar, pero hay varios que no se les ve el pelo. (11)</p> <p>Si, puede ser puesto que en la medida en que al incorporarse adultos al aula, es más fácil evitar interrupciones en la misma. El que puedas atender a todos los alumnos de una manera más cercana, evita que los alumnos "aburridos" o que llaman la atención para que se les haga caso, actúen. (12)</p> <p>En general sí, sin duda, aunque hay que tener claro que la presencia de gente nueva en el aula, y de métodos de trabajo más dinámicos, conllevan, sobre todo en las primeras sesiones, cierta "dosis" de jaleo, que hay que saber gestionar. (13)</p> <p>Los chicos y chicas más problemáticos, al haber alguien con ellos, tienen menos posibilidades de distraerme a mí y a los demás. (14)</p> <p>Bueno, quizás en alguno sí pero no es la tónica general. Lo que sí te puedo decir es que aunque no cambien su forma de ser, el día en que vienen voluntarios y a los alumnos los coges de buenas hay una leve mejoría en su comportamiento. (16)</p>
	2. No observan ningún tipo de cambio positivo.	31,2	<p>Cambio en su comportamiento, no. El último trimestre ha sido más tranquilo porque ya van viniendo menos, pero cuando vienen su actitud es muy similar todos los días. (1)</p> <p>No, son gente muy problemática. (3)</p> <p>No, al revés. Si nos poníamos a trabajar ha servido para que fueran absentistas. (5)</p> <p>Los más conflictivos yo creo que no cambian, lo que ocurre es que quizás al estar más atendidos, dan menos mal y tú no tienes que estar todo el rato: ¡Estate quieto!, ¡Cállate!, etc. (10)</p> <p>No creo. Primero tendríamos que saber si muchos de estos que crean problemas no padecen trastornos mentales. Tengo mis dudas al ver determinados comportamientos. (15)</p>
	Ns	12,5	<p>No lo sé. La mayoría han dejado de venir. Sólo un alumno trabaja más y es más respetuoso. (6)</p> <p>No sabría decirlo con rotundidad, no sé, pero el día en que venían los voluntarios me sentía más apoyada y mejor, esto repercutía, creo, en que daba la clase con más tranquilidad. (9)</p> <p>Bueno, quizás en alguno sí pero no sé decirte con rotundidad, no es la tónica general. (17)</p>

Del análisis del cuadro 10 se observa que un 56,2% del profesorado observa cambios positivos en la conducta del alumnado frente a un 31,2 %

¹⁶ Entre paréntesis se presenta el código asignado al informante clave entrevistado cuya cita se recoge.

que no los hace y un 12,5% que no se define claramente por ninguna de las dos posturas anteriores. Entre los que apuestan por cambios positivos encontramos variedad de opiniones y de rotundidad en las respuestas. Desde los que opinan:

Ej. *“Sí, de manera clara y rotunda. Por varias cuestiones: posibilidad de atender mejor a la diversidad del aula, posibilidad de controlar adecuadamente situaciones disruptivas en el aula...” (7)*

A los que aún opinando favorablemente incorporan ciertas limitaciones:

Ej. *“Para mi si. El problema es que cada vez viene menos a clase, si se atacase mejor el absentismo tendría más criterio para hablar “(11)*

En el lado opuesto, entre quienes no observan cambios positivos en la conducta del alumnado, observamos cierta unanimidad en la rotundidad de sus afirmaciones:

Ej. *“No, al revés. Si nos poníamos a trabajar ha servido para que fueran absentistas “(5)*

Ej. *“Los más conflictivos yo creo que no cambian... “(10)*

Entre los que no se adscriben a ninguna de las anteriores opciones y entre otras, vuelve visibilizarse la problemática del absentismo escolar:

Ej. *“No lo sé. La mayoría han dejado de venir. “(6)*

7.3.3. Información recabada en el sector del voluntariado.

Las preguntas, de tipo abierto y cerrado (cuestiones 4 y 5 A-B, anexo XIV) se reproducen a continuación:

4. - ¿Has tenido problemas de disciplina con los alumnos? ¹⁷

¹⁷ Posibilidades de respuesta: Si / No / Ns/nc

5. A - ¿Crees que los voluntarios, con su presencia y trabajo contribuyen a que existan menos problemas de disciplina en las clases? ¹⁸

5. B - ¿Por qué?

En las tablas 10 y 11 se presentan los resultados cuantitativos obtenidos en el sector voluntariado y en el cuadro 11 los resultados obtenidos de la pregunta abierta 5B donde se presenta una síntesis de las respuestas a la cuestión abierta planteada en el cuestionario. En dicho cuadro se recogen las categorías y subcategorías establecidas tras el análisis, el porcentaje de voluntarios cuyas respuestas se han adscrito cada subcategoría y todos los extractos literales de las respuestas. La tabla con el vaciado de las respuestas se encuentra en el anexo XXII.

Tabla 10. Sector voluntariado. Estadísticos descriptivos relativos a las frecuencias obtenidas en la subdimensión *comportamiento en el aula*.

¿Has tenido problemas de disciplina con los alumnos?					
N válidos 9 perdidos 0		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	SI	6	66,7	66,7	66,7
	NO	3	33,3	33,3	100,0
	Total	9	100,0	100,0	

En los resultados de la tabla 10 observamos que aproximadamente dos tercios del voluntariado (66,7%) no ha tenido problemas de disciplina con sus alumnos frente un tercio que si manifiesta haberlos tenido.

¹⁸ Posibilidades de respuesta: Si / No / Ns/nc

La tabla 11 nos facilita datos significativos acerca de un porcentaje mayoritario (88,9%) proveniente del voluntariado que piensa que su trabajo en el aula redundaría en una disminución en la producción de problemas de disciplina frente a un 11,1% que opina lo contrario.

Tabla 11. Sector voluntariado. Estadísticos descriptivos relativos a las frecuencias obtenidas en la subdimensión: comportamiento *en el aula*.

¿Crees que los voluntarios, con su presencia y trabajo, contribuyen a que existan menos problemas de disciplina en las clases?

N válidos perdidos 0	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos SI	8	88,9	88,9	88,9
NO	1	11,1	11,1	100,0
Total	9	100,0	100,0	

Con respecto a la pregunta abierta 5B relativa a las causas, del 88,9 % anterior y una vez examinado el contenido de las mismas, se establecen dos tipos de subcategorías. Una relacionada con acciones en el ámbito control de aula (55,5%):

Ej. *“La imagen de otro adulto más les puede hacerse sentir más controlados” (4)*

y otra relacionada con acciones del ámbito calidad relacional (44,4%);

Ej. *“Yo creo que sí puesto que en las distancias cortas he percibido que los chicos agradecían que alguien estuviese con ellos...” (8)*

Una síntesis de las mismas se presenta en el cuadro 11. El vaciado con la totalidad de respuestas obtenidas se encuentra en el anexo XXII.

VII. Creencias y valoraciones acerca de la acción voluntaria. Análisis e interpretación de datos.

Cuadro 11. Sector voluntariado. Síntesis de la pregunta abierta 5B en la subdimensión *comportamiento en el aula*.

Categorías	Subcategorías	%	Extractos literales ¹⁹
Causas	Relacionadas con el control del aula.	55,5	Por la presencia de más de una persona autoritaria en la clase; la atención y el interés por parte de los alumnos están mejor captados con más de una persona. Y seguro que hay menos problemas. (1) La imagen de otro adulto más les puede hacerse sentir más controlados. (4) Porque ayudan al profesor en todo momento a que la clase este en silencio y atenta a las explicaciones. (5) Porque al estar más pendientes de ellos, no están tan libres como si no lo estuviesen los voluntarios. (6) Al fin y al cabo es casi como otro profesor, y los alumnos se "cortan" un poco cuando está delante y procuran no pasarse. (7)
	Relacionadas con el tipo de relación.	44,5	Porque al no ser estrictamente profesores, y normalmente mas jóvenes, se llevan mejor con alumnos que pasan de la profesora, o no quieren estudiar, etc....(2) Porque a los chavales les gusta que vayamos, se sienten más cercanos, por lo tanto se portan mejor cuando estamos nosotros para poder participar en la actividad. (3) Yo creo que si puesto que en las distancias cortas he percibido que los chicos agradecían que alguien estuviese con ellos, aunque a veces sólo fuera para hablar, pero luego eso te servía para engancharles en el trabajo. (8) Es otro rollo distinto, hay otra relación, los críos que se dan cuenta enseguida y hay más posibilidad de atender a la gente. (9)

7.3.4. Información recabada en el sector informantes clave.

En el caso de la entrevista a los informantes clave se utilizan dos preguntas mixtas (cuestiones 2 y 3, anexo X), de tipo cerrado en primer lugar para posteriormente aclararla con una pregunta de tipo abierto.

2. *¿Crees que incide sobre el comportamiento del alumnado?,
¿Puedes aclarar la respuesta?*

3. *¿Crees que puede existir relación entre la acción de voluntarios y la producción de problemas de disciplina?, ¿Puedes aclarar la respuesta?*

En el cuadro 12 se presenta una síntesis de las respuestas a la cuestión abierta planteada en la entrevista. En dicho cuadro se recogen todas las categorías y subcategorías establecidas tras el análisis, el porcentaje de informantes clave cuyas respuestas se han adscrito cada subcategoría y todos los ejemplos literales de las entrevistas. La tabla con el vaciado de las

¹⁹ Entre paréntesis se presenta el código asignado al informante clave entrevistado cuya cita se recoge.

respuestas se encuentra en el anexo XXIII. La información que presenta dicha tabla se agrupa en torno a los siguientes aspectos:

Un significativo 82,6% de los entrevistados opina que se produce una disminución de problemas de disciplina cuando se cuenta con la acción del voluntariado. En esta subcategoría y tras el análisis, se establecen tres ideas clave en torno a las que se mueven los distintos discursos: atención individual, motivación personal e integración en el grupo.

- Atención individual:

Ej. *“Nosotros consideramos que la intervención del voluntariado es positiva porque permite mayor atención y esta al ser mucho más individualizada consigue un descenso de los problemas que se puedan dar de disciplina” (11).*

- Motivación personal:

Ej. *“A mí me han llegado a decir, oye, el único día en que me trabajan es el de los grupos interactivos” (13).*

- Integración en el grupo:

Ej. *“Si está integrado dentro del aula, funciona mejor” (7)*

En el lado contrario no encontramos ninguna opinión que relacione la acción voluntaria con el aumento de problemas de disciplina. Finalmente un 17,4% presenta opiniones que por su contenido no podemos encuadrar en ninguna de las dos opciones anteriores.

Ej. *“Hombre yo creo que el comportamiento lo tienen parecido o sea no se hacen ni los más buenos ni los más malos para demostrarte que son unos santos, no. Sencillamente se comportan como... tal y como son. El día que tienen bueno pues como todos” (14).*

VII. Creencias y valoraciones acerca de la acción voluntaria. Análisis e interpretación de datos.

Cuadro 12. Opiniones de los entrevistados acerca de la relación entre la acción del voluntariado y la producción de problemas de disciplina en el aula.

Categorías	Subcategorías	%	Extractos literales ²⁰	
2. Relación entre la acción del voluntariado y la producción de problemas de disciplina en el aula.	1. Aumento de los problemas de disciplina.	0%		
	2. Disminución de los problemas de disciplina.	82,6%	Atención individual.	<p>Si partimos de la idea de que un alumno motivado, ocupado y atendido no es un alumno disruptivo ni ocasiona problemas de disciplina, es normal pensar entonces que si se puede contar con la ayuda de otro adulto en el aula todo este panorama pueda mejorar. (1)</p> <p>Si alguien viene, por poco que haga, esa persona que está fuera del grupo de alguna manera se va a ver atendida y durante ese tiempo sube el conocimiento aunque sea un poco solo y baja la conflictividad. (6)</p> <p>Los chicos se sienten más atendidos y les puedes explicar las cosas de una forma hasta más personal, cuando tú te acercas al lado de él, codo con codo y les vas diciendo lo que está bien, mal, ves lo que no entienden... y lo que me decía un profesor, hacer eso y mientras, levantar la cabeza y ver que los demás alumnos están atendidos es una gozada. Esto creo que motiva a cualquiera, tanto al profesor como a los chicos y esto repercute obviamente en el ambiente. (10)</p> <p>Nosotros consideramos que la intervención del voluntariado es positiva porque permite mayor atención y esta al ser mucho más individualizada consigue un descenso de los problemas que se puedan dar de disciplina. Con su trabajo bajan los incidentes de disrupción. (11)</p> <p>Si tienes más atendido al alumnado, sobre todo al que más lo puede necesitar, estás aumentando la calidad en su educación, la disminución de problemas de disciplina viene sola. Un chico de estos atendido no es una fuente de conflictos, sin atención es una bomba. (17)</p>
			Motivación personal.	<p>Si el alumno entiende mejor las cosas, automáticamente se comporta mejor.(7)</p> <p>Naturalmente al existir mayor posibilidad de relación y con ello de atención, las dos partes se benefician y en este paquete se puede incluir en mayor o menor medida una mejora del comportamiento, ten en cuenta que muchos de ellos se sienten y están socialmente excluidos. (8)</p> <p>A mí me han llegado a decir, oye, el único día en que me trabajan es el de los grupos interactivos. Cuando entra un voluntario como entras con todas las ganas, con toda tu ilusión y todas las expectativas que esos críos van a aprender al máximo pues eso genera muy buenos resultados. (13)</p> <p>Yo como madre y por lo que me cuenta mi hijo, los más revoltosos cuando hay alguien que los atiende trabajan más y encima les dejan trabajar al resto de la clase, que eso también me importa como madre. Yo quiero que mi hijo aprenda. (14)</p> <p>La motivación y por tanto todos sus beneficios, puede llegar a través de la participación de agentes externos que tienen que ver con el centro. (15)</p> <p>Es un sistema que ayuda a ciertos alumnos que están descolgados a acercarse a la asignatura en la que se realizan, con la consiguiente repercusión en el trabajo diario, aumenta el interés por la asignatura con lo que esto supone de reducción de conflictos.(16)</p>
			Integración en el grupo.	<p>Si está integrado dentro del aula, funciona mejor, una expulsión no te solventa un problema de disciplina. (7)</p> <p>Ahora en las aulas hay cada vez más nacionalidades, con niveles diferentes y un solo profesor para atender semejante situación y encima exigirle que atienda a la diversidad es algo que a mí por lo menos me resultaría difícilísimo. (10)</p>
3. Otras valoraciones.	17,4%	<p>Pues cuando yo no estoy, como no lo veo, no tengo para comparar. (9)</p> <p>Igual de alguna manera sí, pero no puedo afirmar ni una cosa ni la otra. (2)</p> <p>Cuando he estado de voluntaria ha surgido algún problema de disciplina pero muy puntual... y también he observado que depende de las horas, quizá las de después del recreo sean donde están más alborotados y les cuesta más ponerse a trabajar. (10)</p>		

²⁰ Entre paréntesis se presenta el código asignado al informante clave entrevistado cuya cita se recoge.

7.4. 3ª Subdimensión: limitaciones y propuestas.

Al igual que en la subdimensión anterior, la indagación de ésta se ha realizado a través de dos tipos de instrumentos; cuestionarios y entrevistas. Los cuestionarios se han dirigido a los sectores de alumnado, profesorado y voluntariado y las entrevistas se han dirigido a los informantes clave.

A continuación se articula la exposición de resultados atendiendo al sector del que se recoge la información. Se comienza por el del alumnado para seguidamente abordar el sector profesorado y posteriormente el del voluntariado, para concluir finalmente con el de los informantes clave.

7.4.1. Información recabada en el sector del alumnado.

Las preguntas, de tipo abierto y cerrado en los cuestionarios, (cuestiones, 4 y 5 de tipo abierto y 6 de tipo cerrado, anexo XII) se reproducen a continuación:

4. ¿Qué es lo que más te gusta de los voluntarios cuando vienen a tu clase?

5. ¿Qué es lo que menos te gusta de los voluntarios cuando vienen a tu clase?

6. ¿Te hubiera gustado que vinieran más voluntarios a clase?²¹

En los cuadros 13 y 14 se presentan una síntesis de las respuestas a las cuestiones abiertas 4 y 5 planteadas en el cuestionario al alumnado. En dichos cuadros se recogen todas las categorías y subcategorías establecidas

²¹ Posibilidades de respuesta: Si / No / Ns/nc

tras el análisis, el porcentaje de alumnado cuyas respuestas se han adscrito a cada subcategoría y todos los ejemplos literales de respuestas. La tabla con el vaciado de las respuestas en ambas preguntas se encuentra en los anexos XXIV y XXVII respectivamente.

En la tabla 12 se presentan los resultados cuantitativos obtenidos en la pregunta cerrada 8.

Con respecto a la pregunta abierta 4 y tras efectuar un análisis del contenido de la misma se observa un porcentaje del 51 % del alumnado que destaca la ayuda que perciben del voluntariado como primer aspecto positivo (cuadro 13).

En primer lugar y tras efectuar un análisis de frecuencias se destaca la importancia del término “ayuda” (anexo XXV) siendo éste el que más frecuencias recibe en el discurso de los encuestados (76 términos relacionados, ver más detalle en anexo XXV) así como la del contexto en el que se encuentra (detalles en anexo XXVI) que revela mayoritariamente una acción positiva del voluntariado hacia el alumnado.

En su gran mayoría (70%) el alumnado entiende la ayuda como la acción personal de explicación y resolución de dudas que realiza el voluntariado dirigida al propio alumnado y que trata sobre los conceptos o materias que no entiende:

Ej. *“Que nos ayudan cuando tenemos dudas”* (18, 2º A, Anexo XXIV)

Ej. *“Que nos ayudan y que si varios tiene dudas el profesor/a atiende a uno y los voluntarios a otro”* (14,2º A, Anexo XXIV).

En un segundo orden (20%) se aprecia la concepción de la ayuda por el alumnado con un aporte adicional relacionado con la compañía:

Ej.: "Que ayudan en el estudio y no te quedas sola" (16,2º A, Anexo XXIV)

Finalmente un tercer grupo (10%) relaciona el término *ayuda* con la acción de ayuda a los profesores:

Ej.: "Que ayudan a los profesores" (6,2º A, Anexo XXIV)

En segundo lugar y a poca distancia, como aspecto positivo se encuentra la calidad que perciben en la relación con los voluntarios (37,4%). En la síntesis que observamos en el cuadro 13 se puede apreciar que el alumnado valora positivamente aspectos relacionales referidos tanto al lenguaje verbal como no verbal:

Ej. "Que sean simpáticos, graciosos y que bromeen" (3, 2º A)

Ej. "El buen trato y el apoyo para animo si algo te sale o no entiendes" (3, 3º B)

Ej. "Que me toque la cabeza" (7, 1º B)

Ej. "Que se sienten contigo" (13, 1º B)

Ej. "Te dan la mano y puedes hablar con ellos" (16, 3ºA)

Finalmente se sitúa un apartado dedicado a otros resultados (11,6%) que por su variedad se ha denominado "Otros" y que sin ser irrelevantes cobran una importancia menor por su reducida frecuencia de aparición:

Ej. "Que estén buenos" (5, 1º A)

Ej. "Que no me pone parte" (5, 2º C)

VII. Creencias y valoraciones acerca de la acción voluntaria. Análisis e interpretación de datos.

Cuadro 13. Sector alumnado. Limitaciones y sugerencias. Aspectos positivos.

Categorías	Subcategorías	%	Extractos literales ²²
Aspectos positivos	Ayuda ²³	51	<p>1^o</p> <p>Grupo A Que ayudan a la educación (3) Que te ayuden (7) Cuando nos ayudan (8) Pues que te ayuden más detenidamente (15) Hay más ayuda. (16) Que nos ayuden (17) Que nos ayuden cuando tenemos dudas (18) La ayuda que aportan (21)</p> <p>Grupo B Que te ayuda y te enseña (6)</p> <p>Grupo C Que vienen para ayudarnos (5)</p>
			<p>2^o</p> <p>Grupo A Que ayudan a las personas (3) Que ayudan a los profesores (6) Que me ayudan, aunque no sepa me ayudan (9) Que te ayudan en todo y hay mas facilidad de estudiar porque te ayudan (10) Su ayuda buena (11) Que te ayudan mas y no te echan la bronca (13) La ayuda, las cosas que nos explican (14) Que nos ayuden (15) Que ayudan en el estudio y no te quedas sola (16) Que no le importe ayudarme (18) Si que ayuda a trabajar (20)</p> <p>Grupo B Que te ayudan y te explican las cosas fácilmente y lo entiendes mejor (1) Que ayudan a resolver las dudas (2) Que son muy majetes y que me ayudan mucho jeje (3) Aprecio que te pueden ayudar, que hay mejor comportamiento (4) Que están atentos de lo que hacen y que te ayudan (5) Que sean majos y te sepan ayudar (6) La clase se porta mejor y me ayudan mas (7) Ayudan en clase, son comprensivos, te ayudan en cosas que no entiendes (8) Porque hay mas ayuda (me ayudan más).Que hay cosas que no las sabes y te lo dice (9) Pueden ayudarte mientras el profesor explica (10) Porque ayudan a los profesores a controlarnos (12) Que te pueden ayudar y así los profesores no tienen que ayudar a todos porque así ella ayuda también (13) Que nos ayudan y que si varias tiene dudas el profesor/a atiende a uno y los voluntarios a otro (14) Que te ayuden muy bien (15) Que te atienden y que te ayudan a mejorar en tu asignatura (17) Yo aprecio que me ayuda mucho con los deberes (18) De vez en cuando ayudan y aprendes mejor (20)</p> <p>Grupo C Que cuando esta el profesor ocupado ellos te pueden ayudar (1) Que ayudan (2) Ayudar a los alumnos (3) Que ayudan a los profesores y alumnos a hacer actividades (4) Que te ayudan (6) Que me ayudan a trabajar (7) Que me ayudan un rato (11) Saben cuando no sabes algo y te ayudan (13)</p>
			<p>3^o</p> <p>Grupo A Que nos ayudan a resolver cuestiones (2) Que nos ayudan con los deberes (3) Ayuda a los alumnos que no se han integrado (5) Que nos ayudan a resolver cuestiones, pero no siempre. (6,7) Que ayuda a los que tienen dificultades (9) Que ayuda a los alumnos (10) Que los ayuda a los extranjeros (11) Que ayuda a los que lo necesitan (12) Que ayuda a la gente de fuera que tiene dificultades (13) Vienen a ayudarnos (17)</p>

²² Entre paréntesis se presenta el código asignado al informante clave entrevistado cuya cita se recoge.

²³ En Anexo XXIV se adjunta estudio del contexto del término ayuda en los cuestionarios

VII. Creencias y valoraciones acerca de la acción voluntaria. Análisis e interpretación de datos.

			<p>Grupo B Me ayudan a aprender español (1) Que me ayuden (2) Los voluntarios las atienden más a los alumnos y ayudan al profesor por ello (5) Las ayudas que te ofrecen (6) Que nos ayudan sin recibir nada a cambio (7) Que son muy amables (cuando los hay) y ayudan en todo (8) Que nos ayudan y nos tratan bien (9) Que aprenden ellos y nos ayudan a nosotros y a los profesores (10) Que nos ayudan en las dudas que podemos tener (11) Que nos ayudan en lo que no entendemos (12) Que ayuden desinteresadamente y no están para reñirte (13) La ayuda que les ofrecen a las personas que no saben bien castellano, o a las personas que tiene dificultad en la asignatura determinada (15) Aprecio su ayuda, me gusta que vengan (17) Ayudan a que te portes bien y no te sientes solo (19)</p>
Calidad en la relación	37,4	1º	<p>Grupo A Que sean alegres (6) Que son muy majos (10) Que son gente joven y que nos entienden nuestro comportamiento (14) Que están más contigo (13) Que algunas veces son más majos que los profesores (16) La ayuda que aportan, no te dejan sola (21)</p> <p>Grupo B Su simpatía (1) Que nos tratan muy bien (2) Que me toque la cabeza (7) Que tienen buen rollo (9) Hablar y no estar sola (10) Me gusta que no les importe repetirte las cosas (11) A mi me molan mazo (12) Que se sienten contigo (13)</p> <p>Grupo C Que sean amables (1) Que no griten (6) Saben como tratarnos (7) Vienen a mi mesa (8) No se corta con nosotros (10) Tiene paciencia y buena manera (11)</p>
		2º	<p>Grupo A Que son más simpáticos (2) Que sean simpáticos, graciosos y que bromeen (3) No te dejan tirada (7) Aprecio su simpatía (11) No te echan la bronca (13) Que ayudan en el estudio y no te quedas sola (16)</p> <p>Grupo B Que son muy majetes (3) Que sean majos (6) Son graciosos, ayudan en clase, son comprensivos, te ayudan en cosas que no entiendes (8) Al ser más jóvenes hay más confianza (10) Que se ríen mucho y te resuelven dudas (11) Son muy majos (20) No les importa explicarte las cosas mas veces (21)</p> <p>Grupo C Tienen otro trato (8) Me animan (9) Que no te dejan solo (12) No te da miedo preguntarles (12) Saben cuando no sabes algo (13)</p>
		3º	<p>Grupo A. Que entre los dos nos hacen más caso (1) No se cansa de estar contigo (5) Que pueda contarles cosas (17,3º B) Todo y su buen rollo (14) Te dan la mano y puedes hablar con ellos(16) Se ríen (18) Que les gusta estar con nosotros (20)</p>

VII. Creencias y valoraciones acerca de la acción voluntaria. Análisis e interpretación de datos.

			<p>Grupo B. El buen trato y el apoyo para animo si algo te sale o no entiendes (3) Que ponen bastante interés (4) Que son muy amables (cuando los hay) y ayudan en todo (8) Nos tratan bien (9) Que son más flexibles y no van de guais (14) Que las clases son más amenas y probablemente se Aprende más y que lo hacen sin recibir nada a cambio (16) Me gusta que vengan y que pueda contarles cosas (17) Vienen contentos y te tratan bien(18) Ayudan a que te portes bien y no te sientes solo (19)</p>
	Otros	11,6	<p>Que lo hacen gratis (2,1º A) Que algunos son más buenos que los profes (4,1º A) Que vengan aquí a enseñar sin que le paguen nada (7,1ºA) Que son gente joven (14,1ºA) Me gusta todo (19,2ºA) Hacemos caso a la profesora porque estamos más vigilados (12,2ºB) Que estén buenos (5, 1º A) Que estén buenas (19,2º A) Que no me pone parte (5,2º C) No sé (12,1º A) Su colaboración en clase (8, 3ºA) Vienen sin recibir nada a cambio (7,3º B) Lo hacen sin recibir nada a cambio (16,3º B) Nada (22,1º A) No te sientes solo (19,3º B) Te explican y la clase se porta mejor (7,2º A) Hay mas orden (8,2º A) Cuando viene la profe no nos grita tanto (9,1º C) Que no les importe venir (5,1º B)</p>

Con respecto a la pregunta abierta 5 tras efectuar un análisis de su contenido, se determinan en total cuatro subcategorías (cuadro 14). En primer lugar quienes no observan nada negativo que son mayoría (51%). En segundo lugar se encuentran los aspectos negativos relacionados con el estilo docente (26,6%):

Ej. *“Que nos traten mal, que tengan preferencias de alumnos, que sean bordes y no me contesten cuando les pregunto” (15,3ºB);*

Ej. *“Que a veces nos riñen y a veces nos gritan y que tengan preferencias” (10, 3º B)*

En tercer lugar las relacionadas con formación y preparación previa (11,5%):

Ej. *“Que no sepa cultura romaní “ (3ºA, 20)*

Ej. *“ Que no sepan la asignatura” (15, 3ºB)*

Finalmente y en cuarto lugar, a bastante distancia porcentual similar a la anterior la subcategoría denominada otros (10,9%):

VII. Creencias y valoraciones acerca de la acción voluntaria. Análisis e interpretación de datos.

Ej. “Que sean moros” (2, 3º B)

Ej. “Que ayudan mucho a los de apoyo...” (3, 2º B)

Cuadro 14. Sector alumnado. Limitaciones y sugerencias. Aspectos negativos.

Categorías	Subcategorías	%	Extractos literales ²⁴
Aspectos negativos	1. Nada.	51	(71 respuestas. “nada”)
	2. Estilo docente.	26,6	<p>No paran de joder (1,1º A) Que griten (4,1º A) Que no echen broncas (6,1º A) Que se pasen con nosotros (7,1º A) Que griten (9, 1º A) Que tengan autoridad sobre nosotros(17,1º A) Que me hagan escribir (5, 1º B) Que sean malas (6, 1º B) Que a veces se enfadan (9,1º B) Que sea vacilón (12, 1º B) Que me estén mirando (6, 1º C) Que te vigilan más (10,2ºA) Que no sean bordes (3,2º C) A veces se pasan y se creen profes (11,2º C) Chulos (3, 1º A) Que alguna vez, por ejemplo, arman un poco de follón cuando explican (8, 3º B) Que a veces nos riñen y a veces nos gritan y que tengan preferencias (10, 3º B) Que nos regañen y que sean muy mayores (12,3º B) Que nos traten mal, que tengan preferencias de alumnos, que sean bordes y no me contesten cuando les pregunto (15,3ºB) Que vaya de prisa (8, 1ºC) Que se siente al lado del profesor y se quede mirando (4, 2º A) Que se queden sin hacer nada por vergüenza (5,2º B) Que no está en contacto con el resto de la clase (5, 9 3º A) Me gustaría que hablara más (18, 3ºA) Que me hagan cambiar de sitio (8, 1º B) Que quieran que acabes todo (13, 1º B) Que no esté todo el rato conmigo (8, 2ºB) Que me hagan trabajar (12, 2º C) Por ejemplo no te ayuden a algo parecido (15,1º A) Que tengan preferencias (7, 3º B) Que no nos digan lo que hay que hacer si les preguntamos (20,1º A) Que a veces se ponen pesados (5,1º C) Que quiera que haga trabajos (10,1º C) Me gustaría que fuese más simpático.(5,2º A) Se hacen los profesores (algunos) siendo que no lo son... (4, 1º B) Que tengan preferencias por determinados alumnos (7,3º B) Que me hagan preguntas sobre lo que estamos haciendo (14,1º A)</p>
	3. Formación y preparación previa	11,5	<p>Que no son especialistas (11, 12, 2º B) Que griten y no sepan lo que estamos haciendo (9,1º A) Que no sepan los nombres nuestros cuando vienen a clase (6,2º C) Que no sepa cultura romaní (3ºA, 20) Que tienen menos experiencia (2, 14, 3º B) Que no saben explicar de otra manera (1, 3, 2º A) Que no sepan la asignatura (8,14, 15, 3ºB) Que no esté preparado para dar clases porque no le guste por ejemplo (9,3º B) Que en ocasiones se escucharía mucho ruido y tienen menos experiencia para explicar las cosas (16,3º B) Que hay alguna cosa que no me pueden ayudar porque no saben (14, 17,3º B)</p>

²⁴ Entre paréntesis se presenta el código asignado al informante clave entrevistado cuya cita se recoge.

VII. Creencias y valoraciones acerca de la acción voluntaria. Análisis e interpretación de datos.

	4. Otros	10,9	Cuando hablan mucho y luego te duele la cabeza (14, 2º A) Que no vengan siempre (19, 2º A) Que ayuden mucho a los de apoyo... (3, 2º B) Que no vengan a mi casa (7, 2º B) Que sean moros (2, 3º B) Que interrumpen algunas clases como tutoría, religión etc. (4, 7, 3º B) Que sean muy mayores (11,3º B) Que una es poco para todos (17, 3º A) Que no nos ayuda porque no tiene tiempo (2,6 y 7, 3º A) Pues que no sean jóvenes y que no sean amables (1,1º C) Que tengan autoridad sobre nosotros (17,1º A) Que sean malas (6,1º B)
--	----------	------	---

Tabla 12. Sector alumnado. Estadísticos descriptivos relativos a las frecuencias obtenidas en la subdimensión *limitaciones y sugerencias*.

¿Te hubiera gustado que vinieran más voluntarios a la clase?

N válidos139 perdidos 0	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos SI	123	88,5	88,5	88,5
NO	6	4,3	4,3	92,8
NS	10	7,2	7,2	100,0
Total	139	100,0	100,0	

La tabla 12 muestra a un porcentaje muy elevado de alumnado (88,5%) al que le hubiera gustado que vinieran más voluntarios a clase. A mucha distancia (4,3%) encontramos a los que opinan lo contrario. Finalmente un 7,2% manifiesta no saber a qué postura adherirse.

7.4.2. Información recabada en el sector del profesorado.

Las preguntas, de tipo abierto y cerrado en los cuestionarios, (cuestiones 6, 7, y 8, anexo XIII), se reproducen a continuación:

6 ¿Cómo has percibido la relación del voluntariado con el alumnado? ²⁵

7. ¿Cómo calificas el nivel de coordinación con los voluntarios? ²⁶

8. Si crees que éste o cualquier otro aspecto puede mejorarse, ¿se te ocurre alguna sugerencia?

²⁵ Posibilidades de respuesta: Muy buena / Buena / Regular / Mala / Muy mala / Ns/nc

²⁶ Posibilidades de respuesta: Muy adecuado / Adecuado / Inadecuado / Muy poco adecuado / Ns/nc

Las opiniones del profesorado se presentan a través de la tabla 13 y 14 y el cuadro 14 con el total de categorías y el porcentaje de alusiones ilustrada con la totalidad de ejemplo

s extraídos de sus contestaciones (el vaciado encuentra en el anexo XXVIII.

Tabla 13. Sector profesorado. Estadísticos descriptivos relativos a las frecuencias obtenidas en la subdimensión: *limitaciones y sugerencias*, aspectos sobre la relación.

¿Cómo has percibido la relación del voluntariado con el alumnado?

N válidos16 perdidos 0		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	MUY BUENA	2	12,5	12,5	12,5
	BUENA	14	87,5	87,5	100,0
	Total	16	100,0	100,0	

Atendiendo a la información presentada en la tabla 13, un alto porcentaje de profesorado (87,5%) califica la relación del voluntariado con el alumnado como buena y un 12,5 % como muy buena. Se observa igualmente y como dato significativo que ninguno de los encuestados ha visto esta relación como regular, mala o muy mala.

Tabla 14. Sector profesorado. Estadísticos descriptivos/frecuencias en la subdimensión *limitaciones y sugerencias*. Aspectos sobre coordinación.

¿Cómo calificas el nivel de coordinación con los voluntarios?

N válidos16 perdidos 0		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	ADECUADO	6	37,5	37,5	37,5
	INADECUADO	8	50,0	50,0	87,5
	MUY POCO ADECUADO	2	12,5	12,5	100,0
	Total	16	100,0	100,0	

Los resultados de la tabla 14 muestran un nivel de coordinación entre profesorado y voluntariado deficiente. Al 50% que lo considera inadecuado podemos sumar el 12,5 % que lo considera muy poco adecuado. En total se encuentra un 62,5 % del profesorado que opina negativamente sobre la coordinación.

En el lado contrario encontramos un 37%, que aproximadamente supone un tercio de los encuestados y que considera adecuada la coordinación existente.

Con respecto a la pregunta abierta 8, la información que se recoge viene agrupada en la síntesis que se presenta en el cuadro 14 (tabla con vaciado de respuestas en anexo XXXVIII).

Una vez analizado el contenido de las respuestas se establece tres categorías bien definidas: organización escolar, necesidad de más voluntariado y otras.

La organización escolar (62,5%) es considerada el mayor ámbito receptor de sugerencias referidas principalmente a las labores de información, planificación y coordinación:

Ej.: “Que entre gente de fuera me parece bien, pero me gustaría que viniesen más días y se planificase con más antelación, no podemos dejar estas cosas a la libre improvisación ni al voluntarismo de la gente, ya estamos bastante cargados...” (13)

Con respecto a la necesidad de voluntariado (37,5%), las opiniones apuntan a necesidad de idear métodos o procedimientos para conseguir captar a más voluntarios:

VII. Creencias y valoraciones acerca de la acción voluntaria. Análisis e interpretación de datos.

Ej.: *“También debería verse la manera de captar voluntarios, hay que inventarse cosas nuevas y atractivos para que conozcan esto y se animen”.* (8)

Finalmente y en la categoría otros (50%) vemos diversidad de opiniones, como la formación personal del voluntario:

Ej. *“...tendría que ser gente preparada para realizar el trabajo”.* (3)

O aspectos diversos como:

Ej. *“La movilidad de plantillas dificulta este tipo de colaboración en los centros”.* (6)

Ej. *“Debería existir una solución de continuidad entre los centros de primaria y secundaria en este tipo de actividad”.* (7)

VII. Creencias y valoraciones acerca de la acción voluntaria. Análisis e interpretación de datos.

Cuadro 14 A. Sector de profesorado sobre limitaciones y sugerencias.

Categorías	Subcategorías	%	Extractos literales ²⁷
Sugerencias	Sobre la organización.	62,5	Así mismo, si en clase entrasen voluntarios que son profesores del centro, sería más fácil coordinar la asignatura, puesto que tienes una continuidad diaria con esa persona.. (1) Mas tiempo para poder planificar y evaluar mejor este tipo de sesiones junto con los voluntarios. (2) La organización falla, no se sabe vender la bondad, si la tiene, del proyecto (6) Para evitar que pueda suponer un choque para el alumnado, creo que debería existir una solución de continuidad entre los centros de primaria y secundaria en este tipo de actividad. (7) Coordinándome porque no me he coordinado apenas. Tener la oportunidad de preparar mas las clases con ellos (en ocasiones esto es bastante complicado por que nosotros vamos pillados con los horarios, y en general ellos también).(8) Creo que se debería dejar más horas a alguna persona y que esta se encargase de coordinar el tema. (9) Propondría reuniones quincenales. (10) Que se encuentren momentos previos al desarrollo de las tareas en el aula para coordinarse adecuadamente docente y voluntarios (11) Yo creo que este tiene que ser un proyecto de centro y deben implicarse más a los profesores. Parte del claustro creo que ni sabe ni quiere saber que es esto del voluntariado. (12) Que entre gente de fuera me parece bien, pero me gustaría que viniesen más días y se planificase con más antelación, no podemos dejar estas cosas a la libre improvisación ni al voluntarismo de la gente, ya estamos bastante cargados ... (13)
	Necesidad de más voluntarios.	37,5	La presencia de estas personas, que deberían ser más, la considero muy necesaria y positiva cuando el aula es difícil de controlar. (2) También debería verse la manera de captar voluntarios, hay que inventarse cosas nuevas y atrayentes para que conozcan esto y se animen (8) Atraer más voluntarios es una tarea pendiente y alguien debería de encargarse de ello. (9) Me gustaría que viniesen más días y se planificase con más antelación. (13) Voluntarios hay pero no suficientes. (15) Ese es a mi juicio el principal problema, la captación de voluntarios. (16)
	Otros.	50	Creo que tendría que se gente preparada para realizar el trabajo. (3) Lo ideal sería que además de atender a los alumnos con necesidades "por abajo" se pudiera atender también a aquellos que tienen necesidades "por arriba".(4) La movilidad de plantillas dificulta este tipo de colaboración en los centros (6) Debería existir una solución de continuidad entre los centros de primaria y secundaria en este tipo de actividad. (7) Se debería hacer cursos previos para preparar al profesorado que va atender voluntarios y al revés. (8) Dejando actuar más al grupo y no estar pendiente de la programación. (9) Propondría una charla para concienciar el papel primordial que desempeñan dentro del aula. (15) Debería estudiarse el por qué trabajan con voluntarios el profesorado joven o recién incorporado. (16)

7.4.3. Información recabada en el sector del voluntariado.

Las preguntas, de tipo abierto y cerrado en los cuestionarios, (cuestiones 1, 2, 3, 7, 8 y 9, anexo XIV), se reproducen a continuación:

1. - Con respecto al profesorado tu relación ha sido: ²⁸
2. -¿Cómo calificas el grado de coordinación con el profesorado? ²⁹
3. - ¿Cómo calificarías tu relación con el alumnado? ³⁰

²⁷ Entre paréntesis se presenta el código asignado al informante clave entrevistado cuya cita se recoge.

²⁸ Posibilidades de respuesta: Cordial / Correcta / Distante / Ns/nc

²⁹ Posibilidades de respuesta: Bueno / Malo / Regular / Ns/nc

³⁰ Posibilidades de respuesta: Buena / Mala / Regular / Ns/nc

7. - ¿Quieres hacer constar algo de lo más positivo de tu experiencia?

8. - ¿Y negativo?

9. - Finalmente: ¿qué recomendarías a los voluntarios que van a incorporarse a un centro de secundaria?

Las opiniones del voluntariado se presentan a través de la tabla 15,16 y 17 y los cuadros 15,16 y 17.

Tabla 15 Sector voluntariado. Estadísticos descriptivos relativos a las frecuencias obtenidas en la subdimensión: *limitaciones y sugerencias*; aspectos sobre la relación.

Con respecto al profesorado tu relación ha sido:

N válidos 9 perdidos 0		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	CORDIAL	7	77,8	77,8	77,8
	CORRECTA	2	22,2	22,2	100,0
	Total	9	100,0	100,0	

Con respecto a la relación entre el voluntariado y el profesorado, los datos de la tabla 15 nos dibujan un escenario de buena relación entre los mismos caracterizado mayoritariamente y en primer lugar por la cordialidad (77,8%) seguido de la corrección (22,2%).

Tabla 16 Sector voluntariado. Estadísticos descriptivos relativos a las frecuencias obtenidas en la subdimensión: *limitaciones y sugerencias*; aspectos de coordinación.

¿Cómo calificarías el grado de coordinación con el profesorado?

N válidos 9 perdidos 0		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	BUENO	7	77,8	77,8	77,8
	MALO	1	11,1	11,1	88,9
	REGULAR	1	11,1	11,1	100,0
	Total	9	100,0	100,0	

Sobre coordinación entre voluntariado y profesorado, los resultados de la tabla 16 reflejan mayoritariamente una buena coordinación (77,8%). En el lado opuesto y con mucha menor incidencia porcentual los niveles malo (11,1%) y regular (11,1%) obtienen idéntico porcentaje.

Tabla 17 Sector voluntariado. Estadísticos descriptivos relativos a las frecuencias obtenidas en la subdimensión: *limitaciones y sugerencias*. Aspectos sobre la relación.

¿Cómo calificarías tu relación con el alumnado?

N válidos 9 perdidos 0		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	BUENA	8	88,9	88,9	88,9
	REGULAR	1	11,1	11,1	100,0
	Total	9	100,0	100,0	

Los resultados de la tabla 17 (tabla con vaciado de respuestas en anexo XXIX) presentan mayoritariamente una buena relación entre el voluntariado y el alumnado (88,9%). Ningún encuestado calificó negativamente esta relación, siendo testimonial la valoración de regular emitida por un 11,1% .

Con respecto a la cuestión 7, los datos y síntesis del cuadro 15, con la totalidad de categorías determinadas, el porcentaje de alusiones y la totalidad de ejemplos (tabla con vaciado de respuestas en anexo XXIX) evidencian que el tipo de relación establecida entre voluntariado y el alumnado (66,6, %) viene a ser el aspecto más positivo para este sector.

Ej. *”Me gustaría destacar la relación con los alumnos, que me ha servido para poder tener un primer acercamiento con la realidad escolar” (2)*

La experiencia entendida como aprendizaje (55,5%) ocupa a corta distancia el segundo lugar:

VII. Creencias y valoraciones acerca de la acción voluntaria. Análisis e interpretación de datos.

Ej. *“Me ha servido entre otras cosas para darme cuenta de la diferencia que encontramos entre una clase de primaria y una de secundaria en cuanto al comportamiento de los alumnos “(5)*

Cuadro 15 Sector voluntariado. Sobre limitaciones y sugerencias. Aspectos positivos.

Categorías	Subcategorías	%	Extractos literales ³¹
Aspectos positivos	Relación.	66,6	Me gustaría destacar la relación con los alumnos, que me ha servido para poder tener un primer acercamiento con la realidad escolar. (2) He hecho buenos amigos, creo... (3) Se aprende a convivir con gente problemática y te das cuenta de la importancia de cómo los trates. (5) Me ha servido para relacionarme con más gente del mundo de la enseñanza. (6) Los alumnos se sienten más cuidados, más atendidos y si hay algún momento de desorden rápidamente el profesor voluntario puede estar allí para corregirlo. (7) El ver como ha discurrido mi relación con alguno de ellos me ha enriquecido de cara al futuro profesional. (8) Hombre, el que alguno de ellos, que si no lo conocieras te infundiría respeto, te vea por la calle y te salude con cariño es un punto, igual no lo has hecho tan mal. (9)
	Aprendizaje.	55,5	Como formación, lo ideal, mucho mejor que estar en una universidad. (1) He aprendido cosas que en la universidad no te enseñan. (3) Ver como son los crios en la clase te ayuda como madre, no es lo mismo que te lo cuenten. (4) Me ha servido entre otras cosas para darme cuenta de la diferencia que encontramos entre una clase de primaria y una de secundaria en cuanto al comportamiento de los alumnos. (5) También Aprendes que no es oro todo lo que reluce. (6)
	Otros.	33,3	...y además no te sientes controlada.tienes libertad. (5) Los horarios son muy flexibles. (7) Saber que he podido ser útil me anima mucho. (8)

Con respecto a la cuestión 8, los datos que muestran la tabla 16 (tabla con vaciado de respuestas en anexo XXX), presentan a la relación con el profesorado como uno de los aspectos negativos más importantes (66,6%) observados por el voluntariado. Esta deficiente relación se basa principalmente en dos aspectos:

1. - El déficit de comunicación profesorado – voluntariado:

Ej. *“Todavía no sé si a los profesores les gustaba que fuésemos a clase. No hablábamos mucho con ellos” (6).*

2. - El modo de relacionarse del profesorado con el alumnado:

Ej. *“Probablemente la actitud de los profesores hacia los estudiantes debería ser un poco más relajada, más flexible (1)*

³¹ Entre paréntesis se presenta el código asignado al informante clave entrevistado cuya cita se recoge.

3. - Una tercera categoría viene definida por aspectos tan diversos como:

Ej. “Me hubiera gustado disponer de más tiempo y más seguido, creo que son pocos días y no se nos aprovecha todo lo que podríamos dar” (9)

Ej. “Que ya no respeta al profesor como se hacía hasta ahora” (4)

Cuadro 16. Sector voluntariado. Sobre limitaciones y sugerencias. Aspectos negativos.

Categorías	Subcategorías	%	Extractos literales ³²
Aspectos negativos	Relacionados con el profesorado.	66,6	Probablemente la actitud de los profesores hacia los estudiantes debería ser un poco más relajada, más flexible. (1) En ocasiones noté cierta distancia de la profesora hacia mí. (2) Algunos profesores pasaban mucho. (4) Aún no sé si a los profesores les gustaba que fuésemos a clase. No hablábamos mucho con ellos. (6) Que nos hubiesen dicho más que era lo que había que hacer y además que tipo de gente nos íbamos a encontrar A veces hacía frío y se oía mucho follón afuera y los profesores deberían haber salido o dicho algo. (8) Faltó coordinación con los profes.(9)
	Relacionados con la disciplina	22,2	Algún problema de disciplina que a veces hace que la clase no salga como tu habías programado; pero es inevitable. (3) Hay alumnos que se pasan medio curso expulsados y eso no debería ser así, ¿no?. (7)
	Otros.	22,2	Me hubiera gustado disponer de más tiempo y más seguido, creo que son pocos días y no se nos aprovecha todo lo que podíamos dar. (9) Cuando volví el miércoles siguiente no pude continuar la labor ya que lo habían expulsado, todo lo que había conseguido se derrumbó un poco. (2)

Con respecto a la cuestión 9, (tabla con vaciado de respuestas en anexo XXXI), los datos se refieren unánimemente a recomendaciones personales a voluntarios. Estas por amplia mayoría (80%) se relacionan con la propuesta de adoptar una actitud personal de mucha paciencia:

Ej. “Tomárselo con calma, no pretender cambiar el mundo en un día, darse tiempo y hacer las cosas poco a poco”. (9)

En segundo lugar, un quinto de los encuestados (20%) apuesta por actuaciones encaminadas a incrementar el dialogo y en general relación con el profesorado.

Ej.” Que no se corten y que pregunten todo lo que hay que hacer” (8)

³² Entre paréntesis se presenta el código asignado al informante clave entrevistado cuya cita se recoge.

VII. Creencias y valoraciones acerca de la acción voluntaria. Análisis e interpretación de datos.

Cuadro 17. Sector voluntariado. Sobre limitaciones y sugerencias. Recomendaciones.

Categorías	Subcategorías	%	Extractos literales ³³
Recomendaciones	Actitud personal en relación con el alumnado.	80	Que no se queden mirando la clase desde los pupitres y se mantengan al margen, sino todo lo contrario, que ayuden a los alumnos y se relacionen con ellos. (1) Paciencia, mucha paciencia. al principio es un poco frustrante...(3) Ilusión. (5) Que vayan con mucha paciencia porque te la quitan enseguida. (6) También hace falta darle cariño a los chicos. (7) Que hagan lo que puedan y no se agobien. (8) Tomárselo con calma, no pretender cambiar el mundo en un día, darse tiempo y hacer las cosas poco a poco. (9)
	Actitud hacia el profesorado.	20	Que hablen y pregunten a su profesor todas las dudas y problemas que se vayan planteando. (4) Que no se corten y que pregunten todo lo que hay que hacer. (8)

7.4.4. Información recabada en el sector de informantes clave.

En el caso de la entrevista a los informantes clave se utiliza una pregunta abierta (cuestión nº 4, anexo X):

4. ¿Qué limitaciones y qué propuestas de mejora planteas sobre la labor de los voluntarios en el aula? ,¿qué propuestas de mejora planteas sobre los siguientes núcleos temáticos:

4.1 En el sector del profesorado.

4.2 En el sector alumnado.

4.3 En el sector de voluntariado.

4.4 En el sector de las familias.

4.5 En la organización escolar.

4.6 En la administración educativa.

La información recabada de los informantes clave a través de las entrevistas, viene en el cuadro 18 en el que se presenta una síntesis de las respuestas a la cuestión abierta planteada. En dicho cuadro se recogen todas las categorías y subcategorías ordenados por frecuencia de aparición tras su

³³ Entre paréntesis se presenta el código asignado al informante clave entrevistado cuya cita se recoge.

análisis, el porcentaje de alusiones adscritos a cada subcategoría y todos los ejemplos literales extraídos de las entrevistas. La tabla con el vaciado de las respuestas se encuentra en el anexo XXXII.

Los datos que refleja el cuadro 18 posicionan al sector familias (75,4%) como uno de los más susceptibles para realizar propuestas de trabajo fundamentalmente encaminadas para lograr su captación:

Ej. " Si conseguimos que las familias participen en el centro, incluso dentro de las aulas, conseguiremos que ese profesorado y esas familias tengan el mismo discurso para el alumnado..." (4)

El sector voluntariado ocupa un segundo lugar (63,8%) con propuestas diversas que van desde la orientación de su labor:

Ej. " Desde la Universidad no queremos que usen a los voluntarios como mano de obra barata."(8)

A su posible ideología o intereses:

Ej. "...Porque perversos a través de las ONGs también pueden llegar, eso en el sentido de raros, estafalarios, que manden malos mensajes etc. Bueno, pues eso se está dando y eso me asusta..." (15)

En tercer lugar las recomendaciones se dirigen hacia el profesorado (58%) en el sentido de romper con un escenario de cierta susceptibilidad o distancia previa marcada por parte de los docentes hacia la labor/presencia de agentes externos en el aula:

Ej. "Es triste que pervivan actitudes como hemos observado en algún colegio (C.P. XXX) en el que exista reticencia del profesorado

a que en su clase entren voluntarios porque como se ha dicho "mi aula es mía". (8)

A continuación los temas referidos al alumnado ocupan un 23% y se refieren principalmente situación personal y familiar, el déficit de esfuerzo y la ausencia de reconocimiento de la diversidad cultural.

Ej. "Los chicos pertenecen en muchos casos a culturas gitanas, africanas, eslavas, iberoamericanas y aquí no se tiene en cuenta para nada esa diferencia, ese matiz cultural, todo va por el mismo rasero y eso es algo que debe hacernos reflexionar... (7)

La administración educativa ocupa la quinta posición (23,2%) y las recomendaciones van en la necesidad apuntada por los informantes de revisar la política de adscripciones de centros, reparto de alumnado y en general más recursos así como la de cuidar y evaluar proyectos ya implementados.

Ej. "A la administración educativa le pediría muchas cosas. Entre otras más profesorado. Quizá esto de los voluntarios no sería necesario si hubiera menos alumnos por clase y eso sólo puede ser con más profesores y por tanto, más sueldos. Si la finalidad es que nuestros hijos estén más atendidos no podemos contar sólo con el buen hacer de unos cuantos voluntarios y otros cuantos profesores "
(10)

Finalmente la propia organización escolar, que con un 17,4% de referencias conforma un escenario en el que se evidencian aspectos como falta de control:

Ej. *“Luego en las aulas cada uno hace lo que quiere, debería de controlarse más lo que se hace con alumnado especial, cada uno no puede ir por su lado, recomiendo agrupar a los alumnos mejor, buscar nuevos horarios y adaptar en general un poco más el centro a la medida de ellos. Cerrar la puerta de entrada puede estar bien, pero también mal, no sé... con ese rollo ahora hay muchos que tiene excusa para no entrar. Hay cosas que dentro del propio centro se podrían cambiar y no creo que costase tanto”. (9)*

O determinadas distribuciones por aula tanto en número como en especificidad de alumnado:

Ej. *“Si encima nos encontráramos con clases de muchos alumnos, y cuando digo muchos, ya sabemos cómo están las clases ahora, con 25 ó 30 alumnos. En fin, una barbaridad para una sola persona “ (10)*

Si se retoman las causas de la indisciplina en las aulas relacionadas con el propio sistema educativo, en el apartado 3.3 del capítulo 3, se aprecia de manera explícita que las opiniones que manejan los informantes clave en relación a la responsabilidad de la organización en los centros educativos en la producción de problemas de disciplina, se acercan a las planteadas por Edwards (2006).

VII. Creencias y valoraciones acerca de la acción voluntaria. Análisis e interpretación de datos.

Cuadro 18. Opiniones de los entrevistados acerca de limitaciones y aspectos susceptibles de mejora

Categorías	subcategorías	%	Extractos literales ³⁴
3. Aspectos susceptibles de mejora.	4. En el sector de las familias.	75,4	<p>Hombre, a las familias claro que les animaría a entrar a la clase como voluntarios. (1)</p> <p>Las familias deberían de acercarse un poco más. Hay que conseguir que se impliquen. (2)</p> <p>Hay veces que una familia tiene una cultura de relaciones personales, miembro de una familia o una persona que no es profesor, tiene el suficiente conocimiento de cómo funcionan las relaciones humanas en una cultura como para aportar un detalle que haga cambiar por completo esa actitud y no lo aprovechamos. (3)</p> <p>Si conseguimos que las familias participen en el centro, incluso dentro de las aulas, conseguimos que ese profesorado y esas familias tengan el mismo discurso para el alumnado... (4)</p> <p>Las familias son fundamentales. (5)</p> <p>Nosotros lo tenemos súper complicado para que vengan a las reuniones del APA simplemente, para todo. Es que los padres no se movilizan (...) A mí es que me encantaría que vinieran los abuelos por ejemplo. Es que un abuelo aquí, los viejos no son viejos, son abuelos que tienen muchas experiencias, que a lo mejor se ponen a contarte... pero un abuelo es, es... no sé. (6)</p> <p>Necesitamos más padres, pues si no hay padres participando, las cosas funcionan bastante peor, y este año tenemos pocos padres, ese es el único tema. (7)</p> <p>La sociedad especialmente sus familias tienen que ser conscientes y colaborar más. (9)</p> <p>Sobre las familias la verdad es que hay pocos padres que participen en lo del voluntariado. Hombre, en realidad muchos por sus trabajos no tendrán tiempo. (10)</p> <p>Los chicos pertenecen en muchos casos a culturas gitanas, africanas, esclavas, iberoamericanas y aquí no se tiene en cuenta para nada esa diferencia, ese matiz cultural, todo va por el mismo rasero y eso es algo que debe hacernos reflexionar. Además habría que ver cual es la situación mental de alguno de ellos, no te puedes imaginar que familias y que cuadros nos encontramos... (12)</p> <p>Lo que más cuesta es la participación de las familias, deberían preocuparse más. (13)</p> <p>Los padres no tienen... no se desde mi punto de vista tanto interés como tendría que ser a la hora de atender a sus hijos, yo creo que si lo agradecerían los profesores de que los padres nos involucremos. (14)</p> <p>Se percibe desconfianza de las familias hacia el profesorado. (16)</p>
	3. En el sector del voluntariado.	63,8	<p>La presencia de voluntarios en las aulas me recordó inmediatamente a lo de los desdobles de toda la vida y me vinieron a la cabeza los problemas con los que a veces me he encontrado: falta de tiempo para coordinarse, para preparar materiales, falta de "feeling" con la persona que entra en tu clase... (1)</p> <p>El Centro es más grande y se necesitan más voluntarios, más clases. (2)</p> <p>Los voluntarios tienen también que querer hacer las cosas, el interés y el gustarte se nota, si vienen a cumplir no vale. (5)</p> <p>A mí es que me encantaría que vinieran los abuelos por ejemplo. (6)</p> <p>Desde la universidad no queremos que usen a los voluntarios como mano de obra barata. (8)</p> <p>Partiríamos de que los voluntarios tienen que ser personas que vengan de verdad voluntariamente y que el profesor de alguna forma demande al voluntario y no que se le impongan, (12)</p> <p>Hay universitarios que vienen por las prácticas, los créditos y se van pero otros se quedan, acaban su periodo de prácticas y te siguen viniendo otros años. (13)</p> <p>El voluntario debería ser puntual y que no falte a las clases. (14)</p> <p>Porque perversos a través de las ONGs también pueden llegar, eso en el sentido de raros, estafalarios, que manden malos mensajes etc. Bueno, pues eso se está dando y eso me asusta... (15)</p> <p>Los voluntarios en cuanto a su variedad deberían ser mucho más amplia y además yo creo que no se sabe buscarlos, de saber darle publicidad estoy segura de que vendrían más. (16)</p> <p>Los voluntarios, si se saben aprovechar, que no te crear que se les saca todo el partido posible, son una mina. (17)</p>

³⁴ Entre paréntesis se presenta el código asignado al informante clave entrevistado cuya cita se recoge.

VII. Creencias y valoraciones acerca de la acción voluntaria. Análisis e interpretación de datos.

1.En el sector del profesorado.	58	<p>También los profesores deberíamos perder un poco el miedo a la presencia de una segunda persona en el aula. (1)</p> <p>Un temor que existe entre los profesores de secundaria, pensar que el padre que entra dentro del centro educativo va a tener más autoridad que el profesor. (3)</p> <p>Al profesorado le cuesta mucho hacer autocrítica. (4)</p> <p>Va en función del estilo del perfil del profesor, pero no todo el mundo quiere voluntarios, se sienten controlados y con necesidad de dar cuentas. (5)</p> <p>Es triste que pervivan actitudes como hemos observado en algún colegio (C.P. XXX) en el que exista reticencia del profesorado a que en su clase entren voluntarios porque como se ha dicho "mi aula es mía". (8)</p> <p>Luego en las aulas cada uno hace lo que quiere debería de controlarse más lo que se hace con alumnado especial, cada uno no puede ir por su lado, (9)</p> <p>Deberían ser todos más piña, apostar todos por lo mismo. Hay profesores que no les gusta que entren en sus clases... y eso igual a la hora de coordinarse puede ocasionar problemas. (10)</p> <p>El profesorado no va todos a una y cuando quieres innovar te encuentras con muchos problemas. (11)</p> <p>Pero la causa escondida es que prefieren estar en su clase más libres y que nadie controle lo que hacen allí teóricamente. (12)</p> <p>Los profesores por las razones que sean, no quieren o no se les proporciona, quizás no estén muy informados de lo que se hace y eso no es bueno. (13)</p> <p>El profesorado yo creo no sabe todavía el potencial que podría disponer trabajando con voluntarios. (17)</p>
2. En el sector del alumnado.	23,3	<p>Y necesitamos creer en todas las posibilidades que tienen tanto el alumnado como las familias, que es algo en lo que no creemos, y no contamos con ellos (4)</p> <p>Los chicos pertenecen en muchos casos a culturas gitanas, africanas, esclavas, iberoamericanas y aquí no se tiene en cuenta para nada esa diferencia, ese matiz cultural, todo va por el mismo rasero y eso es algo que debe hacernos reflexionar. (7)</p> <p>... por eso se provocan los conflictos, porque tienen una cultura diferente y sienten de alguna manera que hay cosas de su cultura que son buenas y son mejores que la cultura que tenemos aquí, una cultura muy basada en el consumo, yo quiero creer que ellos no son los malos y nosotros los buenos, pero el caso es que aquí hay muchos conflictos por esas diferencias... (9)</p> <p>Hacer que una clase entera se interese por lo que estás contando es difícil y más viendo las pocas ganas de trabajar que tienen algunos chicos, todo lo que suponga esfuerzo ahora ya se sabe... (10)</p>
6. En la administración educativa.	23,2	<p>Me sonó claramente a "otro parche" de la Administración. (1)</p> <p>En este centro se encuentra lo más rebotado del sistema que son las personas que están menos normalizadas, que no quiere decir que sea bueno ni malo, simplemente que no siguen la norma y aquí están los menos normalizados. Esto provoca una cantidad más alta de conflictos. (9)</p> <p>A la Administración Educativa le pediría muchas cosas. Entre otras más profesorado. Quizá esto de los voluntarios no sería necesario si hubiera menos alumnos por clase y eso sólo puede ser con más profesores y por tanto, más sueldos. Si la finalidad es que nuestros hijos estén más atendidos no podemos contar sólo con el buen hacer de unos cuantos voluntarios y otros cuantos profesores (10)</p> <p>La Administración yo creo que apuesta con temor por estas cosas, no sé... (13)</p>
5. En la organización escolar.	17,4	<p>Si encima nos encontráramos con clases de muchos alumnos, y cuando digo muchos, ya sabemos cómo están las clases ahora, con 25 30 alumnos. En fin, una barbaridad para una sola persona. (10)</p> <p>Y ojo con las agrupaciones que se hacen por clases que son temas que no se contemplan en su verdadera dimensión. (14)</p> <p>Entonces y luego dentro ¿quién controla, quién evalúa ¿ o ¿es que hay que ir a las fórmulas porque sí y las fórmulas entran sacralizadas y nadie las cuestiona? (15)</p>

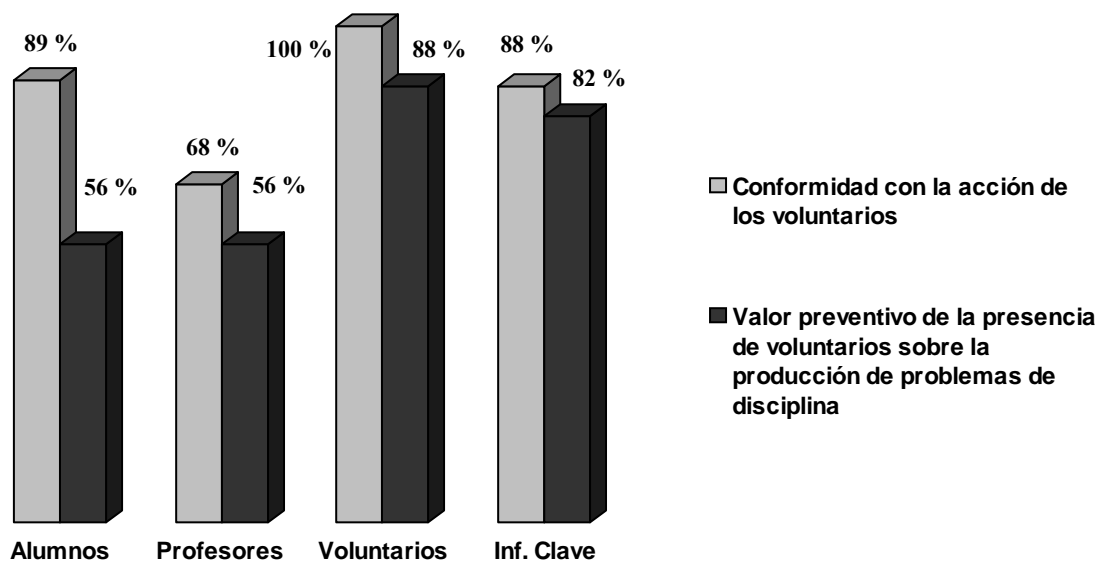
7.5. Interpretación del análisis

Para finalizar el presente capítulo se exponen a modo de resumen agrupado algunas interpretaciones extraídas de los análisis realizados.

Como se puede observar en el gráfico 1, a través de los resultados obtenidos por los procedimientos anteriormente expuestos, la presencia de voluntarios en las aulas es mayoritariamente aceptada por todos los sectores.

A ello se une una valoración unánime y positiva acerca del efecto preventivo que supone su presencia en relación a la producción de problemas de disciplina en el aula.

Gráfico 1. Resultados porcentuales por sectores acerca de creencias sobre voluntariado.³⁵



En definitiva, se deduce que todos los sectores apoyan la presencia de voluntarios y todos creen que entre sus efectos positivos se producen menos problemas de disciplina.

³⁵ Fuente: Alumnos: tabla 2 y tabla 5. Profesores: tabla 3 y tabla 7. Voluntarios: tabla 4 y tabla 11. Informantes clave: cuadro 9 y cuadro 12.

Entre las limitaciones que se han encontrado acerca de esta colaboración destacan los siguientes aspectos distribuidos por sectores:

Un 26,6 % de los aspectos negativos que encuentra el alumnado hace referencia al el estilo docente del voluntariado, quedando un 11,5% relativo a la deficiente formación previa.

El 62,5 % de las limitaciones que encuentra el profesorado se localiza en aspectos de la organización, un 37,5 % se localiza en la falta de voluntarios y un significativo 50% en la suma de otros aspectos (administración, organización escolar, familias, etc.)

En el sector de voluntarios, un 66,6 % de aspectos negativos refieren a su relación con el profesorado y un 22,2% a la existencia de problemas de disciplina y su efecto en el aula.

Los informantes clave reúnen en sus alusiones limitaciones a aspectos relacionados con la necesidad de participación de la familia (75,4%), la captación de voluntariado (63,8%), el papel del profesorado (58%) quedando temas sobre el tipo de alumnado y el papel de la administración educativa al mismo nivel (23%). Las limitaciones relacionadas con la propia organización escolar (17,4%) ocupan el último lugar.

Finalmente se señala que el alumnado, en su conjunto, valora muy positivamente la ayuda (definida en el apartado dedicado a la información recabada del sector alumnado y el cuadro 13) que perciben del voluntariado y destacan la calidad que perciben en el tipo de relación con el mismo (37,4 %).

Los alumnos se sienten cómodos con los voluntarios y reconocen la ayuda que les prestan.

Capítulo 8

Estudio sobre la práctica en el aula. Análisis e interpretación de datos.

8.1. Introducción.

Como se mencionó en el capítulo anterior, los resultados del trabajo de campo intentan responder al objetivo tercero de esta tesis.

Este segundo capítulo sobre resultados del trabajo de campo atañe directamente al objetivo 3.2. que consiste en analizar comparativamente la producción de problemas de disciplina con y sin voluntarios (dimensión práctica en el aula).

En el mismo se presentan la descripción e interpretación de la información recabada en relación a la dimensión práctica de aula a través de cinco tipos de estudio:

1. La observación directa de la práctica en el aula.
2. Estudio del ruido producido en el interior del aula.
3. Los partes de incidencias emitidos por el profesorado.
4. Registro de incidentes críticos.
5. Diario de campo.

8.2. La observación directa de la práctica en el aula.

El objetivo de este estudio es la observación y registro de determinados comportamientos producidos en el interior del aula para poder realizar posteriormente un estudio comparativo. El punto de partida se localiza en un tipo de conductas seleccionadas después de haber procedido a una observación preliminar, informal, ocasional y asistemática previa a la estrategia finalmente adoptada.

Se partió de una hipótesis previa que se deseaba probar y que se sostenía en los términos siguientes: “¿*Cuándo entran en el aula los voluntarios los problemas de disciplina decrecen?*”. La intención por tanto del mismo se dirigió hacia la captación de datos que permitiesen saber si se trataba de una hipótesis con apoyo real o por el contrario carecía del mismo.

Atendiendo al diseño del estudio y con carácter general se tuvieron en cuenta los siguientes aspectos:

1. - Se confeccionó un calendario para temporalizar las distintas fases, detallando el número, criterios de duración, distribución y periodicidad de las sesiones de observación.

2. - Se procedió a una descripción detallada de las características físicas, ambientales y contextuales de las situaciones de observación, así como su carácter fijo y cambiante a lo largo del tiempo de seguimiento en que se distribuyeron las diferentes sesiones. Se estudió el comportamiento de los individuos en las circunstancias de su vida cotidiana en el marco natural (interior del aula escolar ordinaria).

3. - Se eligió un nivel de participación que se consideró adecuado dado que existía una gradación indudable del mismo al incidir en las relaciones entre observador y observado (Anguera, 1985). Este nivel se concretó en el de observador no participante.

4. - Se especificaron las unidades de conducta con carácter molecular. El motivo de esta elección se basó en que cuanto más molecular (pequeñas partes con significados propios en sí mismas) es una unidad de conducta, ésta resulta más fácilmente objetivable y por tanto registrable.

5. - Sobre formación y adiestramiento del observador. Este proceso antes de su fase de operatividad plena fue secuenciado en dos fases previas realizadas en los dos años anteriores (2005-06 y 2006-07). Todas ellas se realizan bajo principios éticos de respeto a la libertad individual, privacidad de las personas, y en el marco de una posición distante y no implicada. Para llevar a acabo la labor de testimoniar lo percibido se atendieron aspectos como el cuidado de la comunicación tanto verbal como no verbal y las habilidades sociales.

8.2.1. Tipo de análisis.

Atendiendo a la clasificación que realiza Quera (1993) se opta por un análisis de tipo confirmatorio porque toda la investigación está orientada de forma coherente a la contrastación de una hipótesis direccional. La existencia previa de un planteamiento a investigar permite realizar directamente los análisis cualitativos pertinentes para la comprobación de la misma y obtener resultados que confirmen o refuten el mismo (hipótesis de partida). Adicionalmente la propia hipótesis direccional de partida nos identifica variables relevantes para el fenómeno en estudio y sus relaciones.

Atendiendo a la relación de medidas globales como las frecuencias y refiriéndolas a puntos o momentos temporales diferentes durante un mismo curso escolar podremos hablar de diseño longitudinal.

8.2.2. Criterio de observabilidad. Grado de participación del observador.

Partiendo de que el método observacional se caracteriza por la no intervención del investigador y la no restricción de la conducta espontánea en estudio, se optó en este caso, por la observación directa no participante. Su operatividad se basaba en que esta permitía el registro *in vivo* de conductas directamente perceptibles mediante el canal sensorial pertinente (visual y/o auditivo) con muy escaso nivel de inferencia, y donde adicionalmente predominaba el componente perceptivo sobre el interpretativo. La investigación de campo por tanto requería habilidades de observación, comparación, contraste y reflexión. El tipo de observación fue sistematizada por considerarse su rigor e interés científico así como la posibilidad, partiendo de una hipótesis previa, de restringirla a determinados fenómenos.

Se adoptó un tipo de observación con un grado de control mínimo. Se planteó una observación externa (Anguera, 1990) en la que el observador era ajeno a la situación de estudio, con muy escasa o nula interacción con los sujetos estudiados. Se optó por la misma porque estas condiciones de observación facilitaban la objetividad del observador en sus decisiones de registro y evitaban los riesgos de interferencia en el fenómeno de estudio.

8.2.3. El Muestreo.

En primer lugar se procedió al muestreo "*ad libitum*" o notas de campo típicas de carácter no sistemático e informal, lo cual fue muy frecuente en las fases iniciales del estudio. Posteriormente se procedió a un muestreo de

todas las ocurrencias de algunas conductas. Posteriormente ya en el diseño final de la investigación se adoptaron dos criterios fundamentales de muestreo, comportamental, interesaba recoger datos correspondientes a la frecuencia de conductas, y como además debía abarcar los períodos de tiempo más representativos de la ocurrencia se procedió al muestreo temporal manteniéndolo dentro de unos límites horarios fijos.

Como unidad muestral se optó por un grupo de 25 alumnos del curso 1º de ESO grupo B en el que a nivel global se reunían determinadas circunstancias³⁶ consideradas de interés para el estudio. Se optó por un muestreo intersesional basado en sesiones separadas por cortos periodos de tiempo aplicando el criterio de que las mismas coincidiesen con actividades en las que se contase con la presencia de voluntarios. El inicio y final de las mismas se programó para asegurar la representatividad de la conducta registrada. La acción de registrar la conducta estuvo prevista para tener lugar al mismo tiempo en que ocurría ésta (*"in vivo"*). Esto fue posible gracias a la preparación de los observadores y al diseño de las hojas de registro que se procuraron diseñarlas prácticas al máximo.

8.2.4. Métrica y detalles de la observación.

El parámetro o dimensión de respuesta utilizada fue el registro de frecuencias. La frecuencia al ser entendida como medida conductual básica o

³⁶ El alumnado del centro procedía del Barrio del Perpetuo Socorro (Huesca), con abundancia de alumnos y alumnas de etnia gitana e inmigrantes. Esto era una constante en todos los cursos. El grado de diversidad del curso en estudio se consideró especialmente relevante tanto por el alto desfase curricular (repetidores, alumnos con necesidades educativas específicas, desconocimiento del español, etc) como por el significativo historial de conflictividad que presentaban algunos de sus integrantes. El centro, con la finalidad de no ralentizar el aprendizaje de dos de los tres cursos de primero, optó durante ese año por crear un tercer grupo que recogiera toda esta complejidad y además a todos aquellos que a lo largo del curso (emigrantes) se escolarizaron en dicho curso. El grupo, objeto de este estudio y en razón de todo lo expuesto, recibiría un apoyo mayor a través de la presencia de voluntarios.

elemental constituye una variable cuantitativa discreta que se mide en escala de razón. Su elección obedeció a su doble condición, por su naturaleza permite registrar rápidamente elementos de conducta con características observables y por ser cuantificables lo que permite conocer el número de veces que aparecía la conducta en un intervalo de tiempo. La totalidad de las conductas a observar podían registrarse en base a su frecuencia de aparición.

Se procuró la máxima objetividad en la descripción de las conductas. Resulta mucho más objetivo indicar que un alumno se levanta de su sitio cinco veces en la primera hora de clase que afirmar que siempre se está levantando y molestando a los demás. Una vez definidas y observadas las “conductas - objetivo” se procedió al registro de las mismas en el instrumento elaborado al efecto (modelo en anexo II).

La recogida de datos se produjo en un periodo comprendido entre el 23 de octubre de 2007 y el 14 de mayo de 2008 y a lo largo de 72 sesiones de cincuenta y cinco minutos cada una.

8.2.5. Resultados.

A partir de los resultados parciales y totales obtenidos en dichas sesiones de registro (anexo XXXIV) se ha elaborado un resumen con los valores que se presentan en la tabla 19.

En primer lugar se observa que sobre un total de 2390 registros, las sesiones sin voluntarios cuentan con un mayor número de registros (1315 frente a 1075). Esta diferencia se manifiesta en un aumento de registros en 18 conductas que en total suponen 253 registros de incremento con respecto a

las sesiones sin voluntarios. En siete conductas (13 registros) los valores son superiores en las sesiones con voluntarios y finalmente se mantienen los registros en dos tipos de conducta: uso de teléfono móvil y agresión grave.

Tabla 18. La observación en el aula. Fichas de observación en las aulas. Cuadro general de frecuencias.

Resultados							
Fichas de observación en las aulas. Cuadro general de frecuencias.							
Dimensiones	Categorías	Comportamientos observados	Frecuencia del comportamiento observado				Total
			Sin voluntarios		Con voluntarios		
			Frec	Dif.	Frec	Dif.	
Actuaciones del profesorado	Aviso	1. Llamadas de atención generales.	259	+35	224		483
		2. Llamadas de atención particulares.	592	+80	512		1104
	Sanción	3. Expulsión del aula	24	+13	11		35
Actuaciones del alumnado	Contra -Normativos. Generales	4. Retrasos	6	6	0		86
		5. Abandono del aula sin permiso	5	+3	2		7
		6. Negarse explícitamente a seguir las disposiciones del profesor	4	+1	3		7
		7. No traer el material	15		17	+2	32
		8. Pasividad	71	+17	54		125
		9. Comer	13	+5	8		21
		10. Uso de teléfono	1	=	1	=	2
	Motricidad gruesa	11. Tirar objetos	8	+4	4		12
		12. Tirar mesas o sillas	1		2	+1	3
	Ruidosos	13. Emisión de sonidos	0		3	+3	3
		14. Dar palmas	11	+2	9		20
		15. Golpear suelo, mesa o silla con los pies	16	+9	7		23
	Verbales	16. Cantar	1		3	+2	4
		17. Gritar	90	+34	56		146
		18. Silbar	5		6	+1	11
	Orientación espacial	19. Levantarse sin permiso	14		17	+3	21
	Comportamientos agresivos	20. Insulto	43	+28	15		58
		21. Agresión leve	12	+8	4		16
22. Agresión grave		0	=	0	=	0	
Uso del material	23. Maltrato de material	9	+4	5		14	
	24. Ensuciar el aula	17		18	+1	35	
Responsabilidad social	25. Clandestinos	4	+1	3		7	
	26. Robo	1	+1	0		1	
	27. Amenazas	3	+2	1		4	
Total incremento			+253		+13		
Total registros			1315		1075		2390

Con respecto a las dos dimensiones planteadas en la tabla, se extraen los siguientes resultados:

- En cuanto a las actuaciones del profesorado. A nivel general los resultados con mayor peso específico se agrupan en dos:

- Se observa que la frecuencia en llamadas de atención que se han producido en el transcurso de las clases, tanto a nivel general como particular, es mayor en las sesiones en las que no ha participado voluntariado.
- En cuanto a medidas excluyentes como la expulsión del aula, es significativo la existencia de más del doble de expulsiones en las clases sin voluntarios.

Resumiendo lo anterior, en las sesiones con voluntariado tanto las llamadas de atención (generales y particulares) como las medidas de exclusión temporal del aula son menores, especialmente las segundas.

-. En cuanto a las actuaciones del alumnado y tras proceder a una comparación entre los datos frecuenciales procedentes de la observación entre ambos tipos de sesión, se aprecian diferencias relevantes para el estudio en los cinco siguientes aspectos:

- *Contra-normativos generales.* En las sesiones sin voluntarios destacan en primer lugar la mayor pasividad, así como en un segundo orden el abandono del aula sin permiso, los retrasos, y el comer en clase.
- *Motricidad gruesa.* En el aspecto de tirar objetos, en las sesiones sin voluntarios, se producen el doble de veces que en las sesiones con voluntarios.
- *Comportamientos ruidosos.* Dar palmas y golpear mesa (a modo de repiqueteo de tambor) son aspectos que se producen con mayor frecuencia en las sesiones sin voluntarios, especialmente los segundos.

- *Comportamientos verbales.* Destacan las sesiones sin voluntarios con una elevada frecuencia de gritos siendo este bastante superior a las sesiones con voluntariado.
- *Comportamientos agresivos.* Consideramos significativo resaltar el hecho de que el insulto así como la agresión leve duplican su frecuencia en las sesiones sin voluntarios frente a las sesiones con voluntarios.

8.3. El ruido en el interior del aula.

Se comienza el presente apartado recordando que los objetivos que pretende el estudio sobre el ruido en el aula son los dos siguientes:

- Conocer cuáles son los niveles de ruido ambiente³⁷ que se producen en las clases a las que accede el voluntariado y en las clases a las que no accede.
- Comparar ambas situaciones con el interés de averiguar si se incrementan los niveles de ruido ambiente, disminuyen o permanecen a un nivel similar.

Para el estudio comparativo se utilizó un sonómetro³⁸ con el que se realizaron 360 mediciones. Éstas se efectuaron en sesenta sesiones de medición (30 sin voluntarios y 30 con voluntarios). En cada sesión se anotaba seis registros del sonómetro, tres mínimos y tres máximos.

³⁷ En la investigación entendido como el producido en el interior del aula ocupada, medido en un momento dado y que resulta de sumar tanto el producido en su interior, como el posible ruido proveniente del exterior y la reverberación o resonancia que pudiera producirse.

³⁸ Sonómetro de procedimiento de medición manual. Modelo: SL-5826 STANDARD:GB/T3785. IEC651 Tipo: 2. Niveles de sonido: 35-130Db. Resolución: 0.1. Precisión: ±1dB. Escala: A

La secuencia temporal de medición se articuló en fases de 20 sesiones por trimestre (1º, octubre, noviembre, diciembre; 2º enero, febrero, marzo; 3º abril, mayo y junio). En el proceso de toma de datos, se tuvo en cuenta aspectos como el rango³⁹ y la ponderación⁴⁰.

Con el fin de cuidar la discreción en el proceso y no mermar por ello la calidad de los datos a recoger, el aparato de medida se situó en el interior de una cartera localizada en la parte superior de una mesa. El instrumento se colocó parcialmente oculto y con el micrófono orientado hacia el centro del aula, siempre a más de 2 metros de muros y paredes.

La medición se realizó a lo largo de un minuto teniendo el aparato en posición lenta, rango 35-100 dBA⁴¹. Durante este tiempo se atendió a los valores máximo y mínimo registrados por el aparato para su posterior registro en la ficha de medición (anexo VII).

De cada uno de los tres periodos de medición por sesión se obtienen tres valores parciales que son medias de máximo y mínimo registrados en cada periodo. Finalmente se obtiene un valor final por sesión que resulta de la media aritmética entre las tres medias parciales anteriores. Este proceso se hace tanto en las sesiones sin voluntarios como en las sesiones con voluntarios (60 sesiones en total). Finalmente se efectúa una media sobre las treinta medias conseguidas en cada tipo de sesión llegando de este modo a dos valores

³⁹ Para conseguir una buena relación señal-ruido en la lectura se trabajó con un rango dinámico de amplitud específica de 35-100 dc que equivale desde un nivel de confort acústico (50 dc) hasta casi el umbral del dolor (110 dc)

⁴⁰ Se realizó una ponderación en el tiempo (velocidad con que son tomadas las muestras) usando dos posiciones normalizadas: lento (slow, S): con valor (promedio) eficaz de aproximadamente un segundo y rápido (fast, F): con valor (promedio) eficaz por 125 milisegundos. Son más efectivos ante las fluctuaciones

⁴¹ dBA. Tipo de decibel expresado en forma de dígito que tiene en cuenta el hecho de que los sonidos muy graves y muy agudos son percibidos con menor sensación de sonoridad o fuerza que los medios, para lo cual interpone un filtro que atenúa los graves y los muy agudos, en forma similar a la respuesta del oído.(Norma IRAM 4074/72)

finales, uno para las 30 sesiones con voluntarios y otro para las 30 sesiones sin voluntarios (detalle en anexo XXXVI y XXXVII).

Tras efectuar y analizar las mediciones, se presenta unas tablas de resultados, extraídas de los anexos XXXVI y XXXVII respectivamente, y en las que se observa en primer lugar que las sesiones con voluntarios (tabla 19) en relación a las sesiones sin voluntarios (tabla⁴² 19) obtienen un valor de media significativamente menor⁴³.

Tabla 19. Estadísticos descriptivos obtenidos de las sesiones con voluntarios.

Estadísticos descriptivos					
Sesiones con voluntarios	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
1ª Medición en clase con voluntarios	30	54,65	89,50	69,2183	7,09236
2ª Medición en clase con voluntarios	30	59,50	73,90	66,3717	3,65137
3ª Medición en clase con voluntarios	30	58,70	73,65	66,6367	3,46129
Media entre las tres mediciones	30	60,15	73,58	67,4089	3,31664
N válido (según lista)	30				

Tabla 20. Estadísticos descriptivos obtenidos de las sesiones sin voluntarios.

Estadísticos descriptivos					
Sesiones sin voluntarios	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
1ª Medición en clase sin voluntarios	30	58,45	79,40	71,9367	4,44945
2ª Medición en clase sin voluntarios	30	60,80	83,45	71,7517	5,41479
3ª Medición en clase sin voluntarios	30	63,71	76,90	71,9014	3,27034
Media entre las tres mediciones	30	63,59	77,13	71,8632	3,33080
N válido (según lista)	30				

⁴² En la tabla resumen (tanto en la que se presenta a continuación como en las que aparecen en apartados siguientes) se detallan los siguientes valores estadísticos:

N: número de casos observados

Media: medida de tendencia central que refleja el promedio aritmético de los valores obtenidos en la medición.

Desviación típica: medida de dispersión o variabilidad que alude al cálculo aritmético de la media de la diferencia de cada dato respecto a su media.

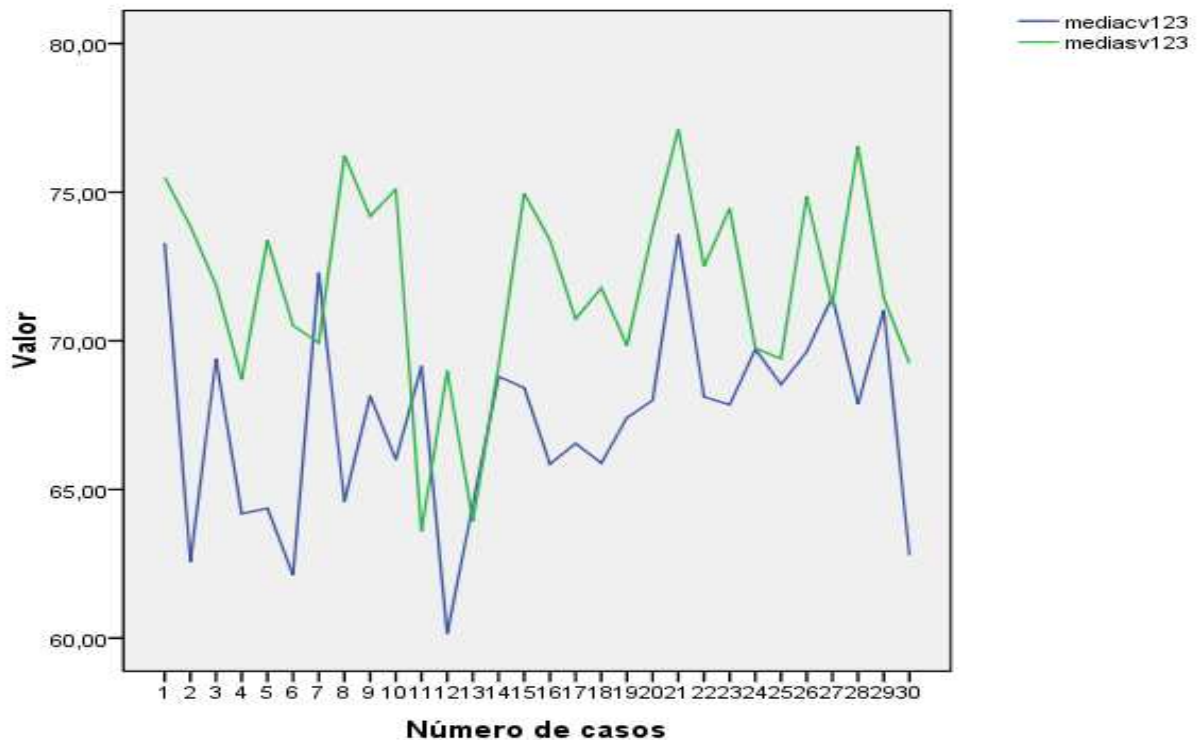
Mínimo: alude al valor mínimo observado en cada tipo de sesión

Máximo: alude al valor máximo observado en cada tipo de sesión

⁴³ Atendiendo al hecho de que el incremento por cada tres decibelios supone doblar el ruido existente.

En su conjunto las mediciones efectuadas han oscilado entre 54,6 dBA y 89,5 dBA. En el caso de las sesiones con voluntarios, la media obtenida (67,4 dBA) es menor a la obtenida en las sesiones sin voluntarios (71,8 dBA). Ambos valores se diferencian en 4,4 dBA. Este último dato es significativo por cuanto al ser logarítmica la escala en la que se miden los decibeles, por cada tres decibeles de aumento la intensidad del sonido se duplica. Según este último aspecto y a la vista de los datos obtenidos, por término medio, el ruido en las sesiones sin voluntarios era más del doble que en las sesiones con voluntarios. Por tanto estos resultados obtenidos sitúan como más ruidosas a las sesiones en las que no se contaba con la presencia de voluntarios. Esta diferencia queda reflejada gráficamente en el gráfico 2.

Gráfico 2. Gráfico comparativo entre medias⁴⁴ obtenidas en sesiones con voluntarios y en sesiones sin voluntarios.



⁴⁴ Leyenda : mediacv .media con voluntarios / mediasv: media sin voluntarios

Adicionalmente se considera de interés para el estudio los dos siguientes aspectos.

1. Las medias de máximos obtenidos son superiores en las sesiones sin voluntarios (77,13 dBA) en relación a las sesiones con voluntarios (73,5 dBA). (Detalle en anexo XXXIX)
2. Las medias de mínimos obtenidos son inferior en las sesiones con voluntarios (60,15 dBA) en relación a las sesiones sin voluntarios (63,59 dBA). (Detalle en anexo XXXVIII)

8. 4. Los partes de incidencias emitidos por el profesorado.

En el marco de la presente dimensión, la práctica en el aula, el objetivo del presente apartado consiste en comparar la frecuencia y la naturaleza de las incidencias en el aula entre sesiones sin voluntarios y sesiones con voluntarios.

Para el estudio van a ser utilizados como elemento de comparación los partes de incidencias⁴⁵ que consisten en un tipo de documento emitido por el profesorado y que se considera portador de valiosa información para el objetivo de la investigación. El estudio se realiza en dos fases bien definidas.

1. Previo al estudio comparativo se ha considerado la necesidad de elaborar un mapa acerca del tipo⁴⁶ y distribución de las incidencias reflejadas en dichos documentos.

2. En segundo lugar y a la vista de los datos recogidos anteriormente, se efectuará una comparación entre dos periodos delimitados previamente y

⁴⁵ Descripción en capítulo 6 y modelo en anexo XVI.

⁴⁶ Que atenderá a la tipología expresada en los propios partes de incidencia (anexo XVI)

que comprenderán 14 sesiones por periodo; uno con voluntarios y otro sin voluntarios.

El criterio de trabajo consistirá en determinar, para posteriormente comparar, la frecuencia, distribución y contenido de las incidencias que aportan estos documentos y que permitirán conocer con mayor exactitud el modo y manera en que se han producido.

La secuencia de trabajo que se va a presentar queda recogida en el esquema expositivo siguiente:

1. - Los partes de incidencia emitidos por el profesorado.
 - A. Tipo de incidencias reflejadas en los partes.
 - B. Naturaleza de las acciones según terminología usada.
 - C. Distribución semanal y diaria.
 - D. Distribución por tipos de incidencias y áreas afectadas.
2. - Estudio comparativo entre sesiones con voluntarios y sesiones sin voluntarios:
 - A. Por áreas.
 - B. Por tipos de incidentes.
 - C. Por el contenido descrito en los mismos.

8.4.1. Los partes de incidencias.

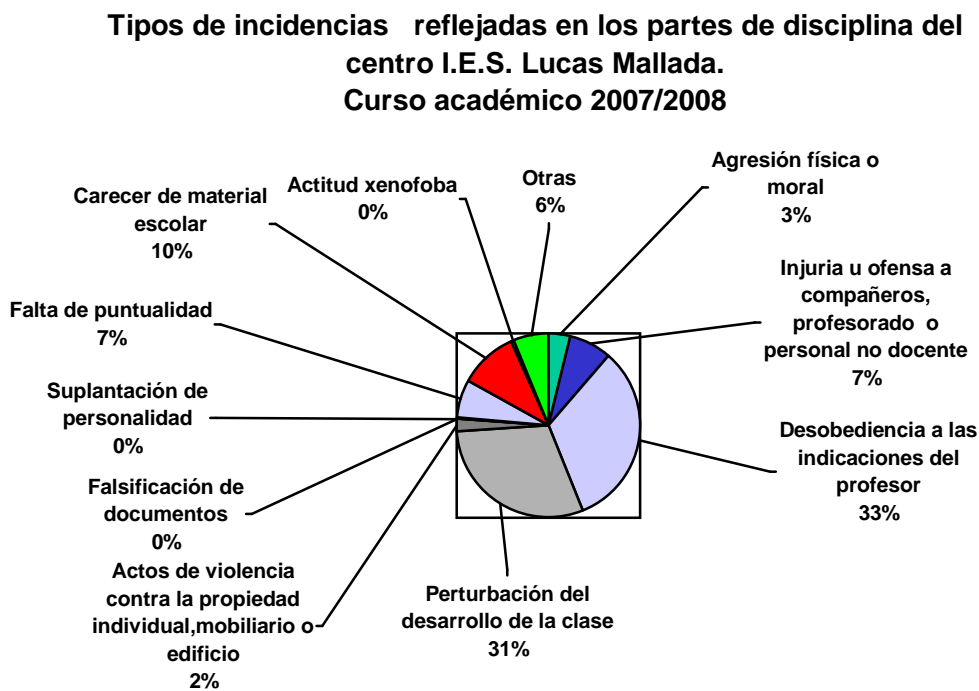
8.4.1.1. Tipo de incidencias.

Los resultados indican (gráfico 3) que prácticamente la mayoría de los incidentes están relacionados con la disrupción escolar. Tanto la desobediencia como la perturbación del desarrollo de la clase ocupan un 64% del total de partes emitidos. El segundo nivel de conflictividad, a una distancia bastante considerable viene definido por el tema actitudinal relacionado con la carencia de material escolar. La injuria u ofensa y la falta de puntualidad ocupan un

tercer escalón. Resulta significativo el bajo porcentaje de incidencias relacionadas con actitudes xenófobas en un centro con alta tasa de emigración (35%) entre su alumnado.

Finalmente se observa que los episodios relacionados con la violencia dirigida tanto hacia las personas como a los bienes resultan prácticamente mínimos.

Gráfico nº 3. Partes de incidencias. Porcentaje por tipos de incidencia.



8.4.1.2. Naturaleza de las acciones reflejadas en la terminología de los partes.

En primer lugar se elaboró a un estudio de frecuencias de términos empleados por el profesorado para posteriormente y atendiendo a su significado proceder a categorizarlos, (detalle en anexo XLIII). Del estudio se extrajeron dos categorías iniciales, una relacionada con episodios de

disrupción escolar y otra más cercana a episodios de violencia. Ambas categorías una vez analizadas y atendiendo a su contenido, se subdividieron respectivamente en tres subcategorías: conductas generales, conductas motóricas y conductas verbales, (de todo ello se presenta resumen en tabla 21 extraído de la información recabada en anexo XLII).

La primera categoría (conductas generales) no es excluyente con respecto a las demás por lo que sólo se fijará la atención en los dos restantes.

Tabla 21. Partes de incidencia. Categorías y subcategorías en la terminología empleada en los partes.

ÁREA RELACIONADA CON LA DÍSRUPCIÓN		
GENERALES	MOTÓRICAS	VERBALES
NO TRAER MATERIAL 71 LLEGAR TARDE 62 MOLESTAR 61 NO TRABAJAR 31 DESOBEDECER 30 INTERRUMPIR 30 NO HACER CASO 30 PERTURBAR 27 ALTERAR 15 IMPEDIR 12 NEGARSE 6 RESISTIRSE 5 NO OBEDECER 4	TOCAR PALMAS 12 CORRER 11 TOCAR TAMBOR 8 ENREDAR 7	HABLAR 104 CONTESTAR 69 GRITAR 63 REIR 31 COMER 21 CANTAR 20 MENTIR 8
Total: 384	Total: 38	Total: 316
Total términos relacionados con actividades disruptivas: 738		
ÁREA RELACIONADA CON LA VIOLENCIA		
GENERALES	MOTÓRICAS	VERBALES
VIOLENCIA 20 REÑIR 12	PEGAR 41 PORTAZO 9 GOLPEAR(OBJETOS) 8 DAÑAR 7 AGREDIR 4 TOCAR CULO 4 GOLPEAR (PERSONAS) 1	INSULTAR 19 AMENAZAR 16 OFENDER 12 PROVOCAR 8 DESAFIAR 7
Total: 32	Total: 74	Total: 62
Total términos relacionados con actividades violentas: 168		

En el caso de conductas relacionadas con la disrupción, que son mayoritarias, (354 frente a 136) se observa cómo los términos referidos a conductas verbales (316) son muy numerosos con respecto a las conductas motóricas (38). Sin embargo este orden, sin ser tan diferenciado, se invierte en el caso de conductas relacionadas con la violencia siendo las motóricas (74) ligeramente superior a las verbales (62).

8.4.1.3. Distribución semanal y diaria.

Efectuado un análisis en detalle sobre los datos recogidos (anexo XL) se observa que el martes es el día de la semana con más partes (106) y la sexta hora del día (13,30 h. – 14,30 h.) en la que más partes se emiten (116) seguida de la quinta (81). Ambos datos y la distancia que cobran con respecto a las demás horas, apuntan a las últimas horas de la jornada escolar (5ª h. y 6ª h.) como las más problemáticas de la jornada. Esto puede deberse a que a la especificidad del tipo de alumnado del grupo en estudio (descrita en el mismo capítulo apd. Muestreo) habría que sumar factores como la existencia en ese periodo de actividades que requieren altas dosis de concentración (p.e. Matemáticas a última hora del miércoles y del viernes).

8.4.1.4. Distribución por tipos de incidencias y áreas afectadas.

Con respecto al tipo de falta más repetida en los partes, resulta ser la número 3 (Desobediencia a las indicaciones del profesor) con 231 partes seguida muy de cerca de la número 4 (Perturbación del desarrollo de la clase) con 224 partes, (detalle en anexo XL). De estos datos resulta que la conflictividad a lo largo del curso se agrupa mayoritariamente en torno a los fenómenos de disrupción escolar quedando prácticamente relegados los relacionados con fenómenos explícitos de violencia.

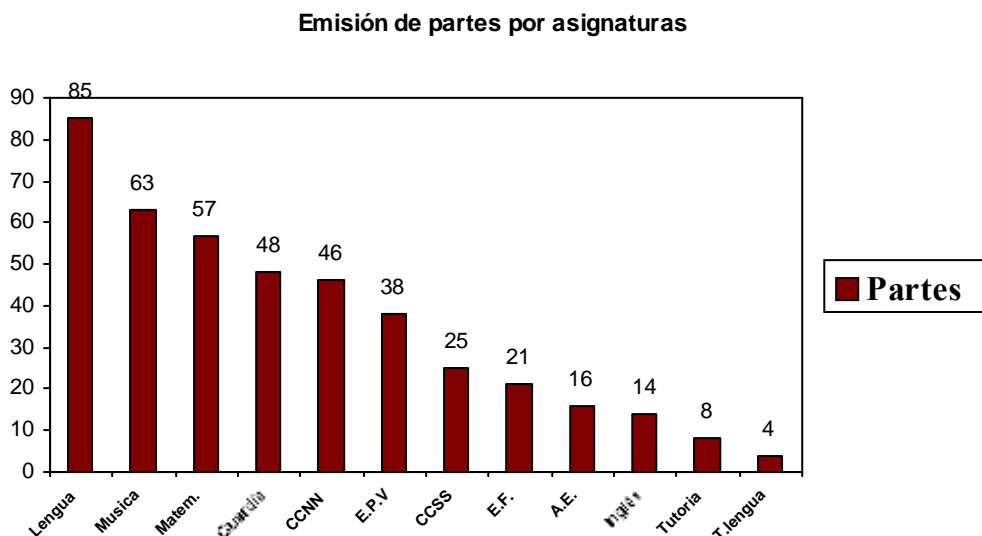
Con respecto a la asignatura con más partes resulta ser la Lengua y Literatura seguida de Música, Matemáticas, Guardias y Ciencias Naturales, (gráfico 4).

8.4.1.5. Estudio comparativo entre sesiones con voluntarios y sesiones sin voluntarios.

A. Por áreas

Con respecto a la distribución por áreas más conflictivas durante el curso (gráfico 2), entendidas éstas como las que más partes de incidencia acumulan, se observa que de las cinco primeras columnas (299 partes-70% de partes emitidos) correspondientes a cinco actividades distintas, sólo dos áreas, Lengua y Matemáticas recibieron voluntariado. En cambio, Música, Ciencias Naturales y las horas de guardia no recibieron apoyo del voluntariado en ningún momento. Estos datos indican que un 60 % de entre las áreas más conflictivas corresponden a sesiones en las que no se contó con voluntariado.

Gráfico 4. Partes de incidencias. Distribución por asignaturas.



- Dentro de cada área se realizó un estudio (detalle en anexo XLI) y comparando ambos periodos se observa que a nivel global los periodos con voluntarios con respecto a los periodos sin voluntarios son periodos en que el

número de partes decreció o se mantuvo similar como nos muestra la tabla 22 realizada con datos extraídos del estudio (anexo XLI):

Tabla 22. Partes de incidencias por asignaturas y periodos.

	Sin voluntarios	Con voluntarios	Global de partes
Lengua y Literatura	36	28	DECRECE
Lengua extranjera: Inglés	6	5	DECRECE
Matemáticas	26	17	DECRECE
Ciencias Sociales	10	8	DECRECE
Educación Física	13	1	DECRECE
E. Plástica y Visual	16	16	SE MANTIENE

-. Entre estas áreas se realiza posteriormente un estudio comparativo.

En primer lugar se procede a una ordenación de las áreas de acuerdo a su conflictividad entendida esta por el número de partes reflejados en la documentación recogida, (anexo XLI b).

En segundo lugar se focaliza la atención en determinar las cinco primeras áreas en partes de incidencias. Éstas son Matemáticas, Música, Lengua, Educación Física y Ciencias Sociales. Se excluyen del análisis a la Música por no haber recibido voluntarios a lo largo del curso⁴⁷.

Sobre cada una de ellas se realiza un estudio basado en la comparación, dentro de la misma asignatura. Para el desarrollo del estudio comparativo sobre las cuatro áreas seleccionadas se establecen los siguientes criterios:

- Se fijan dos periodos de medición por área (14 sesiones por periodo) que corresponderán a sesiones con voluntarios y a sesiones sin voluntarios, ambas serán idénticas en cuanto a duración de cada una de los periodos horarios (55 minutos).

⁴⁷ (Motivo por el que no es posible realizar comparaciones)

- La fuente documental serán los partes de incidencias emitidos por el profesorado que se estudiarán comparativamente por frecuencias y por tipología de incidencia constada en los mismos.

Una vez realizado el mismo se presentan los resultados en la tabla 23. A nivel global, de los datos reflejados en la misma se observa que las sesiones en los que existía la presencia de voluntarios en las aulas han sido caracterizadas por una menor emisión de partes. Destacan los casos de Matemáticas y Lengua que manteniendo un número de horas similar en ambas, también coinciden en que la suma de partes en sesiones sin voluntarios duplica a la obtenida en sesiones con los mismos.

Tabla 23. Partes de incidencias por asignatura y por tipo de sesión. Frecuencias de tipos registrados en los partes.

Tabla nº8. Partes por asignaturas y tipo de sesión				
Periodo de 5 noviembre de 2007 a 30 de mayo de 2008 ----				
	Sesiones 14 por área			
	Matemáticas	Lengua	Educación Física	Ciencias Sociales
Nº de partes en sesiones sin voluntarios	17 partes	14 partes	9 partes	4 partes
Nº de partes en sesiones con voluntarios	8 partes	8 partes	2 partes	4 partes
Tipología⁴⁸ de incidencia anotada por el profesorado en sesiones sin voluntarios	Nº 2-4partes 3-15 4-13 5-1 8-2 9-3 11-4	Nº 2-1 partes 3-8 4-9 5-1 8-9 9-4 11-2	Nº 1-3 partes 2-1 3-6 4-8 5-1 8-1 9-2 11-1	Nº 3-3 partes 4-2 8-1 9-1
Tipología de incidencia anotada por el profesorado en sesiones con voluntarios	Nº 3-7 partes 4-6 8-1	Nº 2 -1 partes 3-8 4-6 9-2	Nº 3-1partes 4-1 5-1	Nº 3-1 partes 4-1 5-2 8-1 11-1

Leyenda (Según consta en el modelo de parte de incidencias que utiliza el profesorado del centro)

1. Agresión física o moral.
2. Injurias u ofensas a compañeros, profesorado personal no docente.
3. Desobediencia a las indicaciones del profesor.
4. Perturbación del desarrollo de la clase.
5. Actos de violencia contra la propiedad individual, mobiliario o edificio.
6. Falsificación de documentos.
7. Suplantación de personalidad.
8. Falta de puntualidad.
9. Carecer de material escolar.
10. Actitud xenófoba.
11. Otras.

B. Por tipos de incidentes.

Con respecto a la tipología de las incidencias se ha considerado la conveniencia de crear la tabla 24 con los resultados totales por sesiones y tipos de conducta.

Tabla 24. Partes de incidencias. Tipologías recogidas.

	Tipo de incidencia										
	Agresión física o moral	Injuria u ofensa a compañeros, profesorado personal no docente.	Desobediencia a las indicaciones del profesor.	Perturbación del desarrollo de la clase.	Actos de violencia contra la propiedad individual, mobiliario o edificio.	Falsificación de documentos.	Suplantación de personalidad.	Falta de puntualidad.	Carecer de material escolar.	A C T I V I D A X E N Ó F O B A	Otras
Nº Sesiones sin voluntarios	3	6	32	32	3	-	-	13	10	-	7
Nº Sesiones con voluntarios	-	1	17	14	3	-	-	2	2	-	1

Globalmente se observa que las sesiones en las que se ha contado con la colaboración de voluntariado se han caracterizado por una menor emisión de partes de incidencias, en concreto más del doble, (96 s.v. sobre 40 c. v.).

Los actos que pueden caracterizarse por violencia física o moral (Tipo 1) se han encontrado mayoritariamente en sesiones sin voluntarios así como las injurias u ofensas a otros miembros de la comunidad (Tipo 2).

Con respecto a conductas que suelen englobarse dentro de la interrupción escolar, caracterizadas por desobediencia y perturbación (Tipos 3-4), encontramos prácticamente el doble en las sesiones sin voluntarios. Se observa una destacada diferencia entre sesiones con respecto a resultados obtenidos tanto en falta de material (Tipo 9) como de puntualidad (Tipo 8).

Los actos contra la propiedad física (Tipo 5) permanecen constantes en ambos tipos de sesiones. La falsificación de documentos (Tipo 6), suplantación de personalidad (Tipo 7) y actitud xenófoba (Tipo 10) no constan.

Las actuaciones englobadas por el epígrafe de “otras” (Tipo 11) son más frecuentes en las sesiones sin voluntarios (con respecto a la naturaleza de las mismas nos detendremos posteriormente en su aclaración).

C. Análisis del contenido proveniente de la descripción de incidencias.

El objetivo del presente apartado es conocer el contenido referido a la descripción de incidencias en los documentos cumplimentados por el profesorado. Se han seleccionado los partes emitidos en las 14 sesiones objeto de estudio en ambos periodos y en cuatro áreas distintas: Matemáticas, Ciencias Sociales, Lengua y Educación Física.

A continuación se procede a presentar las conclusiones que hemos obtenido acerca de su naturaleza tras examinar el contenido y la descripción que se detalla en los mismos. Con el fin de ilustrar mejor la exposición se incluirán algunas citas textuales provenientes de los documentos⁴⁹ analizados.

La exposición se articulará en tres apartados, uno destinado a las asignaturas de Ciencias Sociales y Lengua (Áreas nº 1 y nº 2), ambas unidas por haber obtenido similares resultados, el segundo apartado destinado a Educación Física, (Área nº 3) y el tercero a Matemáticas (Área nº 4). De todos ellos se presentan análisis detallado junto a breve síntesis en anexos XLIV, XLV y XLV. En dichos cuadros se recogen las categorías y subcategorías establecidas tras el análisis, el porcentaje de descripciones que se han

⁴⁹ Tabla con vaciado de contenido con el contenido de los 427 partes de incidencias en anexo XLVII
430

adscrito a cada subcategoría y ejemplos literales de las mismas. La tabla con el vaciado de los 427 partes emitidos se encuentra en el anexo XLVII.

1. - Análisis del contenido de los partes emitidos en Ciencias Sociales y Lengua.

En ambas asignaturas en general los comportamientos vienen a ser similares. En las sesiones sin voluntarios encontramos acciones tipo insultar, no dejar hablar, contestar a la profesora, llegar tarde, levantar la mesa, etc.

Ej. *“Sentarse mal inclinando la silla constantemente. Pese a las advertencias de xxx, termina cayéndose hacia atrás. Ya le pasó la semana pasada”* (255)

Así mismo, en las sesiones con voluntarios encontramos acciones del tipo: hablar, reírse, bloquear la puerta de la clase, llegar tarde:

Ej. *“Lleva varios días llegando demasiado tarde, hoy también, más de diez minutos, total para que si se lo reprochas se ponga de morros y no quiera trabajar nada”* (401),

Molestar a la profesora, contestarle mal, etc.:

Ej. *“En sesión con voluntarios se burla de la profesora voluntaria continuamente, sin dejarla desarrollar su actividad”* (233)

Podemos decir que los incidentes que se producen en estas sesiones tanto con o sin voluntarios son incidentes relacionados con la disrupción:

Ej. *“Molesta constantemente y perturba la clase con xxx. Perturba el desarrollo de la clase y no para de molestar constantemente. No quería seguir en clase. Se cree el centro de atención...”* (168)

Los episodios de agresión, maltrato, ofensa o violencia en general adquieren carácter esporádico:

Ej. "Estar insultando a sus compañeros toda la clase y levantar la mesa". (113)

Ej. "Mientras vemos una película, ella no para de hablar molestando a los que quieren ver la película. En varias ocasiones la increpo diciéndole que calle pero al poco tiempo vuelve a hablar. Finalmente uno de los alumnos le dice que les está molestando y se enzarzan en una discusión, aunque nadie la insulta, ella fuera de sí grita "me ha llamado puta negra". Yo le digo que se calme que eso no lo ha dicho nadie. Ella se levanta y gritando dice que se va a hablar con la directora y se va de clase. Y el resto de los alumnos se queda en silencio siguiendo la película. Al poco rato vuelve pegando portazos y haciendo tanto ruido como puede y se reproduce la discusión con tres de los alumnos, aunque esta vez consigo que se calme y que se callen todos". (56)

Salvo uno, que por sus especiales características, pudo acabar de forma violenta:

Ej. ". (...) le cuesta obedecer la orden aunque al final lo hace, pero al darse cuenta que los demás vamos a trabajar en grupos y ella no, se desata levantando la voz, faltándome al respeto, exigiendo estar integrada en la actividad, sin atender a las razones de que la siento ahí porque estaba molestando y no daba muestras de obedecer mis indicaciones ni de querer participar en la actividad de la clase. Se levanta, pretende sentarse en otro sitio, me grita, y le ordeno salir del

aula. Desobedece la orden y nos llegamos a enfrentar físicamente, reduciendo nuestra distancia a unos milímetros cara a cara. Intento adelantarme medio paso para forzarle a retirarse, pero se mantiene en su puesto y me doy cuenta que en esa situación lo siguiente es una agresión física. Estamos discutiendo, decido alejarme y decirle que se vaya a Dirección. Se ríe de mí y me dice que no. Se sienta, que la llevemos pero que ella no se mueve, que va a estar en el aula, que suba la directora. Le da igual la amenaza de llamar a sus padres para que vengan a sacarle del aula (...) (260).

2. - Análisis del contenido de los partes emitidos en Educación Física.

En las sesiones con voluntarios en general se dibuja un escenario caracterizado por la pasividad o la falta de interés:

Ej. "Ha venido a clase toda la mañana sin la mochila. No ha traído nada..."(13)

El profesor de la asignatura destacaba mayor conflictividad cuando no venía determinado voluntario del que por cierto estimaba altamente su labor. Apoyando lo anteriormente dicho, es interesante analizar detenidamente un parte que puso el profesor precisamente en una sesión en la que esperaba tener voluntario y por fin no apareció:

Ej. "Esto es de película de Fellini o Buñuel. Un esperpento. No encuentro salida a esta situación de locura. Se suben a las ventanas y se van de clase. Entran y salen. Se pegan, no escuchan. Tabaco en el servicio. Música en el móvil (xxx), desconcierto, gritos, alboroto, es una sin razón, es un circo sin domadores. Imposible hacer más". (243)

En general podemos concluir que el panorama que describen los partes se agrava con respecto a las sesiones en las que había voluntarios. Así, se describen desde agresiones hasta amenazas como se aprecia en la síntesis expuesta en el anexo XLV. El profesor, sin ayuda, encuentra serias dificultades para poder trabajar. Los sentimientos de imposibilidad caracterizan la mayoría de las sesiones con este grupo y más todavía cuando no se cuenta con la ayuda del voluntario/a.

Ej. "Estos alumnos no acatan las normas de juego, no obedecen a las indicaciones del profesor, rompen el mínimo ambiente conseguido en clase, es imposible dialogar con ellos y hacerles comprender una situación. Es una tarea inútil, estéril, improductiva, cansan y agotan. Nadie merece esto, pertenecen a otro mundo".
(307)

Por otra parte describe actitudes de algunos alumnos que no respetan la actividad que se desarrolla:

Ej. "xxx aparece a 4º hora en clase de 1º C en el gimnasio con una jaula y una cardelina. xxx también viene a esta clase y a ninguno de los dos les corresponde este horario". (315)

3. - Análisis del contenido de los partes emitidos en Matemáticas.

En las sesiones con voluntarios los actos descritos en los partes de incidencias hablan de una conducta que podría calificarse de indiferencia hacia el profesorado y/o la asignatura:

Ej. "No quiere realizar ningún ejercicio que se le manda, le explico los ejercicios, no pone ningún interés... no es capaz de leer ni una

línea para hacer su trabajo... se lo pasa bomba. Pasa de mi presencia". (338)

Pueden perfectamente encuadrarse como disruptivas y basadas en comportamientos verbales y no verbales. Se describen frecuentemente risas y actos gestuales y de manipulación que interrumpen las clases:

Ej. "No parar de reírse e interrumpir la clase continuamente llamando la atención". (384)

Sin embargo, como se aprecia en la síntesis expuesta en el anexo, en las sesiones sin voluntariado se describe un tipo de conducta que altera/interrumpe con mayor intensidad la actividad en el aula. Las conductas no verbales se manifiestan con mayor intensidad, tales como abandono del aula sin permiso, insultos y amenazas:

Ej." Me ha amenazado "Ya verás" y lo ha indicado con la mano", (179)

Adicionalmente y en la misma línea encontramos referencias acerca de pasividad, malos modos e interrupciones causadas por emisión de distintos ruidos:

Ej. "Tocando el tambor, ha cogido la mesa y se ha puesto a hacer música con ella dándole golpes...". (184)

Finalmente y una vez analizada la documentación recogida sobre la descripción de incidentes se concluye este apartado entendiendo que en las sesiones sin voluntarios se producen más episodios de amenazas, agresiones y actos de enfrentamiento entre iguales y hacia el profesorado que las sesiones en las que se contó con voluntariado.

8.5. Registro de incidentes críticos.

Dentro del ámbito físico aula el registro de incidentes críticos a través de fichas pretendió recabar información acerca de distintas situaciones de carácter disruptivo producidas en su interior y en las que el observador tuvo oportunidad de ser testigo presencial.

Todas las incidencias recogidas son actuaciones que pueden situarse fuera de las normas básicas de comportamiento en un aula. El motivo de ser objeto único de atención radica en la consideración de su registro como una fuente alternativa y valiosa de información. Este interés se basa en que la atención y registro se dirige a secuencias de actuación completas que podían prolongarse durante varios minutos. De este modo el espacio que ocupaba la información recabada venía a ocupar un lugar considerado de interés porque complementaba al registro concreto de conductas a través de frecuencias. Adicionalmente hay que aclarar que no todas fueron presenciadas por los responsables del aula (profesor y/o voluntarios) pero que evidentemente ninguna pasó inadvertida al observador puesto que las registró.

La finalidad, como ya se mencionó en el capítulo 6 (tabla 1) era responder a tres cuestiones específicas:

2.6 ¿Han existido más registros de incidentes críticos cuando no había voluntarios o cuando los había?

2.7 Una vez producido los incidentes, ¿se han percatado más los profesores de las sesiones con voluntarios que los profesores de las que no había voluntarios?

2.8 ¿En cuáles de los dos tipos de sesiones se han emitido más partes de disciplina?

No obstante y de forma adicional a los tres aspectos anteriores, se consideró de interés también analizar la naturaleza de los incidentes recogidos.

Para su aplicación se seleccionaron previamente un grupo de 9 alumnos que se consideraron conflictivos atendiendo al criterio cuantitativo de ser los que más número de partes de incidencias habían recibido hasta la fecha⁵⁰.

De los nueve alumnos iniciales, tres se tuvieron que eliminar por la existencia de un elevado absentismo unido a expulsiones temporales del centro. Ello planteó la imposibilidad de llevar a cabo un registro observacional sobre los mismos quedando finalmente reducido a seis alumnos, cuatro chicos y dos chicas (Tabla 25).

Se recogieron en total 21 fichas de incidentes críticos (anexo L) distribuidas a lo largo de cuatro meses, noviembre y diciembre de 2007 y enero y febrero de 2008.

Tabla 25. Distribución de fichas de registro.

Alumno/a	AR	RA	DA	FA	FO	FT
Nº fichas	3	4	2	6	4	2

Tras el análisis de la información obtenida y atendiendo a las tres cuestiones específicas en estudio, los resultados obtenidos (detalle en anexo XLVIII) describen un tipo de incidencias que se producen mayoritariamente al final de la jornada escolar (6ª h. – 7 partes, 5ª h.- 5 partes, 4ª h.- 3 partes). Ninguna de ellas hace mención a actos explícitos de violencia física (ver

⁵⁰ (15 de noviembre de 2007)

vaciado anexo XLVII) y en su globalidad responden a las cuestiones planteadas del siguiente modo:

Cuestión 2.6 ¿Han existido más registros de incidentes críticos cuando no había voluntarios o cuando los había?

La cifra de registros de incidentes es prácticamente similar en ambos casos, (11 con voluntarios y 10 sin voluntarios)

Cuestión 2.7 Una vez producido los incidentes, ¿se han percatado más los profesores de las sesiones con voluntarios que los profesores de las sesiones en que no había voluntarios?

Si, en las sesiones con voluntarios, los registros indican que el profesorado o el voluntariado que se encontraba en clase, se percató mayoritariamente de la existencia de los mismos (de 11 incidencias 9 fueron objeto de atención por parte del profesorado). En el caso de las sesiones sin voluntarios este porcentaje se situó en la mitad, es decir un 50%, (de 10 incidencias 5 fueron objeto de atención por parte del profesorado).

Cuestión 2.8 ¿En cuales de los dos tipos de sesiones se han emitido más partes de disciplina?

Con respecto a la emisión de partes, en la mayoría de los casos en que se tuvo constancia de la incidencia en las sesiones sin voluntarios, se resolvieron con la emisión de partes (de cinco situaciones observadas por el profesorado de área, cuatro recibieron parte disciplinario, es decir un 80%). Esta situación se invirtió en el caso de las sesiones con voluntarios, (de nueve situaciones observadas por el profesorado de área, sólo cinco recibieron partes, 55, 5%). En consecuencia se observa que las sesiones sin voluntarios

reciben un mayor número de partes disciplinarios que las sesiones con voluntarios.

Sobre el contenido de los partes (anexo XLVII), los emitidos en sesiones con voluntarios se caracterizan por ser actuaciones relacionadas con la disrupción escolar:

Ej. “No deja dar clase, ni explicar, hablando en voz alta, levantándose, tirando cosas y contestando a la profesora cuando se le reprende”, (Parte nº 169, anexo XLVII)

Los emitidos en sesiones sin voluntarios adicionalmente refieren actitudes relacionadas con enfrentamientos y ofensas:

Ej. “Pegarle una patada a su hermano”, (Parte nº 414, anexo XLVII)

Y extraordinariamente con algún episodio relacionado con la xenofobia o el racismo:

Ej. “Manifiesta desagrado cuando la pongo a trabajar con nnn. Lo nombra como “ese”. No es la primera vez que muestra racismo contra los moros. Le digo que se espere para hablar conmigo al acabar la clase pero se va sin hacerme caso”. (Parte nº 289, anexo XLVII)

Finalmente sobre la naturaleza del incidente crítico señalar que del análisis del contenido de las fichas se determinaron en total tres categorías que se ilustran con la totalidad de extractos literales considerados de interés. (Cuadro 19)

Cuadro 19. Contenido de las fichas de incidentes críticos.

Categorías	%	Extractos literales
Incidentes entre alumnado y profesorado	38%	"...el alumno AR estira las piernas por debajo de la suya con la intención de moverle la silla a la profesora de forma que esta al irse a sentar no la encuentre." (Ficha nº 1)
		"... el alumno se ha encarado con ella y no quiere que lo expulsen. Ambos se encuentran enfrentados a muy poca distancia, la profesora lo ha cogido de los hombros y le dice que abandone el aula o lo hace ella." (Ficha nº 2) (clase con voluntarios)
		"... Le digo amablemente que si quiere se acerque después de clase y que ahora no se levante porque si no le van a decir algo. Él hace caso omiso y me dice: ¡me da igual no pasa nada... Se levanta y viene hacia mí, en ese momento la profesora se acerca y le dice en tono firme y alto: ¡a este señor ni acercarte!" (Ficha nº 5) (clase con voluntarios)
		"El profesor acaba de sentarla en un lugar determinado, FA se levanta, pretende sentarse en otro sitio, grita, y el profesor le manda salir del aula. FA no quiere, grita se levanta y se enfrentan cara a cara. Están casi a punto de una agresión física, la alumna es alta y fuerte y acaba de separar sus brazos en tono agresivo, el profesor está apretando los puños y ambos se miran fijamente." (Ficha nº 12) (clase con voluntarios)
		"FA contesta: pero es que hace rato que te llamo, la profesora le contesta: ¡más te valdría atender cuando explico! Fa, Baja la mano y en voz baja dice: ¡Vete a la mierda chica!" (Ficha nº 14)
		"ML. manifiesta que se encuentra mal y solicita a la voluntaria y después al profesor permiso para abandonar el aula e ir al servicio. Le dicen que sí, FA dice que si puede acompañarla. El profesor le dice que no, que su compañera puede ir sola "perfectamente". FA le contesta que no, que ella la va a acompañar igualmente. El profesor le dice que si se va que ya no vuelva a entrar y FA contesta: ¡Ah, pues mejor!" (Ficha nº 15) (clase con voluntarios)
		"FO está situado detrás y cuando empieza el grupo a murmurar, sobre el comentario que acaba de hacer la profesora, éste emite un ruido con cierta intensidad (eructo)." (Ficha nº 17) (clase con voluntarios)
		"La alumna entra en el aula sin llamar a la puerta y sin dar ningún tipo de explicación se dirige a su mesa. Entra sonriendo y sin mirar a la profesora deja la bolsa encima de su mesa haciendo ruido al hacerlo." (Ficha nº 21)
Incidentes entre el propio alumnado	38%	"...RA que está al lado dice ¿qué pasa en tú casa?, FA le contesta ¿a ti que cojones te importa? Ra le dice (medio en broma medio en serio): igual te meten en la cárcel. FA: ¡Sí, con tú padre!..." (Ficha nº 4) (clase con voluntarios)
		"...Ja, y si llamo puta a una gitánica no pasa nada que es broma pero si es paya se pone muy tonta y me castigan. Pa, sentada al lado lo mira y le dice ni a una paya ni a una gitana, te llamo a ti marica y que te parece? ...que sois unos machistas asquerosos. RA,.. Ehhh, no te pongas nerviosa (cuando pa se da la vuelta le tira de la coleta)..." (Ficha nº 6) (clase con voluntarios)
		"Da se acerca por detrás a una alumna y le toca el culo de forma grosera. Ella se da la vuelta y le dice ¿te quieres parar?. DA se ríe y le dice ¿te gusta? Ella le dice: ¡se lo haces a tu madre!..." (Ficha nº 8)
		"La alumna está escribiendo y se observa que no hace caso a las indicaciones de su compañero jji que le llama para que coja un estuche que a modo de pelota se están pasando entre varios. De repente el estuche le da a ella, cae encima del cuaderno y le tira el bolígrafo al suelo cuando estaba trabajando con la voluntaria" (Ficha nº 10) (clase con voluntarios)
		"...FA: (riéndose), ¡ pues si tú no vienes yo tampoco! O sino... ¡vente pa mi casa...! TTT interviene: ¡Pelotas! FA. (En alto) ¡Pelotas tu madre, que te jodan tía!..." (Ficha nº 11) (clase con voluntarios)
		"Una vez en el interior de la clase un alumno al pasar por la mesa de otro le ha dado una colleja fuerte. El grupo clase se ríe y el profesor se da la vuelta diciendo: ¿que ha pasado?, El que sale dice que nada y al que le han dado la colleja no se queja ni informa a la profesora, pero en voz baja y riéndose le dice: "Luego te caparé joputa" (Ficha nº 13)
		"Cuando están trabajando se acerca el niño marroquí, que destaca por su mal comportamiento, en árabe les dice algo que interpreto como que dejen de trabajar, y hace además de escribir en las hojas de las chicas. Éstas acaban de interrumpir su trabajo y lo miran silenciosas." (Ficha nº 19) (clase con voluntarios)
		"Las chicas gitanas se han puesto juntas, la chica africana pasa por detrás y les dice con sorna: "tranquilas que no me pongo con vosotras " el profesor desde la pizarra dice que hay sitio para todas en la clase. Una de las chicas gitanas dice por lo bajo...."Los que se lavan", la chica africana lo ha oído y se dirige hacia una de ellas, le quita la cartera y se la tira por la ventana que está abierta." (Ficha nº 20)
Incidentes relacionados con el maltrato de materiales y/o instalación escolar	23%	"...Uno de los compañeros que está en el pasillo por el que va hacia su puesto, se ríe, él al pasar por su sitio le da una patada fuerte a su cartera,..." (Ficha nº 3)
		"El alumno RA, situado en la parte trasera del aula enciende el mechero y prende una hoja pequeña de papel. Esta comienza a arder y al momento la apaga y tira al suelo al lado de la pared, en un lugar de difícil visibilidad entre él y el radiador."
		"Ahora se dedica con un objeto que desde mi posición no alcanzo a ver bien, a rayar la parte trasera del respaldo de la silla de la compañera que tiene delante. Está no dice nada." (Ficha nº 7)
		"La alumna sale del aula por el pasillo y con el movimiento de la mochila el agua va saliendo de la botella de plástico. DA se ríe y dice en voz alta: ¡ Mirar a MA que se ha meado!" (Ficha nº 9) (clase con voluntarios)
		"GH, tiene la costumbre de sentarse mal en la silla. En esta ocasión se apoya para atrás hasta que al final la silla cae hacia atrás y el alumno se golpea, con estrépito, en el suelo." (Ficha nº 13)
"Fo gritaba cuando estaba haciendo su trabajo, el profesor le ha advertido y como sigue gritando el profesor lo castiga enviándolo al fondo del aula de pie. En esta posición y sin que le vea el profesor está marcando con la zapatilla la pared." (Ficha nº 16)		

Como se puede observar, el reparto de incidencias tanto entre profesorado y alumnado como entre el propio alumnado es idéntico en porcentaje (38%) y en ambos casos superior al obtenido por la categoría relacionada con el maltrato a materiales o instalación (23%).

En el caso de incidencias entre alumnado y profesorado, el enfrentamiento y el desacato son los principales puntos de referencia. En el caso de incidentes entre alumnos, la ofensa ocupa el primer lugar. Finalmente en el caso de maltrato de materiales el mal uso intencionado centra la mayoría de incidentes recogidos.

Se observa un reparto similar entre incidencias producidas en clases con voluntarios y sin voluntarios en las dos primeras categorías. En el caso de maltrato a materiales e instalación la gran mayoría (80%) se produjeron en sesiones sin voluntarios.

8.6. El diario de campo.

Apoyándose en que uno de los mayores valores de la realización del diario de campo es quizás el proceso de reflexión continua y en que como plantea Kemmis (1999) la reflexión está orientada a la acción, a través del mismo se pretendieron modificar/crear mecanismos o incluir estrategias que favorecieran el análisis profundo de las situaciones y en su caso la toma de posturas. Esto fue posible ya que por su propia dinámica obligaba a la escritura y ésta, en algunos casos, a la lectura cuidadosa para su perfeccionamiento. Todo ello ayudó a recordar lo vivido y también invitó en más de una ocasión, a ver lo pensado y lo dicho de una manera diferente.

Durante el tiempo en que se estuvo en el campo, con carácter diario, se procedió a realizar distintas anotaciones manuscritas de cuyos resultados tratará el presente apartado con la aportación adicional de algunos ejemplos. En estas notas se recogieron datos fundamentalmente de dos tipos diferentes:

A -. Notas descriptivas, que con finalidad de captar la imagen de la situación incluyeron datos referidos al acceso al campo y básicamente al interior del aula. En ellas se atendió al número y sexo de alumnos y profesores en la clase, estado de limpieza y orden y mapa espacial de distribución y movimiento del alumnado⁵¹. Igualmente y si se creía oportuno, se registraron datos sobre vestimenta, materiales escolares individuales, estado del equipamiento del aula, ruidos percibidos desde el exterior, condiciones lumínicas, olores, y temperatura.

B -. Notas reflexivas, que incorporaron el pensamiento del observador y que hicieron mención a vivencias, observaciones e interpretaciones realizadas a lo largo del proceso investigador.

8.6.1. Notas descriptivas.

En primer lugar señalaremos los resultados de los diagramas de espacios y desplazamientos.

En el transcurso de cada sesión de observación se realizaba, a mitad de clase, un esquema gráfico del aula y sus ocupantes en el que se anotaba la posición del alumnado diferenciándose por sexo y grado de conflictividad.

Resultó significativo el hecho de que, sin estar previsto inicialmente, el examen del movimiento en el transcurso de las sesiones fue caracterizándose

⁵¹ Realizado aproximadamente hacia la mitad de la sesión atendiendo a posibles agrupaciones, pues se creyó que era el momento en que mejor se puede reflejar la posición de los sujetos una vez comenzada la actividad.

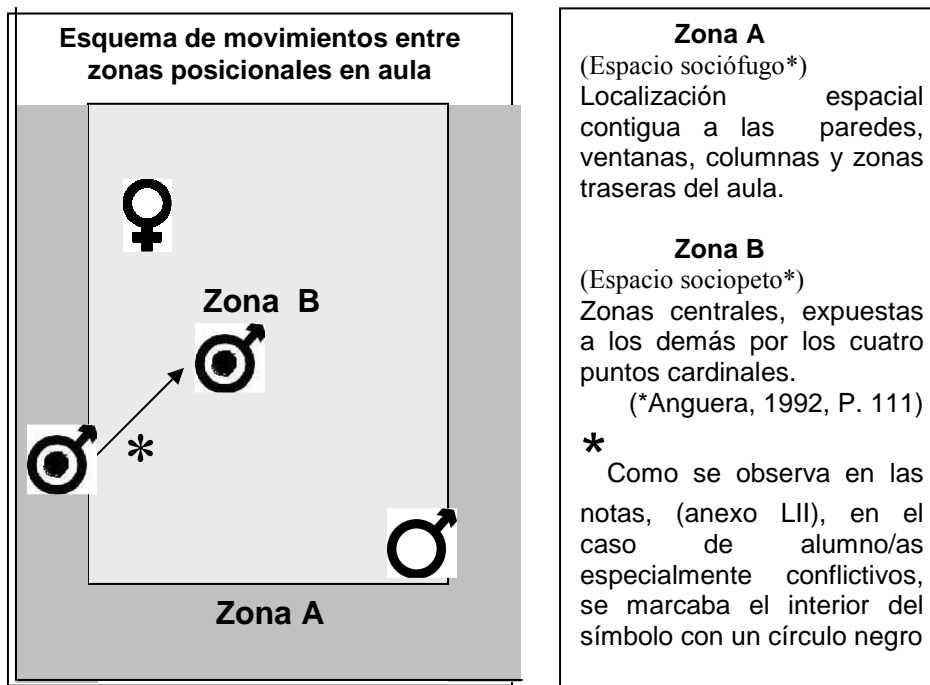
por traslados voluntarios e involuntarios de carácter similar y específico. Este tipo de movimientos consistió, como reflejan las anotaciones del diario de campo (anexo LI) en movimientos de alumnos conflictivos únicamente durante las sesiones con voluntarios, del perímetro interior al centro del aula (gráfico 5). Se trata de un hecho que cobra especial importancia en el supuesto de que se entienda a la posición, los desplazamientos y en general la interacción producida por los distintos movimientos que se dan en el aula como elementos importantes dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los datos que se recogieron sobre la ubicación espacial del alumnado se pueden localizar, desde un punto de vista proxémico (Hall,1979) en movimientos entre dos tipos de áreas bien definidas: la sociópeta y la sociófuga⁵². Si para su interpretación se atiende a los trabajos de De Jorge (1968) citados por Anguera (1992), la información proporcionada por estas notas puede no ser insustancial ni irrelevante. Dichos trabajos hacen referencia a que los individuos gravitan inclinándose hacia emplazamientos contiguos a paredes y muros (espacio sociófugo), porque ofrecen, junto con cierta intimidad, la oportunidad de no perder el contacto visual con el entorno exterior, manifestando así una preferencia por tales emplazamientos frente a otras situaciones especiales como pueden ser las mesas colocadas en zonas centrales, expuestas a los demás por los cuatro puntos cardinales (espacio sociópeta). En este escenario el espacio sociófugo puede ser relacionado con posturas no intervencionistas o reticentes a la participación, distantes y más proclives a actuaciones disruptivas cuando se percibe amenaza o invasión

⁵² Hall (1976) citando la investigación de Osmnod (1970) en el centro sanitario de Saskatchewan habla de espacios sociófugos como los espacios que tienden a mantener apartadas a las personas como ejemplo encontramos, pasillos, salas de espera, etc. y como espacio sociópetos los que pretenden todo lo contrario.

frente a la otra opción de ocupar un espacio sociópeto sujeto a un mayor control y exposición social. (Detalles del área de estudio en anexo LI).

Gráfico 5. Esquema espacial acerca de registro de individuos y movimiento entre áreas.



En consecuencia del examen de las notas de campo y a tenor de movimientos mayoritarios de la zona A a la zona B, en sesiones con voluntarios, se puede entender un movimiento característico y singular que puede tener relación con el incremento de la participación y por tanto de la actividad académica. Este hecho se puede relacionar, como se ha visto en el capítulo 5 apartado 5, con la disminución de problemas de disciplina.

Con respecto a otros aspectos se quiere destacar la observación realizada acerca del tipo de comunicación establecida entre el voluntariado y el alumnado basada en el uso de lenguaje no verbal. Eran frecuentes los gestos de complicidad, los acercamientos, sonrisas, coger del hombro, coger el lapicero al alumno y corregir su trabajo con él, inclinarse o agacharse para atenderle, el uso de nombres de pila para tratarlos o acercarse a ellos de forma lateral frente a la frontal más usada por el profesorado.

Con respecto a los espacios zonales, los voluntarios nunca usaron la pizarra y tanto unos como otros, (profesores y voluntarios) tendían a permanecer de pie durante el transcurso de las sesiones.

Se observó que el alumnado tendía a agruparse de forma natural atendiendo al sexo (chicos con chicos y chicas con chicas) y en un segundo orden por nacionalidad o etnia (marroquíes con marroquíes, gitanos con gitanos, payos⁵³ con payos, etc.). Se localizaron espacios zonales preferidos por dichos grupos, siendo mayoritariamente las chicas las que se ubicaban en las posiciones delanteras del aula y los chicos las zonas perimetrales y traseras.

Al no usar los percheros ni los respaldos de la silla era muy frecuente la presencia de obstáculos en los pasillos lo que contribuía a crear incidentes cuando los alumnos transitaban por ellos.

Al principio determinados hechos, aunque puedan parecer obvios, causaban curiosidad al observador, pero tras el paso de sesiones y su reflexión la explicación surgía con más facilidad, ¿por qué los alumnos con más problemas de disciplina tendían a ponerse siempre en un mismo lateral? :

“Contar con toda una pared de amplios ventanales orientados al patio y entrada del centro es un aspecto que contribuía a distraer la atención del alumnado situado en esa zona”. (Anexo LIII)

Aquí adicionalmente surgió la duda de por qué se aglutinaban dentro de esta banda en una zona específica, posteriormente se asoció a la existencia de los dos únicos radiadores en ese lateral del aula.

⁵³ Entre los gitanos, quien no pertenece a su raza. (R.A.E.)

En la misma línea de observación y posterior interpretación, llamaba la atención que el profesorado y el voluntariado mayoritariamente se colocaba en tareas de explicación, a la derecha de los alumnos, esto podía tener una explicación:

“(...) y quiere explicarse en parte por la propia disposición del aula, en la que la luz entra por la parte de la izquierda”. (Anexo LII)

Aspectos como la permanente presencia de la luz encendida pese a que las condiciones lumínicas del aula eran muy aceptables o constatar el calor desprendido por los radiadores al mismo tiempo que las ventanas se encontraban abiertas, pueden haber contribuido a crear y transmitir una cierta laxitud en el uso de los recursos.

A todo ello se puede sumar el efecto de escuchar la estridencia del timbre que señalaba los cambios horarios o el ruido molesto y ocasional procedente del pasillo y/o aulas contiguas.

8.6.2. Notas reflexivas.

Del proceso de redacción y posterior reflexión emanaron acciones que se fueron incorporando al proceso de investigación. A continuación se muestran algunas de ellas extraídas (anexo LIII) del diario (anexo LII).

-. Modificaciones en el acceso al aula. Para evitar situaciones comprometidas, puesto que el investigador no era profesor del centro y por tanto su postura se comprometía al observar en el pasillo ciertas situaciones violentas de empujones, peleas y comentarios, se optó por apurar la puntualidad al máximo, (se intentó llegar casi como el profesor):

“En los momentos previos a entrar en la clase, es decir entre una sesión y otra, el observador aguardaba en el exterior, en el pasillo. Las situaciones de empujones, carreras, gritos y desorden en general eran muy frecuentes. El observador, se veía en una situación delicada pues no sabía si intervenir o no. Se tiene la impresión de que muchas de esas conductas contenían de alguna manera cierta provocación. No se observaba en general presencia de profesorado por el mismo. Las conductas de algunos alumnos se basaban en contactos físicos violentos (empujones, collejas, carreras, etc.) que bajo una aparente normalidad de juego podían esconder agresividad y causar daños entre ellos”. (Anexo LIII)

-. Modificaciones sobre el trato con los alumnos, procurando acercamiento y eliminando malos entendidos o distancias:

“Al principio algunos alumnos creían que era un policía y de hecho lo preguntaron. No era extraño que algunas veces preguntaran al observador al acabar la clase: “¿nos portamos bien?”, “¿Nos va a hacer algo?”, ¿Te han mandao para que nos portemos bien?”,(...) Saberse los nombres, discretos guiños de ojos, búsqueda de aproximación, pequeñas conversaciones informales en las que se averiguaba información que posteriormente se usaba para

establecer un ambiente grato fueron herramientas de gran utilidad. Este tipo de información podía ser: “¿Cuándo vuelves a tu país de vacaciones?”,” ¿Qué tal tu madre, ha encontrado trabajo?”,” ¿Cómo vas con las mates?”,” ¿Qué vas a ser de mayor?”,”¿ Cómo llevas la rodilla del golpe del viernes? “, Etc. Dichas intervenciones se daban siempre fuera del aula y actividad en estudio”. (Anexo LIII)

Otro caso podría ser el de un alumno que comenzaba a preguntar al observador en el aula cada vez más en días más seguidos y en voz más alta por la hora (hecho que alteraba la sesión en mayor o menor medida):

“Algunas conductas rozaban un cierto límite, tales por ejemplo eran el preguntar al observador cosas en el aula, mientras estaba el profesor en la misma y se estaba dando clase. Contestar no era prudente pero no hacerlo tampoco. Por ejemplo era el tema de preguntar la hora, “¿cuánto queda profe?”, esto se solucionó en un principio ignorando la pregunta como si no se hubiese escuchado y posteriormente no llevando reloj. No obstante la llegada de fin de curso puso fin a esta situación”. (Anexo LIII)

-. Modificaciones sobre el procedimiento de registro para evitar influir en las situaciones:

“Si el observador miraba a un alumno tumbado encima de la mesa, el profesor automáticamente le decía al chico algo. Si ocurría algún tipo de hecho digno de anotarse, y la anotación se hacía automáticamente esta producía el efecto de reactividad, de alguna manera influía en el profesor porque éste sabía que aquello se estaba anotando, para evitarlo siempre se procuraba registrar los

hechos con un poco de retardo y de este modo no facilitar pistas. En muchas ocasiones, para despistar y no delatarse, no se miraba a las situaciones, se las escuchaba únicamente puesto que con la sola mirada del observador y/o registro se contaminaba la situación”.

(Anexo LIII)

-. Aclarando previamente al profesorado y voluntariado determinadas acciones.

Por ejemplo, una actuación del investigador, se mal interpretó por un voluntario hecho que posteriormente a su reflexión, suscitó una explicación al mismo acerca de la intencionalidad de la misma e hizo recapacitar sobre la necesidad de explicar mejor algunas de las actuaciones que realizaba en el centro:

“Un alumno de etnia gitana trajo a clase una cardelina⁵⁴ en su jaula durante varios días y se la enseñó al observador que llegó a hacerle una fotografía, hecho conocido y aprobado por el profesor de referencia pero que no fue visto con buenos ojos por el voluntario quien estimó que este acto reforzaba su conducta. Señalar que este alumno prácticamente sólo venía a esa clase, luego se marchaba”. (Anexo LIII)

Para concluir este apartado se subraya la idea de que el proceso de escritura y reflexión fue altamente productivo. La anotación en el diario cobró mayor importancia conforme aumentó en tamaño y permitió establecer

⁵⁴ Pájaro muy común en España, que mide 12 cm de longitud desde lo alto de la cabeza hasta la extremidad de la cola, y 23 cm de envergadura. Tiene el pico cónico y delgado, plumaje pardo por el lomo, blanco con una mancha roja en la cara, otra negra en lo alto de la cabeza, un collar blanco bastante ancho, y negras con puntas blancas las plumas de las alas y cola, teñidas las primeras de amarillo en su parte media. Es uno de los pájaros más llamativos de Europa. Se domestica fácilmente, canta bien, y puede cruzarse con el canario. (R.A.E.)

comparaciones entre las fases iniciales y finales de la investigación con la posibilidad de poder realizar deducciones.

Se consideró, una vez revisadas las anotaciones la posibilidad de que hacia el final del curso, los distintos protagonistas (alumnado, profesorado, voluntariado) de las acciones registradas en el aula, lo hacían mucho más libremente que al principio, momento en el que siempre se tuvo la duda de si hasta cierto punto “actuaban” para que el observador registrase su proceder. Por el contenido, frecuencia y duración de las conversaciones establecidas con el profesorado, se planteó una relación más fluida y menos defensiva hacia el final del curso. Todo ello se interpreta como un proceso gradual de integración que concluyó con la percepción de un escenario más natural y menos tenso del que se creó al principio. El uso de conversaciones de carácter informal, el lenguaje no verbal y aspectos como el uso nombres de pila, o el tipo de preguntas (sobre deporte, familias, países, etc.) pudo contribuir sustancialmente a ello.

El observador se percató de la existencia de multitud de actos que podían coincidir en el mismo instante y de dificultad de su registro, por ello poco a poco intentó centrarse cada vez más en determinados aspectos de tipo descriptivo y relacional dejando de hacer fichas tan amplias y detalladas como al principio. Fundamentalmente su estilo se aligeró, se usaron más símbolos y abreviaturas. Conforme el observador fue conociendo la realidad del aula creyó entender aspectos como por ejemplo el por qué que algunos chicos apenas hablaban, (la razón era que no conocían el español) o el motivo de cierta distancia inicial por parte del profesorado (quizás faltó más información sobre motivos y objetivos del investigador en el campo).

En la misma línea de hallazgos la observación, registro y posterior reflexión permitió la adopción de posturas personales que reforzaron su deseo de pasar inadvertido y no llamar la atención de ningún modo, posibilitando de este modo su labor.

A continuación se citarán algunas de ellas que, aunque inicialmente no previstas, su incorporación posterior contribuyó a evitar desviar la atención de los sujetos observados hacia el investigador: no mirar rápidamente al lugar y/o al sujeto que había protagonizado algún incidente así como no registrarlo inmediatamente después, no mostrar gestos de aprobación, desagrado y en general complicidad con ninguno de los protagonistas de los distintos hechos observados (p.e. no asintiendo con la cabeza a determinados comentarios), no mascar chicle, no hacer ruidos al mover la silla o la mesa, no volver la cabeza cuando escuchaba que se le llamaba por siseo desde una posición trasera, no mirar para atrás, procurar que no se cayera nada del material al suelo, pese a que en el aula en más de una ocasión hacía frío por estar las ventanas abiertas (estando la calefacción encendida), el observador no se levantaba a cerrarlas por no alterar el orden o dar lugar a malos entendidos, apagar el teléfono móvil al entrar en el aula, vestir de modo discreto, ocultar el sonómetro en la cartera, no hacer movimientos bruscos, no tropezar con las carteras en sus desplazamientos por el aula, no mirar fijamente a ninguna persona, no entrar cuando la clase había comenzado o salir antes de que hubiese concluido, no mirar el reloj, usar siempre un protocolo relativo al orden en los saludos o despedidas, si era posible, por el orden profesores, voluntarios y alumnos, etc.

Capítulo 9

Conclusiones y perspectiva de futuro.

9.1. - Introducción.

La presente investigación tuvo su origen en el deseo de conocer si los problemas de disciplina que se generaban en un aula disminuían cuando se encontraban en su interior personas voluntarias colaborando en las tareas docentes. Para ello, tal y como se ha descrito, se seleccionó un centro concreto que reunía unas características especiales y posteriormente se realizó un estudio en el mismo con dos objetivos específicos. Las conclusiones derivadas de este estudio se presentan en la primera parte de este capítulo.

En segundo lugar se abordarán los diferentes puntos que en mayor o menor medida han influido en el proceso investigador a través de la presentación de los aspectos que tanto a nivel oficial como particular han facilitado la investigación.

Posteriormente se dedicará un apartado específico a las dificultades aparecidas durante la investigación. En el mismo se tratarán dos aspectos: las dificultades observadas en los distintos apartados del planteamiento metodológico y, en segundo lugar, los dilemas éticos surgidos en la investigación.

Con respecto a estos últimos su exposición se efectuará a través de un recorrido por el procedimiento investigador que como se verá, discurre en torno a un eje común; la observación de la salvaguarda y el respeto de los derechos que las personas tienen legal y moralmente reconocidos.

Finalmente se presentarán una serie de propuestas de investigación sobre la presencia de voluntariado en las aulas que dado el interés que pueden plantear, podrían constituir la base de futuros estudios de ampliación.

9. 2. - Conclusiones.

En primer lugar se desea responder de modo afirmativo a la cuestión general de investigación origen del estudio; si decrecen los problemas de disciplina en un aula de secundaria cuando colabora el voluntariado.

La presente investigación ha demostrado la importancia que dicha colaboración tiene a nivel preventivo sobre la producción de problemas de disciplina en el interior del aula. Se trata de una primera y general conclusión que se deduce tras haberla demostrado por dos medios, en primer lugar a través de la constatación de la creencia mayoritaria en la comunidad educativa de que así se producen los hechos y en segundo lugar, por la demostración en el ámbito práctico, de la reducción de la producción de problemas de disciplina que acompaña a dicho tipo de colaboración. Estos resultados suponen una importante aportación del presente trabajo, ya que la literatura científica existe hasta el momento sobre la relación entre la acción del voluntariado y la producción de problemas de disciplina es más bien escasa a nivel internacional e inexistente en la educación secundaria española.

Para desarrollar el presente apartado se presentarán ocho conclusiones, cuatro por cada uno de los dos objetivos específicos de estudio, seguidas todas ellas de una breve explicación.

Con respecto al primer objetivo se muestra la aceptación unánime por parte de la comunidad educativa de la colaboración del voluntariado, su consideración como labor preventiva sobre los problemas de disciplina, ciertos aspectos limitadores y algunas propuestas de mejora.

El segundo objetivo, se desarrolla tras un estudio comparativo sobre la dimensión práctica y se ocupará de destacar en sesiones sin voluntariado: el incremento de atención que recibe el alumnado, la mejora de las condiciones ambientales que caracterizan a este tipo de sesiones, la reducción de los problemas disciplinarios, y la menor gravedad de los mismos.

Objetivo específico nº 1.

Conocer la opinión y valoración de alumnos, profesores, voluntarios e informantes clave del centro sobre la labor de los voluntarios en relación con los problemas de disciplina.

- **Conclusión nº 1: Se acepta y valora positivamente la colaboración del voluntariado. La gran mayoría de los integrantes de la comunidad educativa se muestran de acuerdo con su presencia en las aulas y apoyan su labor.**

La presencia de voluntariado en las aulas es vivida por la comunidad educativa como un hecho positivo. Este viene determinado por la unión de aspectos metodológicos y relacionales que posibilitan en su conjunto la tarea de enseñanza y aprendizaje.

El sector del profesorado aprueba su presencia porque a través de este procedimiento entiende que se permite una mejor atención del alumnado. Este hecho lo relaciona con la atención a la diversidad y en concreto con la posibilidad de una mayor atención individual tanto en calidad como en cantidad, redundando todo ello en un incremento del desarrollo personal y

académico del alumnado a su cargo. Este último valora altamente su colaboración en el aula y el voluntariado por su parte se siente útil y aceptado. A todo ello puede contribuir la relación que mantienen entre si profesores, alumnos y voluntarios que, calificada como buena o muy buena, puede favorecer en gran medida la tarea pedagógica a desarrollar.

En consecuencia y siguiendo la línea descrita en el apartado teórico, la comunidad educativa acepta que exista más de un responsable único en el aula. Su valor se fundamenta en la posibilidad de incorporar y redistribuir de una forma más equilibrada la atención tanto en calidad como en cantidad que el alumnado pueda requerir. El voluntariado no es un “extraño en el aula”, goza de buena consideración y se estima muy positivamente su capacidad de ayuda en la tarea educativa.

- **Conclusión nº 2. Para todos los sectores comprendidos en el estudio la colaboración del voluntariado en el aula supone una disminución en la producción de problemas de disciplina.**

Aunque cada uno de ellos sostiene sus creencias en argumentos de diversa índole, todos tienen un denominador común; la disminución de problemas de disciplina se produce en mayor o menor medida y esta se concibe como una consecuencia del efecto preventivo que supone la posibilidad de proporcionar mayor atención al alumnado.

Haciendo un recorrido por cada uno de ellos se localizan los siguientes aspectos de interés que a continuación se exponen.

La mayoría del alumnado opina que cuando hay voluntarios en el aula no sólo mejora el comportamiento del grupo sino que en particular ellos mismos también se portan mejor de lo que lo hacen habitualmente. Se argumentan sobre dos razones: la ayuda académica que perciben por parte del voluntariado y el tipo de relación que establecen con el mismo.

Para el alumnado, se trata de un tipo de ayuda que viene mayoritariamente entendida como la acción personal voluntario/a - alumno/a de explicación y resolución de dudas que viven como una acción personal y positiva hacia su persona. Todo ello se produce en un marco de trabajo donde el aspecto relacional cobra, lógicamente, especial significado. En esta línea el alumnado destaca la calidad relacional que perciben del voluntariado tanto a través del lenguaje verbal como no verbal. Se trata de un tipo de relación que diferencian de la mantenida con el profesorado habitual del área y que supone por su especificidad una alternativa a la que les resulta más fácil acogerse.

Para un amplio sector del profesorado el efecto preventivo se debe a la mayoritaria creencia de que contando con la colaboración de voluntariado se aumenta en gran medida la atención a la diversidad debido fundamentalmente al incremento de la atención individual. Este hecho, entre otros, es traducido en cambios positivos especialmente en el comportamiento de algunos alumnos. No se entra a valorar si se aprende más o si se aprende menos, se valora el que se portan mejor en clase. En este escenario, en el que se puede acceder y dedicar más tiempo al alumnado, la mejora del comportamiento viene determinada como una consecuencia lógica. Un alumno más atendido puede aprender más y por tanto tiene menos posibilidad de crear problemas de disciplina.

El voluntariado, por su parte, opina mayoritariamente que su propia actividad repercute positivamente en la disminución de problemas de disciplina. Sus argumentos se distribuyen básicamente en dos aspectos, en los relacionados con las consecuencias preventivas y reguladoras que derivan de la presencia de más adultos en el aula (aumento del control sobre el alumnado) y en los relacionados con la buena relación que pueden y que de hecho mantienen con el mismo.

Los informantes clave se posicionan mayoritariamente en la misma línea de disminución de problemas de disciplina y sostienen su postura en argumentos basados en tres aspectos básicos: las consecuencias derivadas del incremento de la atención individual, los efectos del aumento en la motivación personal y los derivados de una mayor integración en el grupo (al reducirse la posibilidad de existir alumnos desatendidos).

El hecho de que la mayoría de alumnos y en particular los que más puedan necesitarlo, reciban atención en mayor o menor medida, ayuda a luchar contra la exclusión en lugar de aumentar su riesgo. Desde este punto de vista, contar con voluntariado es favorecer la disciplina ya que se convierte en un medio para obtener un ambiente y un clima que favorece el trabajo, la comunicación y potencia las interacciones y colaboraciones mutuas.

En función de todo ello, la labor que realiza el voluntariado tiene consecuencias positivas sobre la convivencia en el aula. El hecho de que disminuyan los problemas de disciplina no es un fin, es una consecuencia y como tal se acerca al planteamiento sostenido en el apartado teórico: disciplina no como fin sino como medio imprescindible para facilitar los procesos de socialización y de enseñanza / aprendizaje.

- **Conclusión nº 3. Las limitaciones que existen se relacionan con aspectos organizativos, administrativos y personales.**

Se han detectado deficiencias que requieren especial atención. Todos los sectores coincidieron y con especial énfasis el profesorado, en la existencia de limitaciones organizativas relacionadas con deficiencias de información, planificación y coordinación.

La ausencia de información previa acerca de la presencia y labor de voluntariado en las aulas, la deficiente planificación caracterizada por ausencia de espacios de formación, preparación y coordinación entre voluntarios y profesores de área se constituye en un punto claramente susceptible de mejora. Es importante señalar que para gran parte del profesorado son aspectos que se han vivido de forma inadecuada o muy inadecuada y esto hace temer, de no subsanarse, futuras posiciones claramente contrarias a este tipo de colaboración.

No sirve de nada contar con voluntarios en el aula sin saber el día en que van a venir o sin haber preparado la sesión previamente con ellos. Sobre la figura del voluntariado, hay unanimidad sobre el deficiente sistema de captación ya que se considera insuficiente el número de voluntariado y muy limitado el origen del mismo. En concreto se reclama más presencia de familiares en las aulas pues se les considera dentro de la tipología o perfiles del voluntariado como uno de los más idóneos para colaborar en el aula; se valora especialmente su cercanía y facilidad de acceso a los alumnos.

El voluntariado por su parte, posiciona los problemas en la relación profesional con el profesorado como uno de los aspectos más críticos de su

labor. Se quieren sentir útiles y para ello quieren saber qué tienen que hacer en el aula. No quieren sentirse como algún informante explicó: “*mano de obra barata*”, quieren tener responsabilidad y sentirse realmente parte activa del proceso educativo que tiene lugar en el aula. Sobre este particular y ante la falta de directrices por parte del profesorado, no es infrecuente la divagación, el vagabundeo y por consiguiente la desmotivación.

- **Conclusión nº 4. Las propuestas de mejora se agrupan en torno a la captación de voluntariado, la adopción de determinadas estrategias y estilos docentes, modificaciones en la propia organización escolar y el rediseño de determinados procedimientos en la Administración Educativa.**

El profesorado propone la consecución de una adecuada coordinación con el mismo a través del incremento y habilitación de lugares y espacios de encuentro y el diseño y aplicación de nuevos métodos para la captación de voluntarios.

El voluntariado apuesta por dos líneas básicas dirigidas hacia su sector. La primera recomendando la adopción en su relación con el alumnado de actitudes personales relacionadas con la paciencia y el trato respetuoso y la segunda proponiendo el incremento de los niveles de diálogo y coordinación con el profesorado de área.

Los informantes clave apuestan en primer lugar y por orden de interés por la mayor captación de voluntarios muy especialmente en el seno del ámbito familiar, en segundo lugar y dentro del ámbito docente, por modificar actitudes

personales de cierta susceptibilidad hacia la labor del voluntariado dentro de las aulas, eliminando prejuicios y haciéndolas más receptivas a las posibilidades y beneficios que puede suponer la acción del voluntariado como colaboración externa. Una acción como la que supone incorporar voluntariado a las aulas de un centro, no debe ser una acción aislada y direccionada a grupos y alumnos especiales. Debería sentirse como un proyecto global de centro y como tal recibir el apoyo y la colaboración de toda la comunidad educativa.

Por su parte, la Administración Educativa es destinataria de medidas como la propuesta de revisión de la política de adscripciones de centros y en concreto del reparto equitativo del alumnado para evitar crear guetos. Al mismo tiempo debiera procurar cierta estabilidad del profesorado que pueda participar en este proyecto (la movilidad de plantillas supone el traslado continuo de profesorado que una vez formado abandona el centro). Finalmente se subraya la necesidad de un mayor control ante la ausencia de una evaluación rigurosa de proyectos innovadores como el que supone la presencia de voluntarios en las aulas, hecho que permitiría adoptar las posibles y oportunas modificaciones posteriores.

A nivel de la propia organización escolar se propone coordinación tanto a nivel horizontal como vertical dentro del mismo centro: búsqueda de espacios horarios destinados a coordinación e intercambio de experiencias, mejora de la organización (planificación, información, coordinación y evaluación) de la acción del voluntariado, creación de experiencias previas de trabajo con voluntarios en los centros de educación primaria o el rediseño de criterios en el reparto de alumnos y profesores por grupos. Este último aspecto viene a

subrayar, por ejemplo, las consecuencias, ya resaltadas en el marco teórico, de asignar grupos conflictivos a profesorado inexperto.

En otro orden de aspectos surge repetidamente la reivindicación de que ante retos como la creciente diversidad y la complejidad que se deriva para su correcta atención, el implemento de mecanismos adaptativos y de compensación como el que puede suponer la acción voluntaria no debe invisibilizar la necesidad de contar con más profesorado en las aulas (por ejemplo con el formato de apoyos internos) o simplemente aplicando una reducción de ratios.

Objetivo específico nº 2.

Analizar comparativamente la producción de problemas de disciplina con y sin voluntarios.

- **Conclusión nº 5. En las clases que se cuenta con voluntariado el profesorado dispone de más tiempo para explicar y aclarar dudas al efectuar menos llamadas de atención y correcciones al alumnado.**

De la observación directa en el aula se extrajeron resultados determinantes. El profesorado en las sesiones en las que no contaba con voluntariado efectuaba un mayor número de llamadas de atención al alumnado por su mal comportamiento. Este hecho se producía tanto a nivel particular como a nivel general. Conviene no olvidar que precisamente este tipo de conductas son, como se describió en el apartado teórico (cap. 2), las que más preocupan e impiden la tarea docente.

En consecuencia, en este tipo de sesiones, el tiempo del que disponía para realizar su labor se veía mermado notablemente. De este modo al dedicar parte importante del tiempo a llamar la atención y corregir determinadas conductas, el profesorado explicaba menos, podía dedicar menos tiempo a cada alumno y al final todo ello contribuía a frenar el ritmo individual y colectivo de aprendizaje con las consiguientes y nefastas consecuencias para el ambiente de la clase.

Evidentemente esto pudo haber contribuido a que el profesorado adoptara, con ánimo corrector, determinadas actitudes y medidas en su mayoría punitivas, pues no se considera ni insustancial ni irrelevante el hecho de que en este escenario se produjeron, por ejemplo, más del doble de expulsiones de alumnos de clase que cuando se contaba con voluntarios.

En este escenario, los comportamientos contra-normativos generales, los relacionados con la motricidad gruesa, los comportamientos ruidosos, los verbales y finalmente los agresivos conformaron una globalidad de conductas que caracterizaban a las sesiones sin voluntariado y que doblaban en frecuencias de aparición a las que se produjeron en sesiones con voluntarios.

Los alumnos más problemáticos en las sesiones sin voluntarios solían estar ajenos a la actividad y era frecuente que cuando no estaban pasivos alteraran el ambiente del aula a través de conductas como dar palmas y golpear la mesa (a modo de repiqueteo de tambor), se llamaran a gritos o tiraran cosas entre ellos o a los demás. Los comportamientos agresivos aparecieron muy esporádicamente cobrando menor importancia y basándose en insultos y agresiones leves (collejas, empujones, etc.). Se trataba de alumnos que prácticamente no recibían ninguna atención a lo largo de la sesión, salvo para

llamarles la atención, hecho al que estaban acostumbrados y parecían por ello no darle importancia.

La ausencia de una mayor atención individual dentro del aula podría explicar parcialmente la pasividad, la falta de motivación e interés por realizar las actividades planteadas e incluso algunos abandonos voluntarios de la misma (recuérdese como algunos alumnos lo hacían mientras decían, por ejemplo: *“¡Profe no entiendo nada, me voy que me aburro!”*).

- **Conclusión nº 6. En las sesiones en que se contaba con la colaboración de voluntariado las condiciones ambientales en el aspecto acústico son mejores ya que el ruido producido en su interior era menor que en las sesiones en las que no se contaba con dicha colaboración.**

Atendiendo a la importancia de las condiciones ambientales en que se desarrolla la actividad en el interior del aula descritas en el apartado teórico, y determinando al nivel de ruido como un componente de las mismas, los datos recogidos en el estudio determinan a las sesiones con voluntariado como más compatibles con la actividad académica que las sesiones en las que no se contó con dicha colaboración. Es decir que un aspecto como el ruido, relativo a la disposición ambiental y entendido como factor vehiculante o posible causante de actos de indisciplina, deja de serlo en cierta medida, cuando se cuenta con la colaboración adicional de más personas en el aula.

Paradójicamente y frente a lo que podía pensarse en un principio, un aumento de adultos en el aula, con el lógico impacto que podría conllevar (más

personas, más grupos y por tanto más actividad) no supuso que el ruido en el interior del aula aumentase sino todo lo contrario.

Los resultados obtenidos en la investigación situaron precisamente como más ruidosas a las sesiones en las que no se contaba con la presencia de voluntarios. En concreto, una vez obtenidos y comparados los valores, se demostró que en las clases con voluntarios el nivel de ruido producido era menos de la mitad que en las clases sin voluntarios. Con estos resultados es lógico suponer que el ambiente en el que ocurrían las sesiones con voluntariado era mucho más favorable para el correcto desarrollo de la actividad educativa.

Conviene matizar que los valores obtenidos no son resultado de la producción de un ruido constante y uniforme a lo largo de cada tipo de sesión. En concreto, las mediciones realizadas en las sesiones sin voluntarios presentaban picos muy altos que evidentemente contribuyeron a incrementar el valor de la media general. La existencia de estos picos correspondía en muchos casos a momentos concretos de las sesiones en los que se producían emisiones de ruidos (mayoritariamente gritos) que tanto individualmente o en su conjunto, suponían una alteración notable del ambiente académico, tanto por la frecuencia como por la intensidad que reflejaban las mediciones. Por el contrario, este hecho no se producía en las sesiones con voluntarios, donde las mediciones eran más bajas y los valores más constantes.

Esta diferencia notable entre el ruido producido entre ambos tipos de sesión puede ser interpretada por el incremento de atención (y sus consecuencias) que supone la presencia de voluntariado en el aula. Por lo general los alumnos que solían crear más problemas de disciplina solían estar ocupados o

atendidos con algún tipo de actividad y los que no lo hacían se sentían más controlados por lo que los gritos e interrupciones eran menos frecuentes. En este escenario, la disminución de la conflictividad se obtuvo como consecuencia del proceso y se determinó como un hecho asociado o consecuencia lógica.

- **Conclusión nº 7. Las sesiones en las que se cuenta con la colaboración de voluntariado son menos conflictivas que las que no lo hay.**

Se llegó a esta conclusión tras comprobar mediante diversos procedimientos como el análisis de documentos y la observación, que el profesorado emitía menor número de partes en las sesiones en las que contaba con voluntariado.

El estudio puso de manifiesto que a nivel de conflictividad entre las distintas áreas ocupaban los primeros lugares las que no recibían voluntariado.

Posteriormente se puso de manifiesto que entre las propias áreas que recibían voluntariado, las sesiones en las que contaron con voluntariado se caracterizaron por ser mucho menos conflictivas que las que no lo hubo. De hecho la suma de partes de incidencias en sesiones sin voluntarios duplicó a la obtenida en sesiones con los mismos.

Tal y como se expuso en el marco teórico, el porcentaje de tiempo que se dedica al alumno bien sea individualmente o a través de trabajo cooperativo parece tener una incidencia directa en la prevención de la disrupción. Los alumnos que más problemas suelen dar, en las sesiones con voluntariado

reciben más atención, una atención que en mayor o menor medida les hace estar ocupados, y por tanto dedicar su tiempo individual o colectivamente a desarrollar actividades. Se pueden cansar antes que los demás o pueden desarrollar conductas conflictivas, pero casi siempre se presentan en menor medida e intensidad. A donde no consigue llegar el profesorado, por distintos motivos, llega el voluntariado y lo suele hacer con un estilo distinto convirtiéndose en una vía alternativa que enriquece el proceso.

También el control del grupo es mayor. De hecho la presencia de más adultos en el aula puede explicar el por qué en las sesiones con voluntarios, el profesorado o el voluntariado que se encontraba en clase o ambos a la vez, se percataban muchas más veces de la existencia de los mismos mientras que por el contrario en las sesiones sin voluntarios este porcentaje se situaba en la mitad.

Es posible deducir que el profesorado se mostrase incluso más tranquilo en sesiones con voluntarios pues porcentualmente se mostró menos expeditivo a la hora de emitir partes de incidencias que en las sesiones sin voluntarios.

- **Conclusión nº 8. Las incidencias producidas en las sesiones con voluntariado son de menor gravedad que las producidas en sesiones sin voluntariado.**

Los resultados indicaron que la conflictividad a lo largo del curso se agrupaba mayoritariamente en torno a los fenómenos de disrupción escolar quedando prácticamente relegados los relacionados con fenómenos explícitos de violencia.

Ambos tipos de sesiones presentaron una clase de incidentes totalmente distinta tanto por su tipología como por su frecuencia de aparición. Mientras que en las sesiones con voluntarios las incidencias reflejadas dibujaban un escenario caracterizado mayoritariamente por la pasividad o la falta de interés, en las sesiones sin voluntarios hubo mayor tensión, produciéndose más episodios de amenazas, agresiones y actos de enfrentamiento entre iguales y hacia el profesorado.

Atendiendo al marco teórico expuesto, los problemas de disciplina, constituidos por un conglomerado de conductas enojosas e inapropiadas portan un mensaje oculto de llamada de atención. El hecho de no contar con el apoyo adicional que suponía la colaboración de voluntarios puede explicar el que conductas que caracterizadas por desobediencia y perturbación, se produjesen más del doble de veces en las sesiones sin voluntarios. A todo ello hay que añadir el que los actos que pueden caracterizarse por violencia física o moral así como las injurias u ofensas a otros miembros de la comunidad se localizaron mayoritariamente en este tipo de sesiones.

Todo el proceso descrito viene a desarrollarse en el marco de un enfoque particular sobre el tratamiento de la indisciplina que se ha considerado híbrido entre los ya tradicionales y previamente revisados en el apartado teórico. Este se situaría en una posición muy cercana al enfoque social y comunitario, básicamente preventivo, por tanto proactivo y siendo en su conjunto resultado de aportaciones de múltiple naturaleza. Se caracteriza por operar educativamente bajo los siguientes parámetros: participación comunitaria, grupos reducidos, diálogo, estilo docente cercano, organización

efectiva de actividades en el aula, trabajo cooperativo, y adecuado marco físico.

Desde el enfoque social, interesa subrayar la idea de la participación de la colectividad y por tanto la idea de responsabilidad social. Recuperamos la idea de que la sociedad también es responsable de sus actos, de los problemas de disciplina que realizan los alumnos y por tanto debe implicarse en su resolución.

Desde el enfoque cognitivo, el papel que realizan tanto docentes como voluntariado al crear un clima de cooperación es compatible con el rol docente descrito en el marco de la disciplina constructivista. Si recordamos el uso, bajo el enfoque conductista, de la atención del profesorado al alumno, entendido únicamente éste como reforzador del comportamiento, el incremento de la atención producido se convierte en una poderosa herramienta para disuadir los malos comportamientos.

Entendemos que siempre se producirá una comunicación de mayor calidad y con menos posibilidad de interpretaciones erróneas cuando esta sea más cercana, por ejemplo en el seno de grupos de trabajo dirigidos por uno o más responsables. Precisamente la calidad en la relación ha sido uno de los aspectos que más valoraron todos los sectores, especialmente el alumnado.

Por otro lado, el uso de metodologías participativas de clara identificación con el enfoque humanista por considerar al profesorado y voluntariado como sujeto social, cultural y laboral, implican la incorporación en su diversidad de destrezas, habilidades y por tanto procesos comunicativos que eliminan o interfieren actitudes indisciplinadas.

Bajo esta perspectiva se compartía la opinión de que el niño que presentaba problemas de disciplina necesitaba un contexto suficientemente laxo donde sentirse en libertad para expresarse y experimentar el afecto de los demás. Por tanto es lógico pensar que en un ambiente cálido en el que las ideas parten de un profundo respeto al individuo y unas altas expectativas sobre su capacidad, los impulsos de bondad puedan surgir espontáneamente.

Desde el enfoque ecológico, a parte de poner en evidencia los efectos de la inadecuada planificación escolar se subrayarían las implicaciones de aspectos relevantes como el tamaño, composición y distribución de los grupos o las condiciones físico/ambientales en las que se desarrolla la labor educativa. Adicionalmente la presencia de más personas en el aula tiene sus implicaciones con el enfoque naturalista. Ello puede traducirse desde el papel motivador que requiere del profesorado para captar la atención del alumno, así como su desmitificación como único portador de autoridad y sabiduría. Un alumno motivado no debería dar problemas. Bajo este planteamiento, el profesor es uno más de los que se puede aprender, no necesariamente el único ni el mejor para ello. En este escenario, la participación activa de agentes externos, familias, exalumnos, exprofesores, universitarios, colectivos y asociaciones, etc. supone una estrategia que puede facilitar buenos resultados académicos por el beneficio que reporta al vehicular (previniendo la indisciplina), el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Desde un enfoque dialógico y una perspectiva comunitaria los resultados confirman su valor preventivo al ser un tipo de intervención eminentemente relacional que integra de forma efectiva en su funcionamiento

a la riqueza y diversidad de la sociedad a través de la colaboración voluntaria de sus miembros en las aulas.

A la vista de los resultados obtenidos, las conclusiones emitidas y todo ello en el marco de la revisión teórica expuesta: la participación externa trasciende en su valor preventivo del ámbito teórico al práctico, convirtiéndose, entre otros aspectos, en una valiosa herramienta facilitadora de la convivencia y por tanto del proceso de enseñanza y aprendizaje.

9.3. Condiciones facilitadoras.

9.3.1.- Permisos y ayudas a nivel oficial:

- Fase de estudio piloto: concedidos⁵⁵ dos permisos sin retribución de cinco días cada uno, (marzo de 2005/2006) y (abril de 2006/2007).
- Fase de trabajo de campo: concedida⁵⁶ licencia por estudios duración de un curso académico (2007/2008) para la realización de una investigación relacionada con la presencia de voluntarios en las aulas en el IES Lucas Mallada de Huesca.
- Permiso para estudio en centro oficial concedido por la Dirección Provincial de Educación de la provincia de Huesca y por la dirección del I.E.S. Lucas Mallada.
- Posibilidad de ampliar la formación del propio investigador desde el nombramiento por concurso público (junio 2008) del puesto de asesor en materia de Convivencia y Atención a la Diversidad del Centro de Profesores y Recursos (C.P.R.) de Sabiñánigo (Huesca).

⁵⁵ Por parte del Departamento de Educación Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón.

⁵⁶ Idem.

9.3.2.- Facilidades a nivel particular:

- La propia condición docente del investigador (P.E.S.)⁵⁷ que conoce el medio y ha desempeñado el cargo de jefe de estudios, tutor, juez instructor en expedientes disciplinarios, miembro de la Comisión de Convivencia del Consejo Escolar y asesor de convivencia de C.P.R.
- La disposición personal del director saliente (06/07) que durante el curso 2007/2008 desempeñó el cargo de Delegado Provincial de Educación de la provincia de Huesca y la directora entrante (07/08) para que la investigación se llevase a cabo en las mejores condiciones. Desde un principio se contó con su colaboración, la cual se intensificó en calidad y cantidad hacia el final del curso. Hay que tener en cuenta la gran cantidad de trabajo que suelen tener habitualmente los cargos directivos y por ello se cuidó mucho de requerir lo que se creía información necesaria e imprescindible con el fin de no causar molestias. Se solicitó su colaboración para acceder a determinadas personas, documentos e instituciones. La propia directora del centro facilitó su despacho para poder trabajar en todo momento y proporcionó las indicaciones oportunas al personal de administración y servicios (P.A.S.) para que se atendiera al investigador en temas relativos a acceso a dependencias, fotocopias, llaves, etc. El Secretario y la Jefe de Estudios por su parte colaboraron en la misma línea, actitud que facilitó en gran medida el desarrollo de la investigación.
- La amabilidad tenida con este investigador por parte de todos los miembros participantes en el estudio de la comunidad educativa del IES

⁵⁷ Profesor de Enseñanza Secundaria.

Lucas Mallada así como los distintos informantes clave y jefes de estudio que se citan en las fuentes de información.

9.4. - Dificultades

9.4.1 Sobre el planteamiento metodológico.

A nivel concreto se destacan las siguientes dificultades:

En el estudio observacional.

Hubo días en que el observador se personaba en el aula y no se podía llevar a cabo el trabajo por motivos como los siguientes:

- Falta de alumnos (suma entre absentistas y expulsados).
- El profesor estaba de baja y sin sustituto o enfermo.
- Se estaba realizando un examen y no se le había comunicado al observador.
- Se procedía a proyección de video.
- Retraso en la llegada al centro fruto de cortes de carretera.

El haber adoptado la estrategia de ocupar un lugar a lo largo de la sesión de observación sin moverse presentó ciertas limitaciones. En muchas ocasiones desde esta posición no se veía bien o no se escuchaba una conversación que se consideraba de interés y por otro lado levantarse y ponerse al lado no se consideraba lo más conveniente.

Por motivos de organización el voluntariado se incorporó un poco tarde (finales de octubre) y se retiró un poco pronto finales de abril principios de mayo.

En general el profesorado era reticente a ser observado y más todavía grabado.

El clima de centro denotaba una cierta tensión. Parte del claustro exigía a la Dirección y Jefatura de Estudios medidas más expeditivas frente a la indisciplina, (pedían más expulsiones).

Costaba explicar que el objetivo del estudio no era si los alumnos aprendían más o menos en función de la acción de los voluntarios o que la investigación no estaba dirigida a evaluar el proyecto de Comunidades de Aprendizaje.

En algunas ocasiones, llegó a ser materialmente muy difícil contabilizar la cantidad de veces que se llamaba la atención en clase. Sobretudo en determinadas asignaturas y determinadas horas.

Pese a que se disponía de un lugar para dejar los materiales en el despacho de Dirección, se procuró no dejar nunca nada en el mismo, puesto que se trataba de notas y material sensible que era necesario preservar. A dicho despacho entraba mucha gente y estaba abierto permanentemente. El tener que llevar siempre los materiales encima no facilitaba la comodidad en los desplazamientos.

En la fase de entrevistas y cuestionarios

Aspectos legales. Procedimientos de registro. Ante la posible existencia de problemas legales y después de hablar con la Dirección del centro se optó por no usar instrumentos de grabación de video ni de audio en el interior del aula para el registro de la información suministrada por el alumnado (que es necesario recordar se trata de sujetos menores de edad). Las grabaciones, cuando se hicieron, fueron a mayores de edad y con su consentimiento expreso.

En determinadas épocas del curso, coincidiendo con finales de trimestre y final de curso, el profesorado tenía un nivel de ocupación superior al habitual y esto obstaculizaba realizar las distintas pruebas. Hubo que repetir una parte de una entrevista porque se acabaron las pilas y como se habían puesto hacía muy poco se optó desde ese momento por cambiar el instrumento de grabación y utilizar una grabadora digital.

Los lugares para realizar las entrevistas no fueron fáciles de encontrar puesto que se hicieron su mayoría en horario laboral y tanto las aulas como departamentos del centro estaban ocupados.

En el estudio sobre el ruido en el interior del aula.

Como instrumento de medición se usó un sonómetro. Parece existir acuerdo en que el sonómetro no mide perfectamente el sonido. Hasta la fecha (2009), no se ha podido diseñar un instrumento que mida de forma eficaz el sonido tal y como es percibido por el oído humano. Por lo que este instrumento de medida sirve exclusivamente para medir niveles de presión sonora (de los que depende la amplitud y, por tanto, la intensidad acústica y su percepción, sonoridad). La evaluación objetiva de la calidad acústica en el ámbito escolar involucra el conocimiento de parámetros tales como el nivel de ruido de fondo y el tiempo de reverberación, para lo cual se requiere instrumental adecuado y técnicas muy especializadas ajenas a nuestro estudio.

El sonómetro se suele utilizar para medir lo que se conoce como contaminación acústica (ruido molesto de un determinado paisaje sonoro) y en nuestro estudio la medición hacía referencia al producido por el ambiente

(murmullo) del aula. A la hora de la interpretación de sus efectos tampoco se ha querido olvidar que el ruido lleva implícito un fuerte componente subjetivo pues un mismo sonido puede ser considerado un elemento molesto para unas personas mientras que para otras no. Esto depende de las características del receptor y del momento que se produce el ruido. Algunos factores que pueden influir son la franja horaria en la que se produce, la actividad del alumno en ese momento, el tiempo de exposición, el intervalo entre exposiciones, los antecedentes socioculturales, lo habituada que esté la persona a un determinado ruido, si el ruido es continuo o intermitente, la intensidad y la frecuencia del sonido, la edad del receptor, etc.

En el estudio sobre los partes de incidencias.

El carácter subjetivo de los partes de incidencia. El parte de incidencias es un documento manuscrito y suele estar escrito inmediatamente después de producirse un incidente. Su carácter es subjetivo tanto a la hora de tomar la decisión de usarlo como a la hora de rellenarlo o simplemente de presentarlo en Jefatura de Estudios. Un mismo incidente puede ser valorado de forma distinta por distintos profesores y por consiguiente puede suponer respuestas distintas. Debido a este carácter subjetivo del que hablamos, este estudio no pretende medir la conflictividad del centro de acuerdo a los partes pues no puede ser nunca el instrumento ideal aunque sí un indicador. Su existencia, su número y su naturaleza consiste para la investigación un referente documental de gran interés puesto que a nivel global es susceptible de análisis por ser tangible, cuantificable e interpretable.

El contenido de los partes. En algún caso no siempre eran legibles. En otros no constaba la fecha, la tipología o la descripción de la incidencia. En algunos casos se observa que el tipo anotado de incidencia no corresponde con la descripción realizada, en estos casos se desechó. Siempre consideramos el parte como un elemento de estudio que no podíamos alterar ni interpretar fuera de lo meramente objetivo.

9.4.2. Dilemas éticos.

El trabajo de campo supuso la inmersión del investigador en la vida académica del centro en estudio durante tres fases, dos breves y una más prolongada. La primera fue dedicada a los estudios preliminares (mayo 2005/2006), la segunda al estudio piloto (abril 2006/2007) y la tercera que constituyó la totalidad de un curso académico (2007-2008).

Evidentemente las relaciones interpersonales fueron mucho mayores en la última fase. De este tipo de contacto se derivaron los principales dilemas a los que el investigador tuvo que dar solución puesto que se relacionó de una manera más o menos intensa con los participantes.

En primer lugar hay que señalar que en la entrada a un escenario jerarquizado como es la institución escolar, se trata de un proceso complejo y por ello se vigiló especialmente la negociación del acceso con las diferentes partes. Desde un principio se pudo constatar que el visto bueno de la Administración Educativa y la Dirección del centro, aunque garantizaba la entrada no incluía la colaboración sincera y voluntaria del profesorado es más, incluso a veces se pensó que todo lo contrario. Al principio del estudio y en

alguna ocasión se tuvo la sensación de que el permiso para entrar en el aula se daba de forma “obligada” por el profesorado para no enfrentarse con la Dirección, en otras ocasiones se percibía cierto temor a explicarse con libertad.

También existía el prejuicio de entender la acción del investigador bajo intereses políticos que pretendieran autenticar, fuese como fuese, al proyecto de Comunidades de Aprendizaje como un buen proyecto para el centro y por tanto fruto de una buena decisión política cuando se apostó por el mismo desde la Delegación Provincial de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón. Por todo lo expresado, la colaboración del profesorado en algunos casos fue más lenta, progresiva y requirió un esfuerzo constante, que no improductivo, de aproximación.

Por su condición de profesor, el investigador ya conocía previamente a parte del profesorado del centro por lo que existían lazos personales a los que se sumaron otros que se crearon adicionalmente a lo largo del estudio y que obligaron a un difícil ejercicio de malabarismo al intentar equilibrar el rol como “investigador” y el rol como persona cercana y sensible hacia la realidad que intentaba conocer.

El dilema entre lo que estaba bien y lo que estaba mal, lo correcto y lo incorrecto en el modo de actuar siempre estuvo presente. Por ello tras revisar distintas fuentes bibliográficas⁵⁸, se intentó dar respuesta atendiendo a una serie de consideraciones éticas que pivotaron sobre dos aspectos fundamentales: la libertad y la confidencialidad:

⁵⁸ Leino –Kilpi y Tuomaala,(1989); House (1990); Deyle et al. , (1992); Punch, (1994); Christians, (2000)
480

- **Libertad.**

Se contó siempre con el consentimiento de los sujetos a ser investigados. En el caso del profesorado e informantes clave se podría hablar de un código ético de consentimiento informado (Punch, 1994) tanto en cuanto fueron informados de que serían estudiados, tenían derecho a conocer la naturaleza de la investigación y conocían las posibles consecuencias (nunca negativas, ni para ellos ni para su trabajo) de los estudios. La no coerción y no manipulación fueron señas de identidad permanentes.

- **Confidencialidad.**

Para garantizar la privacidad y la intimidad de la información obtenida se procuró la confidencialidad. En algún caso la identidad de los sujetos fue difícil de ocultar dado el rol desempeñado, no obstante coincidió afortunadamente con informantes que no manifestaron deseo expreso de anonimato. Se produjo la circunstancia de que mientras algunos de ellos deseaban ver publicados sus nombres otros manifestaron todo lo contrario. Circunstancialmente alguno manifestó parte de sus opiniones bajo total confidencialidad (solicitando que fuese fuera de registro, ej. : *"Esto te lo digo fuera de la entrevista, apaga la maquina"*) y por tanto tampoco llegaron a ser recogidas en las notas del investigador.

A nivel general y una vez acabada la investigación, se plantean las siguientes dilemas éticos sobre el planteamiento metodológico:

- ¿ Se estuvo el suficiente tiempo en el campo de estudio?

- ¿Se explicó convenientemente cuáles eran los objetivos de la investigación? Recuérdese que a mediados de curso todavía había profesores que pensaban que el objetivo del estudio era si los alumnos aprendían más o menos cuando había voluntarios. De hecho solían enseñarle al observador sus cuadernos y explicaban (sin preguntárselo) los avances o retrocesos de los mismos.
- ¿Se observó el escenario y las situaciones relevantes para la comprensión del fenómeno? Se trabajó en un aula y con un grupo elegidos dentro de las limitadas opciones que el centro podía ofrecer pues había tres grupos de primero y era en el seleccionado (1ºB) en el cual se podía ver la participación de más número de voluntarios. Se contaba inicialmente con una presencia mayor de voluntarios y de más días de los que realmente se llegaron a disponer. Los periodos en los que los voluntarios tenían asignada su labor en el centro debían comprender 45 horas según la información proporcionada por la profesora tutora de la universidad y la tutora de voluntarios en el centro.
- ¿Se entrevistaron a bastantes informantes?
- ¿Se comunicó de modo claro y concreto las conclusiones a los miembros de la comunidad estudiada? Al final del trabajo de campo se solicitó por parte de la Dirección del centro un informe del investigador al claustro acerca de los resultados del trabajo realizado. Se les facilitó un dossier para el mismo en el que a grandes rasgos se recogían líneas de trabajo realizadas, postergando las conclusiones para un periodo posterior.

Otras estrategias que plantearon dilemas éticos.

Se considera difícil seguir un principio ético sin violar algún otro. En esas situaciones, la meta ha de diseñar la solución más razonable. Lo que todos o la mayoría quieren o desean no siempre coincide con lo justo y bueno.

Para el desarrollo del presente apartado se considera ilustrativo el uso de algunos ejemplos que ayudarán a comprender la situación y algunos de los dilemas a los que se enfrentó el investigador.

Ej. 1: *¿Te das cuenta de lo que tengo que aguantar?*

La obtención de algunas informaciones se derivó del grado de confianza que se llegó a tener con algunos informantes. No obstante se desea matizar que a veces, la investigación llevó al investigador a simular una comunión de ideas o prácticas a fin de lograr la confianza de algún informante y facilitar de este modo la obtención de información.

Ante este tipo de actuación se puede plantear el siguiente dilema: ¿Supone esta conducta una traición? Se responde a ella negativamente desde la convicción de que esta dosis de simulación de alguna manera se considera intrínseca a la vida social y en modo alguno derivó de la misma perjuicio para los participantes.

Ej. 2: *¡Vivimos en un guetto, esto dilo, que se cuente...!*

Al principio, en un momento puntual y por una sola persona, el investigador fue cuestionado siendo increpado en un pasillo acerca de sus propósitos, el diseño de su trabajo y las posibles consecuencias de sus actividades. El pasillo en la zona de acceso a la sala de profesores era muy transitado y la posición en la que quedaba el investigador era comprometida.

La razón se puede situar en una deficiente información⁵⁹ previa hacia esa persona que fue corregida inmediatamente a través de una posterior charla personal. Lo que en principio se pudo traducir como un ataque no era sino una reacción, que entendida desde la situación personal por la que atravesaba, la propia micropolítica⁶⁰ del centro, y los hechos de indisciplina que acaban de producirse en su clase, traducen su comentario como puntual y fruto de las circunstancias. Esta persona fue objeto de especial atención por parte del investigador y posteriormente destacó por su disposición muy positiva para la investigación.

Ej. 3: *“No se compra la información, se agradece”*

Con el fin de compensar de alguna manera a algunos de los participantes (fundamentalmente familias e informantes clave) y ofrecerles alguna contrapartida por el esfuerzo que debieron de hacer, se les hizo entrega de un pequeño obsequio (bombones, botellas de vino, libros, etc). Aunque este hecho puede dar lugar a plantearse si de alguna manera se trata de información “comprada” pues exteriormente así podía parecer, se desea aclarar que en modo alguno fue esa la intención

. A través de gestos de distinto tipo, obsequios, cartas o agradecimientos personales, se procuró transmitir a todos los participantes gratitud por su amabilidad y disposición.

⁵⁹ No se encontraba en la reunión previa en la que a comienzo de curso donde la directora del centro presentó la investigación y al investigador.

⁶⁰ El año en que se procedió al estudio había nueva dirección en el centro. Se percibía cierta bipolarización en el seno del claustro. El proyecto de Comunidades de Aprendizaje, implementado por la dirección anterior suscitaba amplio debate y posturas enfrentadas al respecto.

Dilemas ante los casos de conflicto.

En la presente investigación se ha entendido que mantener una cierta ambigüedad moral era necesaria para realizar el trabajo de campo, ya que el retirarse de situaciones moralmente problemáticas impediría comprender la realidad observada. Si un alumno o un profesor reconocían abiertamente que no cumplían con determinadas obligaciones, se podían plantear posiciones de delación, recriminación, complicidad, etc. y ello requería adoptar una postura de respuesta por parte del investigador ya que podía entrar en conflicto con sus obligaciones como ciudadano.

Ante tales casos se planteaban interrogantes como ¿Cuál era la responsabilidad ética del investigador en este caso?, ¿Debía volver la espalda en nombre de la investigación?. Frente a las decisiones éticas difíciles se entendió que a cada investigador (con sus creencias, valores y juicios) corresponde definir su responsabilidad para con las personas que entran en el marco de estudio. Es por ello que los distintos códigos éticos, (especialmente el de la A.A.A.⁶¹) actuaron a modo de moral “piloto”. A este eje de referencia se sumaron los principios⁶² para la investigación en el aula planteados por Kemmis y McTaggart (1981).

Para ilustrar el presente apartado se ha considerado oportuno citar los siguientes ejemplos:

⁶¹ Principios de Responsabilidad Profesional de la Asociación Americana de Antropología. (Apartados: 1 (a), 1 (b), 1 (c), 1(g) y 1(h))

⁶² “Observar el protocolo. Negociar con todos los afectados. Conseguir autorización expresa antes de observar. Obtener autorización expresa antes de examinar ficheros, correspondencia u otros documentos. Negociar las descripciones del trabajo de la gente. Negociar los puntos de vista de los otros. Obtener autorización explícita antes de usar citas. Negociar los informes según a quien van dirigidos. Aceptar la responsabilidad de mantener la confidencialidad. Conservar el derecho a publicar el trabajo. Que los principios de procedimiento sean conocidos y vinculantes”.

Ej: *“La cardelina”*.

Un alumno trajo a clase una cardelina en su jaula durante varios días y se la enseñó al observador que llegó a hacerle una fotografía, hecho conocido y aprobado por el profesor de referencia. Señalar que este alumno, de etnia gitana, muy conflictivo, prácticamente sólo venía a esa clase, y porque el profesor le permitía traer el pájaro, enseñarlo a sus compañeros y tenerlo en una esquina mientras realizaba el trabajo. Luego se marchaba del centro y no acudía a ninguna otra clase. El interés que el observador mostraba por el pájaro era una excusa para acercarse al alumno (ganarse su confianza y poder entrevistarle posteriormente). Este hecho no se le comunicó al voluntario hasta el final de la clase (porque se produjo la presencia del alumno de forma sorpresiva y no era momento ni lugar para dar explicaciones). No obstante, tras darla al acabar, la opinión del voluntario fue crítica con el investigador y se basó en que este acto reforzaba la mala conducta del alumno.

Ej: *“El reloj”*.

Hacia el final de las observaciones algunos alumnos empezaban a dirigirse al observador en la clase y a preguntarle la hora, ¿cuánto queda? o cosas por el estilo. Este gesto era amable y de acercamiento pero suponía una violación de las normas de aula que ponía en evidencia tanto al observador como al profesor puesto que no eran conversaciones autorizadas y podían distraer al profesor y compañeros. El profesor (quizás por deferencia) hacía como que no se daba cuenta, pero era una situación violenta. Si el observador contestaba el alumno le decía gracias o un guiño, (preguntar la hora mientras el profesor da la clase supone interrumpir de algún modo la misma) y si este hecho fuese sido ocasional no hubiese sido problema. Cuando se empezó a

preguntar ya varios días seguidos se optó por acudir al aula, sin reloj y con las mangas de la camisa arremangadas para lanzar con claridad el mensaje: *“no te puedo dar la hora porque no llevo reloj”*. El problema se acabó de golpe.

Ej.: *“Pamela, vete de clase”*.

El último día, en la clase que se utilizó para pasar un cuestionario final, después de aplicarles a los alumnos el contenido del mismo, pedirles su colaboración y agradecerles su comportamiento para con el observador durante el curso, una alumna, con amplio historial de incidencias, dice en público y elevando la voz: *“¿Se supone que te tendremos que dar un aplauso?”*, a continuación se produjo el aplauso. Fue inocente y bien intencionado y este no fue entendido por el observador como mofa, burla o desprecio sino todo lo contrario. No se tiene la misma impresión de cómo fue tomado por la profesora que había en el aula esa y sucesivas intervenciones de la alumna que al poco rato fue expulsada de clase. El observador no podía intervenir pero consideró injustificado y desproporcionada la medida.

Determinados estilos docentes llamaron poderosamente la atención del observador. No sólo podían ser muy diferentes entre sí sino que algunos llegaban a caracterizarse por la actitud defensiva constante, salpicada de actuaciones punitivas que el alumnado vivía con actitud despectiva mientras otros profesores/as “no veían nada” y “no oían nada” ante hechos de similar naturaleza. En más de una ocasión el observador disentía por completo de la actuación docente que observaba pero siempre se abstuvo de inmiscuirse en su tarea, ámbito que circunstancialmente no era de su incumbencia.

Ej. *“En el pasillo”*.

En los momentos previos a entrar en la clase, es decir entre una sesión y otra, el observador aguardaba en el exterior, en el pasillo. Las situaciones de empujones, carreras, gritos y desorden en general eran muy frecuentes. El observador se veía en una situación delicada pues no sabía si intervenir o no.

Se tiene la impresión de que muchas de esas conductas contenían de alguna manera cierta provocación. No se observaba en general presencia de profesorado por el mismo. Las conductas de algunos alumnos se basaban en contactos físicos violentos (empujones, collejas, carreras, etc.) que bajo una aparente normalidad de juego podían esconder agresividad y causar daños entre ellos. ¿Actuaba o no actuaba?, ¿Era el observador la persona que debía poner orden en el pasillo?, ¿Debía permanecer impasible ante la observación hechos que podían poner en riesgo la integridad física o moral de los alumnos?

En esta misma línea y para concluir este apartado se desea subrayar que a lo largo de toda la estancia en el campo se consideró que existían derechos que no podían ser de ninguna manera transgredidos: la integridad física, la dignidad, la privacidad, la imagen y la sensibilidad de las personas y así se procuró en todo momento.

De este modo, se actuó en algunos casos puntuales como por ejemplo: cuando se pudo prever una agresión, se hizo; cuando se pudo evitar la posible caída de una profesora al suelo al haberle quitado un alumno su silla, se hizo; cuando un alumno sustrajo a otro un objeto de cierto valor se avisó al infractor para su devolución; o cuando otro alumno pretendía con un mechero encender el pelo a la compañera sentada delante se le impidió, etc. Hay que hacer notar que tanto estas como algunas otras intervenciones nunca fueron comunicadas

al profesorado. Se actuó personalmente, en el momento oportuno, usando la discreción y la firmeza, con los alumnos implicados.

Lo cierto es que cualquier situación de la realidad casi siempre desborda las previsiones, y las decisiones se hacen aún más difíciles de adoptar. Por muy claros y exhaustivos que fueran los principios éticos que se hubiesen adoptado, siempre podían y de hecho lo hicieron, aparecer situaciones particulares frente a las que este investigador intentó aplicar el mismo criterio de respuesta, el sentido común.

9.5. - Limitaciones.

Una posible debilidad del trabajo es no haber dedicado más tiempo a examinar el contexto familiar y social de cada uno de los alumnos, especialmente de los más conflictivos, dada la importancia que puede tener el mismo en el comportamiento que desarrollan en el aula.

De no haber sido por las limitaciones que planteaba la ausencia de tiempo específico para ello, hubiera sido muy interesante haber conocido con detenimiento la situación académica previa así como la posterior al estudio.

El escaso tiempo del que disponían los docentes para contestar a los cuestionarios y entrevistas fue una constante en el proceso investigador.

Se ha considerado oportuno incluir en este apartado una reflexión personal que bien pudiese haber formado parte de otros por la diversidad de aspectos que comprende. Dicha reflexión hace referencia al marco humano de la investigación y los condicionantes o limitaciones que han podido suponer.

Por las informaciones recogidas, el centro en estudio se consideraba⁶³ conflictivo por un sector importante del profesorado y familias de la ciudad de Huesca. Dicha percepción podía derivarse, a tenor de los diferentes informantes, de los problemas generados por una única adscripción de alumnado. Éste procedía de un colegio público situado en un barrio del casco antiguo de la ciudad en el que el porcentaje de inmigración, alumnado de etnia gitana y en general familias desfavorecidas era muy alto. La idea del centro como un nuevo *guetto* se fue transmitiendo por gran parte de la ciudad con las consecuencias que tuvo para el descenso de las posibles nuevas matriculaciones que podían llegar.

Había que dar una respuesta y ante la dificultad y el reto que suponía atender la creciente diversidad, el centro optó por introducir en el curso 2002/2003 la propuesta que Comunidades de Aprendizaje planteaba desde el CREA⁶⁴. Posteriormente se le concedió al centro la posibilidad de impartir el Bachillerato Internacional⁶⁵ hecho que posibilitó el disponer en estas enseñanzas con un alumnado de bachillerato especialmente dispuesto y sustancialmente distinto (en cuanto perfil y expectativas) al que venía recibiendo el centro en sus cursos inferiores.

En este escenario, parte del profesorado vivió el proyecto de Comunidades de Aprendizaje como una forma de remiendo, provisional e impuesta políticamente, así como la posterior concesión del Bachillerato Internacional como un tipo de compensación a los problemas que se creaban con la única adscripción anteriormente citada. Este hecho, pese a posteriores

⁶³ A fecha de la realización del estudio: junio 2008

⁶⁴ Centro Especial de Investigación en Teorías y Prácticas superadoras de Desigualdades. Universidad de Barcelona.

⁶⁵ Único centro en impartirlo en la Comunidad Autónoma de Aragón en 2003/2004

reconocimientos autonómicos y nacionales⁶⁶, no impidió actuaciones dentro de la micropolítica del centro que se pueden caracterizar por la polarización en dos sectores; uno que contemplaba, cuando menos, con distancia y escepticismo el proyecto de Comunidades que se aplicaba en la ESO (fundamentalmente en el primer ciclo) y, otro, que participaba, con mayor o menor convencimiento del mismo.

El tipo de profesorado que se observó en los primeros cursos (donde entraban voluntarios) era mayoritariamente recién incorporado o interino. Esta composición era totalmente distinta a la que se observaba en los cursos de bachillerato (profesorado de mayor edad y con más antigüedad en el cuerpo y centro).

En este escenario, apareció el investigador en el centro. Su objetivo era muy claro y quiso dejarlo así desde el principio; observar una clase con voluntarios (coincidía que el proyecto de Comunidades de Aprendizaje incluía voluntariado en las aulas y sólo por eso suscitaba interés para el estudio, nada más). No se pretendía en modo alguno valorar el proyecto de Comunidades de Aprendizaje y demostrar su operatividad pese a que parte del profesorado pudiese pensarlo (y con ello “sospechosamente” darle la razón a la Administración, sector que precisamente coincidía en haberle dado la licencia al investigador).

La figura del investigador, de este modo pudo suscitar sin pretenderlo en el claustro una doble lectura y de algún modo supuso limitación para el estudio.

⁶⁶ Premio Nacional de Educación Compensatoria 2004

A ello añadir que no se dieron explicaciones acerca de los resultados del trabajo al final del curso a todo el claustro tal y como se había solicitado por la directora del centro. Esto se hizo por tres razones fundamentales: una metodológica, que el trabajo de campo debía dejar paso a la fase de análisis. Otra formal porque coincidiendo con la fecha en que se preveía el claustro, el investigador tuvo que asistir obligatoriamente a un curso de asesores de formación en convivencia, celebrado en Graus (finales de junio y principios de julio 2008). Finalmente una razón personal: se dudó que las percepciones, previas al análisis, que pudiera transmitir sobre los posibles resultados de su trabajo fuesen malinterpretadas tanto como por el profesorado como por la Dirección y dieran lugar a malos entendidos que nunca hubiesen facilitado la convivencia en el centro y por el contrario si hubiesen constituido un claro motivo de perjuicio.

Finalmente se optó por remitir, para su lectura en el claustro un informe en el cual se aclaró una vez más la finalidad de la investigación y los pasos que se habían llevado a cabo en el centro, dejando para más adelante un informe más detallado con los resultados, hecho que así se producirá indefectiblemente una vez concluido el estudio. Es de justicia reseñar que si bien se han transmitido las dudas que pudo suscitar el estudio, éstas y su posible afección al mismo, con las limitaciones que pudieran suponer, no restaron en absoluto cordialidad al trato dispensado en todo momento y por el que este investigador se honra y agradece de todo corazón.

9.6 - Sugerencias de nuevos estudios.

Sin duda la cantidad y el interés de los datos y resultados obtenidos, ponen en evidencia la importancia de profundizar más en el campo de la colaboración externa en el interior de las aulas.

El proceso investigador ha movilizadado elementos de reflexión, análisis y de crítica en torno a un tema de creciente necesidad y vigencia en el ámbito educativo.

El tema de la disciplina en las aulas, es un tema de interés creciente que presenta necesidades urgentes, y con ello no se quiere decir que las respuestas deban ser infalibles y de efecto a corto plazo. Probablemente los cambios, de haberlos sean lentos y progresivos al mismo tiempo que los resultados.

No obstante pese a las bondades de esta colaboración, pocos son los centros educativos que tienen resuelto de forma satisfactoria la forma de abordar procedimientos preventivos basados en la acción de la participación comunitaria. Los medios que se ponen a disposición de cumplir este objetivo son tímidos, escasos e insuficientes y en ocasiones pueden ser acertados en un primer momento para retroceder posteriormente en sus propósitos.

Implantarlos y no vigilar su desarrollo puede ser desilusionante. Por ello se considera importante conocer su desarrollo pues indudablemente evaluándolos, previendo sus deficiencias e implantando los cambios oportunos, se conseguirá una colaboración cada vez mas adecuada tanto a los fines como a los procesos previstos.

Es por todo ello, que se considera la necesidad de señalar propuestas de investigación futura que ayudarán a tanto a completar este trabajo como a

profundizar en aspectos, que sin duda no han sido estudiados. En atención a ello se redactan a continuación las siguientes propuestas de investigación:

Propuesta nº 1.

Estudio comparativo de tipo transversal en el que se pueda analizar y comparar la producción de problemas de disciplina entre dos grupos de alumnos en los que la composición de alumnado, atendiendo a su diversidad, fuera similar y homogénea (por ejemplo entre dos cursos iniciales o terminales de ciclo en la ESO). El caso podría matizarse o ampliarse con nuevos criterios:

- Estudio sobre el lenguaje no verbal utilizado por el voluntariado. Sería de gran interés averiguar el tipo de comunicación no verbal que se establece entre el voluntariado y el alumnado. El presente estudio visibilizó a lo largo de desarrollo actuaciones de carácter consciente e inconsciente por parte del voluntariado que conformaban en su globalidad y a juicio del observador, un tipo de código comunicativo peculiar (miradas, contactos, gestos, etc.) y diferenciado al adoptado por el profesorado ordinario de área.
- Proxémica. Estudio sobre los desplazamientos realizados por el alumnado en el interior del aula. A lo largo del estudio emergieron líneas de movimiento posicional del alumnado (voluntario o inducido por el profesorado) que solían ir desde el perímetro del aula a su interior en clases con voluntariado y al revés en clases sin voluntariado ⁶⁷. Averiguar si esos movimientos tienen un carácter regular y determinar sus posibles consecuencias en la producción de problemas de disciplina.

⁶⁷ Migraciones entre lo que se denominó zonas sociófugas a zonas sociópetas (Hall, 1976)

- Estudio comparativo de tipo longitudinal comprendido a lo largo de uno o dos ciclos (Primaria o Secundaria) con las siguientes modalidades :
 - Si existiese la posibilidad de mantener la composición del grupo de forma más o menos consistente (manteniendo un 70% - 80% de alumnado).
 - Contando con voluntarios en todas las materias.
 - Contando con voluntarios únicamente procedentes del ámbito familiar.
 - Contando con voluntarios desde el comienzo hasta el final del curso escolar.
 - Utilizando metodologías activas de participación (aprendizaje cooperativo, grupos interactivos, desdobles, etc.)
 - Distinguiendo la tipología de incidentes: ¿Se puede hablar de un tipo de problema de disciplina diferenciado según se cuente con voluntariado o no?
 - Atender en el mismo a la tipología del voluntario: edad, sexo, sector al que pertenece (familia, universidad, etc.), posible preparación previa, horas y materias en las que actúan, etc.

Propuesta nº 2.

Creencias. Estudio acerca de las razones por las que cuesta atraer a los centros la participación voluntaria e igualmente averiguar los motivos de la reticencia a esa presencia de un sector importante del profesorado.

Propuesta nº 3.

Estudio de ámbito nacional sobre centros tanto de Educación Primaria como de Educación Secundaria que empiezan a contar de forma más o menos regular y consistente con voluntariado en sus aulas y en el mismo focalizar la atención en la determinación de los posibles efectos sobre la producción de problemas de disciplina así como las limitaciones y sugerencias que puedan derivarse.

Finalmente se quiere subrayar que, tras el proceso de revisión y reflexión teórica, el posterior análisis científico y las conclusiones expuestas, se ha podido demostrar que la colaboración del voluntariado en el aula previene claramente los problemas de disciplina y por consiguiente, las situaciones de conflicto.

Mejorar la convivencia en el aula desde un enfoque preventivo y comunitario como el que se ha descrito supone un eficaz mecanismo complementario puesto que facilita y vehicula el proceso de enseñanza y aprendizaje. Se trata de un tipo de colaboración inespecífica que no es lógicamente ni perfecta ni ideal, pero que puede constituirse, atendiendo a las consecuencias de su correcta aplicación, en un recurso metodológico de extraordinario valor.

Su implementación entendemos que debe ser necesariamente voluntaria y por tanto nacer a instancias de la propia comunidad educativa. Su aplicación, dada su singularidad, exige compromiso y valentía pues constituye un cambio radical al implicar una reorganización de la actividad a todos los niveles.

Previsiblemente estará sujeta a múltiples interpretaciones, tanto por su novedosa naturaleza de participación comunitaria real y efectiva en un mundo casi hermético, en el que el docente ocupa el centro de la actividad, como por el alcance de su metodología inclusiva, basada en el dialogo, la cooperación, la solidaridad y la interdependencia positiva.

Esta colaboración no es ni fija ni inmutable; puede adaptarse de forma gradual y supone beneficios globales para todo el alumnado. Adicionalmente puede constituir el comienzo ilusionante de un camino colaborativo real entre la sociedad y la escuela con un fin común: contribuir a incrementar la calidad en la educación a través entre otros objetivos de la superación del fracaso escolar en el alumnado de riesgo.

Es por todo ello que abrir la puerta del aula y apoyar la labor del profesorado con voluntariado constituye una acción que pensamos también aspira a responder a la educación de calidad que la sociedad legítimamente demanda y a la que, con propuestas como la descrita, podemos y debemos responder.

Capítulo 10

Bibliografía

- Adler A. (1975). *El niño difícil*. Madrid: Espasa Calpe S.A.
- Adorno: T.W.; Frenkel-Brunswick: J.; Levinson: (1950). *The Authoritarian Personality*. New York: Harper and Row.
- Ainscow: M. (2001). *Desarrollo de Escuelas Inclusivas*. Madrid: Narcea.
- Álava Reyes M.J. (2004). *El no también ayuda a crecer*. Madrid: Esfera de los Libros.
- Albericio, J. (1991). *Educación en la diversidad*. Madrid: Bruño.
- Albericio, J. (1997). *Los agrupamientos flexibles*. Barcelona: Edebé.
- Albor Fernandez A.: Castillo J. Rodriguez Devesa J.M. (1973). *Delincuencia juvenil*. Vigo: Universidad de Santiago de Compostela.
- Alcalde, Buitago, Castanys, Falces, Flecha, Jaussi, Lavado, Odina, Ortega, Palenzuela, Planes, Puigdemol, Ramis, Rubio, Wewlls, (2006). *Transformando la escuela: comunidades de aprendizaje*. Barcelona. Grao.
- Allport, G. (1979). *Psicología de la personalidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Allport: G. (1954). *The nature of prejudice*. Cambridge: Mass.: Addison-Wesley.
- Alonso Tapia: J. (1997). *Motivar para el aprendizaje*. Madrid: Edebé.
- Álvarez, Q., y Zabalza, M. Á. (1989). *La comunicación en las instituciones escolares*. En Q. Martín-Moreno (Ed.), *Organizaciones Educativas*. Madrid: UNED.
- Álvarez-Méndez J.M. (1986). *Investigación cuantitativa/cualitativa ¿Una falsa disyuntiva?*. Madrid: Morata.
- Amado, G. (1962). *Los niños difíciles*. Barcelona: Luís Miracle.
- Angiera M.T. (1992). *Metodología de la observación en las ciencias humanas*. Madrid: Cátedra.
- Anguera, M.T. (1995). *Métodos de investigación en psicología*. Madrid: Síntesis.
- Antúnez, S. (2000). *Claves para la organización de centros escolares*. Barcelona: Horsori.
- Apple, M.A. (1996). *El conocimiento oficial. La educación democrática en una era conservadora*. Barcelona: Paidós.
- Arencibia, S. y Guarro, A. (1999). *Mejorar la escuela pública. Una experiencia de asesoramiento a un centro con problemas de disciplina*. Canarias: Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias.
- Armengol, C. (2001). *La cultura de la colaboración*. Madrid: La Muralla.
- Arnaiz, P. (1987). *Aprendizaje en grupo en el aula*. Barcelona: Graó.
- Aronson, E. (1978). *The Jigsaw Classroom*. Beberly Hills, Calif.: Sage Publications.
- Artiga S. (1949) *Disciplina Escolar*. Madrid: Magisterio Español.

- Assmann, H. (2002). *Placer y ternura en la educación*. Madrid: Narcea.
- Ausubel, D.P. (1961). *A new look classromm discipline*. Phi Delta Kappan. London.
- Badía Martín, María del Mar (2002). Tesis :”*Las percepciones de profesores y alumnos de ESO sobre la intervención en el comportamiento disruptivo: un estudio comparativo de los IES y escuelas de enseñanza secundaria de la comarca del Bages*”. Tesis doctoral dirigida por Concepció Gotzens. Universidad Autònoma de Barcelona.
- Badia, T. y Pujol, J. (1988). *Tratamiento de la diversidad*. Cuadernos de Pedagogía nº157 pp. 74-79.
- Bailey, W. y Neale, D. (1980).” *Teachers and school improvement*”. *The Educational Forum*. Vol24 (1), pp: 69-76.
- Ball, St. J. (1989). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Madrid: Paidós.
- Ballesteros Velázquez, B. (2001). En García Llamas, J.L., Gonzalez Galán, M.A. Ballestros Velázquez, B. *Introducción a la Investigación en Educación. TOMO II*. Madrid: UNED.
- Bascou J.R. (1978). *El niño y la mentira*. Barcelona: Editorial Herder.
- Baudelot Ch. y Establert, R. (1976). *La escuela capitalista*. México: Siglo XXI.
- Baudelot Ch. y Establert, R. (1990). *El nivel educativo sube*. Madrid: Ed. Morata.
- Beltrán, F. y San Martín (1992). *Hacer posible la democracia organizativa*. Barcelona: Laertes.
- Benedito, V. (1977). *Temas didácticos. Dinámica de grupos*. Barcelona: Círculo Editor Universo.
- Bennet, N. (1979). *Estilos de enseñanza y progreso de los alumnos*. Madrid: Ed. Morata.
- Bennett, Ch. (1990). *Comprehensive multicultural education*. Massachusetts: Ed. Allyn and Bacon. 2ª. ed.
- Berkowitz P.H. y Rothman E.P. (1967). *El niño problema, Diagnóstico y Tratamiento Psicoeducacional en el Aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Bernardo Carrasco J.-Calderero Hernandez J.F. (2000). *Aprendo a Investigar en Educación*. Madrid: Rialp.
- Bernstein, B. (1975). *Clases, códigos y control*. Madrid: Ed. Akal. 2ª ed. (1977).
- Best, J.W. (1982). *Como investigar en educación*. Madrid. Ed. Morata. 9ª ed.
- Bisquerra R. (2000). *Métodos de investigación educativa*. Barcelona: CEAC.
- Bisquerra, R. (1989). *Introducción conceptual al análisis multivariable*. Barcelona.

- Bisquerra, R. (1998). *El clima escolar als centres d'Ensenyament Secundari a Catalunya*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida.
- Bisquerra, R.(1987) *Introducción a la estadística aplicada a la investigación educativa. Un enfoque informático con los paquetes BMDP y SPSSX*. Barcelona. PPU. *Métodos de investigación educativa. Guía práctica*. Barna. CEAC.
- Boff, L. (2002). Prólogo. En H. Assmann (Ed.), *Placer y ternura en la educación*. Madrid: Narcea.
- Bohn, D. (2001). *Sobre el diálogo* (2ª ed.). Barcelona: Editorial Kairós.
- Bolívar, A. (1993). "Culturas profesionales en la enseñanza". *Cuadernos de Pedagogía* nº 219, noviembre, pp: 68-72. Barcelona: Ed. Fontalba.
- Bolivar, A. (1999). Los centros escolares como comunidades. *Revista Española de Educación*.
- Bolivar, A., Domingo, J., & Fernandez, M. (1998). *La investigación biográfico-narrativa en educación*. Granada: Grupo Force y Grupo Editorial Universitario
- Bolman, L y Deal, T. (1984) *Modern approaches to understandings and managins organizations*. San Francisco. Jossey-Basse Publi.
- Bonal, X. (1997). *Las actitudes del profesorado ante la coeducación. Propuestas de intervención*. Barcelona. Graó.
- Bordas, I. (1995) *Avaluar per a innovar*. Departament d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya.
- Borg Walter. R (1966). *Ability grouping in the public schools*. Madison, Wisconsin.Dembar. Educational Research Services, Inc.
- Boring, E. G. (1942).*Sensation and perception in the history of experimental psychology*.New york. R. Appleton Century Co.
- Borrell, N. (1984) "Agrupamiento de alumnos". *Educar*, nº 6, pp:145-158. Universidad de Barcelona. Barcelona.
- Borrell, N. (1989) *Las prácticas en la profesionalización del pedagogo. Análisis de una experiencia*. Barcelona. PPU.
- Borrell, N. (1989). *Organización Escolar*. Barcelona. Humanitas.
- Borrell, N. (1996). "La innovación en organización: concepto, clasificación y experiencia" en I. Cantón, *Manual de organización de centros educativos*. pp:539-579. Vilassar de Mar. Oikos-Tau.
- Bourdieu,P. (1967). *Los estudiantes y la cultura*. Barcelona. Labor.
- Bourdieu,P. (1967)."Systèmes d'enseignement et systémes de pensée".*Revue International de Science Sociale*, vol XIX, nº3, pp: 367-388.

- Briones G. (1993). *La investigación Social y Educativa. Formación de docentes en investigación educativa*. Andrés Bello: Colombia. 135p.
- Bronfenbrenner, U. (1994). *A Ecologia do Desenvolvimento Humano: experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre - Brasil: Artmed.
- Bruce, R.(1975). *Person-blame Versus System-Blame Explanations of School*
- Bueb, B. (2007): *Elogio de la Disciplina*. Ediciones Ceac.
- Discipline Conflict*. Tesis Doctoral. University of Massachussetts. Amherst. Mass. Massachussetts
- Burguet, M. (1999). *El educador como gestor de conflictos*. Desclée De Brouwer.
- Calvo Rodríguez, A. (2003). *Problemas de convivencia en los centros educativos. Análisis e intervención*. Madrid: EOS.
- Camacho Rosales J. (2002). *Estadística con SPSS para Windows*. Madrid: RA-MA.
- Cantón, I. (1992). *La organización y los centros de reforma*. Barcelona. Oikos Tau.
- Carbonell Fernández, J. L. Peña Gallego, A. I. Buñuel Heras, E. Cristóbal Rioja, I. Freijo Calzada, E., Sánchez Herrero, O. y Steen Meerman. L. 1999 "Convivir es Vivir". *Un programa educativo para el desarrollo de la convivencia de la violencia escolar. Extracto de Aprender a vivir juntos. Convivir es vivir. Vol. III MEC*.
- Carlson, J. Y Thorpe, C. (1987). *Aprender a ser maestro*. Martínez Roca. Barcelona.
- Carr, W y Kemmis, S. (1988) *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona. Martínez Roca.
- Carr, W. (1990). *Hacia una ciencia crítica de la educación*. Barcelona. Laertes.
- Carrasco, M.L. y Ruiz, M.(1996). *La reforma educativa está en marcha. ¿Y la tuya?*. Madrid. Ed. La Muralla.
- Carrascosa M.J., Martínez Mut B. (1998). *Cómo prevenir la indisciplina*. Madrid: Editorial Escuela Española.
- Carreño M., Colmenar C., Egido I. Sanz F. (2002) *Teorías e instituciones contemporáneas de educación*. Madrid: Síntesis.
- Carretero, M.(1982). "Desarrollo intelectual durante la adolescencia. Competencia, actuación y diferencias individuales". *Infancia y aprendizaje* nº 12 pp. 81-98.
- Caruana, A. et al (2003). *Propuestas y experiencias educativas para mejorar la convivencia*. CEFIRE Elda.
- Casamayor, G. (1989). *La disciplina en la escuela. Lo importante es prevenir*. Grao. Biblioteca del maestro. Barcelona. CEAC.
- Casamayor, G. (Coord.) et al. (1998). *Cómo dar respuesta a los conflictos. La disciplina de la enseñanza secundaria*. Barcelona. Graó.

- Casamayor, G. (Coord.) et al.: La disciplina de la enseñanza secundaria. Barcelona. Grao Editorial.; pp. 39-59.
- Castelló, A. (2001). Procesos cognitivos en el profesor. En A. Sipán (Coord.), *Educación para la diversidad en el Siglo XXI*. Zaragoza: Mira Editores.
- Castillo Alvarez, J.L. (1988). "Incidencia de las expectativas en el rendimiento académico. Revisión de algunos datos relevantes". *Educadores V. XXX* nº 145. enero-marzo. pp. 111-119.
- Castillo Arredondo S. (1984). *Orientación Educativa. Evaluación de la Eficacia del Consejo Orientador*. Madrid: Cincel.
- Centro de Investigación y Documentación Educativa (1995). *Evaluación del profesorado de educación secundaria. Análisis de tendencias y diseño de un plan de evaluación*, Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia..
- Centro de Investigaciones Sociológicas (2002). *Avance de resultados del barómetro de marzo 2002 (Estudio 2452)*, Madrid: Ministerio de la Presidencia (disponible en: <http://www.cis.es/baros/frame.html>)
- Cerezo Ramirez F.(2002) *La violencia en las aulas, análisis y propuestas de intervención*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Chadwick, C. y Rivera, N. (1991). *Evaluación formativa para el docente*. Buenos Aires. Barcelona. Ed. Paidós- educador.
- Chaplain, R. (2003). *Teaching without Disruption: A Multilevel Model for Managing Pupil Behaviour in the Primary Schools*. Londres: Routledge Falmer.
- Chardin, T. d. (1989). *O fenômeno humano*. São Paulo: Cultrix.
- Charles, C.M. (1989). *Building classroom discipline*. (3ª ed.) New Cork: Longman Inc.
- Ciscar, C. y Uria, M.E. (1986). *Organización escolar y acción educativa*. Madrid. Ed. Narcea.
- Cohen, L. y Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid. Ed. La Muralla.
- Cohen, M y March, J. (1974). *Leadership and ambiguity: The American College. College president*. New York. McGraw-Hill
- Cohen, M; March, J y Olsen, J (1972). "A Garbage can model organizationa.
- Colectivo de Autores (1996). *Tendencias Pedagógicas Contemporáneas*, El Poirá Editores: Colombia,.
- Colin, R. y Kutnick, P.(1992). *Psicología social de la escuela primaria*. Barcelona. Ed. Paidós.

- Coll, C y Miras, M (1990). "Características individuales y condiciones de aprendizaje. La búsqueda de interacciones" en *Psicología de la Educación*. C.Coll, A. Marchesi y J. Palacios. Madrid. Alianza ed.
- Coll, C. (1984). "Estructura grupal, interacción entre alumnos y aprendizaje escolar". Monográfico sobre La importancia educativa de las relaciones entre alumnos. *Infancia y aprendizaje* nº 27-28. Barcelona.
- Coll, C. et al (1999). *Psicología de la instrucción: la enseñanza y el aprendizaje en la Educación Secundaria*. ICE de Barcelona-Horsori.
- Coll, C. Marchesi, A, Palacios, J. (1990). "Desarrollo psicológico y educación". Vol III. *Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar*. Madrid. Ed. Alianza Editorial.
- Colom, A. (1979). *Sociología de la educación y teoría general de sistemas*. Barcelona: Oikos-Tau.
- Colomina, R. (1990 b). "Interacción entre alumnos y aprendizaje escolar" en Coll, C.
- Comas, N. y Tarrason, M.T. (1989). "L'agrupament flexible com a resposta a la diversitat". *Guix* nº 139. maig, pp. 31-35. Barcelona. Ed.Graó.
- Cook, TD. y Reichard, Ch.G. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid. Ed. Morata (2ª ed. 1995).
- Corneloup, A. (1992). *Cómo mantener la disciplina*. CEAC. Colecc. Aula Práctica. Barcelona.
- Corominas, J. (1973). *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana*. Madrid. Gredos. (3º ed).
- Corrie, L. (2001). *Investigating Troublesome Classroom Behaviour: Practical Tools for Teachers*. Londres: Routledge Falmer.
- Costa, H. M. (2002, Julho/Setembro). A Função Política na Escola. *Revista de Educação - AEC*, 22-30.
- Crespo, María (2002). *El estrés docente: estrategias para combatirlo*. Santillana.
- Cros, F.(1997). "L'innovation à l'école: son sens, sa place". *Cahiers pédagogiques*. nº 350-Janvier-fevrier.Paris. CRAP.
- Cubero, C. Abarca, A.; Nieto, M. (1996). *Percepción y manejo de la disciplina en el aula.: IIMEC* San José: Costa Rica.
- Curwin , R. L. Y Mendler, A.N. (1983). *Disciplina en clase..Guía para la organización de la escuela y el aula* .Narcea. Madrid.
- Curwin, R.L. y Mendler, A.N. (1987). *La disciplina en clase*. Narcea.
- Dahllöf, S. (1971). *Ability grouping, content validity, and curriculum process analysis*. New York. Teachers College Press. Columbia University.

- DATOS BÁSICOS DE LA EDUCACIÓN EN ESPAÑA, curso 2006/2007.* Ministerio De Educación y Ciencia. Secretaría General Técnica. Oficina de Estadística. Madrid.
- Davis, G. y Thomas, M. (1992). *Escuelas eficaces y profesores eficientes.* Madrid. Ed. La Muralla.
- Davis, G.A. (1989). *Escuelas eficaces y profesores eficientes.* La Muralla.
- De la Orden A. (1969). *Hacia nuevas estructuras escolares.* Madrid. Ed. Escuela Española.
- De la Orden A. (1983). "Agrupamiento de alumnos". *Diccionario de la Educación.* Madrid. Ed. Santillana.
- De la Orden, A. (1985). *Investigación educativa. Diccionario de Ciencias de la Educación.* Madrid: Anaya.
- De la Torre, S (coord), Mallart, J, Oliver, C et. alt (1993). *Aprender de los errores. El tratamiento didáctico de los errores como estrategia de innovación.* Madrid. Ed. Escuela Española.
- De la Torre, S (coord), Mallart, J, Oliver, C et. alt (1998). *Com aprendre dels errors. Mòduls per a l'ESO.* Barcelona: Ed. Octaedro.
- De la Torre, S. (1991). "Estilos cognitivos y currículum. Un modelo de análisis para mejorar la instrucción". *Bordón.* Vol. 43 nº 1. Sociedad Española de Pedagogía. Madrid. Ed. Anaya.
- De la Torre, S. (1998). *Cómo innovar en los centros educativos.* Madrid. Escuela Española.
- De la Torre, S. Díaz, L, Oliver, C, Villaseñor, G. (1993). "Los estilos: un enfoque innovador centrado en los alumnos". *Revista de innovación educativa* nº 2. Madrid.
- De la Torre, S.(1994). *Innovación Curricular. Proceso, estrategias y evaluación.* Madrid. Dykinson, S.L.
- De la Torre, S.Mallart, J. Millan, D, Borja, M (1995). *Conèixer per canviar.* Barcelona. PPU.
- De la Vina, L y Civera, I (1993). *Una alternativa educativa. El Proyecto Curricular de Centro. Recursos para elaborar el PCC.* Valencia. Ed. Nau.
- De Lara Guijarro E. y Ballesteros Velázquez B.(2001). *Métodos de Investigación en Educación Social.* Madrid: UNED.
- De Miguel Díaz, M (1994). *El desarrollo profesional docente y las resistencias a la innovación educativa.* Premios nacionales de investigación e innovación educativas. CIDE. MEC. Madrid.
- De Peretti, A. (1980). *Recueil d'instruments et de processus d'évaluation formative.* Institut National de Recherche Pedagogique. Paris.

- Debarbieux, E. (1996). *International Survey of School Climate. Secondary School Students Questionnaire*, Burdeos: Observatorio Europeo de la Violencia Escolar.
- Defensor del Pueblo (2000). *Informe sobre la violencia escolar*, Madrid: Defensor del Pueblo.
- Defrance, B. (2005). *Disciplina en la escuela*. Madrid: MEC-Morata.
- Del Rey R. Ortega R. (2005). *Violencia interpersonal y gestión de la disciplina. Un estudio preliminar* RMIE: jul-sep vol. 10, núm. 26, PP. 805-832. Sevilla
- Del Rey, R. (2002). *Convivencia escolar: un estudio psicoeducativo sobre clima, disciplina y violencia” (trabajo de investigación)*, España: Universidad de Sevilla (inédito).
- Del Rey, R.; Sánchez, V. Y Ortega, R. (2004). “Resistencias, conflictos y dificultades de la convivencia”, en R. Ortega y R. Del Rey, *Construir la convivencia*, Barcelona: Edebé.
- Del Rincón, D.; Arnal, J.; La Torre, A. Y Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Dyckinson.
- Delaire, G. y Ordromeau, H.(1991). *Los equipos docentes. Formación y funcionamiento*. Madrid: Narcea.
- Delgado, M. L. (1993). La organización de la escuela como ecosistema social. En L. Delgado & S. Barrio (Eds.), *Organización escolar. Una perspectiva ecológica*. Barcelona: Perfil.
- Delval, J. (1991). *Crecer y pensar: la construcción del conocimiento en la escuela*. Barcelona: Paidós.
- Devries, D.L.; Slavin, R.E. (1978) Teams-Games-Tournament: A research review. *Journal of Research and Development in Education*, 12, 28-38.
- Dewey, J (1967). *Democracia y educación*. Buenos Aires: Losada.
- Díaz-Aguado M.J. (1996). Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia entre los jóvenes. Tomo I INJUVE
- Díaz-Aguado, MJ. (1998). *Prevenir la violencia desde la escuela. Problemas desarrollados a partir de la investigación/acción*. Madrid. Revista Estudios de Juventud del INJUVE, monográfico Los jóvenes ante la violencia, en 1998.
- Díaz-Aguado, MJ. (2002,a) *Programa para construir la igualdad y prevenir la violencia contra la mujer desde la educación secundaria*. Madrid: Instituto de la Mujer. Un libro y dos vídeos.
- Díaz-Aguado, MJ. (Dir. (1996) *Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes*. Madrid: Instituto de la Juventud, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

- Díaz-Aguado, MJ. (Dir.) (2001) *Programas de prevención de la violencia y la exclusión social*. Madrid: Instituto de la Juventud, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Informe de investigación inédito.
- Díaz-Aguado, MJ. (2002,b) *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Pirámide.
- Díaz-Aguado, MJ. (Dir.) (1994). *Todos iguales, todos diferentes. Programas para favorecer la integración de alumnos con necesidades educativas especiales*. Cinco volúmenes.
- Díaz-Aguado, MJ.; Martínez Arias.; Martínez.; Andrés. (2000). *El origen de la integración y de la tolerancia en niños de dos a seis años*. Madrid: Consejo Económico y Social de la CAM.
- Díaz-Aguado, MJ.(Dir) (1992) *Educación y desarrollo de la tolerancia. Cuatro volúmenes y un vídeo*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Díaz-Aguado, MJ.; Andrés, T. (1999) Aprendizaje cooperativo y educación intercultural. Investigación-acción en centros de primaria. *Psicología Educativa*, 5,2. pp. 141-200.
- Díaz-Aguado, MJ.; Martínez Arias, R.; Andrés, T. (2001) Investigación experimental sobre la construcción de la igualdad y la prevención de la violencia de género desde la educación secundaria. En: Díaz-Aguado y Martínez Arias: *La construcción de la igualdad y la prevención de la violencia contra la mujer desde la educación secundaria*. Madrid: Instituto de la Mujer, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Dobson, J. (1989). *Atrévete a disciplinar*. Trillas: México.
- Domínguez, G. et al. (1996). *Manual de organización de instituciones educativas*. Madrid: Escuela Española.
- Dreikurs Y Grey, (1970) *A parents' guide to child discipline*. Nueva York: Hawthorn Books.
- Duverger, M. (1996). *Métodos de las Ciencias Sociales*. Barcelona: Ariel Sociología.
- E. Martín, V. Rodríguez y A. Marchesi. 2003. *Encuesta sobre las relaciones de convivencia en los centros escolares y en la familia*. Madrid: FUHEM.
- Echeburúa, E. (1994). *Personalidades Violentas*. Madrid: Pirámide.
- Eco, H. (1990). *Como se hace una tesis*. Barcelona. Gedisa, (9ª ed.).
- Edwards, C. H. (2006). *El orden en las aulas*. Barcelona : Ceac.
- Edwards, D y Mercer, N.(1988). *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*. Madrid: Paidós.
- Egido, I et altri (1993). *Diez años de investigación sobre el profesorado*. CIDE: Madrid.
- Eisner, E. (1987). *Procesos cognitivos y currículum*. Barcelona: Martínez Roca.

- EL DEFENSOR DEL PUEBLO – UNICEF. (2007) *Informes, estudios y Documentos. Violencia Escolar. EL maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria. 1999-2006. Nuevo estudio y actualización del informe 2000*. El defensor del Pueblo. Madrid.
- El Defensor del Pueblo. (1999). *Informe del defensor del pueblo sobre violencia escolar*. (1999). Madrid.
- El Defensor del Pueblo. (1999). *Informe del defensor del pueblo sobre violencia escolar*. (1999). Madrid.
- Elboj Saso C., Puigdemívol Agudé, I. Soler Gallart, M. Valls Carol, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje, transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- Elboj Saso, C (2005). *Comunidades de aprendizaje. Educar desde la igualdad de diferencias*. Zaragoza: Gobierno de Aragón.
- Elboj Saso, C. et al. (2002). *Comunidades de aprendizaje*. Barcelona: Graó.
- Elias, M. J., Tobias, S. E., & Friedlander, B. S. (2003). *Educar adolescentes con inteligencia emocional*. Barcelona: Debolsillo.
- Elliott, J. (1986). *La investigación-acción en el aula*. Valencia. Generalitat Valenciana.
- Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Barcelona: Morata.
- Entwistle, N.(1991). *La comprensión del aprendizaje en el aula*. Barcelona. Ed. Paidós.
- Escámez J., García R., Sales A. (2002). *Claves educativas para escuela no conflictivas*. Barcelona: Idea Universitaria.
- Escudero Muñoz, J. M. (1994). *Escuelas y profesores: ¿Hacia una reconversión de los centros y la función docente?* Madrid. Ediciones pedagógicas.
- Escudero Muñoz, J.M. (1990). “¿Dispone la Reforma de un modelo teórico?”. *Cuadernos de Pedagogía*. nº 181. Mayo. pp. 88-92. Barna. Fontalba.
- Escudero Muñoz, J.M. (1991). *Los desafíos de las reformas escolares. Cambio educativo y formación para el cambio*. Sevilla. G.I.D. Ed. Arquetipo.
- Escudero Muñoz, J.M. (1992). “Innovación y desarrollo organizativo de los centros escolares”. *Actas II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*.
- Esteve Zarazaga, J. M. (1987). *El malestar docente*. Barcelona: Laia.
- Estrela M. Teresa. (2005). *Autoridad y disciplina en la escuela*. Sevilla: Trillas.
- Estudio sobre los problemas de convivencia. Opiniones del profesorado de la Enseñanza no universitaria. (2006). *Federación de Enseñanza de Comisiones Obreras*. Madrid.
- Fabra, M.LL (1992). *El professorat de la Reforma*. Barcelona. Ed. Barcanova.
- Falmer. Sugai, G. Y Horner, R. (2002). The Evolution of Discipline Practices: School-Wide Positive. *Child and Family Behavior Therapy*: 24 (1-2), 23-50.

- Fear R. (1979). *La entrevista de evaluación*. Buenos Aires: Piados.
- Federación de Enseñanza de Comisiones Obreras (2006). *Estudio sobre los problemas de Convivencia. Opiniones del profesorado de la Enseñanza no universitaria*. Madrid:CCOO.
- Fermoso, P, Gairín, J. y otros (1993). *El tiempo educativo y escolar. Estudio interdisciplinar*. Cap. VI. pp. 219-265. Barcelona: Ed. P.P.U.
- Fernández Enguita M. (2006). *Vivir de la alarma social*. Salamanca. Papeles de sociología. Documento de trabajo nº 7/06.Universidad de Salamanca.
- Fernández Enguita, M. (1987). "Unidad y diversidad en la escuela comprensiva". *Cuadernos de Pedagogía*, nº 157 pp. 65-66.
- Fernández Enguita, M. (1990). *Juntos pero no revueltos*. Madrid: Aprendizaje/ Visor.
- Fernández Enguita, M. (1991). *La escuela a examen*. Madrid: Pirámide.
- Fernández Enguita, M. (1992). *Poder y participación en el sistema educativo*. Barcelona Ed. Paidós Educador.
- Fernández, I. (1998). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos*. Madrid: Narcea.
- Fernández; M. (1986). *Evaluación y cambio educativo: El fracaso escolar*. Madrid. Colección pedagogía hoy. Ed. Morata.
- Fernández-Ballesteros, R. (1987). *El ambiente - Análisis psicológico*. Madrid: Pirámide.
- Ferrán Aranaz, M. (1996). *SPSS para windows. Programación y análisis estadísticos*, Madrid: McGraw-Hill.
- Ferrandez, A. (1983). *La enseñanza individual*. Barcelona. Ed. CEAC.
- Ferrández, A. (1993) "La Organización Escolar como objeto de estudio" en Gairín, Antúnez. *Organización escolar. Nuevas aportaciones*. Barcelona. PPU.
- Ferrandis Torres, A. (1988). *La escuela comprensiva: situación actual problemática*. Madrid: CIDE/MEC.
- Finkler, P. (1998). *Comunicar y Dialogar*. Madrid: San Pablo.
- Fiorenza A. (2003). *Niños y adolescentes difíciles*. Barcelona: RBA Integral.
- Firestone, W.A y Herriot,R. (1981). "Images of organization and the promotion of educational change". *Recherche in sociology of education and socialization*, vol.3, pp:221-227.
- Fisher, R., Ury, W. Y Patton, B., (1991). *Obtenga el sí, El arte de negociar sin ceder*. Barcelona: Ed. Gestión 2000.
- Flanders, N.A. (1990). "La flexibilidad en la enseñanza". *Enciclopedia Internacional de la Educación*. pp:2712-2717. Barcelona: Vivens Vives-MEC.
- Flecha, R. (1990). *La nueva desigualdad cultural*. Esplugues de Llobregat: El Roure.

- Flecha, R. (1999) *Compartiendo palabras*. Barcelona:El Roure.
- Flecha, R., Gómez, J., & Puigvert, L. (2001). *Teoría Sociología contemporánea*. Barcelona: Paidós.
- Flick U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Paideia.
- Fontana, D. (1989). *La disciplina en el aula*. Madrid: Santillana.
- Fontana, D. (2000). *El control del comportamiento en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Forman, E. y Cazden, C.(1984). "Perspectivas vygotskianas en la educación: el valor cognitivo de la interacción entre iguales ".Madrid: *Infancia y aprendizaje* nº 27-28, pp: 139-157.
- Foucault M. (1998). *Vigilar y castigar*. Madrid: Siglo XXI
- France, A. (1983). *El crimen de un académico*. Barcelona: Orbis.
- Francis, H. (1985). *Learning to teach: psychology in teacher training*. London. Falmer Press.
- Freinet, C., (1971). "Vers l'école du prolétariat: la dernière étape de l'école capitaliste", en *Pédagogie: Éducation ou mise en condition?* París: Maspéro.
- Freire, P. (1969). *La educación como práctica de la libertad*. Montevideo: Tierra Nueva (edición original en 1967).
- Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure.
- Freire, P. (2000). *Pedagogia da Esperança - Um reencontro com a Pedagogia do oprimido* (7ª ed.). São Paulo: Paz e Terra.
- Fullana, J. (1996). "La prevención del fracaso escolar: un modelo para analizar las variables que influyen en el riesgo de fracaso escolar." Madrid: *Bordón* nº 48 (2), pp: 151-166.
- Furlan, A. (1998). "Problemas de indisciplina en las escuelas de México: el silencio de la pedagogía", *Perspectivas*, XXVIII, núm. 4, pp. 613-627.
- Gairín, J (1986) "Arquitectura y mobiliario". *Enciclopedia de la Educación preescolar*. Vol. II. Madrid: Santillana. pp.301-324.
- Gairin, J. (1987). *Las actitudes en educación. Un estudio sobre educación matemática*. Barcelona: PPU.
- Gairín, J. (1987). *Proyecto docente de Organización escolar*. Barcelona: UAB.
- Gairin, J. (1988). "Innovación educativa y organización escolar". *Curso de Estrategias de Innovación didáctica*. Madrid: UNED.
- Gairin, J. (1989). *La estructura organizativa en los centros docentes*"En Q. Martín-Moreno *Organizaciones Educativas*. Madrid: UNED.
- Gairín, J. (1994). *La autonomía institucional. Concepto y perspectivas*. Bilbao: I.C.E. Universidad de Deusto.

- Gairín, J. (1995). *“El reto de la organización de los espacios”*. *Aula de Innovación educativa*. nº 38, junio, pp: 45-50. Barcelona: Graó.
- Gairín, J. (1996) “Estrategias organizativas en la atención a la diversidad”. *Simposio sobre el tratamiento integrador de la diversidad*. Barcelona. Diciembre.
- Galton, M et alt. (1992). *Groupwork in the primary classroom*. London. Routledge.
- Galton, M y Moon, B. (1983). *Cambiar la escuela, cambiar el currículum*. Barcelona: Martínez Roca.
- Galton, M. (1992). “Agrupamiento y trabajo en grupo” en Rogers y Kutnick (1992) *Psicología social de la escuela primaria*. Barcelona. Ed. Paidós.
- Galton, M. y Patrick, H. (1992). *El currículo en la pequeña escuela primaria*. Madrid: La Muralla.
- Galtung J. (1998). *Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución*, Bilbao: Gernika Gogoratz.
- García Correa A. (1999). *La disciplina en el aula*. Programa de Doctorado: Formación de Profesorado. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- García Correa, A. (1996). *Gestión y control del aula*. *Escuela Española*, 3280, 17.
- García Hoz, V y Medina. R (1987) *Organización y gobierno de centros educativos*. Ed. Rialp. Madrid.
- García Hoz. V. (1966) “Lo que hay tras los grupos homogéneos”. *Revista Española de Pedagogía*. nº 94 pp.163-166.
- García Hoz. V. (1967). “Agrupamientos de alumnos”. *Revista Española de Pedagogía*. Madrid.
- García Hoz. V. (1987). *Pedagogía visible y educación invisible*. Madrid. Ed. Rialp.
- García Hoz. V. (1988 b). “*Pedagogía diferencial y pedagogía general. El principio de complementación en los métodos de investigación*”. *Bordón*. Sociedad Española de Pedagogía. V. 40. nº 4. pp. 631-638.
- García Llamas J.L., Gonzalez Galán M. A., Ballesteros Velazquez B.(2001). *Introducción a la Investigación en Educación. TOMO I*. Madrid: UNED.
- García Llamas J.L., Gonzalez Galán M. A., Ballesteros Velazquez B.(2001). *Introducción a la Investigación en Educación. TOMO II*. Madrid: UNED.
- García Llamas J.L., Pérez Juste R., Del Río Sadornil D. (1992) *Problemas y diseños de investigación resueltos*. Madrid: Dykinson S.l.
- García, N.; Rojas, M.; Brenes, M. (1994). *Conocimiento, participación y cambio. Comportamientos en el aula*. Costa Rica: Editorial de la Universidad de Costa Rica.

- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples. - La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (2000). *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas*. Barcelona: Paidós.
- Garriga, J. (1988). "Agrupament flexibles d'alumnes". *Guix* nº 123. enero pp. 33-35.
- Genovard, C. Y Gotzens, C. (1981). *Las perturbaciones del comportamiento escolar: la indisciplina*. Presentado a la 1ª Reunión Nacional de intervención Psicológica organizada por la Sociedad Valenciana de Análisis y Cambio de Conducta. Febrero. Alicante.
- Genovard, C. Y Gotzens, C. (1996). Interacción contextual. En J. Beltrán y C. Genovard (Eds.) *Psicología de la Instrucción II. Estructuras y procesos*. Madrid: Síntesis.
- Genovard, C. Y Gotzens, C. (1997). *Psicología de la instrucción*. Madrid: Santillana.
- Gotzens, C. (1997). *La disciplina escolar*. Barcelona: Horsori.
- Gento Palacios S. (coord.) (López, Batalla R. , García de Haro F, Oliva Gil J., Zamorano Y Rodríguez , Manso M., Lorenzo Delgado M. , Rico Vercher, M., 2003). *Problemas de Disciplina y Aprendizaje en el Sistema Educativo*. Madrid: Sanz y Torres.
- Gil Flores, J. (1994). *Análisis de datos cualitativos. Aplicaciones a la investigación educativa*. Barcelona: PPU.
- Gil Pascual J.A. (2000). *Estadística e informática (SPSS) en la investigación descriptiva e inferencial*. Madrid: Uned.
- Gimeno Sacristán & A. Pérez-Gomez (Eds.), *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- Gimeno Sacristán, J y Pérez Gómez, A (1989). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid. Ed. Akal / Universitaria.
- Gimeno Sacristán, J. (1981). *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículum*. Madrid. Ed. Anaya.
- Gimeno Sacristán, J. (1986) .*"Formación de los profesores e innovación curricular"*. *Cuadernos de Pedagogía* nº 139. Ed. Fontalba. Barcelona.
- Gimeno Sacristán, J. (1991). "Los materiales y la enseñanza" .*Cuadernos de Pedagogía*.
- Gimeno Sacristán, J. (1992). "Reformas educativas. Utopía, retórica y práctica". *Cuadernos de Pedagogía*. nº 209. Diciembre pp.62-68.
- Gimeno Sacristán, J. (1995). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid. Ed. Morata.

- Gimeno Sacristán, J. (1996). "Formación de los profesores e innovación curricular". *Cuadernos de Pedagogía*. nº 139 pp.84-87.
- Gimeno Sacristan, J. (1999). *Políticas y prácticas culturales en las escuelas: los abismos de la etapa postmoderna*. Heuresis. Available: www.uca.es/HEURESIS.
- Gimeno Sacristán. (1981). *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículum*. Madrid: Gimeno, J. (1993). "El profesorado. ¿Mejora de la calidad o incremento de control?". *Cuadernos de Pedagogía* nº 219, noviembre, pp: 22-27. Barcelona. Ed. Fontalba.
- Giné Giné. C. (1994) "La integración escolar. El estado de la cuestión". *Cuadernos de Pedagogía* nº 228. Setiembre. pp. 63-65. Barcelona: Fontalba.
- Giussani L. (1995): *Educación es un riesgo*. Madrid, Ediciones Encuentro.
- Glase, R. (1977). *Adaptative education: individual diversity and learning*. Nueva York. Ed. Holt.
- Glaser, R Y M. Bassok (1989). *Learning Theory and the study of instruction*. University of Pittsburgh, en Learning Research and Development Center, Pittsburgh, USA,.
- Glatte, R. (1990). "La dirección como agente de innovación y cambio de los centros educativos". *Actas del I Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*. Barcelona.
- Goetz, J.P y Lecompte. M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid. Ed. Morata.
- Golbert. M, Passow, H y Justman, J. (1966). *The effects of ability grouping*. New York. Teachers College. Columbia University.
- Goldstein, B. (1989). *Training and developement in organizations* .San Francisco. Jossey-Bass.
- Gómez Alemany, I (1991). "El marc curricular, la socialització i l'agrupament d'alumnes". *Seminari de recerca*. Institut de Ciències de l'Educació (ICE) de la UAB.
- Gómez Bahillo C. (Coord.) (2005) *Contigo. Módulos 1, 2, 3 y 4 . Convivencia en los centros educativos*. Zaragoza: Gobierno de Aragón.
- Gómez Dacal (1992). *Centros educativos eficientes*. Barcelona. Ed. PPU.
- Gómez Dacal (1992b). *Rasgos del alumno, eficiencia docente y éxito escolar*. Madrid. Ed. La Muralla.
- Gómez Dacal, G. (1985) *El centro docente. Líneas para la aplicación de la LODE*. Madrid. Escuela Española.
- Gómez Masdevall , M.T. y otros (1990). *Propuesta de intervención en el aula. Técnica para lograr un clima favorable en clase*. Narcea. Madrid.
- Gómez, M. T., Mir, V. y Serrats, M.G. (1997) *Propuestas de intervención en el aula*. Madrid: Narcea.

- González, T. (1993). La innovación centrada en la escuela. En M. L. Delgado & S. Barrio (Eds.), *Organización escolar. Una perspectiva ecológica*. Barcelona: Perfil.
- González, A. P. (1988). *Estrategias de innovación y formación del profesorado*. UNED. Madrid. *Cuadernos de Pedagogía* nº 235, abril, pp: 66-67. Barcelona. Ed. Fontalba.
- González, M^aT. (1989) “La perspectiva interpretativa y la perspectiva crítica en la organización escolar” en Q. Martín-Moreno *Organizaciones Educativas*. Madrid. UNED.
- González, M^aT. (1990) “Nuevas perspectivas en el análisis de las organizaciones educativas”. *Actas del I Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*. Barcelona.
- González, M^aT. (1991). “Centros escolares y cambio educativo “en Escudero y López *Los desafíos de las reformas escolares. Cambio educativo y formación para el cambio*. Sevilla. Arquetipo ediciones.
- González Galán, A. (2004). *Evaluación del clima escolar como factor de calidad*, Madrid, Editorial La Muralla.
- Good, T. L., Brophy, J., (1980). *Psicología Educativa Contemporánea*. México: MacGraw Hill Interamericana Editores, S.A.
- Goodlad, I. (1976). *La escuela sin grados: organización y funcionamiento*. Buenos Aires. Ed. El Ateneo.
- Gordon, T. (1979). *M. E. T. Maestros eficaz y técnicamente preparados*. Diana
- Gordy Levine C. (1992). Cuando los hijos buenos hacen cosas malas, (*When good kids do bad things*). Buenos Aires: Vergara.
- Gotzens C. (1984). *Modelos no conductistas de explicación y tratamiento de los problemas de comportamiento en la escuela*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Gotzens C., Castelló A., Genovard C. Y Badía M. (2003). *Percepciones de profesores y alumnos de E.S.O. sobre la disciplina en el aula..* *Psicothema* 2003. Vol. 15, nº 3, pp. 362-368. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Gotzens, C. (1986). *La disciplina en la escuela*. Madrid: Pirámide.
- Gotzens, C. (1987). Intervención sobre los problemas de comportamiento en el aula. En J. Gairin y otros, *Temas actuales en educación. Panorámica y perspectivas*. Barcelona: PPU.
- Gotzens, C. (1997). *La disciplina escolar*. Barcelona: Horsori/.ICE .
- Gotzens, C. (1985). El control de la clase y la disciplina. En J. Mayor y otros, *Psicología de la Educación*. Madrid: Anaya.
- Gozzer, G. (1989). *Un exámen de la escuela. Sistemas y organizaciones en Europa y en el mundo*. México. Ed. Fondo de Cultura Económica.

- Grey, L. (1984). *Disciplina sin tiranía*. Paídos Ecuador. Buenos Aires.
- Guba, E. (1981) "Criterios de credibilidad en la investigación naturalista". en Gimeno y Pérez (1989) *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid. Akal.
- Guilford, J.P. (1959). *Personality*. New York. McGraw-Hill.
- Guimerá, C. (1993). "El pensamiento del profesor". *Cuadernos de Pedagogía* nº213, abril, pp 19-20. Barcelona. Ed. Fontalba.
- Guitart, R. (2002). *Las actitudes en el centro escolar. Reflexiones y propuestas*. Barcelona: Graó.
- Gutiérrez (Eds.), *Métodos y Técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la Acción Comunicativa* (Vol. I - Racionalidad de la acción y racionalización social I - Crítica a la razón funcionalista). Madrid: Taurus.
- Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad. (Cambian los tiempos , cambian los profesores)*. Madrid. Morata.
- Hargreaves, D. (1977). *Las relaciones interpersonales en la educación*. Narcea. Madrid.
- Hargreaves D. (1978). *Las relaciones interpersonales en la educación*. Madrid: Narcea.
- Havelock, R. y Huberman, A (1980). *Innovación y problemas de la educación*. Madrid: UNESCO.
- Hawley, A. H. (1975). *Ecología Humana* (2ª ed.). Madrid: Tecnos.
- Heinemann, P. (1972). *Mobbing-gruppvald blant barn och vuxna*, Estocolmo: Naturoch Kultur.
- Hernandez Ruiz S. y Gomez Dacal G. (1982). *Fracasos escolares*. Madrid, Escuela Española.
- Hernández, F y Sancho, J. (1993). "¿Sueñan los innovadores con realidades galácticas?" *Cuadernos de Pedagogía* nº 214, pp: 68-70.
- Hernández, F y Ventura, M. (1992). *La organización del currículum por proyectos de trabajo*. Barcelona. Ed. Graó
- Herzberg, F. (1967). *The motivation to work*. Nueva York.
- Hoy, W. K. y. M., C.G. (1982). *Educational Administration* (2ª ed.). New York: Random House.
- Hoy, W. K., Tarter, C. y J. y Kottkamp. (1991). *Open Schools/ Healthy schools*. London: Sage Publications.
- Huberman (1989). *La vie des enseignants. Evolution et bilan d'une profession*. Paris. Ed. Delachaux and Niestle.

- Husen y Torsten (1988). *Nuevo análisis de la sociedad del aprendizaje*. Barcelona. Paidós.
- Ibáñez, J. (1986). *Más allá de la sociología* (2ª ed.). Madrid: Siglo XXI de España.
- IDEA – ARARTEKO. (2006). *Informe. Convivencia y conflictos en los centros educativos: Informe extraordinario del Ararteko sobre la situación en los centros de Educación Secundaria de la CAPV*. Ararteko. Bilbao.
- Imbernón, F. (1989). *La formación del profesorado: el reto de la Reforma*. Barcelona. Laia.
- Imbernón, F. (1995). "Innovación y formación en y para los centros". *Cuadernos de Pedagogía* nº 240, octubre, pp: 68-72. Barcelona: Fontalba.
- INSTITUTO ESTADÍSTICO DE ARAGÓN (2004). *Datos Básicos de Aragón*. Zaragoza, DGA.
- Instituto Nacional de Calidad Educativa (1997). *Diagnóstico general del sistema educativo*, Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.
- Interpretativa de investigación aplicada a tres estudios de casos*. Madrid. Centro de Publicaciones del MEC.
- Isaacs, D. (1973). *Como mejorar la dirección de los centros educativos*. Pamplona. EUNSA.
- Jackson, P. (1968) *La vida en las aulas*. Madrid: Marova (1975).
- Jares, X.R. (2001). *Educación y conflicto. Guía de educación para la convivencia*, Madrid: Popular.
- Jiménez, B. (1989). *Modelos didácticos para la innovación educativa*. Barna. PPU.
- Joaristi Olariaga L., Lizasoain Hernandez L. (1999). *Análisis de correspondencias*. Madrid, La Muralla.
- Johnson, D. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. La puesta en práctica de la clase cooperativa. Buenos Aires: Paidós.
- Johnson, D. (1972). *Psicología social de la educación*. Buenos Aires. Kapelusz.
- Johnson, D.W.; Johnson, R.T. (1975) *Learning together and alone: Cooperation, competition, and individualization*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall.
- Johnson, D.W.; Johnson, R.T.; Holubec, E. (1999) *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Paidós. Fecha de la primera edición en inglés: 1994
- Johnson, D y Johnson, R. (1984) *Structuring cooperative learning*. New Brighton .Minnesota. Interaction. Book Co.
- Juan Otero, M. (1992). "¿Cuántos alumnos tenemos en nuestras aulas?". Cuadernos de Katz, D y Kahn, R.L (1976) "Tipos de organizaciones". *Lecturas sobre organización*. Trillas. México.

- Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988) *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona. Ed Laertes.
- Ketelaer, (1988). *Observar para educar*. Madrid. Ed. Aprendizaje/Visor.
- Kliksberg, B (1975) *El pensamiento organizacional del taylorismo a la teoría de la organización*. Buenos Aires. Paidós (Vol.II).
- Kluchnikow, (1981). "Reflexiones sobre la teoría y la práctica de la planificación de la Educación". *Perspectives*. Vol X, nº 1pp: 29-43.
- Kogan, N y Wallach, M. (1966). *Modes of thinking in young children: a study of the creativity intelligence distinction*. New York. Holt Rinehart and Winston.
- Kogan, N. (1971). "Educational implications of cognitive styles" en G.S. Lesser. *Psychology and educational practice*. Glenview, Ill. Scott Foresman. Ed. cast. *La psicología en la práctica educativa*. México. Trillas.
- Labov, W. (1972). *Language in the inner city. Studies in the black English vernacular*. Philadelphia. University of Pennsylvania.
- Lacasta J. M. (2006) *La violencia escolar disminuye especialmente en los sucesos menos graves. Críticas al Informe Cisneros*. Semanario Magisterio (27-09-2206). Grupo Siena. Madrid.
- Lafourcade P. D. (1987). *Evaluación de los aprendizajes*. Madrid: Cincel.
- Latorre A. (2003) *Investigación Acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Grao.
- Latorre A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Latorre, A., Arnal, J., y Rincón, D. (1997). *Bases metodológicas de la investigación educativa* (2ª ed.). Barcelona: Hurtado.
- Lawrence, J.: Steed, D. Y Joung, P. (1984). *Disruptive children-Disruptive schools*. Croom Helm.
- Lawson, D. (1969). "Agrupamientos homogéneos. Estudio histórico y filosófico. Hacia nuevas estructuras escolares." *Magisterio Español*. Madrid.
- Leal, J. (1993). "El malestar en la escuela: el niño como síntoma" en *Estudis i recerques. Educació i Psiopedagogia*. Ajuntament de Barcelona.
- Lederach, J.P. (1996). El proceso de mediar un conflicto. *Aula de Innovación*, 63, Barcelona, p.79.
- Lee L. Smith (1974). *La realidad de la escuela sin grados*. Argentina. Ed. Estrada.

- Lee, M. y Lucking, R. (1990). "Ability grouping: realities and alternatives". *Childhood education. Journal of the association for childhood education international*. Columbia College. South Carolina.
- Leithwood, K. (1990). "Cambio curricular planificado como resolución de problemas" Universidad de Murcia.
- Lera, J. L. E., & Martínez, J. L. (2001). *Evaluación interna del centro y calidad educativa*. Madrid: CCS.
- Lerena, C. (1986). *Escuela, ideología y clases sociales en España*. Barcelona. Ariel.
- Levin, H. (1988). *New Schools for the Disadvantaged*. *Teacher Education Quarterly*, vol. 14, p. 60-83.
- Lewin, K. (1935). *A dynamic theory of personality: selected papers*. New York. McGraw-Hill.
- Lewin, K. (1948). *Resolving social conflict*. New York. Harper and Brothers.
- Lewontin, R. (1984). *La diversidad humana*. Madrid. Akal.
- Lillo, J. (1988). *Psicología de la percepción*. Madrid. Debate. 2ª ed. (1993).
- Lindsay, P y Norman, D (1977). *Introducción a la psicología cognitiva*. Madrid. Ed. Tecnos.
- Logse. (1990) "Proyecto de Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo". *Cuadernos de Pedagogía* nº 184. Barcelona. Fontalba.
- Longás, A y Navasa, J.Mª (1994). "La diversidad en la escuela comprensiva". *Cuadernos de Pedagogía*. nº 222 febrero. pp. 84-87. Barna. Ed. Fontalba.
- López Melero, M y Jové, G. (1997) "La organización escolar ante la escuela de la diversidad". *IV Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*. Tarragona.
- Lorenzo, M. (1997). *Organización escolar*. Málaga: Universidad de Málaga.
- Los problemas de convivencia escolar. Un enfoque práctico 4. Política Educativa. (2001) Federación de Enseñanza de CCOO. Madrid.
- Loughlin, C.E y Suina, J. (1987) *El ambiente de aprendizaje: diseño y organización*. Cap. IX, pp:222-262. Madrid. Ed. Morata-MEC.
- Lundgren, U.P (1992). *Teoría del currículum y escolarización*. Madrid. Morata.
- M.E.C. (1980). "Programas renovados". *Vida escolar*. nº 206. Madrid.
- M.E.C. (1985). *Ley Orgánica del Derecho a la Educación*. Madrid. Servicio de Publicaciones.
- M.E.C. (1990) *Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo*.
- M.E.C. (1996) *Alumnos con necesidades educativas especiales y adaptaciones curriculares* Madrid. Centro de Desarrollo Curricular.

- Machargo, J. (1991). *El profesor y el autoconcepto de sus alumnos*. Madrid. Ed. Escuela Española.
- Maikut, P. y. M., R. (1999). *Investigación cualitativa. Una guía práctica y filosófica*. Barcelona: Hurtado.
- Malaguzzi, L. (1987). "Context social en que es produeix la integració de la diversitat". Barcelona. Associació de mestres Rosa Sensat.
- Mallart, J. (2000). El ambiente como recurso educativo. En R. d. J. Maria (Ed.), *Jesús María, 150 años en España*. Madrid.
- Mallart, J. (2000, dezembro/2000). Didáctica: del curriculum a las estrategias de aprendizaje. *Revista española de pedagogía*, 417-438.
- Marcelo C. et alt. (1991). *El estudio de caso en la formación del profesorado y la investigación didáctica*. Secretariado de Investigación de la Universidad de Sevilla.
- Marcelo, C. (1994). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barna. PPU.
- March y Simon (1969). *Teoría de la Organización*. Barcelona. Ariel.
- Marchesi, A y Palacios, J. *Psicología de la educación*. Madrid. Alianza Editorial.
- Marchesi, Á. Y Martín, E. (1998). *Calidad de enseñanza en tiempos de cambio*, Madrid:Alianza.
- Marín, R. (1985). *Sistematización e innovación educativas*. Madrid. UNED.
- Marina J. A. Web: <http://www.movilizacioneducativa.net/>.
- Martín Bris, M. (1999). Violencia e indisciplina en los centros educativos. Organización y Gestión Educativa. Nº 2; pp. 35-39.
- Martín E., V. Rodríguez Y A. Marchesi. 2003. Encuesta sobre las relaciones de convivencia en los centros escolares y en la familia. Madrid: FUHEM
- Martín Moreno Cerrillo, Q. (1999). *Desarrollo organizativo de los centros educativos basados en la comunidad*. Madrid: Sanz y Torres.
- Martín Moreno Cerrillo, Q. (2003). *Bancos de talento. Participación de la comunidad en los centros docentes*. Madrid: Sanz y Torres.
- Martín Moreno, Q. (1989) (Coord). *Organizaciones educativas*. Madrid. UNED.
- Martín, E.; Del Barrio, C. Y Fernández, I. (2002). "Los conflictos escolares y la calidad de enseñanza", en *Fundación Hogar del Empleado, informe educativo 2002. La calidad del sistema educativo*, Madrid: Santillana.
- Martín, E.; Del Barrio, C. Y Fernández, I. (2002). "Los conflictos escolares y la calidad de enseñanza", en *Fundación Hogar del Empleado, informe educativo 2002. La calidad del sistema educativo*, Madrid: Santillana.
- Martinez López M. (1979). *La disciplina en la comunidad escolar*. Murcia: Caja de Ahorros .Obras Sociales.

- Martínez Martín M., Tey Tejjón A. (coords) (2003) . *La convivencia en los centros de secundaria* . Bilbao: Desclee.
- Martínez, F. (2002). *El cuestionario. Un instrumento para la investigación de las ciencias sociales*. Barcelona: Laertes.
- Martinez, Miguel. 1994. *Comportamiento Humano. Nuevos métodos de investigación*. Editorial Trillas. México.
- Martin-Moreno, Q. (1989). *Organizaciones Educativas*. Madrid: UNED.
- Maruny, Ll. (1992). *Respostes escolars a la diversitat d'alumnes*. ICE de la Universitat Autònoma de Barcelona. Documento policopiado.
- Mascaró, J. (1995). "Una breve defensa". *Cuadernos de Pedagogía* nº 235, abril, pp: 66-67. Barcelona. Ed. Fontalba.
- Mascort Díez, E (1987) *Tecnología de la organización educativa*. Barcelona. Oikos.
- Masip, M. y Gallego, C. (1988). "Un modelo para la diversidad". *Cuadernos de pedagogía* nº 160 pp.24-26.
- Maslow, A.H. (1970). *Motivation and Personality*. Nueva York. Harperd and Row.
- Mateo Rivas M.J. (1989) *Estadística en Investigación Social*. Madrid: Editorial Paraninfo.
- Mayer, R. (1981). *El futuro de la Psicología cognitiva*. Madrid. Alianza editorial.
- Mayer, R. (1985). *Pensamiento, resolución de problemas y cognición*. Barcelona. Paidós. 1ª ed. (1986).
- Mayntz, R (1980) *Sociología de la educación*. Madrid. Alianza editorial. 3ª ed.
- McCormick , R., y James, M. (1997). *Evaluación del curriculum en los centros escolares* (2 ed.). Madrid: Morata.
- McGaughy, J.R.(1930). "Homogeneous grouping". *Childhood Education*. Vol. VI, marzo, pp: 291-96. Baltimor.
- Medina Rivilla, A. (1989). El clima social del centro y del aula. En Q. Martin-Moreno (Ed.), *Organizaciones Educativas* (pp. 239-275). Madrid: UNED.
- Medina, A. (1988). *La enseñanza y la interacción en el aula*. Madrid. Ed. Cincel.
- Merriam, A. (1988) *Case study research in education. A qualitative approach* San Francisco- London. Jossey-Bass Publishers. 2ºed. (1990).
- Michaux L. (1975). *Los jóvenes y la Autoridad* .(Les jeunes et l'autorité). Barcelona, Planeta.
- Miles, M (1973). *Innovation in Education*. Teacher's College Press. Columbia University. Nueva York, 4ª ed.

- Miras, M (1990). "Diferències individuals i ensenyament adaptatiu". *Cuadernos de Pedagogía. Reforma educativa*. Dpt. d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya. Barcelona.
- Miret Magdalena E. (coord) (1988). *La escuela ante la inadaptación social*. Madrid: Fundación BANCO Exterior.
- Molina, S. (1989) *El alumno en la Perspectiva Escolar*. nº 119 pp.14-19. Nov 1987. Publicació Rosa Sensat. Barcelona.
- Moncada A.(1985).El aburrimiento en la escuela. Barcelona: Plaza & Janes.
- Monclús E. y Saban C. (2006). *La violencia escolar. Actuaciones y propuestas a nivel internacional*. Barcelona: Davinci.
- Mondragón J. y Triguero I (2004). *Intervención con menores. Acción socioeducativa*. Madrid: Narcea.
- Monereo Font.C.(1987). "Alternatives pedagògiques a la diversitat psicològica a l'escola." *Revista Interuniversitaria de Formació del Profesorado* nº 7 pp.115-134.
- Monero Font, C. (1990). Elaboración de proyectos de centros basados en la diversidad escolar. *Organización escolar*. Madrid. Ed. Anaya.
- Montero Alcaide A. (2000). *La convivencia en los centros docentes*. Modelo de intervención y marco normativo. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Montero, A. (1988). *Pensamiento y creencias de los profesores*. Sevilla.Dpt. Publicaciones, CEP de Alcalá de Guadaira.
- Moraes, M. C. (2000). *O Paradigma Educacional Emergente*. Campinas - SP: Papyrus.
- Moreno, J.M (1968). "Revisión de las técnicas de agrupamiento escolar". *Bordón* nº56.
- Moreno, J.M. Y Torrego, J.C. (2001). El asesoramiento para la resolución de conflictos de convivencia en centros escolares: el enfoque de 'respuesta global', en DOMINGO, J. (Ed.). El asesoramiento a centros escolares, Barcelona: Octaedro, pp. 290-308.
- Morrish (1978). *Cambio e innovación en la enseñanza*. Salamanca. Ed. Anaya.
- Mouly G.J.(1978). *Psicología para la enseñanza*. Mexico, Nueva Editorial Interamericana.
- Mugny, G y Doise, W. (1983) *La construcción social de la inteligencia*.Méjico. Trillas.
- Muñoz Sedano, A.y Román Pérez, M. (1989) *Modelos de organización escolar*. Madrid. Cincel.
- Muñoz, E. Maruy, Ll. (1993). "Respuestas escolares". *Cuadernos de Pedagogía* nº 212. Barcelona. Ed. Fontalba.
- Muñoz,E y Alsinet, J (1990) "Comprensivitat i diversitat". *Cuadernos de Pedagogía*.
- Nelson, G.E. Y LEWAK, R. W. (1987). *Educación con disciplina*. Martínez Roca. Barcelona.

- Nichol, L. (2001). Prólogo. En D. Bohn (Ed.), *Sobre el Diálogo*. Barcelona: Kairós.
- Nisbet, J y Shucksmith, J (1986). *Estrategias de aprendizaje*. Madrid Ed. Santillana. ed. castellana (1990).
- Norman, A. y Lindsay, P. (1977). *Procesamiento de información humana*. Vol II. Madrid. Tecnos.
- Norman, D.A. (1985). *Aprendizaje y memoria*. Madrid. Alianza.
- Nunziati, G. (1990) "Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice". *Cahiers pédagogiques*, nº 280, pp:47-64. Paris.
- O'hair, M.J. (1993) (eds.) *Diversity and teaching. Teacher education*. NewYork.
- OCDE (1985). *L'enseignement dans la société moderne*. París. OCDE.
- OCDE (1989) *Escuelas y calidad de enseñanza*. Madrid. Paidós/ MEC..
- Oliver, C y Gradailla, A. (1993), "Planificación de la formación en la organización y gestión de centros". *Actas del II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*: Sevilla.
- Oliver, C. (1991). "La innovació al centre d'E.G.B". *Butlletí Informatiu del Forum europeu d'administradors de l'educació*. nº 2, juny. Barcelona.
- Oliver, C. (1993). "El agrupamiento flexible". *Cuadernos de Pedagogía* nº212, pp.19-21
- Oliver, C. (1995). "Agrupar a los alumnos: ¿ilusión o realidad?" *Aula de innovación educativa* nº 35, febrero, pp: 53-59. Barcelona: Ed. Fontalba.
- Olson, J.K. (1982). *Innovation in the Science Curriculum*. London: Crom Helm.
- Olson. J.K. (1990). "Teoría de la innovación y creencias del profesor. Problemas de relación cultural". *Revista de innovación e investigación educativa*. nº 5, abril, pp: 59-67. Murcia. I.C.E. de la Universidad de Murcia.
- Olweus, D. (1999). "Sweden", en P.K. Smith *et al.* (eds.), *The Nature of School Bullying: A Cross-National Perspective*, Londres: Routledge.
- Olweus, DAN (1973). "Personality and agresión", en J. K Cole y D. D. Jensen (eds.), *Nebraska Symposium on Motivation*, Nebraska: Lincoln University of Nebraska Press.
- Olweus, DAN (1993). *Bullying at School. What we Know and GAT we Can do*, Oxford:Blackwell.
- Onrubia, J (1993). "La diversidad en la enseñanza secundaria obligatoria". *Aula de Innovación Educativa* nº 12 pp. 45-49. Barcelona. Graó
- Ortega R. 1999 en *La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla*. Consejería de Educación. Junta de Andalucía.
- Ortega .R. (1988). *La convivencia escolar: Qué es y cómo abordarla*. Junta de Andalucía. Sevilla.

- Ortega Ruiz, R y Mora-Merchan, J.A. (1997). Agresividad y violencia. *Revista de Educación*, 313,7.
- Ortega, 1997; Ortega Y Mora-Merchán, 1999; Ortega Y Lera, 2000). Proyecto Sevilla Anti-Violencia Escolar (SAVE).
- Ortega, R. (1990). "El grupo aula como sistema de relaciones socio-afectivas". *Investigación en la escuela*. nº10 pp.51-60.
- Ortega, R. (1994). "Violencia interpersonal en los centros de educación secundaria. Un estudio sobre maltrato e intimidación entre compañeros", *Revista de Educación*, núm. 304, pp. 25 .
- Ortega, R. (1998) "¿Indisciplina o violencia? El problema de los malos tratos entre escolares", *Perspectivas*, XXVIII, núm. 4, pp. 645 - 659.
- Ortega, R. (2002). *Informe sobre la investigación de los malos tratos y la exclusión social en el marco de un proyecto europeo*, Sevilla: Kronos.
- Ortega, R. (coord.) (2000). *Educación para la convivencia para prevenir la violencia*, Madrid: Antonio Machado.
- Ortega, R. Y Angulo, J. C. (1998). "Violencia escolar. Su presencia en institutos de educación secundaria de Andalucía", *Revista de Estudios de Juventud*, núm. 42, pp. 47-61.
- Ortega, R. Y Del Rey, R. (2002). "Los problemas de la convivencia: desmotivación, conflictividad y violencia escolar", en Ortega, R., R. Del Rey y P. Gómez, *Estrategias educativas para la prevención de la violencia. Mediación y diálogo*, Madrid: Cruz Roja Juventud.
- Ortega, R. Y Del Rey, R. (2004). *Construir la convivencia*, Barcelona: Edebé.
- Ortega, R. Y Mora-Merchán, J. A. (1996). "El aula como escenario de la vida afectiva y moral", *Cultura y Educación*, núm. 3, pp. 5-18.
- Ortega, R. y Mora-Merchán, J. A. (1997). "Agresividad y violencia. El problema de victimización entre escolares", *Revista de Educación*, núm. 313, pp. 7-27.
- Ortega, R. Y Mora-Merchán, J. A. (2000). *Violencia escolar. Mito o realidad*, Sevilla: Mergablum.
- Ortega, Rosario y Del Rey, Rosario (2003). *La violencia escolar. Estrategias de prevención*, Barcelona: Graó.
- Ossanna, E, Bargellini, E, Laurino, E. (1990). *El material didáctico en la enseñanza de la historia*. Buenos Aires: Ed. El Ateneo.
- Otano, L y Sierra, J. (1994). "El lugar del centro^a. *Cuadernos de Pedagogía*. nº 227, julio, pp 22-27. Barcelona: Ed. Fontalba.

- Ovejero, A. (1990). *Aprendizaje cooperativo en el aula: Una alternativa a la educación tradicional*. Madrid.
- Owens, R.G. (1976). *La escuela como organización*. Madrid: Santillana.
- Pacheco, R. P. et al. (1993). *El liderazgo transformacional en los centros docentes*. Bilbao: Mensajero.
- Palacios, J. y Carretero, M. (1982) "Implicaciones educativas de los estilos cognitivos". *Infancia y Aprendizaje* nº 18 pp 83-126.
- Parcerisa, A (1992). "Proyecto Curricular de Centre: Criteris sobre com ensenyar". *Guix*. nº 182. Desembre. Barcelona: Ed. Graó.
- Passow, H. (1970). "El laberinto de la investigación sobre el agrupamiento por capacidad" en Yates *Agrupamiento en educación*. Buenos Aires. Ed. Paidós.
- Pastor B. (2002) *¿Qué pasa en las aulas?*. Barcelona: Planeta.
- Pearson, C. (1983). *Cómo resolver conflictos en clase*. CEAC. Col. Aula Práctica. Barcelona.
- Penalva Buitrago, J. (2006). *El nuevo modelo de profesor*. Madrid: Aula Abierta.
- Peretti, A (1987). "Organización de la enseñanza y estructuraciones diferenciadas de las agrupaciones de alumnos" en Martín Moreno, Q. (1987). *Cuestiones sobre la organización del entorno de aprendizaje*. Madrid. UNED.
- Pérez Casado, D. (1981) *Escuela y conflictos*. Madrid. Escuela Española.
- Pérez Gómez, A y Gimeno, J. (1988). "Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre planificación al pensamiento práctico". *Infancia y aprendizaje* nº 42. Madrid.
- Pérez Gómez, A. (1994). "La cultura escolar en la sociedad posmoderna". *Cuadernos de Pedagogía*. nº 225, mayo, pp 80-85. Barcelona: Ed. Fontalba.
- Pérez Sastre, E. (1993). "A vueltas con el malestar docente". *Cuadernos de Pedagogía*. nº 208 pp: 76-78. Barcelona: Ed. Fontalba.
- Pérez Serrano, G. (1989) "La investigación sobre el rendimiento académico y la calidad de la educación". *Revista de Ciencias de la Educación*. nº 138 pp. 97-104 abril.
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. Técnicas y análisis de datos*. Madrid: Ed. La Muralla.
- Pérez Serrano, G. C. (2000). *Modelos de investigación cualitativa en Educación Social y Animación Sociocultural*. Madrid: Narcea.
- Pérez-Gomez (Eds.), *Comprender y transformar la enseñanza* (3ª ed.). Madrid: Grao
- Perrenoud, P (1990). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid: Ed. Paideia, Morata.

- Perrenoud, P.(1981).“De las diferencias culturales a las desigualdades escolares:la evaluación y las normas en una enseñanza diferenciada”. *Infancia y Aprendizaje*, nº 14.
- Piaget J. Petersen M. Wodehouse, H. Santullano L. (1960). *La nueva educación moral*. Buenos Aires: Losada.
- Piaget, J e Inhelder, B. (1982) . *Psicología del niño*. Madrid: Morata.
- Piaget, J. (1929). *El juicio y el razonamiento en el niño*. Madrid. Ed. de la lectura.
- Piaget, J. (1960).*La escuela activa*. Buenos Aires: Losada.
- Piñuel Y Zabala. I. – Oñate Cantero A. (2006). *Informe Cisneros X. “Acoso y violencia escolar en España”*. Instituto de innovación educativa y desarrollo directivo. Madrid.
- Plaza Del Río F. (1996). *La disciplina escolar o el arte de la convivencia*. Málaga, Ediciones Aljibe.
- Plaza del Río, F. (1996). *La disciplina escolar o el arte de la convivencia*. Málaga: Aljibe.
- Ponencia: “El Acoso escolar, un reto para la Convivencia en el Centro”.M.^a Inés Monjas Casares. Universidad de Valladolid. II Congreso Virtual de Educación en Valores. Zaragoza. Junio 2006.
- Ponencia: “EL MALTRATO ENTRE IGUALES (bullying), CARACTERIZACIÓN Y CONSECUENCIAS”.José María Avilés Martínez. II Congreso Virtual de Educación en Valores.. Zaragoza. Junio 2006.
- Ponencia: El modelo integrado de mejora de la convivencia en centros escolares. Juan Carlos Torrego Seijo. Universidad de Alcalá.II Congreso Virtual de Educación en Valores. El Acoso Escolar, un reto para la Convivencia en el Centro. Zaragoza. Junio 2006.
- Ponencia: INTIMIDACIÓN: UN RETO PARA LA CONVIVENCIA ESCOLAR. Peter K Smith. Jefe de la Unidad de Estudios de la Familia y la Escuela. Goldsmiths College, Universidad de Londres, Reino Unido. II Congreso Virtual de Educación en Valores. El Acoso Escolar, un reto para la Convivencia en el Centro. Zaragoza. Junio 2006.
- Ponencia: PROGRAMAS DE AYUDA PARA LA MEJORA DE LA CONVIVENCIA. Isabel Fernández García. II Congreso Virtual de Educación en Valores. El Acoso Escolar, un reto para la Convivencia en el Centro. Zaragoza. Junio 2006.
- Ponencia: Reflexiones sobre la conflictividad y la convivencia .Amelia Tey Teijó. Universidad de Barcelona. II Congreso Virtual de Educación en Valores. El Acoso Escolar, un reto para la Convivencia en el Centro. Zaragoza. Junio 2006.

- Pope, M. (1967). *School organization: theory and practice, selected readings on grading, non grading, multigrading, self-contained, classrooms, departamentalitacion, team teaching, homogeneous vs. Heterogeneous grouping*. Chicago. Rand McNally.
- Postic, M (1978). *Observación y formación de los profesores*. Madrid. Ed. Morata.
- Postic, M. y De Ketele, J.M. (1988). *Observar las situaciones educativas*. Madrid: Narcea.
- Prieto Figueroa (1978) *El concepto del líder. El maestro como lider*. Caracas, Venezuela, Monte Ávila Editores.
- Puig, J y Romeu, T. (1991). *L'escola ha de donar resposta a tots els alumnes*. Barcelona. PPU.
- Puigdellívol, I. (2005). *La educación especial en la escuela integrada*. Barcelona: Graó. (Ed. Or. 1998).
- Pujol, M.A y Figueras, C. (1988). "Los rincones de *trabajo*". *Cuadernos de Pedagogía* nº156. febrero. pp 38-40. Barcelona: Ed. Fontalba.
- Pulpillo, A. (1964). *Inscripción, evaluación y agrupamientos escolares*. Madrid: Escuela Española.
- Purdom, D.M. (1989). "Currículum sin grados" *Enciclopedia Internacional de la Educación*. pp 1054-1056 Barcelona. Ed. Vicens Vives y Ministerio de Educación y Ciencia.
- Puyal Español, E.-Sanz Hernandez, A.-Elboj Saso, C.-Sanagustín Fons, M.V. (2006). *Las relaciones de convivencia y conflicto escolar en los centros educativos aragoneses de enseñanza no universitaria. Análisis y propuesta desde una perspectiva socioeducativa*. Zaragoza, Gobierno de Aragón. Dpto. de Educación , Cultura y Deporte
- Quintana, J. M. (1995). La fundamentación lógica del Estudio de Casos. En E. López-Barajas y J. M. Montoya (Eds.), *El estudio de casos - fundamentos y metodología* (pp. 43-50). Madrid: UNED.
- Quintana, J..M (1984). *Sociología de la educación. La enseñanza como sistema social*. Barcelona: Ed. Hispano Europea. (2ªed. 1989).
- Quintas, A. L. (1997). *El poder del dialogo y del encuentro*. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos.
- Ramo Treaver, Z. y Cruz Miñambres, J. (1997). La convivencia y la disciplina en los centros escolares. Madrid. Escuela Española.
- Rapsodie (Grupo). (1981). "Prevenir las desigualdades escolares mediante una pedagogía diferenciada." *Infancia y aprendizaje* nº pp.51-85.

- Resnick y Beck, I.L. (1976)-"Designing instruction in reading. Interaction of Theory and Practice" en Guthrie (ed.). *Aspects of reading acquisition*. Baltimore. Md, Johns Hopkins University Press.
- Retif, L. (1966). *Vivir es dialogar*. Barcelona: Nova Terra.
- Rey R. y Marchesi A (2005). *La opinión de los profesores sobre la Convivencia en los centros*. Estudio patrocinado por: Centro de Innovación Educativa (CIE-FUHEM). Director del CIE: Roberto Rey. Trabajo de campo realizado por: Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo (IDEA). Director de IDEA: Álvaro Marchesi Madrid.
- Rico, M y Val, J (1974) "Una experiencia en agrupamientos flexibles: "El Palmeral". *Vida escolar* nº155, pp. 42-48 Madrid.
- Riera; I. (1987) "La cultura de la diversitat". *Perspectiva escolar* nº119 pp.11-13. Barcelona. Ed: Graó.
- Rivas; J. (1991) *El aula como espacio social de intercambio y aprendizaje. Estudio naturalista de la cultura del aula en los procesos de enseñanza y de aprendizaje; los rituales de aprendizaje*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Málaga.
- Rodríguez R. I. Y Luca De Tena C. (2004). *Programa de disciplina en la Enseñanza Secundaria Obligatoria*. Mejorar la gestión y el control del aula. Málaga: Aljibe.
- Rodríguez Espinar, S. (1982). *Factores de rendimiento escolar* Vilassar de Mar: Oikos.
- Rodríguez Gomez G. Gil Flores J. García Jimenez E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga, Aljibe.
- Rodríguez N. (2004). *Guerra en las aulas*. Madrid: Temas de Hoy.
- Rodríguez, R. I. y Luca De Tena, C. (2001). *Programa de habilidades sociales en la ESO*. Aljibe.
- Rodríguez, V. (1993). "La metodología y el tratamiento de la diversidad en el PCC". *Revista aula de innovación educativa*. Gener 1993. Barcelona Ed. Graó.
- Rogers, C. R. (1996). *El proceso de convertirse en persona*. Barcelona: Paidós.
- Roig-Ibañez, J. (1983). "Más en torno a la variable "agrupamiento" en relación con el rendimiento". *Bordon* nº 248. Tomo XXXV. Mayo-junio. Madrid. Escuela Española.
- Roji Menchaca M.B. (1987). *La entrevista Terapéutica: Comunicación e Interacción en Psicoterapia*. Madrid: Cuadernos de la UNED.
- Rué, J. (1991) *El treball cooperatiu. L'organització social de l'ensenyament i de l'aprenentatge*. Barcelona. Ed. Barcanova. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Rué, J. (1992). (Coord.) *Investigar para innovar en educación*. Seminari de Recerca Educativa. Institut de Ciències de l'Educació. Universitat Autònoma de Barcelona.

- Rué, J. (1989) *Aproximació a la recerca educativa. Portar la recerca a la classe*. Perspectives en la Investigació Educativa. Seminari de Recerca en l'Acció Institut de Ciències de l'Educació. U.A.B.
- Ruiz Olabuénaga, J. T. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Rul, J. (1990). *El Projecte de Gestió del centre educatiu*. Dpt. d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya. Servei de Publicacions. Barcelona.
- Rutter, M.; Giller, H. Y Hagell, A. (2000). *La conducta antisocial de los jóvenes*, Madrid: Cambridge University Press.
- Sack, R. (1981) "Una tipología de las reformas de la educación". *Perspectivas*. Vol. XI, nº 1, pp: 45-60.
- San Fabián, J. (1996). "¿Pueden aprender las escuelas? La autoevaluación al servicio del aprendizaje organizacional". *Investigación en la Escuela*. nº39, pp: 41-54.
- San Martín, A y Beltrán, F. (1994). "Flexibilidad y cambio educativo". *Cuadernos de Pedagogía* nº 222. Barcelona: Ed. Fontalba.
- Sánchez de Horcajo, J.J. (1991). *Escuela, Sistema y Sociedad. Invitación a la sociología de la educación*. Madrid: Ed. Libertarias.
- Sánchez Delgado P. et al. (2005). *La violencia en la educación secundaria obligatoria. Análisis de la situación y propuesta de intervención*. Madrid: Grupo Editorial Universitario.
- Sanchez, I. (1995). Metodología de investigación. Historia y Estudio de Casos. En E. López-Barajas y J. M. Montoya (Eds.), *El estudio de casos: fundamentos y metodología* (pp. 75-86). Madrid: UNED.
- Sancho Gil, J. (1986). *Entre pasillos y clases*. Madrid. M.E.C. Ed. Sendai. Premio nacional del Centro de Investigación, Documentos y Evaluación. C.I.D.E. 1986.
- Sancho, J y Hernández, F. (1997) "La investigación educativa como espacio de dilemas.
- Sancho, J. (1992). "Evaluar, conocer, transformar, mejorar". *Aula de innovación educativa*, nº6 pp: 47-51 Barcelona: Graó.
- Sancho, J. (1993). *Aprendiendo de las innovaciones en los centros. La perspectiva*
- Sandín Esteban M.P. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación*. Madrid: McGraw - Hill.
- Sanmarín J. (2004). *El laberinto de la violencia*. Barcelona: Ariel.
- Santa Ana C. (1980). *Una madre acusa a la escuela*, Madrid: Popular.

- Santamarta, A y Espín, J. (1996) "Diversidad y escuela comprensiva: vías de respuesta "en Alvarez y Bisquerra (coord). *Manual de orientación y tutoría*. pp:213-237. Barcelona: Praxis.
- Santos Guerra, M. A. (1994). *Entre bastidores: el lado oculto de la organización escolar*. Aljibe.
- Santos Guerra, M. A. (2000). *La escuela que aprende*. Madrid: Morata.
- Santos Guerra, M.A. (1989). "Disciplina escolar y ambiente de aprendizaje". En Martín - Moreno Cerrillo, Q.: organizaciones Educativas. UNED. Madrid.
- Santos, M. (1990). "El sistema de relaciones en la escuela". *Actas del 1r. Congreso Interuniversitario de Organización Escolar: Barcelona*.
- Santos, M. (1990). *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa en los centros educativos*. Madrid. Akal / Universitaria.
- Santos, M. (1993). "Agrupaciones flexibles: un Claustro investiga". *Cuadernos de Pedagogía* nº206 pp.50-55. Barcelona: Ed. Fontalba.
- Santos, M. (1993). "Agrupacions flexibles: un camí cap a la investigació". *Guix* nº 187.
- Santos, M.(1990). "Elaboración de Proyectos Curriculares a partir de la contextualización de objetivos". *Revista aula de innovación educativa* nº 8.
- Savater, F. (1994). *El contenido de la felicidad*. Madrid: El País/Aguilar.
- Schein, E.H y Bennis, W.G. (1980). *El cambio personal y organizacional a través de métodos grupales*. Barcelona: Herder.
- Schön, D. (1994). "La práctica reflexiva: aceptar y aprender de la discrepancia". *Cuadernos de Pedagogía*. nº 222, febrero, pp. 88-92. Barcelona: Fontalba.
- Schwartz, S y Pollishuke, M. (1995). *Aprendizaje activo. Una organización de la clase centrada en el alumnado*. Madrid: Narcea.
- Semprini, A. (1999). *Multiculturalismo*. Bauru-SP: Edusc.
- Séneca, L. A. (1980). *Sobre la felicidad*. Madrid: Alianza.
- Serrano A. (2006). *Acoso y violencia en la escuela*. Barcelona: Ariel.
- Serrano Sarmiento A.- Iborra Marmolejo I. (2005) *Informe: Violencia entre compañeros en la escuela*. Centro Reinas Sofía para el estudio de la violencia. Colabora Metrasedis. Madrid.
- Sevillano, M.L y Martín, F. (1993). *Estrategias metodológicas en la formación del profesorado; dirección y coordinación*. Madrid. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Shapiro, L. E. (1998). *La inteligencia emocional de los niños*. Barcelona: Ediciones B.

- Sharan, S.; Sharan, Y. (1976) *Small-group Teaching*. Englewood Cliffs, N.J.: Educational Thecnology Publications.
- Sierra, F. (1998). Función y sentido de la entrevista cualitativa en investigación social. *En J. Galindo (coord) Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*, p. 207-276. México: Addison Wesley Longman.
- Simons, H. (1995). *La autoevaluación escolar como proceso de desarrollo del profesorado en apoyo de las escuelas democráticas*. Col. Volver a pensar la educación. Madrid: Morata.
- Sindoni, P. R. (1995). *Hannah Arendt Come raccontare il mondo*. Roma: Studium.
- Skiba, R. Y Peterson, R. (1999). "The Dark Side of Zero Tolerance: Can Punishment Lead to Safe Schools?", *Phi Delta Kappan*, núm. 80, pp.372-382.
- Slavin, R. (1978) *Using student team learning*. Baltimore, MD: Center for Social Organization of Schools. The Johns Hopkins University.
- Slavin, R. E. (Ed.) (1988). *School and classroom organization*. Hillsdale, New Jersey. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Solé, I. (1990 c). "La interacción profesor-alumno y el proceso de enseñanza y de aprendizaje" en Coll, C, Marchesi, A y Palacios, J. *Psicología de la educación*. Madrid: Alianza Editorial.
- Squires, G. (1999). *Teaching as a Professional Discipline*. Londres: Routledge .
- Stainback, W. y S. (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos (2ª ed.)*. Madrid: Morata.
- Stelzer K. (1971). *Preguntas y respuestas en la educación*. Bilbao: Mensajero.
- Stenhouse L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Stenhouse, L. (1974). *La disciplina en la escuela. Orientaciones para la convivencia escolar*. El Ateneo Buenos Aires.
- Stenhouse, L. (1993). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Stenhouse. L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- Stenhouse. L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid. Ed. Morata.
- Stephenson, W (1953). *The study of behavior. Q. Technique and its methodology*. Chicago. University Press.
- Stufflebeam, D.L.(1971).*Educational evaluation and decision-making*. Itasca Ill. F.E. Reacock.
- Tanner, L. N. (1980). *La disciplina en la enseñanza y en el aprendizaje*. Interamericana. México.

- Tarrason, M.J. (1990). "Aspectes metodològics de l'agrupació flexible". *Guix* nº 148. pp: 31-36. Barcelona: Ed. Graó.
- Tejada, J y Montero, J (1990). "El papel del director ante la innovación: algunos obstáculos que impiden la gestión del cambio en nuestros centros docentes".
- Tejada, J. (1993). "Resistencias –obstáculos a la innovación". *1er. Congreso Internacional de Administración Educativa. La Serena* (Chile).
- Tejedor, F.J et. alt. (1989). *Investigaciones educativas. 1986-88 CIDE/MEC*. Madrid.
- Thourstone, (1967). *La medición de la inteligencia, la aptitud y el interés*. Madrid. Paidós.
- Tiana Ferrer A., Ossenbach Sauter, G. Sanz Fernández F. (2002). *Historia de la educación contemporánea*. Madrid: UNED.
- Titone, R. (1968). *Metodología Didáctica*. Madrid. Ed. Rialp.
- Tojar Hurtado, J. C. (2006). *Investigación cualitativa. comprender y actuar*. Madrid: La Muralla.
- Tójar, J.C. (1994). "Calidad de los registros de observación en investigación educativa". *Bordón* nº. 46 (1). Madrid: Ed. Escuela Española.
- Tomás, M. (1993). *Implicacions organitzatives de l'atenció a la diversitat*. Material audio-visual. Ed. Fac.de Ciències de l'Educació. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Tomás, M. (1996) "La construcción de una nueva cultura en los centros educativos y el papel de la resolución de conflictos en este proceso". en F.E.A.E. *La construcción de una nueva cultura en centros educativos*. Noviembre 22-23 y 24. Murcia.
- Tomás, M. (1995). "Los conflictos organizativos, factor clave para el desarrollo organizativo de los centros educativos". *Educación* nº 19, pp: 61-77. Departament de pedagogía Aplicada. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Tomeo V., Uña I. (2003). *Lecciones de Estadística descriptiva*. Madrid: Thompson.
- Tonucci, F. (1990). *Enseñar o aprender?*. Barcelona: Graó.
- Torre, S. De La (1993). *Didáctica y currículo. Bases y componentes del proceso formativo*. Madrid: Dykinson.
- Torrego J.C.(coord.) (2006). *Modelo Integrado de mejora de la Convivencia. Estrategias de mediación y tratamiento de conflictos*. Barcelona: Grao.
- Torrego Seijo J.C. y Moreno Olmedilla. J.M. (1999). *Resolución de Conflictos de Convivencia en Centros Educativos*, Madrid, UNED: Col. de Educación Permanente.
- Torrego Seijo J.C. y Moreno Olmedilla. J.M. (2000). *Convivencia y disciplina en la escuela. El aprendizaje de la democracia*. Madrid: Alianza Editorial.
- Torres, J. (1992). *El currículum oculto*. Madrid: Morata.
- Torres, J. (2006). *La desmotivación del profesorado*. Madrid: Morata.

- Tous, J. (1993). *Comportamiento social y dinámica de grupos*. Barcelona. PPU.
- Touzard, H. (1981). *La mediación y la solución de conflictos*. Barcelona. Ed. Heider
- Trianes Torres M^a. V^a. (2000). *La violencia en contextos escolares*. Málaga: Aljibe.
- Trianes, M.V. (1996) *Educación y competencia social*. Málaga: Aljibe.
- Trilla, J. (1985). *Ensayos sobre la escuela: El espacio social y material en la escuela*.
- Trilla, J. (2002). *La aborrecida escuela*. Barcelona: Laertes.
- Trilla, J., et al. (2002). *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Barcelona: Graó.
- Tyler, W (1991). *Organización escolar*. Madrid. Ed. Morata.
- Vaello Orts, J. (2003). *Resolución de conflictos en el aula*. Madrid: Santillana.
- Vaello Orts, J. (2005). *Habilidades sociales en el aula*. Madrid: Santillana.
- Vallés, A. (1988). *Modificación de la conducta problemática del alumno*. Marfil.
- Vallés, A. Y Vallés, C. (1996). *Las habilidades sociales en la escuela*. EOS.
- Valles, M. S. (2000). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.
- Vaniscotte, F. (1989). *70 millions d'élèves. L'Europe de l'éducation*. Paris: Ed. Hatier.
- Vázquez Gómez, G. (1982). "¿Qué hay dentro de "la clase"?". *Precisiones metodológicas sobre la clasificación en la educación básica*". *Bordon*. nº 242-243. Sociedad Española de Pedagogía. Tomo XXXIV. Madrid.
- Vigy, J.L. (1990). *Organización cooperativa de la clase*. Buenos Aires: Cincel.
- Villa Bruned J. (2002) *La animación de grupos*. Bilbao: Praxis.
- Villanueva R. 1999. *Enséñame a convivir maestro/a*. Madrid. FE de CC.OO.
- Villar, L. M. (1988). *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*. Alcoy
- Villar, L.M (1997). "Pensamientos de los profesores (en el décimo aniversario de un congreso)". *Bordon*. V.49 nº1. Sociedad Española de Pedagogía. Madrid.
- Villar. L.M. (1992). "Teorías implícitas de los profesores sobre el cambio educativo". VII Congreso de la Asociación Internacional para la investigación de la personalidad del docente (AIRPE). Salamanca.
- Vimort J.(1969). *Nuestros hijos y sus defectos*. Barcelona: Herder.
- Viñas, J. (1998). *Comunicación y participación en el centro y en el aula para la resolución de conflictos*. Madrid: Narcea.
- Visauta Vinacua B. (2001). *Análisis estadístico con SPSS para Windows. Vol. II*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Visauta, B. (1989). *Técnicas de investigación social*. Barcelona: PPU.
- Warnock, M. (1990) "Informe sobre NEE". *Siglo Cero* nº 130, pp: 12-24. Madrid.

- Watkins, C. y Wagner, P. (1991). *La disciplina escolar. Propuestas de trabajo en el marco global del centro*. Madrid: Paidós-MEC
- Webb, N.(1984). "Interacción entre estudiantes y aprendizaje en grupos pequeños". *Infancia y aprendizaje* nº 27-28, pp: 119-183. Madrid.
- Whipple, G. (1936). *The grouping of pupils*. 35 th. Year Book. I National soc for the study of education. University of Chicago Press.
- Wielkiewicz, R. M. (1992). *Manejo conductual en las escuelas. Principios y métodos.*: Limusa. México.
- Wilson, J. (1992). *Cómo valorar la calidad de la enseñanza*. Madrid. Ed. Paidós/MEC.
- Windell J. (2002). *Adolescentes Difíciles. (Six steps to an emotionally intelligent teenager)*. Barcelona: Plaza & Janés
- Witrock, M.C (1990). *La investigación de la enseñanza*. Profesores y alumnos. Barcelona. Buenos Aires. Paidós educador. Vol. I,II,III.
- Woods P. 1987. *La escuela por dentro: La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós.
- Wrigley T. W. (2007). *Escuelas para la esperanza. Una nueva agenda hacia la renovación*. Madrid: Morata.
- XII Encuentros de Consejos Escolares de las Comunidades Autónomas y del Estado. Santiago 2001. *La convivencia en los centros escolares como factor de calidad. Síntesis de las propuestas de mejora*. Santiago De Compostela 2001.
- Yates, A. (1970). *Agrupamiento en educación*. Buenos Aires. Ed. Paidós.
- Yates, A. (ed) (1966). *Grouping in education a report sponsored by the Unesco Institute for Education*. Stockholm. Almqvis &.
- Yelon, S. L.; Weinstein, G. W. (1988). *La psicología en el aula.*: Trillas. México
- Yoyce, A.J (comp) (1981). *Flexibility in teaching*. Nueva York. Ed. Longman.
- Yuste Hernanz C. (1995). *IGF Intelig. General y Factorial*. Madrid: TEA.
- Zabalza, M. Á. (1999). *A convivencia nos centros escolares de Galicia*, Santiago de Compostela: Consellería de Educación e Ordenación Universitaria.
- Zabalza, M. Á. (2002). "Situación de la convivencia escolar en España: Políticas de intervención", *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* (continuación de la antigua *Revista de Escuelas Normales*), núm. 44, pp. 139-174.
- Zeichner, K. (1988). "Estrategias alternativas para mejorar la calidad de la enseñanza por medio de la reforma de la formación del profesor: tendencias actuales en función docente". Madrid. Narcea.
- Zurriaga, F y Hermoso, T. (1991). "Alternativas al libro de texto". *Cuadernos de Pedagogía*. nº 194, pp.39-41. Barcelona:Fontalba.

ANEXOS.

ANEXO 0.

ÁMBITO FÍSICO DEL ESTUDIO: EL IES LUCAS MALLADA

Realizando un breve repaso histórico comenzaremos señalando que la adscripción de centros de Primaria (1996) aumentó en el Instituto la diversidad del alumnado, tanto cultural como socialmente. Las dificultades también aumentaron, suponiendo un escaso aprovechamiento de las posibilidades educativas del centro y un aumento de la conflictividad. De 120 alumnos (1994) pasaron en 1º de E.S.O. a 83 en 1996. En los años siguientes las cifras fueron reduciéndose drásticamente tanto por el descenso generalizado de la natalidad como por la complejidad del colegio “Pio XII” que a su vez había perdido a sus alumnos de concentración escolar. En 1999 la cifra se había reducido a 29 (en el 2006 ya era de 70). Una vez superada la etapa de “cultura de la queja”, la Comunidad Educativa del IES “Lucas Mallada” decidió luchar por abordar los problemas de frente y aportar soluciones que llevaran a la mejor atención posible de todo el alumnado. Se consiguió implantar el Bachillerato Internacional para dar una atención a los alumnos más dispuestos al trabajo, y dentro de las experiencias educativas que favorecían la cultura del esfuerzo, se consideró la validez del Proyecto de Comunidades de Aprendizaje para el primer ciclo de la ESO, que mediante la participación del profesorado, padres/madres alumnos y voluntariado en general asume, diseña, aplica y evalúa medidas tendentes a mejorar sustancialmente la situación.

Datos del año académico 2007/2008

Durante el curso escolar la plantilla del Instituto constó de 57 profesores/as, (4 de ellos con 9 horas). La mayor parte perteneciente a la plantilla orgánica del Centro. Durante el curso 07/08 se siguió insistiendo en trabajar en tres pilares fundamentales: Comunidades de Aprendizaje, PROA y Bachillerato Internacional. En el curso 07/08, hubo una presencia numerosa de colaboradores, pues además de los voluntarios del Programa de Comunidades, estuvieron un Monitor Externo del Programa PROA y una Dinamizadora de tiempo libre.

Alumnado 07/08

El centro contaba con 380 alumnos con una distribución de 122 alumnos y 118 alumnas en 10 grupos de la E.S.O. En Bachillerato había 5 grupos con un total de 140 alumnos. Aunque cada año se presentan variantes concretas podíamos estructurar la población escolar de 1º ciclo de la ESO de la siguiente manera:

- ♦ Alumnado inmigrante 25% y en aumento.
- ♦ Población gitana 30%- estabilizado-.
- ♦ Población no gitana o no emigrante 45%. En su mayor parte de clase humilde y con problemas laborales y /o familiares, a veces. Entre ellos el alumnado normalizado y procedente de familias clásicas estables no alcanza el 20% del total.

Un 25% de los alumnos suele corresponder al grupo ACNEE, con dictamen previo o no, predominando los alumnos de compensatoria (15%) frente a los ACNEEs A (10%).

El grupo en estudio.

El curso elegido fue 1º de E.S.O. grupo B. Los motivos de su elección fueron los siguientes:

- Por su diversidad étnica y cultural.
- Por su pertenencia al sector de la enseñanza secundaria obligatoria (primer ciclo-primer curso) que a nivel global en el estado español, suele ser el que más problemas de disciplina suele causar.
- La posibilidad de observar la acción de agentes externos en sus aulas (voluntariado). Se trataba del curso que en teoría recibiría mayor número de voluntarios a lo largo del curso.

Se trataba de un grupo que presentaba las siguientes características: 23 alumnos, 13 chicas y 10 chicos, distribuidos de la siguiente forma: 15 España (13 etnia gitana), 1 Portugal, 1 Bourkina-Faso, 5 Marruecos, 1 Gambia. Tanto por la dirección, como la Jefatura de Estudios, tutora y profesorado se consideró como un grupo complejo y conflictivo. La mayoría presentaba desfase curricular con adaptaciones curriculares significativas en algunas asignaturas. En cuanto a resultados académicos la media era de 6 suspensos por evaluación.

ANEXO I

Ficha de observación. Delimitación conceptual y alcance de los ítems .

Descripción de los ítems
<p>Ítem nº 1. Llamadas de atención generales.</p> <p>Descripción : Emitidas por el profesorado dirigiéndose al grupo en general.</p> <p>Ejemplos: ¿Queréis callaros? ,¿Por favor silencio?, ¡ Vale! ¡Schsss!, ¡ Eh!...</p>
<p>Ítem nº 2. Llamadas de atención particulares.</p> <p>Descripción : Emitidas por el profesorado dirigiéndose a un alumno/a en particular.</p> <p>Ejemplos: ¿Me has oído? ¿Quieres dejar de hablar? , ¡Para! . ¡Cállate!....</p>
<p>Ítem nº 3. Expulsión del aula.</p> <p>Descripción : Mandato verbal emitido por el profesorado y dirigido a un alumno/a.</p> <p>Ejemplos: ¡Vete de clase! , ¡Salte fuera! ¡Vete al pasillo!, ¡Preséntate al Jefe de Estudios!....</p>
<p>Ítem nº 4. Retrasos.</p> <p>Descripción : Considerados como las incorporaciones a clase una vez que ha tocado el timbre y sin justificación razonada del retraso.</p>
<p>Ítem nº 5. Abandono del aula sin permiso.</p> <p>Descripción : Abandono del aula de un alumno/a de “<i>motu proprio</i>” sin permiso del profesorado</p> <p>Ejemplos: ¡Me voy profe!(Un alumno se va de clase)...</p>
<p>Ítem nº 6. Negarse explíc. a seguir disposiciones del profesor.</p> <p>Descripción : Negación clara y explícita a seguir indicaciones claras del profesorado</p> <p>Ejemplos: ¡No! ¡No quiero hacer esto; ¡No me da la gana!...</p>
<p>Ítem nº 7. No traer el material.</p> <p>Descripción : No se trae el material de la asignatura a clase. Este se considera el imprescindible para realizar la tarea escolar, sea libros, cuadernos o fichas.</p> <p>Ejemplos: El alumno o el profesor determinan o aducen este motivo para no trabajar.</p>
<p>Ítem nº 8. Pasividad.</p> <p>Descripción : El alumnado muestra claros síntomas de falta de actividad e interés por la materia y el trabajo que se realiza en el aula. Dicha actitud se manifiesta en periodos totales superiores a los 20 minutos</p> <p>Ejemplos: Posición tumbada sobre la mesa con antebrazos y cabeza sobre los mismos. Posición echada hacia atrás apoyada en la silla, piernas extendidas, manos en los bolsillos. Cabeza dirigida a la ventana.</p>
<p>Ítem nº 9. Comer .</p> <p>Descripción : En el transcurso de la sesión ingesta de cualquier tipo de alimento.</p> <p>Ejemplos: Durante la sesión mascar chicle , comer pipas, beber refrescos , comer bocadillos, etc...</p>
<p>Ítem nº 10. Uso de teléfono.</p> <p>Descripción : Actuaciones que teniendo como medio el aparato de telefonía suponen interrupción del trabajo en el aula. Derivadas tanto de su manipulación como de su estado (encendido o apagado)</p> <p>Ejemplos: Transmitir o recibir mensajes por teléfono vía SMS o establecer comunicación verbal utilizando el mismo. El teléfono suena por no estar apagado, etc.</p>

<p>Ítem nº 11. Tirar objetos.</p> <p>Descripción : Con intencionalidad lanzar con fuerza objetos con o sin cálculo de trayectoria y con destino o no en personas.</p> <p>Ejemplos: Tirar bolas de papel, o en general material escolar con intención de llamar la atención, (sin clara intención de agredir o causar daño).</p>
<p>Ítem nº 12. Tirar mesas o sillas.</p> <p>Descripción : Derribo intencionado de silla o mesa con mayor o menor estrépito .</p> <p>Ejemplos: Se excluyen los producidos por una incorrecta postura de sentado y hace referencia a dejar caer o arrojar mesas o sillas fruto de una manipulación deliberada.</p>
<p>Ítem nº 13. Emisión de sonidos.</p> <p>Descripción : Acción por la cual un alumno o varios emiten sonidos de cualquier tipo caracterizados por incongruencia, sobresalto intencionalidad y búsqueda de expectancia.</p> <p>Ejemplos: Chasquido con el paladar, soplidos, flatulencias, etc.</p>
<p>Ítem nº 14. Dar palmas o tamborilear.</p> <p>Descripción : Con una o ambas manos se dan golpes con las palmas de las manos entre sí o sobre cualquier soporte. Ídem con el tamborileo, sobre cualquier soporte y a través de cualquier mecanismo.</p> <p>Ejemplos: Palmear en cima de la mesa, a modo de caja de resonancia.</p>
<p>Ítem nº 15. Golpear suelo. mesa o silla con los pies.</p> <p>Descripción : El alumno da patadas o pequeños toques de forma ostensible y con intencionalidad clara de molestar o interrumpir la sesión.</p> <p>Ejemplos: Ruidos a modo de golpes secos y con cadencia producidos por la puntera de los zapatos sobre la pata delantera derecha del pupitre.</p>
<p>Ítem nº 16.- Cantar .</p> <p>Descripción : Emisión sonora alta inteligible o ininteligible, con o sin melodía, mantenida en mas de cinco segundos y audible por el resto de integrantes del aula.</p> <p>Ejemplos: En el transcurso de una explicación alguien entona letras de canciones, al entrar o salir del aula entonación de cánticos, etc.</p>
<p>Ítem nº 17.- Gritar.</p> <p>Descripción : De forma súbita, y con sobresalto para el resto del aula, levantar la voz más de lo acostumbrado. El acto constituido en demostración ruidosa portará intencionalidad de sobresalto y expectación.</p> <p>Ejemplos: Cuando un alumno llama a otro mediante un grito o responde con otro.</p>
<p>Ítem nº 18. - Silbar.</p> <p>Descripción : Emisión de sonidos del tipo silbar, chiflar o pitar.</p> <p>Ejemplos: En el transcurso de la sesión y en cualquier momento con clara intencionalidad y búsqueda de expectación.</p>
<p>Ítem nº 19. - Levantarse sin permiso y deambular por el aula.</p> <p>Descripción : Movimientos espaciales intencionados sin destino concreto. Evolución por centro y/o perímetro interior del aula.</p> <p>Ejemplos: Ralentización de trayectos a la papelera o a buscar algún material y en el camino ir a otras mesas hablando y/o molestando a los compañeros. Levantarse del sitio bruscamente e ir a hablar directamente con otro compañero o a coger un material (goma, lapicero, etc.)</p> <p>Descripción : Sin autorización del profesor levantarse del sitio y hacerlo con clara intención de molestar al profesor o a otros compañeros.</p> <p>Ejemplos:</p>

<p>Ítem nº 20. - Insulto .</p> <p>Descripción : Emisión de palabras soeces, groseras o malsonantes destinadas a profesor y/o compañeros en las que concurren clara intencionalidad de ofensa pública o privada.</p> <p>Ejemplos: Cuando un alumno se dirige a otro o al profesor directamente con intención de ofender en términos: ¡ Calla pringao!, ¡Tú eres un cabrón!, ¡Perro!</p>
<p>Ítem nº 21.- Agresión leve.</p> <p>Descripción : Actuaciones físicas de carácter leve que implican contacto personal con menor grado de agresividad y sin clara intencionalidad de causar daño físico.</p> <p>Ejemplos: Entre alumnos, empujones, pellizcos, “collejas”, zancadillas...</p>
<p>Ítem nº 22. - Agresión grave.</p> <p>Descripción : Clara intencionalidad de causar daño físico a través de cualquier medio.</p> <p>Ejemplos: Puñetazos, patadas, golpes en cualquier parte del cuerpo y por cualquier medio que puedan ocasionar, por su intencionalidad lesión de importancia.</p>
<p>Ítem nº 23. - Descuido y maltrato de material.</p> <p>Descripción : Conducta dirigida expresamente a la destrucción o menoscabo de bienes o materiales de los que consta el aula.</p> <p>Ejemplos: Ensuciar la mesa o mediante la sucesiva manipulación intencionada de elementos diversos del material escolar producir su rotura.</p>
<p>Ítem nº 24. - Ensuciar el aula.</p> <p>Descripción: Indistintamente, tanto a nivel continente como contenido, producir de modo intencionado suciedad en el aula.</p> <p>Ejemplos: Manchar el suelo o las mesas, manchar las paredes, tirar papeles al suelo, comida, etc.</p>
<p>Ítem nº 25. - Clandestinos.</p> <p>Descripción : En general los realizados a espaldas del profesor (que no del observador) y por tanto excluidos de su acción.</p> <p>Ejemplos: El profesor mientras explica de espaldas es objetos de burlas. Fuera de su atención un alumno tira algo por la ventana. los alumnos entre ellos se hacen gestos groseros, etc.</p>
<p>Ítem nº 26. - Robo.</p> <p>Descripción : Apoderarse, en el interior del aula y en el transcurso de la sesión, con o sin ánimo de lucro, de bienes ajenos con o sin violencia y uso indistinto de fuerza.</p> <p>Ejemplos: Mientras un alumno está en la pizarra, o por distintas razones fuera de su sitio, otro manipula su abrigo o mochila y sustrae un teléfono móvil.</p>
<p>Ítem nº 27. - Amenazas.</p> <p>Descripción : Actuación manifiesta, clara y audible o no consistente en intimidar un alumno a otro u otros con el anuncio de la provocación de un mal grave para él o su familia, tanto a nivel físico como material</p> <p>Ejemplos: ¡Te vas a enterar! ¡Ya verás cuando te pille en la calle con mis amigos! ¡Ya te cogeré! ¡Espera que salgamos! ¡Te acordarás!..</p>

ANEXO II

Modelo Instrumento de registro observacional. Lista de acción.

FICHA DE OBSERVACIÓN SOBRE COMPORTAMIENTOS DE INDISCIPLINA							Nº <input type="text"/>										
Centro	I.E.S. Lucas Mallada. Huesca)	Año Acad.	07/08	Curso	1º ESO B	Observador											
Fecha		Asistentes		Ho Mu		Profesor/a											
Asignatura		Hora		Día de la semana		Voluntario/a											
Dimensiones	Categoría	Comportamientos observados	Frecuencia del comportamiento observado												Total		
Actuaciones del profesorado	Aviso	1.- Llamadas de atención generales.															
		2.- Llamadas de atención particulares.															
	Sanción	3.- Expulsión del aula															
Actuaciones del alumnado	Contra - Normativos. Generales	4.- Retrasos															
		5.- Abandono del aula sin permiso															
		6.- Negarse explícitamente a seguir disposiciones del profesor															
		7.- No traer el material															
		8.- Pasividad															
		9.-Comer															
		10.- Uso de teléfono															
	Motricidad gruesa	11.- Tirar objetos															
		12.- Tirar mesas o sillas															
	Ruidosos	13.- Emisión de sonidos															
		14.-Dar palmas															
		15.- Golpear suelo . mesa o silla con los pies															
	Verbales	16.- Cantar															
		17.- Gritar															
		18.-Silbar															
	Orientación espacial	19.- Levantarse sin permiso															
		20.- Insulto															
	Comportamientos agresivos	21.- Agresión leve															
		22.- Agresión grave															
		23.- Maltrato de material															
	Uso del material	24.- Ensuciar el aula															
		25.- Clandestinos															
	Responsabilidad social	26.- Robo															
		27.- Amenazas															
	Observaciones e incidencias																

ANEXO III**Secuencia temporal de observación.**

Al considerarse algunas de las conductas en observación de carácter inestable se optó por un intervalo de tiempo ni corto ni muy largo y en función de los criterios de minimizar costes y maximizar la representatividad se optó por 45 minutos por sesión.

Nuestro concepto de sesión hace referencia aun periodo de tiempo continuado durante el cual el observador registra sistemáticamente las conductas objeto de estudio. Estas sesiones de observación se consideran fragmentos operativos de tiempo del periodo de observación. (22 Octubre -30 Mayo).En total se realizaron 72 sesiones de observación distribuidas de la siguiente forma:

CALENDARIO DE OBSERVACIÓN					
Sesiones de observación sin voluntarios			Sesiones de observación con voluntarios		
22 Octubre – Len.	1 Diciembre – Mat.	26 Feb. Plast.	12 Nov-Leng.	21 Enero-CCSS	14 Febrero-Pla.
29 Octubr - CCSS	10 Dic. –Leng.	27 Feb. mat.	12 Nov-CCSS	28 Enero Leng.	27 Febrero-E.F.
12 Nov –Mat.	10 Dic -CCSS	5 Marzo Leng	13 Nov Pl.	28 Enero –Leng.	13 Marzo-Mat.
16 Nov -Mat.	14 Diciembre-Ing.	5 Marzo-CCSS	13 Nov. Ing.	1 Febrero Ing.	14 marzo-CCSS
16 Nov – Leng.	17 Diciembre-Mat.	13 Marzo-Ingles	20 Nov Pl.	6 Febrero –E.F.	10 Abril-Mat.
16 Nov –Ing.	15 Enero – Plast.	26 Marzo - Mat	26 Nov- CCSS.	13 Febrero- E.F.	11 abril-Ing.
16 Nov - CCSS	18 Enero –Ing.	3 Abril Ingles	26 Nov-Leng.	3 Febrero-Mat.	16 Abril-Mat.
20 Noviembre Pl.	18 Enero –Mat	1 Abril E.F.	11 Enero - CCSS	3 Febrero – Mat.	24 Abril-Ingles
22 Nov - CCSS	18 Feb -CCSS	10 Abril CCSS	14 Enero-CCSS	4 Febrero – CCSS	30 abril-CCSS
23 Noviembre Ing.	19 Febrero-Leng.	30 abril-Mat	14 Enero-Mat.	4 Febrero – Leng.	29 abril-Ing.
4 Dic -E.F.	20 Feb -CCSS	6 mayo – E.F.	16 Enero –Mat.	12 Febrero-Pl.	7 mayo-Mat
1 Dic - Leng.	23 Feb Plast.	7 mayo-lengua	21 Enero Leng	11 Febrero – Len.	8 mayo-Ing

ÁREAS DE OBSERVACIÓN**Distribución de sesiones de observación.**

Áreas y cómputo de observación							
ÁREAS	Matem.	Ccss	Lengua	Ingles	Plástica	EF	Total
Sesiones c. v.	8	8	7	6	4	3	36
Sesiones s.v.	8	8	7	6	4	3	36
Total	16	16	14	12	8	6	72

ANEXO IV

Modelo de ficha de registro acústico.

<u>Registro del ruido ambiente en el aula</u>										Num <input type="text"/>
Centro	I.E.S. Lucas Mallada. Huesca)		Año Acad.	07/08	Curso	1º ESO B	Observador			
Fecha			Asistentes		Ho - Mu		Profesor/a			
Asignatura			Hora		Día de la semana		Voluntario/a			
REGISTRO. Mediciones	<u>Muestra 1 (dBA)</u>			<u>Muestra 2 (dBA)</u>			<u>Muestra 3 (dBA)</u>			Media Total (dBA)
	max	min	md	max	min	md	max	min	md	

ANEXO V

Modelo de distribución del minutaje de medición.

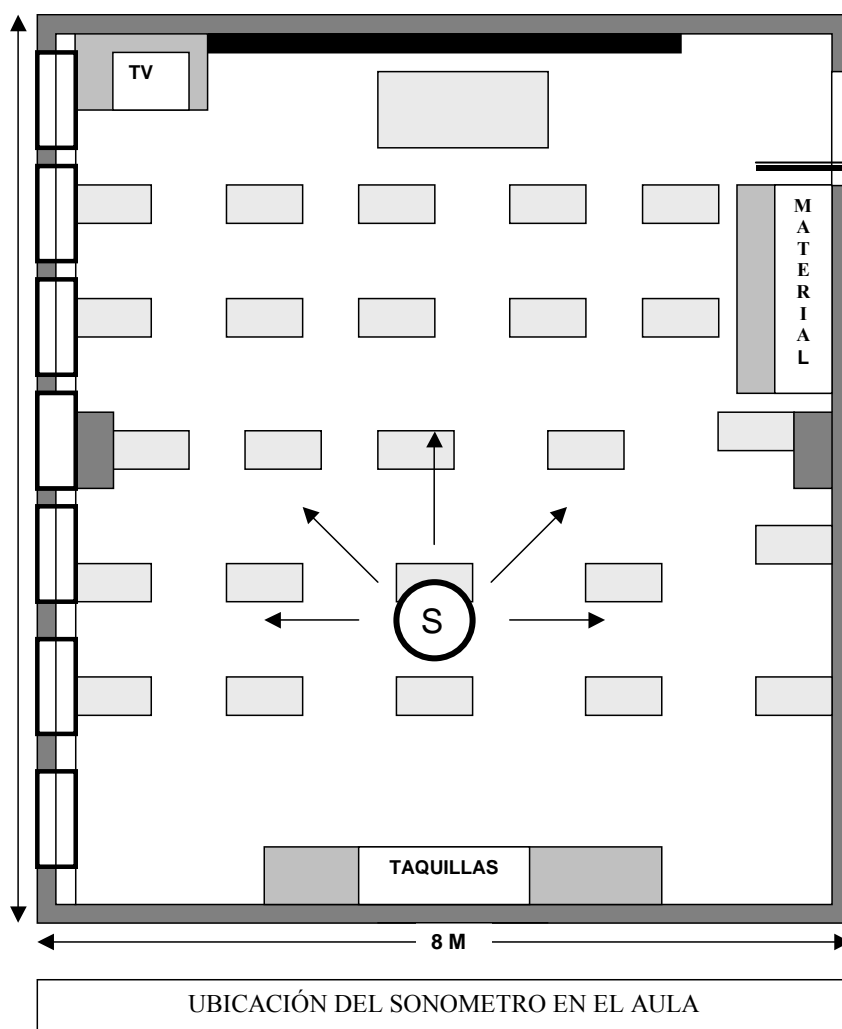


ANEXO VI

Marco espacial del registro acústico.

Espacio de medición. Aula de referencia destinada a los alumnos de un curso de 1º ESO. Grupo B. 23 alumnos. I.E.S. Lucas Mallada. Curso 2007/2008. Huesca. Área total: 68 m². Orientada con muro norte del edificio perimetral a vía pública (distancia de 25 mts)

Posición de la medición. Fija y posicionada en banda trasera del aula en zona central.



ANEXO VII

Ficha técnica de registro de mediciones acústicas.

Aparato de medición: Sonómetro de procedimiento de medición manual. Modelo :SL-5826 STANDARD:GB/T3785. IEC651 Tipo: 2. Niveles de sonido: 35-130Db. Resolución: 0.1. Precisión: ± 1 dB. Escala: A

Número de mediciones. Se efectuaron sesenta sesiones de medición (30 sin voluntarios y 30 con voluntarios). Articuladas en fases de 20 sesiones por trimestre. (1º, octubre, noviembre, diciembre; 2º enero, febrero, marzo; 3º abril, mayo y junio).

Posición del sonómetro. En el interior de una cartera localizada en la parte superior de una mesa. Parcialmente oculto y con el micrófono orientado hacia el centro del aula (siempre a más de 2 metros de muros y paredes)

Periodos de medición: Fase piloto: Abril –2007. Estudio definitivo: Se realizaron desde el mes de septiembre de 2007 a Mayo de 2008.

Posición, lectura y anotaciones de medición. Posición lenta, rango 35-100 dBA. Duración de un minuto, observación de máximo / mínimo y anotación posterior de la lectura en soporte papel (ficha de medición).

Días de medición. De lunes a viernes. Dentro de los días y áreas en que reciben apoyo externo. Dos tipos de campos de registro, los correspondientes a clases de control (sin voluntarios) y los correspondientes a clases con voluntariado y profesorado de apoyo.

Horas y momentos de medición. Del horario lectivo matinal se seleccionan los periodos lectivos* a estudiar y se aíslan cada uno en segmentos horarios de 55 minutos. Dentro de los mismos se procede a medir en 3 periodos separados por 21,5 minutos.

(* Una hora lectiva viene ser en el horario escolar de 55 minutos. Se desechan para la medición los primeros y últimos 5 minutos por corresponder a situaciones que pueden distorsionar el calculo, habida cuenta de que tanto los comienzos como los finales de cada sesión en su gran mayoría, suelen, ser ruidosos). Posteriormente del periodo restante se fracciona en tres momentos, articulados bajo la siguiente secuencia, 1ª medición (minuto 6), 2ª medición (minuto 27) y 3ª medición (minuto 50).

ANEXO VIII

DIARIO DE CAMPO

SESIÓN Nº 12

1. Datos de situación.

Centro:	IES Lucas Mallada	Fecha:	16 noviembre 2007.
Observador:	R. L´Hotelleriie	Hora:	5º Hora 1,35h. -2,25h.
Curso	1º E.S.O. Gº- B	Lugar:	Aula ordinaria del grupo.

2. - Anotaciones.

Hay doce alumnos, faltan ocho. No ha existido puntualidad, han ido entrando por partes, ocho retrasos, el último lo ha hecho 12 minutos tarde. Las mesas están puestas en fila y al entrar había mucho desorden y suciedad. El profesor está sin voluntarios, explica, hay un cierto silencio cuando empieza la explicación que poco a poco va desapareciendo y dando paso a un murmullo cada vez más fuerte. Me doy cuenta de la diferencia de niveles que hay en la clase enseguida. Hay niños que apenas saben español, (uno recién llegado de Bourkina Faso y otra de Marruecos) de los otros los hay que apenas saben escribir y dudo que entiendan mucho de lo que les cuentan. Hablan entre ellos y no prestan atención salvo dos chicas.

El profesor expulsa a Ivana. Ésta le dice que si se va a quedar afuera un rato o todo la clase, el profe le dice que sólo un rato hasta que se calme. Sale de clase y a continuación expulsa a Mónica porque no ha traído ni material de trabajo ni el libro y además no quiere hacer nada. El profe le dice que salga del aula y que cuando haga un trabajo que le manda que podrá entrar.

Ivana truca la puerta a los cinco minutos y pregunta si se puede quedar dentro. El profe dice que sí y la pone a su lado, delante y con el rato su comportamiento mejora.

Mientras tanto Josué, detrás, no hace nada y desde mi posición observo que ha cogido la cartera de otro alumno y poco a poco va a abriendo los bolsillos con mucho cuidado. Veo que saca un mechero y juega con él, después saca un rotulador grueso y está pintando en la mesa, luego lo intenta encender con el mechero que lleva en el bolsillo.

Tengo dudas de si el comportamiento de este chico está siendo original o está actuando para mí. Yo siempre miro para otro lado y procuro que por nada del mundo me vea que lo estoy observando. Al poco rato observa a su alrededor y le pasa el mechero que ha sacado de la mochila a su compañero Isaac, este sin preguntar se lo mete en el bolsillo. Poco después vuelve a introducir la mano en la mochila y saca un teléfono que se guarda en el bolsillo. La mochila de la que está sacando cosas es de la alumna que ha sido expulsada hace un rato. En este momento, me encuentro un poco violento, sé que me miran para ver si yo estoy pendiente de ellos, opto por cambiar de posición haciendo ver como que mi interés está ostensiblemente por la parte delantera de la clase y que no me percató de lo que están haciendo. A todo esto el profesor en la parte delantera no se ha dado cuenta de nada. Sigue explicando.

Delante y en un lateral, veo a Lucas, apoyado al cristal de la ventana, no participa y se le ve triste y cansado. El profesor no se ha sentado en todo el rato y se mueve únicamente por la delantera del aula. Sólo le atienden dos chicas que están en primera fila. Al acabar la clase Josué se ha dirigido al profe y le ha dicho: “ Profe, que le han robado a Mónica”. Yo estoy escuchando de espaldas. El mismo chico que ha robado el móvil es el que le está diciendo al profesor que a su compañera le han robado. Me parece toda una osadía, no sé si se burla del profe, de mí o de quién...

Salgo del aula con duda de si debo actuar y denunciar el robo. Si lo hago es posible que este chico piense que he sido yo y por tanto enfrente a él ya desde un principio de curso con la consecuente alteración del escenario que se puede producir. Según me informan se trata de un alumno con amplio historial, la policía ya lo ha cogido varias veces por trapicheos, etc.

Es de etnia gitana y la chica a la que le ha quitado el móvil también. Mientras camino por la acera del instituto en busca de mi coche y sumido en pensamientos de qué hacer⁶⁸, observo que Josué junto con otro chico me miran. Están fumando sentados en el respaldo de un banco que hay afuera del centro, en el parque. Evidentemente se han “picado”⁶⁹ la clase.

⁶⁸ Afortunadamente mis dudas se disiparon cuando al día siguiente volví al centro y vi a la chica usando su teléfono. No comenté nada a nadie.

⁶⁹ En argot usado por los alumnos, no acudir a clase.

ANEXO IX

FICHA DE REGISTRO DE INCIDENTES CRÍTICOS	Nº
---	-----------

1. Datos.

Nombre :	Clave:
Centro : IES Lucas Mallada. Curso: 1º ESO - Grupo: B	Fecha:

2. - Contexto.

2.1 -Lugar:	
2.2- Horario:	
2.3- Sujetos que intervienen:	
2.4- Otras circunstancias:	

3. - Breve descripción del incidente.**4. - Breve interpretación del incidente.****5. - Cuestiones.**5.1 **¿Se contaba con voluntariado en el momento del incidente?**

SI	NO
----	----

5.2 **¿Se percató el profesor o el voluntariado de la existencia del incidente?**

SI	NO
----	----

5.3 **¿Consta la emisión de parte disciplinario al finalizar la sesión?**

SI	NO
----	----

ANEXO X**Modelo de guión de la entrevista.****Cuestiones previas**

1. Saludos e información acerca de objetivos de la entrevista y posibilidad de modificar contenido una vez acabada.
2. Grabar si se permite
3. Estar atento a si responde varias preguntas en una y si realiza comentarios en todos los puntos de referencia...
4. Preguntas a desarrollar:

Preguntas	Enunciados
1	Sobre tu posición con respecto a la presencia de voluntarios en el aula: <u>Puntos de referencia/Guión:</u> ¿Estás a favor o en contra? ¿Puedes aclarar la respuesta?
2	¿Crees que incide sobre el comportamiento del alumnado? ¿Puedes aclarar la respuesta?
3	¿Crees que puede existir relación entre la acción de voluntarios y la producción de problemas de disciplina? ¿Puedes aclarar la respuesta?
4	¿Qué limitaciones y qué propuestas de mejora planteas sobre la labor de los voluntarios en el aula? ,¿Qué propuestas de mejora planteas sobre los siguientes núcleos temáticos: 4.1 En el sector del profesorado. 4.2 En el sector alumnado. 4.3 En el sector de voluntariado. 4.4 En el sector de las familias. 4.5 En la organización escolar. 4.6 En la administración educativa

4. Despedida y agradecimiento.

* Modelo adaptado (Tojar y Serrano, 2004:252)

ANEXO XI

Ficha técnica de la entrevista.

1. - Criterios de selección de la muestra.

Se procedió a una selección de una muestra de 16 informantes mediante un muestreo de tipo intencional.

2. - Condiciones:

Individuos que cumplan las siguientes condiciones:

Participación voluntaria

Desarrollen o hallan desarrollado su trabajo en centros de Enseñanza Secundaria.

Hallan participado directamente en la actividad de voluntariado en las aulas.

Dentro de estos se eligen a los que pueden representar el sector o actividad de forma más representativa.

3. - Sujetos entrevistados

- Carlos Castellón. Voluntario universitario (Magisterio).
- Pilar Falces. Profesora del centro Lucas Mallada, exjefe de estudios, y coordinadora del proyecto Comunidades de Aprendizaje.
- Informante nº 2. Profesor.
- Isabel Lorenzo. Directora del IES Lucas Mallada y exjefe de estudios.
- Lidia Bañares. Profesora de la universidad y tutora de voluntariado.
- Lorenzo Abarca. Profesor de apoyo.
- María Pilar Campo. Madre voluntaria.
- Merche Albar. Directora del centro con voluntarios Cantín y Gamboa de Zaragoza.
- Natividad Murillo. Orientadora del centro Lucas Mallada.
- Oriol Rios. Coordinador de Comunidades de Aprendizaje en Aragón y miembro de CREA.
- Enrique Satué. Director del Centro de Profesores y Recursos de Huesca.
- Charo Luna. Presidenta del AMYPA del Lucas Mallada y voluntaria.
- Carmen Elboj. Profesora de la universidad y miembro de CREA.
- Karmele Urrutia. Orientadora del IES Karrantza (Bilbao).
- Pedro Rubio. Asesor del CPR y Responsable de Formación del profesorado en materia de Comunidades de Aprendizaje(06/07). Director

de la Unidad de Programas Educativos del Servicio Provincial de Huesca.07/08

- Guillermo Iturbe.Director del IES Lucas Mallada (06/07). Director Provincial de Educación 07/08

4. - Lugares de aplicación

Dependencias del edificio central del IES Lucas Mallada, Departamentos, sala de alumnos, aula de plástica y biblioteca. Polideportivo.

Centro de Profesores y Recursos de Huesca.

Facultad de Ciencias Humanas Universidad de Zaragoza, Campus de Huesca, Colegio Cantín y Gamboa, Zaragoza.

Domicilio particular.

5. - Tiempo medio empleado

El tiempo medio empleado fue de 45 minutos por entrevista.

6. - Fechas

Enero 2007 – mayo 2008.

7. - Medios de registro.

Grabadora compacta M-1270C Sanyo.

Grabadora digital Coolpix S 200 Nikon

8. - Medios de apoyo y comunicación con los entrevistados.

Se les facilitó:

1. - Dirección particular web de apoyo a la investigación:
<http://www.educa.aragob.es/iespijac/convivencia/index.htm>
(provisionalmente alojada en la web oficial del IES Pirineos)
2. - Al final el texto de las entrevistas para su revisión.
3. - El teléfono y correo electrónico particular del entrevistador.

ANEXO XII

Modelo de cuestionario final a los alumnos.

Huesca I.E.S. Lucas Mallada. Curso 2007/08

CUESTIONARIO A LOS ALUMNOS DE 1º ESO B

Nombre..... Edad.....
(voluntario)

1. ¿ Estás conforme con la presencia de voluntarios en las aulas?

Si

No

Ns/nc

2. ¿Cuándo vienen voluntarios, tú personalmente, te portas mejor que cuando no vienen?

Si

No

Ns/nc

3. Comparando con los días en que no vienen los voluntarios: A tu juicio: ¿Cómo se porta tu grupo cuando vienen?

Mejor

Peor

Igual

Ns/nc

4. ¿Qué es lo que más te gusta de los voluntarios cuando vienen a tu clase?

5. ¿Qué es lo que menos te gusta de los voluntarios cuando vienen a tu clase?

6 . ¿Te hubiera gustado que vinieran más voluntarios a clase?

Si

No

Ns/nc

¡ Muchas gracias por tu colaboración!

ANEXO XIII
Modelo de cuestionario final al profesorado.

IES Lucas Mallada. 07/08

Huesca

Profesorado**Cuestiones a tratar.**

1. ¿ Estás conforme con la presencia de voluntarios en las aulas?

Si

No

Ns/nc

A. Dimensión relacional

2. Durante este curso, el hecho de estar en clase profesorado de área y voluntariado, ¿ha supuesto, según tu experiencia, un descenso de problemas de disciplina con respecto a los días en que los voluntarios no venían?

Si

No

Ns/nc

3. Cuando hay voluntarios en el aula crees que se pueden prevenir mejor los problemas de disciplina?

Si

No

Ns/nc

4. ¿Has observado algún tipo de cambio en el comportamiento de los alumnos especialmente conflictivos desde principio de curso hasta ahora?, ¿Cuáles?

5.. Cuando hay voluntarios en el aula, ¿se atiende mejor a la diversidad?

Si

No

Ns/nc

6. . ¿Cómo has percibido la relación del voluntariado con el alumnado?

Muy buena

Buena

Regular

Mala

Muy mala

Ns/nc

B. Dimensión metodológica

7. ¿Cómo calificas el nivel de coordinación con los voluntarios?

Muy adecuado

Adecuado

Inadecuado

Muy poco adecuado

Ns/nc

8. Si crees que éste o cualquier otro aspecto puede mejorarse, ¿se te ocurre alguna sugerencia?

¡¡ Muchas gracias por tu colaboración!!

ANEXO XIV

Modelo de cuestionario final al voluntariado.

- **Nombre y apellidos (* opcional) :**
- Año de experiencia como voluntario/a:
- Áreas y niveles:
- Procedencia (universidad, familiar, exprofesor, exalumno etc.):

Para cumplimentar el cuestionario te rogamos que resaltes en rojo la respuesta elegida.

1. - Con respecto al profesorado tu relación ha sido.

Cordial Correcta Distante Ns

2. - ¿Cómo calificarías el grado de coordinación con el profesorado?

Bueno Malo Regular Ns

3. - ¿Cómo calificarías tu relación con el alumnado?

Buena Mala Regular Ns

4. - ¿Has tenido problemas de disciplina con los alumnos?

Si No Ns

5.A - ¿Crees que los voluntarios con su presencia y trabajo contribuyen a que existan menos problemas de disciplina en las clases?

Si No Ns

5. B ¿Por qué?

6. - La presencia de uno o más voluntarios en el aula, apoyando la acción educativa del profesorado:

Me parece bien No me parece bien Me da igual NS

7. - ¿Quieres hacer constar algo de lo más positivo de tu experiencia?

8. - ¿Y negativo?

9. - Finalmente: ¿qué recomendarías a los voluntarios que van a incorporarse a un centro de secundaria?

¡¡ Muchas gracias por tu colaboración!!

ANEXO XV
Modelo de carta de presentación para el profesorado.

Estimado compañero/a

Mi nombre es Roberto L'Hotellerie. Soy profesor de secundaria en el IES Pirineos de Jaca. Actualmente estoy desarrollando un proyecto de investigación referido a la labor que realizan en las aulas los voluntarios y en general personas externas a los centros educativos. Este proyecto cuenta con la asesoría del Departamento de Método de Investigación y Diagnóstico en Educación I de la Facultad de Educación de UNED y durante el mes de octubre del curso próximo entregaremos al Departamento de Educación nuestros resultados. En especial estamos interesados en la afectación que esta presencia exterior puede producir en relación con los problemas de disciplina en las aulas. Este centro como sabrás ya posee experiencia en la participación de agentes externos en sus aulas y por ello es objeto de nuestro interés.

Durante el presente curso escolar como quizás hayas podido observar, a nivel particular, he estado acudiendo al centro para recabar información desde distintos ámbitos y perspectivas. Sabemos que el centro pasa de forma anual y periódica una pequeña encuesta a la que de forma voluntaria contestáis las personas que de una u otra manera estáis implicadas en este tipo de actividad. Complementariamente a esa encuesta consideramos importante profundizar en algunos aspectos que consideramos de gran interés.

El objetivo de esta carta es poder cambiar impresiones a nivel particular de una manera más profunda y personal con cada uno de vosotros sobre este tema. Sólo serán dos o tres preguntas. En ellas, por supuesto se respetará el anonimato a quien lo desee y procuraremos invertir el menor tiempo posible (del que nunca estamos sobranes). Si lo consideráis oportuno, el sistema podría ser el siguiente:

1º. - Modo de contacto para comunicar que se quiere participar:

Correo web: rlhotellerie@educa.aragon.es

Tfo móvil.-casa.

2º. - Envío por correo electrónico de las cuatro preguntas

3º. -Posteriormente determinaremos un procedimiento para que conozcáis los resultados de la investigación.

Nada más, muchas gracias por vuestro tiempo y amabilidad y recibid un cordial saludo.

Roberto L'Hotellerie. Huesca 22 de enero de 2008

ANEXO XVI

Modelo de parte de incidencias del IES Lucas Mallada, Huesca.

IES LUCAS MALLADA

PARTE DE INCIDENCIA.

Profesor/a.....

Alumno/a.....

Curso y grupo.....

Materia.....

Incidencia.

1. Agresión física o moral.
2. Injurias u ofensas a compañeros, profesorado personal no docente.
3. Desobediencia a las indicaciones del profesor.
4. Perturbación del desarrollo de la clase.
5. Actos de violencia contra la propiedad individual, mobiliario o edificio.
6. Falsificación de documentos.
7. Suplantación de personalidad.
8. Falta de puntualidad.
9. Carecer de material escolar.
10. Actitud xenófoba.
11. Otras

Descripción.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Fecha.

Firma.

ANEXO XVII**Fiabilidad. Cálculos de porcentajes de acuerdo (P₀). Tablas de resultados****1. - FIABILIDAD INTER-OBSERVADORES**

		Estudio piloto (5 sesiones)									
		AC	NAC	AC	NAC	AC	NAC	AC	NAC	AC	NAC
Nº Acuerdos/No acuerdos		20	7	23	4	19	8	22	5	25	2
Media del periodo		0,74%		0,85%		0,70%		0,81%		0,92%	
		Media 0,80									

Periodo inicial (10 sesiones)																			
AC	NAC	AC	NAC	AC	NAC	AC	NAC	AC	NAC	AC	NAC	AC	NAC	AC	NAC	AC	NAC		
23	4	21	6	26	1	19	8	24	3	21	6	18	2	26	1	21	6	22	5
0,85%		0,77%		0,96%		0,70%		0,88%		0,77%		0,66%		0,96%		0,77%		0,81%	
Media 0,81%																			

		Periodo temporal II (5 sesiones)									
		AC	NAC	AC	NAC	AC	NAC	AC	NAC	AC	NAC
Nº Acuerdos/No acuerdos		18	2	23	4	24	3	23	4	26	1
Media del periodo		0,66%		0,85%		0,88%		0,85%		0,96%	
		Media 0,84%									

		Periodo temporal final III (5 sesiones)									
		AC	NAC	AC	NAC	AC	NAC	AC	NAC	AC	NAC
Nº Acuerdos/No acuerdos		19	8	24	3	21	6	25	2	20	7
Media del periodo		0,70%		0,88%		0,77%		0,92%		0,74%	
		Media 0,80%									

Tabla de resultados		
	P ₀ Media parcial	P ₀ Media final
Estudio piloto	0,80	0,81%
Periodo inicial (10 sesiones)	0,81	
Periodo temporal II (5 sesiones)	0,84	
Periodo temporal final III (5 sesiones)	0,8N	

2. - FIABILIDAD INTRA-OBSERVADORES

	Sesión 1		Sesión 2		Sesión 3		Media final
	AC	NAC	AC	NAC	AC	NAC	
Nº Acuerdos/No acuerdos	25	2	22	5	20	7	0,82%
Observador	25	2	22	5	20	7	
Media	0,92%		0,81%		0,74%		

ANEXO XVIII

Efectos relacionados con la validez en la observación.

Se procuró que la definición de las categorías fuese compartida universalmente en la bibliografía consultada.

Igualmente se busca la exactitud mediante el registro inmediato y la especificidad merced a una codificación que describiese cada ítem de forma breve e inequívoca.

En función de los posibles efectos que pudieran amenazar la validez de los resultados obtenidos, de los señalados por Bisquerra (2000) se tuvieron en cuenta e intentaron minimizar los siguientes:

-. **El efecto observador** que es entendido como la diferencia entre lo que el observador registra y el fenómeno que se investiga. Esta documentado que los observadores a veces no son muy objetivos en el registro de las observaciones (Bisquerra, 2000). Al planificar el estudio observacional se tomaron medidas para reducir al máximo este efecto. Esta medida incluía el efecto del observador sobre lo observado, los sesgos del observador, errores de apreciación y contaminación debidos a varias razones entre las que se incluyen la falta de objetividad del observador y la influencia del observador sobre el comportamiento observado (Borg y Gall, 1983:480-486). Se establecieron requisitos para eliminar al máximo las distorsiones derivadas del subjetivismo propio. Se estudió y definió con claridad el contexto concreto en qué se desarrollaba la observación. Se establecieron momentos de observación y con respecto al muestreo, se acudió a segmentos más o menos representativos. Se cuidó la selectividad de la atención determinándose lo que se filtra y por tanto es objeto de nuestro interés y lo que se ignora.

-. **Efecto después (after effect)**. No se descarta un cierto impacto algún tiempo después a experiencia colaboracional en las aulas. Hay que tener en cuenta que el estudio se realiza durante la misma experiencia y en una fase inmediata a la misma pero sería deseable planificar un estudio posterior o diferido.

-. **Efecto distractor.** Sabemos que en el transcurso de esta investigación diversos aspectos ambientales podían afectar a los resultados. Estos se agruparon en los siguientes:

1. - Causados por el ruido (colegio de primaria cercano, pasillo muy ruidoso (8 aulas de primer ciclo de ESO), interrupciones de las clases por diversos motivos (referidos a los momentos en los que alguien, ajeno a la misma, llama a la puerta o entra por diversos motivos.

2. - Efectos atmosféricos. Al disponer el aula de una gran superficie acristalada los días de lluvia y nieve se consideraron como distractores.

3. - Posición del aula. Situada en frente del acceso principal al centro, con amplios ventanales desde los que se observa el exterior.

-. **El Efecto del experimentador.** Se evitó transmitir las expectativas o deseo del experimentador a los sujetos experimentales de forma no intencional, por medio de comunicación paralingüística no verbal. Esto podía influir en los resultados al dirigir las respuestas de los sujetos en la dirección de la hipótesis del experimentador.

-. **El Efecto Golem** sobre las expectativas negativas se tuvo en cuenta puesto que se podía usar para explicar en parte porqué estudiantes sobre los que el profesorado ya tenía expectativas negativas a menudo daban más problemas de disciplina.

-. **El efecto halo** teniendo en cuenta el encadenamiento que se produce al repercutir cada conducta en la percepción de la siguiente. Fue una constante preocupación puesto que de las experiencias previas, tanto a nivel docente como relacional (en la misma instalación escolar) se podían derivar interpretaciones encadenadas.

-. **El efecto de reactividad.** Los fenómenos cambian en el momento de ser observados. Sabemos que la gente tiende a actuar de modo diferente al ser observados.

-. **El efecto Hawthorne.** Se temía por la afectación al estudio de las tendencias de los sujetos a hacerlo mejor porque saben que forman parte de un experimento. Se sabe que se trata de un efecto reactivo (Ball, 1988), en nuestro caso podía afectar tanto a los alumnos como a los profesores y voluntarios. Se tuvo en cuenta que los alumnos de un nivel más inferior (nuestro caso) son muy vulnerables a este efecto (Cook,1962).

-. **El efecto respuesta** se tiene en cuenta desde la perspectiva de que lo que las personas “dicen” que hacen no coincide con lo que realmente “hacen” (Borg y Gall, 1983:438-440).

-. **El efecto Ripple**, por la afectación, al resto de compañeros, de la situación producida en determinadas actuaciones del profesorado sobre determinados alumnos.

-. **El efecto Pigmalion y el efecto Rosenthal** podían aparecer si las expectativas del experimentador producían progresos en los sujetos.

-. **El efecto sujeto** también se tiene en cuenta al entender que un mismo tratamiento, con las mismas condiciones, tiene efectos distintos sobre los sujetos. las características del sujeto afectan a los resultados del experimento.

-. **El efecto Weber**. Sabiendo que el umbral diferencial de una persona es menor para los estímulos de menor magnitud.

-. **Efecto Qwerty**. Se contó con cierta ausencia de racionalidad “intencionada” en determinadas manifestaciones. Pese a la general y aceptada consideración de la inoperatividad cuando no contraproducción de determinadas medidas correctivas como la expulsión escolar, éstas se siguen defendiendo y aplicando.

De los destacados por Anguera (1985) se tuvieron en cuenta los siguientes:

- **Efecto de anclaje**. La intervención de un valor inicial condicionando los posteriores.
- **Efecto de la expectancia**. Intentando relativizar los condicionantes derivados de información previa.
- **Efecto de centración**. Evitando la sobrevaloración de un estímulo sobre otros.

Adicionalmente señalar que no se descartó el **Serendipity** o incorporación de hallazgos no previstos inicialmente (Bisquerra, 2000, 258).

ANEXO XIX

Criterios tenidos en cuenta en el registro de mediciones acústicas.

y adoptados para garantizar la validez de las mediciones acústicas.

Para considerar válida la medición se tuvieron en cuenta los siguientes aspectos.

Anulada la medición:

- Si el número de alumnos en el momento del registro es inferior al 60% de los que figuran en listado.
- En caso de intervenir factores externos no previstos (entrada en clase de otras personas, ruido maquinaria trabajando, etc.).
- Se procura que la medición se realice cuando el profesorado o cualquier miembro de los presentes no habla al grupo y por tanto se encuentre elevando la voz lo que distorsiona el ruido ambiente que queremos medir.

Rangos. Para conseguir una buena relación señal-ruido en la lectura se trabajó con un rango dinámico de amplitud específica de 35-100 dc que equivale desde un nivel de confort acústico (50 dc) hasta casi el umbral del dolor (110 dc) .

Ponderaciones. Se realizó una ponderación en el tiempo (velocidad con que son tomadas las muestras) usando dos posiciones normalizadas: lento (slow, S): con valor (promedio) eficaz de aproximadamente un segundo y rápido (fast, F):con valor (promedio) eficaz por 125 milisegundos. Son más efectivos ante las fluctuaciones.

ANEXOXX

**ENTREVISTA SECTOR INFORMANTES CLAVE.
TABLA CON VACIADO DE LA DIMENSIÓN CREENCIAS SOBRE EL
VOLUNTARIADO**

1	<p>Como idea a priori parece buena. A veces los profesores nos vemos desbordados cuando en una clase numerosa te encuentras niveles y situaciones personales diferentes: minorías étnicas, acnéas, inmigrantes, desfases curriculares, alumnos con mucho interés por aprender, toda una bomba de relojería si no se sabe llevar bien y a veces sientes cierta impotencia y frustración porque mientras unos los sientes atendidos otros parecen que se te pierden por el camino. Esto es lo que puede ocasionar las típicas disrupciones en clase que repercuten lógicamente en la convivencia. claro que tiene cosas buenas: a veces con voluntarios ves que tus chicos están más atendidos pero obviamente. los problemas siguen estando allí: la coordinación lleva trabajo y tiempo y con la misma carga horaria y el mismo sueldo es difícil vender la moto.</p>
2	<p>Yo veo que cuando llegué como voluntario aquí el profesor estaba desesperado, estaba de los nervios, histérico, y ahora al profesor lo veo más relajado pero estaba de psiquiátrico, lloraba, pero claro, estás con 8 y dos profesores y no puedes sujetar la clase. pero el año pasado estábamos 2 voluntarios en el aula y a veces hasta 3, porque venía un mediador gitano entonces la atención era mucho más personal de relación con los chavales era mejor.</p>
3	<p>Pues yo que me ocupo de los temas de convivencia, veo que sin necesidad de ofrecer un modelo tan estructurado como propone el Sr. Torrego, y que me parece un modelo fantástico, pero tiene principios que poseen las Comunidades de aprendizaje y esos principios son que la convivencia igual que otros temas cruciales de la enseñanza y la educación no es cuestión únicamente del profesorado, o de la administración educativa, sino que implica a toda la comunidad, implica a las familias, implica a otros sectores sociales, implica a los alumnos; entonces los temas educativos vertebrales que son gestionados por toda la comunidad son una garantía de éxito o por lo menos, que se va por buen camino, y eso es lo que tiene de bueno comunidades, como uno de sus principios teóricos importantes, y eso se nota en los centros, por que aunque tengan sus vaivenes, cada centro tiene momentos y a veces en pedagogía no funciona la progresión sino que son círculos que unas veces se sube y otras se baja pero sí observas que aquellas comunidades que tienen de participación de todos pues los problemas se están solucionando y se están aliviando las cosas, y si nos ocupamos de la convivencia yo veo que en el "Lucas Mallada" aún faltando bastante por conseguir y por trabajar, se ve con menos resquemor la participación de las familias, cosa que en otros centros educativos de secundaria no sucede y puedes comparar la participación de las familias, o que vengan otros miembros de asociaciones culturales, por ejemplo del colectivo gitano, y que colaboren y que tengan importancia para tranquilizar y suavizar muchas de las fricciones que surgen con la comunidad gitana, y esto se ve con tranquilidad, lo bueno de esto es que se ve con normalidad la participación de distintos órganos, y eso me parece algo muy positivo...por ejemplo el Colegio "Cantín y Gamboa" está pasando por un bache ocasionado por un cambio del equipo directivo.</p> <p>Si, hay menos problemas, ahora recuerdo la anécdota de un centro donde había problemas con alumnos de etnia gitana y la intervención de un adulto que formaba parte de grupos interactivos en esa clase, un comentario que hizo en un momento dado, sirvió para solucionar el conflicto, porque supo decir palabras y utilizar argumentos que un profesor a lo mejor no sabría por muchos recursos y habilidades y especialidades que tenga sobre convivencia, porque hay veces que una familia tiene una cultura de relaciones personales, miembro de una familia o una persona que no es profesor, tiene el suficiente conocimiento de cómo funcionan las relaciones humanas en una cultura como para aportar un detalle que haga cambiar por completo esa actitud.</p> <p>La intervención de miembros de una voluntaria musulmana, para poder favorecer las relaciones con la familia o para favorecer el comportamiento y las actitudes de alumnos que ven que su cultura tiene peso y que es importante y que importa y forma parte de la comunidad educativa, son pequeños gestos que ayudan a crear más confianza, a evitar malos entendidos, a deshacer esos problemas que surgen con la convivencia...</p> <p>Una mediadora gitana, que es el caso del "Lucas Mayada", esa mediadora gitana si no tiene una partida especial para pagar mínimamente algo, (por ejemplo, dar de comer a sus hijos), pues si no hubiera ese recurso económico que se da de más en las Comunidades de Aprendizaje, pues no se podría realizar.</p>
4	<p>Y una de las cosas que les encanta a los chavales es tener gente voluntaria en las aulas, o sea, todas las encuestas que hemos pasado, siempre que hemos preguntado, el alumnado está encantado que entre más gente en el aula, y vengan voluntarios, ellos mismos admiten que se portan mejor.</p>

	<p>Trabajar en grupos interactivos, lo que haces es dividir la clase en grupos heterogéneos, tanto en género, en cultura como en nivel académico, y en cada grupo se pone una persona adulta, entonces esa persona adulta, su objetivo es que los chavales terminen la actividad, intentado que se ayuden entre ellos, entonces, aumentas el aprendizaje instrumental y aumentas también el aumento de convivencia.</p> <p>Había una clase donde la violencia llegaba a tal extremo, que mientras el profesor escribía en la pizarra (era un profesor mayor) le daban patadas por detrás, le tiraban tizas, eran agresiones físicas al profesor, (esto es un caso real) entonces hubo una persona voluntaria que entró en la clase y se puso con el más conflictivo de todos. Esta persona era un profesor de universidad, y se puso con él y le retaba todo el rato (el chaval al profesor y le decía "como se nota que eres profesor de prácticas por que tú no sabes"...el alumno identificó al voluntario como un profesor de prácticas de Magisterio. Este chaval era muy agresivo, muy problemático, era gitano, y entonces le retaba, venga que te ayudo...y el chaval le decía que no, que él no sabía nada...y no consiguió nada con él...al día siguiente fue un voluntario gitano y se puso con él, y le dijo este voluntario "tú no eres gitano, por que un gitano respeta a los mayores, y tú no lo haces" a partir de ese momento...</p> <p>Cuando tu permites entrada de voluntariado, tienes un perfil mucho mas variado, con los cuales hay alumnos que se identifican más, y que a veces tú no conectas con algunos alumnos y llega el voluntario y conecta enseguida,</p> <p>Esa gente que entra nueva, que entra de fuera que unos por su trayectoria, otros a nivel cultural, etc, etc, lo que hace también un poco es dar en el punto con determinados alumnos, ya no solo porque fuera gitano, pero en este caso era mucho más convincente y lo entiendo, su homólogo que no yo que para nada se identificaba conmigo.</p> <p>Que determinadas culturas se puedan también verse identificadas es muy importante también a la hora de mejorar el clima y por supuesto de aumentar el aprendizaje, son los referentes, es decir, nosotros muchas veces no somos referentes para otras personas, o para otros alumnos.</p> <p>Desde luego nosotros pensamos que los voluntarios tienen que entrar en las aulas, es decir, que no sólo se queden para actividades extraescolares, por que entonces...es como en las familias, que los llamemos sólo para reuniones de ciclo o tutorías, para que hagan disfraces para la fiesta de fin de curso,...y muchas veces el profesorado te cierra el aula para que nadie entre en su aula, lo que pasa es que cuando ve a los compañeros que funciona, y que está más apoyados, que tienen más ayuda, que pueden compartir los problemas, que piensan soluciones con los críos, entonces todos quieren...También estás enseñando a los chavales otros valores, puesto que hay personas que están utilizando su tiempo para que aprendas tú ...</p> <p>Yo puedo tener un discurso como profesora, comentando que los alumnos no atienden en clase, etc...pero cuando yo hablo como madre, mi discurso cambia...</p> <p>Porque a veces los mediadores al final se convierten en una persona profesionalizada y una persona que la ves que te está examinando.</p>
5	<p>Los mediadores gitanos deciden si quieren entran a las aulas o no, si entran a las aulas como voluntarios es fuera de su horario de trabajo, como un voluntario más. El que el alumno tenga delante a alguien fuera del perfil de profesorado le supone un siempre un cambio y no es para mal, al revés, puede ser para bien si se usa esa colaboración como herramienta para formarlo. Es probable que atienda de otra manera, igual más que con el profesor.</p>
6	<p>Y yo ahora ya no me preocupo con quién va, no es que no te preocupes es que lo ves de otra manera. Ves cómo se relacionan, porque lo estás viendo en el instituto y al principio a mi mis hijos si que me dicen:"Jo! Siempre eres tú mamá la que estás en el..." pero ya lo ven como tan normal que ya no es... O sea yo paso y no tienen ningún problema. Yo veo con quien están no se qué, cómo... Y estás aquí y lo ves de otra manera y luego como te ven los profesores es de otra manera también eh? Porque si te ven implicada con cosas del colegio y con... la relación es de otra manera, es más fluida, es más... no es que te tengo que llamar porque tu hija se ha portado mal. A lo mejor hay veces que por ejemplo, con mi hijo mayor que era un poco vago o bastante vago era todos los días cuando te veían por aquí, me decían... si yo no vengo por aquí yo no me entero de cosas importantes y no... yo qué se. A mi me ha encantado, o sea y aunque se vayan los míos del instituto que este ya está en 4º y no sabe lo que va a hacer... pero si puedo seguiré.</p>
7	<p>El meter voluntarios en las clases, permite trabajar mejor en grupos, y poder trabajar de una manera más individualizada, aprenden más, no siendo precisamente por el tema de disciplina, aunque a veces se ha utilizado también para solventar algún problema, o para tener el profesor apoyo en determinados casos, pero ese no es el objetivo.</p>
8	<p>Yo lo veo muy positivo, con su actividad se pretende que estos voluntarios conozcan otras lenguas favoreciendo la sensibilización hacia las diferencias culturales para promover un dialogo y una</p>

Anexos

	comunicación intercultural. En el camino de conocerse mutuamente hay beneficios en todos los sentidos, se aprende más y se portan mejor.
9	Hombre, sí, pues cuando se cierra la puerta y cuando estamos fuera yo tengo una relación bastante cercana con ellos. eso elimina problemas y de hecho con más de uno trabajo en otros ámbitos, estamos jugando al fútbolín o jugando a lo que sea y con insultos, ...sin esa represión que tienes que tener aquí de "siéntate bien" "no hables así",
10	Esto de los voluntarios yo lo veo bien, me parece una cosa buena para los chicos, se trata de ayudarlos y cuantos más seamos mejor. Si un chico o una chica no llega y ve que nadie le atiende se desmoraliza, pero si ve que alguien, por poco que pueda atenderlo, hace que no se sienta solo, es posible que se anime e incluso recupere la ilusión que ha perdido. Son niños.
11	Nosotros funcionamos en coordinación con una institución que se denomina Coordinadora aragonesa de voluntariado y de aquí nos nutrimos principalmente. También nuestro voluntariado se basa en muchos padres de alumnos sobre todo en infantil. También de la Fundación social Canfranc y en general lo que más funciona es el boca a boca. Nuestra idea es sacar a cada voluntario lo que pueda aportar. En esta casa se necesitan para todo, lo mismo para cuidar un comedor que para cuidar un recreo, ayudar en la residencia, entrar en las clases, etc... es muy complejo como ves. Lo que está claro es que una persona que está más atendida es una persona que da menos mal, nosotros no podemos llegar a todos.
12	Desde el punto de vista teórico, de lo que es la entrada del voluntario en el aula y de que exista el de apoyo, esto va a favorecer que se pueda trabajar, que se motiven más, quiero decir, que tal y como están en este momento los grupos, como se está trabajando, el hecho de que entre un personal de apoyo facilita que haya más adultos para prestar más atención. Otra cosa es que no puede haber problemas entre ellos, es decir, la dificultad está en que el profesor de área permita que entren allí otras personas, que sería la primera dificultad que vemos
13	Nosotros apostamos por que todos los agentes educativos intervengan, colegios asociaciones, centros, pero también la administración. ¿Que pasa con la administración? Pues que se mueve por intereses políticos y que cuando asume un proyecto la administración a veces parece que a veces quiere imponer los proyectos como la fórmula secreta y es no es la solución. En el Lucas entra alumnado de magisterio haciendo prácticas sobretodo, alumnos de empresariales, profesorado en paro, que hizo el curso del CPR, mediadores en algún caso, madres, etc. En cualquier caso no hay relación económica con el centro, es ilusión, ir detrás de una utopía, no renunciar a un sueño. El alumno lo percibe y en el camino se puede motivar, ilusionar y quizás empezar a dar algo de sí. Eso si hay universitarios que viene por las prácticas, los créditos y se van pero otros se quedan, acaban su periodo de prácticas y te siguen viniendo otros años.
14	Empecé a venir y dije sabes que no me disgusta porque ves el punto de vista distinto que ves en casa. Si yo ya les dije que me parece muy bien porque ves el punto de vista... al entrar en una clase con otros chicos que no sean tus hijos pues ya ves... porque los hijos normalmente te cuentan lo que quieren. Aunque te cuenten las verdades pero también te cuentan otras veces mucho... muchas exageraciones. Porque mira... y cuando estás en clase dices, no, que las cosas no son... y eso que mi hija siempre ha sido bastante... no esto, pero vamos... que ves la vida de otra manera, desde otro punto de vista. De estar entrando en una clase un padre a no estar es completamente distinto. Yo creo que algunos chavales, alguno hijos de amigas mías, cuando me veían, que me conocen del barrio, hasta se portaban mejor..
15	Yo no tengo nada en contra la entrada de agentes externos pero que el cristal del centro sea armónico primero. Y los agentes internos que somos los profesores seamos armónicos y globales no deficitarios. O sea, no deleguemos en los de afuera cuando resulta que nosotros tendríamos que dar más, no a veces en cuanto a trabajo sino en cuanto a visión ¿comprendes? O sea que. Y esto te lo repito cincuenta mil veces porque me sale de dentro.
16	"Lo hace mejor la gente que no es profesor". El bedel, calificado como un hombre "especial", empezaban a meterse con él y desde que lo metieron en clase han desaparecido los problemas. Se reduce la conflictividad, en la hora de patio con las monitoras de comedor empezaban a existir los problemas, desde que han entrado en las clases ha desaparecido. Usamos los tutores personalizados voluntarios, tenemos una chica que cuando explota se pone muy desfasada, ahora cuando ve que se va a cabrear va a hablar con esta PTy de momento funciona.
17	La idea fundamental es ayudar a cada alumno donde más lo necesite. Sirve como apoyo individual para los que más lo necesitan, y para que los funcionan bien, que puedan funcionar mejor. El proyecto es interesante y todos los implicados (alumnado, voluntariado y profesorado) lo consideran positivo. Hay más recursos humanos y materiales. Se consigue atender mejor, controlar algo más, aminorar la conflictividad y ofrecer más posibilidades de desarrollo personal y académico.

ANEXO XXI
CUESTIONARIO SECTOR PROFESORADO
TABLA CON EL VACIADO DE LA PREGUNTA ABIERTA Nº 4.

4. ¿Has observado algún tipo de cambio en el comportamiento de los alumnos especialmente conflictivos desde principio de curso hasta ahora?. ¿Cuáles?	
Prof.	Comentario
1.	Cambio en su comportamiento, no. El último trimestre ha sido más tranquilo porque ya van viniendo menos, pero cuando vienen su actitud es muy similar todos los días.
2.	Si, efectivamente la cosa mejora un poco, no es fácilmente cuantificable ni homogénea, pero tienes que perder menos rato llamando la atención. Son alumnos especialmente difíciles y a veces ni dos profesores podíamos organizar la clase.
3.	No, son gente muy problemática.
4.	Creo que sí. Los voluntarios/as acudían un día a la semana, de las tres horas de clase semanales. Ese día era esperado por una parte del alumnado (preguntaban si "los otros profesores vendrían o no",...). En el comienzo de la colaboración del voluntariado pude detectar cierto "efecto motivador" en el momento de desarrollarse las primeras sesiones: ganas de evidenciar que eran aplicados y que sabían hacer las tareas que se proponían,... Más adelantado el curso, creo que el alumnado percibían que cuando estaba el profesorado voluntario podíamos desarrollar tareas diferentes (y más motivadoras) que cuando estaba yo solo con ellos en el aula. Todos ganan. Ellos también ganan experiencia y salen muy motivados del aula. Los profesores también y, sobre todo, los chavales.
5.	No, al revés. Si nos poníamos a trabajar a servido para que fueran absentistas.
6.	No lo sé. La mayoría han dejado de venir. Sólo un alumno trabaja más y es más respetuoso.
7.	Sí. De manera clara y rotunda. Por varias cuestiones: Posibilidad de atender mejor a la diversidad del aula. Posibilidad de controlar adecuadamente situaciones disruptivas en el aula, especialmente cuando el conflicto se produce entre alumnado. (Ejemplo: dos alumnos empiezan a discutir violentamente y gracias a la presencia de más docentes voluntarios dentro del aula, puede continuar la clase mientras solucionamos el conflicto). Posibilidad de realización de mayor número de actividades de enseñanza-aprendizaje.
8.	Digamos que, al menos, mejora dentro de aula. Al poderse atender mejor al grupo aumenta la atención y eso redundando en una mejoría del comportamiento por estar los alumnos más interesados en lo que se trabaja. En unas aulas con tanta diversidad como las que tenemos en nuestro centro, el voluntariado representa una gran ayuda para poder dar una respuesta educativa justa a dicha diversidad. Evidentemente los voluntarios no están en el aula para ejercer de "policías de disciplina", aunque creo que en algún grupo y clase concreta se ha actuado de esta forma (posiblemente por razones especiales en cuanto a la configuración del grupo y la personalidad del profesor/a)
9.	No sabría decirlo con rotundidad, no sé, pero el día en que venían los voluntarios me sentía más apoyada y mejor, esto repercutía, creo, en que daba la clase con más tranquilidad.
10.	Los más conflictivos yo creo que no cambian, lo que ocurre es que quizás al estar más atendidos, dan menos mal y tú no tienes que estar todo el rato: ¡estate quieto!. ¡Cállate!, Etc. El resto del grupo se beneficia y .milagro algunos (pocos)de estos también
11.	Para mi sí. El problema es que cada vez viene menos a clase, si se atacase mejor el absentismo tendría más criterio para hablar, pero hay varios que no se les ve el pelo. De todas formas si he observado una mejoría en dos alumnos concretamente y en eso creo que ha intervenido también la relación que han tenido con la voluntaria. Mejora desde el momento en que entran varios adultos al aula y hay un mejor control de lo que ocurre. Por otro lado, al dividir la clase en grupos con un monitor en cada grupo, los problemas se reducen. Es una ayuda a todos los niveles: rentabilizas las horas de clase, puedes atender a mayor número de alumnos, dinamizas la clase...
12.	Si, puede ser puesto que en la medida en que al incorporarse adultos al aula, es más fácil evitar interrupciones en la misma. El que puedas atender a todos los alumnos de una manera más cercana, evita que los alumnos "aburridos" o que llaman la atención para que se les haga caso, actúen. El hacer una clase más dinámica también contribuye a que mejore el clima del aula. No se si me ayuda a dar mejor la clase, si me ayuda a poder articular metodologías que de otra forma serían impensables y a poder dedicar atención mas individualizada, tanto a los que van peor, como a los que van mejor (a los que solemos dejar en un segundo plano, confiando en que ellos solitos podrán darse vida)

Anexos

13.	En general si, sin duda, aunque hay que tener claro que la presencia de gente nueva en el aula, y de métodos de trabajo mas dinámicos, conllevan, sobre todo en las primeras sesiones, cierta "dosis" de jaleo, que hay que saber gestionar. También hay que tener en cuenta que en las primeras sesiones tampoco conoces a los voluntarios y su forma de actuar con los alumnos, por lo que es necesario dar pautas muy concretas a éstos, y no bajar la guardia en ningún momento.
14.	Cambiar en un año es poco tiempo, no obstante yo quiero matizar que una mayor atención al alumnado supone que este no esté desatendido y por tanto cree problemas de disciplina, y desde este punto de vista los chicos y chicas más problemáticos, al haber alguien con ellos, tienen menos posibilidades de distraerme a mi y a los demás.
15.	No creo. Primero tendríamos que saber si muchos de estos que crean problemas no padecen trastornos mentales. Tengo mis dudas al ver determinados comportamientos. Si un alumno está enfermo o padece algún trastorno me pregunto qué hacemos realmente enseñándole quebrados si antes necesita otras cosas. El tema de la familia creo que está pendiente y por tocar.
16.	Bueno, quizás en alguno si pero no sé decirte con rotundidad, no es la tónica general. Lo que si te puedo decir es que aunque no cambien su forma de ser, el día en que vienen voluntarios y a los alumnos los coges de buenas hay una leve mejoría en su comportamiento.

ANEXO XXII

CUESTIONARIO SECTOR VOLUNTARIADO

TABLA CON EL VACIADO DE LA PREGUNTA ABIERTA 5B.

5.B ¿Crees que los voluntarios, con su presencia y trabajo contribuyen a que existan menos problemas de disciplina en las clases? ¿Por qué?	
Voluntario	Contestación
1	Por la presencia de más de una persona autoritaria en la clase; la atención y el interés por parte de los alumnos está mejor captado con más de una persona. Y seguro que hay menos problemas.
2	Porque al no ser estrictamente profesores, y normalmente mas jóvenes, se llevan mejor con alumnos que pasan de la profesora, o no quieren estudiar, etc....
3	Porque a los chavales les gusta que vayamos, se sienten más cercanos, por lo tanto se portan mejor cuando estamos nosotros para poder participar en la actividad. Pero no en todos los casos es así.
4	La imagen de otro adulto más les puede hacerse sentir más controlados, no obstante sigue habiendo problemas de disciplina. Al principio son más efectivos; luego al perderse la novedad, menos.
5	Porque ayudan al profesor en todo momento a que la clase este en silencio y atenta a las explicaciones.
6	Porque al estar más pendientes de ellos, no están tan libres como si no lo estuviesen los voluntarios.
7	Al fin y al cabo es casi como otro profesor, y los alumnos se "cortan" un poco cuando está delante y procuran no pasarse, aunque creo que no es lo mismo que con el profesor, a quien respetan más.
8	Yo creo que si puesto que en las distancias cortas he percibido que los chicos agradecían que alguien estuviese con ellos, aunque a veces sólo fuera para hablar, pero luego eso te servía para engancharles en el trabajo.
9	Es otro rollo distinto, hay otra relación, los críos que se dan cuenta enseguida y hay más posibilidad de atender a la gente

ANEXO XXIII

ENTREVISTA SECTOR INFORMANTES CLAVE

TABLA CON VACIADO DE LA DIMENSIÓN COMPORTAMIENTO.

1	Si partimos de la idea de que un alumno motivado, ocupado y atendido no es un alumno disruptivo ni ocasiona problemas de disciplina, es normal pensar entonces que si se puede contar con la ayuda de otro adulto en el aula todo este panorama pueda mejorar.
2	Y la valoración que haces del año pasado ¿crees que tu presencia y trabajo en las clases redundaba en beneficio de la disciplina, de la convivencia?.Igual de alguna manera sí, pero no puedo afirmar ni una cosa ni la otra.
3	Aún los detractores de Comunidades de Aprendizaje, o las personas que no terminan de convencerse del proyecto, sí que reconocen una mejora de la convivencia. Les preguntas por Comunidades y sí reconocen que ha mejorado la convivencia
4	Lo que decimos en comunidad de aprendizaje es que la expulsión está científicamente demostrada que no soluciona ningún problema de convivencia, no quiere decir que se haga, pero que desde luego, mejora, no mejora en absoluto es mucho mejor el poder consensuar alguna solución para esos casos, teniendo en cuenta que la expulsión no soluciona nada, y que está científicamente demostrado. Se han tomando medidas nefastas, como sacar a alumnos fuera de clase...eso genera un mal clima en los Centros increíble
5	La entrada de voluntarios a las aulas entre otras cosas conlleva la reducción de problemas de disciplina
6	No he tenido ningún problema pero de ninguna clase no obstante ver a un chico detrás de la clase sin hacer nada y sin querer hacer nada, que es lo peor, te saca de tus casillas. Si hay que atender a los que quieren aprender y tienes gente que pasa de todo, a todos no los puedes enseñar. Si alguien viene, por poco que haga, esa persona que está fuera del grupo de alguna manera se va a ver atendida y durante ese tiempo sube el conocimiento aunque sea un poco solo y baja la conflictividad.
7	La mejora de la disciplina es una consecuencia. Si el alumno está más integrado, si el alumno trabaja mejor, si el alumno entiende mejor las cosas, automáticamente se comporta mejor, y hasta ahora ese ha sido el objetivo y siempre lo hemos utilizado de esa manera, aunque esta año las cosas han sido distintas, por que este año hemos tenido gente muy problemática. Si está integrado dentro del aula, funciona mejor, una expulsión no te solventa un problema de disciplina,
8	Naturalmente al existir mayor posibilidad de relación y con ello de atención, las dos partes se benefician y en este paquete se puede incluir en mayor o menor medida una mejora del comportamiento, ten en cuenta que muchos de ellos se sienten y están socialmente excluidos.
9	Pues cuando yo no estoy, como no lo veo, no tengo para comparar, entonces sí que puedo comparar de cuando estoy simplemente observando o intervengo, entonces, yo sí que veo que en muchas de las clases los profesores que están tienen un rol más "marcar esos límites y normas" y entonces ellos hacen de poli malo y yo puedo hacer un poco más de poli bueno, entonces a mi es interesante y hay veces que funciona muy bien,
10	Claro que con la presencia de voluntarios se atiende mejor a la diversidad y que afecta y muy positivamente a la convivencia. Ahora en las aulas hay cada vez más nacionalidades, con niveles diferentes y un sólo profesor para atender semejante situación y encima exigirle que atienda a la diversidad es algo que a mí por lo menos me resultaría difícilísimo. Si encima nos encontráramos con clases de pocos alumnos, y cuando digo pocos, ya sabemos cómo están las clases ahora, con 25 30 alumnos. En fin, una barbaridad para una sola persona. Los chicos se sienten más atendidos y les puedes explicar las cosas de una forma hasta más personal, cuando tu te acercas al lado de él, codo con codo y les vas diciendo lo que está bien, mal, ves lo que no entienden... y lo que me decía un profesor, hacer eso y mientras, levantar la cabeza y ver que los demás alumnos están atendidos es una gozada. Esto creo que motiva a cualquiera, tanto al profesor como a los chicos y esto repercute obviamente en el ambiente. Los problemas de disciplina he visto que en cualquier momento pueden surgir. Hay chicos que por lo que sea les importa un bledo la asignatura: porque no entienden nada y les viene de atrás, por problemas personales... el caso es que tenerlos seis horas metidos ahí... es normal que causen problemas. Así que yo he visto que cuánto más los atiendes, más les haces caso, más les explicas de tú a tú más se involucran en la clase. Cuando he estado de voluntaria ha surgido algún problema de disciplina pero muy puntual... y también he observado que depende de las horas, quizá las de después del recreo sean donde están más alborotados y les cuesta más ponerse a trabajar.

Anexos

11	<p>Nosotros consideramos que la intervención del voluntariado es positiva porque permite mayor atención y esta al ser mucho más individualizada consigue un descenso de los problemas que se puedan dar de disciplina. Con su trabajo bajan los incidentes de disrupción</p>
12	<p>Desde el punto de vista teórico, de lo que es la entrada del voluntario en el aula y de que exista el de apoyo, esto va a favorecer que se pueda trabajar, quiero decir, que tal y como están en este momento los grupos, como se está trabajando, el hecho de que entre un personal de apoyo facilita que halla más adultos para prestar más atención.</p> <p>Si que se ha visto mejora pero no para que lo pudiéramos demostrar con datos. Se ha visto una ligera mejoría de aceptación en cosas concretas que los chavales dicen y el profesor les contesta algo...cosas muy concretas y difíciles de valorar, de medir, de cuantificar. Yo te puedo decir lo que oigo, lo que se ha contestado cuando se ha preguntado es que sirve para mantener un poco mas la disciplina dentro del aula, sirve para que el profesor se relaje un poco, por que le puede decir al otro "mira qué grupo tengo aquí "y se comparte esa angustia, muchos profesores han dicho que la entrada del voluntario les ha servido para sentirse más acompañado y luego yo creo que serviría si se hiciera bien.</p>
13	<p>Comunidades es un proyecto muy amplio, nuestra idea es aumentar y mejorar el aprendizaje de lo chicos. La mejora de la convivencia es una consecuencia. Hemos conseguido que esa disrupción en las clases no se provoque o se provoque menos. A mi me han llegado a decir oye el único día en que me trabajan es el de los grupos interactivos. Cuando entra un voluntario como entras con todas las ganas, con toda tu ilusión y todas las expectativas que esos crios van a aprender al máximo pues eso genera muy buenos resultados. Desde mi experiencia como voluntario en un centro de Zaragoza creo que la relación que se genera con los alumnos es la pieza clave del proceso.</p> <p>En los colegios conflictivos se generan climas a la baja, dinámicas negativas en las que se reducen las expectativas de futuro. Si ven gente voluntaria que les va a ayudar, por ejemplo es útil en estos casos que vengan universitarios, que proceden de su ambiente, eso puede motivarle y hacerles ver que ellos también pueden llegar.</p>
14	<p>Como estaba allí la profesora pues más o menos si alguno se quería poner más o meno oiga que usted no es nadie aquí en la clase, la misma profesora dijo ella viene como si fuera profesora o sea que no hubo ningún problema de disciplina. La mayor parte de los días fueron las clases muy bien, dependía de días, porque había veces que los profesores decían:"Oye, con lo bien que os portasteis ayer y lo que trabajasteis y hoy estáis un poco revolucionados..." pues cosas así si pero vamos, que normalmente pues el profesor también agradecía que con algunos de los inmigrantes a lo mejor pues, mientras el estaba dando clase al resto pues estabas a mejor con uno con problemas en el idioma pero había a veces que tampoco les apetecía mucho trabajar y les tenías que obligar a que trabajaran.</p> <p>Yo como madre y por lo que me cuenta mi hijo, los más revoltosos cuando hay alguien que los atiende trabajan más y encima les dejan trabajar al resto de la clase, que eso también me importa como madre. Yo quiero que mi hijo aprenda.</p> <p>Hombre yo creo que el comportamiento lo tienen parecido o sea no se hacen ni los más buenos ni los más malos para demostrarte que son unos santos, no. Sencillamente se comportan como... tal y como son. El día que tienen bueno pues como todos</p>
15	<p>Yo con este asunto me quedo con algo que ya existía antiguamente, es decir, que cuanto más motivación hay en las aulas pues más rendimiento hay, uno. Dos, que la motivación y por tanto todos sus beneficios, puede llegar a través de la participación de agentes externos que tienen que ver con el centro.</p>
16	<p>Por la experiencia que tenemos (este es nuestro segundo curso) me parece muy precipitado decir que comunidades de aprendizaje supone una herramienta para la eliminación de conflictos. Eliminación es un término muy radical, pero hemos comprobado que ayuda a espaciar los conflictos en el tiempo así como ayuda a aminorar la intensidad de estos. Todavía está muy generalizado un planteamiento disciplinario, con carácter correctivo en lugar de preventivo y donde, entre otros, se utilizan castigos, separar al alumnado y expulsiones, actuaciones todas ellas que, está demostrado, que en lugar de mejorar agrandan el problema. Una de las medidas mas adoptadas, en este momento, a nivel correctivo es la expulsión y la apertura de expedientes. Nuestra experiencia, y seguro que también la de muchos centros, nos dice que no es efectiva, el alumno/a es expulsado/a del centro durante unos días y a su vuelta nos encontramos que el problema que ha generado la expulsión se repite, es más en muchas ocasiones aumenta la intensidad y frecuencia del problema.</p> <p>Disminuyen los problemas, claro. el realizar grupos interactivos en el aula ayuda a que esos chavales/as que se van quedando descolgados, que parece que no participan sean vistos dentro del aula como uno/a más. La dinámica que crea esta actividad les lleva a que todos los alumnos/as hagan todas las actividades propuestas, las hagan en grupo, la necesidad de colaborar para avanzar todos a la vez, escuchar diferentes opiniones, razonar las soluciones da lugar a que todos/as los alumnos participen.</p>

	<p>El que se introduzca la figura del voluntario/a para realizar esta actividad ayuda a romper esas ideas preestablecidas que tenemos sobre determinados alumnos, se produce un ambiente más relajado en el aula.</p> <p>Es un sistema que ayuda a ciertos alumnos que están descolgados a acercarse a la asignatura en la que se realizan, con la consiguiente repercusión en el trabajo diario, aumenta el interés por la asignatura con lo que esto supone de reducción de conflictos. Cuando se adopta este sistema de Comunidades se procuró no expulsar a los alumnos. Con este sistema los que tienen dificultades se unen al grupo. Dónde se hace funciona mejor la clase que donde no se hace. Los profesores recuperan la ilusión. El alumno más conflictivo, la primera vez que hicieron grupos interactivos levantó la mano y dijo "el lunes otra vez".</p> <p>El año pasado no expulsamos a nadie. Una chica fue expulsada pero sólo de una asignatura y una clase, durante una semana, ese rato trabajaba pero al final deseaba volver a clase. Los que expulsábamos a casa volvían al centro más rebotados.</p> <p>El que más guerra daba ahora dice que quiere hacer un ciclo.</p>
17	<p>Se ha conseguido la paz escolar. El alumno y la alumna gitana entienden que cuando se les corrige algo no es por ser gitano, sino porque existen unas normas que son iguales para todos. Aquí no hay gitanos, negros o moros; hay alumnos y alumnas que vienen a aprender, y a los que se les ayuda en la medida de lo posible.</p> <p>Después de estos años, se ha modificado la dinámica de aula, hemos alcanzado mayor implicación de quienes participamos en el hecho educativo, con lo que el ambiente ha mejorado ostensiblemente.</p> <p>A lo largo de los últimos cuatro años se ha ganado en prestigio y no ha habido ni una sola amortización de plazas de plantilla. El centro está más calmado. Poco a poco se va cambiando la percepción errónea que la ciudad se formó en los años intermedios. Poco a poco se consigue una disminución de las alteraciones y el sosiego escolar necesario para desarrollar la acción docente dentro de unas normas de obligado cumplimiento para todos, no exentas de conflictos puntuales.</p> <p>Si tienes más atendido al alumnado, sobre todo al que más lo puede necesitar, estás aumentando la calidad en su educación, la disminución de problemas de disciplina viene sola. Un chico de estos atendido no es una fuente de conflictos, sin atención es una bomba.</p> <p>Se ha modificado la dinámica del centro y del aula: Centro abierto a padres y voluntarios con casi tantos recursos ajenos en número como de plantilla, con una ruptura del ritmo de aula, de la forma de aprendizaje, con una mayor implicación y, sobre todo, con una complicidad de toda la Comunidad Educativa para mejorar la vida del centro.</p>

ANEXO XXIV

**CUESTIONARIO SECTOR ALUMNOS.
TABLA CON VACIADO DE LA CUESTIÓN ABIERTA Nº 4**

CURSO 1º ESO. GRUPOS A, B, C.

1ºA	4. ¿Qué es lo que más te gusta de los voluntarios cuando vienen a tu clase?
1	No se, cuando vienen me gusta
2	Que lo hacen gratis
3	Que ayudan a la educación
4	Que algunos son más buenos que los profes
5	Nada, que están buenos
6	Que estén buenos y que sean alegres
7	Que te ayuden
8	Cuando nos ayudan
9	Que vengan aquí a enseñar sin que le paguen nada
10	Que son muy majos y te explican las cosas
11	Que no ponen partes
12	No sé
13	Que están más contigo
14	Que son gente joven y que nos entienden nuestro comportamiento. Y con ellos la clase no es tan difícil
15	Pues que te ayuden más detenidamente
16	Que algunas veces son más majos que los profesores y que hay más ayuda.
17	Que nos ayuden
18	Que nos ayudan cuando tenemos dudas
19	Que vuelvan al instituto y no nos dejen
20	Que pongan orden si son adultos o de universidad
21	La ayuda que aportan, no te dejan sola
22	Nada

1º B	4. ¿Qué es lo que más te gusta de los voluntarios cuando vienen a tu clase?
1	Su simpatía
2	Pues que son todos muy buenos y que nos tratan muy bien
3	La única profesora que nos ha dado, a mi me pareció bien y era maja
4	Ellos nos entienden porque la mayoría son jóvenes y no hace mucho que han estado en nuestro lugar. Puedes hablar con ellos.
5	Que no les importe venir
6	Que te ayuda y te enseña, veo a los voluntarios e igual que los profesores
7	Que vengan y además que me toque la cabeza
8	No aprecio en nada, son profesores nada más. No son profesores pero no veo nada de bueno en ellos
9	Que tienen buen rollo
10	Hablar y no estar sola
11	Me gusta que no les importe repetirme las cosas
12	A mi me molan mazo
13	Que se sienten contigo

1ºC	4. ¿Qué es lo que más te gusta de los voluntarios cuando vienen a tu clase?
1	Pues que sean jóvenes y que sean amables
2	Que me hablen ellos a mi
3	Que están buenos
4	Que nos hacen portarnos bien y trabajar
5	Que vienen para ayudarnos, enseñarnos y aprendan ellos mas
6	Que no griten
7	Saben como tratarnos
8	Vienen a mi mesa
9	Es maja y cuando viene la profe no nos grita tanto
10	No se corta con nosotros
11	Tiene paciencia y buena manera

CURSO 2º ESO. GRUPOS A, B, C.

2ºA	4. ¿Qué es lo que más te gusta de los voluntarios cuando vienen a tu clase?
1	Que sean buenos
2	Que son más simpáticos
3	Que ayudan a las personas
4	Que te resuelven las dudas mas pronto en los exámenes, etc.
5	Me gusta los voluntarios cuando entran
6	Que ayudan a los profesores
7	Si, te explican y la clase se porta mejor
8	Hay mas orden
9	Que me ayudan, aunque no sepa me ayudan
10	Que te ayudan en todo y hay mas facilidad de estudiar porque te ayudan
11	Su ayuda buena
12	Lo que mas aprecio es cuando se dedican un tiempo a explicarte lo que has preguntado
13	Que te ayudan mas y no te echan la bronca
14	La ayuda, las cosas que nos explican
15	Que nos ayuden
16	Que ayudan en el estudio y no te quedas sola
17	Que aprendemos mas y nos explica mejor que los profesores
18	Que no le importe ayudarme
19	Me gusta todo y que estén buenas
20	Si que ayuda a trabajar

Anexos

2ºB	4. ¿Qué es lo que más te gusta de los voluntarios cuando vienen a tu clase?
1	Que te ayudan y te explican las cosas fácilmente y lo entiendes mejor
2	Que ayudan a resolver las dudas
3	Que son muy majetes y que me ayudan mucho jeje
4	Aprecio que te pueden ayudar, que hay mejor comportamiento. Que a los que necesitan más ayuda les pueda atender.
5	Que están atentos de lo que hacen y que te ayudan
6	Que sean majos y te sepan ayudar
7	La clase se porta mejor y me ayudan mas
8	Son graciosos, ayudan en clase, son comprensivos, te ayudan en cosas que no entiendes
9	Porque hay mas ayuda (me ayudan más).Que hay cosas que no las sabes y te lo dice. Se organiza mejor la clase.
10	Que me entero mejor y si tengo dudas están más atentos y pueden ayudarte mientras el profesor explica. Al ser más jóvenes hay más confianza y te comprenden en tus dudas y pueden explicártelas.
11	Que se ríen mucho y te resuelven dudas
12	Porque ayudan a los profesores a controlarnos, hacemos caso a la profesora porque estamos más vigilados.
13	Que te pueden ayudar y así los profesores no tiene que ayudar a todos porque así ella ayuda también
14	Que nos ayudan y que si varias tiene dudas el profesor/a atiende a uno y los voluntarios a otro
15	Que te ayuden muy bien. En la clase se portan mejor
16	Que a veces te atienden mas rápido y mejor que el profesor
17	Que te atienden y que te ayudan a mejorar en tu asignatura
18	Yo aprecio que me ayuda mucho con los deberes y se explican mejor
19	Estar mas atentos,
20	Son muy majos y de vez en cuando ayudan y aprendes mejor
21	No les importa explicarte las cosas mas veces

2ºC	4. ¿Qué es lo que más te gusta de los voluntarios cuando vienen a tu clase?
1	Que cuando esta el profesor ocupado ellos te pueden ayudar
2	Que ayudan
3	Ayudar a los alumnos
4	Que ayudan a los profesores y alumnos a hacer actividades
5	No me pone parte
6	Que te ayudan
7	Que me ayudan a trabajar
8	Tienen otro trato
9	Si vienen trabajo un poco más y me animan
10	Me porto mejor y atiendo
11	Que me ayudan un rato
12	Que no te dejan solo y no te da miedo preguntarles
13	Saben cuando no sabes algo y te ayudan

CURSO 3º ESO. GRUPOS A, B.

3ºA	4. ¿Qué es lo que más te gusta de los voluntarios cuando vienen a tu clase?
1	y nos resuelven las dudas cuando la profesora esta ocupada
2	Que nos ayudan a resolver cuestiones, pero no siempre
3	Que nos ayudan con los deberes
4	Nada, no nos ayuda
5	Ayuda a los alumnos que no se han integrado y no se cansa de estar contigo
6	Que nos ayudan a resolver cuestiones, pero no siempre.
7	Que nos ayudan a resolver cuestiones, pero no siempre.
8	Su colaboración en clase
9	Que ayuda a los que tienen dificultades
10	Que ayuda a los alumnos
11	Que los ayuda a los extranjeros
12	Que ayuda a los que lo necesitan
13	Que ayuda a la gente de fuera que tiene dificultades
14	Todo y su buen rollo
15	Saben ser profes
16	Te dan la mano y puedes hablar con ellos
17	Vienen a ayudarnos
18	Se ríen
19	Si no sabes algo te lo dicen
20	Que les gusta estar con nosotros

3ºB	4. ¿Qué es lo que más te gusta de los voluntarios cuando vienen a tu clase?
1	Me ayudan a aprender español
2	Que me ayuden
3	El buen trato y el apoyo para animo si algo te sale o no entiendes
4	Que ponen bastante interés
5	Los voluntarios las atienden más a los alumnos y ayudan al profesor por ello
6	Las ayudas que te ofrecen
7	Que nos ayudan sin recibir nada a cambio
8	Que son muy amables (cuando los hay) y ayudan en todo
9	Que nos ayudan y nos tratan bien
10	Que aprenden ellos y nos ayudan a nosotros y a los profesores
11	Que nos ayudan en las dudas que podemos tener
12	Que nos ayudan en lo que no entendemos
13	Que ayuden desinteresadamente y no están para reñirte
14	Que son más flexibles y no van de guais
15	La ayuda que les ofrecen a las personas que no saben bien castellano, o a las personas que tiene dificultad en la asignatura determinada
16	Que las clases son más amenas y probablemente se aprende más y que lo hacen sin recibir nada a cambio
17	Aprecio su ayuda, me gusta que vengan y que pueda contarles cosas
18	Vienen contentos y te tratan bien
19	Ayudan a que te portes bien y no te sientes solo

ANEXO XXV

CUESTIONARIO SECTOR ALUMANDO

Tabla de frecuencias. Términos de la pregunta abierta nº 4

Analysis based on the KeyWords Total vocabulary = 290 types Project wordcount = 1244 tokens KeyWords selected = 290 types (100.0000000000% of the whole vocabulary)

KeyWords wordcount = 1244 tokens (100.0000000000% of the total word count)

Types/tokens = 0.23311897 Types/sqrt(tokens) = 8.22219567 Yule's k = 234.20456778

58 a	1 abierta	1 actividades	1 además
1 adultos	3 al	1 alegres	3 algo
1 algunas	1 algunos	6 alumnos	2 amables
1 amenas	1 anexo	1 animo	1 aportan
1 apoyo	5 aprecio	1 aprendan	1 aprende
1 aprendemos	1 aprenden	1 aprender	1 aprendes
1 aquí	2 asignatura	2 así	1 atender
3 atentos	1 atiende	3 atienden	1 atiengo
1 aunque	1 ay	18 ayuda	40 ayudan
6 ayudar	1 ayudarme	1 ayudamos	1 ayudarte
1 ayudas	8 ayuden	6 b	1 bastante
8 bien	1 bronca	2 buen	1 bueno
6 buenos	4 c	1 cabeza	2 cambio
1 caso	1 castellano	14 clase	1 clases
1 colaboración	1 como	2 comportamiento	1 comprenden
1 comprensivos	5 con	1 confianza	1 contentos
2 contigo	1 controlarnos	1 corta	7 cosas
18 cuando	1 cuestionario	3 cuestiones	1 cuestión
3 curso	1 cursos	1 dado	15 de
2 deberes	1 dedican	2 dejan	1 dejen
1 desinteresadamente	1 detenidamente	1 determinada	1 dice
1 dicen	1 dificultad	2 dificultades	1 difícil
9 dudas	1 e	1 echan	1 educación
7 el	1 ella	1 ello	8 ellos
17 en	1 enseña	1 enseñar	1 enseñarnos
1 entendemos	1 entero	2 entienden	3 entiendes
1 entran	1 era	11 es	3 eso
1 español	2 esta	1 estado	1 estamos
2 estar	6 están	1 estén	1 estudiar
1 estudio	1 etc	1 exámenes	2 explica
5 explican	2 explicarte	1 explicártelas	1 extranjeros
1 facilidad	1 fácilmente	1 flexibles	1 fuera
2 gente	1 graciosos	1 gratis	1 griten
3 grupos	1 gue	13 gusta	2 ha
2 hablar	1 hablen	1 hace	1 hacemos
4 hacen	1 hacer	2 han	1 has
7 hay	1 igual	1 importa	3 importe
1 instituto	1 integrado	1 interés	1 jeje
1 joven	3 jóvenes	17 la	15 las
2 le	5 les	18 lo	34 los
1 lugar	2 maja	1 majetes	4 majos
12 mas	1 mayoría	26 más	22 me
11 mejor	1 mejorar	1 mesa	4 mi
1 mientras	1 molan	4 mucho	7 muy
1 n	9 nada	2 necesitan	37 no
25 nos	2 nosotros	2 nuestro	3 o
1 ocupada	1 ocupado	2 ofrecen	2 orden
1 organiza	2 otro	1 paciencia	1 paguen
3 para	1 pareció	1 parte	1 partes
4 pero	2 personas	1 poco	1 podemos
1 pone	2 ponen	1 pongan	2 por
6 porque	1 porta	1 portan	1 portarnos
1 portes	1 porto	1 preguntado	1 probablemente
2 profes	5 profesor	3 profesora	10 profesores
1 pronto	1 pueda	5 pueden	1 puedes
3 pues	133 que	1 quedas	8 qué
1 rato	1 rápido	2 recibir	1 reñirte
1 repetirte	4 resolver	3 resuelven	1 resultados
1 ríen	1 rollo	4 saben	3 sabes
1 sale	11 se	5 sean	1 sector
1 sepa	1 sepan	2 ser	1 sé
8 si	3 siempre	1 sienten	1 sientes
1 simpatía	1 simpáticos	3 sin	3 sola
2 solo	17 son	3 su	1 también
1 tan	45 te	1 tenemos	1 tener
1 tengo	1 tiempo	5 tiene	3 tienen
4 todo	2 todos	1 toque	3 trabajar
1 trabajo	3 tratan	1 tratamos	2 trato
9 tu	1 tus	3 un	1 universidad
1 uno	1 única	1 varias	3 veces
3 vengán	1 venir	2 veo	1 vez
14 vienen	1 vigilados	12 voluntarios	1 vuelvan
55 y	1 yo		

ANEXO XXVI

CUESTIONARIO SECTOR ALUMANDO

Análisis de contexto sobre el término “ayuda” en la pregunta abierta nº 4

12 2/Que lo hacen gratis/3/Que ayudan a la educación/4/Que algunos
 20 y que sean alegres/7/Que te ayuden/8/Cuando nos ayudan/9/Que
 22 7/Que te ayuden/8/Cuando nos ayudan/9/Que vengan aquí a enseñar
 36 es tan difícil/15/Pues que te ayuden más detenidamente/16/Que
 38 los profesores y que hay más ayuda./17/Que nos ayuden/18/Que
 40 que hay más ayuda./17/Que nos ayuden/18/Que nos ayuden cuando
 42 /17/Que nos ayuden/18/Que nos ayuden cuando tenemos dudas/19
 48 o de universidad/21/La ayuda que aportan, no te dejan
 64 no les importe venir/6/Que te ayuda y te enseña, veo a los voluntarios
 116 cuando entran/6/Que ayudan a los profesores/7/Si ,
 122 y /8/Ay mas orden/9/Que me ayudan, aunque no sepa me ayudan
 122 me ayudan, aunque no sepa me ayudan /10/Que te ayudan en todo
 124 no sepa me ayudan /10/Que te ayudan en todo y hay mas facilidad
 124 de estudiar porque te ayudan/11//12/Lo que mas aprecio
 129 que has preguntado/13/Que te ayudan mas y no te echan la bronca
 131 y no te echan la bronca/14/La ayuda, las cosas que nos explican
 133 que nos explican/15/Que nos ayudan/16/Que ayudan en el estudio
 135 15/Que nos ayudan/16/Que ayudan en el estudio y no te quedas
 139 18/Que no le importe ayudarme/19/Me gusta todo/20/Si
 143 19/Me gusta todo/20/Si que ayuda a trabajar/ / ///2°B/4.
 147 a tu clase? / 1/Que te ayudan y te explican las cosas
 149 y lo entiendes mejor/2/Que ayudan a resolver las dudas/3
 151 /Que son muy majetes y que me ayudan mucho jeje/4/Aprecio que
 153 jeje/4/Aprecio que te pueden ayudar, que hay mejor comportamiento
 153 Que a los que necesitan más ayuda les pueda atender./5/Que
 155 de lo que hacen y que te ayudan/6/Que sean majos y te sepan
 157 6/Que sean majos y te sepan ayudar/7/La clase se porta mejor
 159 /La clase se porta mejor y me ayudan mas/8/Son graciosos, ayudan
 161 ayudan mas/8/Son graciosos, ayudan en clase, son comprensivos
 161 clase, son comprensivos, te ayudan en cosas que no entiendes
 163 no entiendes/9/Porque hay mas ayuda (me ayudan más.Que hay cosas
 163 9/Porque hay mas ayuda (me ayudan más).Que hay cosas que no
 165 están más atentos y pueden ayudarte mientras el profesor explica
 169 te resuelven dudas/12/Porque ayudan a los profesores a controlarnos
 171 vigilados./13/Que te pueden ayudar y así los profesores no
 171 los profesores no tiene que ayudar a todos porque así ella
 171 a todos porque así ella ayuda también/14/Que nos ayudan
 173 ella ayuda también/14/Que nos ayudan y que si varias tiene dudas
 176 voluntarios a otro/15/Que te ayuden muy bien. En la clase se
 180 17/Que te atienden y que te ayudan a mejorar en tu asignatura
 182 18/Yo aprecio que me ayuda mucho con los deberes y se
 186 muy majos y de vez en cuando ayudan y aprendes mejor/21/No les
 192 ocupado ellos te pueden ayudar/2/Que ayudan/3/Ayudar a
 194 ellos te pueden ayudar/2/Que ayudan/3/Ayudar a los alumnos/
 196 pueden ayudar/2/Que ayudan/3/Ayudar a los alumnos/4/Que ayudan
 198 3/Ayudar a los alumnos/4/Que ayudan a los profesores y alumnos
 202 5/No me pone parte/6/Que te ayudan /7/Que me ayudan a trabajar
 204 6/Que te ayudan /7/Que me ayudan a trabajar/8/Tienen otro
 212 mejor y atiende/11/Que me ayudan un rato/12/Que no te dejan
 216 cuando no sabes algo y te ayudan// / //CURSO 3º ESO
 223 esta ocupada/2/Que nos ayudan a resolver cuestiones, pero
 225 pero no siempre/3/Que nos ayudan con los deberes/4/Nada,
 227 los deberes/4/Nada, no nos ayuda/5/Ayuda a los alumnos que
 229 4/Nada, no nos ayuda/5/Ayuda a los alumnos que no se han
 231 no se han integrado/6/Que nos ayudan a resolver cuestiones, pero
 233 pero no siempre./7/Que nos ayudan a resolver cuestiones, pero
 237 colaboración en clase/9/Que ayuda a los que tienen dificultades
 239 tienen dificultades/10/Que ayuda a los alumnos/11/Que los
 241 a los alumnos/11/Que los ayuda a los extranjeros/12/Que
 243 a los extranjeros/12/Que ayuda a los que lo necesitan/1
 245 a los que lo necesitan/13/Que ayuda a la gente de fuera que tiene
 252 ser profes/16//17/Vienen a ayudarnos/18//19/Si no sabes algo
 260 vienen a tu clase? /1/Me ha ayudan a aprender español/2/Que
 262 a aprender español/2/Que me ayuden/3/El buen trato y el apoyo
 268 atienden más a los alumnos y ayudan al profesor por ello/6/
 270 al profesor por ello/6/Las ayudas que te ofrecen/7/Que nos
 272 que te ofrecen/7/Que nos ayudan sin recibir nada a cambio
 274 amables (cuando los hay) y ayudan en todo/9/Que nos ayudan
 276 y ayudan en todo/9/Que nos ayudan y nos tratan bien/10/Que
 278 10/Que aprenden ellos y nos ayudan a nosotros y a los profesores
 280 y a los profesores/11/Que nos ayudan en las dudas que podemos
 282 que podemos tener/12/Que nos ayudan en lo que no entendemos
 284 lo que no entendemos/13/Que ayuden desinteresadamente y no
 288 /Que son más flexibles /15/La ayuda que les ofrecen a las personas
 292 nada a cambio/17/Aprecio su ayuda, me gusta que vengan/18/
 296 contentos y te tratan bien/19/Ayudan a que te portes bien y no

Simple Concordance Program. 76 citaciones (“ayu”)

ANEXO XXVII

**CUESTIONARIO SECTOR ALUMNADO
RESULTADOS POR CURSOS DE LA CUESTIÓN ABIERTA Nº 5**

CURSO 1º ESO. GRUPOS A, B, C.

1ºA	5. ¿Qué es lo que menos te gusta de los voluntarios cuando vienen a tu clase?
1	No se, tal vez son unos hijos de puta que no paran de joder.
2	Nada
3	Chulos
4	Que griten
5	Nada
6	Que no griten y que no echen broncas
7	Que se pasen con nosotros
8	Nada
9	Que griten y no sepan lo que estamos haciendo
10	Nada
11	Nada
12	No sé
13	Nada
14	Que en la clase estemos siempre estudiando y no pararnos a jugar con la materia que estamos dando. Que me hagan preguntas sobre lo que estamos haciendo.
15	Pues que por ejemplo no te ayuden a algo parecido
16	No sé, nada.
17	Que tengan autoridad sobre nosotros
18	Nada
19	Nada
20	Que no nos digan lo que hay que hacer, si les preguntamos
21	Nada
22	Nada

1º B	5. ¿Qué es lo que menos te gusta de los voluntarios cuando vienen a tu clase?
1	Que me cambien de sitio
2	Nada
3	En algunas clases los voluntarios podemos tener química y otros no.
4	Se hacen los profesores (algunos) siendo que no lo son...
5	Que me hagan escribir
6	Que sean malas
7	Nada
8	Que me hagan cambiar de sitio
9	Que a veces se enfadan
10	Nada
11	Nada
12	Que sea vacilón
13	Que quieran que acabes todo

1ºC	4. ¿Qué es lo que menos te gusta de los voluntarios cuando vienen a tu clase?
1	Pues que no sean jóvenes y que no sean amables
2	Nada
3	Nada
4	matemáticas
5	Que a veces se ponen pesados
6	Que me estén mirando
7	Nada
8	Que vaya deprisa
9	Nada
10	Que quiera que haga trabajos
11	Na de na

CURSO 2º ESO. GRUPOS A, B, C.

2ºA	5. ¿Qué es lo que menos te gusta de los voluntarios cuando vienen a tu clase?
1	Nada
2	Nada, que si no viene me aburriría mas
3	Que no saben explicar de otra manera
4	Que se sienten al lado del profesor y se queden mirando
5	Me gustaría que fuese más simpático.
6	Nada
7	No hay nada
8	Nada
9	Nada, porque siempre me ayudan mucho y son muy majos
10	Que te vigilan mas
11	Lo que menos me gusta es suspender
12	Nada
13	Nada, me gusta todo
14	Cuando hablan mucho y luego te duele la cabeza
15	No sé, nada
16	Nada
17	No sé, nada me gusta todo
18	No hay nada
19	Que no vengan siempre
20	Nada

2ºB	5. ¿Qué es lo que menos te gusta de los voluntarios cuando vienen a tu clase?
1	Nada
2	Nada de nada
3	Que ayudan mucho a los de apoyo...
4	Nada
5	Nada, Me gusta todo, menos cuando se quedan sin hacer nada por vergüenza.
6	Que no te sepan ayudar bien
7	Que no vengan a mi casa no me gusta mucho
8	Que no este todo el rato conmigo
9	No hay nada
10	Nada
11	Que no son especialistas
12	Nada
13	Nada
14	No hay nada de nada
15	Nada
16	No, nada me gusta todo
17	Nada
18	Nada
19	No hay nada
20	Nada
21	Nada
2ºC	5. ¿Qué es lo que menos te gusta de los voluntarios cuando vienen a tu clase?
1	Creo que no hay nada
2	Nada
3	Que no sean bordes
4	Nada
5	No sé
6	Que no sepan los nombres nuestros cuando vienen a clase.
7	Nada
8	No nada
9	Nada
10	Bueno pues nada
11	A veces se pasan y se creen profes
12	Que me hagan trabajar
13	Nada

CURSO 3º ESO. GRUPOS A, B.

3ºA	5. ¿Qué es lo que menos te gusta de los voluntarios cuando vienen a tu clase?
1	Nada, no hay nada que me moleste por el momento.
2	Que no nos ayuda a todos, porque no tiene tiempo.
3	No hay nada
4	Nada, nos ayuda
5	Que no esta en contacto con el resto de la clase
6	Que no nos ayuda a todos por que no hay tiempo suficiente.
7	Que no nos ayuda a todos por que no hay tiempo suficiente.
8	Nada
9	Que no esta en contacto con el resto
10	Nada, Me gusta todo
11	No lo sé, nada.
12	Nada
13	Nada
14	Nada son muy majos
15	Nada
16	No sé
17	Que una es poco para todos
18	Me gustaría que hablarán más
19	Nada
20	Que no sepa cultura romaní

3ºB	5. ¿Qué es lo que menos te gusta de los voluntarios cuando vienen a tu clase?
1	Nada
2	Que sean moros
3	Que tengan alumnos favoritos y comparaciones entre compañeros
4	Que interrumpen algunas clases como tutoría, religión etc.
5	Nada de momento
6	Que no sepan la asignatura y sólo venga una para toda la clase
7	Que tengan preferencias por determinados alumnos
8	Que alguna vez, por ejemplo, arman un poco de follón cuando explican, o que no sepan la asignatura
9	Que no esté preparado para dar clases porque no le guste por ejemplo
10	Que a veces nos riñen y a veces nos gritan y que tengan preferencias
11	Que nos regañen y que sean muy mayores
12	Que nos griten, que tengan más atención a unos más que otros.
13	Que nos traten mal, que tengan preferencias por algunos.
14	Que tienen menos experiencia, que no sepan la asignatura
15	Que no supieran la asignatura, que tengan preferencias de alumnos que no me contestaran cuando lees pregunto lo que no entiendo, que sean bordes, etc.
16	Que en ocasiones se escucharía mucho ruido y tienen menos experiencia para explicar las cosas
17	Que hay alguna cosa que no me pueden ayudar porque no saben.
18	Nada
19	Que te hagan leer me jode y que no sepan la asignatura

ANEXO XXVIII
CUESTIONARIO SECTOR PROFESORADO
TABLA CON EL VACIADO DE LA PREGUNTAS ABIERTA Nº 8.

8. Si crees que éste o cualquier otro aspecto puede mejorarse, ¿se te ocurre alguna sugerencia?	
Pr.	Comentario
1	No sé exactamente que proponer pero sí me gustaría reforzar la idea personal de que sería muy bueno que, siempre que se pudiese, fuesen padres de alumnos los que entrasen en clase con el profesor (tanto para los alumnos como de cara a que los padres conozcan el “día a día” de sus hijos en el ambiente escolar). Así mismo, si en clase entrasen voluntarios que son profesores del centro, sería más fácil coordinar la asignatura, puesto que tienes una continuidad diaria con esa persona.
2	La presencia de estas personas, que deberían ser más, la considero muy necesaria y positiva cuando el aula es difícil de controlar. La manera de captar a estas personas no la sé. Más tiempo para poder planificar y evaluar mejor este tipo de sesiones junto con los voluntarios. Tener más tiempo para dedicárselo más a ellos. También debería de informarse más al claustro, mucha gente no sabe lo que hacemos.
3	Creo que tendría que sé gente preparada para realizar el trabajo. Creo que podría ayudar el APA y el centro a realizar charlas a padres y a diferentes sectores de la sociedad.
4	Lo ideal sería que además de atender a los alumnos con necesidades “por abajo” se pudiera atender también a aquellos que tienen necesidades “por arriba”. Con un sector importante de la Comunidad Educativa no existe apenas convivencia con el voluntariado, ni para bien ni para mal.
5	Que se capte al voluntariado entre los profesores que quieren conocer el entorno docente desde dentro y no tienen opción a ello por no estar de interinos,...
6	La movilidad de plantillas dificulta este tipo de colaboración en los centros. La organización falla, no se sabe vender la bondad, si la tiene, del proyecto.
7	Para evitar que pueda suponer un choque para el alumnado, creo que debería existir una solución de continuidad entre los centros de primaria y secundaria en este tipo de actividad
8	Coordinándome porque no me he coordinado apenas. Tener la oportunidad de preparar mas las clases con ellos (en ocasiones esto es bastante complicado por que nosotros vamos pillados con los horarios, y en general ellos también). También debería verse la manera de captar voluntarios, hay que inventarse cosas nuevas y atrayentes para que conozcan esto y se animen. Se debería hacer cursos previos para preparar al profesorado que va atender voluntarios y al revés.
9	Dejando actuar más su iniciativa ante el grupo y no estar pendientes de la programación. Que se pudiera contar con un mayor número de voluntarios en las aulas. Hay asignaturas que no disponen de apoyos (por imposibilidad de número de personas disponibles para el aula). Atraer más voluntarios es una tarea pendiente y alguien debería de encargarse de ello. Creo que se debería dejar más horas a alguna persona y que esta se encargase de coordinar el tema.
10	La aportación de los voluntarios creo que es interesante y enriquecedora, para los alumnos, para los profes, y en general para la dinámica del aula, pero creo que no es la solución de todos los problemas, y que no debe de sustituir a otras formas de trabajar en el aula. Es una metodología más. Propondría reuniones quincenales y en general que se organice mejor.
11	Que se encuentren momentos previos al desarrollo de las tareas en el aula para coordinarse adecuadamente docente y voluntarios. (Unos minutos bastan para intercambiar frases como: Hoy vamos a hacer esto. La próxima semana está previsto esto. Lo podemos hacer así. Qué os parece que lo hagamos de esta manera. Se os ocurre como podríamos hacer. ...)
12	Yo creo que este tiene que ser un proyecto de centro y deben implicarse más a los profesores. Parte del claustro creo que ni sabe ni quiere saber que es esto del voluntariado.
13	Que entre gente de fuera me parece bien, pero me gustaría que viniesen más días y se planificase con más antelación, no podemos dejar estas cosas a la libre improvisación ni al voluntarismo de la gente, ya estamos bastante cargados ...
14	Hace falta que se viva como un proyecto de centro, que se implique más el profesorado, que los voluntarios vengan puntuales, más días y más seguidos. La coordinación falla estrepitosamente. Hay gente que ve al voluntariado como una amenaza en su clase y antes de saber y probar se niega a que entren sin importarle el beneficio que pueda aportar.
15	Propondría una charla para concienciar el papel primordial que desempeñan dentro del aula, para mejorar los aprendizajes, sobre todo en aquellos alumnos que presentan un mayor desfase y más coordinación e información. Voluntarios hay pero no suficientes.
16	Debería estudiarse el porqué trabajan con voluntarios el profesorado joven o recién incorporado. Creo que este proyecto debería vivirse por todo el centro y no sólo por unos pocos. Por otra parte creo que falla la captación de voluntarios, hace falta que venga más gente y para eso lo que hay que hacer es hablar y convencerla. Ese es a mi juicio el principal problema, la captación de voluntarios además de que se podía mejorar la coordinación claramente.

ANEXO XXIX

**CUESTIONARIO SECTOR VOLUNTARIADO
TABLA DE VACIADO DE LA PREGUNTA ABIERTA Nº 12**

12. - ¿Quieres hacer constar algo de lo más positivo de tu experiencia?	
Voluntario	Contestación
1	Es una experiencia interesante tratar de entender al alumno y encontrar la forma de hacerlo entender y asimilar conceptos de cultura general. Juntar teoría y práctica es muy bueno. Luego me he dado cuenta de que a la gente si le vas de buen rollo la cosa funciona pero si vas de profesor y por cojones lo llevas claro. Como formación, lo ideal, mucho mejor que estar en una universidad.
2	Me gustaría destacar la relación con los alumnos, que me ha servido para poder tener un primer acercamiento con la realidad escolar. Estar con ellos, hablar, te hace sentir como ellos y te entiendes mejor.
3	Ellos también me han enseñado muchísimo y he aprendido cosas que en la universidad no te enseñan. He hecho buenos amigos, creo...
4	La verdad es que me ha gustado muchísimo participar en este proyecto, aprendes un montón. Además se basa en el trato humano y eso es mucho. Ver como son los crios en la clase te ayuda como madre, no es lo mismo que te lo cuenten.
5	Me ha servido entre otras cosas para darme cuenta de la diferencia que encontramos entre una clase de primaria y una de secundaria en cuanto a los comportamientos de los alumnos. Se aprende a convivir con gente problemática y te das cuenta de la importancia de cómo los trates y además no te sientes controlada.tienes libertad.
6	Esta experiencia me ha enseñado a que no todo es tan bonito como parece, que en la actualidad están llegando muchos inmigrantes que no saben el castellano y por ello es más difícil llevar un mismo nivel para toda la clase. Me ha servido para relacionarme con más gente del mundo de la enseñanza. También Aprendes que no es oro todo lo que reluce.
7	Es positivo como primer contacto práctico con el mundo de la educación para quienes no hayan empezado las prácticas 1. Además los horarios son muy flexibles. Los alumnos se sienten más cuidados, más atendidos y si hay algún momento de desorden rápidamente el profesor voluntario puede estar allí para corregirlo.
8	Saber que he podido ser útil me anima mucho y además el ver como ha discurrido mi relación con alguno de ellos me ha enriquecido de cara al fututo profesional. Aprendes al ver la realidad.
9	Hombre, el que alguno de ellos, que si no lo conocieras te infundiría respeto, te vea por la calle y te salude es un punto, igual no lo has hecho tan mal. De todas formas no son tan agresivos ni tan bordes como los pintan... habría mucho que hablar.

ANEXO XXX

**CUESTIONARIO SECTOR VOLUNTARIADO
TABLA DE VACIADO DE LA PREGUNTA ABIERTA Nº 13**

13. - ¿Y negativo?	
Voluntario	Contestación
1	Probablemente la actitud de los profesores hacia los estudiantes debería ser un poco más relajada, más flexible, la relación entre el profesor y el estudiante debería ser más unida, más abierta, más amena.
2	Tuve un pequeño problema, empecé a "tutelar", bueno a prestarle más atención a un chaval que tenía problemas con el inglés, aunque eran más de conducta. Un miércoles que es cuando voy empecé a notar mejora, tenía el trabajo al día así que muy bien, pero cuando volví al miércoles siguiente no pude continuar la labor ya que lo habían expulsado, todo lo que había conseguido se derrumbó un poco. En ocasiones noté cierta distancia de la profesora hacia mí.
3	Algún problema de disciplina que a veces hace que la clase no salga como tú habías programado; pero es inevitable.
4	Que ya no respeta al profesor como se hacia hasta ahora. Por los pasillos pensé más de una vez que me iban a tirar al suelo con los empujones que se dan y lo agresivos que se ponen. Algunos profesores pasaban mucho.
5	Hay grupos en concreto que son mucho más difíciles de llevar que otros. No es justo que se metan a tantos y tan diversos con un solo profesor, aunque haya voluntarios los recursos hay que distribuirlos bien pero a los alumnos también
6	Aún no sé si a los profesores les gustaba que fuésemos a clase. No hablábamos mucho con ellos/as. Creo que la puntualidad, de todos, era bastante mala.
7	En algún momento me hubiera gustado tener más poder para pararle los pies a alguno pero.... no lo tenía. De todas formas tampoco lo hubiera solucionado expulsándolo, hay alumnos que se pasan medio curso expulsados y eso no debería ser así ¿no?
8	Yo creo que deberíamos habernos reunido antes con los profesores y que nos hubiesen dicho más que era lo que había que hacer y además qué tipo de gente nos íbamos a encontrar. Llegar y entrar por la cara no se puede, además si llevas preparado un poco lo que vas a hacer es mejor. A veces hacía frío y se oía mucho follón afuera y los profesores deberían haber salido o dicho algo.
9	Me hubiera gustado disponer de más tiempo y más seguido, creo que son pocos días y no se nos aprovecha todo lo que podríamos dar. Falto coordinación con los profes.

ANEXO XXXI

**CUESTIONARIO SECTOR VOLUNTARIADO
TABLA DE VACIADO DE LA PREGUNTA ABIERTA Nº 14**

14. ¿Recomendaciones par los futuros voluntario/as?	
Voluntario	Contestación
1	Que no se queden mirando la clase desde los pupitres y se mantengan al margen, sino todo lo contrario, que ayuden a los alumnos y se relacionen con ellos.
2	Paciencia ante todo, cooperación con el profesor y que estén abiertos a cualquier situación. Si aguantan aquí es porque les gusta la enseñanza fijo.
3	Paciencia, mucha paciencia... al principio es un poco frustrante pues según el centro de secundaria puedes encontrar clases muy conflictivas, pero en mi caso he hecho las prácticas de magisterio y me he dado cuenta de que esta situación era bastante extrema. De todas formas recomiendo a la gente que venga y vea como es esto, hay chicos y chicas que yo creo que están absolutamente aislados, si te acercas a ellos y rompes un poco la barrera lo de menos es que aprendan fracciones.
4	Que hablen y pregunten a su profesor todas las dudas y problemas que se vayan planteando a lo largo de su tiempo de voluntarios.
5	Ilusión, y, a veces, un poquito de paciencia. No viene mal preguntar y levantar de vez en cuando el pie del acelerador.
6	Que vayan con mucha paciencia, porque te la quitan enseguida, pero cuando termina la clase es gratificante el saber que has ayudado a alguien, y que gracias a ti han aprendido algo nuevo, y sobre todo que ves como alguno de ellos aunque no te lo digan agradecen que les ayudes.
7	A veces hay que tener un poco de paciencia, pero en general les animaría, la experiencia me parece muy interesante. Si quieres hacer muchas cosas y atender a mucha gente te vas agobiar enseguida, es mejor que cuando entras te pongas con uno o dos y lo hagas lo mejor que puedas, la pena es que a veces empezábamos a trabajar media hora más tarde porque los profesores se ponen a explicar y nostras estamos de mironas, eso no me gustaba y además parecía que también éramos alumnas, no sé como explicarlo. También hace falta darle cariño a los chicos..
8	Que no se corten y que pregunten todo lo que hay que hacer. Que hagan lo que puedan y no se agobien, los alumnos se dan cuenta y al final te lo agradecen. Nadie nace aprendido por lo que tienen que decir si algo no saben para que le digan como hacerlo.
9	Tomárselo con calma, no pretender cambiar el mundo en un día, darse tiempo y hacer las cosas poco a poco, los alumnos se dan cuenta si quieres ayudarlos y a la larga responden.

ANEXO XXXII

**ENTREVISTA SECTOR INFORMANTES CLAVE.
TABLA CON VACIADO DE LA DIMENSIÓN LIMITACIONES Y
PROPUESTAS**

1	<p>Sin embargo, cuando oí hablar por primera vez de la presencia de voluntarios en las aulas me recordó inmediatamente a lo de los desdobles de toda la vida y me vinieron a la cabeza los problemas con los que a veces me he encontrado: falta de tiempo para coordinarse, para preparar materiales, falta de "feeling" con la persona que entra en tu clase... Me sonó claramente a "otro parche" de la administración</p> <p>También los profesores deberíamos perder un poco el miedo a la presencia de una segunda persona en el aula. Vemos el aula como nuestro feudo, como que a nadie le tiene que importar cómo doy la clase, qué es lo que doy y cómo lo doy. Y si tengo problemas con mis alumnos me los como yo y nadie se entera de nada. Esa cerrazón no beneficia a nadie, la verdad.</p> <p>Hombre, a las familias claro que les animaría a entrar a las clase como voluntarios. Es como si estuviéramos nosotros de voluntarios en la consulta de un médico mano a mano con él durante una temporada. Entonces veríamos lo impertinentes que son algunos pacientes. Pues aquí pasa lo mismo. He oído tantas veces decir que no sabemos motivar, que si el problema es del profesor. que creo que llegarían a tratar a los hijos de otra forma. Además igual llevábamos esto de la educación más en paralelo</p>
2	<p>Aquí no hay tantos voluntarios el problema es mayor porque el Centro es más grande y se necesitan más voluntarios en más clases. Las familias deberían de acercarse un poco más. Hay que conseguir que se impliquen y creo que si no lo hacen más, que por el trabajo y circunstancias personales puede ocurrir y es lógico, también puede ser porque no se les explica en qué consiste y tampoco se rompen muchas barreras que se podrían romper.</p>
3	<p>Procuramos que Comunidades no sólo sea una cosa del profesorado, sino que también se abra a las familias y a todos los miembros de la comunidad educativa, pero sobre todo a familias y profesores, entonces, la precariedad, porque existe precariedad en el tema, hace que no podamos dedicar todo el tiempo, ni todos los esfuerzos ni todos los recursos necesarios para las comunidades de aprendizaje, implica a las familias se ve con menos resquemor la participación de las familias. que a veces la chispa para recuperar la ilusión venga de sectores que no es el profesorado,</p> <p>Las familias con las que he tenido contacto han sido sobre todo las del colegio, al ser miembro de la comisión gestora de dicho centro pues he tenido contacto con miembros de la asociación de padres y con otros padres que vienes por otras cuestiones y sí he notado lo que te he comentado, que ellos se sienten que forman parte del centro educativo, trabajan y tampoco van por el centro como si fuera suyo, que es un temor que existe entre los profesores de secundaria, pensar que el padre que entra dentro del centro educativo va a tener más autoridad que el profesor, y eso no es así, los respetan y se trabaja conjuntamente y no he visto ganas de entrometerse en la labor del profesorado,</p> <p>Los padres trabajan, se implican y tienen claro cual es su función, quieren motivar a otras familias para que participen en el centro, participan como voluntarios también dentro del aula, organizan cosas, hacen sugerencias...cuando han surgido conflictos en el centro no he visto la actuación de los padres.</p> <p>Hay veces que una familia tiene una cultura de relaciones personales, miembro de una familia o una persona que no es profesor, tiene el suficiente conocimiento de cómo funcionan las relaciones humanas en una cultura como para aportar un detalle que haga cambiar por completo esa actitud.</p>
4	<p>Lo que más les cuesta siempre cambiar es también un poco el chip, aplicar el método es muy sencillo, pero cuando se trata de cambiar aptitudes, y estamos muy viciados, y vivimos mucho en una cultura de la queja, de que siempre nos estamos quejando, y culpabilizarnos los unos a los otros,</p> <p>Si conseguimos que las familias participen en el centro, incluso dentro de las aulas, conseguimos que ese profesorado y esas familias tengan el mismo discurso para el alumnado.</p> <p>Muchas veces las familias te dicen "es que entendemos ahora la labor del profesor, entendemos que</p>

	<p>salgan agotados, entendemos que halla profesores que estén de baja, entonces de alguna manera lo que hacemos también es crear un buen ambiente, y que lo que oyen también en casa esos chavales, no sea en contra de los profesores, entonces de alguna manera lo que hacemos es intentar crear un buen ambiente,</p> <p>Al profesorado le cuesta mucho hacer autocrítica</p> <p>Intentamos trabajar y potenciar muchas cosas, y unos de los temas que hay que trabajar mucho en comunidades, al igual que en mucho de los Centros, es ver cómo hacer para que las familias participen, pues es algo que cuesta, y ojo con las agrupaciones que se hacen por clases que son temas que no se contemplan en su verdadera dimensión.</p> <p>La participación de las familias es fundamental, tanto en el tema de la convivencia como en el tema de aumento de aprendizajes, pues lo que hay que profundizar es ver estrategias o caminos, para que esas familias participen, dependiendo de los contextos, pues no es lo mismo movilizar a las familias en un pueblo pequeño de unos 500 habitantes, que en Barcelona o Zaragoza, pues los mecanismos son diferentes, si no existen las familias, no hay nada.</p> <p>Y necesitamos creer en todas las posibilidades que tienen tanto el alumnado como las familias, que es algo en lo que no creemos, y no contamos con ellos,</p> <p>Entrar en una clase y decir que mis alumnos son los mejores, y tengo altas expectativas con todo el alumnado, entrar con esa predisposición a clase, cuesta,</p> <p>A las familias también les cuesta cambiar, y pensar que el centro está para ayudar a tus hijos y conseguir los mayores aprendizajes...</p>
5	<p>Normalmente son profesores en paro o alumnos de magisterio o de otras carreras universitarias que todavía no se han puesto a trabajar en la enseñanza pero que les interesa, que están en listas de interinos y el tercer tipo de voluntario son padres y madres del Instituto.</p> <p>Sí mira, esta madre que me dices, es Pilar, madre de una alumna que este año ya no está su hija como alumna, pero que sí podríamos disponer de ella, que si necesitábamos una voluntaria de urgencia, podíamos contar con ella. Las familias son fundamentales.</p> <p>Aquí habría dos aspectos, por una parte, el profesorado que pide voluntarios, los recibe con muchas ganas, y el profesorado que no recibe voluntarios, imagino que el primer año, que no se sabía muy bien, esto de que viniera gente extraña, seguramente no se entendía del todo que ni bien ni mal, ni todo lo contrario, pero a partir del primer año el resto de los años, yo creo que el profesorado que no pide voluntarios lo ve bien porque como los profesores que los recibimos voluntarios estamos contentos, pues el resto del profesorado sabe que hay voluntarios y no les estorban.</p> <p>Los voluntarios tienen también que querer hacer las cosas, el interés y el gustarte se nota, si vienen a cumplir no vale.</p> <p>Va en función del estilo del perfil del profesor, pero no todo el mundo quiere voluntarios, se sienten controlados y con necesidad de dar cuentas.</p> <p>Normalmente los voluntarios, al ser estudiantes de magisterio y demás, toda esta burocracia hace que no empiecen hasta el 10 de octubre, siendo lo ideal que comenzaran en septiembre</p> <p>También es cierto, que hay años como este, en el que no hay tantos voluntarios como necesitamos y hay profesores que nos hemos quedado sin voluntarios.</p>
6	<p>A las que no entras es porque los profesores no quieren... pero aquí hay profesores que no... hay profesores que no están de acuerdo con...</p> <p>Muy difícil. Nosotros lo tenemos super complicado para que vengan a las reuniones del APA simplemente, para todo. Es que los padres no se movilizan. No sé, muy difícil. Estamos en la misma.</p> <p>Yo pienso que los padres metemos a los niños en el instituto, que nos los tengan ahí metidos 8 horas o 9 para que... que no nos den guerra. Si pueden que no nos llamen siquiera para decirnos que mi hijo se ha portado mal porque si te llaman pues te sienta hasta mal porque tienes que dejar tus horas de... y que te los eduquen y que los preparen y cuando salgan a la calle que tengan buena Play y buena no se que para que tengan en otro momento aparcaos, entonces no</p> <p>A mí es que me encantaría que vinieran los abuelos por ejemplo. Es que un abuelo aquí, es que hay niños que los viejos son viejos pero no son viejos, son abuelos que tienen muchas experiencias,</p>

Anexos

	<p>que a lo mejor se ponen a contarte... pero un abuelo es, es... no se. Además en 1º de Bachillerato, un abuelo, un... no se. Y se dice además que eso es para los padres. Yo como soy ama de casa y no trabajo, entonces, pues se supone que tengo todo el tiempo pero no es verdad. Mi tiempo lo tengo que sacar de otras cosas, de cosas que hago, que además de ama de casa hago muchas cosas. Y a lo mejor, tu como profesor estás trabajando y no puedes pero tu padre o tu madre o tu... o un tío... además se sentirían útiles. Cuando vieran los críos... y es que los críos necesitan esa...</p> <p>Pues que acabas... acabas de conocer más a tus hijos porque tu crees que a tus hijos los conoces pero viendo a los amigos de tus hijos y a los compañeros de tus hijos les acabas comprendiendo más. Acabas comprendiéndoles mejor, metiéndote en su mundo, viendo cómo viven.</p> <p>Es que en las reuniones que hacemos del APA esto se fomenta pero no ha salido todavía ningún padre que se haya querido apuntar.</p> <p>En esa tutoría se recomienda y se dice y... pero luego no se apunta nadie.</p>
7	<p>Para mí, la única forma de solventar los problemas que tenemos en este centro es con comunidades y de la manera en que lo hacemos, es la única forma, se han intentado muchas cosas, pero desde luego, esto es lo único, introduciendo gente en el aula para apoyar, necesitamos una cosa, necesitamos más padres, pues si no hay padres participando, las cosas funcionan bastante peor, y este año tenemos pocos padres, ese es el único tema.</p>
8	<p>A veces me han dicho que realmente no sabían para que estaban en las aulas. Desde la universidad no queremos que usen a los voluntarios como mano de obra barata. Es triste que pervivan actitudes como hemos observado en algún colegio (C.P. XXX) en el que exista reticencia del profesorado a que en su clase entren voluntarios porque como se ha dicho "mi aula es mía".</p>
9	<p>En este centro se encuentra lo más rebotado del sistema que son las personas que están menos normalizadas, que no quiere decir que sea bueno ni malo, simplemente que no siguen la norma y aquí están los menos normalizados. Esto provoca una cantidad más alta de conflictos, que siempre se dice que la diversidad es una fuente de riqueza y estoy de acuerdo, precisamente yo trabajo bastante con gente gitana y pues parte de la cultura que tienen, nuestra propia cultura occidental yo creo que sería bueno que lo aprendiera, más austeridad, más aprender a vivir el presente, y que por eso se provocan los conflictos, porque tienen una cultura diferente y sienten de alguna manera que hay cosas de su cultura que son buenas y son mejores que la cultura que tenemos aquí, una cultura muy basada en el consumo, yo quiero creer que ellos no son los malos y nosotros los buenos, pero el caso es que aquí hay muchos conflictos por esas diferencias desde como vivimos en sociedad, de cómo vemos la sociedad, culturas, idiomas y todo esto.</p> <p>En este colegio se junta de todos estos colectivos, lo más rebotado del sistema menos normalizado, pues aquí está la mayoría y la sociedad especialmente sus familias tienen que ser conscientes y colaborar más.</p> <p>Luego en las aulas cada uno hace lo que quiere debería de controlarse más lo que se hace con alumnado especial, cada uno no puede ir por su lado, recomiendo agrupar a los alumnos mejor, buscar nuevos horarios y adaptar en general un poco más el centro a la medida de ellos. Cerrar la puerta de entrada puede estar bien, pero también mal, no sé... con ese rollo ahora hay muchos que tiene excusa para no entrar. Hay cosas que dentro del propio centro se podrían cambiar y no creo que costase tanto.</p>
10	<p>Claro que con la presencia de voluntarios se atiende mejor a la diversidad y que afecta y muy positivamente a la convivencia. Ahora en las aulas hay cada vez más nacionalidades, con niveles diferentes y un sólo profesor para atender semejante situación y encima exigirle que atienda a la diversidad es algo que a mí por lo menos me resultaría difícilísimo. Si encima nos encontráramos con clases de pocos alumnos, y cuando digo pocos, ya sabemos cómo están las clases ahora, con 25 30 alumnos. En fin, una barbaridad para una sola persona.</p> <p>Los chicos se sienten más atendidos y les puedes explicar las cosas de una forma hasta más personal, cuando tu te acercas al lado de él, codo con codo y les vas diciendo lo que está bien, mal, ves lo que no entienden... y lo que me decía un profesor, hacer eso y mientras, levantar la cabeza y ver que los demás alumnos están atendidos es una gozada. Esto creo que motiva a cualquiera, tanto al profesor como a los chicos y esto repercute obviamente en el ambiente.</p> <p>Los problemas de disciplina he visto que en cualquier momento pueden surgir. Hay chicos que por lo que sea les importa un bledo la asignatura: porque no entienden nada y les viene de atrás, por problemas personales... el caso es que tenerlos seis horas metidos ahí... es normal que causen problemas. Así que yo he visto que cuánto más los atiendes, más les haces caso, más les explicas de tú a tú más se involucran en la clase. Cuando he estado de voluntaria ha surgido algún problema de disciplina pero muy puntual... y también he observado que depende de las horas, quizá las de después del recreo sean donde están más alborotados y les cuesta más ponerse a trabajar.</p> <p>Hombre, en cuanto a la organización escolar y al profesorado mejor que ellos no lo sabrá nadie pero visto desde fuera quizá deberían ser todos más piña, apostar todos por lo mismo. Hay profesores que no les gusta que entren en sus clases... y eso igual a la hora de coordinarse puede ocasionar problemas. En la calle hay cosas que te tiran para atrás, ver tan a menudo a la policía por las afueras no ayuda en nada.</p>

	<p>Sobre las familias la verdad es que hay pocos padres que participen en lo del voluntariado. Hombre, en realidad muchos por sus trabajos no tendrán tiempo. Eso es lógico pero habrá otros que aún pudiendo no se lanzan a la piscina porque no se llegan a creer todo este rollo de los voluntarios, o porque no se creerán del todo preparados, igual se creen que van a hacer el ridículo... no se, y lo único que hace falta aquí son ganas como para todo. Me pasaba lo mismo cuando estaba en el AMPA. Falta arranque, decisión, ganas...</p> <p>A los alumnos y bueno, a los padres también, yo les diría visto lo que he visto dentro de un aula que se pusieran en la piel del profesor. Hacer que una clase entera se interese por lo que estás contando es difícil y más viendo las pocas ganas de trabajar que tienen algunos chicos, todo lo que suponga esfuerzo ahora ya se sabe...y los padres también deberíamos inculcar eso a nuestros hijos, el esfuerzo y sobre todo el respeto. A la administración educativa le pediría muchas cosas. Entre otras más profesorado. Quizá esto de los voluntarios no sería necesario si hubiera menos alumnos por clase y eso sólo puede ser con más profesores y por tanto, más sueldos. Si la finalidad es que nuestros hijos estén más atendidos no podemos contar sólo con el buen hacer de unos cuantos voluntarios y otros cuantos profesores. En realidad tendría que ser una labor remunerada y una figura reconocida. No se, es como ahora que es normal que haya aulas con ordenadores y pizarras digitales y todo eso. Pues con esto lo mismo, acostumbrarnos a que en una clase haya más personas colaborando con la labor del profesor.</p>
11	<p>Lo que más funciona es el boca a boca. Durante este año en secundaria la cosa está muy floja y prácticamente no hay voluntarios. Nuestra realidad es muy dura y no contamos con recursos. El profesorado no va todos a una y cuando quieres innovar te encuentras con muchos problemas.</p>
12	<p>La dificultad está en que el profesor de área permita que entren allí otras personas, Hombre, algunas veces hay profesores que no quieren.</p> <p>Los chicos pertenecen en muchos casos a culturas gitanas, africanas, eslavas, iberoamericanas y aquí no se tiene en cuenta para nada esa diferencia, ese matiz cultural, todo va por el mismo rasero y eso es algo que debe hacernos reflexionar. Además habría que ver cual es la situación mental de alguno de ellos, no te puedes imaginar que familias y que cuadros nos encontramos...</p> <p>Como en un principio esto de entrar los voluntarios en aula vino como un proyecto, la causa principal es no creer en ese proyecto, pero la causa escondida es que prefieren estar en su clase más libres y que nadie controle lo que hacen allí teóricamente</p> <p>Cuando un profesor pedía que se sacaran a alumnos para apoyar, apoyo pedagógico y se le ofrecía a cambio voluntarios o profesor de apoyo que entrase dentro del aula, si no quiere porque no entra dentro de su forma de dar la clase, pues entonces decía que no necesitaba, que ya se arreglaría él con los chavales. El argumento es que no lo necesita, y en realidad lo que quiere es que salgan los alumnos del aula.</p> <p>Partiríamos de que los voluntarios tienen que ser personas que vengan de verdad voluntariamente y que el profesor de alguna forma demande al voluntario y no que se le impongan,</p>
13	<p>Lo que pasa en secundaria es que un claustro es muy grande y no todo el mundo está con esa sensibilidad de comunidades de aprendizaje</p> <p>Lo importante es que toda la comunidad educativa esté de acuerdo en que el proyecto tire para adelante. Esto significa que el 90 por ciento del claustro tiene que estar a favor de las comunidades de aprendizaje.</p> <p>Lo que pasa con comunidades es que había profesores que eran reticentes a tener voluntarios en clase y ahora es al revés quieren voluntarios en clase porque dicen que se trabaja más.</p> <p>15: Cuando la gente va viendo que hay resultados se va animando. Unos se lo dicen a otros y entre ellos se animan uno dice: ¡mira este no me hacía nada y ahora fíjate!, Etc.</p> <p>Para ser voluntario la base es tener ilusión, no necesitas estudios, no hace falta ser universitario, doctor o especialista.. Cualquier persona que quiera ayudar puede hacerlo se puede ganar en calidad a través de afecto, el trato, la ayuda entre iguales... Lo importante es fomentar la interacción, ayudar a ese chico que va peor, generarle altas expectativas.</p> <p>Las familias salen encantadas, yo he hablado con madres que participan en grupos y me dicen que ha sido maravillosa la experiencia. Su presencia es como aire fresco.</p> <p>Eso si hay universitarios que viene por las prácticas, los créditos y se van pero otros se quedan, acaban su periodo de prácticas y te siguen viniendo otros años.</p> <p>Lo que más cuesta es la participación de las familias, deberían preocuparse más. Los profesores por las razones que sean, no quieren o no se les proporciona, quizás no estén muy informados de lo que se hace y eso no es bueno.</p>

	<p>Nunca puede empeorar un centro cuando las familias se incorporan en mayor número</p> <p>Ha cambiado la directiva, antes entraron unos con muchas ganas pero luego se debieron de quemar, ahora hay otros, ya sabes como son estas cosas.</p> <p>La administración yo creo que apuesta con temor por estas cosas, no se...</p>
14	<p>Si yo ya les dije que me parece muy bien porque ves el punto de vista... al entrar en una clase con otros chicos que no sean tus hijos pues ya ves... porque los hijos normalmente te cuentan lo que quieren. Aunque te cuenten las verdades pero también te cuentan otras veces mucho... muchas exageraciones.</p> <p>Los padres no tienen... no se desde mi punto de vista tanto interés como tendría que ser a la hora de atender a sus hijos, yo creo que si lo agradecerían los profesores de que los padres nos involucremos,</p> <p>Hombre yo creo que si sería bueno que los padres que... aunque fuera solamente una hora a la semana que vinieran porque verían las cosas desde otro punto de vista. No es lo mismo verlo desde fuera que... porque claro vienes a buscar a los hijo y claro no te... pero estar aquí dentro es... es ver las cosas desde... ver el sacrificio que hacen los profesores... porque hay hijos que son maravillosos pero hay hijos que a los mejor en casa se portan bien pero vienen al instituto y...</p> <p>Que vieran el punto de vista con otros alumnos para que vieran valorar más cómo son los hijos, sus propios hijos o... cómo trabajan los profesores, claro, también</p> <p>Les diría que vinieran para que conocieran más a sus propios hijos</p> <p>Al mismo tiempo conoces las amistades, la forma de pensar que tiene esos chavales de su alrededor, cómo se comportan tus propios hijos, porque no sé... yo se l o recomendaría como experiencia de cara a ellos mismos, porque es muy enriquecedora... el ir al instituto y descubrir como... en qué mundo se desenvuelven tus propios hijos. O sea que no es solamente el mundo fuera sino que... saber... o sea, saber cómo es el comportamiento de tus propios hijos y el valor que tienen y que valores les dan a las cosas.</p> <p>El voluntario debería ser puntual y que no falte a las clases.</p>
15	<p>Lo que pasa es que yo con este tema de, no sé, lo veo complicado eh? Te digo como lo veo yo. Yo lo que veo es que, yo estaba en el Ramón y Cajal y en la medida en que podía yo hacía comunidades de aprendizaje y yo no sabía que se llamaba así. Es decir, yo era tutor, tenía unos críos que supuestamente tenían unos padres. Supuestamente no, los tenían. Yo me enteré que una era médico, otra había estado en Finlandia, y en la medida que yo podía los incorporaba a lo otro todos, y además si una cría tenía una discapacidad y su madre era médica como era el caso, yo sabía que haciendo venir a la madre, aparte de que aportaba yo sabía que la autoestima... o sea esa cría allí iba a crecer, que su, madre que es médica nos venía a aportar cosas. Y bueno, luego era ya el abuelo que hablaba en chestabino, que vivía en Huesca y que venía aquí, o sea, que lo he estado utilizando constantemente. Eran cosas esporádicas que venían a cuento.</p> <p>Con eso dices que no es un invento nuevo. - Eso una cosa. Dos, está el tema de sindicatos y de gentes que pueden decir, bueno, que este aporte humano y este aporte a lo mejor está quitando plantilla y esa función la tendría que hacer... no, eso es lo que dicen por ahí eh? Porque a veces se dice críticamente, claro, esta función la tendría que hacer gente funcionaria, pagada, esto lo otro. Luego, hay otra cosa básica: ¿hasta qué punto es una cosa inflada y artificial y se dicen las verdades? Porque, porque en este modelo social que es agresivo, y que cada uno tenemos que ir a lo nuestro es muy difícil que haya gente en este contexto que pueda dedicar su tiempo. Y además cuando lo puede dedicar, el centro está parao, porque el está trabajando a su vez, el acaba a las 7, entonces, ¿qué? El centro está parao. Entonces ¿de qué estamos hablando? Que nutrientes son alumnos de magisterio o gastadores de infantería o utilizar vías que no son puramente sociedad sino que son sociedad que están haciendo un trabajo, eso tiene otro nombre, llámalo en prácticas... pero en el sentido puro de comunidades de aprendizaje que es la comunidad envolvente al centro y que participa en el centro con sus hijos, con sus nietos, con tal... participa, hombre, eso no es así. Eso no es así. Con lo cual yo con este asunto me quedo con algo que ya existía antiguamente, es decir, que cuanto más motivación hay en las aulas pues más rendimiento hay, uno. Dos, que la motivación puede llegar a través de la participación de agentes externos que tienen que ver con el centro. Pero que vender algo que no es exactamente eso no sé si es muy legítimo. Y añadido, pero si es que en Francia esto en las zonas CEP como viste en el viaje en avión que hice, en la zona CEP, en las zonas de acción prioritarias, son zonas handicapadas que dicen ellos -</p> <p>Si son las redes... - Si, eso existe, pero existe de una forma reglada y retribuida. Es decir se hacen participar a ongs, se saca a concurso el tema y la ONG que presenta un proyecto acorde se le da. ¿Vale? Y esa gente participa de una forma reglada, con unas obligaciones, aquí, el voluntario que un día no acude ¿qué pasa? A tomar por culo el horario, a tomar por culo todo ¿no?. No, no, es que allí tienen un compromiso y unas retribuciones y además es muy sencillo. En un colegio que fui yo</p>

	<p>además de crear esas comunidades de aprendizaje, crean también polos de excelencia. Eso tiene mucha miga. Vanos a ver, al lado del Lucas Mallada supongamos que hay un grupo de teatro consolidado que tiene, que actúa, que vive por ahí cerca del barrio, y entonces no se matan más la cabeza dicen: el polo de excelencia de este centro va a ser el teatro y ellos se les contrata, o sea entran en el... o sea cada cuatro años, pues ellos si son elegidos para formar parte de la comunidad de aprendizaje de esa zona pues ellos crean un polo de excelencia ¿en torno a la alfarería?, no, a lo que saben hacer, el teatro. Y entonces ¿cuál es la misión? Ya lo dice, el polo de excelencia, a los críos handicados que están acostumbrados a que toda la vida lo hacen regular o mal, que nadie les ha dicho " ¡hostia!, estás tocando la gloria", pues entonces a través del teatro conocen lo que es las cosas bien hechas, artesanas, de diez, podían abarcar mil cosas les cae el teatro. Otros les toca el balón, otros les toca la geología, otros les toca el piragüismo, pero el caso es hacer algo con sensación de diez, porque eso, eso, pero eso es comunidades de aprendizaje pero de otra manera, que a lo mejor es más honesta. Por aquí podemos decir: "¡Guay! la comunidad se vuelca en el centro". Se vuelca ¿cuánto? ¿Una semana? ¿el día de las fotos? Pero para mantener una colaboración permanente, reglada, seguida ¿quién?, ¿Quién?. Si un voluntario se duerme ¿va la policía a buscarlo?, ¿Le puede echar un rapapolvo el director? No. No. Entonces ¿qué pasa? Que jode el horario, jode la marcha.</p> <p>Y la implicación, siempre es voluntaria... - Ah, no, no pero eso lo hemos solventao porque vienen los de infantería de magisterio, ah! Pero eso no es comunidades de aprendizaje. Eso es pseudo, pseudo, pseudo... varias veces pseudo de comunidades de aprendizaje. Y yo te digo otra cosa también, a mí me horroriza la externalización del hecho educativo. - Y tú ¿qué propondrías? En vez de estos pseudo que tu dices... - Mira, te comento. Aquí hay un fallo enorme y es que, primero entramos en educación y tú eres de dibujo, yo soy de historia o lo que sea. Bueno, primero, vamos a invertir las cosas. ¿Has entrado en esta vida, amigo? Olvídate. Tu eres primero educador, y luego un experto en algo. Pero primero eres educador. Primero eres educador y luego lo otro. Lo otro ¿qué es? Físico, químico, eso es lo otro. Y primera cuestión: cuando tu eres tutor, no empieces con que esto de la educación afectivo-sexual no la puedo dar, es que esto de la tutoría no la entiendo como una cosa global. Entonces, claro, nos encontramos con unas visiones reduccionistas de la educación acojonantes y entonces se empieza a externalizar. Pues mira, lo de la educación sexual vienen los de la Cruz Roja, lo de educación pa la salud los del Insalud, pongamos por caso que no existe, lo de los dientes viene la plataforma pro dental.</p> <p>Lo de los árboles ICONA... - Vale...y entonces al final, nada y de paso te viene gente que no tiene ninguna capacitación, se monta unos titis que pa qué y el hecho educativo, que es global, lo fragmentamos. Bueno empecemos a asumir que tú eres educador y eres tutor y estás capacitado para dar todo, y si eres un perverso que te echen ¿vale? Porque perversos a través de las ONGs también pueden llegar, eso en el sentido de raros, estafalarios, que manden malos mensajes etc. Bueno, pues eso se está dando y eso me asusta. Es decir, esa llegada de agentes externos, esto es muy importante lo que te voy a decir. Esta llegada de agentes externos cuando los que estamos dentro no tenemos una visión global de la educación y del hecho educativo es un desastre. Lo que hay que hacer es que los que estén dentro, si hace falta que nos elijan mejor, pero nos tendrán que elegir de otra manera, eh?. Que seamos personas, personas, personas, con la P muy grande. Que enseñemos a ser personas y que no necesitemos agentes externos para eso. Y que un tutor tiene que saber muy claramente lo que tiene que hacer, desde técnicas de estudio hasta trabajo de la autoestima, hasta educación afectivo- sexual, hasta convivencia... Toda una rosa de los vientos que tiene que ir desgranando a lo largo de un año. Que ¿hay que pagarse más? Más. ¿Qué hay que formar de otra manera que se forme, pero estamos haciendo aquí una especie de aquapark. Ojo, eh? Ojo. Y vamos a ver que si con tanta entrada de elementos externos, si estamos creando un cristal armónico o se están creando turbulencias en los centros. Te lo digo así, a bocajarro encima del micrófono. Cuestiones, cuestiones. Entonces y luego ¿quién controla, quién evalúa ¿ o ¿es que hay que ir a la fórmulas porque sí y las fórmulas entran sacralizadas y nadie las cuestiona? . En principio sí.</p>
16	<p>Se percibe desconfianza de las familias hacia el profesorado. Nuestro problema máximo es contar con voluntarios. Lo hacen cada quince días porque no hay voluntarios suficientes.</p> <p>Se busca la participación de las familias implicadas, su colaboración. Los voluntarios en cuanto a su variedad deberían ser mucho más amplios y además yo creo que no se sabe buscarlos, de saber darle publicidad estoy segura de que vendrían más.</p>
17	<p>Aquí no hay gitanos, negros o moros; hay alumnos y alumnas que vienen a aprender, y a los que se les ayuda en la medida de lo posible. Dos alumnas gitanas han pasado a la Universidad, otras han acabado la ESO y han hecho módulos o han pasado a Bachillerato, aunque siguen siendo minoría. Aún no hemos conseguido que un sólo chico gitano titule la ESO. Las familias pueden y deben participar. El profesorado yo creo no sabe todavía el potencial que podría disponer trabajando con voluntarios.</p> <p>Los voluntarios, si se saben aprovechar, que no te crear que se les saca todo el partido posible, son una mina.</p>

ANEXO XXXIV

OBSERVACIÓN. RESULTADOS. CUADRO GENERAL DE FRECUENCIAS.

Resultados					
Fichas de observación en las aulas. Cuadro general de frecuencias.					
Dimensiones	Categorías	Comportamientos observados Experimentales	Frecuencia del comportamiento observado		Total
			Sin voluntarios	Con voluntarios	
Actuaciones del profesorado	Aviso	28. Llamadas de atención generales.	259	224	483
		29. Llamadas de atención particulares.	592	512	1104
	Sanción	30. Expulsión del aula	24 alumnos (13 clases)	11 alumnos (6 clases)	35a. 23s.
Actuaciones del alumnado	Contra - Normativos. Generales	31. Retrasos	9	90	1
			6		86
		32. Abandono del aula sin permiso	5	2	7
		33. Negarse explíc.a seguir disp.del prof.	4	3	7
		34. No traer el material	15	17	32
		35. Pasividad	71	54	125
		36. Comer	13	8	21
	Motricidad gruesa	37. Uso de teléfono	1	1	2
		38. Tirar objetos	8	4	12
	Ruidosos	39. Tirar mesas o sillas	1	2	3
		40. Emisión de sonidos	0	3	3
		41. Dar palmas	11	9	20
	Verbales	42. Golpear el suelo . mesa o silla con los pies	16	7	23
		43. Cantar	1	3	4
		44. Gritar	90	56	146
	Orientación espacial	45. Silbar	5	6	11
		46. Levantarse sin permiso	14	17	21
		Comportamientos agresivos	47. Insulto	43	15
	48. Agresión leve		12	4	16
	49. Agresión grave		0	0	0
	Uso del material	50. Maltrato de material	9	5	14
		51. Ensuciar el aula	17	18	35
	Responsabilidad social	52. Clandestinos	4	3	7
53. Robo		1	0	1	
54. Amenazas		3	1	4	

ANEXO XXXV**OBSERVACIÓN. PREDOMINANCA DE COMPORTAMIENTOS OBSERVADOS.**

Predominancia de comportamientos observados			
Llamadas de atención particulares.	1104	Maltrato de material	14
Llamadas de atención generales.	483	Tirar objetos	12
Retrasos	86	¹ Silbar	11
Gritar	146	Abandono del aula sin permiso	7
Pasividad	125	Negarse explícitamente a seguir disposiciones del profesor.	7
Insulto	58	Clandestinos	7
Expulsión del aula	35	Cantar	4
Ensuciar el aula	35	Amenazas	4
No traer el material	32	Tirar mesas o sillas	3
Golpear suelo. mesa o silla con los pies	23	Emisión de sonidos	3
Comer	21	Uso de teléfono	2
Levantarse sin permiso	21	Robo	1
Dar palmas	20	Agresión grave	0
Agresión leve	16	Total conductas observadas	2386

ANEXO XXXVI
MEDICIONES ACÚSTICAS.
TABLA DE RESULTADOS EN SESIONES CON VOLUNTARIOS

	Máximomues trauno	Mínimomuest rauno	mediacv1	Máximomues trados	Mínimomuest rados	mediacv2	Máximomues tratres	Mínimomuest ratres	mediacv3	mediacv123
1	87,00	65,00	76,00	84,50	56,00	70,25	91,30	56,00	73,65	73,30
2	73,70	43,70	58,70	76,00	43,00	59,50	84,00	55,00	69,50	62,57
3	88,30	55,50	71,90	81,30	48,50	64,90	83,80	59,00	71,40	69,40
4	77,20	46,00	61,60	82,30	49,70	66,00	81,30	48,60	64,95	64,18
5	83,00	44,00	63,50	86,80	49,20	68,00	77,10	46,10	61,60	64,37
6	83,30	46,00	64,65	83,00	43,00	63,00	73,60	43,80	58,70	62,12
7	86,80	56,00	71,40	87,00	58,00	72,50	87,00	59,00	73,00	72,30
8	81,30	55,40	68,35	77,20	44,40	60,80	73,70	55,50	64,60	64,58
9	83,00	58,10	70,55	79,80	46,40	63,10	88,30	53,30	70,80	68,15
10	84,60	46,40	65,50	83,00	55,00	69,00	77,20	49,80	63,50	66,00
11	85,80	72,80	79,30	74,00	53,30	63,65	72,00	57,00	64,50	69,15
12	62,00	47,30	54,65	78,40	43,10	60,75	80,00	50,10	65,05	60,15
13	80,10	44,60	62,35	81,40	49,70	65,55	81,40	49,70	65,55	64,48
14	91,00	51,00	71,00	80,80	49,20	65,00	86,80	54,00	70,40	68,80
15	88,20	60,40	74,30	79,80	44,00	61,90	87,00	51,10	69,05	68,42
16	84,60	45,10	64,85	81,20	46,10	63,65	88,50	49,60	69,05	65,85
17	83,00	49,00	66,00	84,00	55,00	69,60	79,30	49,00	64,15	66,55
18	79,90	51,00	65,45	79,90	53,00	66,45	81,10	50,40	65,75	65,88
19	83,20	58,00	70,60	79,10	59,90	69,50	77,70	46,60	62,15	67,42
20	90,00	58,20	74,10	81,20	51,00	66,10	80,00	47,60	63,80	68,00
21	93,00	86,00	89,50	76,00	55,00	65,50	81,40	50,10	65,75	73,58
22	84,50	60,00	72,25	82,70	44,00	63,35	86,80	50,70	68,75	68,12
23	86,40	48,50	67,45	87,00	48,30	67,65	87,00	49,90	68,45	67,85
24	88,00	52,00	70,00	79,60	58,90	69,25	88,50	51,30	69,90	69,72
25	86,90	51,60	69,25	84,90	56,20	70,55	81,40	50,20	65,80	68,53
26	91,00	60,60	75,80	79,50	59,10	69,30	79,20	48,40	63,80	69,63
27	89,80	71,00	80,40	85,80	53,00	69,40	78,00	51,30	64,65	71,48
28	82,00	50,10	66,05	80,10	59,60	69,85	89,70	45,70	67,70	67,87
29	87,00	56,20	71,60	87,90	59,90	73,90	84,40	50,80	67,60	71,03
30	75,00	44,00	59,50	79,60	47,00	63,30	79,80	51,30	65,55	62,78

Estadísticos descriptivos

Sesiones con voluntarios	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
mediacv1	30	54,65	89,50	69,2183	7,09236
mediacv2	30	59,50	73,90	66,3717	3,65137
mediacv3	30	58,70	73,65	66,6367	3,46129
mediacv123	30	60,15	73,58	67,4089	3,31664
N válido (según lista)	30				

**ANEXO XXXVII
MEDICIONES ACÚSTICAS.
TABLA DE RESULTADOS EN SESIONES SIN VOLUNTARIOS**

	Máximomues trauno	Mínimomuest rauno	mediasinv1	Máximomues trados	Mínimomuest rados	mediasinv2	Máximomues tratres	Mínimomuest ratres	mediasinv3	mediasinv123
1	90,80	63,90	77,35	83,40	64,00	73,70	89,00	57,00	75,43	75,49
2	80,30	65,30	72,80	83,60	66,20	74,90	85,80	62,50	73,86	73,85
3	86,80	49,60	68,20	84,30	66,40	75,35	90,00	68,90	72,06	71,87
4	85,80	50,20	68,00	79,60	59,00	69,30	87,90	57,20	68,79	68,70
5	76,00	64,00	70,00	86,30	67,00	76,65	86,80	69,00	73,49	73,38
6	83,40	75,40	79,40	72,00	51,00	61,50	89,40	62,60	70,66	70,52
7	82,80	59,50	71,15	88,00	49,20	68,60	91,00	58,40	70,05	69,93
8	79,00	71,00	75,00	85,00	70,00	77,50	81,80	69,00	76,22	76,24
9	82,40	69,20	75,80	89,00	56,00	72,50	89,20	65,20	74,26	74,19
10	83,60	65,00	74,30	87,00	65,00	76,00	88,00	56,20	75,04	75,11
11	75,60	56,90	66,25	62,40	59,20	60,80	72,30	64,50	63,71	63,59
12	81,00	58,50	69,75	76,30	59,80	68,05	82,00	71,00	69,18	68,99
13	64,20	52,70	58,45	81,40	57,00	69,20	79,00	64,00	64,11	63,92
14	84,30	64,40	74,35	86,80	41,00	63,90	81,40	60,40	69,19	69,15
15	84,30	66,00	75,15	87,00	62,30	74,65	86,80	71,80	75,06	74,95
16	80,70	58,40	69,55	88,50	65,70	77,10	87,00	69,80	73,51	73,39
17	77,90	65,00	71,45	81,40	58,30	69,85	88,50	66,30	70,90	70,73
18	82,80	57,50	70,15	82,10	64,60	73,35	89,20	58,40	71,83	71,78
19	74,90	56,40	65,65	88,00	59,80	73,90	85,00	65,30	69,97	69,84
20	88,00	70,00	79,00	78,00	58,90	68,45	90,10	55,90	73,70	73,72
21	83,80	69,20	76,50	89,00	67,00	78,00	89,90	45,70	76,90	77,13
22	82,10	64,00	73,05	86,90	57,30	72,10	84,00	50,00	72,37	72,51
23	84,00	57,20	70,60	88,30	68,40	78,35	79,90	67,10	74,44	74,46
24	82,50	68,00	75,25	79,10	49,30	64,20	89,80	54,60	69,82	69,76
25	81,70	52,00	66,85	89,10	55,20	72,15	78,00	44,20	69,19	69,40
26	84,80	65,40	75,10	88,00	61,40	74,70	84,00	58,00	74,76	74,85
27	82,40	59,00	70,70	82,80	60,60	71,70	89,00	55,90	71,25	71,22
28	79,30	60,20	69,75	90,00	76,90	83,45	91,00	52,70	76,42	76,54
29	80,30	65,80	73,05	87,00	52,30	69,65	89,90	67,10	71,61	71,44
30	85,00	66,00	75,50	80,00	46,00	63,00	89,00	49,90	69,26	69,25

Estadísticos descriptivos

Sesiones sin voluntarios	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
mediasinv1	30	58,45	79,40	71,9367	4,44945
mediasinv2	30	60,80	83,45	71,7517	5,41479
mediasinv3	30	63,71	76,90	71,9014	3,27034
mediasinv123	30	63,59	77,13	71,8632	3,33080
N válido (según lista)	30				

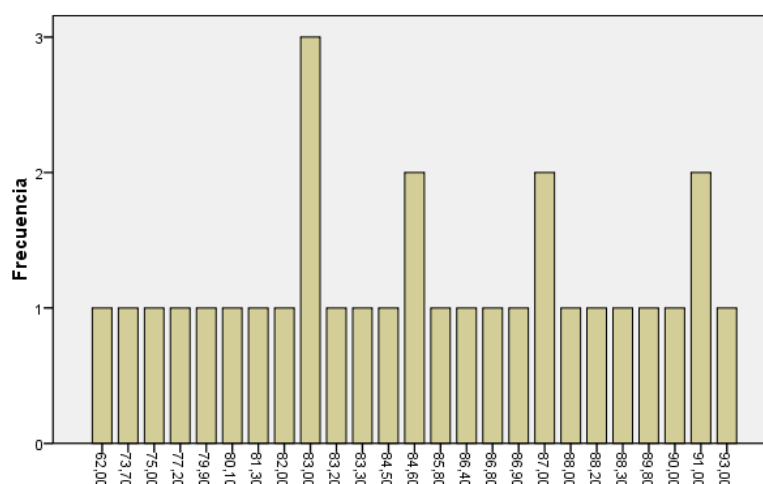
**ANEXO XXXVIII
EL RUIDO EN EL AULA. SESIONES CON VOLUNTARIOS.
FRECUENCIAS DE MÁXIMOS Y MÍNIMOS REGISTRADOS**

**MÁXIMOS, RESULTADOS EN LA
PRIMERA MUESTRA**

Con voluntarios, máximos de la primera muestra

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 62,00	1	3,3	3,3	3,3
73,70	1	3,3	3,3	6,7
75,00	1	3,3	3,3	10,0
77,20	1	3,3	3,3	13,3
79,90	1	3,3	3,3	16,7
80,10	1	3,3	3,3	20,0
81,30	1	3,3	3,3	23,3
82,00	1	3,3	3,3	26,7
83,00	3	10,0	10,0	36,7
83,20	1	3,3	3,3	40,0
83,30	1	3,3	3,3	43,3
84,50	1	3,3	3,3	46,7
84,60	2	6,7	6,7	53,3
85,80	1	3,3	3,3	56,7
86,40	1	3,3	3,3	60,0
86,80	1	3,3	3,3	63,3
86,90	1	3,3	3,3	66,7
87,00	2	6,7	6,7	73,3
88,00	1	3,3	3,3	76,7
88,20	1	3,3	3,3	80,0
88,30	1	3,3	3,3	83,3
89,80	1	3,3	3,3	86,7
90,00	1	3,3	3,3	90,0
91,00	2	6,7	6,7	96,7
93,00	1	3,3	3,3	100,0
Total	30	100,0	100,0	

Con voluntarios, máximos de la primera muestra

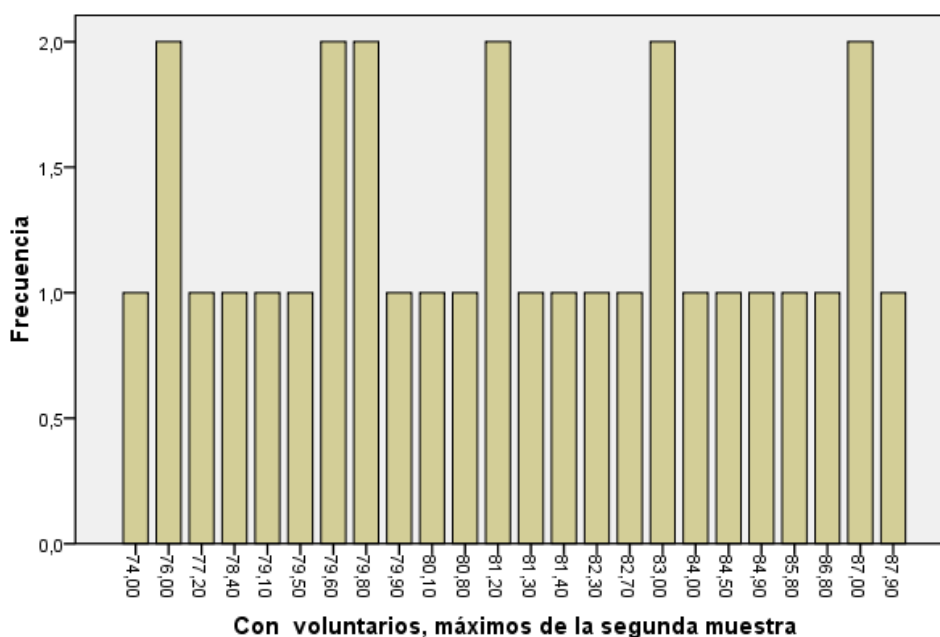


Con voluntarios, máximos de la primera muestra

MÁXIMOS. RESULTADOS EN LA SEGUNDA MUESTRA

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	74,00	1	3,3	3,3	3,3
	76,00	2	6,7	6,7	10,0
	77,20	1	3,3	3,3	13,3
	78,40	1	3,3	3,3	16,7
	79,10	1	3,3	3,3	20,0
	79,50	1	3,3	3,3	23,3
	79,60	2	6,7	6,7	30,0
	79,80	2	6,7	6,7	36,7
	79,90	1	3,3	3,3	40,0
	80,10	1	3,3	3,3	43,3
	80,80	1	3,3	3,3	46,7
	81,20	2	6,7	6,7	53,3
	81,30	1	3,3	3,3	56,7
	81,40	1	3,3	3,3	60,0
	82,30	1	3,3	3,3	63,3
	82,70	1	3,3	3,3	66,7
	83,00	2	6,7	6,7	73,3
	84,00	1	3,3	3,3	76,7
	84,50	1	3,3	3,3	80,0
	84,90	1	3,3	3,3	83,3
	85,80	1	3,3	3,3	86,7
	86,80	1	3,3	3,3	90,0
	87,00	2	6,7	6,7	96,7
	87,90	1	3,3	3,3	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

Con voluntarios, máximos de la segunda muestra

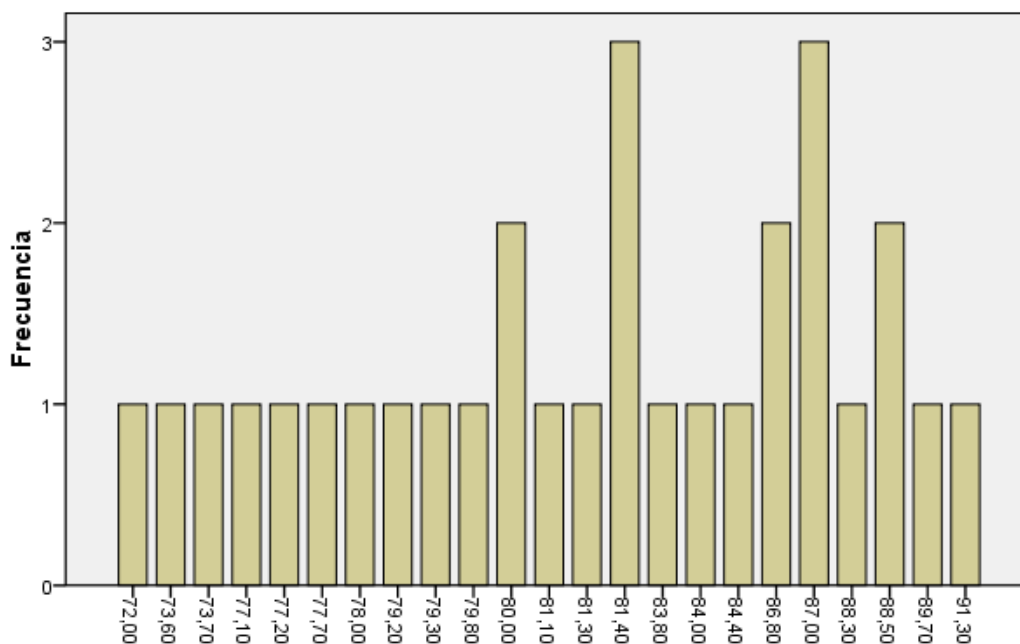


MÁXIMOS. RESULTADOS EN LA TERCERA MUESTRA

Con voluntarios, máximos de la tercera muestra

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	72,00	1	3,3	3,3	3,3
	73,60	1	3,3	3,3	6,7
	73,70	1	3,3	3,3	10,0
	77,10	1	3,3	3,3	13,3
	77,20	1	3,3	3,3	16,7
	77,70	1	3,3	3,3	20,0
	78,00	1	3,3	3,3	23,3
	79,20	1	3,3	3,3	26,7
	79,30	1	3,3	3,3	30,0
	79,80	1	3,3	3,3	33,3
	80,00	2	6,7	6,7	40,0
	81,10	1	3,3	3,3	43,3
	81,30	1	3,3	3,3	46,7
	81,40	3	10,0	10,0	56,7
	83,80	1	3,3	3,3	60,0
	84,00	1	3,3	3,3	63,3
	84,40	1	3,3	3,3	66,7
	86,80	2	6,7	6,7	73,3
	87,00	3	10,0	10,0	83,3
	88,30	1	3,3	3,3	86,7
	88,50	2	6,7	6,7	93,3
	89,70	1	3,3	3,3	96,7
	91,30	1	3,3	3,3	100,0
Total		30	100,0	100,0	

Con voluntarios, máximos de la tercera muestra



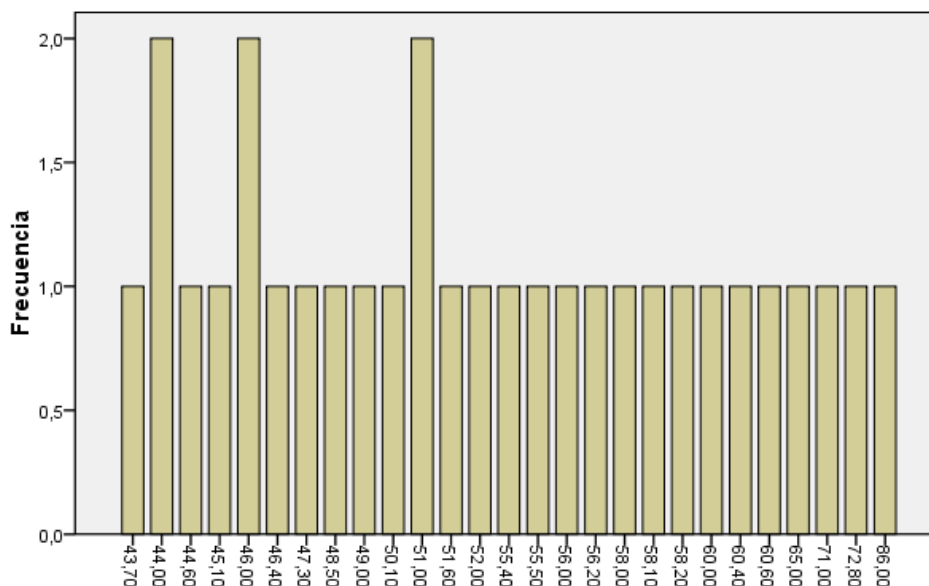
Con voluntarios, máximos de la tercera muestra

MÍNIMOS. RESULTADOS EN LA PRIMERA MUESTRA

Con voluntarios, mínimos de la primera muestra

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	43,70	1	3,3	3,3	3,3
	44,00	2	6,7	6,7	10,0
	44,60	1	3,3	3,3	13,3
	45,10	1	3,3	3,3	16,7
	46,00	2	6,7	6,7	23,3
	46,40	1	3,3	3,3	26,7
	47,30	1	3,3	3,3	30,0
	48,50	1	3,3	3,3	33,3
	49,00	1	3,3	3,3	36,7
	50,10	1	3,3	3,3	40,0
	51,00	2	6,7	6,7	46,7
	51,60	1	3,3	3,3	50,0
	52,00	1	3,3	3,3	53,3
	55,40	1	3,3	3,3	56,7
	55,50	1	3,3	3,3	60,0
	56,00	1	3,3	3,3	63,3
	56,20	1	3,3	3,3	66,7
	58,00	1	3,3	3,3	70,0
	58,10	1	3,3	3,3	73,3
	58,20	1	3,3	3,3	76,7
	60,00	1	3,3	3,3	80,0
	60,40	1	3,3	3,3	83,3
	60,60	1	3,3	3,3	86,7
	65,00	1	3,3	3,3	90,0
	71,00	1	3,3	3,3	93,3
	72,80	1	3,3	3,3	96,7
	86,00	1	3,3	3,3	100,0
	Total		30	100,0	100,0

Con voluntarios, mínimos de la primera muestra



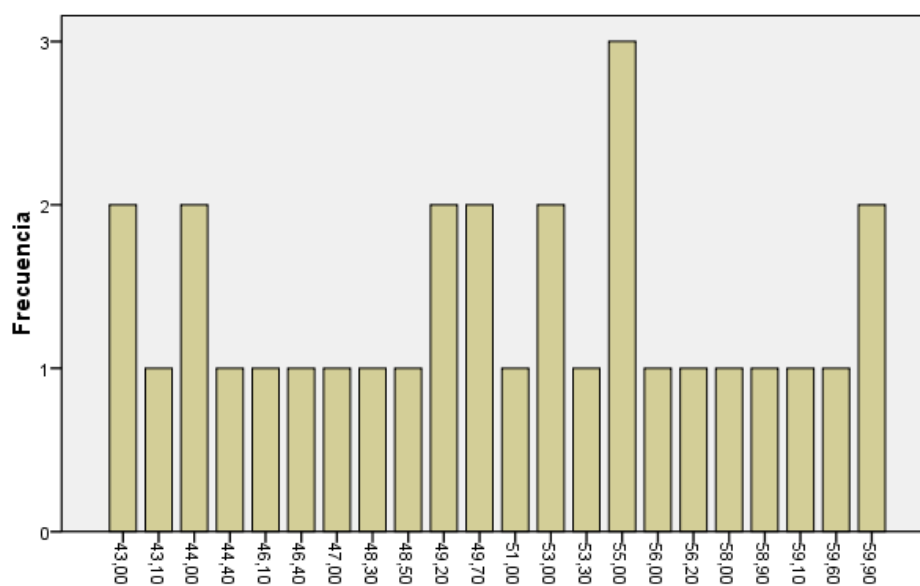
Con voluntarios, mínimos de la primera muestra

MÍNIMOS. RESULTADOS EN LA SEGUNDA MUESTRA

Con voluntarios, mínimos de la segunda muestra

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	43,00	2	6,7	6,7	6,7
	43,10	1	3,3	3,3	10,0
	44,00	2	6,7	6,7	16,7
	44,40	1	3,3	3,3	20,0
	46,10	1	3,3	3,3	23,3
	46,40	1	3,3	3,3	26,7
	47,00	1	3,3	3,3	30,0
	48,30	1	3,3	3,3	33,3
	48,50	1	3,3	3,3	36,7
	49,20	2	6,7	6,7	43,3
	49,70	2	6,7	6,7	50,0
	51,00	1	3,3	3,3	53,3
	53,00	2	6,7	6,7	60,0
	53,30	1	3,3	3,3	63,3
	55,00	3	10,0	10,0	73,3
	56,00	1	3,3	3,3	76,7
	56,20	1	3,3	3,3	80,0
	58,00	1	3,3	3,3	83,3
	58,90	1	3,3	3,3	86,7
	59,10	1	3,3	3,3	90,0
	59,60	1	3,3	3,3	93,3
	59,90	2	6,7	6,7	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

Con voluntarios, mínimos de la segunda muestra



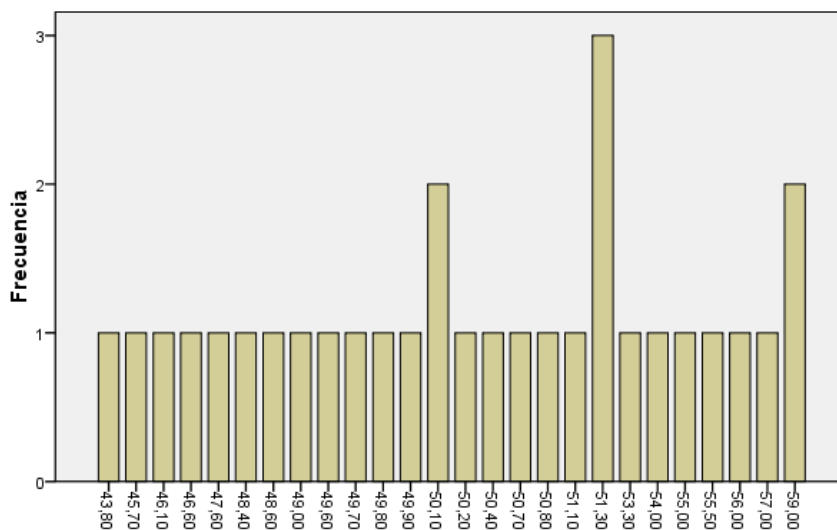
Con voluntarios, mínimos de la segunda muestra

MÍNIMOS. RESULTADOS EN LA TERCERA MUESTRA

Con voluntarios, mínimos de la tercera muestra

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado	
Válidos	43,80	1	3,3	3,3	3,3	
	45,70	1	3,3	3,3	6,7	
	46,10	1	3,3	3,3	10,0	
	46,60	1	3,3	3,3	13,3	
	47,60	1	3,3	3,3	16,7	
	48,40	1	3,3	3,3	20,0	
	48,60	1	3,3	3,3	23,3	
	49,00	1	3,3	3,3	26,7	
	49,60	1	3,3	3,3	30,0	
	49,70	1	3,3	3,3	33,3	
	49,80	1	3,3	3,3	36,7	
	49,90	1	3,3	3,3	40,0	
	50,10	2	6,7	6,7	46,7	
	50,20	1	3,3	3,3	50,0	
	50,40	1	3,3	3,3	53,3	
	50,70	1	3,3	3,3	56,7	
	50,80	1	3,3	3,3	60,0	
	51,10	1	3,3	3,3	63,3	
	51,30	3	10,0	10,0	73,3	
	53,30	1	3,3	3,3	76,7	
	54,00	1	3,3	3,3	80,0	
	55,00	1	3,3	3,3	83,3	
	55,50	1	3,3	3,3	86,7	
	56,00	1	3,3	3,3	90,0	
	57,00	1	3,3	3,3	93,3	
	59,00	2	6,7	6,7	100,0	
	Total		30	100,0	100,0	

Con voluntarios, mínimos de la tercera muestra



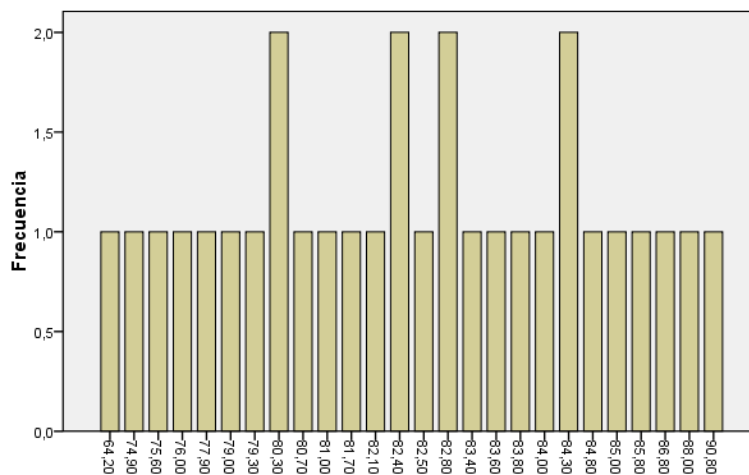
Con voluntarios, mínimos de la tercera muestra

ANEXO XXXIX
EL RUIDO EN EL AULA. SESIONES SIN VOLUNTARIOS.
FRECUENCIAS DE MÁXIMOS Y MÍNIMOS REGISTRADOS
MÁXIMOS. RESULTADOS EN LA PRIMERA MUESTRA

Sin voluntarios, máximos de la primera muestra

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	64,20	1	3,3	3,3	3,3
	74,90	1	3,3	3,3	6,7
	75,60	1	3,3	3,3	10,0
	76,00	1	3,3	3,3	13,3
	77,90	1	3,3	3,3	16,7
	79,00	1	3,3	3,3	20,0
	79,30	1	3,3	3,3	23,3
	80,30	2	6,7	6,7	30,0
	80,70	1	3,3	3,3	33,3
	81,00	1	3,3	3,3	36,7
	81,70	1	3,3	3,3	40,0
	82,10	1	3,3	3,3	43,3
	82,40	2	6,7	6,7	50,0
	82,50	1	3,3	3,3	53,3
	82,80	2	6,7	6,7	60,0
	83,40	1	3,3	3,3	63,3
	83,60	1	3,3	3,3	66,7
	83,80	1	3,3	3,3	70,0
	84,00	1	3,3	3,3	73,3
	84,30	2	6,7	6,7	80,0
	84,80	1	3,3	3,3	83,3
	85,00	1	3,3	3,3	86,7
	85,80	1	3,3	3,3	90,0
	86,80	1	3,3	3,3	93,3
	88,00	1	3,3	3,3	96,7
	90,80	1	3,3	3,3	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

Sin voluntarios, máximos de la primera muestra



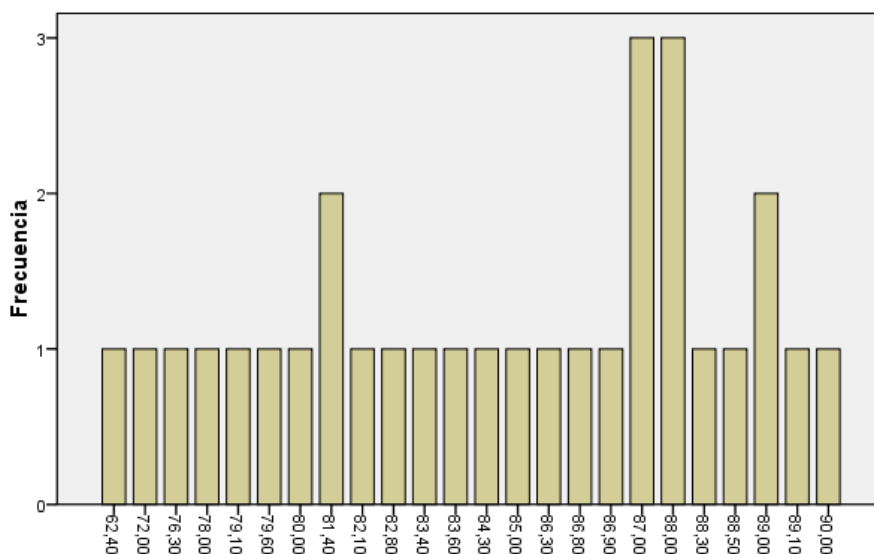
Sin voluntarios, máximos de la primera muestra

MÁXIMOS. RESULTADOS EN LA SEGUNDA MUESTRA

Sin voluntarios, máximos de la segunda muestra

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 62,40	1	3,3	3,3	3,3
72,00	1	3,3	3,3	6,7
76,30	1	3,3	3,3	10,0
78,00	1	3,3	3,3	13,3
79,10	1	3,3	3,3	16,7
79,60	1	3,3	3,3	20,0
80,00	1	3,3	3,3	23,3
81,40	2	6,7	6,7	30,0
82,10	1	3,3	3,3	33,3
82,80	1	3,3	3,3	36,7
83,40	1	3,3	3,3	40,0
83,60	1	3,3	3,3	43,3
84,30	1	3,3	3,3	46,7
85,00	1	3,3	3,3	50,0
86,30	1	3,3	3,3	53,3
86,80	1	3,3	3,3	56,7
86,90	1	3,3	3,3	60,0
87,00	3	10,0	10,0	70,0
88,00	3	10,0	10,0	80,0
88,30	1	3,3	3,3	83,3
88,50	1	3,3	3,3	86,7
89,00	2	6,7	6,7	93,3
89,10	1	3,3	3,3	96,7
90,00	1	3,3	3,3	100,0
Total	30	100,0	100,0	

Sin voluntarios, máximos de la segunda muestra



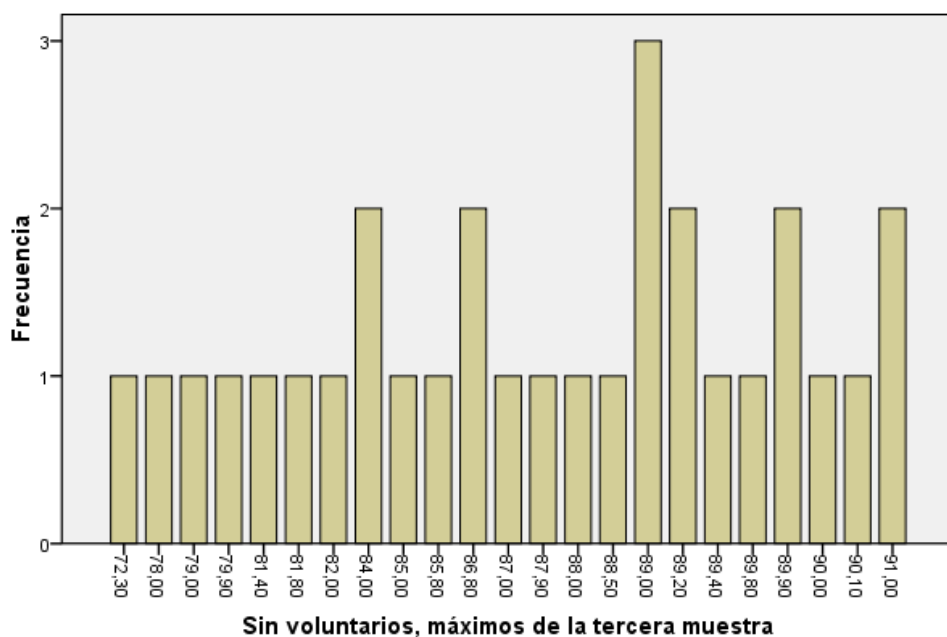
Sin voluntarios, máximos de la segunda muestra

MÁXIMOS. RESULTADOS EN LA TERCERA MUESTRA

Sin voluntarios, máximos de la tercera muestra

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 72,30	1	3,3	3,3	3,3
78,00	1	3,3	3,3	6,7
79,00	1	3,3	3,3	10,0
79,90	1	3,3	3,3	13,3
81,40	1	3,3	3,3	16,7
81,80	1	3,3	3,3	20,0
82,00	1	3,3	3,3	23,3
84,00	2	6,7	6,7	30,0
85,00	1	3,3	3,3	33,3
85,80	1	3,3	3,3	36,7
86,80	2	6,7	6,7	43,3
87,00	1	3,3	3,3	46,7
87,90	1	3,3	3,3	50,0
88,00	1	3,3	3,3	53,3
88,50	1	3,3	3,3	56,7
89,00	3	10,0	10,0	66,7
89,20	2	6,7	6,7	73,3
89,40	1	3,3	3,3	76,7
89,80	1	3,3	3,3	80,0
89,90	2	6,7	6,7	86,7
90,00	1	3,3	3,3	90,0
90,10	1	3,3	3,3	93,3
91,00	2	6,7	6,7	100,0
Total	30	100,0	100,0	

Sin voluntarios, máximos de la tercera muestra

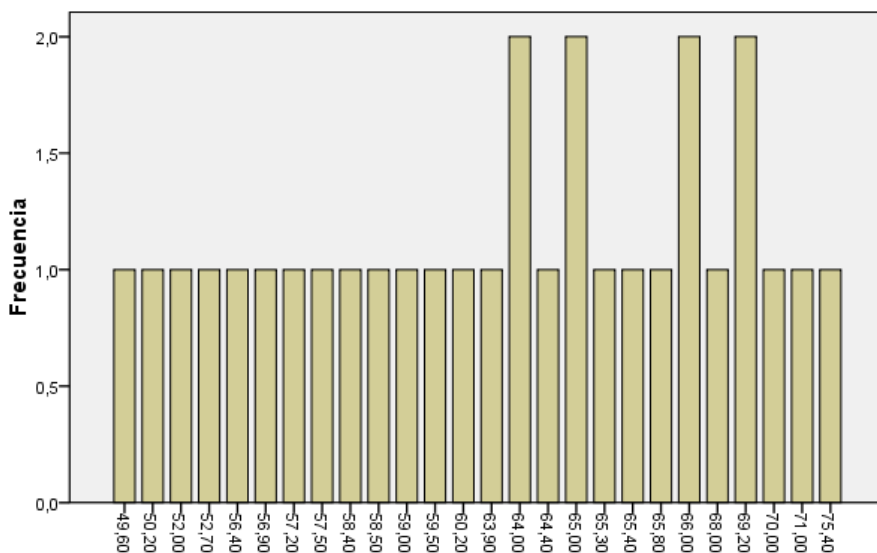


MÍNIMOS. RESULTADOS EN LA PRIMERA MUESTRA

Sin voluntarios, mínimos de la primera muestra

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	49,60	1	3,3	3,3	3,3
	50,20	1	3,3	3,3	6,7
	52,00	1	3,3	3,3	10,0
	52,70	1	3,3	3,3	13,3
	56,40	1	3,3	3,3	16,7
	56,90	1	3,3	3,3	20,0
	57,20	1	3,3	3,3	23,3
	57,50	1	3,3	3,3	26,7
	58,40	1	3,3	3,3	30,0
	58,50	1	3,3	3,3	33,3
	59,00	1	3,3	3,3	36,7
	59,50	1	3,3	3,3	40,0
	60,20	1	3,3	3,3	43,3
	63,90	1	3,3	3,3	46,7
	64,00	2	6,7	6,7	53,3
	64,40	1	3,3	3,3	56,7
	65,00	2	6,7	6,7	63,3
	65,30	1	3,3	3,3	66,7
	65,40	1	3,3	3,3	70,0
	65,80	1	3,3	3,3	73,3
	66,00	2	6,7	6,7	80,0
	68,00	1	3,3	3,3	83,3
	69,20	2	6,7	6,7	90,0
	70,00	1	3,3	3,3	93,3
	71,00	1	3,3	3,3	96,7
	75,40	1	3,3	3,3	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

Sin voluntarios, mínimos de la primera muestra



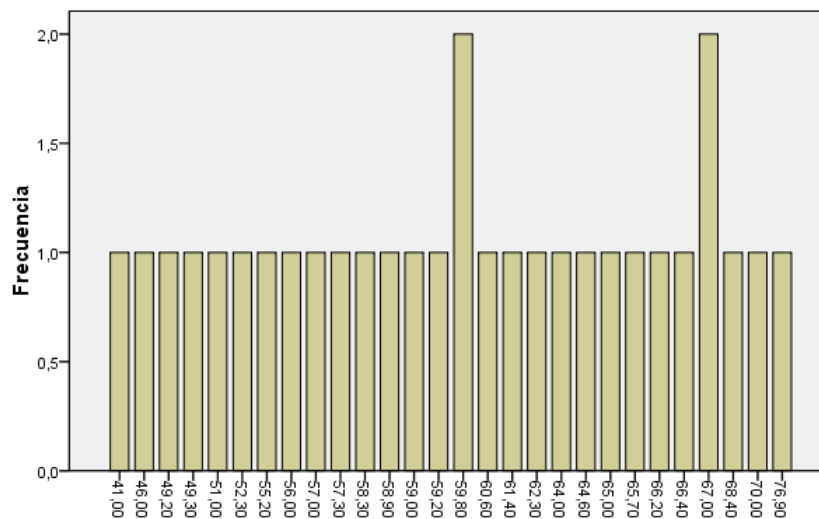
Sin voluntarios, mínimos de la primera muestra

MÍNIMOS. RESULTADOS EN LA SEGUNDA MUESTRA

Sin voluntarios, mínimos de la segunda muestra

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	41,00	1	3,3	3,3	3,3
	46,00	1	3,3	3,3	6,7
	49,20	1	3,3	3,3	10,0
	49,30	1	3,3	3,3	13,3
	51,00	1	3,3	3,3	16,7
	52,30	1	3,3	3,3	20,0
	55,20	1	3,3	3,3	23,3
	56,00	1	3,3	3,3	26,7
	57,00	1	3,3	3,3	30,0
	57,30	1	3,3	3,3	33,3
	58,30	1	3,3	3,3	36,7
	58,90	1	3,3	3,3	40,0
	59,00	1	3,3	3,3	43,3
	59,20	1	3,3	3,3	46,7
	59,80	2	6,7	6,7	53,3
	60,60	1	3,3	3,3	56,7
	61,40	1	3,3	3,3	60,0
	62,30	1	3,3	3,3	63,3
	64,00	1	3,3	3,3	66,7
	64,60	1	3,3	3,3	70,0
	65,00	1	3,3	3,3	73,3
	65,70	1	3,3	3,3	76,7
	66,20	1	3,3	3,3	80,0
	66,40	1	3,3	3,3	83,3
	67,00	2	6,7	6,7	90,0
	68,40	1	3,3	3,3	93,3
	70,00	1	3,3	3,3	96,7
	76,90	1	3,3	3,3	100,0
Total		30	100,0	100,0	

Sin voluntarios, mínimos de la segunda muestra



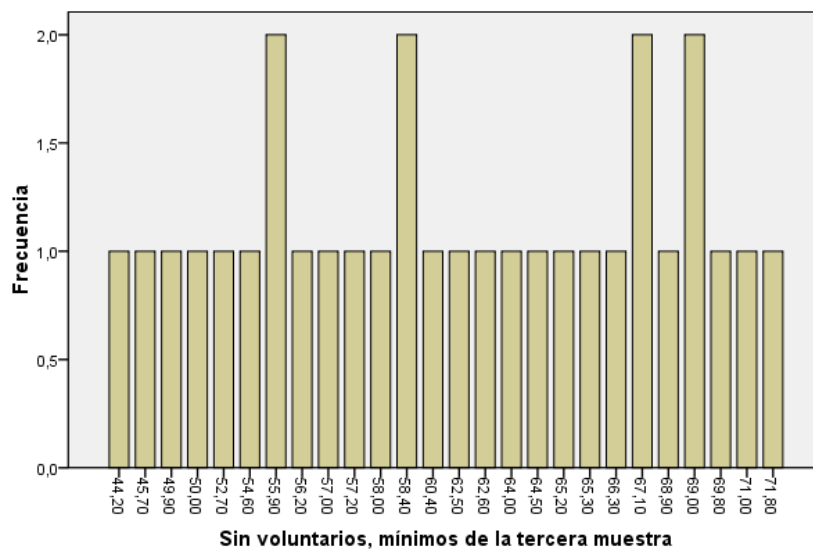
Sin voluntarios, mínimos de la segunda muestra

MÍNIMOS. RESULTADOS EN LA TERCERA MUESTRA

Sin voluntarios, mínimos de la tercera muestra

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	44,20	1	3,3	3,3	3,3
	45,70	1	3,3	3,3	6,7
	49,90	1	3,3	3,3	10,0
	50,00	1	3,3	3,3	13,3
	52,70	1	3,3	3,3	16,7
	54,60	1	3,3	3,3	20,0
	55,90	2	6,7	6,7	26,7
	56,20	1	3,3	3,3	30,0
	57,00	1	3,3	3,3	33,3
	57,20	1	3,3	3,3	36,7
	58,00	1	3,3	3,3	40,0
	58,40	2	6,7	6,7	46,7
	60,40	1	3,3	3,3	50,0
	62,50	1	3,3	3,3	53,3
	62,60	1	3,3	3,3	56,7
	64,00	1	3,3	3,3	60,0
	64,50	1	3,3	3,3	63,3
	65,20	1	3,3	3,3	66,7
	65,30	1	3,3	3,3	70,0
	66,30	1	3,3	3,3	73,3
	67,10	2	6,7	6,7	80,0
	68,90	1	3,3	3,3	83,3
	69,00	2	6,7	6,7	90,0
	69,80	1	3,3	3,3	93,3
	71,00	1	3,3	3,3	96,7
	71,80	1	3,3	3,3	100,0
Total		30	100,0	100,0	

Sin voluntarios, mínimos de la tercera muestra



Anexos

ANEXO XL
TABLA CON EL RESUMEN DE INCIDENCIAS POR TIPO, MES, DÍA DE LA SEMANA Y HORA DE PRODUCCIÓN.

MES		Septiembre		Octubre		Noviembre		Diciembre		Enero		Febrero		Marzo		Abril		Mayo		Resultado	
Día de semana	Hora	Día de semana	Hora	Día de semana	Hora	Día de semana	Hora	Día de semana	Hora	Día de semana	Hora	Día de semana	Hora	Día de semana	Hora	Día de semana	Hora	Día de semana	Hora	Tot. día	Tot. Hor.
Lunes	1ª.- 8,30 a 9,25	6	1	8	3	6	2	20	1	9	7	10	1	7	3	8	4	15	5	89	27
Martes	2ª. - 9,30 a 10,20	7		6	4	11	7	13	6	13	7	12	2	10	6	22	8	12	7	106	42
Miérc.	3ª. - 10,25 a 11,15	2	2	9	5	9	8	16	13	23	21	1	9	13	10	14	7	6	7	93	72
Jueves	4ª. - 11,45 a 12,40			7	4	9	11	-	10	29	9	0	5	4	4	7	17	1	11	57	71
Viernes	5ª. - 12,45 a 13,35	3	4	10	12	10	5	-	9	17	19	2	1	3	4	16	16	7	9	68	81
	6ª. - 13,40 a 14,30		7		13		10		11		28		8		10		15		14		116
Asign.	Tipo de incidencia	Asign.	Tipo Inc.	Asign.	Tipo Inc.	Asign.	Tipo Inc.	Asign.	Tipo Inc.	Asign.	Tipo Inc.	Asign.	Tipo Inc.	Asign.	Tipo Inc.	Asign.	Tipo Inc.	Asign.	Tipo Inc.	Tot. asig	Tot. inc
Len/Lit.	1. - Agresión física o moral	1	4	11	3	0	3	13	1	12	3	6	1	8	0	17	10	11	4	79	29
Inglés	2. - Injurias u ofensas a compañeros, profesorado personal no docente.	0	3	0	3	6	4	0	3	0	12	2	8	0	4	3	9	2	7	13	53
Mat.	3. - Desobediencia a las indicaciones del profesor.	2	9	8	24	4	30	3	26	19	49	1	18	3	17	6	37	8	21	44	231
CCSS	4. - Perturbación del desarrollo de la clase.	0	9	6	27	1	30	3	23	6	42	0	13	5	18	3	33	0	29	24	224
E.F.	5. - Actos de violencia contra la propiedad individual, mobiliario o edificio.	4	0	1	2	1	1	0	4	0	2	2	4	3	0	10	2	1	1	22	16
CCNN	6. - Falsificación de documentos.	1	0	1	0	6	0	6	0	14	0	5	1	3	0	2	0	6	0	44	1
EPV	7. - Suplantación de personalidad.	2	0	2	0	5	0	2	0	9	1	1	1	4	0	6	0	6	0	37	2
Música	8. - Falta de puntualidad.	3	0	4	1	5	4	9	5	12	9	3	1	3	3	9	12	11	13	59	48
Opt.Fr. 2 idioma	9. - Carecer de material escolar.	0	3	0	14	0	8	0	11	0	13	0	2	0	6	0	8	0	9	0	74
Opt. T. de len.	10. - Actitud xenofoba.	0	0	3	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1	4	3
Religión /A.E.	11. - Otras	0	0	1	4	7	3	1	2	6	20	0	1	0	4	0	5	1	5	16	44
Tutoría		0	0	0	0	0	0	0	0	4	0	0	0	1	0	0	0	3	0	8	0
Guardia		0	0	0	0	9	0	6	0	7	0	4	0	7	0	10	0	3	0	46	0
Total (725)		13	28	37	78	43	84	43	75	89	151	24	50	37	53	66	116	53	90	396	725

ANEXO XLI**Partes de incidencias. Cuadros de análisis.****A. DISTRIBUCIÓN DE INCIDENCIAS POR MESES Y ÁREAS**

Tabla nº 5	SEP.	OCT.	NOV.	DIC.	ENERO	FEBRERO	MARZO	ABRIL	MAYO	Total
Lengua y Literatura	5	13	0	13	12	6	8	17	11	85
Lengua extranjera: Inglés	0	1	6	0	0	2	0	3	2	14
Matemáticas	4	9	4	3	19	1	3	6	8	57
Ciencias Sociales	1	6	1	3	6	0	5	3	0	25
Educación Física	4	1	1	0	0	2	3	10	0	21
Ciencias de la Naturaleza	1	3	6	6	14	5	3	2	6	46
E. Plástica y Visual	2	3	5	2	9	1	4	6	6	38
Música	5	6	5	9	12	3	3	9	11	63
Optativa francés 2 idioma	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Optativa Taller de lengua	0	3	0	0	0	0	0	0	1	4
Religión/Atención Educativa	0	1	7	1	6	0	0	0	1	16
Tutoría	0	0	0	0	4	0	1	0	3	8
Guardia	1	1	9	6	7	4	7	10	3	48

Periodo sin voluntarios

Periodo con voluntarios

B. DISTRIBUCIÓN POR FRECUENCIA DE PRODUCCIÓN

Tabla nº 7 . Conflictividad por sesiones y áreas.			
Hora	Día	Partes	Área
6h	X	29 partes	Matemáticas
6h	L	28 partes	Música
4h	L	23 partes	Lengua
6h	M	22 partes	E. F.
5h	V	22 partes	Lengua
3h	X	21 partes	Lengua
5h	X	19 partes	CCSS
5h	M	18 partes	E. P.
3h	L	18 partes	CCNN
4h	M	17 partes	Música
3h	M	16 partes	CCNN
6h	V	16 partes	Matemáticas
3h	M	16 partes	CCNN
2h	J	15 partes	E. P.
2h	M	14 partes	Lengua
6h	J	13 partes	Tutoría
3h	J	12 partes	CCNN
1h	J	10 partes	Matemáticas
5h	L	9 partes	CCSS
2h	X	8 partes	Rel./At.Educ.
3h	J	8 partes	Inglés
5h	X	8 partes	Rel./At.Educ.
3h	V	8 partes	Inglés
4h	V	7 partes	T.L./Francés
4h	X	6 partes	E.F.
1h	L	6 partes	Matemáticas
1h	V	5 partes	Música
2h	V	4 partes	CCSS
1h	X	3 partes	E.P.
1h	M	1 partes	Inglés
2h	L	1 partes	T.L./Francés

ANEXO XLII

PARTES DE INCIDENCIAS. ANÁLISIS TEXTUAL. TABLAS DE FRECUENCIAS

analysis based on the whole vocabulary Total vocabulary = 2126 types Project wordcount = 15943 tokens Types/tokens = 0.13335006 Types/sqrt(tokens) = 16.83752436 Yule's k =

79 a	114.81810618						
2 abandonada	1	2	1	1	1	1	10
1 abran	8	1	1	1	1	1	9
2 abrir	1	4	1	2	2	3	3
1 absurdesces	1	1	1	1	1	1	9
3 acaban	4	3	2	1	1	2	13
1 acción	1	1	1	5	1	1	1
1 acercando	1	1	1	1	1	1	1
1 aclaro	2	3	1	1	1	1	1
2 acompañarle	1	1	26	1	1	9	2
1 actitudes	11	1	1	15	1	13	5
2 actos	1	1	1	1	1	1	1
9 además	1	3	1	1	1	1	1
2 advertirle	2	1	2	4	1	46	1
1 advierto	1	4	1	4	1	1	2
1 agacha	2	3	3	1	1	8	2
3 agresión	1	1	2	1	1	1	1
1 ahora	1	153	1	1	1	3	1
1 alborota	1	2	2	1	1	1	1
1 alejarme	14	3	2	1	4	1	1
1 algunas	1	1	1	1	1	1	13
6 alrededor	24	3	1	2	1	7	16
5 alteran	1	1	9	4	10	7	6
3 alumnos	21	26	4	5	23	1	52
5 amenaza	2	4	2	5	1	1	2
4 amenazas	1	1	1	1	1	1	14
1 amigo	2	1	1	7	1	3	1
1 analfabeto	2	7	1	39	2	293	1
6 anterior	1	1	8	3	2	2	5
1 apaga	5	1	1	3	2	3	1
2 apartados	1	1	1	1	11	11	4
1 apoyado	5	1	1	1	337	1	3
1 aprendizaje	1	1	1	2	1	3	9
2 aprovecha	3	2	1	1	1	1	1
2 armando	1	2	1	2	1	2	1
1 asco	1	9	1	1	1	1	3
4 asignatura	2	17	3	3	2	1	2
1 asomado	1	11	3	1	1	1	1
1 at	1	35	3	1	1	5	1
1 atendida	1	5	3	1	1	2	1
1 atribuciones	36	2	8	1	1	1	2
2 ausentan	2	1	3	8	13	4	11
1 avance	1	1	1	5	1	3	21
2 avisada	1	1	1	1	10	1	1
1 avisarle	1	2	1	1	1	1	1
6 aviso	4	4	1	1	1	1	2
2 árabe	1	4	1	7	10	3	2
2 bailando	1	1	4	3	74	1	2
1 bajados	1	2	2	3	3	1	1
1 bajarlas	2	1	1	3	1	1	1
1 bajó	1	2	1	1	1	1	7
10 baño	1	2	1	1	6	2	1
11 bbb	1	1	6	7	7	1	4
1 bloqueada	1	1	5	1	1	1	2
1 bocadillo	2	2	5	1	3	1	1
2 bolígrafo	1	9	1	16	25	9	3
1 bombetas	1	1	1	7	4	1	1
1 bostezar	1	3	3	11	2	42	3
1 bromas	2	1	1	11	12	1	19
3 burla	1	2	4	5	8	1	2
2 buscarlo	1	12	1	5	1	1	6
5 cabeza	1	1	2	5	1	1	1
1 cada	1	1	1	5	1	1	1
2 calla	3	1	1	1	3	1	1
1 callarse	10	1	2	1	2	4	1
2 calme	2	2	1	1	1	2	1
4 cambiarse	2	2	3	32	1	2	26
2 canción	1	3	1	1	1	1	1
2 cantan	4	9	1	32	1	1	1
5 caótico	1	1	7	1	1	1	1
1 carcajada	2	1	1	25	1	9	19
2 carpeta	2	1	5	1	1	3	1
3 casi	31	3	1	1	2	1	2
2 castigado	1	1	1	1	2	2	1
1 cayéndose	3	2	1	3	1	1	1
41 ccnn	24	1	1	3	4	23	1
16 centro	2	1	2	1	6	1	1
2 chaparse	3	2	25	9	1	3	3
1 chilar	1	1	1	4	2	1	1
1 chulea	2	1	1	7	18	1	1
1 chupachúps	1	2	1	1	1	3	3
2 cierra	4	1	1	1	1	2	1
2 claramente	1	1	1	1	1	21	3
370 clase	1	1	1	2	1	1	1
1 cms	1	2	1	1	1	1	1
2 coje	1	2	1	1	12	2	1
2 cojo	1	1	1	1	1	1	1
5 colgados	1	1	5	1	1	8	1
1 comenta	2	4	5	1	1	6	1
5 comenzar	11	1	6	1	1	1	1
1 comienzan	12	33	14	7	4	3	11
5 compañeras	6	24	1	7	24	11	1
1 completamente	1	1	1	1	2	1	5
9 comportamiento	1	1	3	1	1	7	4
1 comprendo	1	1	3	2	5	24	13
216 con	1	1	4	1	2	1	1
1 conminas	1	1	1	27	1	1	2
1 consecuencia	3	3	1	1	14	180	2
6 conserje	1	1	1	1	1	1	28
4 considere	3	1	1	2	7	22	1
3 consigne	17	1	1	1	1	1	63
3 contenta	1	37	2	8	11	45	1
3 contestación	6	1	8	5	13	10	19
10 contestar	1	1	1	1	4	24	12
1 contestó	1	2	1	1	5	1	1
26 continuamente	1	1	2	1	13	10	2
6 contra	1	2	2	1	5	4	19
1 convenientes	1	1	2	1	1	24	12
1 copiará	1	1	2	14	1	5	48
1 corre	1	2	1	10	1	1	2
1 correr	6	1	10	2	1	1	1
1 corrigiendo	1	1	1	1	1	1	8
5 cosas	2	1	2	1	1	11	9
1 creo	1	1	12	1	6	4	4
1 cuadrados	1	5	110	7	2	6	1
619 de	3	2	6	5	6	1	2
1 deber	2	1	8	1	1	1	1
1 decidido	4	9	14	5	3	1	1
1 decirme	1	1	13	1	1	1	1
5 dedicado	1	1	3	1	1	1	3
12 deja	2	2	4	1	1	1	2
3 dejando	2	2	4	1	2	1	1
1 dejarle	1	10	9	1	12	1	1
92 del	7	1	1	1	1	1	3
13 demás	1	2	1	9	1	1	1
1 derechos	2	5	2	1	2	1	1
2 desafiando	2	2	2	1	1	1	1
1 desagrada	1	1	1	1	1	1	1
1 desata	1	1	1	1	1	1	1
1 descuido	1	1	1	1	1	1	1
2 desobedecer	2	1	1	1	1	1	1
1 desorden	1	1	1	1	1	1	1
1 desespera	1	2	1	1	1	1	1
5 desquiciable	1	1	1	1	1	1	1
1 detono	1	1	1	1	1	1	1
1 devuelve	1	1	1	1	1	1	1
1 dibuja	1	26	1	1	1	1	1
1 diciembre	1	1	1	1	1	1	1
1 dieran	1	1	1	1	1	1	1
1 difícil	1	1	1	1	1	1	1
1 digas	1	1	1	1	1	1	1
4 dijo	1	4	1	1	1	1	1
1 directivo	1	3	1	1	1	1	1
1 dirige	1	1	1	1	1	1	1
1 disculpas	1	1	1	1	1	1	1
2 discutiendo	1	2	1	1	1	1	1
1 distraerlos	1	1	1	1	1	1	1
1 dímele	1	1	1	1	1	1	1
2 documental	1	1	1	1	1	1	1
4 dormir	10	9	1	10	7	1	1
1 dudas	23	4	1	23	1	1	1
5 echa	1	2	1	1	1	1	1
1 echarlo	1	1	1	1	1	1	1
7 educación	1	1	1	1	1	1	1
3 ejercicio	2	7	1	2	2	293	1
39 ella	2	8	1	39	2	2	5
3 empezado	2	1	1	3	2	3	1
2 empiece	1	1	1	1	11	11	4
1 empuñadura	337	1	1	337	1	1	3
2 encerrado	1	2	1	1	3	3	9
1 encomiende	1	2	1	1	1	1	1
2 encuentran	1	1	1	2	1	2	1
1 enero	1	9	1	1	1	1	3
3 enfado	2	17	3	3	2	1	2
1 enfrenar	1	11	3	1	1	1	1
1 enreda	1	35	3	1	1	5	1
1 enseñando	1	5	3	1	1	2	1
1 entiendo	1	8	1	1	1	1	2
8 entonces	13	3	1	8	13	4	11
5 entran	1	1	1	5	1	3	21
1 entrara	10	1	1	1	10	1	1
1 entregárselo	1	4	1	1	1	1	1
1 enviado	1	4	1	1	1	1	1
1 epigrafas	1	4	1	7	10	3	2
7 eres	74	1	4	7	74	1	2
2 escapa	3	2	2	3	3	1	1
3 esconde	1	1	1	3	1	1	1
1 escriba	1	1	1	1	1	1	1
1 escucha	6	1	1	1	6	2	7
7 eso	2	6	1	7	2	1	4
1 especial	1	5	1	1	1	1	2
1 esperará	3	2	1	1	3	1	1
3 espere	1	1	1	3	1	1	1
9 estaba	25	9	1	9	25	9	3
4 estamos	4	4</					

1 insisten	2 insistir	1 insisto	1 insolencia	8 portazo	1 portazos	1 posible	1 posteriormente
9 insoportable	6 instituto	1 insto	5 insulta	1 ppp	1 prácticamente	1 predomina	2 preferia
2 insultado	4 insultando	1 insultar	1 insultarle	2 prefiere	5 pregunta	1 preguntaba	4 preguntado
1 insultarme	1 insultándome	1 insultándose	3 insultos	1 preguntando	1 preguntar	2 preguntarle	3 preguntas
1 integrada	1 intencionadamente	3 intenciones	4 intención	3 pregunto	1 premeditada	5 presencia	1 presente
2 intenta	1 intentan	3 intentando	1 intentarlo	1 presentes	1 presta	1 prestado	1 prestar
6 intento	2 interer	2 interior	1 interpongo	1 presentarle	9 pretende	1 pretendido	1 presente
1 interrumpo	10 interrumpiendo	9 interrumpir	1 interrupción	2 prevista	1 primer	10 primera	2 primero
2 intervenciones	1 intervenido	1 intervenir	3 interviene	4 principio	1 problemas	1 proce	1 proceda
1 intervienen	1 intimidación	3 inútil	1 invita	1 profecer	1 profesional	1 produce	3 profe
1 invito	1 invité	1 irññ	11 ir	1 profesar	1 profesora	57 profesor	62 profesora
2 irá	1 iré	1 irme	16 irse	1 profesorado	6 profesoras	9 profesores	1 profriero
69 j	1 jaleadas	6 jaleo	2 jaula	2 programa	2 prohibido	1 prohíbo	1 promete
8 jefatura	4 jefe	1 jhg	3 jjj	1 prometido	5 propia	1 proponen	1 proponerle
1 jjjjj	1 jjjñ	3 juega	4 juego	1 propuesta	1 prosigue	1 protegerla	2 protesta
10 juerga	1 juergas	3 jugando	2 jugar	1 protestar	1 provocaciones	1 provocaciones	3 provocando
1 junta	10 junto	1 jurarme	1 justifica	1 provocar	1 provocativa	1 psicólogo	1 pt
1 justificándose	92 l	606 la	1 labor	1 pudiera	1 pueda	7 pueda	1 pueden
8 lado	2 lanza	1 larga	101 las	1 puedes	21 puerta	10 pues	20 puesto
2 lavabo	4 lámina	1 lápices	4 lápiz	2 pulsera	4 punto	4 puñetazos	1 pupitres
299 le	1 leche	1 lectivo	1 lee	2 puse	1 pusiera	1 pusieran	4 puso
8 leer	2 lejos	68 len	11 leng	2 puta	1 pública	2 público	3 qqq
1 lengua	32 les	1 letra	22 levanta	513 que	3 queda	2 quedado	1 quedamos
6 levantado	4 levantando	1 levantar	1 levantarle	1 quedar	1 quedarse	1 quede	1 queja
4 levantarse	4 levantándose	2 levante	1 levanto	1 quejaba	3 querre	5 querido	7 quería
1 leyendo	1 libertad	1 libreta	14 libro	9 qué	1 quédese	1 quien	4 quiera
4 libros	1 limitado	1 limitan	1 lista	31 quiere	1 quieren	4 quiero	3 quién
1 literal	2 literalmente	1 lkj	1 lklo	2 quinta	1 quiso	4 quita	1 quitado
9 llama	1 llamadas	6 llamado	1 llaman	1 quitarle	1 quitarles	1 quito	1 racismo
5 llamando	7 llamar	6 llamarle	1 llamándola	1 radiador	1 raro	12 rato	1 razona
1 llamándole	2 llamé	9 llamo	1 llámó	1 razones	4 razón	1 reaccionado	1 realidad
1 llas	52 llega	7 llegado	3 llegamos	1 realiza	1 realizada	5 realizar	3 rebelde
2 llegando	5 llegar	7 llegó	3 lleno	2 rec	2 recibirles	1 recibo	1 reclamarlo
6 lleva	1 llezado	1 llevarse	1 llevársela	1 recoge	4 recoger	1 recogía	2 reconoce
1 llevevos	24 lll	17 llll	1 llorando	1 reconocer	1 recortar	8 recreo	1 reclinado
3 llover	1 lñik	145 lo	1 loba	2 reclinado	1 recuerda	1 recuerdo	1 reduciendo
1 locura	1 logrado	113 los	12 luego	1 referentes	1 reflexionado	1 reglamento	1 reglamentos
5 lugar	1 lujo	117 m	2 ma	1 reglas	2 reirse	1 reiteración	1 reiterada
1 machacar	4 madre	1 mafioso	21 mal	2 reir	15 reirse	1 relaje	7 reñir
14 mala	8 malas	3 maleducada	2 maleducado	1 repasábamos	1 repetidamente	2 repetidas	1 repite
1 malencara	1 malestar	3 malumorado	3 malumorado	1 repito	1 reprende	1 reprochamos	1 reprochas
1 maltratado	2 manchado	2 mandado	3 mandado	1 reproduce	1 respetados	4 resiste	1 resistido
1 mandaron	1 mandas	1 mandato	3 mando	1 respectivamente	1 respeta	2 respetar	11 respeto
6 manera	8 maneras	1 manifestar	1 manifiesta	3 responde	1 responde	2 responsable	2 resto
5 mano	9 manos	2 manotazos	2 mantiene	1 resumir	1 reta	1 retenerla	1 retirarse
2 maña	4 mañana	1 mapas	1 marcar	1 retorciéndose	1 retórica	1 reunión	3 reventar
4 marcha	1 marchaba	3 marchado	1 marche	1 revolver	1 revolverse	1 régimen	7 riendo
2 marzo	1 mascando	1 mastica	2 masticando	5 riéndose	4 rife	1 riñendo	2 risa
1 masticar	44 mat	4 mate	1 materia	2 risas	2 ritmo	9 ríe	1 robado
62 material	3 materiales	5 mates	1 mayo	1 rompe	3 rompen	1 romper	1 romperia
1 mayoría	29 más	1 máximo	127 me	1 rompiéndose	2 roto	1 rotuladores	1 rotulen
2 media	1 mediar	1 medida	3 medidas	2 rotundamente	1 rri	1 rrr	1 rrrr
4 medio	1 mencionados	1 menos	1 mentido	1 ruegas	3 ruido	4 ruidos	6 sabe
5 mentir	2 mentira	1 mentirosa	6 menudo	1 sabes	1 sabia	1 sabiendo	1 sabiéndolo
4 merece	1 merecedora	5 merecemos	1 merezco	2 sabia	9 saca	1 sacado	1 sacando
1 mero	1 merodean	2 mes	31 mesa	12 sacar	1 sacarí	1 sacaría	1 sacarla
7 mesas	2 mete	2 meter	1 metérselo	2 sacarle	2 sacarlo	3 saco	1 sacos
1 méritos	2 miedos	1 miede	1 miente	1 sacre	14 salen	5 salen	4 salga
9 mientras	3 mierda	2 miércoles	1 milímetros	2 salgo	2 salida	7 salida	3 saliendo
21 minutos	1 mira	4 mirar	8 mis	23 salir	2 salón	1 saltado	2 saltar
5 misma	1 mismas	5 mismo	4 mitad	2 saque	1 saquemos	1 saques	437 se
8 mí	1 mía	1 mínima	2 mínimas	1 sean	1 seguidamente	5 seguido	7 seguir
5 mínimo	1 mío	9 mmm	1 mo	1 seguía	1 seguían	4 segunda	1 segundo
11 mochila	2 modo	4 modos	1 mofarse	1 seguros	1 seguramente	7 según	5 semana
20 molesta	1 molestaba	1 molestado	1 molestan	2 sensación	3 sentido	7 sentido	2 sentar
12 molestando	25 molestar	1 moleste	11 momento	1 sentara	2 sentará	20 sentarse	1 sentido
1 momentos	1 monopoliza	4 monta	2 montando	1 señal	2 separado	1 separamos	1 separar
4 montar	1 montase	1 monten	1 montó	1 separara	1 separo	3 septiembre	17 ser
1 moral	1 moros	2 morros	1 mostrado	1 seré	1 serio	6 servicio	1 servicios
1 mostrando	1 moviendo	1 moviéndose	14 móvil	3 sesión	2 sexta	25 si	2 sido
2 mt	4 mu	1 muchas	2 mucho	20 siempre	8 sienta	15 siente	3 siento
4 muchos	2 muestra	1 muestras	2 mueve	19 sigue	2 siguen	1 siguiendo	1 siguiente
1 multa	7 mundo	20 mus	1 music	1 siguió	2 silbando	1 silbar	5 silencio
14 muy	2 mñ	28 mñs	5 mñsi	12 silla	7 sillas	2 similar	1 simples
3 música	2 n	69 nada	8 nadie	83 sin	2 sino	1 sistemática	22 sitio
1 natural	1 necesario	2 negaba	1 negado	19 situación	1 situado	1 situado	1 soberano
6 negarse	1 negativas	1 negativo	1 negándose	9 sobre	1 sociales	1 soez	3 sola
1 negó	1 negra	1 negro	37 ni	1 solito	1 solivianta	1 solo	4 son
22 niega	2 niego	1 niegue	4 ninguna	3 sonado	2 sonidos	1 sonriendo	1 sonrío
2 ninguno	14 ningún	3 nnn	1 nnn	1 soporta	4 sorprendido	1 soy	9 sólo
409 no	1 nombra	1 nombrado	2 nombre	2 sss	108 su	1 suba	3 sube
1 norma	2 normal	3 normalidad	12 normas	3 suben	3 subido	2 subiendo	1 subieran
1 normativa	12 nos	1 nosotros	3 noviembre	2 subir	2 subo	1 sucesión	1 sucio
1 nuestra	3 nuevo	3 nunca	2 número	11 suelo	1 suelta	2 suene	1 suficientemente
11 ñññ	3 ññññ	16 o	3 obedece	1 sugerencia	1 sujeta	1 sujetan	1 sumarse
3 obedecen	3 obedecer	1 obedecerme	1 objetos	1 supongo	1 supuesto	1 surtido	25 sus
1 obliga	1 obligaciones	1 obligado	1 obligando	1 suya	11 suyo	1 tabaco	1 tal
1 obligar	1 obligue	1 obscenos	1 observa	1 tamaño	1 también	14 también	8 tampoco
2 observaciones	1 observ	1 observado	1 ocasionado	4 tan	5 tanto	1 taparse	3 taquilla
7 ocasiones	3 ocasión	4 octubre	1 ocupada	2 tarda	61 tarde	1 tardía	10 tarea
1 ocurrido	2 ofende	1 ofensa	2 ofensiva	1 taxativamente	2 te	2 teléfono	2 tema
1 ofrecido	1 oír	1 ojo	1 ojos	1 tendria	1 tenemos	1 tenga	6 tengo
6 olla	6 omiso	1 oportunas	1 oportunidades	6 tenido	7 tenía	2 tenía	2 tensa
2 oportuno	15 orden	1 ordenada	1 ordenado	1 tercer	2 tercera	2 termina	3 terminado
1 ordenar	2 ordeno	1 organizado	15 otra	1 termine	1 termino	1 tertulia	1 tetas
1 otras	18 otro	7 otros	5 oyen	3 texto	1 textuales	1 ti	4 tiempo
1 oyerá	5 órdenes	1 pachin	1 pactado	21 tiene	4 tienen	4 tijeras	7 timbre
2 padre	1 padre	1 paga	2 palabra	11 tipo	12 tira	5 tirado	1 tirados
3 palabras	1 palabrotas	1 paliza	1 palmadas	2 tiran	3 tirando	6 tirar	1 tirándola
3 palmas	1 palmae	1 papales	6 papel	8 tirándose	6 tire	1 títulos	7 toca
2 papelera	2 papeles	117 para	3 paraba	1 tocado	2 tocando	7 tocar	22 toda
7 parar	1 pararse	2 pare	1 parece	4 todas	2 todavía	28 todo	21 todos
2 pared	26 parte	2 participar	1 pas	1 pas	1 tomar	1 tome	4 tono
8 pasa	3 pasaba	2 pasada	7 pasado	2 tonta	1 tontea	2 tontear	1 toque
1 pasan	6 pasando	2 pasar	1 pasara	2 toques	3 tortas	3 total	1 totalmente
1 pasándose	1 pase	2 pasea	13 pasillo	8 trabaja	1 trabajaba	2 trabajando	32 trabajar
7 pasillos	4 paso	1 pasota	1 pasó	2 trabaja	2 trabajo	24 trae	9 traer
7 parar	1 pararse	2 pare	1 parece	1 traído	8 traído	8 traído	1 tranquila
2 pared	26 parte	2 participar	1 pas	8 tras	1 trata	2 tratando	1 través
8 pasa	3 pasaba	2 pasada	7 pasado	14 tres	1 tripa	2 tropel	1 tropieza
1 pasan	6 pasando	2 pasar	1 pasara	1 ttt	3 tttt	1 tus	10 tut
1 pasándose	1 pase	2 pasea	13 pasillo	1 tutor	1 tutora	1 tutores	1 tutoria
7 pasillos	4 paso	1 pasota	1 pasó	1 tutoría	1 tuvo	5 tú	1 última
2 patada	10 patadas	1 patalear	3 paz	1 ultimo	92 un	83 una	3 unas
1 pecho	2 pedido	5 pedir	10 pega	3 uno	7 unos	1 usa	1 usado
1 pegada	1 pegan	2 pegando	3 pegar	1 utilizando	1 utilizar	1 utilizarlo	1 uuu
7 pegarle	2 pegarles	1 pegarse	1 pegándose	1 uuuu	3 última	2 últimamente	1 única
10 pegándose	2 pelea	2 pelearse	1 peligroso	66 v	57 va	1 vacila	1 vale
1 película	6 pelo	1 peor	1 perfectamente	2 valla	1 valoración	2 vamos	14 van
1 periodo	1 perjurarme	1 permisa	28 permisa	1 variar	1 variari	19 varias	10 vaya
3 permite	6 permitido	1 permitiéndose	2 permito	2 vayan	1 válgame	2 ve	25 veces
23 pero	1 perseguido	3 persiguen	1 persiguiendo	1 vemos	2 ven	1 vengán	1 vengas
1 persiguiéndose	1 persona	1 personal	3 pertenecen	6 venido	3 venir	3 venia	27 ventana
1 pertinentes	8 perturba	1 perturban	8 perturbando	1 ventanas	6 veo	12 ver	2 verás
1 perturbar	1 pesar	9 pese	1 pésima	4 verdad	1 verlor	1 verme	2 vestíbulo
1 picado	3 pida	6 pide	1 pidiendo	25 vez	1 viendo	29 viene	2 vienen
2 pido	13 pie	1 piensa	1 pija	3 viernes	3 vienes	2 vino	2 violencia
1 pinta	1 pintan	1 pintar	1 pintarse	1 violenta	1 violentamente	1 violentos	1 visto
2 pipa	4 pipas	2 piso	6 pizarra	3 voces	4 voluntad	4 voluntaria	3 volver
1 plan	7 planta	6 plas	3 plast	1 volverá	1 volverse	1 volviere	13 voy
1 plasti	2 plá	24 plás	1 plást	32 voz	1 vuelta	1 vueltas	3 vuelto
1 plásti	1 po	1 poca	10 poco	10 vuelve	1 vuelven	5 vuelvo	12 vv
1 pocos	4 poder	2 podido	1 podía	7 ww	96 x	1 xenófobos	22 xxx
1 podían	2 policia	1 pompas	2 pondré	7 xxxx	1 xxxxe	1 xxxxle	1 xxxxlos
1 pondría	21 pone	1 ponemos	4 poner	1 xxxxn	610 y	27 ya	1 yéndole
2 ponerse	4 ponga	11 pongo	1 poniendo	22 yo	1 yyy		
3 ponía	1 ponme	100 por	39 porque				
2 porqué	1 porta	1 portaba	1 portarse				

ANEXO XLIII

PARTES DE INCIDENCIAS. NATURALEZA DE LAS ACCIONES SEGÚN LA TERMINOLOGÍA REFLEJADA EN LOS DOCUMENTOS CUADRO RESUMEN

ÁREA RELACIONADA CON LA DÍSRUPCIÓN		
<p style="text-align: center;">GENERALES</p> NO TRAER MATERIAL 71 LLEGAR TARDE 62 MOLESTAR 61 NO TRABAJAR 31 DESOBEDECER 30 INTERRUMPIR 30 NO HACER CASO 30 PERTURBAR 27 ALTERAR 15 IMPEDIR 12 NEGARSE 6 RESISTIRSE 5 NO OBEDECER 4	<p style="text-align: center;">MOTÓRICAS</p> TOCAR PALMAS 12 CORRER 11 TOCAR TAMBOR 8 ENREDAR 7	<p style="text-align: center;">VERBALES</p> HABLAR 104 CONTESTAR 69 GRITAR 63 REIR 31 COMER 21 CANTAR 20 MENTIR 8
Total: 384	Total: 38	Total: 316
Total términos relacionados con actividades disruptivas: 738		
ÁREA RELACIONADA CON LA VIOLENCIA		
<p style="text-align: center;">GENERALES</p> VIOLENCIA 20 REÑIR 12	<p style="text-align: center;">MOTÓRICAS</p> PEGAR 41 PORTAZO 9 GOLPEAR(OBJETOS) 8 DAÑAR 7 AGREDIR 4 TOCAR CULO 4 GOLPEAR(PERSONAS) 1	<p style="text-align: center;">VERBALES</p> INSULTAR 19 AMENAZAR 16 OFENDER 12 PROVOCAR 8 DESAFIAR 7
Total: 32	Total: 74	Total: 62
Total términos relacionados con actividades violentas: 168		

Comentario.

Podemos observar que las actividades relacionadas con los procesos disruptivos, (entendidos estos como los que careciendo de violencia, imposibilitan o dificultan el normal desarrollo de las clases), ocupan la gran mayoría de las referencias escritas emitidas por el profesorado. Hablar, contestar, gritar, no traer material y llegar tarde ocupan las primeras posiciones entre las actividades que más molestan al profesorado. Con respecto a comportamientos relacionados con la violencia en mayor o menor modo, su número menor (ni irrelevante ni insustancial) visibiliza prioritariamente actos que suponen contacto físico (pegar) seguidos de los insultos y amenazas.

Sustantivos más utilizados			
Alimentos	Ambiente	Agresión	Objetos
CHICLE 25 PIPAS 4 BOCADILLO 1	JUERGA 11 JALEO 5 FOLLÓN 4	BOFETADA 2 CACHETE 1 COLLEJA 1	MÓVIL 14 TELÉFONO 2
Total:30	Total:20	Total:4	Total:16

Comentario.

Destaca la descripción del ambiente poco propicio para el estudio que se vive en las clases. Lo que más se come en el aula es el chicle y por tanto suscita más llamadas de atención. El móvil aparece como el objeto más resaltado en los partes y finalmente ocupan el último lugar de la tabla los tipos de contactos agresivos que se dan entre compañeros.

Acciones del profesorado		
Información	Prevención	Punición
INFORMAR 2	LLAMAR LA ATENCIÓN 45 AVISAR 21 ADVERTIR 8	EXPULSAR 129 CASTIGAR 8 HECHAR DE CLASE 4
Total:2	Total:74	Total:141

Comentario.

En este grupo de términos, las actuaciones docentes que describen la exclusión de alumnado fuera del grupo aula son mayoritarias. Expulsar al alumno de clase es la medida correctiva más reseñada en los partes de incidencia. Del análisis frecuencial deducimos que las actuaciones de este tipo viene a suponer el doble de las que podríamos englobar en un ámbito más cercano a la prevención sin olvidar que el grupo que hemos denominado preventivo incluye en la naturaleza de sus acciones, en la mayor parte de las ocasiones, carácter punitivo.

Datos generales del corpus.

Constituido por 425 partes de incidencia. Procesado con Concordance Program 4,09. Analysis based on the KeyWords Total vocabulary = 2179 types. Project wordcount = 17345 tokens

ANEXO XLIV
Partes de incidencias. Cuadro síntesis de las descripciones
realizadas en los partes de incidencias. Áreas 1 y 2

Categorías	Subcategorías	%	Extractos literales ⁷⁰
Con voluntarios	Verbales	60	<p>Ej."Está hablando, riendo con voz elevada e interrumpe la clase. Tras avisarle más de 10 veces, prosigue con su actitud contestando a las profesoras "vale ya, me da igual, voy a estar un mes expulsada chica y no me da la gana de callarme ". (264)</p> <p>Ej." Contestar de malas maneras levantando la voz al quitarle el móvil por sacarlo en clase para ver la hora.</p> <p>La contestación dice así. "Pues hay un profesor que tiene el móvil encima de la mesa- Así que los profesores lo pueden sacar y nosotros no"(44).</p>
	No verbales	40	<p>Ej."Está en clase mascando chicle. Le indico que se levante y lo tire. Se pasea por el aula y vuelve al grupo de trabajo con el chicle en la boca. Se lo señalo y le hago salir al pasillo para hablar con ella (En clase seguían la PT ggg y la voluntaria de comunidades trabajando con sus grupos).Fuera del aula le indico que no se ha disculpado por el jaleo que montó la última vez que vino a mi clase, que sino me reconoce como profesor se sienta al fondo del aula que le daré tarea y que todo me lo está demostrando al no obedecerme con el asunto del chicle. Se sonríe y más cuando le pregunto (pregunta retórica, claro) que qué soy para ella, que qué respeto me merezco. Al decirme que no me considera profesora en el aula, se sentará al fondo y no le voy a dar clase (es decir, prestar una especial atención), monta en cólera, me monta el jaleo delante de todos, no obedece, no sale del aula y afortunadamente toca el timbre. Debe considerarse expulsada del aula y que no ha querido salir de la misma ".(259)</p> <p>Ej."Llega tarde al aula, cuando estoy empezando a ordenar a los alumnos en los pupitres y controlando quién tiene cuaderno...durante el proceso, Xxx se dedica a hablar con los demás sin manifestar ningún respeto a mi labor como profesor. Se mantiene de pie sin sentarse, y en su actitud predomina la risa y la alegría, que no comprendo porque había estado expulsada en casa durante toda la semana anterior. Cuando decide sentarse lo hace canturreando y moviendo el cuerpo al ritmo de su canción en el asiento, es decir bailando y cantando. Su mesa está a mi lado en ese momento. Le ordeno callar y sentarse al fondo de la clase. Es entonces cuando comienzan los problemas de verdad. Me pide explicaciones de por qué le mando sentarse al fondo, argumentando que no es su sitio. (...) No atiende a la ggg, ni a la profesora de guardia (tutora de ESO B) que trata a la alumna con calma. Estamos presentes todos los alumnos, los tres profesores y la voluntaria del programa de comunidades de aprendizaje. La situación es absurda. Jjj, profesora, nos ha informado que la directora está ocupada. Aprovechando un momento en que Xxx se calla, decido proponerle tomar una hoja y que escriba su protesta formal. Aparentemente nos quedamos en calma. Comienzo la actividad prevista para la sesión dividiendo al grupo clase en tres grupos. Al rato, Xxx, sin permiso mío, se levanta de su silla y se incorpora a uno de los grupos con la voluntaria (que no ha tenido enfrentamiento directo con ella).Decido no decirle nada para poder continuar con la actividad. Considero en cualquier caso que la alumna ha faltado al respeto a tres profesores, ha impuesto su ley con violencia, ha desobedecido órdenes violentas, ha entrado en el aula con ganas de marcar ella las reglas del juego, no pretende trabajar según el programa que yo considere, le da igual la normativa de convivencia del centro. No respeta el lugar ni el tiempo de estudio y de trabajo de sus compañeros, pretende ser el centro de atención. Desea que hasta el equipo directivo está a su servicio de forma humillante, no ha aprendido nada ni ha reflexionado nada durante el periodo de expulsión. En consecuencia, me niego a darle clase, es decir, a prestarle mi atención ya que no me reconoce como docente, como profesor, como profesional, como responsable del aula, como educador, como persona en realidad. No puede darme ella las órdenes, no puede venir al centro sabiendo que goza de impunidad para hacer lo que quiera y lo que quiera, sin reconocer las obligaciones de los alumnos a las que está sujeta. En el caso de que se me obligue a aceptarla en el aula, le exigiré que pida disculpas por su actitud, que lo haga delante de sus compañeros, que exprese del mismo modo una medida correctiva que hayamos pactado entre ella, el centro y yo. No le consentiré lo más mínimo ninguna faltas de disciplina puesto que automáticamente la expulsaré del aula. Y en ello incluyo los hábitos de llegar tarde, de hablar sin pedir permiso, de molestar a los compañeros y distraerlos compartiendo material de trabajo por el mero hecho de enredar (llega incluso a pedir que le rotulen los demás los títulos de los distintos epígrafes en el cuaderno), de entrar con chicle... Me siento maltratado por ella, insultado, humillado, despreciado, usado y ahora amenazado. Se sentará lejos de mí, al fondo del aula, sola, sacará su libro, donde está todo perfectamente explicado, su cuaderno, su boli y esperará que le encomiende una tarea, cuando yo considere oportuno, cuando yo haya puesto a trabajar a los demás y organizado mi clase, mi aula, mi sesión. Cuando tenga dudas que levante la mano y que espere a ser atendida. Yo seré el responsable de darle las explicaciones que considere oportunas. Pero que no espere nada más por el momento, no después de que no me considere el profesor y de que se haya permitido el lujo de insultarme delante de los alumnos desobedeciendo las más mínimas órdenes ".(260)</p>

⁷⁰ Tabla con vaciado completo en anexo

Anexos

Sin voluntarios	Verbales	25	<p>Ej."Estaba perturbando el desarrollo de la clase diciendo absurdecas para montar la juerga dentro de la clase. Se le ha avisado una y otra vez para que guardara orden. Finalmente ha insultado a un compañero diciéndole negro, sucio, hueles mal ".(391)</p> <p>Ej."Se resiste a salir del aula, al verme me insulta ("ese" me dice delante de todos). No se sienta donde le indico en el pasillo. Levanta continuamente la voz. Incita a otros a revolverse contra mí (ir al baño...).Se levanta, se me ríe y me provoca físicamente gritando a la vez "no me toques" cuando pretendo conducirla a su sitio. El asunto se sube de tono y me voy de la escena aprovechando que está mi compañera de guardia. Cuando vuelvo y me pongo a escribir un parte de disciplina a un alumno (Ggg) recibo provocaciones por parte de Xxx, hay un cruce de palabras donde la llamo "impertinente". Me reta, me provoca, me insulta, me avasalla y vuelvo a desaparecer buscando al Jefe de Estudios. Hemos estado a un paso de engancharnos físicamente. Se cree con libertad de hacer lo quiere, de machacar al profesor, de estar por encima de todos. Sólo tiene derechos. No soporta una orden. Obedece (cuando lo hace) riéndose. Solivianta a los compañeros en contra del profesor. Es inaguantable incluso fuera del aula ".(267)</p> <p>Ej."Xxx se levanta y le pega a Lll gritando que porqué el otro día la llamé gorda. Cuando le pongo el parte se pone a gritar en clase. Cuando le digo que no grite me contesta que:"grito cuando me sale del coño" y lo repite varias veces. (17)</p> <p>Ej."Le llamo la atención en clase varias veces. Una de ellas le digo que así no se está en clase y me contesta "ah no, y como se esta?, aun no lo sabes? Le digo "no dímelo tú" me dice. Contesta al profesor y lo cuestiona constantemente con poca educación (muchas veces te contesta en árabe sin poder entender lo que dice) ". (354)</p>
	No verbales	75	<p>Ej."Le pega a Lll puñetazos en el cuerpo y la cara(no sé por qué ha empezado la discusión), hasta el punto de hacerle daño ". (206)</p> <p>Ej."Se va de clase y yo no le dejo. Juega en clase con Mmm una vez que yo había entrado en clase. Se pone la mochila y se va. Al decirle que le pongo un parte me dice que estoy tonta ". (225)</p> <p>Ej."Bromeando con Nññ empieza a pegarle manotazos, tortas, puñetazos, patadas... hasta que acaban enganchadas y gritando... tirando sillas, mesas... ". (237)</p> <p>Ej."Comer chicle. Pese a que le aviso de que tire el chicle 4 veces sigue comiendo. Está con el móvil en clase pasándoselo con lll, se lo pido y se niega a dármelo. Comenta:"Vaya mierda de profesora"Cuando faltan 15m de clase la expulso porque está constantemente haciendo bombetas con el chicle, con actitud chulesca y pasando de mis constantes advertencias ". (228)</p> <p>Ej. "Tira una mesa "accidentalmente ". Al rato tira otra también "accidentalmente" según ella. Al rato se pone a reñir con xxx pegándole patadas, tortas, tirando sillas, armando follón, todo medio en serio medio en broma." (427)</p> <p>Ej."No hace nada, molesta, no viene con material apropiado y juega con el móvil, (hace fotos??) jugando le pega un cachete en el culo a Fff (aunque esta no se queja) palmea... va a su bola... Fff y Qqq le siguen la gracia. No sé que pintan aquí, insoportable ". (269)</p> <p>Ej."Le toca el culo a gvg (ella) ".(340)</p>

ANEXO XLV

Partes de incidencias.

Cuadro síntesis de las descripciones realizadas en los partes de incidencias. Área 3.

Categorías	Subcategorías	%	Extractos literales ⁷¹
Con voluntarios	Verbales	80%	Ej. " Hace comentarios xenófobos contra Ggg. Cuando le llamo la atención y le digo que no quiero oír eso en mi clase, que cuide lo quédese, que todo el mundo se merece un respeto, sigue con lo mismo. Le digo que si sigue así le pondré un parte y que así entenderá que hay que respetar a todo el mundo. Entonces él me contesta que el también sabe hacerme entender las cosas, le pregunto si me está amenazando, me dice que me lo tome como quiera. Cuando le vuelvo a preguntar me dice que no, que el no ha dicho eso, pero me sigue contestando e increpando. Le digo que le voy a poner un parte y me dice que se va de clase. Le aclaro que yo no lo echo, que si se va es porque él quiere. Se levanta (junto con LIII) y se van dando un portazo. A los cinco minutos más o menos vuelven a entrar con actitud de no hacer nada, molestando y gritando". (59)
	No verbales	20%	Ej. "Xxxx se mete en esta clase (1º C) cuando no le corresponde (debería estar en otro lado). Altera el grupo y desobedece las indicaciones del profesor para que se vaya(280)
Sin voluntarios	Verbales	33%	Ej. "Amenazas. Xxx espera a la salida de clase a sss y cuando intenta acompañarle a clase a sss para protegerla viene Xxx y delante de mí le amenaza diciéndole que a la salida de clase a las 2.30 se va a enterar quién es ella (298) Ej. " Fuera de la clase (5ª) hora estaban entrando y saliendo del gimnasio hasta que los he sorprendido encerrados los tres en el servicio del gimnasio, no estaban en su clase ni con un profesor, deambulaban por los pasillos gritando y perturbando el orden. (3)
	No verbales	77%	Ej. "xxx, xx y xxx pegándose toda la clase, tirándose del pelo, dándose patadas, es su forma de ser natural. Van a lo suyo, no oyen ni escuchan, nada les impone. Gritan, alteran, todo es poco. xxx y xxx a lo suyo, colgados en la ventana. xxx y xxx siempre pegándose. Esto es caótico, a menudo insoportable y siempre desquiciable. No nos merecemos esto".(309) Ej. " Se va de clase sin permiso. Altera y perturba el orden de la clase no haciendo ningún caso al profesor".(83) Ej. " Aparece en clase cuando no le corresponde y no se quiere ir alterando el ya desorden de la clase". (249)

⁷¹ Tabla con vaciado completo en anexo

ANEXO XLVI
Partes de incidencias.
Cuadro síntesis de las descripciones realizadas en los partes de incidencias. Área 4.

Categorías	Subcategorías	%	Extractos literales ⁷²
Con voluntarios	Verbales	50%	<p>Ej."No para de enredar. Hablar en voz alta, no atiende a las explicaciones y cuando le llamo la atención contesta y cuando termina de todo esto me dice:"Ya puedes empezar, profesora". La he expulsado de clase porque después de todo esto, ha seguido con una actitud de no dejar dar clase. Tengo la sensación de hablar a la pared. Los alumnos en clase pasan de mí, de mi explicación y de mi presencia ". (171)</p> <p>Ej. "Le he llamado la atención y ha reaccionado riendo, y contestando mal. Le he mandado salir fuera y me ha contestado "ya verás" amenazándome ". (324)</p> <p>Le digo que coja su trabajo y empiece a hacer algo, que no se lo repito más veces, que sí no me ha entendido. Entonces me dice que se lo explique en chino. (304)</p>
	No verbales	50%	<p>Ej. "Tira la mochila de mal genio", (234)</p> <p>Ej." Se despereza y se sienta de cualquier manera". (220)</p> <p>Ej. "Llega 10 minutos tarde y porque la profesora de guardia lo ha visto escondido". (398)</p> <p>Ej. "Lo echo de clase y no quiere llevarse el trabajo para hacer. Cuando va a salir por la puerta me hace un gesto con el dedo levantado ". (304)</p> <p>Ej."Desde el incidente de la semana pasada es el tercer día que llega tarde a clase. ¿Qué pretende? Pues que lo diga el psicólogo. La dejo al final sentada ". (367)</p> <p>Ej."Se sienta con LIII sin intención de hacer nada, le digo varias veces que se ponga a trabajar. No lo hace, se levanta de su sitio y se sienta para hablar con Fff.</p>
Sin voluntarios	Verbales	34%	<p>Ej."Malas contestaciones con la profesora. Se ha levantado de su sitio y se a marchado a otro y le ha preguntado porque se ha cambiado y me ha contestado "porque me da la gana", así que por su mala contestación y desobediencia ante las indicaciones de que volviese al sitio para trabajar con todo el grupo lo he expulsado ". (418)</p> <p>Ej." Juega en clase con xxx una vez que yo había entrado en clase. Se pone la mochila y se va. Al decirle que le pongo un parte me dice que estoy tonta".(225)</p>
	No verbales	66%	<p>Ej. "Tocando el tambor, ha cogido la mesa y se ha puesto a hacer música con ella dándole golpes...". (184)</p> <p>Ej."Continuamente balancea la mesa y hay que llamarle la atención. Cierra la carpeta y con mal genio la tira"(256)</p> <p>Ej." Viene por primera vez a clase en toda la mañana a última hora con la mano en los bolsillos. Grita, se cambia de sitio, come chicle y contesta insultando.."(188)</p> <p>Ej."Le pega a LII puñetazos en el cuerpo y la cara. No sé por qué ha empezado la discusión), hasta el punto de hacerle daño ". (396)</p> <p>Ej."Mira por mis carpetas y me quita un parte que le había puesto a su hermano. Poco antes de que termine la clase y cuando yo voy un momento al final de la clase, va a mi mesa, abre la carpeta del profesor, saca el parte que le he puesto a su hermano, lo arruga y se lo esconde en el bolsillo para que yo no lo encuentre y yo no pueda entregar ". (359)</p> <p>Ej."En mitad de la clase le suelta una bofetada a Ggg. Cuando la expulso le amenaza para después. Se encara conmigo al decirle que coja material para trabajar fuera ". (362)</p> <p>Ej."Amenazas. Ha tirado el diccionario lejos de su sitio. Se ha pasado la clase molestando a los compañeros. No trae material a clase y le he dado ficha, diccionario y lápiz. Ha tirado el diccionario al otro lado de a clase. Le he llamado la atención y ha reaccionado riendo, y contestando mal". (324)</p>

⁷² Tabla con vaciado completo en anexo

ANEXO XLVII					
PARTES DE INCIDENCIAS EMITIDOS POR EL PROFESORADO. TABLA CON VACIADO DE CONTENIDOS					
Septiembre					
A	Di	H	Asign	Ti po	Descripción
2	25 m	6	E.f.	4	1. Fuera de la clase (5ª) hora estaban entrando y saliendo del gimnasio hasta que los he sorprendido encerrados los tres en el servicio del gimnasio, no estaban en su clase ni con un profesor, deambulaban por los pasillos gritando y perturbando el orden.
3	20 v	3-4	Rec	1,2,3,	2. Dentro del incidente de xxx, interviene este alumno, subiendo a la primera planta, cuando la profesora les había dicho que no subieran. Insulta a la profesora diciendo "te has puesto como una loba". La profesora le indica que la está insultando. El alumno bajó a la primera planta y fue a hablar con el otro profesor de guardia xxx profiriendo más insultos y acusaciones contra la profesora. La profesora se acercó y este alumno se puso en actitud desafiante, con los brazos bajados, sacando pecho, levantando la cabeza, es decir, en actitud claramente desafiante de gallo de pelea o mafioso indeseable, acercando excesivamente su para la de la profesora hasta unos tres centímetros, en actitud claramente desafiante, provocativa y pidiendo que le dieran una bofetada. La profesora le advirtió que la estaba desafiando y que había hecho méritos no para un parte sino para varios. Valoración. Es un incidente público en presencia e otros alumnos y profesores y personal de conserjería. Es una falta muy grave por agresión moral, desprecio, ofensa y desobediencia, falta de respeto a la dignidad de una profesora y es un atentado contra un funcionario público en el ejercicio de sus funciones. Un ultimo dato negativo es que al acabar el recreo fueron el grupo de alumnos a denunciar ¿ a la profesora a la JEFE DE Estudios y /o Directora (tanto la jefe de Estudios como la directora los mandaron a clase). Propuesta de medidas. Que se compruebe que sabe leer y que entiende lo que lee (o es analfabeto funcional) ya que las normas, que supongo, le entregó el tutor, están muy claras y las ignoró totalmente. Que sus faltas son suficientemente graves para aplicar una expulsión inmediata con los días que proceda según las atribuciones de la directora. Que se le apliquen inmediatamente todas las medidas establecidas a que se crean convenientes para faltas graves y muy graves a fin de frenar estas actitudes negativas desde principio de curso.
	25 m	6	E.f.	4	3. Fuera de la clase (5ª) hora estaban entrando y saliendo del gimnasio hasta que los he sorprendido encerrados los tres en el servicio del gimnasio, no estaban en su clase ni con un profesor, deambulaban por los pasillos gritando y perturbando el orden.
	21 v	3-4	Rec	1,2	4. Amenaza con pegarle a mi compañera de guardia de recreo si esta le ponía un parte.
	25m	6	E.f.	4	5. Fuera de su clase (5ª hora) lo he sorprendido (idem de uno anterior)
4	28 v	5	Len	3,4	6. Protestar cuando se le pide que se cambie de sitio y no atender la orden del profesor de guardar silencio en clase.
7	17 l	3	Ccn	3,4,9, MO	7. Molesta haciendo ruidos y hablando en voz alta. Tiene móvil, lo toca para que suene, se niega a dármelo. No tiene material ni libros. Le digo que saque la libreta y no lo hace.
	17 l	5	Gu		8. No entra en clase a la hora prevista, merodean por el vestíbulo con la intención de irse del instituto requeridos por la profesora de guardia para que vayan a trabajar con ella por en fin de evitar la interrupción de su propia clase (dada la hora tan tardía) hacen caso omiso de las indicaciones intervienen dos profesores más y contestan de forma impertinente y ofensiva y en tono inoportuno. Presente la jefe de estudios les indica que vayan a su despacho fingen dirigirse al pero se dan la media vuelta y salen apresuradamente del centro. Este incidente no se ha producido con anterioridad. Han incumplido algunas d las directrices aprobadas por el claustro de profesores a comienzo del curso y/o las normas referentes al rri deberes de alumnos en sus apartados 1 (a, b, c) y 2(c y e)Se proponen medidas las establecidas en directrices y reglamentos antes mencionados xxx Expulsado los días 19, 20 y 21 de septiembre.
	18 m	3	Mu		9. El alumno perturba constantemente la clase. Hace ruidos y diferentes sonidos con la boca. Con el pie, le da al compañero de delante. Al profesor le contesta y me dice "que me hinche". Es enviado a jefatura y no aparece entra en clase sin permiso del profesor. El profesor le dice que le acompañe a jefatura y no quiere.
	25m	5	Plá	3,4,	10.
10	24 l	4-5	Ent	3	11. Negarse a darme el móvil. Me dijo que lo recogía y no lo sacaría más, pero ha contestado muy mal diciendo que prefería que le pusieran un parte a darme el móvil.
	24 l	6	Mu	3,4	12. Continuamente hablando con su compañera xxx y perturbando el desarrollo de la clase. Es avisada en varias ocasiones.
11	25 m	5-6	Pas	1,3	
	26 x	6	Mate	9	13. Ha venido a clase toda la maña sin la mochila. No ha traído nada.
	24 l	1	Mat	3,9	14. Es el primer día que viene a clase, y lo hace sin ningún tipo de material, se sienta encima de la mesa, toca el tambor con la mesa, como no le hacemos caso, nos dice si le vamos a poner un parte. Abre la puerta y se va.
	26 x	6	E.f.	4	15. Fuera de la clase (5ª) hora estaban entrando y saliendo del gimnasio hasta que los he sorprendido encerrados los tres en el servicio del gimnasio, no estaban en su clase ni con un profesor, deambulaban por los pasillos gritando y perturbando el orden.
20	24 l	6	Mu	3,4,	16. Toda la clase hablando con su compañera xxx y perturbando el desarrollo de la clase. Es avisada en varias ocasiones.

Anexos

25 m	5	Plá	1,2,4	17. Xxx se levanta y le pega a Lll gritando que porqué el otro día la llamó gorda. Cuando le pongo el parte se pone a gritar en clase. Cuando le digo que no grite me contesta que:"grito cuando me sale del coño" y lo repite varias veces. Xxxx expulsada 27 y 28 de septiembre y 1 de octubre.
------	---	-----	-------	---

Octubre					
Al	Di	H	Asign	Tipo	Descripción
3	4 j	1	Mat.	9	18. Ha venido a clase sin el cuaderno con la fotocopia correspondiente que tenía pegada para trabajar.
	9 m	6	e.f.	4	19. Abandona la clase sin permiso habiendo sido advertido de que salga hasta acabar la hora. Altera y perturba el orden en clase.
	11 j	2	plast	3,4,9	20. Todos los días que viene llega sin material, con las manos en los bolsillos, a reventar la clase, a cantar y a tocar en la mesa. Los tengo en clase aunque solo hacen que molestar, pelearse, hablar mal, faltar a todo el mundo. Siempre que viene hace lo mismo. Llll expulsado los días 19, 22, 23, 24 y 25 de octubre.
	26 v	5	Len	1,5	21. Golpear violentamente con su mesa la silla de Fff, enfadado y de malos modos. Además ha llegado muy tarde. Le pongo de pie al fondo del aula. Me discute la decisión y me obliga a levantarle la voz.
	29 l	6	Mu		22. No trae el material. Se echa a dormir en clase. Pregunta si puede ir al baño, le doy permiso y tarda 9 minutos en volver. Se enfada porque le pongo parte y se va dando un portazo.
	31 m	5	ccss	9,3,4,	23. No traer el material escolar y estaba tirado en la mesa.
4	5 v	6	MAT	3,4	24. No para de hablar en voz alta, contesta a lo que no se le pregunta. Se mete donde no le llaman. Habla de lo que le pasa por la cabeza. Está continuamente llamando la atención, impidiendo como casi todos sus compañeros, el desarrollo normal de la clase.
	9 m	2	LEN	3,4	25. Insistir en chistes y observaciones con doble sentido en voz alta pese alas advertencias del profesor.
	18 j	1	Mat.	2,11	26. Insolencia. Contestar de malas maneras y gritando a la profesora, en forma amenazante y exigente.
	26 v	5	Len	4	27. Reírse continuamente de cualquier orden dada por el profesor. Intervenir inoportunamente para seguir con la juega en clase. Lo expulso.
	29 l	4	Len	3,4	28. Presta material y pretende reclamarlo levantándose sin permiso. Protesta cuando le indico que se siente. Dice que entonces no trabaja y le pongo de pie en clase.
5	5 v	6	MAT.	3,4	29. Se ha dedicado toda la clase a volverse hacia atrás, reírse y enredar con Mmm Ha puesto la excusa de que no tenía tijeras para recortar y pegar la fotocopia en el cuaderno porque se las habían quitado y así no trabajaba. Me lo ha devuelto y me ha dicho que no iba a trabajar nunca. La he expulsado de clase por su actitud, ya que no paraba de enredar y reírse.
	17 x	5	CCSS	4	30. Riéndose y gritando
	30 m	5	PLAS	11	31. Comer en clase
	31 x	5	CCSS	3,4,9	32. Dijo que no quería trabajar en clase y no trajo material.
7	19 v	5	LENG	3,4,9	33. Ha venido sin material ni cuaderno y a la indicación del profesor de que se callara ha seguido con su actitud levantando la voz e impidiendo que se pudiera dar la clase.
	j	2	PLAS		34. Todos los días que viene llega sin material, con las manos en los bolsillos, a reventar la clase a cantar y a tocar en al mesa. Los tengo en clase aunque sólo hacen que molestar, pelearse, hablar mal y faltar a todo el mundo. Hacen lo mismo siempre que vienen.
	17 x	3	LENG	3,4,9,	35. Xxxxno trae absolutamente nada. No tiene ni libros. Se dedica a molestar. Hoy se ha puesto a silbar y le he puesto de pie, aun así ha seguido molestando y contestando mal. Se ha pasado la hora de pie.
	18 j	6	tutoría	3,4	36. Llamarle la atención continuamente por cambiarse de sitio, hacer ruidos con la boca y no participar en la actividad.
	31 x	5	ccss	3,4,9,	37. Hablar en clase
	29 l	6	Music	9	38. No trae material Se echa a dormir en clase Lo expulso por interrumpir en clase. Expulsado xxxxllos días 19, 22, 23,24,25 de octubre
	29 l	4	Len	3,4,8,9,	39. Llega tarde, no trae ningún material, ni boli, ni papel, ni libro. habla, molesta, canta, toca en la mesa. Lo pongo de pie. Se dedica al ritmo con la estantería lo expulso y se va de malos modos.
10	19 v	3	DIR		40. Las alumnas han llegado tarde a primera hora de la mañana con lo que no han podido entrar y se han quedado en la puerta. Cuando ha sonado el timbre de la 2º hora y se ha abierto la puerta las alumnas junto con bbb que venía por primera vez este curso, se han ido, con lo que, de nuevo, al volver se han encontrado con que la puerta se había vuelto a cerrar. Por supuesto, se les ha dicho que no podían entrar y acto seguido, las alumnas desobedeciendo, se han "colado" por la puerta de los coches. Sabiéndolo, además, que habían entrado ya todos sus compañeros a clase y que, tal vez, los profesores no les dejaban entrar. Con su actitud han incumplido varias de las normas del Centro incurriendo demás en desobediencia. Expulsada Aaa el 24 del 9 del 07
	9 m	2	LEN	3,4	41. Mofarse del profesor pasando lista contestando de manera impertinente "no está" cada vez que el profesor decía un nombre.
	26 v	5	LEN	4	42. Reírse continuamente del enfado del profesor y de sus órdenes desde el comienzo de la clase. La he puesto de pie al fondo del aula.
	29 l	1	MAT.	3,4,11	43. Bostezar continuamente sin taparse la boca y abriéndola al máximo después de advertirle. Reírse con sus compañeras y cuanto más me enfado más se ríe. Hay que estar continuamente llamando la atención.

Anexos

					Los he separado y cambiado de sitio.
	31 x	3	LEN	2	44. Contestar de malas maneras levantando la voz al quitarle el móvil por sacarlo en clase para ver la hora. La contestación dice así. "Pues hay un profesor que tiene el móvil encima de la mesa-Así que los profesores lo pueden sacar y nosotros no".
1 2	3 x	6	Mat.	3,4,	45. Es el segundo día que viene a clase. No ha hecho más que dibujar en un papel detrás de otro, hablar y no dejarme dar todos las indicaciones pertinentes.
	4 j	6	Tut	3,4,	46. Expulsada por tocar el tambor utilizando la mesa.
	8 l	6	Mus	9	47.
	9 m	4	Mus	9	48. Es expulsada por segunda vez esta semana por carecer del material necesario para la clase.
	10 x	6	MAT.	9	49. Viene a clase, sin cuaderno, sin lápiz, sin goma, sin nada.
	17 x	5	CCSS	3,4	50. Cachondearse al inicio de la clase con Bbb.
	19 v	6	MAT	9	51. No ha traído ningún tipo de material (cuaderno..) sólo un bolígrafo que lo lleva su amiga Qgg.
	25 j	6	TUT	3,4,	52. No callar aunque se lo advierta cien veces, interrumpiendo así la actividad realizada continuamente. La expulso de clase.
	26 v	5	LENG	4	53. Causa el enfado de LIII, no trae material y responde al profesor. La expulso.
1 8	29 l	4	ESP.	1,2,3, 4,5,9,	54. Le gasta una broma a una compañera y esta no le hace gracia y se vuelve entonces vvV le da más fuerte y ella se vuelve otra vez. Se le dice que se pare y el continua en cuanto la profesora sigue corrigiendo el trabajo de cada alumno. Al final me coloco delante de el porque se niega a sentarse y por cuatro veces sale hacia la compañera a pegarle al final de la clase. Cuando se le dice que salga de la clase por pegar a una compañera y no hacer nada me llama mentirosa por decirle por que se le saca fuera según la sucesión de los hechos. Es cuando empieza a dar patadas a las sillas, entre dos compañeros le sujetan para que pare. Finalmente se la lleva a jefatura.
	31 x	3	ESP.	3,4	55. Está toda la clase hablando e interrumpiendo el desarrollo de la clase.
2 0	30 m	6	A.D..	3,4,	56. Mientras vemos una película, ella no para de hablar molestando a los que quieren ver la película. En varias ocasiones la increpo diciéndole que calle pero al poco tiempo vuelve a hablar. Finalmente uno de los alumnos le dice que les está molestando y se enzarzan en una discusión, aunque nadie la insulta, ella fuera de sí grita "me ha llamado puta negra". Yo le digo que se calme que eso no lo ha dicho nadie. Ella se levanta y gritando dice que se va a hablar con la directora y se va de clase. Y el resto de los alumnos se queda en silencio siguiendo la película. al poco rato vuelve pegando portazos y haciendo tanto ruido como puede y se reproduce la discusión con tres de los alumnos aunque está vez consigo que se calme y que se callen todos.
	29 l	5	CCSS	3,411,	57. Subir el tono de voz (gritar a la profesora). Empieza a leer una compañera y ella también se puso a leer cuando les dije que tenían que leer su compañera, ella se puso a gritarme que ella también quería leer, que no se había dado cuenta que era la otra compañera, siguió justificándose gritando que ella tenía la razón. Es muy excéntrica y quiere llamar siempre la atención.

Noviembre					
Al	Di	H	Asign	Tipo	Descripción
2	6 m	3	ccnn	9,3,4,	58. Ha venido a clase toda la maña sin la mochila. No ha traído nada.
	6 m	5	Plas.	2,3,	59. Hace comentarios xenófobos contra Ggg. Cuando le llamo la atención y le digo que no quiero oír eso en mi clase, que cuide lo quédese, que todo el mundo se merece un respeto, sigue con lo mismo. Le digo que si sigue así le pondré un parte y que así entenderá que hay que respetar a todo el mundo. Entonces él me contesta que el también sabe hacerme entender las cosas, le pregunto si me está amenazando, me dice que me lo tome como quiera. Cuando le vuelvo a preguntar me dice que no, que el no ha dicho eso, pero me sigue contestando e increpando. Le digo que le voy a poner un parte y me dice que se va de clase. Le aclaro que yo no lo echo, que si se va es porque él quiere. Se levanta (junto con LIII) y se van dando un portazo. A los cinco minutos más o menos vuelven a entrar con actitud de no hacer nada, molestando y gritando
	22 j	4	Ing	3,4,5, 9,10	60. El alumno ha llegado tarde a clase se ha sentado junto a LIII ha estado hablando y molestando toda la clase. En otro momento estaba (durmiendo o con los ojos cerrados) encima de la mesa. Cuando la profesora le ha pedido que copiará las frases de la pizarra se ha negado. Tampoco ha querido salir a hacer ninguna frase. Cuando ha vuelto LIII del lavabo ha dicho al profesor que el también se iba. No se le ha dado permiso. Se ha quedado enfadado y ha salido dando un portazo. Se ha envalentonado con la profesora.
	23 v	2	ccss	3,9,	61. No quería hacer nada, no tenía material, cuando se le invitó varias veces a que hiciera la ficha no quiso, cuando se le amenazó con la expulsión entonces si las quería.
	28 x	2	a.e.	3,4,	62. No para de hablar y no deja ver una película.
	29 j	4	Ingl	3,4,9	63. Ha llegado tarde a clase y se ha pasado casi toda la hora molestando y no haciendo caso a las indicaciones de las profesoras. Nunca trae ningún material ni usa lo que se le da, en este caso las fichas de inglés.
	29 j	6	Guar		64. Este alumno está escondido en un pasillo con Fff durante la última hora .
	30 v	6	GU	3	65.
3	9 v	4			66. Entre primera y segunda hora sale del Centro a fumar a la calle cuando sabe que está completamente prohibido salir entre clase y clase. Salgo y le indico que debe entrar y advertirle que no debe actuar así y que voy llamar a su familia. Me promete con gran exageración de `palabras y gestos que no volverá a hacerlo. Entre segunda y tercera hora vuelvo a verlo salir a la calle con las mismas intenciones acompañado de Xxxx y ññññ. Pretende convencerme que ha salido hasta ahí para avisarles a

Anexos

					los otros que no se podía salir...Sin comentarios.	
	7 x	5			67. A quinta hora de la mañana vienen a Jefatura tres alumnos de 1º A llorando atemorizados porque unos alumnos de 1º b encabezados por LIII les están amenazando con pegarles. En la hora anterior, que habíamos tenido reunión de tutores de 1º, se había comentado ya este tema de la intimidación. Tras más de media hora de charla con LIII y XXXX aceptan que han discutido con ellos pero insisten en que no va a hacerles nada. Se observa con claridad que LIII no quiere que se enteren en su casa del asunto porque le están amenazando con sacarle del centro.	
	6 m	5	plast	3,4,	68. Cuando le digo que se comporte (que deje de gritar, del alborotar, que haga algo), que también lo he nombrado en el parte de Ppp, me dice gritando: ¿a mí? si yo no me he ido "pija" y sigue con la actitud de molestar y no hacer nada.	
	22 j	4	Ingl	3,4,8,9	69. El alumno ha llegado a la clase tarde. Se ha sentado junto a Bbb y no ha dejado de hablar y molestar. Al ser imposible seguir con la clase se ha pedido al alumno que se separara. Como ha colaborado en la pizarra, haciendo una frase de un ejercicio en la pizarra con la profesora y ha prometido portarse bien se le ha permitido salir al lavabo. Pero ha tenido que venir una profesora que estaba de guardia a acompañarle porque estaba bailando por el pasillo. El profesor le ha ordenado salir de clase y ha salido malhumorado.	
	23 v	5	Guar	11,	70. Se había picado la clase y estaba en un servicio encerrado con una alumna.	
	19 l	6	Mus	2,4,	71. Se burla de la profesora	
	5 l	3	ccnn	9,3,4	72. Ha venido a clase toda la mañana sin la mochila. No ha traído nada.	
	12 l	3	ccnn	4	73. Hace lo que le da la gana pese a que le advierto constantemente de que no moleste. Viene pese a que todavía está expulsado del centro.	
	16 v	3	Ingl	3,4,9,	74. No ha traído ningún material y se ha dedicado a molestar a la clase. A mi amonestación de que se si se portaba mal le iba a echar de clase se ha levantado y se ha marchado diciendo que prefería irse, - abufame. (ha dicho)	
	16 v	4	j.e.		75. El alumno jji viene hoy día 16 de noviembre a Jefatura de Estudios para informar de que LIII le está constantemente amenazando con pegarle una paliza y que tiene miedo porque se junta con su banda y si lo cogen le van a hacer daño de verdad. Parece ser que está celoso porque ffff es amigo de rrr y eso no le gusta. En las amenazas ha intervenido también nnn que estaba por fuera del IES a la hora del recreo (está expulsado)	
	22 j	5	A.E.	3,4	76. Cuando le digo que se calle y se siente en una silla, detrás de una mesa y en una fila ordenada no me hace caso y cuando le insisto en voz más alta y cuando le insto para que lo haga se muestra enfadado mientras dice algo así como: "este es un borde".	
	13m	6	Mus	3,4,	77. No quiere hacer nada durante la clase. Es situado al final de la clase al final es expulsado.	
	28 x	2	A.E.	3,4	78. No para de hablar e impedir ver una película.	
	4	7 x	6	Mat.	3,4,	79. No parar de reírse y de hablar en voz alta y contestar cuando no se le pregunta. Al estar continuamente llamándola la atención interrumpe el desarrollo de la clase.
	9 v	3	Ingl	2,3,4,	80. Niñ se ha pasado la hora sin trabajar y molestando a la clase. Ante una de mis amonestaciones me ha contestado: "Tú no me mandas porque no eres mi profesora".	
	13m	3	ccnn	4	81.	
	22 j	2	A.E.	4	82. Mientras estamos viendo una película empieza a torear con la silla hasta que se cae hacia atrás armando ruido, provocando risas y gritos en la clase, interrumpiendo una vez más la clase.	
	7	13 m	6	e.f.	3,4,	83. Se va de clase sin permiso. Altera y perturba el orden de la clase no haciendo ningún caso al profesor.
	15 j	4	Ing	3,4,9,	84. No trae ningún material escolar y se ha dedicado a molestar en la clase contestando mal y molestando a la profesora y compañeros.	
	27 m	5	Plás	3	85. Después de muchos avisos y visto que no cambia su actitud lo mando con el profesor de guardia. Se enfada, no quiere bajar y cuando le digo que marche, me dice: "tranquila que me iré cuando me dé la gana, no cuando tú me digas". Da un portazo y se va con las manos en los bolsillos.	
	8		plast	3	86. Tres veces le digo que tire el chicle que está masticando. Hace que lo tira, pero sigue comiendo las tres veces	
	7 x	6	mat	2,4,8,	87. Llega a clase 20 minutos tarde, a las 14 horas, diciendo que había ido a llamar por teléfono a su casa pero que no se sabía el número. Al preguntarle si le pasaba algo me contestó que le dolía la tripa y al decirle a donde había ido a llamar dice "que se llama teléfono", la expulso de clase.	
	30 v	5	GUAR	3	88.	
	28 x	6	Guar		89. Son las 8,55 del día 28 de noviembre. Cuando todos están en sus clases esta alumna junto con una de 1º A bajan de la segunda planta, donde seguramente se habían escondido en los servicios, van de excursión por los pasillos. Ni habían entrado en clase ni tenían intención de hacerlo. Esta clase de comportamiento no debe de quedar sin consecuencias. Comunicación pública a los demás alumnos y que estas conductas sean detectadas y castigadas. Se da conocimiento de esta situación y su corrección en clase y a las familias. Cuéntese esto como falta grave en caso de reiteración.	
	28 x	2	A.E.	3,4	90. No para de hablar e impedir ver una película.	
	10	5 l	1	mat	8,11	91. Mentir al conserje y a mí. Llega tarde a clase a 1ª hora después de haber cerrado la puerta de entrada al instituto y le acompaña Aaaa. Dice que llega tarde porque su hermana está enferma y la ha acompañado al hospital. La misma mentira que al conserje pues yo las he visto por el camino cuando pasaba con el coche hacia el instituto.
	19 l	3	CCNN	1,3,4,	92. Habla gritando e interrumpiendo la clase pese a que se le advierte varias veces. Le clava en el cuello un lápiz a bbb haciendo que esta grite e interrumpiendo de nuevo la clase.	
	12	30 v	6	GUA	3	93.
	28 x	2	A.E.	3,4	94. No para de hablar e impedir ver una película.	
	15	9 v	4	j.e.		95. Parte grave. La alumna ffff viene a Jefatura a informarme de que Vvv le "echa mano al culo y las tetas siempre que puede"(palabras textuales). Ya hace alrededor de un mes que Mª nnn me hizo un comentario similar. En ese momento hablé con él (lo negaba rotundamente) y le avisé que si alguien más se quejaba de algo similar tendría un parte grave.

Anexos

	13m	4	Mus	1,4,	96. Riñe con LIL en clase y no es la primera vez
1 6	12 l	5	Guar	3,4	97. Como en una ocasión anterior su actitud es pésima. De nuevo grita, contesta, tropieza y como si oyera llover cuando la avisas, le exhortas, le ruegas, le conminas. Da igual, rompe el silencio difícilmente obtenido. No razona se mueve por impulsos y tiene que quedarse con la ultima palabra entre otras cosas porque no escucha ni atiende a ninguna norma, sugerencia o mandato. Además de hacerse daño a si misma dificulta el funcionamiento de la clase de forma sistemática y yo diría que premeditada.
1 8	13 m	4	Mus	1,4,	98. Refir con Vvv durante la clase, no es la primera vez.
1 9	13 m	4	Mus	3,4,	99. No quiere hacer nada durante la clase
2 0	5 l	1	mat	8,11	100. Mentir al conserje y a mi. Llega tarde a clase a 1º hora después de haber cerrado la puerta de entrada al instituto y le acompaña Aaaa. Dice Que llega tarde porque su hermana está enferma y la ha acompañado al hospital. La misma mentira que al conserje pues yo las he visto por el camino cuando pasaba con el coche hacia el instituto.
	7 x	6	Mat.	3,4	101. No parar de reirse, hablar en voz alta y molestar cuando no le preguntas. Tengo que interrumpir continuamente la clase para llamarle la atención. Expulsada de clase.
	8 j	2	plasti	3,11	102. Comer en clase
	13m	3	ccnn	4	103.
	22 j	4	A.E.	3,4	104. Habla, interrumpe, sale de clase sin permiso, como chicle, hace pompas con él, finge enfermedades para que le deje salir de clase. Impide ver la película que estamos intentando ver en clase. Se sienta encima de las mesas sin permiso.

Diciembre					
Al	Di	H	Asign	Tipo	Descripción
3	10	4	Len	3,4,9,	105. No trae nada, llega tarde, molesta, le pongo de pie al final.
	11m	2	Len	3,4,9,	106. No trae nada, llega tarde, molesta, le pongo de pie al final.
4	17l	6	Mus	3,4,	107. Reirse de sus compañeras y cachondearse de ellas montando juega.
	12x	6	Mat		108. Irse de clase sin permiso, se ha ido para ayudar a ffff para buscar su mochila.
	12 x	3	Len	3,4,8,	109. En clase ha molestado sin parar incluso cuando la he puesto de pie al final. Al final la echo y se va riendo, le da igual que la expulsen. A sexta hora la echa otra profesora y en el pasillo se ha dedicado a amontar jaleo y revolver el ambiente. Yo estaba de guardia.
	12 x	2	a.e.	3	110. Me pide permiso para ir al baño, le digo que no y ella me dice: "pues ya me voy de todas formas" y se va. Previamente había tenido su enésimo enfrentamiento con Vvv levantándose de su sitio y yéndole a tirar del pelo y a insultarle a su sitio.
	10l	4	Len	3,4,	111. Molesta continuamente con comentarios graciosos y a destiempo mientras repasábamos un examen. Al final la expulso de clase pero sale contenta.
	11m	2	Len	4	112. Realizar comentarios graciosos en voz alta y que están fuera de lugar. Tras varios avisos la echo de clase y se va contenta con alegría.
7	12x	5	ccss	3	113. Estar insultando a sus compañeros toda la clase y levantar la mesa.
	12 x	5	Guard	3,8,11	114. Contesta, es maleducado. En los cinco minutos entre 2 y 3 hora ya se negaba a entrar en clase diciendo "luego" y se ponía "chulito". Más tarde lo han expulsado y ha desobedecido continuamente las indicaciones que le hacía insultándome, tonta, boba... le he dicho que era un maleducado y que iba a llamar a su casa y muy impertinente me ha ofrecido su móvil. Su padre me ha comentado que ayer había hablado con él y le he dicho que poco efecto le había surtido.
	12x	3	Len	3,4,9,	115. Viene sin material y de dedica a molestar para que lo echen de clase.
	12 x	6	Ma	3,4,5, 9,	116. Al entrar en clase ha cogido la mesa y se ha puesto a hacer "música" con ella dándole golpes. No ha hecho nada en toda la hora y con la tarea que le he dado la profesora de apoyo ha hecho una bola y la ha tirado. A mitad de la clase se ha levantado y se ha puesto a comer poniendo como excusa que Guillermo le iba a pegar y aprovechando que han llamado a la puerta y hemos abierto ha salido de clase y ya no le he dejado entrar. Antes había estado también un buen rato empujando las mesas para dar mal.
	11m	4	MUS		117. Ofende a sus compañeros: sacos de mierda... hijos de puta... Viene sin material y ha hecho todo lo posible para que lo expulsara.
	10l	4	Len	3,4,9,	118. No trae material, molesta. Tras una mala contestación lo saco de clase.
8	3l	6	Mú		119. Abandona la clase sin ser expulsada: "profe no aguanto la clase, adiós"
	4m	5	Plás	11	120. Comer en clase, después de avisarla 1000 veces y jurarme y perjurarme que había tirado el chicle.
	4m	4	Mús	3,4,	121. Móvil en clase. Enredando con él en clase. Le pido el móvil y no me lo da. Es expulsada.
	17l	5	ccss	3,4,9,	122. No paraba de contestar y era imposible dar la clase.
	11m	4	Mús		123. Cantar en clase, comer chicle, sacar el móvil y utilizarlo.
1 0	3 l	4	Len	3,4,8, 9,	124. Lleva dos días llegando 10 minutos tarde, con ganas de fiesta en clase, el viernes no trajo boli, interviene en voz alta sin permiso y permitiéndose bromas.
	17l	5	ccss		125. No deja de contestar a las profesoras y grita
	17l	6	Guar	3,9,	126. Estaba encerrada en el cuarto de baño con dos compañeras durante la hora de clase.
	12x	6	Mat.		127. No ha hecho nada en todo el rato que ha estado en clase porque le habían robado la mochila. A mitad de clase se ha ido sin permiso para buscar su mochila.
	10 l	3	CCNN	4	128. Le dejo salir a por el libro de texto que me dice que se había dejado en la taquilla. No era verdad, cuando vuelve a clase llama a la de al lado (1ºC) y se escapa corriendo interrumpiendo la clase. Le dejo entrar en clase pero no para de hablar así que la echo fuera.
	12x	3	LENG	3,4,8,	129. Habla y molesta en clase sin parar. En mi guardia de sexta hora es expulsada y se dedica a dar jaleo durante toda la hora.

Anexos

	12x	3	ccnn	1,5,	130. Se pone a reñir con Xxx, se dan tortas y patadas, Tiran sillas y gritan, todo en serio medio en broma y jaleadas por le resto de la clase.
	10 l	3	ccnn	4	131. Le dejo salir a por el libro de texto que me dice que se había dejado en la taquilla. No era verdad y cuando vuelve a clase llama en la de al lado (1º C). Se escapa corriendo interrumpiendo la clase Le dejo entrar a clase pero no para de hablar así que la echo fuera.
1 1	5 x	6	Mat	3	132. Se ha ido de clase sin permiso cuando aún faltaban 10 minutos para acabar su excusa era que se iba Llll y él también se marchaba.
	5x	5	Guard		133. Llega 10 minutos tarde a clase, porque no sabe que asignatura tiene a las 14 h y 15 minutos se va de clase sin el permiso de la profesora, ni de los profesores, pasa de todo.
	12x	6	Mat	3,4,9	134. Ha llegado y se ha puesto a hacer "música " con la mesa. En cuanto la profesora le ha dado la tarea, ha hecho un avión con ella. No ha hecho nada en toda la hora.
	12 x	3	Len	3,4,9	135. No trae nada y se dedica a reventar la clase para ser expulsado a los cinco minutos.
	10 l	6	Mús	9	136. No trae material, interrumpe la clase con golpecitos en la ventana. No hace caso cuando le llamo la atención.
1 2	11 m	4	Mus		137. Molesta continuamente en clase. Interrumpe la clase todo el rato, no hace nada. no trae material.
1 5	4 m	5	Plás	3,4,	138. Entra en clase, agarra a Lll sobre sus hombros y se pone a dar vueltas con él encima por toda la clase mientras yo le aviso de que lo deje en el suelo que lo va a tirar y que se van a caer y se van a hacer daño.
	11 m	3	CCNN	4	139. No se sienta en dónde se le dice. Se levanta. Habla constantemente. Molesta, le pega a Lll. Viene a hablar conmigo sin que le de permiso. Aunque le digo que se siente y se calle no hace caso.
	17l	3	CCNN	4	140. Hablar y reírse y no querer hacer caso a mis indicaciones. Hacer gestos obscenos a sus compañeros.
	18 m	3	CCNN	2,3,4,	141. No para de reñir con Lll. No se quiere sentar en dónde se le dice. Tiene una actitud rebelde, desafiante; "ponme un parte y échame ". Riñe con Lll y Ggg y le quita el sitio a Lll. Luego lo levanta y se lo carga a la espalda y se pasea con el encima por toda la clase.
	3l	4	Len.	3	142. No recoger un papel que había en el suelo debajo de su mesa.
1 6	10 l	6	Mus		143. Come chicle, le digo que lo tire y no hace caso.
1 8	4 m	3	ccnn	5	144. No hace nada. No para de reñir con su hermano. Lo separamos. Al rato Lll se levanta y le pega una patada a su hermano.
	5x	3	ccnn	5	145. Cantar, reírse en voz alta, interrumpir la clase constantemente.
1 9	3 l	4	Len	3	146. No recoger un papel que tenía a su lado en el suelo.
2 0	4 m	3	ccnn	4	147. No para de hablar e interrumpir la clase
	17 l	5	Guar	2,3,	148. Se esconde en los baños tras ser expulsada (junto con hhhhy jjjjj) no atiende a las indicaciones del profesor sobre estar trabajando en silencio. Come el bocadillo a pesar de que le indico que no lo haga. Grita desafiando al profesor. Dice " maleducada se lo dices a tus hijos".
	17l	6	Guar	3,8,	149. Estaba encerrada en el baño con dos compañeras durante la hora de clase.
	17l	2	Fran	2,3,	150. Empieza el control no debe de hablar pues la profesora ha aclarado cada una de las preguntas. Interrumpe en voz alta, molesta, la profesora interviene para decirle que no consiente la mala educación. Ella contesta diciendo que sólo su madre le puede decir que tiene mala educación. Ante esto es expulsada con el profesor de guardia.
	11m	2	Len	4	151. Habla en voz alta con comentario innecesarios y riéndose. La saco de la clase y se enfada con exclamaciones innecesarias. -¡ válgame Diós ¡-, -aquí no se puede hacer nada- etc...
	10l	6	Mus		152. Habla constantemente, grita al profesor, es expulsada.

Enero					
Al	Di	H	Asign	Tipo	Descripción
1	11v	6	MT	4	153. No deja empezar la clase. Hablar en voz alta y mirar por la ventana. Al decirle que le ponía un parte se va de clase y luego entra.
	8m	5	Plást.	8,11	154. Se va de clase. Llega a clase 13m tarde. Cuando le digo que según las normas del centro tiene una falta de asistencia dice que no se queda en clase y se va de la misma.
4	9 x	3	L	2,3,4, 11,irse de clase	155. Molesta en clase con intervenciones inoportunas. Castigada sin recreo decide irse. Se ríe de mí.
	10 j	1	MT	2,3,4, 11,Ex pulsad a.	156. Continuamente hablando en voz alta y preguntando lo que no debe, interrumpe la tutoría, en la que no he podido hacer prácticamente nada. Se va de clase riéndose y contestándome que no hará el deber que le he puesto al expulsarla.
	11 v	5	Len	3,11, se va	157. No quiere trabajar, ni leer, ni resumir, ni estudiar, se cruza de brazos, pretende hablar, se pone de morros y decide irse de clase. A las 13h 24m. Antes hablamos, le digo que no voy a utilizar la violencia para sacarla ni para retenerla y que la decisión es suya.

Anexos

				del aula.	
	1j	5	A.E.	3	158. Me pide que la deje ir al baño, le digo que no, me insiste varias veces y le contesto que no taxativamente. Dice "pues me voy de todos modos" y se va.
	11v	6	Mat	2,3	159. Impide el comienzo de la clase. Entra y como si no entrara nadie. No para de enredar y hablar, más bien gritar
	15m	3	Cie	3,4	160. Hablar sin para en voz alta, reírse, interrumpir la clase levantándose sin permiso a la ventana, pegarle collejas a sus compañeros que no le habían hecho nada (sin hacerle daño)
	16x	6	Mat	3,11	161. Recoge el material en la mochila sobre las 14h15m y se niega a trabajar por haberle llamado la atención anteriormente. Se niega a sacar el material de la mochila.
	16x	5	CCSS	3,4	162. No deja de hablar y de contestar a la profesora cuando le indica que se siente en otro lugar (sin ninguna educación)
	16x	3	Len	3,4,11	163. No abre el libro. Se niega a leer y a trabajar. Observaciones en voz alta impertinentes. Expulsada.
	17j	3	Cie	1,4	164. Bromeando con tttt, empiezan a pegarse manotazos y acaban a puñetazos, patadas, gritando, empujando a los compañeros, tirando mesas y sillas al suelo.
	17j	1	Mates	3,4,11	165. Asomarse por la ventana pasando de la presencia de la profesora. No para de hablar, se levanta, se ríe, pasa de todo
	17j	3	CN		166. Riñe con tttt, se persiguen (porque le había manchado el anorak con el borrador). Salen de clase corriendo sin permiso. Luego cuando vuelve, cuando me doy cuenta está comiendo pipas y el suelo alrededor de ella está lleno de cáscaras de pipa.
	18v	5	Leng	3,4,8,9	167. Llega tarde a clase. No trae el libro, se niega a sacar el cuaderno y a trabajar otra asignatura. Me monta el espectáculo y la expulso de clase.
	18v	2	CCSS	4	168. Molesta constantemente y perturba la clase con tttt. Se cree el centro de atención
	23x	6	Mat	3,4	169. No deja dar clase, ni explicar, hablando en voz alta, levantándose y contestando de malas maneras cuando se le reprende
	24J	3	CCNN		170. Se pone a reñir con Xxx, a gritar, a ver fotos, a tocar palmas y finalmente a gritar "huelga, huelga".
	25v	6	Mat	3,4	171. No para de enredar. Hablar en voz alta, no atiende a las explicaciones y cuando le llamo la atención contesta y cuando termina de todo esto me dice: "Ya puedes empezar, profesora". La he expulsado de clase porque después de todo esto, ha seguido con una actitud de no dejar dar clase. Tengo la sensación de hablar a la pared. Los alumnos en clase pasan de mí, de mi explicación y de mi presencia.
5	17j	6	Tut	3,11	172. Se asoma a la ventana pasando de la profesora.
6	8m	4	Mú		173. No trae el material a clase, habla y molesta...
	11v	6	Mat	4	174. Impedir el comienzo de a clase. Se dedica a mirar y hablar con los compañeros que tiene detrás y a las 13'50h decide sacar el material para comenzar.
	14l	6	Mús	3,4,7	175. No hacer nada, asomarse a la ventana, hablar, no traer el material.
	17j	6	Tut	3,11	176. Asomarse a la ventana, pasando de la profesora.
7	21l	6	Músi		177. Molestar en clase y no traer el material
	16x	6	Guar	2	178. Estar fuera del IES en horario lectivo (fin de cuarta hora). Llama para que le abran, veo que hace gestos para que baje un compañero. Sube y le digo que dónde va y me dice "Búfame"
	16x	5	Mat	2,3,4,9	179. Expulsado. Viene sin material, le quita el estuche y las tijeras a ggg y riéndose y jugando hemos empezado la clase 20m más tarde. Al decirle que le devolviera las tijeras me ha amenazado "Ya verás" y lo ha indicado con la mano. No deja dar la clase tocando el tambor.
	16x	4	CCSS	8,9	180. Llegó muy tarde con la intención de no hacer nada.
	11v	4	Proce	3,4	181. Desobedece en clase, interrumpe constantemente y no hace caso al profesor.
	10j	6	Gua	3,11	182. Insultar al profesor. Después de tocar el timbre de entrada a clase, se les indica a todos los alumnos que entren en clase. El no hace caso, se encara con el profesor diciéndome que no le gusto y además me insulta.
	10j	3	CC N		183. Asomarse a la ventana, gritar a través de ella y negarse a sentarse
	9x		Guar	3,4,5,9,11	184. Escaparse del centro. Molesta desde el comienzo tocando el tambor. Le pongo de pie y se dedica a estropear la empuñadura de la puerta. No ha traído materiales de clase y se va tan contento. En mi guardia a 6ª hora se escapó del centro.
	9x	6	Guar		185. El alumno ha desobedecido las indicaciones de la profesora de guardia y ha mentido cuando se le ha preguntado su nombre.
	8m	4	Mús		186. No traer material a clase. Hablar y molestar.
	15m	4	Mús		187. No traer material, perturbar en la clase hasta que consigue ser expulsado.
	23x	6	Mat	3,4	188. Viene por primera vez a clase en toda la mañana a última hora con la mano en los bolsillos. Grita, se cambia de sitio, come chicle y contesta insultando. Le expulso de clase.
	23x	6	Guar		189. Provocar a otros expulsados para montar jaleo, correr por los pasillos, no hacer caso del profesor, escaparse del lugar que se le asigna...
	24j	2	Plás	3,4	190. Molesta desde que entra en clase, va a todos sus compañeros a quitarles las cosas, no les deja trabajar, va a pegarles... Cuando le echo de clase no quiere irse. Al final, después de un rato, cuando ve que le he puesto un parte, abre la puerta y se va.
	24j	3	CCNN		191. Le pega a Ggg, luego se sienta, luego se levanta y le pega a Lll.
8	17j	6	Mús	2,3,8	192. No hace nada en clase, asomarse a la ventana, hablar... no traer el material
	15m	5	Plás	8,9	193. Llega a clase a la 1 con las manos en los bolsillos.
	11v	6	Mate	4,11	194. Comer chicle. No deja empezar la clase, no para de hablar y gritar y comer chicle. No deja comenzar la clase. Al decirle que le pondría un parte se va de clase y luego entra. No tira el chicle ni paga la multa. Cantar en clase, no trabajar.
	11v	5	Len	3,4,9	195. Tarda en sentarse, canta y baila, echa de su sitio a otro compañero. No trae el boli y sigue cantando en la mesa. La echo del aula.
	9x	3	Len	2,3,4,5,9	196. No trae libros ni nada. Pretende dormir con capucha. Habla. Castigada sin recreo se larga sin cumplir el castigo. En al guardia a 6ª hora está en el pasillo. Escribe en los armarios, se va al baño sin permiso y a montar juergas. Come chicle...

Anexos

	8m	5	Plás	8,11	197. Se va de clase. Llega a clase 13m tarde. Cuando le digo que según las normas del centro tiene una falta de asistencia, dice que no se queda en clase y se va.	
	8m	4	Mús		198. No trae material a clase, hablar, molestar y gritar etc.	
	15m	4	Mús	3,4	199. Nada más entrar ya le dice a su compañera que se van a ir. Perturban la clase hasta que consigue que la eche. Una vez expulsada invita a Fff para que salga con ella.	
	16x	2	AE		200. Al llegar a clase se niega a sentarse en una silla y sigue sentada en una mesa hasta que empieza a llover y se asoma junto a muchos de sus compañeros sin permiso. Allí gritan en alguna ocasión hacia la calle mientras yo los voy obligando a sentarse en las sillas. Cuando se han sentado y le he dicho a hhh que la expulsaba por su comportamiento ella dice: "Pues los demás también gritábamos". Por decisión propia se va de clase cuando echo a hhh.	
	16x	6	Mat	3,4	201. Cantar en clase. Cambiarse de sitio y ponerse a hablar con otra compañera.	
	16x	3	Len	3,4,9	202. No traer materiales, hablar continuamente. No recoger papeles tirados por el suelo debajo de la mesa. Expulsada del aula.	
	17j	5	A.E		203. No para de hablar molestando a los que intentan seguir un documental. En determinados momentos al final de la clase me doy cuenta de que está comiendo pipas. Luego veo alrededor suyo el suelo lleno de cáscaras de pipa.	
	21l	6	Músi		204. Comer chicle todo el rato.	
	24j	1	Mat	2	205. Contesta de malas maneras y gritando a la profesora. Cantar en clase	
	9	17j	3	CCNN	1	206. Le pega a Lll puñetazos en el cuerpo y la cara(no se por qué ha empezado la discusión), hasta el punto de hacerle daño.
1	11	5	Len	3,4	207. Empieza la clase provocando con comentarios impertinentes en voz alta y sin pedir permiso para hablar. Cuando estamos empezando a trabajar, agacha la cabeza y se empieza a reír de forma descontrolada. Ante su voluntad de estropear la clase la echo del aula.	
0	v					
	17j	5	AE		208. Comer pipas en clase. Al final de la clase veo que el suelo alrededor de ella y de jji está lleno de cáscaras de pipas.	
	16X	5	CCSS	3,4	209. Contestar a la profesora con actitud rebelde.	
	23x	6	Mat	3,4,	210. Dedicarse a hablar mientras explico y pasa de mis llamadas de atención	
	24J	3	CCNN		211. Grita, se pone a tocar palmas y finalmente grita:"!Huelga, huelga!"	
	25v	6	Ma	3,4	212. No deja dar clase, habla con Nññ, no atiende a las explicaciones y contesta cuando le llamo la atención. La sensación mía es de hablarle a la pared.	
1	10	3	CC N		213. Asomarse por la ventana, negarse a sentarse y negarse a salir de clase durante unos 15m	
1	j					
1	11	6	Mús	2,3,8	214. No hace nada en clase, asomarse a la ventana, hablar... No traer el material	
2	l					
	14v	1	Mús	3,4,9	215. No hacer nada en clase, asomarse a la ventana, hablar, no traer materia...	
	15m	5	Plás	8,9	216. Llega a clase a la 1 con las manos en los bolsillos.	
	15m	4	Mús		217. No trae material, no hace nada, perturba la clase hasta que consigue que la expulse.	
	15m	5	Plás	8,9	218. Llega a clase con las manos en los bolsillos	
1	9	3	Len	3,4,11	219. Irse de clase. Molesta durante la actividad de clase. Castigado sin recreo decide levantarse e irse.	
5	x					
	9x	6	Mat	3,4,11	220. No trabaja nada, no abre el libro ni el cuaderno. Hay que llamarle la atención continuamente porque se despereza y se sienta de cualquier manera.	
	10j	5	Guar	3,9	221. Expulsado por su profesor, justifica que no realiza la actividad que yo le he mandado porque no tiene bolígrafo. Como me niego a dejarle interrumpir la clase para buscarlo, desobedece constantemente mis indicaciones de que se quede en su mesa sentado correctamente. Se levanta, se tira por el suelo, se apoya en mi mesa, habla constantemente.	
	10j	3	CCNN		222. Asomarse a la ventana y negarse a sentarse durante 10m.	
	10j	1	Mat	3,11	223. Se sienta de cualquier manera, no trabaja. Hay que estar llamándole constantemente la atención para que lo haga.	
	14l	1	Mat	3	224. A las 8h45m sigue sentado de cualquier manera. No saca el material de la mochila. Se pone la cabeza encima de los brazos, apoyado sobre la mesa. Saca el material, no lo abre y se pone a dormir en la mesa.	
	16x	6	Mat	2,3,4,11	225. Se va de clase y yo no le dejo. Juega en clase con Mmm una vez que yo había entrado en clase. Se pone la mochila y se va. Al decirle que le pongo un parte me dice que estoy tonta.	
	16x	3	Len	3,4	226. Escondarse detrás del armario. No saca el libro, no quiere trabajar nada.	
	17j	2	Plás		227. Están insultándose con Lll. Cuando Lll le hace un comentario desagradable sobre su madre Vvv lo agarra del cuello y lo tira sobre la silla hacia el suelo.	
1	8	5	Plás	2,3,11	228. Comer chicle. Pese a que le aviso de que tire el chicle 4 veces sigue comiendo. Está con el móvil en clase pasándose con lll, se lo pido y se niega a dármele. Comenta:"Vaya mierda de profesora"Cuando faltan 15m de clase la expulso porque está constantemente haciendo bombetas con el chicle, con actitud chulesca y pasando de mis constantes advertencias.	
	17j	6	Tut	3,4	229. Asomarse a la ventana.	
	28l	3	CCNN	3	230. Ponemos un documental, no hace ni caso y no para de hablar. Le digo varias veces que se calle. No hace caso. Le digo que se ponga en la otra mesa separado de sus compañeros. Me dice:"No me da la gana".Le digo que se vaya de clase que le voy a poner un parte y me contesta:"No me da la gana de irme"	
1	17j	2	Plás		231. Se están insultando al final. Lll le hace un comentario desagradable y soez sobre la madre de Vvv	
8	j					
	21l	3	CCNN		232. No para de cizañar y de incordiar a los que están alrededor hasta el punto que su hermano que está sentado junto él se levanta y se va a la otra esquina de la clase. Aún así le sigue diciendo cosas en árabe pese a que su hermano no le contesta. Al final le lanza un boli con fuerza y mala leche intencionadamente.	
	28l	4	Len	3,4	233. En sesión de comunidades se burla de la profesora voluntaria continuamente, sin dejarla desarrollar su actividad. Los separo y sigue molestando. Desobedece literalmente las órdenes más simples. Lo expulso.	

Anexos

19	14L	5	CCSS	3,4,9	234. No paraba de reírse y pintarse todo el cuerpo con rotuladores y provocando la carcajada de los compañeros.
	25v	1	Mús		235. El alumno interrumpe la clase, contesta al profesor, habla en su idioma en el interior del aula. Es expulsado.
20	17j	5	AE		236. Al principio de la clase riñe con Nññ porque esta le ha manchado el anorak.
	17j	3	CCNN	1,4	237. Bromeando con Nññ empieza a pegarle manotazos, tortas, puñetazos, patadas... hasta que acaban enganchadas y gritando... tirando sillas, mesas...
	17j	6	Tut	3,4,11	238. Asomarse por la ventana, pasando de la profesora. Además se cachondea.
	18v	2	CCSS	4	239. Perturba el desarrollo de la clase y no para de molestar constantemente. No quería seguir en clase. Actitud pasota.
	10j	3	CCNN		240. Entra tarde a clase, se asoma por la ventana. Se niega a sentarse. Cuando expulso a varios ella se va con ellos. Cuando salgo a ver que no monten follón me la encuentro y la hago volver a clase. En clase no se quiere sentar donde se le dice, no saca el material y finalmente se levanta y se pone a bailar y a tontear.
	16x	2	AE	3,4	241. Al llegar a clase se sienta encima de una mesa y se niega a bajarse de la y sentarse en una silla. Mientras que estoy tratando que entre en razón, empieza a llover copiosamente y junto a más de la mitad de la clase se asoman a la ventana sin permiso pero así como la mayoría de los otros se limitan a mirar ella empieza a proferir gritos llamando a alguien y sin hacerme caso, pese a que le digo repetidamente que deje de gritar por la ventana y que se siente. Cuando se sienta sigue discutiendo conmigo tratando de convencerme de que su comportamiento era normal y en todo caso se ha limitado a hacer lo que otros hacían.
	9x	3	Len	2,3,4,11	242. Irse de clase. Perturba la clase con intervenciones inoportunas. Castigada sin recreo decide irse por su cuenta. Se ríe de mí.

Febrero					
Al	Di	H	Asign	Tipo	Descripción
	12m	6	E.F	2,3,4,5,8,9	243. Esto es de película de Felini o Buñuel. Un esperpento. No encuentro salida a esta situación de locura. Se suben a las ventanas y se van de clase. Entran y salen. Se pegan, no escuchan. Tabaco en el servicio. Música en el móvil (Www), desconcierto, gritos, alboroto, es una sin razón, es un circo sin domadores. Imposible hacer más.
2	1v	3	Ingl		244. En repetidas ocasiones le he mandado callar en clase pues molestaba y no dejaba trabajar. En más de una ocasión se me ha puesto a patear y a cantar en vez de callarse faltándome al respeto. Se produce bastante. Le he sacado fuera de clase.
	11l	3	CCNN		245. Habla en voz alta, toca palmadas, da golpes en la mesa no dejando dar la clase con una mínima normalidad (de forma continuada durante la clase)
	26m	2	Len	2,3,4,9	246. Termine expulsándolo.
4	5m	3	CCNN	3,4	247. Entra en clase gritando, se pone a escribir en la pizarra y me hace caso omiso a que deje de hacerlo. Cuando se sienta no para de hablar. Cuando le digo que saque el libro me dice que no se lo ha traído. Cuando le digo que se cambie a otro sitio me dice: "No, que ya saco el libro". Cuando lo saca no quiere hacer nada y finalmente cuando le quito una hoja a Xxx que estaba leyendo (la letra de una canción) que nada tiene que ver con la asignatura, en un descuido me la quita de entre mis papales. Le echo fuera y no se quiere ir y mientras estoy increpando a otro alumno se pone a reñir con Xxx tirándose carpetas. Finalmente los echo a los dos con la profesora de guardia.
	12m	3	CCNN	3,4	248. No para de hablar y no deja dar clase. Tiene tres avisos y no los acepta y sigue hablando.
7	5m	6	E.F		249. Aparece en clase cuando no le corresponde y no se quiere ir alterando el ya desorden de la clase.
8	5m	5	Plás	3	250. Llega a clase comiendo chicle. Tres veces le digo que lo tire y tres veces hace como si lo tira pero al rato sigue masticando.
10	15v	6	Guar	3	251. Sale con Nññ dando voces de su clase y siguen dando voces, gritando y hablando entre ellas sin hacer caso de nada. Se hace muy complicado bajarlas a la biblioteca. Hay muchos expulsados y ya no caben en el vestíbulo.
	4l	6	Mús	3,4	252. Habla de lo quiere y cuando quiere durante la clase. Saca un chupa chups y empieza a comérselo cuando la estoy expulsando.
12	11l	3	CCNN		253. Habla y toca palmas no dejando dar la clase con un mínimo de normalidad (lo hace de forma continuada durante la clase)
15	4l	4	At		254. Se tira o le tiran por el suelo con silla y todo. Tontea tanto con Nññ que acaban riñendo, tirándose y rompiéndose cosas (lápices) persiguiéndose por la clase.
19	18l	4	Len	3,4,5	255. Sentarse mal inclinando la silla constantemente. Pese a las advertencias de uuuu, termina cayéndose hacia atrás. Ya le pasó la semana pasada. Lo expulso de clase por desobedecer deliberadamente la orden del profesor conociendo las consecuencias de su acción (caerse estrepitosamente de la silla)
	6x	6	Mat	2,3,11	256. Miente, no trabaja, juega y se ríe con su hermano. Continuamente balancea la mesa y hay que llamarle la atención. Cierra la carpeta y con mal genio la tira y le dice a la profesora que no le ha dado la ficha. Sigue contestándola y tira la mochila, contesta siempre de malas maneras con desprecio y mal gusto.
20	12m	2	Len	3,4	257. Al comienzo de la clase no se sienta donde le indico, ni saca el folio para realizar la tarea que le encomiendo. Monta en cólera. La expulso del aula y no sale. Se niega. Aviso a Jefatura.
	12m	3	CCNN	3,4	258. Interrumpe la clase constantemente hasta el punto de no poder seguir con la clase. Cuando le digo que se vaya se niega y sigue en silla sentada diciendo: "No me voy porque no he hecho nada"
	11l	4	Leng	2,3,4	259. Está en clase mascando chicle. Le indico que se levante y lo tire. Se pasea por el aula y vuelve al grupo de trabajo con el chicle en la boca. Se lo señalo y le hago salir al pasillo para hablar con ella (En clase seguían la PT ggg y la voluntaria de comunidades trabajando con sus grupos).Fuera del aula le indico que no se ha disculpado por el

Anexos

					jaleo que montó la última vez que vino a mi clase, que sino me reconoce como profesor se siente al fondo del aula que le daré tarea y que todo me lo está demostrando al no obedecerme con el asunto del chicle. Se sonríe y más cuando le pregunto (pregunta retórica, claro) que qué soy para ella, que qué respeto me merezco. Al decirme que no me considera profesora en el aula, se sentará al fondo y no le voy a dar clase (es decir, prestar una especial atención), monta en cólera, me monta el jaleo delante de todos, no obedece, no sale del aula y afortunadamente toca el timbre. Debe considerarse expulsada del aula y que no ha querido salir de la misma.
	4 l	4	Leng		260. Llega tarde al aula, cuando estoy empezando a ordenar a los alumnos en los pupitres y controlando quién tiene cuaderno... durante el proceso, Xxx se dedica a hablar con los demás sin manifestar ningún respeto a mi labor como profesor. Se mantiene de pie sin sentarse, y en su actitud predomina la risa y la alegría, que no comprendo porque había estado expulsada en casa durante toda la semana anterior. Cuando decide sentarse lo hace canturreando y moviendo el cuerpo al ritmo de su canción en el asiento, es decir bailando y cantando. Su mesa está a mi lado en ese momento. Le ordeno callar y sentarse al fondo de la clase. Es entonces cuando comienzan los problemas de verdad. Me pide explicaciones de por qué le mando sentarse al fondo, argumentando que no es su sitio. Le cuesta obedecer la orden aunque al final lo hace, pero al darse cuenta que los demás vamos a trabajar en grupos y ella no se desata levantando la voz, faltándome al respeto, exigiendo estar integrada en la actividad sin atender a las razones de que la siento ahí porque estaba molestando y no daba muestras de obedecer mis indicaciones ni de querer participar en la actividad de la clase. Se levanta, pretende sentarse en otro sitio, me grita, y le ordeno salir del aula. Desobedece la orden y nos llegamos a enfrenar físicamente, reduciendo nuestra distancia a unos milímetros cara a cara. Intento adelantarme medio paso para forzarse a retirarse, pero se mantiene en su puesto y me doy cuenta que en esa situación lo siguiente es una agresión física. Estamos discutiendo, decido alejarme y decirle que se vaya a dirección. Se ríe de mí y me dice que no. Se sienta, que la llevemos pero que ella no se mueve, que va a estar en el aula, que suba la directora. Le da igual la amenaza de llamar a sus padres para que vengan a sacarle del aula. No atiende a la ggg, ni a la profesora de guardia (tutora de ESO B) que trata a la alumna con calma. Estamos presentes todos los alumnos, los tres profesores y la voluntaria del programa de comunidades de aprendizaje. La situación es absurda. Jij, profesora, nos ha informado que la directora está ocupada. Aprovechando un momento en que Xxx se calla, decido proponerle tomar una hoja y que escriba su protesta formal. Apparently nos quedamos en calma. Comienzo la actividad prevista para la sesión dividiendo al grupo clase en tres grupos. Al rato, Xxx, sin permiso mío, se levanta de su silla y se incorpora a uno de los grupos con la voluntaria (que no ha tenido enfrentamiento directo con ella). Decido no decirle nada para poder continuar con la actividad. Considero en cualquier caso que la alumna ha faltado al respeto a tres profesores, ha impuesto su ley con violencia, ha desobedecido órdenes violentas, ha entrado en el aula con ganas de marcar ella las reglas del juego, no pretende trabajar según el programa que yo considere, le da igual la normativa de convivencia del centro. No respeta el lugar ni el tiempo de estudio y de trabajo de sus compañeros, pretende ser el centro de atención. Desea que hasta el equipo directivo está a su servicio de forma humillante, no ha aprendido nada ni ha reflexionado nada durante el periodo de expulsión. En consecuencia, me niego a darle clase, es decir, a prestarle mi atención ya que no me reconoce como docente, como profesor, como profesional, como responsable del aula, como educador, como persona en realidad. No puede darme ella las órdenes, no puede venir al centro sabiendo que goza de impunidad para hacer lo que quiera y lo que quiera, sin reconocer las obligaciones de los alumnos a las que está sujeta. En el caso de que se me obligue a aceptarla en el aula, le exigiré que pida disculpas por su actitud, que lo haga delante de sus compañeros, que exprese del mismo modo una medida correctiva que hayamos pactado entre ella, el centro y yo. No le consentiré lo más mínimo ninguna falta de disciplina puesto que automáticamente la expulsaré del aula. Y en ello incluyo los hábitos de llegar tarde, de hablar sin pedir permiso, de molestar a los compañeros y distraerlos compartiendo material de trabajo por el mero hecho de enredar (llega incluso a pedir que le rotulen los demás los títulos de los distintos epígrafes en el cuaderno), de entrar con chicle... Me siento maltratado por ella, insultado, humillado, despreciado, usado y ahora amenazado. Se sentará lejos de mí, al fondo del aula, sola, sacará su libro, donde está todo perfectamente explicado, su cuaderno, su boli y esperará que le encomiende una tarea, cuando yo considere oportuno, cuando yo haya puesto a trabajar a los demás y organizado mi clase, mi aula, mi sesión. Cuando tenga dudas que levante la mano y que espere a ser atendida. Yo seré el responsable de darle las explicaciones que considere oportunas. Pero que no espere nada más por el momento, no después de que no me considere el profesor y de que se haya permitido el lujo de insultarme delante de los alumnos desobedeciendo las más mínimas órdenes.
	4l	6	Músi	3,4	261. Molestar continuamente: cantar, pintar, sacar un chupachúps, etc. y metérselo en la boca cuando la estoy expulsando.
	5m	6	Gua	2,3,7	262. Actitud ofensiva hacia el profesor. Contestaciones fuera de tono, con una falta de educación y respeto exagerada, merecedora de irse a casa unos días y que se relaje.
	5m	3	CCNN	3,4	263. No quiere sacar el libro. No quiere trabajar. No quiere sacar el cuaderno. Grita, me vacila. Canta en voz alta y finalmente se enzarza en una pelea con Nññ tirándose objetos al aire.
	5m	1	Ingl	2,5,6	264. Está hablando, riendo con voz elevada e interrumpe la clase. Tras avisarle más de 10 veces, prosigue con su actitud contestando a las profesoras "vale ya, me da igual, voy a estar un mes expulsada chica y no me da la gana de callarme"
	5 m	3	Guard	2,3,4, 5	265. Contesta con gritos y faltando al respeto. Desobedece y tira la mesa. Se nos pide que saquemos a Xxx de clase y se niega de malos modos y con gritos. Llega a una actitud "histérica", tenemos que avisar a la directora ante la imposibilidad de hacerla entrar en razón.
	18l	4	Len		266. En clase habla sin importarle los avisos del profesor.
	18 l	3	Guar	1,2,3, 4	267. Se resiste a salir del aula, al verme me insulta ("ese" me dice delante de todos). No se sienta donde le indico en el pasillo. Levanta continuamente la voz. Incita a otros a revolverse contra mí (ir al baño...). Se levanta, se me ríe y me provoca físicamente gritando a la vez "no me toques" cuando pretendo conducirla a su sitio. El asunto se sube de tono y me voy de la escena aprovechando que está mi compañera de guardia. Cuando vuelvo y me pongo a escribir un parte de disciplina a un alumno (Ggg) recibo provocaciones por parte de Xxx, hay un cruce de palabras donde la llamo "impertinente". Me reta, me provoca, me insulta, me avasalla y vuelvo a desaparecer buscando al Jefe de Estudios. Hemos estado a un paso de engancharnos físicamente. Se cree con libertad de hacer lo que quiere, de machacar al profesor, de estar por encima de todos. Sólo tiene derechos. No soporta una orden. Obedece (cuando lo hace) riéndose. Solivianta a los compañeros en contra del profesor. Es inaguantable incluso fuera del aula.
2 1	18 l	6	Mús	3	268. Enreda y se pega continuamente con LII.

Anexos

Marzo					
Al	Di	H	Asign	Tipo	Descripción
2	4 M	6	E.F.	3,4,9	269. No hace nada, molesta, no viene con material apropiado y juega con el móvil, (hace fotos??) Jugando le pega un cachete en el culo a Fff (aunque esta no se queja) palmea... va a su bola...Fff y Qqq le siguen la gracia. No sé que pintan aquí, insoportable.
	4 M	2	Len	4,8,9	270. Se dedica a romper la clase y lo expulso.
3	3 L	6	Guard	4	271. Estábamos en jefatura de estudios, a tercera hora y antes de que suene el timbre se ha asomado Llll por la ventana de su clase y se ha puesto a chilar llamando a alguien ("¿Pachin?") que estaba en la calle.
	4 M	2	Leng	3,4,8,	272. Molesta continuamente, lo expulso.
	4M	6	Guard		273. Estaba en 1º A escuchando la charla de la policía a los alumnos de 1ºA y 4º(español) cuando he visto que entraban al IES (¿estaba la puerta abierta o les ha abierto el conserje?).Eran las 2 de la tarde. Entraban en "tropel" riendo y han subido al 1º piso donde no esperan que yo estaba para recibirles. El alumno Xxxx está expulsado y ayer le llamé la atención (y le puse un parte) por entrar en el centro estando expulsado. Todos estos alumnos hacen lo que les da la gana a todas horas
	6 J	3	Guar		274. Ya ha sonado el timbre y la profesora está en clase y como estoy de guardia le digo a Llll que vaya para clase. Marcha por el pasillo pero a los 30 segundos vuelve; le pregunto que a dónde va y dice que un momento abajo. Al momento, lo veo escaparse por la puerta del instituto que todavía está abierta.
	6 J	6	Tut	3	275. Después de hacerle tirar el chicle se pone a masticar otro que se lo he hecho tirar.
	12 X	3	Leng	3,4,9, 11	276. Además de comer chicle, a los cinco minutos, cuando le digo que ya cansado de su actitud" no vengas" aprovecha para levantarse e irse por su cuenta. No quería entrar en clase.
4	25M	2	Len	4	277.
	28 V	6	MAT.	3,4	278. Comportamiento insoportable. No para de hablar. Contesta cuando no se le pregunta. Habla lo que le pasa por la cabeza en ese momento. Continúa hay que llamarle la atención. Corta la clase continuamente
	12X	5	CCSS		279. Habla, se ríe, lanza material escolar a Xxx. Sale expulsada del aula.
7	4 M	6	E.F.	3,4,	280. Xxxx se mete en esta clase (1º C) cuando no le corresponde (debería estar en otro lado). Altera el grupo y desobedece las indicaciones del profesor para que se vaya.
	4 M	3	Guard		281. Estaba en 1º A escuchando la charla de la policía a los alumnos de 1ºA y 4º(español) cuando he visto que entraban al IES (¿estaba la puerta abierta o les ha abierto el conserje?).Eran las 2 de la tarde. Entraban en "tropel" riendo y han subido al 1º piso donde no esperan que yo estaba para recibirles. El alumno Xxxx está expulsado y ayer le llamé la atención (y le puse un parte) por entrar en el centro estando expulsado. Todos estos alumnos hacen lo que les da la gana a todas horas
	3 L	3	Guar		282. Durante el cambio de clase de 4ª y 5ª horas Xxxx que está expulsado ha entrado en el IES y ha subido a la primera planta donde el alumno rrrr 1ºC le había entregado algo envuelto en un papel de unos 4 cms cuadrados (o bien un papel doblado hasta ese tamaño).Al darse cuenta de que les había visto y tras comenzar a preguntarle qué era todo eso y qué hacía estando expulsado ha salido corriendo y se ha ido fuera del IES. Le he preguntado a yyy y me a dicho que él no sabía qué era, que le lo había dado antes rrr.
	12X	6	Mates		283. Aparecer por el IES por cuarta o quinta vez estando expulsado hasta el 18 de Marzo.
	12 X	3	Leng	3,4,9, 11	284. Además de lo anterior, cuando ya es insoportable lo expulso de clase. No quiere salir y se resiste. Cuando ve que lo cojo del brazo me dice que no lo toque que sale el solito. Considero que se ha resistido y que forzar la situación es casi una agresión.
	12X	4	Guard		285. El miércoles a 4ª hora están intentando saltar la valla y entrar en el IES. Se dedican a molestar en Educación Física. Cuando me ven, salen corriendo con insultos.
8	26 X	1	Plas		286. No hace absolutamente nada, gritar, dar golpes en las mesas, se persiguen, cantan... les aviso varias veces y hacen caso omiso cuando las echo de clase se van riendo y cantando y diciéndome "profe que mala eres"
	28V	1	Mús	2	287. No hace nada durante la clase, contesta al profesor.
1 2	4 M	4	Mús	3	288. La alumna prefiere ser expulsada a tirar el chicle y seguir en la clase.
	26 X	3	Len	3,10	289. Manifiesta desagrado cuando la pongo a trabajar con nnn. Lo nombra como "ese". No es la primera vez que muestra racismo contra los moros. Le digo que se espere para hablar conmigo al acabar la clase pero se va sin hacerme caso.
	26 X	6	MAT.	3,4,	290. Le explico los ejercicios, no se pone ningún interés, se dedica a contestar mal, a reírse, no es capaz de leer ni un alineo para hacer su trabajo. Hace ruidos y molesta, interrumpe la clase.
	26 X	1	Plás		291. No hace absolutamente nada, grita, dar golpes en las mesas, se persiguen, cantan... las avisas varias veces y hacen caso omiso. Cuando las echo se lo toman a risa y se van cantando y diciendo "profe qué mala eres"
	27 J	2	Plásti	3,4	292. Como he echado a rrr, se dedica a levantarse para hablar, a molestar, a abrir la ventana...le digo que se ponga a trabajar y dice que no quiere y se sienta sobre un radiador. Le aviso que si sigue con esa actitud la echaré y me dice que se va, coge la puerta y se marcha.
1 5	12 X	4	Guar		293. El miércoles a 4ª hora están intentando saltar la valla y entrar en el IES. Se dedican a molestar en Educación Física. Cuando me ven, salen corriendo con insultos.
1 8	14 V	2	ccss	3,4	294. Durante el examen sacó el libro de sociales para copiar, la profesora dijo que guardara, se negó a guardarlo y entregárselo y se puso rebelde.
1 9	31 L	3	ccnn	2,3,4, 9	295. Se ríe y falta al respeto a los profesores, borra lo que hay en la pizarra, en vez de escribir en la ficha, lo pinta todo.

Anexos

20	3 L	5	CCSS	2,3,4	296. Interrumpir el desarrollo del examen diciendo que había terminado, que no sabía nada. Hablar con una compañera y cuando se le dice que se calle contesta gritando y haciendo sonidos despectivos hacia el profesor. Se le indica que se vaya si ha terminado (estaba expulsada y vino para el examen) y contesta que no ha terminado que no le da la gana irse. Contesta a la profesora de apoyo y a la de área. La profesora le dice que deje de ser tan impertinente y que deje de llamar la atención y responde a la profesora diciéndole: "Impertinente eres tú", "y maleducada eres tú". La profesora le dice que en un examen hay que seguir unas normas y entonces contesta gritando: "no me saques el tema de ayer" aludiendo a alguna incidencia que tuvo con algún profesor cosa que no tenía nada que ver con lo ocurrido. Se llama al de guardia y continuas gritando y negándose a salir de clase. Se tiene que buscar a la directora pero la alumna sigue con su actitud chulesca y desafiante y diciendo que va a venir su madre.
	10 L	4	Len	3,4	297. La expulsó y no hace la tarea.
	11 M	6	EF	11	298. Amenazas. Xxx espera a la salida de clase a sss y cuando intenta acompañarle a clase a sss para protegerla viene Xxx y delante de mí le amenaza diciéndole que a la salida de clase a las 2.30 se va a enterar quién es ella.
	12 X	5	CCSS	11	299. Amenazas, entra tarde, contesta, habla de un lado a otro de la clase con Nññ, no quiere cerrar la ventana ni trabajar y habla por la ventana. Últimamente se porta muy mal.
	25M	3	Ccnn		300. No para de hablar, gritando, interrumpiendo la clase pese a que se le advierte constantemente
	26 X	5	ccss	2	301. Cuando ha finalizado la clase en 1º B a 5º hora, las profesoras lll e lñññ han pasado a 1º C en el cambio de clase para abrir el aula y dejar el material (mapas, etc.) cuando han salido del aula la puerta estaba bloqueada porque un gran número de alumnos sobre 10 o 15 la estaban bloqueando. Cuando han logrado abrirla estaba el primero Uuu L. el cual dijo que una profesora "iii" le había roto una pulsera que era de su padre, seguidamente varios alumnos como XXX, ggg, empezaron a decir a las profesoras que le habían "enganchado" y roto la pulsera montando jaleo por el pasillo. Este incidente es falso, puesto que en ningún momento se cogió a nadie ni agarró a nadie, se le rompería por casualidad...
	31 L	3	Ccnn		302. Le está pegando golpes en el hombro a Nññ. Me acerco a decirle que se siente correctamente y deje de pegarle. En ese momento Nññ le coge una hoja con ejercicios para copiar algo, Xxx en vez de sentarse bien le pega aún más fuerte y le coge de la mano retorciéndosela hasta hacerle daño.
22	26 X	3	LEN	4,8,9,	303.
	27 J	2	Plás	3,4,	304. Se sienta con llll sin intención de hacer nada, le digo varias veces que se ponga a trabajar. No lo hace, se levanta de su sitio y se sienta para hablar con Fff. Le digo que coja su trabajo y empiece a hacer algo, que no se lo repito más veces, que si no me ha entendido. Entonces me dice que se lo explique en chino. Lo echo de clase y no quiere llevarse el trabajo para hacer. Cuando va a salir por la puerta me hace un gesto con el dedo levantado.
	31 L	6	Mús	3,4	305. Jjñ se va sin ser expulsado.

Abril					
Al	Di	H	Asign	Tipo	Descripción
1	1m		Len	4	306. Expulsada
2	2 x		E, F,		307. Estos alumnos no acatan las normas de juego, no obedecen a las indicaciones del profesor, rompen el mínimo ambiente conseguido en clase, "es imposible" dialogar con ellos y hacerles comprender una situación. Es una tarea inútil, estéril, improductiva, cansan y agotan. Nadie merece esto, pertenecen a otro mundo.
	9x		Mat	3,4	308. Impide el comienzo de la clase con su comportamiento. Pasa de mi presencia.
	8 m		E.F	1,3,4	309. Bbb, Www y Fff pegándose toda la clase, tirándose del pelo, dándose patadas, es su forma de ser natural. Van a lo suyo, no oyen ni escuchan, nada les impone. Gritan, alteran, todo es poco. Vvv y Mmm a lo suyo, colgados en la ventana. Con los demás intento hacer algo. Ggg y Lll siempre pegándose. Esto es caótico, a menudo insoportable y siempre desquiciable. No nos merecemos esto.
	7l		Mús	3	310. Viene porque le han obligado a entrar, sin material. Le digo que o se calla o sale de clase y decide salir de clase.
	4 v		Ing	3,4,9	311. Bbb se ha pasado la clase riendo y no dejando trabajar en clase. Ha sido difícil sacarlo de clase porque no se quería ir. Se le han dado varias oportunidades para enderezar su comportamiento.
	3 j		Plás	3,9,11	312. No hace nada ni deja hacer. Está enseñando a los demás fotos en el móvil. Le digo que me lo dé. Dice que no, lo esconde y lo apaga. Al poco Xxxxle avisa que le ha sonado y vuelve a mirar el móvil en clase. No me lo da y le digo que se vaya. Se va contestando de malas maneras. Para variar tampoco ha traído nada de material y no hace absolutamente nada en clase, sólo hablar con nny con Fff que tampoco hacen nada.
	25 v		Len	3,4,8,9	313. Llega tarde. Lo dejo al final de pie y no para de molestar. Lo expulso.
3	2 x		E, F,		314. Estos alumnos no acatan las normas de juego, no obedecen a las indicaciones del profesor, rompen el mínimo ambiente conseguido en clase, "es imposible" dialogar con ellos y hacerles comprender una situación. Es una tarea inútil, estéril, improductiva, cansan y agotan. Nadie merece esto, pertenecen a otro mundo.
	15		EF	4	315. llll aparece a 4º hora en clase de 1ºC en el gimnasio con una jaula y una cardelina. jhg también viene a esta clase y a ninguno de los dos le corresponde este horario. A la

Anexos

	m			vez se ausentan de la clase que les corresponde.
4	21l	Mat	2,3,	316. No para de hablar en voz alta y reírse y al decirle que si no aprende a comportarse la pondré un parte cada día me contesta "bájate los humitos". La he expulsado porque seguía con lo mismo.
	25v	Gua		317. Mentir y ausentarse de clase sin permiso.
5	15m	Len	3,4,8	318. Llega tarde y no quiere sentarse donde le indico, la expulso.
6	1 m	Mús	3,4,	319. Se va de clase por su propia voluntad.
	15m	Mús	2	320. No trae material y se encara al profesor.
	15m	Plás		321. Le doy la lámina para trabajar y me la devuelve de este modo.
7	1m	Mús	3,4,	322.
	7l	Len	3,4,9	323. Expulsado
	3j	Ingl	1,2,3, 4,5,9	324. Amenazas. Ha tirado el diccionario lejos de su sitio. Se ha pasado la clase molestando a los compañeros. No trae material a clase y le he dado ficha, diccionario y lápiz. Ha tirado el diccionario al otro lado de a clase. Le he llamado la atención y ha reaccionado riendo, y contestando mal. Le he mandado salir fuera y me ha contestado "ya verás" amenazándome.
8	1m	Mús		325.
	2 x	E, F,		326. Estos alumnos no acatan las normas de juego, no obedecen a las indicaciones del profesor, rompen el mínimo ambiente conseguido en clase, "es imposible" dialogar con ellos y hacerles comprender una situación. Es una tarea inútil, estéril, improductiva, cansan y agotan. Nadie merece esto, pertenecen a otro mundo.
	8 m	E.F	1,3,4	327. Bbb, Www y Fff pegándose toda la clase, tirándose del pelo, dándose patadas, es su forma de ser natural. Van a lo suyo, no oyen ni escuchan, nada les impone. Gritan, alteran, todo es poco. Vvv y Mmm a lo suyo, colgados en la ventana. Con los demás intento hacer algo. Ggg y Lll siempre pegándose. Esto es caótico, a menudo insoportable y siempre desquiciable. No nos merecemos esto.
	9 x	Guar	3,4,	328. Desobedece al profesor cuando se le indica que hablara en voz baja diciéndole a la profesora que "la dejara en paz". Le dice a la profesora "eres muy mala" "siempre me dices a mi" "chica pues no me da la gana" "eres lo peor" todo esto gritando y de una manera muy grosera.
	16 x	ccss		329. Observo que durante varios días esta alumna llega tarde de forma reiterada. Hoy cuando he ido al aula me ha visto por el pasillo, ella iba con una compañera de primero C y no se ha inmutado y a continuado su camino hacia otro lugar. A los 10 minutos ha llegado tarde al aula.
	8 m	E.F	1,3,4	330. Bbb, Www y Fff pegándose toda la clase, tirándose del pelo, dándose patadas, es su forma de ser natural. Van a lo suyo, no oyen ni escuchan, nada les impone. Gritan, alteran, todo es poco. Vvv y Mmm a lo suyo, colgados en la ventana. Con los demás intento hacer algo. Mmm y Lll siempre pegándose. Esto es caótico, a menudo insoportable y siempre desquiciable. No nos merecemos esto.
1 0	4 v	Len	3,4,8	331. Llega tarde de juerga. Se malencara con un compañero para echarlo de "su sitio" y sin respetar las mínimas normas de comportamiento. Cuando ya estábamos dando clase, la expulso.
	9x	Mat	3,4	332. Impide con su comportamiento el comienzo de la clase gritando con Xxxx que no la dejaba en paz.
	17j	Guar		333. Abre la puerta del aula con unas tijeras
1 2	1 m	Músi	3,4	334. ttt se va de clase por su propia voluntad.
	7l	Mús	11	335. Decide irse de clase por su propia voluntad.
	11v	Len	4,8,9	336. Expulsada
	9x	mates	2	337. Al decirle que fuera a clase después de tocar el timbre, una vez acabado el recreo, porque estaba en la planta calle me contesta sonriendo y con un pase de baile.
	9x	mates	3,4	338. Impide con su comportamiento el comienzo de la clase. Se lo pasa bomba. Pasa de mi presencia.
	8 m	E.F	1,3,4	339. Bbb, Www y Fff pegándose toda la clase, tirándose del pelo, dándose patadas, es su forma de ser natural. Van a lo suyo, no oyen ni escuchan, nada les impone. Gritan, alteran, todo es poco. Vvv y Mmm a lo suyo, colgados en la ventana. Con los demás intento hacer algo. Ggg y Lll siempre pegándose. Esto es caótico, a menudo insoportable y siempre desquiciable. No nos merecemos esto.
1 5	15 m	Plás		340. Le toca el culo a gvg (ella)
	8 m	E.F	1,3,4	341. Bbb, Www y Fff pegándose toda la clase, tirándose del pelo, dándose patadas, es su forma de ser natural. Van a lo suyo, no oyen ni escuchan, nada les impone. Gritan, alteran, todo es poco. Vvv y Mmm a lo suyo, colgados en la ventana. Con los demás intento hacer algo. Ggg y Lll siempre pegándose. Esto es caótico, a menudo insoportable y siempre desquiciable. No nos merecemos esto.
	10 j	Mates	2	342. Llega 2 m. Tarde y se pone a hablar con Nññ en voz alta. Al decirle que en clase no se habla así, me contesta que hace lo que le da la gana.
	25v	Len	3,4	343. Molesta hasta que lo tengo que sacar del aula.
	25v	Mús	2,4,8	344. Llega tarde a clase en repetidas ocasiones. Contesta al profesor, viene con chicle y es expulsado.
	28 l	CCNN	3,4	345. Ha estado silbando en clase en varias ocasiones y se le ha llamado la atención y no ha hecho caso. Tampoco ha querido sacar los libros de la asignatura y se ha dedicado a tirar la cartera de mala forma. Se le ha dicho que la dejara bien pero ha seguido tirándola de mala manera sin hacer caso a la profesora.
	29m	Mús	3,4	346. Llega tarde a clase. Acostumbra a hacerlo. Contesta al profesorado, come chicle. Expulsado de clase llevado ante el profesor de guardia.
1 6	2 x	Gua	1,3	347. Se resiste a ir a clase desobedeciendo la orden y buscando el contacto físico cuando avanzo para acompañarla. Va con Xxx y la situación se pone francamente tensa.
	4v	Guard	3	348. Esta expulsado de clase y cuando le indico que no vaya a subir a un banco hace caso omiso y hace lo que le da la gana.

Anexos

	4v		Len	1,3,4,8,	349. Llega tarde de juerga. Pretende obligar a un compañero a cambiarse de sitio. Lleva chicle, contesta mal y se niega a salir del aula. Se resiste físicamente cuando la invito a salir.
	15m		Len	2,3,4,8	350. Se niega a sentarse donde se le indica, llega tarde de juerga. Se permite contestar groseramente y faltando el respeto al profesor y a la profesora de apoyo.
	16m		Len	3	351. Al entrar en clase no quiere sentarse donde le indico, tampoco sacar los materiales expulsada.
	25v		Guar		352. Mentir y ausentarse de clase sin permiso.
18	16x		ccss	3	353. Contesta a una profesora que le indica que copiara unas preguntas que se lo copiase ella.
	17j		Plás		354. Le llamo la atención en clase varias veces. Una de llas le digo que así no se está en clase y me contesta "ah no, y como se esta'?, Aun no lo sabes? Le digo "no dímelo tú" me dice. 355. Contesta al profesor y lo cuestiona constantemente con poca educación (muchas veces te contesta en árabe sin poder entender lo que dice).
	25v		lengua		356. Llega tarde de juerga, lo expulso para poder comenzar la actividad.
	21l		Guard	3	357. Al principio de la guardia les recriminé que estaban en la planta baja con los de español. Al final de la guardia les advertí que no bajaran. Se fueron por la otra escalera y bajaron a meter follón en el salón de actos.
19	25v		Len	3,8,11	358. Llega tarde, alborota, contesta. Expulsado.
	2x		CCSS	5	359. Le indica la profesora de apoyo que tire los papeles a la papelera (que había cortado de un folio) y para hacer la gracia tira el cuaderno a la papelera.
	17j		Plás	11	360. Mira por mis carpetas y me quita un parte que le había puesto a su hermano. Poco antes de que termine la clase y cuando yo voy un momento al final de la clase, va a mi mesa, abre la carpeta del profesor, saca el parte que le he puesto a su hermano, lo arruga y se lo esconde en el bolsillo para que yo no lo encuentre y yo no pueda entregar.
	21l		Guard	3	361. Al principio de la guardia les recriminé que estaban en la planta baja con los de español. Al final de la guardia les advertí que no bajaran. Se fueron por la otra escalera y bajaron a meter follón en el salón de actos.
	24j		CCNN	3,4	362. No querer pasar el material y desobedecer las indicaciones del profesor. Junto a ello ha ocasionado burla y risas.
20	2x		Leng	1,8	363. En mitad de la clase le suelta una bofetada a Ggg. Cuando la expulso le amenaza para después. Se encara conmigo al decirle que coja material para trabajar fuera.
	2x		Guard		364. Desobedece la orden de ir a clase e intenta pasar por donde le prohíbo (dirección al baño). Me interpongo y nos alteramos. La situación se pone muy tensa. Me amenaza en voz alta con " que no me toques, que voy al baño". En fin, peligroso.
	9x		Len	4	365. Expulsión
	11v		Len	1,2,3,4	366. Llega tarde, pone mala cara cuando la siento dónde considero oportuno. No para de molestar interrumpiendo la actividad de la clase. Al comienzo, haciendo que tenía hipo y exigiendo salir a beber, se lo he prohibido. Hipaba para molestar. Más tarde con que olía mal en clase, abanicándose con el material de trabajo (la fotocopia facilitada por el profesor)
	21l		Len	8,11	367. Tras los antecedentes de la semana anterior creo que la actitud de hoy es para poner un parte de disciplina: la alumna llega tarde (sabe llegar a la hora si quiere), entra en aula sin pedir permiso (ojo al dato), le indico que salga y pida permiso y me pone mala cara (atención!), sale y pide permiso, le indico dónde sentarse (expresión otra vez de que ella es la que tiene
	25v		Len	8	368. Desde el incidente de la semana pasada es el tercer día que llega tarde a clase. ¿Qué pretende? Pues que lo diga el psicólogo. La dejo al final sentada.
	25v		Guard		369.
22	1m		Len	3,4,8,9	370. Expulsado
	9x		Plás		371. Se niega a hacer algo en clase. Le aviso varias veces y dice que no quiere trabajar. Le digo que si no hace nada se irá con el de guardia. Se levanta y dice que cono no piensa trabajar, se va. Le doy la lámina pero no se baja ningún tipo de material.
	11v		In	2,3,4,9	372. Ha venido sin nada perturbando el orden de la clase. Le he querido separar y me ha contestado "No quiero", no moviéndose del sitio. Le he echado fuera y me ha hecho un gesto despectivo y dando un golpe a la puerta se ha marchado dando voces.
	15m		EF	4	373. Llll aparece a 4º hora en clase de 1ºC en el gimnasio con una jaula y una cardelina. Lkj también viene a esta clase y a ninguno de los dos le corresponde este horario. A la vez se ausentan de la clase que les corresponde.

Mayo					
Al .	Di	H	Asign	Tipo	Descripción
1	12L	6	Mus	4	374. Llega siempre tarde. Hoy no le he permitido la entrada.
2	8J	4	Ingl	3,4, 8	375. Bbb no trae ningún material y tampoco ha querido el que se le daba. Ha pasado el rato haciendo ruido con las manos en la mesa perturbando el desarrollo de la clase. Se

Anexos

					le ha llamado la atención ininidad de veces y al final le hemos echado de clase. ha salido dando un "SOBERANO PORTAZO"
	12L	6	Mus	4	376. Llega siempre tarde. Hoy no le he permitido la entrada.
	19L	6	Mus	4	377. Llega 9 minutos tarde a clase. Lill hace mucho tiempo que no venía, viene sin material. No le dejo entra en clase y da un portazo.
3	8 J	2	Plás	4,8	378. Llega tarde, con las manos en los bolsillos y en actitud de no hacer nada. Le llamo la atención dos veces en pocos minutos porque distrae a lñlk. Le digo que no para de hablar y que si esa va a ser su actitud, que se irá. Se levanta de la silla y se marcha sin mediar palabra.
	8 J	2	Guar		379. Expulsado de clase, hace caso omiso a las indicaciones de que trabaje y guarde silencio, dado que ya hay otros alumnos que ya tienen un parte prefiere sumarse al grupo antes que obedecer mostrando una indiferencia total a las normas y a las consecuencias de su incumplimiento. Ha faltado a las normas establecidas en el reglamento de régimen interior 2 deberes de los alumnos" en los apartados 1 (c y d) y 2 (c y e) respectivamente.
	12L	6	Mus	4	380. Llega 9 minutos tarde a clase. Lill hace mucho tiempo que no venía, viene sin material. No le dejo entra en clase y da un portazo.
	20 M	5	Plás		381. Viene a clase y se pone a molestar a lklo (que últimamente trabaja y se comporta bien) le digo que si lo va a molestar lo echaré de clase. Se enfada, se levanta y me dice que sólo quiero expulsarlo y se va.
4	8 J	5	Tut		382. Como monopoliza la clase porque no para de hablar e interrumpir la he castigado a no hablar hasta las 14,25. Se lo ha saltado a las 14,15,hablando en plan tertulia con sus compañeras de alrededor. Expulsada.
	12L	4	Len	3,4,8	383.
	14X	6	Mat	3,4,	384. Expulsada por no parar de reírse e interrumpir la clase continuamente llamando la atención. No contenta con eso, se dedica a incordiar a sus compañeros de al lado.
	16 V	5	Len	11	385. Llega tarde, no cierra la puerta. Sale luego a buscar el libro a su taquilla. Ante un "malestar" de Xxx se levanta para llevársela. Cuando le digo que se siente, sale por la puerta con un portazo y nos manda a todos a "la mierda".
	16 V	6	Mat	2,3,4,	386. Contestar de malas maneras. No atender en clase y luego decir que no entiende. Maleducada, insoportable e impertinente. Recoger y negarse a trabajar. Hablar sola. Se niega a cambiarse de sitio. La expulso de clase.
	29 J	1	Mat	3	387. Marcha al baño, sin permiso se levanta y se va. Luego abre la puerta para entrar y le ha dicho que se sentara en el banco hasta que se le pasara, porque según ella se encontraba mal. Ya no ha vuelto hasta que no ha tocado el timbre.
6	20 M	3	ccnn	3,4,	388. Desde el comienzo de la clase ha estado sin parar de molestar tanto al profesor como a los compañeros para montar juega en clase. Se le ha preguntado de que estábamos hablando y ha dicho una absurdez para que toda la clase se viese de forma que montase ella la juega.
7	12L	4	Len	4,8,9	389.
	20M	4	Músi		390. El alumno llega tarde a clase 11 minutos. No lel permito la entrada. Viene sin material.
	20 M	5	Plás		391. Viene a clase con las manos en los bolsillos. Le digo que trabaje y me dice que no. Que no ha traído nada. Le digo que baje a su clase a por el material y dice que no, que tampoco tiene nada en clase. Entonces le digo que sin hacer nada no lo quiero en clase.
	20 M	3	ccnn	2,3,4, 10	392. Estaba perturbando el desarrollo de la clase diciéndo absurdecas para montar la juega dentro de la clase. Se le ha avisado una y otra vez para que guardara orden. Finalmente ha insultado a un compañero diciéndole negro, sucio, hueles mal.
8	6 M	2	Len	3,4,8, 9	393. Viene tarde, de fiesta, para molestar, sin material y con la única faena de chaparse el dedo (literal)
	6 M	5	Plás	3,4, 9	394. La llamo la atención durante 20 minutos porque sólo hace que hablar y no trabaja. Varias veces me contesta mal. Decido cambiarle de sitio y se niega. Dice que le tengo asco, que todos molestan y sólo le llamo la atención a ella. Cuando vuelvo a insistir que se cambie, se levanta de mala maneras, dando golpes con las sillas y dice que no va a hacer nada, que la expulse pero que ella no trabaja.
9	12L	6	Mus	4	395. Llega siempre tarde. Hoy no le he permitido la entrada.
	12L	4	Len	8,9	396.
	16V	4	A.E.	1	397. Le pega a Lll puñetazos en el cuerpo y la cara. No sé por qué ha empezado la discusión), hasta el punto de hacerle daño.
	28 X	6	Mat		398. Llega 10 minutos tarde y porque la profesora de guardia lo ha visto escondido con Vvv.
	19L	6	Mús	4,8	399. Llega tarde a clase como habitualmente lo hace. No le permito la entrada. Además viene sin material.
	22J	2	Plas		400. Viene a clase sin nada de material. Le digo que pida prestado un lápiz y que empiece a trabajar. Cuando me doy cuenta, se ha ido de clase. Le digo a Qqq que vaya a buscarlo. Sube sola y dice que no tiene material y que se va expulsado con Ggg.
1 0	5 L	4	Len	8,11	401. Lleva varios días llegando demasiado tarde, hoy también, más de diez minutos, total para que si se lo reprochas se ponga de morros y no quiera trabajar nada.
1 2	6 M	2	Len	4,8,9	402. Llega tarde, de juega, sin material y para chaparse el dedo (literalmente) al igual que Www.
	12L	6	Mus	4	403. Llega siempre tarde. Hoy no le he permitido la entrada.
	20M	4	Mus	4,9	404. No trae el material, perturba el desarrollo de la clase. No viene nunca a clase.
1 3	12 L	4	Len	8	405.
1 5	12 L	3	ccnn	3,4,9	406. Se niega a realizar las actividades en clase y dice que le deje en paz. También se ha negado rotundamente a salir del aula una y otra vez.
	16V	1	MUS	8	407. El alumno llega 10 minutos tarde a clase. No se le permite la entrada porque todos los viernes llega tarde a clase.

Anexos

	23V	1	Mús	8	408. El alumno llega todos los viernes tarde. Hoy 8 minutos. No se le permite la entrada.
	28X	6	Mate		409. Llega 10 minutos tarde y porque la profesora de guardia lo ha visto escondido con Mmm .
1 6	16V	3	Ingl	2,3,4,	410. Gggg hablaba en voz muy alta y preguntaba a la profesora chillando,"después" de varias amonestaciones de las profesoras se ha puesto a reír contestándome mal y subiendo el tono. Al final la hemos tenido que sacar de clase.
	14X	6	Mat	3,4,	411. Reírse continuamente, interrumpiendo la clase al llamarle la atención.
1 8	12 L	4	Len	3,4,8	412.
	14X	5	Guard	1,3,	413. Subo hacia clase cuando veo a Lll corriendo y persiguiendo a su hermano por el pasillo. Se les llama la atención y no hacen caso, continúan corriendo y empujando a quién se encuentran a su paso. Cuando por fin les hago pararse dice que están jugando, se les recuerda que los pasillos no son para jugar...etc.
	15J	6	Tut	2	414. Pegarle una patada a su hermano.
	27 M	3	ccnn	3,4,5,	415. Se niega a ponerse con los compañeros en grupo en las mesas del final de la clase, para trabajar todos. Le he tenido que decir una tras otra que se pusiera con sus compañeros. Posteriormente, se ha levantado de forma violenta y me ha contestado de mala forma gritando, además de decir palabrotas. Por lo tanto he decidido expulsarle
1 9	6 M	2	Len	2,3,4, 9	416. Importuna, contesta, desobedece, se chulea, responde mal y ofende a la profesora. No trae libro, no trabaja nada, etc. Así ya unos cuantos días.
	6 M	3	ccnn	2,3,4	417. El alumno se ha levantado varias veces durante la clase, ha hablado y no ha mostrado ningún interés por el trabajo en clase, a desobedecido a la profesora de apoyo cuando le ha dicho que escribiera el texto de la pizarra.
	7 X	5	Guar	11	418. Antes de la guardia iba silbando fuertemente por el pasillo, lo que hace ya durante varios días y que le había recriminado. Contesta mal y no obedece a ir a clase. Al comenzar la guardia lo expulsó y llega a respondón. Aprovecha que estoy controlando el pasillo para irse de donde estaba sentado. Aparece diciendo que había ido a clase a pedir tarea.
	8 J	1	Mat	3,4,11	419. Malas contestaciones con la profesora. Se ha levantado de su sitio y se a marchado a otro y le ha preguntado porque se ha cambiado y me ha contestado "porque me da la gana", así que por su mala contestación y desobediencia ante las indicaciones de que volviese al sitio para trabajar con todo el grupo lo he expulsado.
	9V	4	Len	2	420. Llama en dos ocasiones gilipollas al profesor de guardia.
	12 L	3	ccnn	3,4,9	421.
	14 X	5	Guar	1.3.	422. Subo hacia clase cuando veo a Ggg corriendo porque es perseguido por su hermano por el pasillo. Se les llama la atención y no hacen caso, continúan corriendo y empujando quien se encuentran a su paso. Cuando por fin les hago parar, les recuerdo que los pasillos no son para correr ni para jugar.
	15 J	1	Mate	3,4,	423. No quiere realizar ningún ejercicio que se le manda y tan sólo se dedica en la hora de clase a burlarse y reírse de la profesora y de sus compañeros de forma que impide llegar a realizar la clase con total normalidad.
	16V	5	Len	11	424. Lleva muchos días que no quiere hacer nada para luego reprocharnos que no le enseñamos. No hace nada hoy tampoco.
	22J	2	Plas		425. Se niega por completo a hacer la lámina que le mando, que no, que no sabe, sin intentarlo, que le de otra lámina y que no lo va a hacer. No es raro que se niegue, lo hace a menudo.
	22J	6	Tut		426. Mentir, está comiendo en clase y lo niega. Mastica algo.
2 0	20 M	2	E.F		427. Tira una mesa "accidentalmente ". Al rato tira otra también "accidentalmente" según ella. Al rato se pone a reír con lll pegándole patadas, tortas, tirando sillas, armando follón, todo medio en serio medio en broma.

ANEXO XLVIII

Tabla Registros de incidencias. Resultados obtenidos en las cuestiones específicas.					
		Cuestiones específicas			
		1º. - Tipo de Sesiones		2º. - Control	3º. - Partes
Alumnos Clave:	Nº ficha	Con voluntarios	Sin voluntarios	¿Se percató el profesorado/ voluntariado?	¿Hubo emisión de parte?
Nº 1	1		X	NO	NO
	2	X		SI	SI
	3		X	SI	NO
Nº 2	4	X		SI	SI
	5	X		SI	NO
	6	X		SI	SI
	7		X	NO	NO
Nº 3	8		X	NO	NO
	9	X		NO	NO
Nº 4	10	X		SI	NO
	11		X	SI	SI
	12	X		SI	SI
	13		X	SI	SI
	14		X	NO	NO
	15	X		SI	SI
Nº 5	16		X	NO	NO
	17	X		SI	NO
	18	X	X	SI	NO
	19	X		NO	NO
Nº 6	20		X	SI	SI
	21		X	SI	SI
638 Total		11	10	No / 7-Si /14	No / 12 – Si / 9

Anexo XLIV
Registros de incidentes críticos.
Tabla con vaciado de las descripciones.

Nº ficha	Descripción
1	<p>La profesora atiende a varios alumnos en su mesa con la finalidad de aclarar unas dudas. Se sienta en una silla al lado de ellos y comienza a explicar. En un momento dado se levanta y apoyándose en la mesa sobre los codos sigue la explicación. Al lado en una mesa, pasivo, el alumno AR estira las piernas por debajo de la suya con la intención de moverle la silla a la profesora, de forma que esta al irse a sentar no la encuentre.</p> <p>No parece que nadie se esté dando cuenta de las intenciones de AR. Antes de que AR acabe de realizar esta acción, de repente algo motiva la atención de la profesora y abandona esta posición para dirigirse a otro grupo.</p> <p>Ar sigue en su mesa como si no hubiera pasado nada. La clase sigue con normalidad.</p>
2	<p>AR Le dice a la profesora: “ no me toques que te doy”, esta le ha sorprendido tirando un diccionario por la ventana, y lo ha reprendido y le dice que abandone el aula,, el alumno se ha encarado con ella y no quiere que lo expulsen. Ambos se encuentran enfrentados a muy poca distancia, la profesora lo ha cogido de los hombros y le dice que abandone el aula o lo hace ella. En este momento el observador está apunto de intervenir porque la situación se pone muy tensa. El alumno le mira amenazadoramente a la profesora. Esta mira al observador y a la voluntaria y les dice. ¿Os dais cuenta de lo que tengo que aguantar?, ¿Lo veis? . El observador se ha levantado y se dirige hacia la profesora, mientras la voluntaria habla con AR al poco rato observo como este último abandona el aula no sin antes decir en alto ¡que me abufe!</p>
3	<p>AR acaba de entrar tarde a clase y sin dar explicaciones a la profesora se dirige a su mesa. La profesora le dice que de una explicación de su retraso y el se da la vuelta y le dice que viene del servicio, que no le había dado tiempo en los cinco minutos de descanso. La profesora le dice que debería entrar primero llamando y después dando explicaciones. El contesta: ¡ Si, ¡que si chica! y en tono mucho más bajo ¡pesada! y se dirige a su mesa.</p> <p>Uno de los compañeros que está en el pasillo por el que va hacia su puesto, se ríe, él al pasar por su sitio le da una patada fuerte a su cartera, la profesora grita: .. Y sin hacer ruiditos que ya has interrumpido bastante la clase!, el se da la vuelta y dice que lo único que ha pasado es que se ha tropezado con la cartera que estaba en medio del pasillo.</p>
4	<p>Fa le dice a la profesora que ha estado en la comisaría por motivos de los papeles (viene de un país africano), luego le ha dicho a la voluntaria que en realidad era porque tenía problemas en casa.</p> <p>RA que está al lado dice ¿qué pasa en tú casa?,</p> <p>FA le contesta ¿a ti que cojones te importa?.</p> <p>Ra le dice (medio en broma medio en serio): igual te meten en la cárcel.</p> <p>FA: ¡Si, con tú padre!.</p> <p>La voluntaria los separa y le dice a RA que haga su trabajo. RA,</p> <p>Le hace una mueca de burla a la voluntaria que es observada por la profesora quién le dice: ¡RA, eso no te lo pienso aguantar, tienes un parte!</p>

5	<p>Este chico me dice que si los estoy espiando, que porqué escribo tanto y que si soy policía. Se sienta al lado de mí y me observa con atención. Le digo que no, le explico que estoy observando la clase (procuro invertir en ello el mínimo tiempo y hablando en voz baja).</p> <p>Me dice que no se lo cree y que si le dejo ver las notas que escribo y el qué llevo en la cartera. Mientras tanto la clase está trabajando en grupos. Le digo amablemente que si quiere se acerque después de clase y que ahora no se levante porque si no le van a decir algo. Él hace caso omiso y me dice: ¡me da igual no pasa nada...</p> <p>Se levanta y viene hacia mí, en ese momento la profesora se acerca y le dice en tono firme y alto: ¡a este señor ni acercarte!</p> <p>Ra vuelve a su sitio y hace un gesto de fastidio.</p>
6	<p>RA, le dice al observador: Un gitano en clase nunca se portará bien, hacen falta cuatro o cinco y ponernos juntos. Ja , y si llamo puta a una gitana no pasa nada que es broma pero si es paya se pone muy tonta y me castigan.</p> <p>Pa, sentada al lado lo mira y le dice: ni a una paya ni a una gitana, te llamo a ti marica y que te parece? que sois unos machistas asquerosos.</p> <p>RA,. Ehhh, no te pongas nerviosa (cuando pa se da la vuelta le tira de la coleta)</p> <p>PA: ¿Te quieres parar? (gritando)</p> <p>La profesora mira hacia los dos y dice: RA, ¿Qué estás haciendo?</p> <p>RA: Nada profe, que esta se pone tonta</p> <p>Profesora: pues precisamente porque no haces nada te pondré luego un parte.</p>
7	<p>El alumno RA, situado en la parte trasera del aula enciende el mechero y prende una hoja pequeña de papel. Esta comienza a arder y al momento la apaga y tira al suelo al lado de la pared, en un lugar de difícil visibilidad entre él y el radiador.</p> <p>Una alumna desde las primeras filas dice: ¡Profe huele a quemado!.El se ríe.</p> <p>La gente mira hacia atrás. El alumno se coloca con los antebrazos apoyados en la mesa y la cabeza encima de ellos. En posición de dormir encima.</p> <p>El profesor mira hacia atrás y comenta: ¡Alguno tiene muchas ganas de jugar y se va a ir fuera! Después se da la vuelta y sigue explicando. Sonrisas en las primeras mesas. HHH sigue en su posición anterior sonriendo.</p> <p>Ahora se dedica con un objeto que desde mi posición no alcanzo a ver bien, a rayar la parte trasera del respaldo de la silla de la compañera que tiene delante. Está no dice nada.</p>
8	<p>Da se acerca por detrás a una alumna y le toca el culo de forma grosera. Ella se da la vuelta y le dice ¿te quieres parar?</p> <p>DA se ríe y le dice ¿te gusta?.</p> <p>Ella le dice: ¡se lo haces a tú madre!</p> <p>DA se sigue riendo y le dice: ¡ja mi reina, no te alteres!</p> <p>Pa se da la vuelta e intenta darle un empujón hacia atrás. DA se aparta.</p> <p>Desde delante se oye a la profesora decir: Pa, ¿quieres sentarte de una vez?</p> <p>Ella no dice nada de lo que ha ocurrido y se limita a sentarse no sin antes echarle una mirada de pocos amigos a DA, quien sigue sonriendo.</p>
9	<p>DA acaba de aflojarle el tapón de un botellín de agua a su compañera MA .El botellín está en uno de los bolsillos auxiliares exteriores de la mochila. Esta está recogiendo su material porque se va a casa. Cuando coge la cartera del suelo y la sube a la mesa la chica no se percata del detalle y el tapón cae al suelo. La alumna sale del aula por el pasillo y con el movimiento de la mochila el agua va saliendo de la botella de plástico.</p> <p>DA se rió y dice en voz alta mirar a MA que se ha meao.</p> <p>MA se da la vuelta y le dice: ¡te la vas a ganar, eres un guarro tío! y le tira la botella de plástico, que está prácticamente vacía.</p>

10	<p>La alumna FA se encuentra al final del aula, no ha abierto la cartera ni tiene ningún material encima de la mesa. La profesora ha comenzado a dar la clase. A los 12 minutos entra la voluntaria y tras hablar con la profesora se dirige a la parte trasera del aula. Tras una breve conversación se observa que la alumna saca material de la cartera y se junta con otra alumna III por indicación de la voluntaria. Ésta, de pie a su lado, le hace indicaciones. La alumna está escribiendo y se observa que no hace caso a las indicaciones de su compañero jjj que la llama para que coja un estuche que a modo de pelota se están pasando entre varios. De repente el estuche le da a ella, cae encima de l cuaderno y le tira el bolígrafo al suelo cuando estaba trabajando con la voluntaria, lo coge de mal modo y tira con fuerza hacia el compañero que se lo ha tirado a la vez que dice en voz alta: ¡joder me queréis dejar trabajar!</p>
11	<p>FA no ha acabado la tarea, y el timbre ha sonado para acabar la clase. FA: ¿Profe vendrás mañana? (Mientras tanto, otros compañeros al lado se empujan y gritan mientras recogen sus materiales) FA: ¡tíos callaros, joder! Voluntaria: mañana no, la semana que viene. FA: (riéndose), ¡ pues si tú no vienes yo tampoco! O sino ...¡vente pa mi casa...! TTT interviene: ¡Pelotas! FA. (en alto) ¡Pelotas tu madre, que te jodan tía! Profesora: ¿qué está pasando ahí atrás? Mira a la voluntaria y al grupo, nadie dice nada. Toca el timbre y empiezan a salir.</p>
12	<p>El profesor acaba de sentarla en un lugar determinado, FA se levanta, pretende sentarse en otro sitio, grita, y el profesor le manda salir del aula. FA no quiere, grita se levanta y se enfrentan cara a cara. Están casi a punto de una agresión física, la alumna es alta y fuerte y acaba de separa sus brazos en tono agresivo, el profesor está apretando los puños y ambos se miran fijamente. Silencio en el aula, la voluntaria y el observador se mantienen al margen pero alerta para intervenir. Al final se separan, el profesor se ha retirado y mira para otro lado, le dice. ¡ si quieres problemas los vas a tener!, la alumna se niega abandonar la clase y a seguir cualquier indicación del profesor. Ni quiere irse al fondo de la clase ni quiere dejar de participar en un grupo. Por ello desobedeciendo al profesor se dirige a un grupo de trabajo que está con la voluntaria y se queda con ellos. La profesora de apoyo ha ido a buscar a la directora, esta no puede subir. El profesor manifiesta verbalmente su impotencia al resto del aula.</p>
13	<p>GH, tiene la costumbre de sentarse mal en la silla. En esta ocasión se apoya para atrás hasta que al final la silla cae hacia atrás y el alumno se golpea, con estrépito, en el suelo. La profesora se acerca hacia él y después de regañarle le expulsa de clase, le dice que ya le ha avisado muchas veces de que se siente bien y que en una de estas caídas puede desnucarse o hacerse mucho daño, que no hace caso a nada de lo que le dice y que por tanto se vaya de clase. El alumno, vuelve a poner la silla y se dirige hacia la puerta. FA, desde su sitio ha sido una de las personas que más se han reído. GH al pasar por su lado le ha murmurado algo que desde mi posición no alcanzo a entender. FA dice en alto: ¡eso tu padre majo! La profesora le dice a FA que se calle y se ponga a lo suyo. FA contesta en voz alta: ¡ me ha dicho que olía profe y no tengo porqué aguantárselo!.La profesora le dice: ¡ ni yo a ti que me levantes la voz o quieres que también te ponga un parte!. FA contesta: ¡ me da igual, ya sé que me tienes manía!</p>

14	<p>FA levanta la mano pero la profesora no la atiende. La profesora está atendiendo a una alumna en la parte delantera del aula. Fa se impacienta y sigue llamándola ahora diciendo: ¡profe! ¡profe!.La profesora al final le dice: ¡Ya te he oído, espera a que acabe de atender a tú compañera y ten respeto por los demás! FA contesta: pero es que hace rato que te llamo, la profesora le contesta: ¡más te valdría atender cuando explico!</p> <p>Fa, Baja la mano y en voz baja dice: ¡Vete a la mierda chica!</p> <p>La profesora dice desde delante: ¿Has dicho algo?</p> <p>FA contesta desde su mesa, con la mirada en el cuaderno que acaba de cerrar: No,</p>
15	<p>ML. manifiesta que se encuentra mal y solicita a la voluntaria y después al profesor permiso para abandonar el aula e ir al servicio. Le dicen que sí, FA dice que si puede acompañarla El profesor le dice que no, que su compañera puede ir sola “perfectamente”.</p> <p>FA le contesta que no, que ella la va a acompañar igualmente. El profesor le dice que si se va que ya no vuelva a entrar y FA contesta: ¡ah, pues mejor!</p> <p>y añade: ¿y me vas a poner parte? El profesor le contesta que si. Ella responde: ¡Entonces me cojo las cosas porque después ya no vengo!</p> <p>Sale del aula riéndose y deja la puerta abierta.</p>
16	<p>Fo gritaba cuando estaba haciendo su trabajo, el profesor le ha advertido y como sigue gritando el profesor lo castiga enviándolo al fondo del aula de pie. En esta posición y sin que le vea el profesor está marcando con la zapatilla la pared. Mira al observador para ver si se percata de su acción. Ha dejado dos manchas visibles en la pared a una altura que desde la parte delantera donde está el profesor no son visibles.</p> <p>A los 10 minutos, el profesor le dice que se siente en una de las mesas de atrás y "que no des mal o te vas", se observa cómo desde que acaba de ponerse en su nuevo sitio no para de llamar a sus compañeros y de tirarles objetos, al final se duerme o hace como tal.</p>
17	<p>La profesora, enfadada por el ruido y mal comportamiento, acaba de decir: ¡ aquí también domamos! Y le dice a la voluntaria: ¡aquí tienes un grupo que no te va a dejar hacer nada!</p> <p>Se queja de que hay gente que no trabaja y que aducen como explicación el que no tienen material (la fotocopia que ella les había dado en la sesión anterior).Se niega a volver a dar fotocopias y dice: ¡los españoles pagamos nuestros impuestos y no tenemos por que pagar las fotocopias de los que las tiran!</p> <p>FO está situado detrás y cuando empieza el grupo a murmurar, sobre el comentario que acaba de hacer la profesora, éste emite un ruido con cierta intensidad (eructo). El grupo de alumnos situado al final se ríe. No sé si se ha escuchado delante el eructo, pero la profesora al ver las risas traseras dice: ¡por lo visto a alguien le hace mucha gracia! . Se queda unos segundos en silencio y sigue con su explicación.</p>
18	<p>Una vez en el interior de la clase un alumno al pasar por la mesa de otro le ha dado una colleja fuerte. El grupo clase se ríe y el profesor se da la vuelta diciendo: ¿que ha pasado?, El que sale dice que nada y al que le han dado la colleja no se queja ni informa a la profesora, pero en voz baja y riéndose le dice: "Luego te caparé joputa".</p> <p>Mientras tanto el segundo alumno, PE, que ha entrado a por material acaba de recoger el suyo y al salir vuelve a hacer lo mismo con el chico de la colleja, éste se levanta violentamente para devolvérsela el profesor se ha dado la vuelta y los hecha a los dos. PE se disculpa mintiendo, diciendo que el no ha sido, y sale de la clase apuntando con el dedo con gesto amenazador a uno de los compañeros que se está riendo.</p>

19	<p>Una de las niñas marroquíes acaba de venir a España, se acaba de escolarizar y sólo habla árabe. En la clase está absolutamente perdida observo que otra chica, de origen marroquí, se arrima con la mesa con objeto de ayudarla, le está explicando el ejercicio. Ambas hablan en voz baja y parecen concentradas en la materia.</p> <p>Cuando están trabajando se acerca el niño marroquí, que destaca por su mal comportamiento, en árabe les dice algo que interpreto como que dejen de trabajar, y hace además de escribir en las hojas de las chicas. Éstas acaban de interrumpir su trabajo y lo miran silenciosas.</p> <p>El voluntario se acaba de dar la vuelta, ve la situación y ha ido a por el chico, lo conduce a su mesa y le dice que empiece el trabajo. El chico accede a ir a su mesa pero no saca nada de la cartera, dice que no tiene material.</p> <p>Las chicas retoman su labor, el profesor, no se ha percatado de nada, sigue explicando, mirando a la pizarra y a los cuatro de delante. El niño marroquí les acaba de tirar un bolígrafo a la cara.</p>
20	<p>El profesor ha dicho que van a dedicar la sesión a corregir los ejercicios de la sesión anterior. Les dice que saquen cada uno sus fichas que van a leerlas. Les dice que se pongan en grupos.</p> <p>Las chicas gitanas se han puesto juntas, la chica africana pasa por detrás y les dice con sorna: "tranquilas que no me pongo con vosotras " el profesor desde la pizarra dice que hay sitio para todas en la clase.</p> <p>Una de las chicas gitanas dice por lo bajo...."Los que se lavan", la chica africana lo ha oído y se dirige hacia una de ellas, le quita la cartera y se la tira por la ventana que está abierta. El profesor no se ha dado cuenta pero ahora cuando la niña gitana se levanta y empieza a insultar a la africana se da la vuelta. Ambas están de pie enfrentadas, la clase ríe. El profesor riñe a la niña gitana y manda a la africana a buscar la cartera, a lo que esta se niega. Les dice a ambas que va a hablar con la tutora y la jefa de estudios y las expulsa de clase.</p>
21	<p>La alumna entra en el aula sin llamar a la puerta y sin dar ningún tipo de explicación se dirige a su mesa. Entra sonriendo y sin mirar a la profesora deja la bolsa encima de su mesa haciendo ruido al hacerlo.</p> <p>La profesora le recrimina su actitud desde la parte delantera del aula. La alumna ni se da la vuelta, empieza a sacar sus libros. Se establece el siguiente dialogo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Profesora. ¿Ft que te has creído? ¿Tú piensas que puedes hacer lo que te de la gana o qué? - Alumna. Profe que vengo del cuarto de baño que no me ha dado tiempo en Educación Física. - Profesora. Pues si no te ha dado tiempo por lo menos pides permiso y entras con educación ¿así piensas que vas a llegar a algún sitio? con la misma educación que tú tratas a los demás los demás te trataran a ti ... y luego encima preguntarás las cosas porque no las entiendes ... - Alumna. (Sin darse la vuelta) ¡Igual me da porque para el caso que me haces...! - Profesora. ¡Ah si... o sea encima de pitorreo, pues vete fuera y cuando aprendas educación te trataré como a los demás!. (La alumna se va dando un portazo).

ANEXO L
Fichas de registro de incidentes críticos.

FICHA DE REGISTRO DE INCIDENTES CRÍTICOS	Nº1
---	------------

1. Datos.

Nombre :	Clave: AR
Centro : IES Lucas Mallada . Curso: 1º ESO - Grupo: B	Fecha: 25/11/07

2. - Contexto.

2.1 -Lugar:	Aula del curso primero de ESO, grupo B
2.2- Horario:	6ª hora.
2.3- Sujetos que intervienen:	Alumno :AR, profesora
2.4- Otras circunstancias:	Se trata de una sesión en la que se han producido emparejamientos de alumnos con la finalidad de tratar un tema, algunos de los alumnos no lo han hecho y permanecen pasivos por diversos motivos, no traen material o no quieren trabajar.

3. - Breve descripción del incidente.

La profesora atiende a varios alumnos en su mesa con la finalidad de aclarar unas dudas. Se sienta en una silla al lado de ellos y comienza a explicar. En un momento dado se levanta y apoyándose en la mesa sobre los codos sigue la explicación. Al lado en una mesa, pasivo, el alumno AR estira las piernas por debajo de la suya con la intención de moverle la silla a la profesora, de forma que esta al irse a sentar no la encuentre.

No parece que nadie se esté dando cuenta de las intenciones de AR. Antes de que AR acabe de realizar esta acción, de repente algo motiva la atención de la profesora y abandona esta posición para dirigirse a otro grupo.

Ar sigue en su mesa como si no hubiera pasado nada. La clase sigue con normalidad.

Cuestiones.**4. ¿Se contaba con voluntariado en el momento del incidente?**

SI	NO
----	----

5. ¿Se percato el profesor o el voluntariado de la existencia del incidente?

SI	NO
----	----

6. ¿Consta la emisión de parte disciplinario al finalizar la sesión?

SI	NO
----	----

FICHA DE REGISTRO DE INCIDENTES CRÍTICOS**Nº 2****1, Datos.**

Nombre :	Clave: AR
Centro : IES Lucas Mallada. Curso: 1º ESO - Grupo: B	Fecha: 23/01/08

2. - Contexto.

2.1 -Lugar:	Aula ordinaria del grupo
2.2- Horario:	6 hora
2.3- Sujetos que intervienen:	AR, Voluntaria y profesora de la asignatura
2.4- Otras circunstancias:	Es un día que llueve mucho, los alumnos no han salido al patio y están algo alborotados. En dos clases no han tenido profesor, una de ellas justo antes. Han pedido irse a casa y les han dicho que se quedaran a la última hora.

3. - Breve descripción del incidente.

AR Le dice a la profesora: “ no me toques que te doy”, esta le ha sorprendido tirando un diccionario por la ventana, y lo ha reprendido y le dice que abandone el aula,, el alumno se ha encarado con ella y no quiere que lo expulsen. Ambos se encuentran enfrentados a muy poca distancia, la profesora lo ha cogido de los hombros y le dice que abandone el aula o lo hace ella. En este momento el observador está apunto de intervenir porque la situación se pone muy tensa. El alumno le mira amenazadoramente a la profesora. Esta mira al observador y a la voluntaria y les dice. ¿Os dais cuenta de lo que tengo que aguantar?, ¿Lo veis? .

El observador se ha levantado y se dirige hacia la profesora, mientras la voluntaria habla con AR al poco rato observo como este último abandona el aula no sin antes decir en alto ¡que me abufe!

Cuestiones.**4. ¿Se contaba con voluntariado en el momento del incidente?** SI NO**5. ¿Se percato el profesor o el voluntariado de la existencia del incidente?** SI NO**6. ¿Consta la emisión de parte disciplinario al finalizar la sesión?** SI NO

FICHA DE REGISTRO DE INCIDENTES CRÍTICOS**Nº 3****1, Datos.**

Nombre :	Clave: AR
Centro : IES Lucas Mallada. Curso: 1º ESO - Grupo: B	Fecha: 3/12/07

2. - Contexto.

2.1 -Lugar:	Aula ordinaria del grupo
2.2- Horario:	2 º hora
2.3- Sujetos que intervienen:	AR, profesora
2.4- Otras circunstancias:	

3. - Breve descripción del incidente.

AR acaba de entrar tarde a clase y sin dar explicaciones a la profesora se dirige a su mesa. La profesora le dice que de una explicación de su retraso y él se da la vuelta y le dice que viene del servicio, que no le había dado tiempo en los cinco minutos de descanso. La profesora le dice que debería entrar primero llamando y después dando explicaciones. Él contesta: ¡ Si, ¡qué si chica! y en tono mucho más bajo ¡pesada! y se dirige a su mesa.

Uno de los compañeros que está en el pasillo por el que va hacia su puesto, se ríe, él al pasar por su sitio le da una patada fuerte a su cartera, la profesora grita: .. y sin hacer ruiditos que ya has interrumpido bastante la clase!, él se da la vuelta y dice que lo único que ha pasado es que se ha tropezado con la cartera que estaba en medio del pasillo.

Cuestiones.**4. ¿Se contaba con voluntariado en el momento del incidente?**

<input type="checkbox"/> SI	<input checked="" type="checkbox"/> NO
-----------------------------	--

5. ¿Se percato el profesor o el voluntariado de la existencia del incidente?

<input checked="" type="checkbox"/> SI	<input type="checkbox"/> NO
--	-----------------------------

6. ¿Consta la emisión de parte disciplinario al finalizar la sesión?

<input type="checkbox"/> SI	<input checked="" type="checkbox"/> NO
-----------------------------	--

FICHA DE REGISTRO DE INCIDENTES CRÍTICOS**Nº 4****1. Datos.**

Nombre :	Clave: RA
Centro : IES Lucas Mallada . Curso: 1º ESO - Grupo: B	Fecha: 5/02/08

2. - Contexto.

2.1 -Lugar:	Aula ordinaria del grupo
2.2- Horario:	4ª hora
2.3- Sujetos que intervienen:	RA, FA, voluntaria y profesora de la asignatura
2.4- Otras circunstancias:	En la sesión anterior, Fa no ha asistido a clase y es preguntada por el profesor acerca de los motivos. Ra interviene en la conversación.

3. - Breve descripción del incidente.

Fa le dice a la profesora que ha estado en la comisaria por motivos de los papeles (viene de un país africano), luego le ha dicho a la voluntaria que en realidad era porque tenía problemas en casa.

RA que está al lado dice ¿qué pasa en tú casa?,

FA le contesta ¿a ti que cojones te importa?.

Ra le dice (medio en broma medio en serio): igual te meten en la cárcel.

FA: ¡Si, con tú padre!.

La voluntaria los separa y le dice a RA que haga su trabajo. RA,

Le hace una mueca de burla a la voluntaria que es observada por la profesora quién le dice: ¡RA, eso no te lo pienso aguantar, tienes un parte!

Cuestiones.**4. ¿Se contaba con voluntariado en el momento del incidente?** SI NO**5. ¿Se percato el profesor o el voluntariado de la existencia del incidente?** SI NO**6. ¿Consta la emisión de parte disciplinario al finalizar la sesión?** SI NO

FICHA DE REGISTRO DE INCIDENTES CRÍTICOS**Nº 5****1, Datos.**

Nombre :	Clave:RA
Centro : IES Lucas Mallada. Curso: 1º ESO - Grupo: B	Fecha: 14/01/08

2. - Contexto.

2.1 -Lugar:	Aula del curso primero de ESO, grupo B
2.2- Horario:	6ª Hora
2.3- Sujetos que intervienen:	RA, observador y profesora
2.4- Otras circunstancias:	Se trata de un alumno que viene poco a clase y se caracteriza por su alta conflictividad.

3. - Breve descripción del incidente.

Este chico me dice que si los estoy espiando, que porqué escribo tanto y que si soy policía. Se sienta al lado de mi y me observa con atención. Le digo que no, le explico que estoy observando la clase (procuro invertir en ello el mínimo tiempo y hablando en voz baja).

Me dice que no se lo cree y que si le dejo ver las notas que escribo y el qué llevo en la cartera. Mientras tanto la clase está trabajando en grupos. Le digo amablemente que si quiere se acerque después de clase y que ahora no se levante porque si no le van a decir algo. El hace caso omiso y me dice: ¡me da igual no pasa nada...

Se levanta y viene hacia mí, en ese momento la profesora se acerca y le dice en tono firme y alto: ¡A este señor ni acercarte!

Ra vuelve a su sitio y hace un gesto de fastidio.

Cuestiones.**4. ¿Se contaba con voluntariado en el momento del incidente?** SI NO**5. ¿Se percato el profesor o el voluntariado de la existencia del incidente?** SI NO**6. ¿Consta la emisión de parte disciplinario al finalizar la sesión?** SI NO

FICHA DE REGISTRO DE INCIDENTES CRÍTICOS**Nº 6****1, Datos.**

Nombre :	Clave: RA
Centro : IES Lucas Mallada. Curso: 1º ESO - Grupo: B	Fecha:

2. - Contexto.

2.1 -Lugar:	Aula ordinaria del grupo
2.2- Horario:	5 hora
2.3- Sujetos que intervienen:	Ra, observador, y PA
2.4- Otras circunstancias:	Se trata de una conversación que tiene lugar justo cuando empieza la clase y la profesora estaba organizándose con la voluntaria. El observador se ha sentado al lado de RA y le ha preguntado, el contesta.

3. - Breve descripción del incidente.

RA, le dice al observador: Un gitano en clase nunca se portará bien, hacen falta cuatro o cinco y ponernos juntos. Ja, y si llamo puta a una gitana no pasa nada que es broma pero si es paya se pone muy tonta y me castigan.

Pa, sentada al lado lo mira y le dice ni a una paya ni a una gitana, te llamo a ti marica y que te parece? que sois unos machistas asquerosos.

RA,. Ehhh, no te pongas nerviosa (cuando pa se da la vuelta le tira de la coleta)

PA: ¿Te quieres parar? (gritando)

La profesora mira hacia los dos y dice: RA, ¿Qué estás haciendo?

RA: Nada profe, que esta se pone tonta

Profesora: pues precisamente porque no haces nada te pondré luego un parte.

Cuestiones.**4. ¿Se contaba con voluntariado en el momento del incidente?** SI NO**5. ¿Se percato el profesor o el voluntariado de la existencia del incidente?** SI NO**6. ¿Consta la emisión de parte disciplinario al finalizar la sesión?** SI NO

FICHA DE REGISTRO DE INCIDENTES CRÍTICOS**Nº 7****1. Datos.**

Nombre : HHH	Clave: RA
Centro : IES Lucas Mallada. Curso: 1º ESO - Grupo: B	Fecha: 04/11/2008

2. - Contexto.

2.1 -Lugar:	Interior del aula
2.2- Horario:	5ª hora.
2.3- Sujetos que intervienen:	Alumno HHH y profesor de la asignatura
2.4- Otras circunstancias:	En el aula se encuentra todo el grupo con el profesor de la asignatura y el observador.

3. - Breve descripción del incidente.

El alumno RA, situado en la parte trasera del aula enciende el mechero y prende una hoja pequeña de papel. Esta comienza a arder y al momento la apaga y tira al suelo al lado de la pared, en un lugar de difícil visibilidad entre él y el radiador.

Una alumna desde las primeras filas dice: ¡Profe huele a quemado!.El se ríe. La gente mira hacia atrás. El alumno se coloca con los antebrazos apoyados en la mesa y la cabeza encima de ellos. En posición de dormir encima.

El profesor mira hacia atrás y comenta:¡Alguno tiene muchas ganas de jugar y se va a ir fuera!. Después se da la vuelta y sigue explicando. Sonrisas en las primeras mesas. HHH sigue en su posición anterior sonriendo.

Ahora se dedica con un objeto que desde mi posición no alcanzo a ver bien, a rayar la parte trasera del respaldo de la silla de la compañera que tiene delante. Está no dice nada.

Cuestiones.**4. ¿Se contaba con voluntariado en el momento del incidente?**

SI

NO

5. ¿Se percato el profesor o el voluntariado de la existencia del incidente?

SI

NO

6. ¿Consta la emisión de parte disciplinario al finalizar la sesión?

SI

NO

FICHA DE REGISTRO DE INCIDENTES CRÍTICOS**Nº 8****1. Datos.**

Nombre :	Clave:DA
Centro : IES Lucas Mallada. Curso: 1º ESO - Grupo: B	Fecha: 26/11=/07

2. - Contexto.

2.1 -Lugar:	Aula ordinaria del grupo
2.2- Horario:	3ª hora
2.3- Sujetos que intervienen:	DA, y PA
2.4- Otras circunstancias:	Los hechos se desarrollan una vez que ha comenzado la clase. La profesora está empezando a organizar las actividades y todavía hay bastante gente levantada por el aula.

3. - Breve descripción del incidente.

Da se acerca por detrás a una alumna y le toca el culo de forma grosera. Ella se da la vuelta y le dice ¿te quieres parar?.

DA se ríe y le dice ¿te gusta?.

Ella le dice: ¡se lo haces a tu madre!.

DA se sigue riendo y le dice: ¡ja mi reina, no te alteres!.

Pa se da la vuelta e intenta darle un empujón hacia atrás. DA se aparta.

Desde delante se oye a la profesora decir: Pa, ¿quieres sentarte de una vez?

Ella no dice nada de lo que ha ocurrido y se limita a sentarse no sin antes echarle una mirada de pocos amigos a DA, quien sigue sonriendo.

Cuestiones.**4. ¿Se contaba con voluntariado en el momento del incidente?**

SI

NO

5. ¿Se percato el profesor o el voluntariado de la existencia del incidente?

SI

NO

6. ¿Consta la emisión de parte disciplinario al finalizar la sesión?

SI

NO

FICHA DE REGISTRO DE INCIDENTES CRÍTICOS**Nº 9****1. Datos.**

Nombre :	Clave:DA
Centro : IES Lucas Mallada. Curso: 1º ESO - Grupo: B	Fecha: 9/02/09

2. - Contexto.

2.1 -Lugar:	Aula del curso primero de ESO, grupo B
2.2- Horario:	4ª Hora
2.3- Sujetos que intervienen:	DA y MA
2.4- Otras circunstancias:	Vienen de Educación Física y la clase comienza diez minutos más tarde porque la puerta no se podía abrir. Alguien había manipulado la cerradura.

3. - Breve descripción del incidente.

DA acaba de aflojarle el tapón de un botellín de agua a su compañera MA.El botellín está en uno de los bolsillos auxiliares exteriores de la mochila. Esta está recogiendo su material porque se va a casa. Cuando coge la cartera del suelo y la sube a la mesa la chica no se percata del detalle y el tapón cae al suelo. La alumna sale del aula por el pasillo y con el movimiento de la mochila el agua va saliendo de la botella de plástico.

DA se rió y dice en voz alta mirar a MA que se ha meao.

MA se da la vuelta y le dice: ¡te la vas a ganar, eres un guarro tío! y le tira la botella de plástico, que está prácticamente vacía.

Cuestiones.**4. ¿Se contaba con voluntariado en el momento del incidente?** SI NO**5. ¿Se percato el profesor o el voluntariado de la existencia del incidente?** SI NO**6. ¿Consta la emisión de parte disciplinario al finalizar la sesión?** SI NO

FICHA DE REGISTRO DE INCIDENTES CRÍTICOS**Nº 10****1, Datos.**

Nombre :	Clave: FA
Centro : IES Lucas Mallada. Curso: 1º ESO - Grupo: B	Fecha: 25/03/08

2. - Contexto.

2.1 -Lugar:	Interior del aula
2.2- Horario:	5ª hora
2.3- Sujetos que intervienen:	Alumnos FA, III, voluntaria
2.4- Otras circunstancias:	La voluntaria ha llegado cuando la clase ya estaba comenzada.

3. - Breve descripción del incidente.

La alumna FA se encuentra al final del aula, no ha abierto la cartera ni tiene ningún material encima de la mesa. La profesora ha comenzado a dar la clase. A los 12 minutos entra la voluntaria y tras hablar con la profesora se dirige a la parte trasera del aula. Tras una breve conversación se observa que la alumna saca material de la cartera y se junta con otra alumna III por indicación de la voluntaria.

Ésta, de pie a su lado, le hace indicaciones. La alumna está escribiendo y se observa que no hace caso a las indicaciones de su compañero jji que la llama para que coja un estuche que a modo de pelota se están pasando entre varios. De repente el estuche le da a ella, cae encima de l cuaderno y le tira el bolígrafo al suelo cuando estaba trabajando con la voluntaria, lo coge de mal modo y tira con fuerza hacia el compañero que se lo ha tirado a la vez que dice en voz alta: ¡ joder me queréis dejar trabajar!

Cuestiones.**4. ¿Se contaba con voluntariado en el momento del incidente?**

SI

NO

5. ¿Se percato el profesor o el voluntariado de la existencia del incidente?

SI

NO

6. ¿Consta la emisión de parte disciplinario al finalizar la sesión?

SI

NO

FICHA DE REGISTRO DE INCIDENTES CRÍTICOS**Nº 11****1, Datos.**

Nombre :	Clave: FA
Centro : IES Lucas Mallada. Curso: 1º ESO - Grupo: B	Fecha: 23/03/08

2. - Contexto.

2.1 -Lugar:	Aula ordinaria del grupo
2.2- Horario:	3º Hora
2.3- Sujetos que intervienen:	FA, TTT y voluntaria
2.4- Otras circunstancias:	Clase en la que han participado dos voluntarias.

3. - Breve descripción del incidente.

FA no ha acabado la tarea, y el timbre ha sonado para acabar la clase.

FA: ¿Profe vendrás mañana?

(Mientras tanto, otros compañeros al lado se empujan y gritan mientras recogen sus materiales)

FA: ¡tíos callaros, joder!

Voluntaria: mañana no, la semana que viene.

FA: (riéndose), ¡ pues si tú no vienes yo tampoco! O sino ...¡vente pa mi casa...!

TTT interviene: ¡Pelotas!

FA. (en alto) ¡Pelotas tu madre, que te jodan tía!

Profesora : ¿qué está pasando ahí atrás? Mira a la voluntaria y al grupo, nadie dice nada. Toca el timbre y empiezan a salir.

Cuestiones.**4. ¿Se contaba con voluntariado en el momento del incidente?**
 SI

 NO
5. ¿Se percato el profesor o el voluntariado de la existencia del incidente?
 SI

 NO
6. ¿Consta la emisión de parte disciplinario al finalizar la sesión?
 SI

 NO

FICHA DE REGISTRO DE INCIDENTES CRÍTICOS**Nº 12****1, Datos.**

Nombre :	Clave: FA
Centro : IES Lucas Mallada. Curso: 1º ESO - Grupo: B	Fecha:

2.- Contexto.

2.1 -Lugar:	Aula ordinaria del grupo
2.2- Horario:	4ª hora
2.3- Sujetos que intervienen:	FA, profesor, voluntaria, profesora de apoyo
2.4- Otras circunstancias:	FA acaba de llegar tarde y no saca el material, permanece de pie y hablando, ajena al comienzo de la actividad.

3. - Breve descripción del incidente.

El profesor acaba de sentarla en un lugar determinado, FA se levanta, pretende sentarse en otro sitio, grita, y el profesor le manda salir del aula. FA no quiere, grita se levanta y se enfrentan cara a cara. Están casi a punto de una agresión física, la alumna es alta y fuerte y acaba de separa sus brazos en tono agresivo, el profesor está apretando los puños y ambos se miran fijamente. Silencio en el aula, la voluntaria y el observador se mantienen al margen pero alerta para intervenir. Al final se separan, el profesor se ha retirado y mira para otro lado, le dice. ¡ Si quieres problemas los vas a tener!, La alumna se niega abandonar la clase y a seguir cualquier indicación del profesor. Ni quiere irse al fondo de la clase ni quiere dejar de participar en un grupo. Por ello desobedeciendo al profesor se dirige a un grupo de trabajo que están con la voluntaria y se queda con ellos. La profesora de apoyo ha ido a buscar a la directora, esta no puede subir. El profesor manifiesta verbalmente su impotencia al resto del aula.

Cuestiones.**4. ¿Se contaba con voluntariado en el momento del incidente?** SI NO**5. ¿Se percato el profesor o el voluntariado de la existencia del incidente?** SI NO**6. ¿Consta la emisión de parte disciplinario al finalizar la sesión?** SI NO

FICHA DE REGISTRO DE INCIDENTES CRÍTICOS**Nº 13****1, Datos.**

Nombre :	Clave: FA
Centro : IES Lucas Mallada. Curso: 1º ESO - Grupo: B	Fecha: 26/02/08

2. - Contexto.

2.1 -Lugar:	Aula ordinaria del grupo
2.2- Horario:	6ª hora
2.3- Sujetos que intervienen:	FA, GH, PROFESORA
2.4- Otras circunstancias:	La profesora ha explicado unos ejercicios y ahora los alumnos tienen que hacerlos en sus mesas de forma individual para luego exponerlos en la pizarra.

3. - Breve descripción del incidente.

GH, tiene la costumbre de sentarse mal en la silla. En esta ocasión se apoya para atrás hasta que al final la silla cae hacia atrás y el alumno se golpea, con estrépito, en el suelo. La profesora se acerca hacia él y después de regañarle le expulsa de clase, le dice que ya le ha avisado muchas veces de que se siente bien y que en una de estas caídas puede desnucarse o hacerse mucho daño, que no hace caso a nada de lo que le dice y que por tanto se vaya de clase. El alumno, vuelve a poner la silla y se dirige hacia la puerta.

FA, desde su sitio ha sido una de las personas que más se han reído.

GH al pasar por su lado le ha murmurado algo que desde mi posición no alcanzo a entender. FA dice en alto: ¡eso tu padre majo! La profesora le dice a FA que se calle y se ponga a lo suyo. FA contesta en voz alta: ¡ me ha dicho que olía profe y no tengo porqué aguantárselo!.La profesora le dice: ¡ ni yo a ti que me levantes la voz o quieres que también te ponga un parte!.

FA contesta: ¡ me da igual, ya sé que me tienes manía!

Cuestiones.**4. ¿Se contaba con voluntariado en el momento del incidente?**

SI

NO

5. ¿Se percato el profesor o el voluntariado de la existencia del incidente?

SI

NO

6. ¿Consta la emisión de parte disciplinario al finalizar la sesión?

SI

NO

FICHA DE REGISTRO DE INCIDENTES CRÍTICOS**NC 14****1, Datos.**

Nombre :	Clave: FA
Centro : IES Lucas Mallada. Curso: 1º ESO - Grupo: B	Fecha: 22/02/08

2. - Contexto.

2.1 -Lugar:	Aula del curso primero de ESO, grupo B
2.2- Horario:	6ª hora
2.3- Sujetos que intervienen:	FA
2.4- Otras circunstancias:	La hora anterior no han tenido clase porque faltaba el profesor y unos cuantos alumnos se han ido del centro.

3. - Breve descripción del incidente.

FA levanta la mano pero la profesora no la atiende. La profesora está atendiendo a una alumna en la parte delantera del aula. Fa se impacienta y sigue llamándola ahora diciendo: ¡profe! ¡profe!.La profesora al final le dice: ¡Ya te he oído, espera a que acabe de atender a tú compañera y ten respeto por los demás! FA contesta: pero es que hace rato que te llamo, la profesora le contesta: ¡más te valdría atender cuando explico!.

Fa, Baja la mano y en voz baja dice: ¡Vete a la mierda chica!

La profesora dice desde delante: ¿Has dicho algo?

FA contesta desde su mesa, con la mirada en el cuaderno que acaba de cerrar:
No,

Cuestiones.**4. ¿Se contaba con voluntariado en el momento del incidente?**

SI

NO

5. ¿Se percato el profesor o el voluntariado de la existencia del incidente?

SI

NO

6. ¿Consta la emisión de parte disciplinario al finalizar la sesión?

SI

NO

FICHA DE REGISTRO DE INCIDENTES CRÍTICOS**Nº 15****1, Datos.**

Nombre :	Clave: FA
Centro : IES Lucas Mallada. Curso: 1º ESO - Grupo: B	Fecha: 2/12/07

2. - Contexto.

2.1 -Lugar:	Aula del curso primero de ESO, grupo B
2.2- Horario:	1ª hora
2.3- Sujetos que intervienen:	FA, ML, profesor
2.4- Otras circunstancias:	Recientemente han existido enfrentamientos con distinta intensidad entre el profesor y esta alumna. Entre ambos hay cierta tensión. Hoy el profesor está atendiendo a un grupo de alumnos en la parte delantera y la voluntaria lo hace por la trasera del aula. Lugar que ocupan las dos protagonistas del incidente.

3. - Breve descripción del incidente.

ML. manifiesta que se encuentra mal y solicita a la voluntaria y después al profesor permiso para abandonar el aula e ir al servicio. Le dicen que sí, FA dice que si puede acompañarla. El profesor le dice que no, que su compañera puede ir sola "perfectamente".

FA le contesta que no, que ella la va a acompañar igualmente. El profesor le dice que si se va que ya no vuelva a entrar y FA contesta: ¡ ah, pues mejor! y añade: ¿y me vas a poner parte? El profesor le contesta que si. Ella responde: ¡Entonces me cojo las cosas porque después ya no vengo!. Sale del aula riéndose y deja la puerta abierta.

Cuestiones.**4. ¿Se contaba con voluntariado en el momento del incidente?**
 SI

 NO
5. ¿Se percato el profesor o el voluntariado de la existencia del incidente?
 SI

 NO
6. ¿Consta la emisión de parte disciplinario al finalizar la sesión?
 SI

 NO

FICHA DE REGISTRO DE INCIDENTES CRÍTICOS**Nº 16****1, Datos.**

Nombre :	Clave: FO
Centro : IES Lucas Mallada. Curso: 1º ESO - Grupo: B	Fecha: 7/3/08

2. - Contexto.

2.1 -Lugar:	Aula ordinaria del grupo
2.2- Horario:	6ª hora
2.3- Sujetos que intervienen:	FO, profesor
2.4- Otras circunstancias:	Hay bastante follón en clase y una de las medidas que adopta el profesor es enviar a un alumno de pie al fondo de la clase.

3. - Breve descripción del incidente.

Fo gritaba cuando estaba haciendo su trabajo, el profesor le ha advertido y como sigue gritando el profesor lo castiga enviándolo al fondo del aula de pie. En esta posición y sin que le vea el profesor está marcando con la zapatilla la pared. Mira al observador para ver si se percata de su acción. Ha dejado dos manchas visibles en la pared a una altura que desde la parte delantera donde está el profesor no son visibles.

A los 10 minutos, el profesor le dice que se siente en una de las mesas de atrás y."que no des mal o te vas", se observa cómo desde que acaba de ponerse en su nuevo sitio no para de llamar a sus compañeros y de tirarles objetos,, al final se duerme o hace como tal.

Cuestiones.**4. ¿Se contaba con voluntariado en el momento del incidente?**

SI	NO
----	-----------

5. ¿Se percato el profesor o el voluntariado de la existencia del incidente?

SI	NO
----	-----------

6. ¿Consta la emisión de parte disciplinario al finalizar la sesión?

SI	NO
----	-----------

FICHA DE REGISTRO DE INCIDENTES CRÍTICOS**Nº 17****1, Datos.**

Nombre :	Clave: FO
Centro : IES Lucas Mallada. Curso: 1º ESO - Grupo: B	Fecha:10/2/08

2. - Contexto.

2.1 -Lugar:	Aula ordinaria del grupo
2.2- Horario:	6ª hora
2.3- Sujetos que intervienen:	FO. voluntaria, profesora
2.4- Otras circunstancias:	La profesora está presentando a una voluntaria que viene a ayudar en la materia. Esta acaba de entrar y de pie en la pizarra escucha la presentación que de ella hace.

3. - Breve descripción del incidente.

La profesora, enfadada por el ruido y mal comportamiento, acaba de decir: ¡ aquí también domamos! y le dice a la voluntaria: ¡aquí tienes un grupo que no te va a dejar hacer nada!.

Se queja de que hay gente que no trabaja y que aducen como explicación el que no tienen material (la fotocopia que ella les había dado en la sesión anterior). Se niega a volver a dar fotocopias y dice: ¡los españoles pagamos nuestros impuestos y no tenemos por que pagar las fotocopias de los que las tiran!.

FO está situado detrás y cuando empieza el grupo a murmurar, sobre el comentario que acaba de hacer la profesora, éste emite un ruido con cierta intensidad (eructo). El grupo de alumnos situado al final se ríe. No sé si se ha escuchado delante el eructo, pero la profesora al ver las risas traseras dice: ¡por lo visto a alguien le hace mucha gracia! Se quedan unos segundos en silencio y sigue con su explicación.

Cuestiones.**4. ¿Se contaba con voluntariado en el momento del incidente?** SI NO**5. ¿Se percato el profesor o el voluntariado de la existencia del incidente?** SI NO**6. ¿Consta la emisión de parte disciplinario al finalizar la sesión?** SI NO

FICHA DE REGISTRO DE INCIDENTES CRÍTICOS	Nº 18
---	--------------

1. Datos.

Nombre :	Clave:PE
Centro : IES Lucas Mallada. Curso: 1º ESO - Grupo: B	Fecha: 14 /10/08

2. - Contexto.

2.1 -Lugar:	Interior del aula
2.2- Horario:	5ª hora
2.3- Sujetos que intervienen:	Dos alumnos y la profesora
2.4- Otras circunstancias:	Ambos han sido expulsados del aula y entran posteriormente a recoger materiales para irse a trabajar con el profesor de guardia

3. - Breve descripción del incidente.

Una vez en el interior de la clase un alumno al pasar por la mesa de otro le ha dado una colleja fuerte. El grupo clase se ríe y el profesor se da la vuelta diciendo: ¿que ha pasado?, El que sale dice que nada y al que le han dado la colleja no se queja ni informa a la profesora, pero en voz baja y riéndose le dice:”Luego te caparé joputa”.

Mientras tanto el segundo alumno, PE, que ha entrado a por material acaba de recoger el suyo y al salir vuelve a hacer lo mismo con el chico de la colleja, éste se levanta violentamente para devolvérsela el profesor se ha dado la vuelta y los hecha a los dos. PE se disculpa mintiendo, diciendo que el no ha sido, y sale de la clase apuntando con el dedo con gesto amenazador a uno de los compañeros que se está riendo.

Cuestiones.**4. ¿Se contaba con voluntariado en el momento del incidente?**

SI	NO
----	----

5. ¿Se percato el profesor o el voluntariado de la existencia del incidente?

SI	NO
----	----

6. ¿Consta la emisión de parte disciplinario al finalizar la sesión?

SI	NO
----	----

FICHA DE REGISTRO DE INCIDENTES CRÍTICOS**Nº 19****1, Datos.**

Nombre :	Clave: PE
Centro : IES Lucas Mallada. Curso: 1º ESO - Grupo: B	Fecha:14 /01/2008

2. - Contexto.

2.1 -Lugar:	Interior del aula.
2.2- Horario:	5ª hora
2.3- Sujetos que intervienen:	Dos alumnas y un alumno de origen marroquí. Voluntario
2.4- Otras circunstancias:	El profesor imparte la materia y sólo unos pocos alumnos le siguen. El voluntario está atendiendo al niño de Bourkina Faso en un lateral y el profesor sigue con su explicación en la zona de la pizarra mirando sólo a los que tiene delante.

3. - Breve descripción del incidente.

Una de las niñas marroquíes acaba de venir a España, se acaba de escolarizar y sólo habla árabe. En la clase está absolutamente perdida observo que otra chica, de origen marroquí, se arrima con la mesa con objeto de ayudarla, le está explicando el ejercicio. Ambas hablan en voz baja y parecen concentradas en la materia.

Cuando están trabajando se acerca el niño marroquí, que destaca por su mal comportamiento, en árabe les dice algo que interpreto como que dejen de trabajar, y hace además de escribir en las hojas de las chicas. Éstas acaban de interrumpir su trabajo y lo miran silenciosas.

El voluntario se acaba de dar la vuelta, ve la situación y ha ido a por el chico, lo conduce a su mesa y le dice que empiece el trabajo. El chico accede a ir a su mesa pero no saca nada de la cartera, dice que no tiene material.

Las chicas retoman su labor, el profesor, no se ha percatado de nada, sigue explicando, mirando a la pizarra y a los cuatro de delante. El niño marroquí les acaba de tirar un bolígrafo a la cara.

Cuestiones.**4. ¿Se contaba con voluntariado en el momento del incidente?**

<input checked="" type="checkbox"/> SI	<input type="checkbox"/> NO
--	-----------------------------

5. ¿Se percató el profesor o el voluntariado de la existencia del incidente?

<input checked="" type="checkbox"/> SI	<input type="checkbox"/> NO
--	-----------------------------

6. ¿Consta la emisión de parte disciplinario al finalizar la sesión?

<input type="checkbox"/> SI	<input checked="" type="checkbox"/> NO
-----------------------------	--

FICHA DE REGISTRO DE INCIDENTES CRÍTICOS**Nº 20****1, Datos.**

Nombre :	Clave: ft
Centro : IES Lucas Mallada. Curso: 1º ESO - Grupo: B	Fecha: 10 /12/08

2. - Contexto.

2.1 -Lugar:	Interior del aula ordinaria.
2.2- Horario:	2ª hora
2.3- Sujetos que intervienen:	Tres alumnas. Dos de etnia gitana y una de Sudán.
2.4- Otras circunstancias:	Llueve, no han podido salir al recreo. Dos profesores no han venido a clase y han estado con el de guardia. Quedan en el aula una cuarta parte de los alumnos.

3. - Breve descripción del incidente.

El profesor ha dicho que van a dedicar la sesión a corregir los ejercicios de la sesión anterior. Les dice que saquen cada uno sus fichas que van a leerlas. Les dice que se pongan en grupos.

Las chicas gitanas se han puesto juntas, la chica africana pasa por detrás y les dice con sorna: “tranquilas que no me pongo con vosotras “ el profesor desde la pizarra dice que hay sitio para todas en la clase.

Una de las chicas gitanas dice por lo bajo....”*los que se lavan*”, la chica africana lo ha oído y se dirige hacia una de ellas, le quita la cartera y se la tira por la ventana que está abierta. El profesor no se ha dado cuenta pero ahora cuando la niña gitana se levanta y empieza a insultar a la africana se da la vuelta. Ambas están de pie enfrentadas, la clase ríe. El profesor riñe a la niña gitana y manda a la africana a buscar la cartera, a lo que esta se niega. Les dice a ambas que va a hablar con la tutora y la jefa de estudios y las expulsa de clase.

Cuestiones.**4. ¿Se contaba con voluntariado en el momento del incidente?**

SI

NO

5. ¿Se percato el profesor o el voluntariado de la existencia del incidente?

SI

NO

6. ¿Consta la emisión de parte disciplinario al finalizar la sesión?

SI

NO

FICHA DE REGISTRO DE INCIDENTES CRÍTICOS**Nº 21****1, Datos.**

Nombre :	Clave: ft
Centro : IES Lucas Mallada. Curso: 1º ESO - Grupo: B	Fecha: 12 /11/08

2. - Contexto.

2.1 -Lugar:	Puerta de entrada al aula e interior del aula
2.2- Horario:	3ª h.
2.3- Sujetos intervinientes	Alumna y profesora
2.4- Otras circunstancias:	La clase ha comenzado hace cinco minutos. La profesora está comenzando a explicar la materia.

3. - Breve descripción del incidente.

La alumna entra en el aula sin llamar a la puerta y sin dar ningún tipo de explicación se dirige a su mesa. Entra sonriendo y sin mirar a la profesora deja la bolsa encima de su mesa haciendo ruido al hacerlo.

La profesora le recrimina su actitud desde la parte delantera del aula. La alumna ni se da la vuelta, empieza a sacar sus libros. Se establece el siguiente dialogo:

- Profesora. ¿Ft que te has creído? ¿Tú piensas que puedes hacer lo que te da la gana o qué?

- Alumna. Profe que vengo del cuarto de baño que no me ha dado tiempo en Educación Física.

- Profesora. Pues si no te ha dado tiempo por lo menos pides permiso y entras con educación ¿así piensas que vas a llegar a algún sitio? con la misma educación que tú tratas a los demás los demás te trataran a ti ... y luego encima preguntarás las cosas porque no las entiendes ...

- Alumna. (sin darse la vuelta) ¡ igual me da porque para el caso que me haces...!

- Profesora. ¡Ah si... o sea encima de pitorreo, pues vete fuera y cuando aprendas educación te trataré como a los demás!.

(La alumna se va dando un portazo).

Cuestiones.**4. ¿Se contaba con voluntariado en el momento del incidente?**

SI	NO
----	----

5. ¿Se percato el profesor o el voluntariado de la existencia del incidente?

SI	NO
----	----

6. ¿Consta la emisión de parte disciplinario al finalizar la sesión?

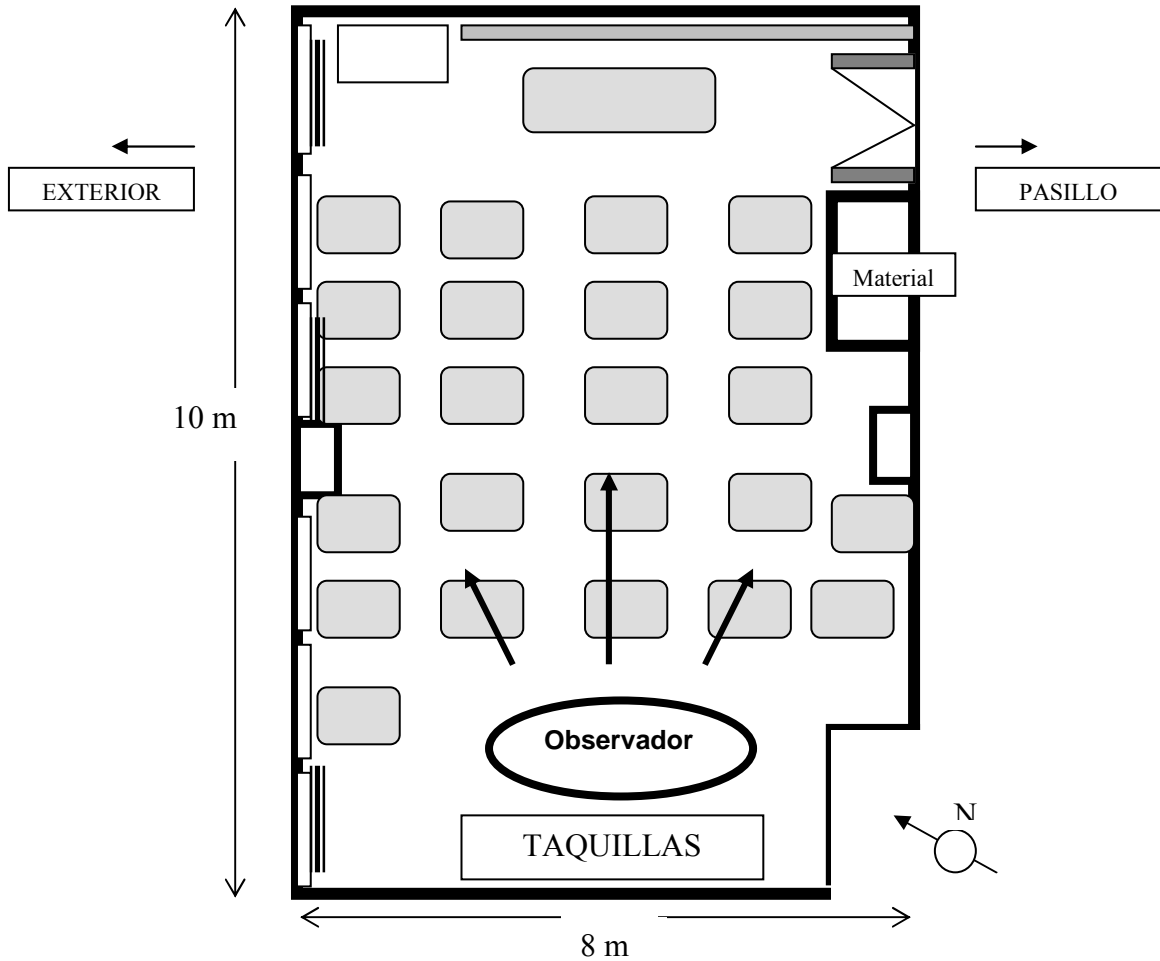
SI	NO
----	----

ANEXO LI

Diario de campo. El espacio de estudio

Se trata de un aula ordinaria situada en la primera planta del edificio que presenta la siguiente distribución.

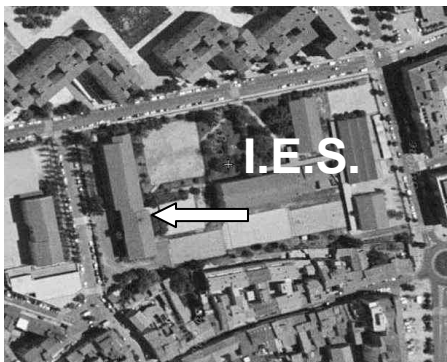
Plano del aula en la que se realiza el estudio



Aula 1º E.S.O. B.
Curso académico 07/08
I.E.S. Lucas Mallada. Huesca

Alumnos 25
Área : 80 m².

Planta 1ª



ANEXO LII

Diario de campo.
Anotaciones del diario de campo

Trabajo de campo.

(Se presentan una serie de anotaciones extraídas de los distintos registros. Con el fin de preservar el anonimato de las personas sus nombres han sido sustituidos)

Días 4, 6 Y 11 de septiembre

Bajo al centro a toma de contactos.

Explicación a la nueva directora de lo que quiero explorar este año.

Paseo y conocimiento de la instalación.

Hablo con los conserjes.

13 de septiembre de 2008.12,15 h.

Al entrar he hablado con la directora, estaba en el hall que me ha llevado a hablar con la jefa de estudios y la tutora. Todas me han tratado con amabilidad y en general me han dicho que espere para tener fotos y nombres de alumnos así como que observar a los voluntarios tendrá que ser un poco más tarde porque ahora se tiene que organizar y falta mucho por hacer.

La jefa de estudios es una chica alta, de música, la veo muy amable y con mucha disposición. Se le nota un cierto nerviosismo, agarra con fuerza los bolis y la carpeta, se mueve inquieta, es normal, debe ser primeriza y menudo puesto de responsabilidad tiene.

Después me lleva a conocer a la orientadora pero no está, está en Zaragoza. Le digo que me interesará hablar con alguna familia de los chicos y me dice que para eso está la de servicios sociales. En Orientación me la presenta, me dice que vale que ya lo hará pero me pregunta que si quiero hablar con todos porque con algunos es imposible, yo le digo que de momento con sólo algunos. Esta chica me dice que ella estará sólo hasta el 20 de septiembre porque luego se va a China donde le han adjudicado una chica en adopción. Después de hablar con ella, esta se pone a seguir comiendo un bocadillo en el despacho y me dirijo a la que me han dicho será la que presentará el curso a los chicos de primero b, el grupo que me ha seleccionado Laura la directora. Como mmm la tutora no va estar ese día por que tiene viaje con los del bachillerato internacional, será RRR una chica morena de gafas con aspecto muy serio quien lo hará. Me la han presentado y escasamente me ha hecho caso. Bueno, yo le digo que mañana, día de comienzo de curso, voy estar en el centro y que ya nos veremos y que me gustaría acompañarla en ese primer contacto con los niños. Ella me dice que si, sin apartar prácticamente la vista del ordenador.

LII me dice si necesito algo más, le digo que no y abandono el centro.

14 de septiembre de 2008.12,15 h.

Al entrar, he visto a la directora en el hall, había mucha gente, padres, alumnos etc. En una esquina he visto algunos profesores. Al momento he visto al secretario Juan. Le he preguntado que hacía he estaba mandando a los de primero de la ESO al salón de actos. Era allí la recepción.

A continuación me he ido por el pasillo y en la entrada he visto a la profesora que debía subirlos hoy a su clase por no poder hacerlo la tutora que hoy está de viaje de estudios. Esta profesora, escasamente me ha saludado. He sido yo el que le he dicho hola, me subiré contigo luego. Ella ha dicho vale y nada más.

A continuación ha empezado la presentación. En el salón sobre 60 alumnos sentados. De pie cuatro tutoras y una agente social. La directora ha recibido a los chicos y ha empezado dándoles la bienvenida, ha insistido en el respeto, en las normas que van a haber en el centro y en que hay dos caminos, *“uno el de aprender y otro el de salir sin haber conseguido nada”*. Literal, *“vosotros si podéis tener problemas, nosotros ninguno”*.

Al rato, 5 minutos entran cinco chicos gitanos y una chica árabe. Se sientan detrás, arman revuelo y son coreados desde las sillas.

Tres minutos después, la jefe de estudios saca a un alumno fuera de la sala, pasan a mi lado, oigo desde detrás de la puerta que lo está regañando, algo ha debido hacer. La directora ya ha empezado a distribuir a la gente, ha mandado a los alumnos con sus tutores, primero a y b salen y se van a sus aulas, queda primero c, la profesora que los va a subir sigue sin hablar conmigo, está delante, recibe chicos y empieza a salir.

Tengo a mi lado a Tfarrah, es marroquí, es la chica que entró al final. No sabe dónde tiene que ir, le digo que suba con nosotros. Está muy desorientada.

Una vez estamos arriba, la profe no sabe en que aula debe llevarlos, la de servicio social, se lo dice, el aula 6 y se la abre.

Entramos, los alumnos se sientan y en la parte delantera se quedan la profes, y la de servicio social.

Yo me sitúo detrás, estoy un poco cortado.

En primer lugar les dice que les va mostrara las normas del IES y que si acaban pronto se podrán ir.

Se oyen voces. Pronto destacan dos chicos, uno Josué, gitano, grande y obeso que parece ser el patriarca y otro que parece payo y se llama Lucas. Éste delgado y alto presenta una conducta muy especial, pronto lo veremos.

Los sacan a al pizarra, de allí los van poniendo por orden de lista en las mesas, hay catorce crios, cada uno en una mesa, por filas, cuatro, en fondo de cinco.

La chica árabe se ha situado al final, está muy formal. Estoy muy cerca de ella, mira asustada.

Quando han empezado a decir las normas, Pedro ha empezado a encender un mechero, pasa de todo y amenaza con pegarles fuego. Pedro dice que no quiere saber nada y tira la hoja de mala manera sobre la mesa.

La profe les hace leerlas, una por una a cada chico. Pronto Pedro dice que el no lee y que le da igual que le hagan lo que quieran. La profesora le amenaza con hacerle un parte y él dice que haga lo que le dé la gana. La profesora pasa al siguiente alumno. Al llegar a la chica marroquí, escasamente sabe leer español, no se le oye, el chico negro tampoco sabe leer, los demás no hacen ni caso. Ellos murmuran palabras ininteligibles y muy bajitas. La profe intenta leer pero su insoportable tono monocorde e impersonal la aleja por completo de los crios. En todo el momento permanece fría y distante. Los chicos la ignoran en su mayoría, sus posturas en las mesas son de tirarse sobre la silla hacia atrás o apoyarse la cabeza entre las manos en infinito gesto de hastío.

Solo la niña marroquí y Mónica la que está delante junto con un chico que se llama Mussa y está en primera fila, parecen atenderle.

La profe les dice que deben traer firmado de casa un apartado en el que los padres se dan por enterados. Pedro dice que en que papel que si en el del vater, Josué dice que eso sería malgastarlo.

La profe dice que si alguien se porta mal será castigado y que a nadie le gusta eso no? Pedro dice que a el si, la profe le dice que por qué y él dice que por que ya esta acostumbrado. Pedro dice que no va a llevarlo a casa, la profe le dice que si sigue así le pone el parte, Pedro dice que le da igual y hace un avión con él. Le pone parte. Será uno de los dos papeles que al finalizar la sesión quedarán abandonados en las mesas. La de servicios sociales me dice que este chico será pronto expulsado, como el año pasado...

Al salir digo adiós y gracias, la profe ni se ha dado la vuelta. Me ha molestado la frialdad de trato conmigo pero observo que no soy el único en recibirla.

Antes de salir del centro me doy una vuelta por el patio y justo cuando iba a salir me doy la vuelta y veo a Luís el profe de gimnasia que tan colega parece que desde una escalera me está mirando con mucha atención, yo me doy cuenta, le sonrío y me acerco hasta él. Esto supone retroceder de mi camino y observo que está como impasible, me acerco hasta él y subo la escalera. -¡Qué pasa Luís!, ¡Ah, nada nos han hablado de ti y ya nos han dicho que este año vas venir por aquí!. Le digo que si, y que espero que les hayan hablado bien, no me ha contestado, intento ser simpático, (otra persona que veo fría y distante, observadora), no es el mismo que conocí hace años y qué saludé tan simpático el año pasado. Intento hablar con él, en ese momento pasan dos chicas y él se pone a hablar con ellas, yo me quedo a su lado esperando que va acabar y seguirá hablando conmigo. Pues no, está cinco minutos y yo espero, como sigue hablando suavemente le toco la espalda y le digo bueno hasta luego, él me dice hasta luego y nos despedimos. Se queda hablando con ellas. No he percibido calidez

en su trato, noto cierta frialdad o es que soy muy susceptible, no se... Al salir del centro y antes de llamar a Cris me digo vaya tela que hay aquí, en fin que va ser rico pero ingrato, creo. Me acerco por la a cera y veo a Pedro que lleva en sus brazos a una niña pequeña, al lado la que parece ser su madre oigo al pasar- ¡este año nada, solo un parte el primer día, el año pasado fueron tres!. Me alejo hacia el coche toca volver a Jaca.

17 de septiembre de 2008.

IES Lucas Mallada, 11 h.

Lo primero que me llama la atención es que cuando llego, la puerta exterior está cerrada y me tienen que abrir desde dentro. Entro al centro media hora antes de que comience la sesión a la que estoy citado con la tutora EEE. Lluve y va a llover más.

Me encuentro en el piso primero, en el descansillo a una profesora de inglés que está sentada y a su lado a un chico que ha sido expulsado y que está trabajando a su lado.

Saludo y veo que ella sigue a lo suyo, sin ganas de hablar. Yo me dedico a pasear por los pasillos. No se escuchan gritos ni follones en el interior de la clase 1º c.

Al poco rato observo la presencia de otro profesor y otro chico expulsado. Me he presentado al profesor, es interino, se llama Fernando y me ha dicho que pensaba que yo era un encargado de las obras. Le digo mi objetivo de trabajo en el centro y él me dice que es de lengua y que da a primero c y que no le importaría que entren voluntarios a su aula y que de hecho no tendrá inconveniente en que yo lo haga como observador.

Al poco rato veo que se acerca la orientadora, nos saludamos, ella me dice que ya sabe que estoy aquí para hacer un trabajo y me dice que a nivel personal le gustaría saber qué hago y cómo lo hago pues ella está interesada en hacer una investigación. No me entero muy bien de lo que me dice, la veo rara, habla muy bajo y la siento como frágil y huidiza.

Yo le digo que me gustaría que me deje ver fichas de los alumnos y datos para saber de su procedencia, ella me dice que en este centro esto de Comunidades es una especie de bulo, una cosa es lo que se dice hacia fuera y otra lo que se hace, además me dice que los grupos interactivos no se están haciendo y que aquí comunidades se entiende como voluntarios en las aulas. Ella piensa que se vende una imagen y que la realidad es otra y que esto ya lo ha dicho públicamente con escaso resultado. Además me dice que cómo voy a estudiar una realidad que científicamente no se está dando como se debe de dar? Si no hay grupos de verdad ¿qué conclusiones vas a sacar?, además, pregunta, ¿tienes muestras de control?, Etc. me está agobiando y me pongo a la defensiva. Opto por seguirle la corriente y le digo que lo que dice es muy interesante y que su opinión me parece muy válida, ella automáticamente me dice que me lo agradece mucho porque en este centro su opinión debería valorarse más. Me dice que no está conforme en como han distribuido los grupos de primero y que el que me ha tocado a mi no lo ve bien. Bueno, como primera toma de contacto me ha dejado a la expectativa. Quedamos en que ya hablaremos. No obstante, en el momento de la entrevista yo pensaba que ya había sido informada de mis intenciones por nuestro común amigo Tano orientador del IES Pirineos. Esta misma tarde, me he enterado de que no se ha producido ese contacto. Quiero que se produzca para limar cierta distancia, desconfianza o barrera que he percibido con esta persona que por otra parte me parece muy sensible y muy válida. De todos modos estoy sobre aviso, parece que hay dos posturas una de la dirección en la que se habla de que se hace comunidades y otra de la orientadora y seguramente de mucha más gente en la que se piensa que es todo fachada. Yo en el medio.

Al poco toca el timbre y salen de todas las clases, el ruido es grande y pronto el bullicio y el follón se apodera de toda la planta. Veo taquillas que aparecen nuevas, unas cincuenta y que son utilizadas por los chicos y chicas.

Me voy acercando al aula en la que voy a observar, me he dado cuenta de que acaba de venir un profesor, barba, mayor, bata blanca y que está controlando el pasillo en el que estoy, rehuyo su mirada y me hago el loco, ambos estamos escuchando que detrás de la puerta de 1º c se empiezan a escuchar golpes muy fuertes, otra profesora que sale de un aula y el de guardia se acercan. Yo no me quiero inmiscuir y hago como que no oigo no veo, avanzo a final del pasillo pero con el radar puesto. Al darme la vuelta desde lejos veo que habían cerrado el aula los chicos y no la dejaban abrir. Ahora cuando me acerco la puerta ya está abierta.

En la pared, a la derecha de la entrada del aula hay un cartel que pone "ve andando"

Espero y aparece llena de libros y papeles la tutora Isabel, me mira y nos saludamos, le digo hola aquí estoy y ella me dice que no se acordaba de que le dije que vendría. Entramos

ambos en el aula y detrás nuestra van entrando con una secuencia de tres minutos cuatro alumnos a clase.

Me dice que lo de los voluntarios es más adelante, me quedo un poco parado, -jah bueno, pues nada!- le digo, ya te llamaré para que me digas cuando puedo venir a las clases de los que van a admitir voluntarios. Ella me dice que tardarán, que de momento hay dos que le han puesto en su taquilla papel de que quieren y que ya me dirá en que horario de la semana me puede atender desde el instituto. Yo digo que bien, que vale, interiormente me digo -qué mal empezamos si me empieza diciendo que la llame en horario laboral y tal. -No hay más. De los catorce del aula, a esta hora, última de la mañana, solo hay cuatro. Empieza a hablarles a los críos.

Malhuseini, el chico negro, ya no está donde lo puso la otra profesora el jueves pasado, ahora está delante. En la clase se observan una silla tirada en el suelo y una cartera y papeles de un alumno que no está, pero que debe estar en el patio o donde sea. En el otro extremo sucede igual. Son materiales de dos alumnos que no están en el aula pero que probablemente estén en el centro.

La profe se pone a hablar y me deja presentarme, yo les digo a los chicos que soy profesor, que voy a venir durante el curso a verles como "viven" en el aula y aprovecho para dejar claro que no voy a evaluar a los profesores ni a la materia que imparten. Esto lo hago para que la tutora se quede con la copla y circule por el centro la idea de que no soy un topo de la administración ni un delator... cosa que me empieza a joder... pero lo llevo.

No es fácil estar sentado atrás, durante toda la sesión he procurado no mirar a los ojos a la profe, no quiero que se sienta observada, lanzo miradas de barrido a los chicos y a las paredes, mesas, carteras. Escucho con atención mirando a mi cuaderno y procuro que no se escape ningún detalle.

La profesora me parece maja, se sabe arreglar con los chicos. Ellos cuentan que en la mañana que más alumnos han habido han sido 11. La tutora es de Ciencias Naturales, dice que no la llamen tutora, que la llamen Isabel. Presenta el *tamagochi*, o aparato de las faltas, les dice que cada mes enviará a casa un parte con las faltas producidas. Pide puntualidad, les da el horario de clase si no tienen y les dice que "*Si lo perdéis os voy a cobrar la hoja, aunque sea dos céntimos, para que la cuidéis*". Después la pega en el tablón que hay al lado de la pizarra y que les dice que es para hojas oficiales, igualmente les da una hoja con el plano del edificio les habla de la evacuación en caso de incendio y les presenta unas hojas que también cuelga en el tabón en las que hay un calendario de septiembre y octubre para apuntar actividades. Les recuerda las normas del colegio, "*No podemos hacer cada uno lo que nos dé la gana*".

Les dice que cuando falten que le pidan un justificante. Afuera, por las ventanas abiertas se escucha un ruido ensordecedor del colegio de enfrente, han salido los niños y se oyen hablar y gritar.

La profesora dice que los padres tienen que saber donde están sus hijos y el centro es responsable, Pedro pasa de todo, lo veo absolutamente desconectado, mira por la ventana. Cuando habla la tutora veo que los chicos le responden, especialmente Josué el niño gitano. Ella les recuerda que en caso de portarse mal habrá parte y recuerda el caso del otro día en que a Pedro le pusieron un parte por hacer un avión con las normas.

Marivi, rubia y bajita, está sentada en primera fila, tiene un aire un poco cansino, repite curso y ahora le dice a la profe que ella sí que ha traído el justificante firmado de que en su casa han leído las normas. La profe les dice que no habrá problemas si vivimos en el centro "*de la manera normal*" dice que cuando hay tres partes van a jefatura de estudios y posteriormente hay expulsión. Que si uno se encuentra mal que pida permiso para bajar abajo y que después llamen en su caso lo que sea, entonces Lucía dice "profe al Josué se puso malo y no lo dejaron bajar", la profe dice que "todos conocemos al Josué".

Isabel les habla a los chicos en tono coloquial, firme y amigable, detecto cierta simpatía hacia mí por las miradas de complicidad que capto en algún momento. Eso me hace sentirme más cómodo.

Observo que en la trasera de la clase hay taquillas vacías, les explica que son para el día y no para dejar cosas de un día a otro pues "*aquí como en todos los sitios en donde hay mucha gente hay personas que les gusta lo de los demás*".

Pide a sí mismo a los dos repetidores, Pedro y Josué que hasta que se nombre delegado lo hagan ellos dos sobretodo para recibir a los recién llegados. Los chicos aceptan.

Isabel repite por segunda o tercera vez que no hace más que hablar y que se cansa, que parece una vendedora, yo en mi fuero interno me pregunto. ¿Seré el culpable?.

Ahora presenta la agenda escolar, ella se mueve, coge los papeles y los vuelve a los chicos, no ha estado quieta y tampoco se ha sentado en todo el rato.

Esteban pregunta que si por llegar tarde te pone parte, ella le dice que cada tres retrasos un parte y alega la importancia de los mimos para que sus familias sepan donde están.

En todo momento ha comparado las situaciones que se dan el centro con la realidad, ahora les dice *“para vuestros padres vosotros sois muy importantes”* por lo tanto deben saber dónde estáis en cada momento.

Intenta disculpar la mayoritaria ausencia por el diluvio que está cayendo en el exterior.

Dice que para el poco tiempo que queda no vale empezar a dar la asignatura y que además con sólo cuatro alumnos espera que sea más productivo mañana, con una sonrisa añade *¿No, María?*, ha utilizado un término coloquial para llamarla. A ella no le ha disgustado, sonrío y se calla.

Cierra la clase cinco minutos antes y nos dice a todos: *¡mañana espero tener más clientela!*

He salido con ella y le he ayudado a subir cosas a su despacho, en el trayecto me ha dicho que espera unos quince días para volver porque ahora están determinando voluntarios entre los alumnos de magisterio y después tienen que hacer la cartera de adjudicaciones por lo que es mejor que me espere a volver y que ella ya me avisará. (creo que ya he ganado algo desde el principio de la clase)

Me dice que anda muy liada, ¿? y que en estas fechas se le han juntado un montón de cosas yo le digo que estoy igual y que son malas fechas, y también le hablo de mis 22 años de profe y de que mi mujer es profe de ingles y que nos conocimos en Sabiñánigo. Intento acercarme a ella en plano de igualdad e incluyo una observación del tipo –bueno Isabel, yo espero a que tú me llames porque no voy a hacer ninguna labor sin tu conocimiento pues como tutora para mí eres muy importante en este trabajo. Creo que le ha sentado bien, la verdad es que contar con ella me es fundamental.

Nos despedimos, creo que me voy acercando a ella. Algo es algo. Esperaré su llamada.

16 noviembre 2007

Hay doce alumnos, faltan ocho. No ha existido puntualidad, han ido entrando por partes, ocho retrasos, el último lo ha hecho 12 minutos tarde. Las mesas están puestas en fila y al entrar había mucho desorden y suciedad. El profesor sólo explica, hay un cierto silencio cuando empieza la explicación que poco a poco va desapareciendo y dando paso a un murmullo cada vez más fuerte. Me doy cuenta de la diferencia de niveles que hay en la clase enseguida. Hay niños que apenas saben español, (uno recién llegado de Bourkina Faso y otra de Marruecos) de los otros los hay que apenas saben escribir y dudo que entiendan mucho de lo que les cuentan. Hablan entre ellos y no prestan atención salvo dos chicas.

El profesor expulsa a Ill. Ésta le dice que si se va a quedar afuera un rato o todo la clase, el profe le dice que sólo un rato hasta que se calme. Sale de clase y a continuación expulsa a kpp porque no ha traído ni material de trabajo ni el libro y además no quiere hacer nada. El profe le dice que salga de clase y que cuando haga un trabajo que le manda que podrá entrar.

Ivana truca la puerta a los cinco minutos y pregunta si se puede quedar dentro. El profe dice que si y la pone a su lado, delante y con el rato su comportamiento mejora.

Mientras tanto Lucas, detrás, no hace nada y desde mi posición observo que ha cogido la cartera de otro alumno y poco a poco va a abriendo los bolsillos con mucho cuidado. Veo que saca un mechero y juega con él, después saca un rotulador grueso y está pintando en la mesa, luego lo intenta encender con el mechero que lleva en el bolsillo.

Tengo dudas de si el comportamiento de este chico está siendo original o está actuando para mí. Yo siempre miro para otro lado y procuro que por nada del mundo me vea que lo estoy observando. Al poco rato observa a su alrededor y le pasa el mechero que ha sacado de la mochila a su compañero Isaac, este sin preguntar se lo mete en el bolsillo. Poco después vuelve a introducir la mano en la mochila y saca un teléfono que se guarda en el bolsillo. La mochila de la que esta sacando cosas es de la alumna que ha sido expulsada hace un rato. En este momento, me encuentro un poco violento, sé que me miran para ver si yo estoy pendiente de ellos, opto por cambiar de posición haciendo ver como que mi interés está ostensiblemente por la parte delantera de la clase y que no me percato de lo que están

haciendo. A todo esto el profesor en la parte delantera no se ha dado cuenta de nada. Sigue explicando.

Delante y en un lateral, veo a Mario, apoyado al cristal de la ventana, no participa y se le ve triste y cansado. El profesor no se ha sentado en todo el rato y se mueve únicamente por la delantera del aula. Sólo le atienden dos chicas que están en primera fila.

Al acabar la clase Lucas se ha dirigido al profe y le ha dicho al profe que le han robado a grt, yo estoy escuchando de espaldas. El mismo chico que ha robado el móvil es el que le está diciendo al profesor que a su compañera le han robado. Me parece toda una osadía, no sé si se burla del profe, de mí o de quién...

Salgo del aula con duda de si debo actuar y denunciar el robo. Si lo hago es posible que este chico piense que he sido yo y por tanto me enfrente a él ya desde un principio de curso con la consecuente alteración del escenario que se puede producir. Según me informan se trata de un alumno con amplio historial, la policía ya lo ha cogido varias veces por trapicheos, etc. Es de etnia gitana y la chica a la que le ha quitado el móvil también. Mientras camino por la acera del instituto en busca de mi coche y sumido en pensamientos de qué hacer⁷³, observo que Lucas junto con otro chico me miran, están sonrientes y fumando sentados en el respaldo de un banco que hay en el exterior del centro, en el parque. Evidentemente se han "picado" la clase.

Entrada en el campo. Movimientos por la instalación escolar.

De camino al aula. Accedo al centro a pie por la puerta principal. Los desplazamientos suelen ser siempre del mismo tipo. Al entrar en el centro hay que llamar a un portero electrónico que se acciona desde el interior. El centro permanece cerrado durante las horas de clase. Intento siempre hacer la llamada de forma única y en parte sostenida (2 a tres segundos). Con ello intento no llamar la atención y también posibilitar que desde la conserjería del centro le oigan pues puede suceder que el personal se encuentre en otra dependencia. Una vez que se me ha facilitado el acceso entro y cierro comprobando que efectivamente queda cerrada la puerta. Acto seguido me dirijo hacia la entrada.

En el hall busco con la mirada a los conserjes y da los buenos días. En el transcurso del camino anda sin prisa y si se cruza con profesores, padres, etc. intenta saludar afectuoso, con sonrisa o movimiento de cabeza, también cedo la puerta o la mantengo abierta para que alguien pase. Si en estos movimientos me cruzo con alumnos los miro a los ojos y saludo siempre de forma cordial.

Normalmente me dirijo hacia la jefatura de estudios, situada a la derecha de la entrada en la planta baja y a la altura media del pasillo. Llamo discretamente y me den permiso o no (norma tácita), suelo entrar sigiloso y discreto y me dirijo al casillero de grupos para recoger la carpeta de partes del grupo en estudio. Posteriormente me dirijo al despacho de dirección en el que la directora del centro me permite amablemente estudiar los partes, entrevistar, y en general trabajar. Por razones de discreción, respeto y operatividad no considero conveniente realizar esa labor en un lugar más público como puede ser la sala de profesores o biblioteca (lugares que se le ofrecieron). Una vez realizadas las anotaciones pertinentes (el material que consulto es oficial y por tanto no se puede sacar del centro) me desplazo hacia la planta superior en la que se encuentra el aula objeto de estudio. Hubiese sido mucho más cómodo poder sacar los partes del centro para copiar su información en casa pero no se me permitió y hasta cierto punto puede ser comprensible dado su carácter oficial.

En el rellano suelen encontrarse profesores de guardia a los que siempre saludo para posteriormente dirigirme a la puerta del aula. Espero a que toque el timbre y entre el profesor, nunca entro antes que este lo haga y sigo el mismo procedimiento a la salida. Repito este procedimiento en la fase de observación a menudo salvo en las actuaciones destinadas a otros tipos de recogida de datos. Posteriormente abandono la instalación repitiendo el mismo protocolo que a la entrada. En determinadas ocasiones aplico la técnica del vagabundeo para la toma de datos complementarios. Estos, se realizan durante los recreos y en el transcurso de algunas clases. Deambulo por los exteriores o interiores. En los interiores si me encuentro con algún alumno expulsado del aula y bajo el control del profesor de guardia suelo mantener alguna conversación informal y lo mismo sucede cuando me encuentro con alumnos en las

⁷³ Afortunadamente mis dudas se disiparon cuando al día siguiente volví al centro y vi a la chica usando su teléfono. No comenté nada a nadie.

pistas deportivas o recreo. En ningún caso riño al alumno por encontrarse fuera de clase, con conocimiento o sin conocimiento del profesorado. De hecho esta actitud permitió que hacia el final de curso cuando paseaba por el patio los alumnos que no entraban a clase no se escaparan al verme de lejos.

En el caso de acceder con vehículo propio aparco siempre en la parte trasera del edificio y en un lugar discreto. Un día, a principio de curso, tras un viaje con lluvia y obras en la carretera, el cristal trasero llegó bastante sucio. Al acabar la sesión de la mañana en él mismo alguien había escrito "*poli guarro*" en letras pequeñas y en la parte superior. Debió ser en el transcurso del recreo. No existió en ningún momento daño ni incidencias para con el vehículo pese a que se aparcaba en una zona sin cobertura visual. Posteriormente y en transcurso de los vagabundeos se establecieron contactos con los chicos que solían estar por esa zona en los recreos, se trataba de un grupo de chicos rumanos (2º, 3º y 4º de E.S.O.) que mostraron fácil trato y cercanía. Recordemos que se observó que la distribución de grupos en los exteriores solía ser en muchas ocasiones por sexo, afinidades culturales y étnicas.

Los movimientos exteriores realizados por las zonas perimetrales del centro me permitieron observar frecuentemente a grupos de alumnos, en su mayoría de etnia gitana (acompañados de chicos más mayores) jugando en las pistas deportivas de un parque cercano o en algunos de los bares más próximos al centro. Esta presencia era muy común a partir de la hora del recreo (11,10h.). No era infrecuente la presencia de vehículos aparcados en las cercanías del centro y ocupados por alumnos especialmente en las horas de recreo.

Siempre me he sentido a gusto y fundamentalmente al final no he tenido la sensación de ser visto de manera especial o negativa, no obstante al principio fui observado con interés y cierta desconfianza.

Los chicos, gitanos en su mayoría me informaban que era muy frecuente la presencia de policía secreta o de paisano y se quejaban algunos de que les pedían el nombre y los registraban. De ello quizás podemos deducir parte del interés suscitado por mi persona en los vagabundeos iniciales por el exterior de la instalación escolar. Por otra parte hay que mencionar que tanto la instalación como su exterior no presentaba problemas de limpieza, pintadas, maltrato de mobiliario, etc. Es una zona de concentración escolar en la que dos institutos se juntan con un centro de primaria.

En el interior del aula. Normalmente suelo ocupar un puesto lateral indistintamente o central en la parte trasera del aula. No se trata de un lugar fijo. A raíz de algunas actividades cambio de posición para facilitar espacio para las mismas. Mis movimientos intentan ser siempre sigilosos, levantando silla y mesa, sin arrastrarlas.

Cuando entro en el aula o salgo en momentos no coincidentes con entradas y salidas de la sesión, lo hago entrando con sigilo, dirigiendo una mirada rápida al profesorado y desplazándome rápidamente a mi lugar de observación. Sin ruido, con la mirada baja y evitando mirar de frente al resto de los integrantes del aula e intentando no tropezar con el caos de carteras que hay en el suelo. Evito de este modo interrumpir lo mínimo la clase. Una vez situado en mi puesto saco mi material sigilosamente y comienzo mi tarea, sólo me muevo para mirar y anotar siendo circunstanciales los momentos en que me quito o me pongo prendas. Soy consciente de que cada uno de mis movimientos es observado, especialmente por los alumnos situados más atrás y entre los que se suelen encontrar los que más problemas ocasionan.

El aula tiene muchas ventanas y las corrientes de aire en invierno son habituales. Pese a que en algunas ocasiones hace frío en el interior y se observa una ventana abierta, en ningún momento me levanto para cerrarla. Es un fastidio pasar frío pero estando el profesor o profesora delante no considero conveniente modificar las condiciones del entorno.

Cuando salgo de la clase me despido del profesorado esperando que éste acabe alguna explicación o cualquier tarea que este realizando, me acerco y con un gesto de la mano abierta digo: *¡Adiós!*, luego miro al voluntario (si lo hay) y realiza la misma operación, después abandono el aula procurando no mirar a los chicos. Evito al máximo que los alumnos se distraigan diciendo cualquier otra frase que pueda suponer una alteración del trabajo en el aula. No obstante lo habitual es que el observador salga el último del aula.

En alguna ocasión el profesorado se acerca a explicarme algún tipo de actividad, yo me levanto inmediatamente de la silla y a ser posible oculto de algún modo discreto mi ficha o los aparatos de medición. Normalmente lo hago posicionando la cartera encima de la mesa. Es una situación un poco violenta pero de este modo intento mantener la privacidad de lo escrito.

Nunca se me ha puesto un profesor detrás para leer lo escrito sin embargo en el caso de los alumnos si lo han hecho más de una vez.

Me da rabia que casi siempre cuando se acercan a mí los profesores sea para decirme cosas que están haciendo o lo que están aprendiendo los chicos. Siento que lo hacen como intentando que se visibilice su tarea, como si defendieran su trabajo y por ello me llegan hasta a enseñar las fotocopias, los cuadernos y a explicar el tipo de actividad que desarrollan. Yo les escucho interesado pero lo que me a mí me importa realmente es cómo se portan los chicos y no lo que aprenden. Ya lo he comentado más de una vez pero creo que siguen en la idea de que voy a ver si aprenden los chicos en clase o no.

Estoy excluyendo de observación las sesiones de exámenes y de proyecciones. En esos casos, si me informan "in situ" de la actividad abandono el aula por no tratarse de periodo en modo y manera susceptible de estudio. No obstante no es agradable desplazarte desde otra ciudad y encontrarte al llegar que falta el profesor, que está de baja o que los chicos tienen algún tipo de actividad. Este particular es un aspecto que no facilita la investigación y que se basa en un fallo de coordinación inicialmente no contemplada.

En las ocasiones en las que existe duda acerca de alguna observación, me acerco al voluntario, profesor o alumno y pregunto aclaraciones sobre el hecho observado. El ruido que a veces se produce en el aula hacía difícil la comprensión.

El Observador.

Parto de la convicción de que determinadas características o cualidades del observador (edad, sexo, características físicas o de personalidad,...) pueden ser favorecedoras porque resulten más armónicas o más cercanas a lo habitual, según las características de los sujetos observados. Sin embargo otras pueden tener mayor impacto sobre ellos y provocar cambios en su conducta. Considero la situación y elijo una línea que considero lo más acorde posible para integrarme en el escenario de estudio.

Una vez en el campo de investigación procuro estar siempre orientado y conociendo lo que quiero observar. Procuro objetividad y cierta dosis de distancia y escepticismo. Siempre intento mostrar una actitud humilde, amable y dispuesta, no entrar en provocaciones y adoptar un papel lineal, uniforme y por tanto previsible. Creo que si saben cómo soy y cómo actúo, de alguna manera emano tranquilidad y por consiguiente mi imagen se diluye entre sus objetos de atención. Considero muy importante el valor de las miradas, la expresión facial y la lentitud de los gestos en el transcurso de las clases. En la medida de mis posibilidades procuro estar libre de fatiga en beneficio de una actitud de alerta y en general activa. Considero muy necesaria la capacidad de interrelación, de escuchar, oír, ver y percibir intentando contaminar mismamente el escenario y la situación observada

Procuro en mis desplazamientos y permanencias pasar desapercibido y por tanto no llamar la atención. La idea es diluirse, disimular su presencia, por lo que procuró siempre vestir de modo ligeramente informal, con ropas discretas tanto en diseño como en color. Se porta una cartera flexible de mano que a menudo cuelga del hombro derecho, las manos en los bolsillos y mostrando en general aspecto "despistado".

Cuido aspectos que pueden parecer muy obvios pero quiero matizar, tengo muy claro que mi postura es la no intervención salvo casos muy excepcionales, desconecto el teléfono al entrar en el aula, no como chicle, mi aspecto es limpio y aseado, tanto mis gestos como mis modales son cuidados al máximo (yo también es observado. Por ejemplo, sentado en la mesa cuido aspectos motrices que pueden parecer nimios pero que también considero de interés: no hacer movimientos bruscos, no morderse las uñas, no meterse el dedo en la nariz, no hacer muecas, no tumbarse en la silla hacia atrás y extender las piernas por delante, no ocultarse la cara con las manos, (aunque suelo utilizar la mano izquierda a modo de visera en determinadas ocasiones con la finalidad de dirigir disimuladamente la mirada a puntos concretos del aula), no mirar hacia tras, no asentir con la cabeza para compartir por ejemplo determinados comentarios emitidos por el profesorado, no reírme de "las gracias" que hacen algunos alumnos (aunque me cuesta), etc.

Sobre relaciones con los profesores.

Se trata de uno de los aspectos que más me han preocupado a lo largo de la investigación, especialmente al principio.

Sé que introducirse en una clase es un aspecto delicado. El profesorado cuando se siente observado no suele estar cómodo y por tanto desde el comienzo he tenido serias dudas acerca de si existiría permiso por su parte para poder introducirme en las aulas a su cargo y observar la experiencia.

Lo que aquí menciono son meras percepciones subjetivas puesto que casi ningún miembro del profesorado explicita su visión acerca del investigador y lo investigado. Por otra parte intuyo la opinión de una alguna parte del mismo percibe la experiencia que se desarrolla en el centro *“como un montaje político”* o *“un experimento como otros...”*. Frente esta percepción, mi presencia puede aparecer ante ellos como una especie de comisario político que viene a autenticar y validar un tipo de innovación *“previamente validada en los despachos”*. Para otros profesores la figura del investigador suscita curiosidad cuando no escepticismo o simplemente indiferencia. No es habitual en las aulas de secundaria que aparezca un profesor de otro centro y merced a una licencia de estudios se sumerja en la vida escolar para observar dentro de las propias aulas. Conviene no olvidar que pervive el sentimiento de: *“mi aula es mía”*. El sentimiento en ocasiones era de ser considerado como un “bicho raro” o en ocasiones un “espía”.

Al principio he notado cierta distancia y en algunos casos temor, nunca rechazo. La sensación que he tenido acerca de que el profesor sentía que era evaluado en su trabajo o que se inspeccionaba su labor docente ha sido continua, sobretudo al principio. Salvo en contadas ocasiones he tenido y tengo la sensación permanente de que el profesorado tiene muy en cuenta la presencia del observador en el aula. Esto se manifiesta de muchas maneras una por ejemplo es que cuando miro en alguna dirección automáticamente el profesor sigue esa mirada y actúa en consecuencia, de este modo tengo el temor de alguna manera de estar dirigiendo o manipulando su actuación. Por ejemplo si miro a un alumno tumbado encima de la mesa, el profesor automáticamente le dice al chico: *¡vén haz el favor de ponerte bien!*. También si ocurre algún tipo de hecho digno de anotarse, si lo anoto inmediatamente se produce el efecto de reactividad pues de alguna manera influye en el profesor. Este deduce que lo que se ha producido es importante ya que se está anotando, para evitarlo procuro registrar los hechos con un poco de retardo.

En muchas ocasiones, para despistar, no miro a las situaciones, las escucho únicamente puesto que con mi sola mirada y/o registro creo que contamina la situación.

En el aula suelo evitar las miradas directas a los ojos, no quiero hacer sentir incómodo al profesorado. A veces suelo poner la mano en la cara con los dedos extendidos a modo de visera para mirar en direcciones laterales y no delatar la dirección de las mismas.

Cuando se producen enfrentamientos e incidencias relacionales intento no perder datos pero en ningún caso muestro signos de especial atención, es más, si es necesario miro ostensiblemente para otro lugar como dando a entender que en ese momento me interesa más algo que está sucediendo en otro lugar de la clase (momentos en que desearía tener ojos en la nuca). Mientras tanto intento no perderme detalle de lo que se dice así cómo se dice. En estas situaciones si miro lo hago con miradas de barrido y secuenciadas brevemente en el tiempo. Para controlar el comportamiento de determinados alumnos utilizo discretamente el forro plastificado de una carpeta que usado a modo de espejo me permite ver reflejados con cierta nitidez sus movimientos.

En muchas ocasiones determinadas aclaraciones publicas y diversos alegatos disfrazados de interés colectivo, suenan o son autopercebidos como mensaje unidireccional hacia mi persona y/o mi labor: *¡Aunque parece que ahora ya no se puede expulsar, te expulsó porque todos estamos viendo que no haces nada ni dejas hacer a los demás...!* En otras ocasiones se escuchan frases del tipo: *¡No sé que pasa este año que se han puesto tan pesados con las faltas.!, ¿Para qué tanto control?, ¿Qué tiene este año de especial? o simplemente se actuaba corrigiendo a un alumno y mirando a continuación al observador como buscando con la mirada algún tipo de comprensión, identificación, aprobación, complicidad, etc.*

Hace unos días un profesor que está teniendo muchos problemas en el aula me dijo: *“Espero que esto sirva para algo porque al final todos estamos en lo mismo y si sacas algo bueno todos nos beneficiaremos”*. Estas palabras me han hecho sentir bien pero al mismo tiempo también percibo en ellas cierto escepticismo o ironía. Esta persona está teniendo serios enfrentamientos con algunos alumnos y se encuentra en una posición difícil entre la dirección y los chicos.

Al acabar algunas sesiones es muy común encontrar quejas del profesorado acerca de la conflictividad, pasividad y absentismo del grupo en estudio. Al respecto he podido escuchar: *¡Ya has visto que pasada!*, *“Ya ves... esto no se puede aguantar”*, *“Esto es una vergüenza”*, *“Esto es una pasada y eso que el 1º c es peor”*, *“Yo me voy de este centro pitando”*, etc. - Este tipo de comentario ha sido continuo y progresivo en frecuencia e intensidad. De alguna manera creo que se buscaba cierta complicidad con el observador en lo relativo a compartir la sensación que producía el malestar causado por los continuos incidentes. En estos casos y ante el temor de que se buscará en mis respuestas “soluciones mágicas” y al mismo tiempo procurando no romper los puentes de contacto siempre decía algo parecido a: - *“¡Ya os veo, ya. , Es un grupo muy especial. !.”* buscando con ello cierta distancia, sin pretender tomar parte en la situación pero tampoco alejándome del profesorado. Suelo cuidar mucho el contenido de mis mensajes porque hasta cierto punto tengo la sensación de que lo que digo puede ser comentado entre profesores y no sé en qué modo y manera. No hay que olvidar que quizás, ante una situación convivencial difícil a la que se une la presencia de un observador “exterior” el profesor puede intentar buscar soluciones rápidas en una persona que no se las podía dar.

Con el transcurrir del curso las relaciones están siendo más fluidas y derivadas del mutuo conocimiento son más frecuentes los contactos informales por los pasillos. Es cierto que con algunas personas (pocas) siempre ha existido distancia manifestada en ignorarme por los pasillos mirando al suelo u otro sitio (acción que evidentemente no me ha pasado desapercibida) o contactos basados en escuetos saludos. Como posibles causas intuyo el propio estilo personal y /o las posibles circunstancias personales o simplemente por que no daban a estos grupos y por tanto su zona física de trabajo era otra distinta.

También hay que reseñar que el profesorado con más incidencias en clase con los alumnos, sin negarse, no fue precisamente el más colaborador ni el más explícito, en las tareas de aclaración sobre los mismos que posteriormente se realizaron. Alguno de ellos ralentizó la entrega de cuestionarios o dilató las entrevistas personales. Por las conversaciones que voy teniendo con los profesores observo en general que a más edad más escepticismo y reticencia a los cambios acompañada todo ello de un cierto pesimismo: *¡Esto no tiene arreglo!*, *¡Cada vez vamos a peor!*

Sobre relaciones con los alumnos.

Las chicas y los chicos suelen agruparse por sexo y especialmente por nacionalidad. Me llama poderosamente la atención el que los alumnos llaman a los voluntarios generalmente por su nombre sin embargo al profesor suelen llamarlo *“profe”*, indistintamente sea hombre o mujer.

Al observador, siempre se le trata con distancia, cierto respeto y en ningún caso se produjeron enfrentamiento hacia su persona.

Al principio algunos alumnos creían que era un policía y de hecho lo preguntaron. No ha sido extraño que algunas veces me preguntaran al acabar la clase: *“¿Es verdad que eres de la secreta?”*, *“¿Nos portamos bien?”*, *“¿Nos van a hacer algo?”*, *¿Te han mandao para que nos portemos bien?”*, Etc. Con respecto al trato ha evolucionado de un usted al comienzo al tuteo al final. Quizás hacia final de curso y por parte de determinados alumnos observó un trato más cercano, cierta calidez visibilizada a través de miradas, sonrisas, saludos y en general pequeñas actuaciones que denotan cercanía.

Quiero matizar el comentario anterior mencionando que siempre procuro de alguna manera acercarme a los alumnos desde una postura flexible y objetiva. Saberse los nombres, discretos guiños de ojos, búsqueda de aproximación, pequeñas conversaciones informales en las que se averiguaba información que posteriormente se usaba para establecer un ambiente grato han sido y son herramientas de gran utilidad. Este tipo de información podía ser: *“¿Cuándo vuelves a tu país de vacaciones?”*, *¿Qué tal tu madre, ha encontrado trabajo?”*, *¿Cómo vas con las mates?”*, *“¿Qué vas a ser de mayor?”*, *¿Cómo llevas la rodilla del golpe del viernes?”*, etc. En algún caso recuerdo haberle dibujado a un niño marroquí recién llegado que no sabía nada de español una jaima⁷⁴ del desierto, recuerdo el brillo de sus ojos y pese a que es muy revoltoso desde entonces tiene una relación especial conmigo, hay días que al llegar me dice: ¡Hola Señor! Últimamente me escribe palabras en árabe. A ello

⁷⁴ Tienda de campaña de los pueblos nómadas del norte de África. (R.A.E.)

quiero añadir que previamente hago un trabajo preparatorio como por ejemplo aprenderme nombres y apellidos viendo, antes de entrar en clase las fotos de los alumnos, averiguo ciudades de su país o costumbres, etc. Dichas intervenciones se dan siempre fuera del aula y actividad en estudio o en los momentos en que no hay profesor en el aula.

Tengo la impresión de que al finalizar el curso soy bien acogido en el aula. No obstante últimamente estaba llegando a una frontera que hubiese sido conflictiva de haber seguido la observación. Algunas conductas rozaban un cierto límite, tales por ejemplo eran el preguntarme abiertamente cosas en el aula, mientras estaba el profesor en la misma y se estaba dando clase. Contestar no era prudente pero no hacerlo tampoco. Por ejemplo era el tema de preguntar la hora: “¿Cuánto queda profe?”, la primera vez no contesté y sólo le mostré mi reloj, pero luego se repitió otro día y ya se hacía costumbre. Esto se solucionó en un principio ignorando la pregunta como si no se hubiese escuchado, posteriormente se solucionó no llevando reloj y demostrándolo exteriormente - para evitar la pregunta- entrando en clase con los antebrazos descubiertos. No obstante la llegada de fin de curso puso fin a esta situación.

En los pasillos y exterior del centro el saludo es un denominador común así como preguntas del tipo: “¿Vas a venir hoy a clase?”, “¿Que tal profe?”. De ellas y otras señales percibo la sensación de aceptación, aún siendo un extraño en su grupo.

Podemos hablar de que en los dos últimos tercios del curso el observador y los observados convivían en una atmósfera de mutua aceptación y respeto. Hacia el final del curso la presencia de alumnado fue siendo menor

Sobre la salida del campo.

Con el alumnado. Fue progresiva y gradual concluyendo con una despedida a los alumnos que se efectuó en el aula de tutoría que se desarrolló a final de curso. En esta despedida el observador volvió a explicar a los alumnos su misión durante el año que había pasado y agradeció el respeto y cariño que notó hacia su persona a lo largo del curso a pesar de su especial condición de observador, que no “espía”. Los alumnos aplaudieron la intervención y posteriormente el observador se fue despidiendo personalmente de cada uno de ellos. Con el profesorado, igualmente se fue distanciando la presencia en las aulas y al final pese a la existencia de oposiciones, y otras circunstancias (redactar memorias, informes, etc.) que no facilitaban el encuentro se intercambiaron direcciones y teléfonos y se despidió de todos y cada uno de ellos agradeciendo su colaboración en el estudio así como la actitud mantenida hacia el observador.

Algunas reflexiones.

Aunque la doble condición del investigador, como tal y como profesor puede ser beneficiosa en algunos aspectos, en otros se percibe claramente contraproducente. Los alumnos saben que soy profesor y eso me preocupa un poco. Hay situaciones en las que hay que actuar disuadiendo, o corrigiendo determinadas conductas. Si un alumno reconoce abiertamente que no cumple con determinadas obligaciones, se pueden plantear posiciones de delación, recriminación, complicidad, etc. Estos dilemas se están dando y se han dado especialmente porque el trabajo no se ha planteado como un estudio totalmente encubierto.

Puede existir un tipo de relación negativa con los observados que se intenta evitar, complicidad en actividades ilegales, inmorales, agresiones, etc. (ej, un alumno me pide fuego para encenderse el cigarro en un pasillo del centro, primero le digo que no llevo fuego y luego le recuerdo la normativa. Me preocupa el orden que he utilizado en mi respuesta). En mi caso, entiendo que mantener una cierta ambigüedad moral es necesaria para realizar el trabajo de campo ya que el retirarse de situaciones moralmente problemáticas me impediría comprender y cambiar muchas cosas del mundo en que vivimos y que por ello no se puede obviar. Es la realidad. Por ello también en algunos casos (mínimos) tengo que llamar la atención por alguna conducta puesto que de no hacerlo sería no solo un mala ejemplo sino quizás el comienzo de una escala de impredecibles consecuencias.

Algunas Incidencias y anotaciones.

Comportamientos del alumnado.

- En cierta ocasión, estando observando se percibe como un alumno sustrae un teléfono móvil de un abrigo situado en el respaldo de una silla y perteneciente a una alumna que en ese momento no se encuentra en clase. Esta acción, mientras se realiza por su autor, con la complicidad de un compañero situado al lado, va acompañadas de miradas al observador retándolo o probándolo, una vez acabada la acción de sustracción y finalizada la clase se acerca al profesor de la misma y delante del observador que está abandonando el aula le dice a su profesor que a Nuria le han quitado el teléfono, mientras lo hace mira al observador que en ese momento salía del aula.
- Se llegó a observar un intento claro de quitarle la silla a la profesora.
- La alumna 1BP le dice un día al observador que si es "madero" y que si ha venido para vigilarlos.
- Un alumno trajo a clase una cardelina en su jaula durante varios días y se la enseñó al observador que llegó a hacerle una fotografía, hecho conocido y aprobado por el profesor de referencia pero que no fue visto con buenos ojos por el voluntario que estimó este acto reforzaba su conducta. Señalar que este alumno prácticamente sólo venía a esa clase, luego se marchaba.
- El último día, en la clase que se utilizó para cuestionario, después de aplicarles a los alumnos el contenido del mismo, pedirles su colaboración y agradecerles su comportamiento para con el observador durante el curso, una alumna, con amplio historial de incidencias, dice en público y elevando la voz- *¿Se supone que te tendremos que dar un aplauso?* A continuación se produjo el aplauso. Este no fue entendido por el observador como mofa, burla o desprecio sino todo lo contrario. No se tiene la misma impresión de cómo se tomo por la profesora que había en el aula esa y sucesivas intervenciones de la alumna pues al poco rato fue expulsada de clase.

Comportamientos del profesorado.

- A principio de curso, un alumno problemático, que durante toda la hora no hacía prácticamente más que dormitar en la mesa, desoyendo a la profesora de apoyo se dirige al observador y le dice que cuanto falta para que acabe la clase, en ese momento la profesora se acerca y le dice al alumno: - *¡ A este señor déjalo en paz, como si no estuviera!* El observador mira hacia el papel y procura no mostrar ningún gesto. se ha sentido violento. Por un lado le apetecía decirle la hora al alumno pero por otra teme contravenir las normas de la clase y dejar en evidencia a la profesora.
- C-1, profesora, en cierta ocasión sin preguntárselo, manifiesta al observador que los días en que ha venido de voluntaria la madre de 1CJ se ha notado mucho. El 1º de abril la profesora C-1 sin preguntárselo le dice al observador que notaba mucho la presencia de voluntarios en el aula, que cuando están los alumnos se portan mejor y que incluso lo nota cuando está presente el observador. Dice que su presencia ayuda también. La profesora C-1, el 20 de enero sin preguntárselo, manifiesta estaba muy contenta con la voluntaria.
- El 23 de febrero, sin preguntárselo, la profesora C-2 le manifiesta al observador que nota muchísima mejora cuando tiene a los voluntarios, porque entre otras cosas se nota más ayuda a los chicos que dan mal y que por lo menos al estar atendidos dejan de molestar (a ella le preocupa el hecho de que vengan exclusivamente a no trabajar y a molestar a los demás).
- La profesora C-3 sin preguntárselo, manifiesta al observador que es una vergüenza el hecho de que esté expulsando por sistema, que hay gente que los expulsa antes de entrar y que esto en vez de ayudarle todavía los margina más.
- La voluntaria HCV, sin preguntárselo, le dice al observador el 12 de noviembre que nota que cuando ella está con los alumnos trabajan mucho más.
- Se observó a menudo cómo algunos profesores, en especial la profesora C-2 requería los servicios de una alumna marroquí para interprete con otra alumna.

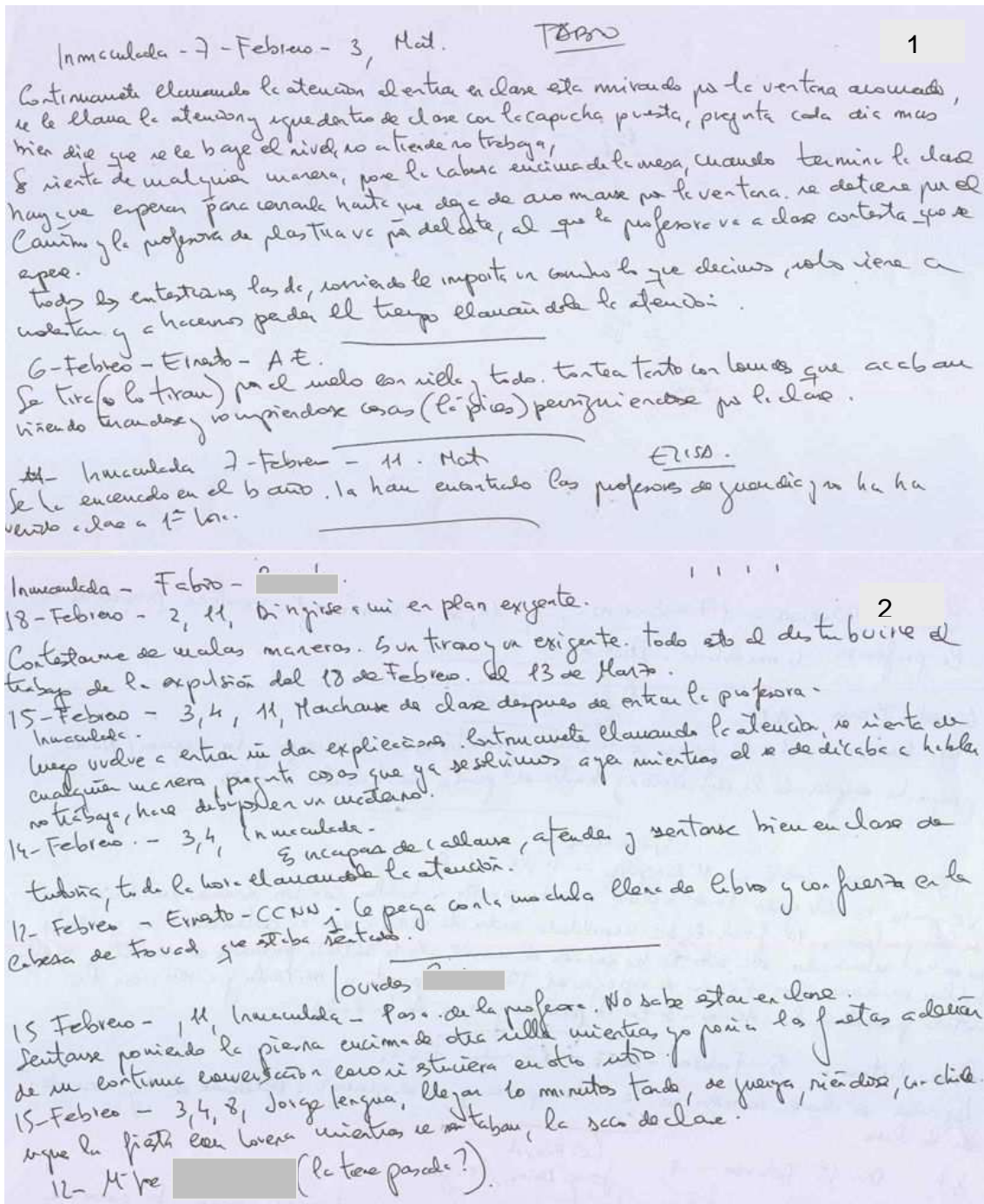
Otros.

- Me llama poderosamente la atención el movimiento que he podido observar de los chicos y chicas en la clase. Por lo general los días en que no había voluntarios, algunos de los sujetos más conflictivos solían ocupar los espacios cercanos a las paredes del aula y más concretamente en su parte trasera. También he podido observar que se colocan en la zona detrás de un armario y de una columna situada en un lateral del aula. Allí suelen permanecer toda la hora. Sin embargo cuando vienen voluntarios y se reparte el trabajo (y más en concreto en grupos) suelen abandonar sus zonas habituales y en su mayoría (y en general por propia iniciativa) se colocan más hacia el centro y delante del aula.
- Ha sido curioso observar como los días sin voluntarios había más movimiento de alumnos por la clase que los días en que estos venían. Al principio me pareció extraño, pero luego lo asocié a que quizás en ese tipo de sesiones el alumnado solía estar más entretenido y por tanto se daba menos oportunidades de pasearse por la clase a la menor oportunidad.
- Una persona llegó a entrar a la clase a observar. Se trataba de una persona contratada por el ayuntamiento y esta persona quería ver cual era el comportamiento de los alumnos para luego trabajar una serie de actividades con ellos por las tardes. Como nadie me dijo nada yo al principio no sabía si me venía a ver a mi o al grupo y admito que por el tipo de preguntas que inicialmente me hizo adopté una postura quizás un poco defensiva.
- Se desechó la grabación a través de medios técnicos por posibles problemas legales. Se me dijo que no grabará ni filmará a los menores de edad. Había que tener cuidado. Un día una chica me llegó a decir: ¿Payo, no se te habrá ocurrido grabarnos?. Incluso querían mirarme la cartera.
- Un día el observador, se abstiene de sugerir la solución que cree saber a un problema técnico con el cañón de video con el fin de no poner en evidencia al profesor. (El cañón estaba desconectado)
- En algunas ocasiones, llegó a ser materialmente muy difícil contabilizar la cantidad de veces que se llamaba la atención en clase. Sobre todo en determinadas asignaturas y determinadas horas. Hubo alguna clase en que me pareció que el trato que recibía la profesora era absolutamente inadecuado, si bien es cierto que adoptaba un estilo muy particular. No se le oía casi nada y prácticamente se dirigió durante toda la clase a dos alumnas que le escuchaban. El resto un auténtico caos que estuvo a punto de que me levantara y pusiera orden.
- A menudo y sobre todo al principio de curso (y comparándolo con el final), llamaba la atención que hasta que no tocaba el timbre el alumnado nos se levantaban de las mesas.
- En los momentos previos a entrar en la clase, es decir entre una sesión y otra, el observador aguardaba en el exterior, en el pasillo. Las situaciones de empujones, carreras, gritos y desorden en general eran muy frecuentes. El observador, se veía en una situación delicada pues no sabía si intervenir o no. Se tiene la impresión de que muchas de esas conductas contenían de alguna manera cierta provocación. No se observaba en general presencia de profesorado por el mismo. Las conductas de algunos alumnos se basaban en contactos físicos violentos (empujones, collejas, carreras, etc.) que bajo una aparente normalidad de juego podían esconder agresividad y causar daños entre ellos.
- El hecho de contar con toda una pared de amplios ventanales orientados al patio y entrada del centro así es un aspecto que contribuía a distraer la atención del alumnado situado en esa zona.
- Se observaba la colocación tanto de voluntarios como profesores a la derecha de los alumnos y quiere explicarse en parte este hecho por la propia disposición del aula, en la que la luz entra por la parte de la izquierda.
- Pese a existencia de taquillas interiores y exteriores así como percheros, las carteras suelen estar por el suelo y los abrigos no suelen ser colgados en las perchas. La luminosidad, limpieza, ventilación y temperatura del aula pueden considerarse adecuadas. El manillar y cerradura de la clase presentaba algunas deficiencias (previa manipulación deliberada) que posibilitaban que en determinadas ocasiones los alumnos se encerraran en el aula.

ANEXO LIII

Diario de campo.

Se presenta una muestra significativa del tipo de anotaciones de campo originales efectuadas en el interior del aula.⁷⁵



⁷⁵ (Con el fin de preservar el anonimato de los adultos se procede a ocultar su nombre y del resto se advierte que son ficticios y por tanto no tienen por qué corresponder con los protagonistas reales.)

Curtine [redacted] - 17-Enero, 3, 11, se acerca a la ventana pasando de la profesora - la maulada. Iturbide 2

Ernest [redacted] AE. JESUS.
 17-Enero - 1, le pega a Foval pinetazo en el cuerpo y la causa (No se porque le supusieron la discriminación) hasta el punto de hacerle daño.

Veronica -
 15-Febrero-2008 - St Angeles - Inzls - 1-B
 Veronica ha llegado tarde a clase y se ha puesto a hablar con los demás sin hacer caso de las profesoras. Al final la he mandado salir de clase y me he contestado "no quiero" y no se ha marchado. Al rato le he concedido el móvil. Es bastante frecuente el contacto verbal y hablar en clase. Con Enver se acerca al TF se ha puesto a mirarlo y a reír. En la revisión general de los demos se lo he pedido y no se lo he dado.

Abbe Arturo - 5-Febrero-2008 - [redacted] Eofo.
 Aparece a clase cuando no le corresponde y no se quita. Allevando el "yo desordeno" de la clase.

3, 1, [redacted] 15 Febrero - 9, Lo Real. Jorge Díaz, la juja
 Llegan los minutos tarde, con juega viendo del baño, se provocan entre ella para seguir con la fiesta, los expulsó de clase

Entrevistas:

31- Noviembre - 2007.

- Foval: "me quiero ir a Managua" me da igual, que vengan más profesores yo me quiero ir. 3
- Mohamed. "si que vengan, esta bueno" aunque no saben, sólo sabe el profe los otros no saben.
- Fambuati. Prefiero que venga más gente, estas mejor no janta cuando hacemos grupo.
- Fabio: "El día 21 vuelvo a Portugal y me quedaria allí" no se, me da igual, que estes vale, hablanos más y no me aburre tanto.

Entrevista a Arturo.

18-1-08

Arturo: 4 veces expulso del centro
 2 hermanos, 20 y 21 y 1 + pequeño de 3.
 Padre lleva "paleto"
 Le da igual todo
 Solo habla de su hermana pequeña.
 Dice que no trabaja x que no tiene material
 No quiere ser nada!
 Le da igual los voluntarios
~~Quiere~~ "Estar bien"
 Me dice que lo revueta le para x la calle y le registra.
 muchas veces.

4

Con Raimundo:

Repite "o un decir" muchas veces.
 propone grupos solo de gitano.
 20' clase 10 o 15 de hablar "trabajamos y no pasais" ^{nada}
 1 gitano en clase solo no se puede portar bien
 hacer falta 4 o 5.
 Si llamo puta = una gitana no pasa nada pero
 si lo hago = le pego me ~~castigan~~ castigan. Entre nosotros
 es normal.
 Meas horas de trabajo:
 vengo siempre a 2:00 y me voy a el keveo.
 le da igual los voluntarios.
 No quiere estar aqui
 * Dumbos estaban explicados, a el keveo, apiguados Cece uno en
 una esquina, luego a el keveo y se han ido al centro.

16- Noviembre. Paseo por la instalación.

5

- Solo 1 bicicleta es el biciletew
- Chico solo jugando en la pista, un problema, unos hacen baloncesto y otros están en los bancos.
- Descubrí 1 zona sencilla, es sencilla, es calefacción interior y poto tapado con loseta. No parece usarse a menudo.
- En la 1ª planta, 1 chico expulsado está estudiando al lado de los profesores de guardia.
- No se observa gente "suelta" por los pasillos.
- Hace calor en el centro, se está bien, apenas 2°C.
- Observo que bajan a J. Está una chica que ha tenido algún problema disciplinario, baja con Inés de Ciencias S.
- Durante el paseo un chico ha denunciado amenazas de una palisa por "celos" de otro y se burla

El voluntario es un niño...

Raimundo e Isaac están tirados sobre la mesa.
 Fotomate habla muy alto, parece que se le forma de hablar.

6

¿Podemos ir fuera a tocar el tambor? pregunta Raimundo.
 no vamos a hacer nada prof.

Raimundo pregunta: ¿usted cómo se llama? Eugenio? ¿usted apunta todo lo que hacemos?

El voluntario se acercó un ratito más a ver al grupo.

¿usted copia para sacar en la tele? cosas buenas o malas?

¿Qué que debo para de venir a esta clase.??

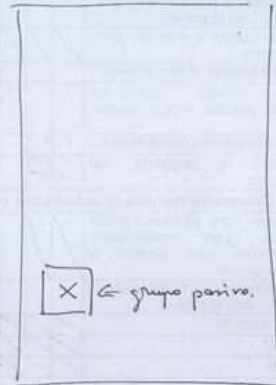
- Entra sin cenar la puerta.
- Lorena

- Los chicos empiezan a festejarse por mi ¿quién soy?
- La profesora de plástica usa mucho el refuerzo positivo.
- Raimundo e Isaac no sacaron nada en la clase tocamos el tambor y se dedicaron a hablar.

7

uno Fabio: se acercó y me dijo que qué hacía yo uniéndolo todos los días
Dra María: me dice cómo me llamo?

En la parte trasera se forma un grupo de 4, Dra, Fato, Isaac y Raimundo, ninguno hace nada, hablan (conversación informal)
uso de la pupa de refuerzo positivo a Mohamed, Paula,
1 chico no sabe nada de Español (manuqui).



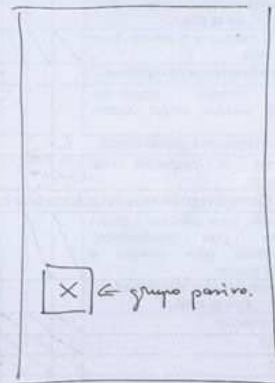
- Entra sin cenar la puerta.
- Lorena Parte

- Los chicos empiezan a festejarse por mi ¿quién soy?
- La profesora de plástica usa mucho el refuerzo positivo.
- Raimundo e Isaac no sacaron nada en la clase tocamos el tambor y se dedicaron a hablar.

8

uno Fabio: se acercó y me dijo que qué hacía yo uniéndolo todos los días
Dra María: me dice cómo me llamo?

En la parte trasera se forma un grupo de 4, Dra, Fato, Isaac y Raimundo, ninguno hace nada, hablan (conversación informal)
uso de la pupa de refuerzo positivo a Mohamed, Paula,
1 chico no sabe nada de Español (manuqui).



medidas: 2 cosas: cambia a los chicos de sitio en el aula
 No permitir que determinados alumnos con historial de enfrentamiento se pongan juntos.
 Cientos puntos, chubas y jantos.

9

- me enteré de que ayer día 22 atravesaron la policía por una pelea en el exterior hoy están dando vueltas alrededor del centro (La Poli)
- Hoy se observa un ambiente de trabajo mayor que otros días.

10:45 - la directora entra con Isaac, se presenta cuando luego entra Raimundo, lo primero que dice es 'chupa', se riente y vuelve a levantar no tiene material ni trabaja!

- La de apoyo, está intranquila, con bates blancos y los manos detras, se dedica a controlar básicamente y se acerca de vez en cuando a los chicos.
- La medición del ríde anterior se reduce a mitad de la clase.
- Desde que el profesor se acerca a los + conflictivos, los de trabajo y animo, a uno de ellos se acerca y habla con el roncando, el chico deca de dar mal.
- los + conflictivos detras,
- cuando se les facilita material se portan mejor.
- Raimundo e Isaac están trabajando al final de la clase.
- Raimundo pega, se acerca a mi, me pregunta le bore, le hacen sentirse, se cae en la virgen cuando la prof de apoyo le dice que "este señor como si no existiera"

sentados en fila.

Fabomatá habla en alto, con seriedad y dice que le gusta + la geografía que la historia.

- están en todos en la parte delantera de la clase.

Fabomatá ha salido voluntaria - y luego al final de la clase dice si puede leer Refuerzo positivo hace un chaval muy punkuatico. ¡Mira lo que ha preparado Fabio! al acabar ya te puedes sentar Fabio, gracias!

Arturo, que vuelve justo con ^{Isaac} de una explosión.

Arturo está muy distraído y está continuamente hablando y mirando hacia atrás.

Isaac me mira desde un sitio con recelo.

Raimundo, parivo total, la prof le aplica refuerzo positivo con frecuencia:
 "Fate Raimundo que haciendo polo te salen cosas bien con que imaginate si trabajaras en polo uan".

Mientras Raimundo, el + parivo está situado atrás de la clase.

Mientras una alumna lee y los profs están preparando cosas en la mesa, los chicos no siguen la lectura Fabio está "ausente".

Fátima es de las uan porrales.
 Legimus ni salí cuando toca.

10

Redundante aunque hay presencia de otra profesora, este está ahí para "controlar" desde atrás.

11

- mesas individuales.
 - los + parios rubros en la parte trasera.
 - los chicos están completamente distraídos, hablan de cosas, ...
 - no se observa ni un solo momento de silencio, murmullo constante.
- ¿dónde está la muchacha? "se me perdió"
 ¿por qué no trabaja? "pa qué?"
 en muchos me juro 5 € cada día.

Conversaciones informales.

Acertadamente aquí la profesora entra para intentar controlar a los alumnos desde atrás, no explica ni trabaja con los alumnos. No se escucha a la profesora titular desde atrás de la clase; la inmensa mayoría de los alumnos no atiende.

Un alumno acusa a una alumna de haber sacado el móvil, no es cierto, yo lo he visto, no digo nada al final, las profesoras que ya le habían dicho que lo entregara se pelean y pagan del tema. Raimund se levanta y le dice a la prof de apoyo "profe, me ha puesto un parte". Una chica delante de la profesora, en la pizarra pinta dibujos y lo que le da lo gana, otra sale y lo borra.

Situa el lápiz a la prof de apoyo; ella en la mesa sentada, él en postura desafiante, de pie, le dice "me has puesto parte? pues te vas a enterar, di méalo, me has puesto parte si o no?" ella le dice que no pero ni me va a poner, él al final adopta postura desafiante y ella le dice pues ahora te lo voy a poner, entonces él se levanta y se levanta y mirandola fijamente le dice me voy porque yo quiero gente entera!

conclusión: "la nueva labor de control no rime"

12

- la profesora de apoyo está dentro del aula.
- las mesas están puestas en fila y al entrar había mucho desorden y suciedad.
- El profesor explica, hay un cierto nivel de comentarios malos en explicación.
- Ana Expulsada, le dice que si se va a quedar afuera } - un rato ella dice que solo un rato hasta que se calma.
- Lourdes, expulsada le pregunta si ha traído material y libro, no, entonces le dice que se vaya afuera y cuando haga un trabajo que entre.
- Ana vuelve y se le da la oportunidad de quedarse al profesor al pararse delante le dice a un lado. OBSERVO: que el comportamiento de la chica mejora en su nueva posición.

⊗ Situa el lápiz de la cartera de otro alumno, traido abriendo la botella con mucho cuidado sea un mechero, sea un rotulador pinta en la mesa, se lo ha metido en el bolsillo lo intenta encender.

⊗ Duda: este chico está actuando o realmente (está robando) delante de unos raros? lo comunico? si fuer revolviendo en la cartera, veo que le ha pasado el mechero a Isaac por el momento está. Otro por cambio de posición ambos me están mirando. Situación violenta.

La profesora de apoyo se sitúa a la delantera de la clase. Fabio está triste y aislado. El profesor ha estado preguntando todo el rato de pie. Al acabar ha tenido el morro de ir al profe, delante mío, a decir que le habían robado a Lourdes, no he dicho nada, me están preguntando ellos lo primero que me han dicho ha sido "yo no he hecho nada" idem.

- mesas individuales.
- La profesora de apoyo se centra con Fatima, cuando va a atender a otro grupo este se distrae.
- Fabio hace dos tróicos.
- Observo el mejor comportamiento en toda la mañana, se observa silencio y trabajo.
- Hay un chico delante que no entiende nada de español.
- Fatimata me pregunta pero interrumpe.

13

- Platic:

- La profesora reparte trabajo entre los chicos.
- Han hecho fotos pias
- Los que no está el profesor o voluntario no trabajan.
- La voluntaria es muy nueva
- una alumna no me gusta la otra, está pendiente de lo que hago.
- Se mueven los profesores por la clase, los chicos gritan
- Se levantan a saca punta al cubo de la basura.
- los llamados individuales de Raimundo vuelven a acompañada del "por favor"
- los conflictos se ponen en la parte trasera
- Excepción de Raimundo todo el mundo trabaja.
- Se levantan muchos pero no se levanta colectivo, se van a la parte de atrás, al cubo de basura, y ve otro compañero. la única excepción es el señor Raimundo.
- Fatima se portó muy bien.

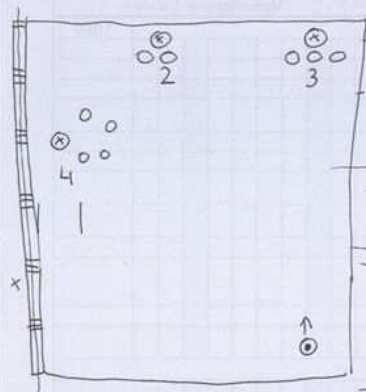
14

Aula: limpia, solo falta las 1'30 son las 1'25, paredes frontales tienen algún pequeño cuadro o póster y unas flores.

Me llamo la atención de que hasta que no suena el timbre los gente no se mueve

Se movieron las mesas, se hacen 3 grupos / cambio ubicación en las aulas:
Cada grupo con un profe: (X), 2 chicas 1 chico (Profesor).

15



- 1º Se explica el guión.
- 2º Se distribuyen los grupos
- 3º Se montan moviendo las mesas.

→ Explicación (diálogo) a un alumno sobre la no discriminación por motivo étnica, etc lo hace el profesor

-: Bajo el tono de voz desde que empiezan los grupos.
No hay nadie parado
Conversaciones informales, sonrisas, participati.

No se molestan de uno profesor a otro (por el tono de voz volumen)

Al llegar una chica tarde la pongo de pie atrás, 4 minutos. (Ana [redacted])

La voluntaria me dice que este curso es muy problemático pero que "cuando voygo trabajar"

Plano distribución

1^o Explicar la clase
2^o Muevan mesas y sillas.

* En el momento en que empiecen a trabajar se hace el silencio y orden.

Grupos de 15'
La que dirige va ágilmente de que quedan 5' antes de acabar el grupo.

tiempo: No se muevan la chispa, lo hacen los profesores.

tiempo: todo muy individualizado.

trabaja hasta que toca al timbre. nadie se le ocurre

16

- Arturo lleva el pantalón roto, las dos piernas.
- Hoy se observa un ambiente de trabajo muy bueno.
- Raimundo donde está tu material "me lauchabas", no hace nada.
- las chicas están a la derecha, todas agrupadas.
- Raimundo es expulsado, acompañado por Luis, al patio. (le pone parte)
- Arturo, se porta mal y piro, Ana le hace refuerzo positivo.

- Se hacen grupos: está el profesor,

- voluntarios (Carolina), M. Angela (apoyo), Jorge (profesor)

grupos mixtos fijos

uso de conversaciones informales, ¡mechete...!

(G-1) Cuando la voluntaria se ha acercado a Isaac, este se da de torear y se pone a trabajar.

(G-2) todos manosean, x parte más de la mano fuera del grupo. Después ha tirado el libro de mala manera y le quitado, se tumba sobre la mesa, tira el trabajo.

(G-3) Arturo expulsado, el grupo trabaja muy bien chico, se ve participación.

17

Arturo, expulsado de la clase, por toda el nivel.

- Se distraen cuando toca el timbre del Colegio de al lado
- Cada uno se voluntario o profesor es muy distinto.

Isaac, en su grupo, conforme la clase va pasando deja de trabajar.

La voluntaria le ayuda que el chaval confiesa está calmado, le toca la cabeza, ponle a su lado, así así le ha dado la bienvenida.

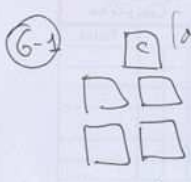


Se ha producido dos exclamaciones, una interior: Foid. en una mesa aislado, dormita. / El resto ha trabajado y creo que han aprovechado la clase.

exterior: Arturo x tobi

observados; me he abstenido de decirles cual era el problema que tenían con el comportamiento de videos, porque que era poner en evidencia al profesor.

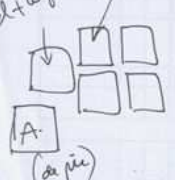
directo conmigo. O se apellida o detrás de algún chico!

- Han venido con los grupos confeccionados, van a ver 3, cada uno con una actividad.

(6-1)  (6-2)  (6-3) 

(6-2) Isaac Overme en la mesa.

(6-2) este chico pariva (manera que se habla apurad, cuando lo puse la a toda se pone tímido y trabaja).
Después que le he explicado el trabajo, el chaval no ha dejado de trabajar.

(6-2)  (6-3) chicas, muy centradas.

En el intercambio de clases he visto a la voluntaria organizando las mesas.

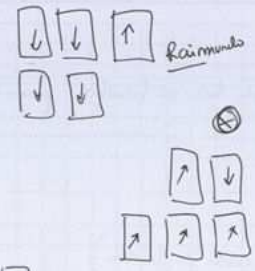
Se observa mucho silencio y trabajo en el aula.
Comportamiento mucho mejor.

- La voluntaria sigue usando el lenguaje no verbal y los contactos, suele tocar cabezas los alumnos: se la ve cuando a los chicos también. No dice que digan...ese... dice y se desganar un poco.
- A veces expulsado en la clase anterior ya no aparece en esta.
- Hay que distinguir entre lo que se juega y hacer una conducta, cada vez soy + selectivo.
- El chaval que constantemente mueve las tijeras, ha perdido ya 3 veces y va lo dejaré en el vk. Desde mi puesto veo como mueven las piernas.
- Hoy Faboymata me ha visto por la calle a la hora del paseo, me ha dicho Adios Roberto, me ha saludado muy bien.

18

↓ - chico ⊗ prof. - mucho ruido, cantan al final
↑ - chica

Raimundo Pasivo total



- * los grupos en los que están las profesoras, hay conversación informal.
- * En el grupo que menos veces he tenido contacto de las profesoras, Foval se ha levantado y dibuja en la pizarra Raimundo pase de todo.
- ↑ Rehuyo sus miradas.

+ Ruido ambiente que cuando vino la voluntaria -
+ la postura más habitual (de los que no hacen nada) es tirarse sobre la mesa.
+ Orden de mesas al final x que las de la limpieza han protestado.

El ambiente de trabajo es mucho mejor. Dejo de apuntar a los que se le vanitar por que no vale la pena.

los chicos mejores que los chicos, mucho (besos, abrazos, contacto).
Raimundo pase de todo.

* He utilizado el termino "gitanos" para acercarme al líder gitano.

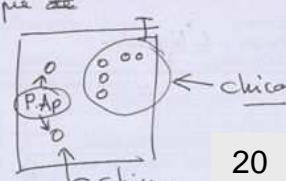
* tengo que luchar para no dar la sensación del "vigilante".

* He visto Isaac que está expulsado, estaba en compañía de 3 chicos + mujeres fumando en las canchales.

* Responden al ambiente pasado, lo que he hablado con ellos son muy educados conmigo, lo que no da de

19

Fabio expulsado; (a b lo.)
 Mohamed, expulsado; (x contestar)
 Pautoumati " (x contestar)
 P. Ap. este situado al lado de los dos chicos + problemáticos:



20

La clase discute con normalidad, los chicos van levantando la mano para preguntar. El profesor llama la atención por que antes de hablar levanta la mano.
 La presencia de la profesora de apoyo se nota muchísimo en los dos chicos que no dan problemas. Fovad trabaja todo el rato, Raimundo no hace nada. (le preguntas Raimundo te preguntas o te da igual?)
 El profesor insiste mucho en el procedimiento para preguntar.

La chica que está de pie detrás, le pregunta al prof " ¿por qué no mandaron dinero este puente? " (dinos x trabajo), no le contesta, ella da golpes con la pizarra al ornamento sobre el que está apoyada y dice que " de pie pero sin apoyarse".
 Una chica se levanta y se va a el vid, la de apoyo sale pa' ir como está.
 El prof le dice a la que está detrás y a otra (ambos gitanos) que como si los hubiera expulsado.
 - "Prof me aburno en clase de lengua" -
 - " ¿ te está abriendo la braguita. " -
 - No prof es que así, me estoy uniendo, puedo salir.

Asista



Nitua

Me dicen que los voluntarios no vienen a traer exámenes (ellos 3 niños sin verla)
 Fabio: está detrás y cabe a tener individualidad.
 Los alumnos Raimundo, Nitua e Isaac no aparecen, sus pendedos están en el aula.

Plano

El profesor no me cuenta, lo de apoyo si
En la clase hay mucho silencio. Se llama le a tención.
Intercambian palabras, preguntan por los notas, el prof explica un rato
Cuando le preguntan lo hacen de forma brusca
alumna: ja! profesor porque me pones esto! ja!
vale dame mi madre.
Son las únicas chicas que piden pan. esto que cheloni

↓ al final, castigado y enviado de pie a
Aitana expulsado (un poquito de parvov)
Lourdes expulsada ("suape ya")
La clase se ha decidido a comentar el examen y las notas. la profesora de apoyo ha permanecido dentro hasta que se ha comenzado

Nota:
Estrategia: evito escribir nada más que para las cosas, así evito que se produzca el principio Acción - Reacción, no quiero influir en los otros (porque ellos no se dan cuenta que apunto y por tanto me llaman mi a tención)

Isaac - está expulsado pero ha estado en clase aunque no verbal - hablan el prof señalando con el dedo

El trabajo consiste en una ficha
- la prof se refiere a la abundancia de la clase, los chicos se levantan y se están peleando en la pizarra.
- De vez en cuando se pelean a tón, el ambiente de la clase se acaba de descontrolar
- Fabi y Ana entran 20 minutos tarde dicen que se en un autobús y que se van
- Se trata de una clase en la que nadie absolutamente le hace caso a la profesora de apoyo está dedicada al 100% a 100% a mantener al orden.
- Aitana es especialmente conflictiva
- La puerta de la calle está abierta. 2 corron por la clase
- Aitana se niega a todo lo que se le dice, incluso salir de clase, la el follon aumenta, se escuchan muchos ruidos, gritos,
Desde al otro lado de la clase, Raimundo le dice Chaus! y a vale! y este se calma
Al final lo expulsan, le sacan de la clase hasta la puerta.
del fondo de la clase 2 chicos no se avienen castigados a la pared

Me parecían a Mohamed intentan quitarme el sitio a la prof.
Llego - cantan 9 corridos sacados de pie

5^a hora · Voluntaria.

Manuel, no sabe hablar español, francés de Burkina, me dice que Fouad le pega. Debe de venir de su país, lleva 1 semana. Está ablando en una sguira de la falda, la mirada perdida. Fatima se ha picado la clase. Ana e las intentan tranquilizar a los chicos que se muestran especialmente insolentes. Conozco a Guillermo por primera vez y otros chicos Manu qui que viene por primera vez. (ya hay 4 en la clase).

↗	⊗		
↘	↖	↓	⊗
↖	↘	↓	↗
↓	↓	↓	↓

Prof. ⊗
Vol. ⊙

24

- Fouad y sus hermanos se llevan pintadas con boli en la frente. ...
- La profesora explica, Ana toma la palabra y discute sobre Roma. ...
- la profesora de español voluntaria está atendiendo a los dos y se no sabe español y a Fouad. Mohamed, su hermano Fouad, no hace nada.
- Mohamed lleva toda la cara pintada de boli.
- Phica dormida detrás.
- Fatoumata está muy participativa.
- Mohamed → parte y expulsión. (lleva toda la cara con manchas, se nie y lo expulsan) de clase.
- Manuel está en la sguira, no habla se porta bien

Ante una sguira de la prof, que dice "que repañ que el que o parte mal y se envíe a J. Est se clomata a su casa".

¡Hay una este colegio es un reformatório!

La profesora voluntaria se dedica a enseñar a los 3 chicos que no saben español. No han dado problemas.

Notas de observación

14-Enero - 8:30 h. Cuando el día sólo hay un clase 1 prof., los otros no han llegado.
 Observo que hay una persona nueva en clase le pregunto si es la voluntaria y me dice que es
 la nueva profesora de apoyo. ~~El profesor~~ está de baja (la anterior).
 Hay un silencio extraño, me claman la atención que no se suelta en clase absoluta
 mente nada. Están corrigiendo ejercicios.
 La voluntaria me dijo que estaba pero no viene,
 los chicos están sentados delante, los chicos de atrás.
 los + conflictivos están expulsados.
 La profesora de apoyo ve de mesa en mesa atendiendo a chicas y chicos.
 Fabio, está en un lateral (Paisa total) Fatoumata ha salido a la pizarra (voluntaria)

□	□	□
□	□	□
□	□	□

□ Fabio Parvo. (El saca mucho follón en la clase de al lado)

(La profesora de apoyo suave lleva un estilo muy cercano a los niños, las chicas)
 que son atendidos por ella son muy tranquilos, se ve respeto y buen ambiente

Las eléctricas, llueve en el exterior, la calefacción está encendida,
 (Hay de 8)

Observo que al ver que la prof. nueva de apoyo se acerca a un chico solista es bien recibida y
 automáticamente se pone a trabajar.
 Mientras tanto la profesora titular está hablando con Fatoumata.
 Es hora de acción en clase.

prof. apoyo

prof. titlar.

□	□	□	□	□
□	□	□	□	□
□	□	□	□	□

Δ parece de impudido un observador, que está ^{6ª hora - martes - 16-} ~~trabajando~~ ^{12:15}
 sobre dos convergencia. Entaques 5 adultos en clase.
 La profesora titular no se levanta de la mesa.
 Arturo está fuera de control, habla, grita..... se aferra con la profesora
 Fabio se escapa, nave de clase cogiendo la mochila y cuando
 se baja luego vuelve a entrar.
 La voluntaria está atendiendo a Fatouma -

Arturo que te callos: ¡Que no guero, que me ayudes!
 las voluntarias están atendiendo a los niños individualmente, los niños que son atendidos no están
 dando ningún problema, los que no o están parivos o están dando problemas.
 Arturo, mirándose, desajo, se da la vuelta y está tocando el tambor con la mano y el bolígrafo.
 la voluntaria se le acerca y le dice "¿te ayudo?" el otro le dice que no, va con las
 manos en los bolsillos. Fabio está absolutamente parivo, me mira desde lejos, tirado en
 la mesa. Arturo se acaba de levantar.
 Pasado media hora de clase, la profesora se acaba de levantar de la mesa. Fatoumata está escribiendo en
 la pizarra. Mientras yo mismo observo por el observador y ya ha estado.
 las voluntarias usan mucho la sonrisa. Fabio se acaba de poner a trabajar.
 Arturo, acaba de amenazar a un compañero, quite.

3 no saben nada de español. La prof. de lo frases, 8 rondas de eliminación. De no ser
 por la de apoyo y la voluntaria no se que pasaría....

de esta dando entrevista cooperativa.

Carolina a tienda a or Jesus.
 2 grupos de parejas 2 chicos estan - dos chicos } x x
 Jorge a tienda a otro chico. } n x

Mohamed acaba de entrar. En este momento hay 10 alumnos.
 Fabio primo, cuando Fabiana tiene la costumbre de abo le vuelve la mano y la mano
 diciendo profe ven aqui! esto se ve a los profesores.

En los dos grupos de trabajo veas + interacción entre chicas que entre chicos.
 acaba de entrar Mohamed. (ahora hay en la clase 5 marroquíes, 1 portugués, 1 Burkina
 2 gitanos). lo ponen en una mesa a un lateral alejado de un hermano.
 Veo un nivel de trabajo muy bueno, hasta Fabio parece hacer cosas de poco en poco.

NOTAS Con **

OBSERVACIÓN

27

Normalmente observamos que cuando la voluntaria ponis cosas a la
 mesa, el atendido mueve los pies. (Fabio). toca la cabeza de alguno,
 distancia estas cosas, reacciona.

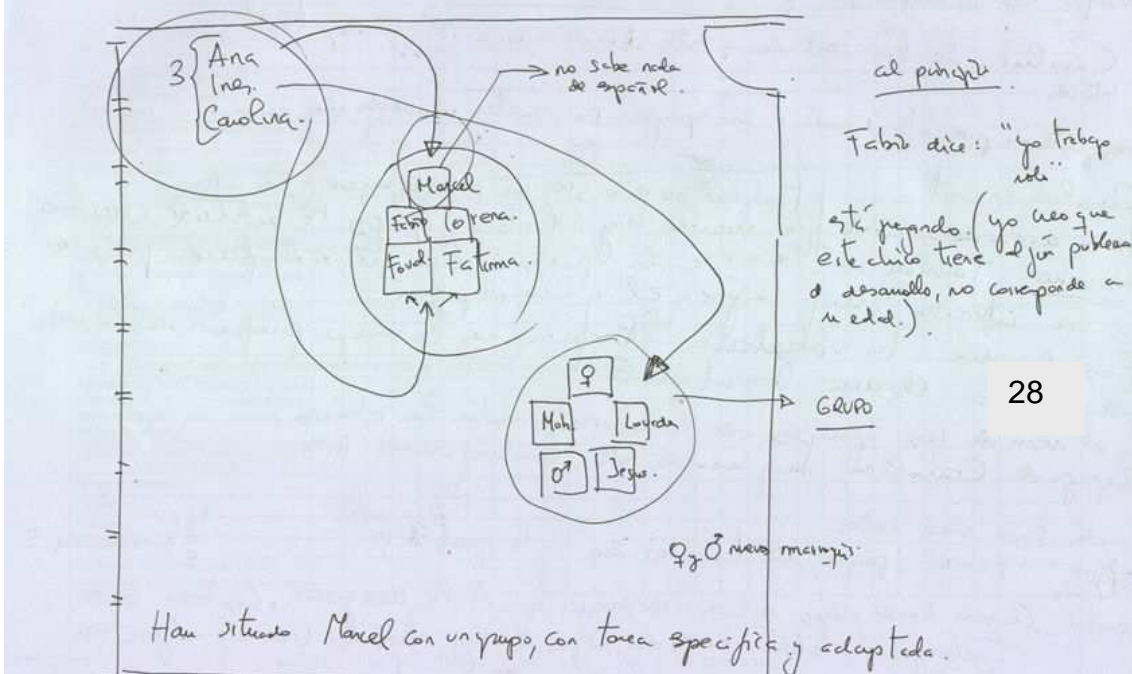
Suelen llamar al voluntario x su nombre un'entra que al profesor lo
 hacen por profe:

profe " si no os ayudáis no lo voy a decir" El profesor está escuchando las
 al grupo al. epite mucho la palabra "ayudate". Vocales, los chicos marroquíes.

TCA: me tapo la cara con las manos, a un lateral para no delatar donde miro.
 No se veía nadie. (de profe)

grupo. (prepara un examen). llaman
 re escuchan vos un, 9. alumnos.

→ 5ª hora - lunes - va con ▲



28

3-hora: No hay ni apoyo ni voluntad 18 - Enero - 2008.

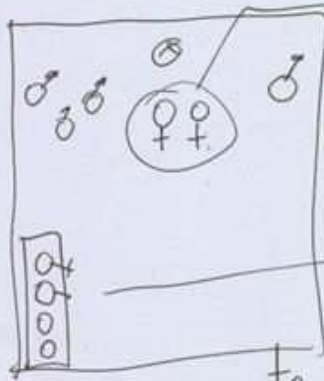
INGLES

10. alumnos.

- 4 en la parte trasera se dedican a tocar el tambor mirando x la ventana. totalmente parivos. (Raimundo, Arturo, Fatimata y Dra).
- Van a caer.
- Contestan ¡corre! ¡corre!
- la prof los expulsa a los cuartos.

29

En la parte delantera, los cinco que hay ~~seguen hablando~~ segun las instrucciones de la profesora. Fabio y Mohamed, se pas parivos pero sin molestar. Intervenciones de la prof llaman desde la tercera a los chicos, ¡sientate bien, no te levantes, no me contestes, no interrumpas.



los únicos que atienden

expulsados, x tocar el tambor y portarse mal.

tepo que atienden a todos.

Nota: Hoy es el primer día que ha podido entrar en clase. la sala de profesores.

2 marzo cuento.

Matemáticas - los inocentes.

I. ☆

(Laura la voluntaria es la primera a quien se tiene que contar el cuento durante su tiempo de clase)

- Arturo: expulsado nada más empezar.
 Viene la voluntaria; se pone a trabajar con los maniquí (2 chicas y se no saben hablar prácticamente español). La voluntaria está de apoyo está atendiendo a un chico maniquí en primera fila.

①

los niños que no están atendidos, no hacen nada, piden cosas.

- Lourdes pide panina, sentada hacia la izquierda, no tiene nada en la mesa.
- Fátima y demás.
- Elisa con libros encima de la mesa no hace nada está tirada encima.

La voluntaria se acerca a los niños. La profesora de apoyo hay llevados juegos pero los han preguntado los niños. ¿por qué? Lleva muchos juegos.

2º después de empezar la clase los niños están pasando lista con el cacharro.

La voluntaria utiliza mucho la sonrisa.

La voluntaria está sentada sentada en el centro del aula, está atendiendo hacia adelante y hacia detrás. Su voz es baja, lleva chaqueta y chandal, sus codos apoyados en la mesa.

a los 25 minutos empieza la clase, obtiene un ambiente de trabajo.

Trucos

30

La de apoyo: Laura, novata, le gusta, sabe mucho, bonita, agradable, risueña, lleva, un poco vago, pero rojo - habla muy bajo. muy cercana le oír decir mucho x grupos

a tiende: dos chicas a la vez (1 Bourkina 1 Fas 1 Maniquí)

La voluntaria: chandal, alta, grande, rubia, con chaqueta, pantalones cortos, toca a tiende a dos chicas a la vez (2 chicas maniquí).

31

La prof: Bate blanca, usa la pizarra, atiende al sector. E de la clase. Se han puesto a trabajar.

Jesus en la parte trasera duerma sobre la mesa, nadie se dirige a él.

Sab, 6:30 hora,

Profes como (PA) voluntaria (V)

No hay gente positiva + ocupación de Mohamed que después de un atestado comienza a escribir

En clase trabajan lo. Se reducen los ruidos - tanto le da apoyo como la voluntaria enseñan los vídeos, la voluntaria se acerca a Mohamed, no sabe nada de español, está intentando explicarle unidades, decimos, etc... Mohamed llama este a la vez, profesora! profesora! me mira. Inmaculada está estudiando e historia y usa la pizarra. Ahora llama la vez a enseñar a Mohamed. No se escuchan gritos ni palabras. Buen ambiente. La voluntaria sigue estudiando a Mohamed, escribe. Cuando se acerca la profa (bata llama) a Mohamed lo primero lo chorro, ¡ya no se come! ¡ya se le ultima vez! ¡esto ya te lo explica! las dos voluntarias van con pegapapeo (le usada)

32

- * Mohamed en la media hora de clase se cansa y cuando oye de trabajar, llama a la profa, está está ocupada delante. Jam y laud están enredado. los otros que no han atestado expresaron un mal
- * Cuando la voluntaria adulta atiende a los niños, su cabeza se pone al mismo nivel que la de los niños. la chica de apoyo mira mucho a la cara
- * Me es difícil no ser más a hacerle gestos de complicidad. Algunos me ven con buenos ojos pero me loita, je lo profes me ven simpaticando con ellos.
- + Desde que le pinte el escritorio e lo maniqués, me llama a parte y los cargo bien. Hoy Mohamed me dice que me ha traído los dibujos para que los vea.
- * Pose a que hay 3 adultos explicando en la clase no se escuchan ni gritos ni voces.

1- febrero - 2008 Prof R. Cte - Voluntaria Carlos -

Ambiente ocupado. Estoy pasando papeles en Dirección y estoy escuchando a R.C. que en J.Est la J.Est está trabajando con el brazo derecho esayalada hasta le pinta porque cuando la veo está trabajando en el ordenador. Hay un día de eso está toda van a pasar el C.E un montón de expedientes para expulsar a alumnos.

33

Me encuentro con Na. me dice que es un verguenza, que lo único que se hace en este centro es expulsar, que hay cursos con 2 y 4 alumnos. que hay profesores que ya los están expulsando antes de entrar en clase, que la gente en la reunión de la que viene le mira mal porque ella no está a favor de expulsar. tampoco (dice) ella tiene la solución pero está el curso que aún no se acaba el problema dice que hay que buscar otra alternativa a la expulsión como aula externa o lo que sea pero no expulsados ni más!

Me dice que está muy enfadada, y que era una de ver como a los alumnos se los está expulsando masivamente, cuando Jahnir nos donan otro premio de innovación educativa como hace tiempo 2 años. Quedamos para este miércoles a las 11:45 en el hall del IES. Me dice que se siente incomprendida y que su labor es muy difícil dada de su especialidad para transmitir los cosas y se quejase que le digan: ¡claro como tú estás en clase!

LENGUA
4º Para lunes y febrero

COMUNIDAD DEL
- las electivas

Hoy hace + de
Luz que contaría
que de enseñarse.

1
2
3

P.T.
Papay

1 voluntaria (Carolina)
1 p. apoyo

- 11 alumnos.

34

Buen ambiente. Observo que en el grupo ① hay una conversación informal en el aula. Risas. Están trabajando los grupos ② y ③, en el ④ "El + problema" etc la voluntaria. Todavía quite cuando habla. No tiene nada encima de la mesa. o por se da un paseo por los grupos para ver cómo funciona la cosa. El grupo 1 hoy tiene una conversación informal, pero cuando no trabajan nada, los otros los grupos ni están en libros + se trabaja. Al final de clase Fato se le va y Ana también. El profesor acaba de pedir a Fato, perdona un momento. El grupo ③ empieza a leer sus resultados, cuando la chica habla (silencio total en la clase). Toda el tiempo no he dado tiempo.

- 8 chicas - / 6 chicos.

La pupila de la bienvenida.

! Bienvenidos a los expositores, espero que os pater bien!

- Raimundo en un libro fela, ventana, papis:

- Fabuante dice que la vida no viene por que se ha muerto el abuelo del novio!

- Petru de chico, mas que juntas a tener con interés.

- Al final la profe habla, Raimundo mira ausente, desde de tres por la ventana.

- La niña manolita que tengo encima me vuelve a mirar.

- Raimundo tres libros? No? ¡Pues luego te dejamos no!

- Ahora se acaba de poner Carolina con Raimundo [] [] la otra profe va a por Fato (el otro + problema) y se pone a atenderlo. Se busca mucho sobre silencio.

- Hanados generos de silencio: ¡Ave, calare!

Carolina está detrás de Raimundo, lo acompaña pero realmente él no hace nada. (una - palmadas).

Ahora se están componiendo...

Mientras he dicho Carolina, Fato se enfrenta con la profe, Raimundo ya no hace nada, me pregunta la hora, no se le oye, le hago un gesto de silencio. Detrás hay un montón de cosas moviéndose.

* la semana pasada trabajas muy bien espero que sig. igual así "dice Ana la profe."

* Al entrar en clase me he saludado muy amable Fato (vino de expulsión) y después, Marcelo con una sonrisa amplia.

Raimundo en que salió la voluntaria está fuera de lo atrol.

35

Frases.

fatoumata por lo menos ten un respeto a tus compañeros y a nosotros!
 class ni hubieras estado a tuerte!

Carolina ha lo grado que el Raimundo este trabjando.
 Fatoumata no te arias tan ai!
 vale ya!
 Fatoumata te vas a llevar un parte!
 oye que van a trabajar!

si no quieres que o sea pena - lo va a tener que o portar bien!
 Dimes es el libro, el boli encima de la mesa Mohamed ya!

"Des que los grupos estan funcionando, en cuando los dos chicos nuevos y un elen
 trabajamos!"

"ya no como, es que ya vale! mantente alli por favor."
 "estas teniendo mucha paciencia, vale ya!"
 "mantente bien."
 "No has ni puesto caso"
 "Nivri apatiteld +"

Quando oye la voluntaria le dice Fatoumata "Adios Prof".

36

Al llegar Carlos me he dicho que se va a reunir que viene
 ver pronto, que le da un parte del Pro (xiii) a una ciudad (deval cubel una parte)
 - Cuando el profesor se va un momento o x un tiempo Carlos se ocupa del aula, estamos en
 el gimnasio, en la sala de chandal.

- En la clase hay 3 monaguiles, 1 chico (Fatime), 2 hermanas (Fovad y Mohamed) y 1 chico
 (Hassan)

- todos los dias en pilates.

Están muy contentos los niños. Hacen ejercicios de estabilidad en la banca fijo.
 El voluntario usa mucho: aiina! muy bien!

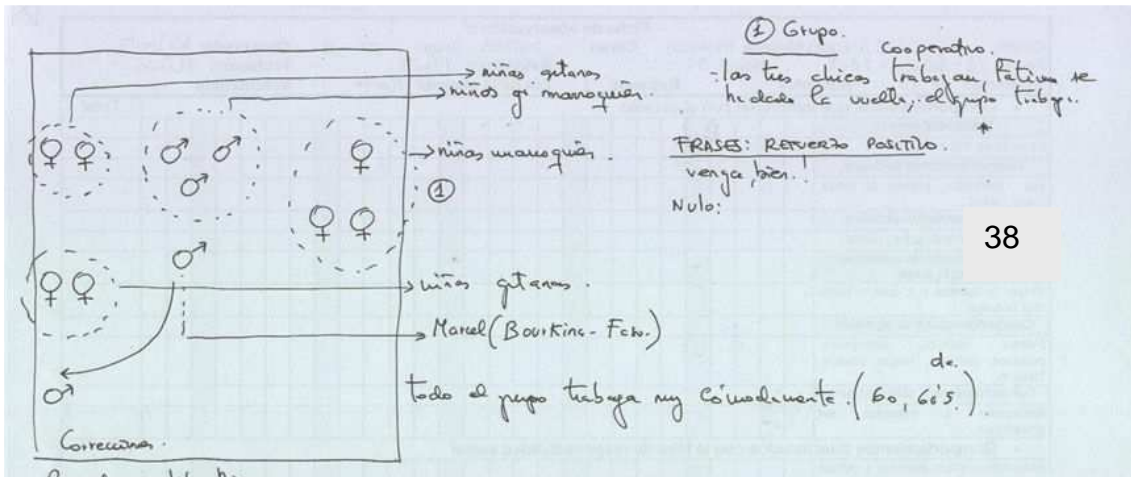
- Cuando acabo de venir a un sitio me dice que este chaval lo afecta mucho y que vale un
 monton, que al principio no quería voluntario, que el monaguil me lo comia solo pero
 me da que tengo un apoyo cuando no viene. lo echo de menos (i pero que todos los
 voluntarios no son iguales!). Fatie si tengo confianza en él que le doy de llevar la clase.

- Ahora solo porque se devolvía un reloj que le doy a la clase de auto, o chinos.

- Mientras voy a los cursos superagudo, trabjando muy bien, surrien y colaboran a montar los
 calcinatos en el aula.

Lo chico se duele del cuello al hacer la volcanta, el voluntario le hace el mismo un de sus
 miembros el voluntario nota el dolor en la mano, Jessy y Mohamed hacen puzos de boxes en la
 parte de
 las columnas -
 Ahora voy con Carlos - las apalabras, hacer el "municipal" (que cuando me da verlos
 voy a
 Fatime participa menos (va en chandal).
 Ahora Ricardo interviene pregunta a Carlos si ha realizado varios trabajos y
 un balón para jugar 2 contra 2.

37



② Grupo. Cooperativo.
 - las tres chicas trabajan, Fátima se
 le dedica le ayuda, el grupo trabaja.
 FRASES: Retorno positivo.
 venga, bien!
 Nulo:

38

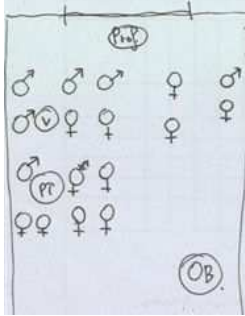
Paralela siente bien.
 hoy veo una clase muy bien.

De momento no tiene voluntarios pero su opinión resulta muy válida.
 La profesora se ha dicho que nota mucho más cuando tiene voluntarios porque se
 nota + apujada y la chicas que dan un mal pelo menos al estar afeitadas dejan de
 volar. (lo que le preocupa es que viera a no trabajar y no le da a los demás)
 * dile que no corre, le puede usar Fátima de interprete.

chicos : 6
 chicas : 11
 siempre hay las electivas
 La prof reporta trabajo.
 - voluntaria lleva lápiz, no me es frecuente.
 - PT - muy seria pero a través de una forma eficiente.
 no las veo paradas.
 - Prof - bati blanca - usa la pizarra.
 4 chicos que van a España, que siguen un Dossier de Matemáticas que le van a hacer en clase con lo de apoyo.
 todos los que faltan van a la Comisión de absentismo (la prof insiste con que este año lo piden los padres + que
 nunca porque van a ir a la Comisión de absentismo y a la Fiscalía de Menores.)
 la profesora PT, voluntaria van por la clase atendiendo a los chicos de forma individual.
 la prof se dirige a Fátima le dice que la misma que sigue no se la pucha porque no hay derecho y se
 le expulsa tanto y espere que le ponga buena nota, la boyará aunque sean los expulsados en la clase de matemáticas.
 M: José, le PT, no habla nada pero va de mesa a mesa escuchando, hay ambiente de trabajo.
 en la última hora hay gente trabajando y buen ambiente

39

Manel se ha levantado a ir a por un goma y luego paró, cuando ve la voluntaria empieza a trabajar.
 la prof que con esto agrieta con Fátima, Fátima, que me un donse cuenta los puros.
 Fátima cuando habla quite se da cuenta realmente?



• ¿prof no se lo entiendo? pero hay que entenderlo, hay que saber multiplicar!
 (V) veo a los hermanos managués, muy tranquilos.
 (PT) la voluntaria, que es ella, está de rodillas atendiendo a una niña
 Hoy viene Jesus, hace días que no lo veía
 M: José, le PT atiende a una niña sentada en una mesa, está leyendo.
 (X) Veo que los niños, sobre todo los que + dificultades tienen trabajan a tiempos
 cuando los atienden nunca pero si no al poco se pararon. la niña managués está
 con tubos en la nariz, está cansada.
 (OB) Hoy la orientadora me ha dicho que los apoyos que da la PT no deberían serlo
 que están estos son de compensación pero no para PTs.

4 chicos, 5 chicas. Tardaron a estar espulsados, lo que fue un alivio (algunos están en Español) Raimundo e Isaac están hoy (los dos muy conflictivos.)

40

↳ dice que quiere dar vueltas. El prof. puso la palabra al voluntario, está explicando objeto de actividades municipales.

En la clase me he conocido varias veces con la silla (estamos en el gimnasio, llueva)

Raimundo no corre, hace los ejercicios andando. En una esquina lo ven y se tumba están sentados. Raimundo como no le dejan dar vueltas de por fuera (el prof. le dice que x hay no puede, llueva) de participar se acerca al grupo del voluntario y los dos chicos, con él han ido 2 chicas más. Al final de voluntario con los muy formal, educado los he de ver que deben participar o bien con lo que hace el prof. o con la actividad. N. quieren. Ricardo me que con los dos hermanos manzanera, mientras lo ven (el voluntario) intenta convencerlo (las dice que llave toda la vida es la cule y que entienda sus posturas). Isaac y Raimundo están sentados en el patio.

Ricardo, el voluntario en una esquina los oigo decir "es imposible, una locura" Ahora, los dos, prof. voluntario se ponen en el suelo y hacen ejercicios con los 3 manzanera, los 5 hacen gimnasia mientras 5 chicos, observan desde un lateral, R y L. también en las banas con 3.

Ricardo se acerca a mí y me dice que no puede más que esto es un auténtico "guetto". Que lleve 18 años que y se guasa, piensa la perspectiva, pero que este centro es una auténtica "guetto". En guetto que hay muchos chicos de información. Que sabe lo dijo = uno se salga por esa parte y se va a la parte que de el pueblo el cual no le exparte y el le dijo que lo va hacer por que le sale de los ojos, y lo hizo. Le venían parados otros chicos que se salían y le amenazó con participarlo en la cabeza, él le ve. Se le acercó y le dijo como si te chivara, el chico no se movió pero el prof. me dijo que ojalá la historia de los para irse un tiempo de baja. Me dice que a los chicos los desparasitó y con eso se curó. Pero que que así lo han curado. Ahora vuelve con los años, en el lateral del voluntario trabajo bien con dos años.

Se acaban de ir de clase 3 chicos, un chico más. dos chicos vuelven con capillos. Se dedica a jugar a una esquina lo ven ha conseguido que lo ven a trabajar y se tumban a jugar. En la esquina Raimundo e Isaac comen papas. Antes de acabar la clase (4) le han educado 8 chicos de otro grupo, le dice que se salgan y esperen su turno.

4 chicos, 7 chicas. - Isaac ha estado tarde retorciendo la mano a Pamela. totalmente descontrolado. Se acaba de levantar. - Alhamed me ha dicho que le gusta mucho Laura, la voluntaria. Que le atrae mucho. ↳ se me sentado un mal.

41

- Raimundo y Isaac le dicen al prof. que no tienen libros.:

- 6 chicas. - 7 chicos. - La profesora insiste en la limpieza antes de empezar


Isaac se pone a espante con el prof., pero Isaac, me mira y me patea con palabras. no se cubra tanto. empiezo a Raimundo, no recoge los papeles del suelo que le han educado.

Mientras la profesora huculada se dedica a poner a los chicos. Laura es la primera mesa se dedica a atender a Marcel y al otro chico extranjero.

Raimundo dice desde dentro Profesora no entiendo nada. ... Ahora llave = le pt y le dice M' pre que hoy ella le atende.

42

El ruido ambiente ha disminuido. Conversación informal tienen entre Raimundo y Laura.

dua Fatoumata juega a Epata chivan con 12 años. 43 

"Chica" hizo un amor
 polla hacer con amor.

• Jesus está desorientado, turbado en la usc.
 • El resto de los CB. atende en silencio total cuando les cuenta un caso con un
 de una relación de una chica con maltrato amoroso con un chico que no le correspondía a 7 años
 el año pasado. El día que ellos no se habían comprometido.
 3 manos levantadas. (89 de) momento de máxima participación.

"Mi hijo eligió a Culbaccada y la mató de una paliza, le lleve a la a unij la
 culerare yo misma". (Fatoumata sobre relaciones sexuales)

Ellos: "Chico ve y esas, no" y si no a tomar pa el viento.
 Pamela, los chicos no tienen derecho a jugar con las mujeres.
 Yo uso yo Fatoumata es batiata + medicina de lo que parece.
 Los chicos en el tema de las niñas no se involucran.
 Total se siente fatal, con la rosa totalmente volada hacia delante.

- chico mohamed de papeleria.
 le llaman le a función por jugar bien.

♂	♀	♀	♀	♀
♂		♀	♀	♀
♂			♀	♀

- Papeo con bati. de teta.
 Hablan de relaciones por
 entre.

Elle usaba, orden.
 P. 7 Apr. 44

"Fatoumata, levante la mano, pues con suspenso de juego
 oídos".

Lo he leído muy bien.
 "o vengo de una virgen
 o no puedo dar clase"
 (después de expulsar Mohamed
 oídos)

Lo he leído muy bien.

• profesor de apoyo está enseñando a Mohamed.
 Están trabajando con un material acerca (suplemento 12 febrero) de las pasajas.
 Cuando habla Fatoumata alcanza los 84 decibelios. interesante por el nivel de castigo.
 Cambios: Fovad de otro a delante ya partame usual.
 Mohamed se acaba de caer de la silla, hacia atrás ya portase una reataue usual, le prof sta a un
 lado, no se le hecho usual pero pudo hacerle. le auto satan y lo expulsan de clase.
 le prof de apoyo se cambió después y a se con Fatima.
 a Fatoumata le ha llamado le ofension 14 veces, que le vante 1 le mano para hablar, Fatou
 habla cuando le de le game.
 Fatoumata dice (muy ruidosa) que no hay que busca. si buscas no va hay le 3 condado, por un se enteren tu poder
 le dan palas. le mujer es con a papa y ayuda a su madre. le prof buscase casa y ruido. En su país los
 niños lo concierte le familia y si no miente.

el entran Pamela me he dicho con mucho cariño y cariño ¡Hola Prof!

• Bien sentados, hay que descaita los que se sientan en los laterales, para ser natural y que un ven
 con el cuerpo hacia el centro.
 "Prof que no se aguante que me uso" "Cuanto va a usar y a jugar que el chico" "Pus me uso"

... con Pando, compañeros callaos. (La mitad no ve el tiempo).
 Fatoumata, vete fuera ya vale (le abre la puerta). (Se niega).
 (Le pone chuleta ~~llena~~ y pregunta hay alguien fuera, no se parece salir...)
 se puede salir.
 una chica la llama, prof! y silva (como si llaman a un perro!)
 Oye Mohamed vale, iose Eli te quedas u fuera tambien!
 Fouad, calla, que barbaridad! iose Eli te quedas u fuera tambien!
 Fatoumata, compañeros vale! iose Eli te quedas u fuera tambien!
 No se que Fatoumata se va al sonido de la clase baja muchísimo.
 i lo que haces te ha cambiado de sitio!
 i cambiate! i vale! i Mohamed x favor ventate! i que te vietas! i reparalos, y vale!
 i que es una tonadilla de pelo! i ya vale!
 (Mohamed, delante durante en la mesa)
 Mohamed, vete fuera, pero no hacer nada y no mudar el material. (los demás se to cuando lo expulsan no se celebran en absoluto)

• Pasa el prof me he dicho que Cavetti que este en las mesas el no hace grupos interactivos
 le dijo que no se preocupen, el se da que vale u trabajo porque "no sirve a todos".
 • Hay que hablar con alguien para ver grupos reales hacia finales de curso, aunque se
 sea un segundo de la ESO.
 y que además este fuera de la teoría y la teoría.

45

las tres niñas manojitas segun jentes de tra. (+20 años ante).
 Fatoumata te va fuera
 varios años.
 Fatoumata callate!
 Pero esto hablando jaleto al resto.
 Pero tu que haces...! Fatoumata.
 Ya ve esto causand un tu comportamiento, tu te vas
 que es normal te voy a poner u parte lo no una casa!
 Si hubiera estado atendiendo la cabria. Fouad
 i vale, tanta contemplación. Fouad.
 Fatoumata ultima oportunidad le ultima vez te vas a la
 fuera, y este bien.

desde la
 1 meso 5

Fatoumata no calla

Vale Fatoumata
 - i que hace en la tija, vete tu volviendo manon! Mohamed
 - Fatoumata te vas a la fuera porque te está cursando el elro!
 - " ve has prometido que vos a trabajar!
 - " no voy a comprar más en ti!"
 - Vale x favor Fatoumata!
 - Fatoumata o te ventas bien o te vas fuera y = no o quanto más! decide, vale,
 - es que no has ni caso Elisa,
 - Fatoumata ventate allí de tra, i No! - pero vale ventate otras! No, pero, no voy!
 Pero te hace dos partes considerate.
 - Fatoumata que te le dicho, un for que te ventas bien!
 - Ellos e queas una fuera tu tambien...
 - oye que lo que las tudas a el malo Fatoumata

46

Fouad, ¡yo te pasa!
 (Dile la parte Rokael enter y pide el permiso para hacer algo al parillo.)
 Habla en árabe con su hermano
 Sale comiendo al parillo.
 ¡Que haces respaldado ante de que te dio el timbre! ¡saca el valor!
 Le pasó un día que viene ahora mismo por el trabajo se acaba de ir.
 Dale lo que has oído. te vas fuera Fouad!
 ¡Que haces cogiendo la cartera!
 Te juro que te cogerán las cosas?
 Dale su material!
 Queas, ¿te expulsado con tu hermano!
 Fouad silencio por favor
 Parala calle y trabajo no ha tocado el timbre.
 Oye Eli!
 Oye Fatima silencio
 Fouad,
 Si pides cosas... vale ya de tanto hablar!
 No sé que se trata de hablar fuerte o bajo, pero de trabajar, Eli!
 Porque trabajar ante de que acabar la hora?

47

Pausa de refuerzo negativo.

Van a distribuir a la gente en los grupos.
 El profesor dirige a los grupos y confirma los grupos.
 se ha

Hacen grupos:
 Plevia = 1
 Grupo = 2

4 - portavoz.
 3 -
 2 -
 1 -

Fabio: tres mil euros. filas posiblemente reciente gastos.
 grupo + problemático.
 entide. clase. 85-90 entide.

cucando habla profesor - 76-80 (solo)
 GRUPOS 66-64-66 = cuando están los grupos trabajando, 3 profesores hablando.

Haue la atención a Mohamed (hoy) para que se siente bien, ahora, 1/4 hora después lo veo dormido, Fabio también para la echera en la mesa. bueno + activo.
 He para escuchar momentos de silencio total
 Se ha expulsado a algunos durante las clases de comunidades.
 A excepción de pequeños claustros de atención que Jorge le ha hecho a los dos niños que tiene (Fabio, Mohamed) para que se sientan bien no observo elementos de atención, sentarse mal y algo que + veo en Fouad y Mohamed.) Positivo pero no con problemas de disciplina.

48

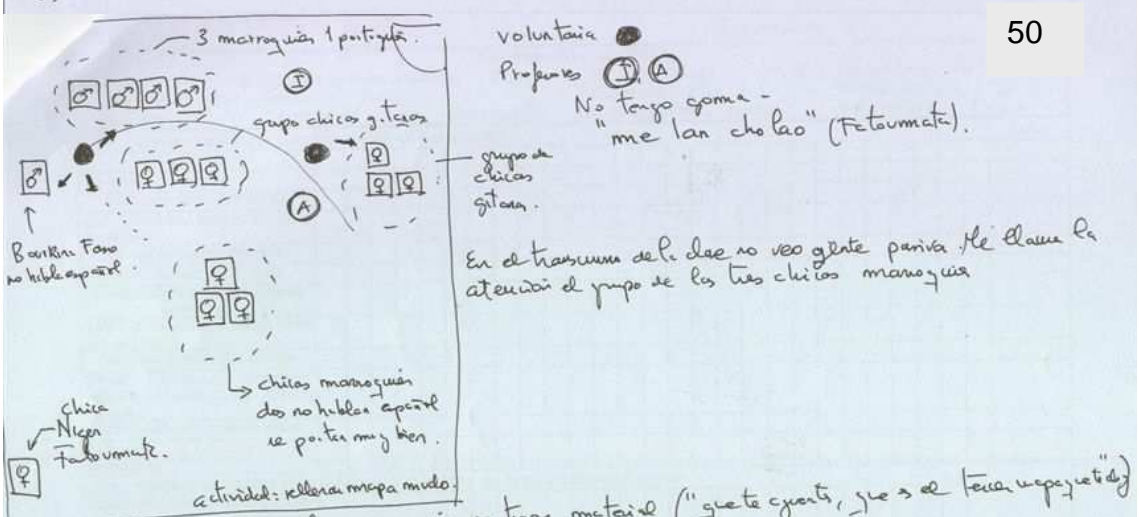
Fatoumate está muy nerviosa, cuando se le llama se le cae el lápiz y se le cae el cuaderno. Le he dicho que se le cae el cuaderno y que eso ella no lo pasa. Cuando llegamos a las 8 de la tarde después de esta clase he seguido levantando la mano cuando le han preguntado que por qué no le venida a clase los últimos días - dice que no le podada, los días que se pagó he ido a la medicina le dice la parte que poigo y ella está - que no sabe, le dije que si por papeles y ella dice que no, por otras cosas y no da explicaciones.

Δ Ahora le han puesto a estar para hacer un examen que le piden, está ido mirando a la ventana. / Ina se ha ido a hablar con ella y parece que se entienden (hablan las dos en voz baja).

Las dos chicas nunca vienen a clase de español. / he ido al final 76-80. del día 83 final clas. / 76-78. / baja - mitad clase 68-71 / 63-67. / 63-67

Chica con chicle: 4 veces le he llamado la atención. / voluntaria: Permanece de pie y se va acercando a los grupos, se suele apoyar en las mesas. / Fatoumate, una vez acabada el examen está de pie hablando con el grupo. / Fawad sigue tocando le cabeza a un hermano pese a los advertencias de la profesora. / los chicos cada vez que se acerca se tapo el culo. (Eleva el pantalón muy bajo, le unido). / Fawad cuando se dirige a un hermano lo toca, le pega con el bol, le da golpes, se porta muy mal.

- No hay alumnos parios.
- Ocho que pasa la prof mucho rato todos los días para pasar factos al tawagochi.
- Los expulsados van a las tablas por la tarde (Fawad dice que no) para estudiar o hacer los deberes y se los recomiendan.



La profesora se queja de que los marroquíes no traen material ("¿qué te cuesta, que es el tener un papelito?") / Fatoumate parió a los pies, uno chico eleva a un grupo chico.

• Próximo día Fatoumate:

49

50

- Hace calor y frío.
 - No quises trabajar.
 - Carlos y Ricardo quieren una actividad en la pista. fuera del gimnasio. Juegan 5 niños, 3 chicos, 2 chicas.
 - En un lateral de la pista se están 3 alumnos, 1 Raimundo y dos chicas.
 - Lorenzo se pone a mi lado.
 - Frases del voluntario.
 - Venge Fabio! Fchiste!
 - Por qué muchas partes de pintura blanca!
 - una chica eh! gente!
 - Ahora es que me gusta como juegan estos chicos, ahora sí!
 - ¡juegan Mohamed tiene que aceptar los roles.
 Al final de la clase los han reunido en el lateral porque Mohamed se ha puesto chulo. Carlos les recuerda y avisa su actitud a la vida real. ¡Así en una lega te expulsarían 4 días! ¡no te puedes poner chulo!
 e le recuerda
 ¿dónde
 si te he pillado la boca
 ten ganas de los días, vete y pásala a tu mamá.

* Me he reído en una sesión, Lorenzo que no hace gimnasia, está sentado a mi lado, le llamo y le digo varias veces "Lorenzo ¿no te gusta la gimnasia, el deporte?" él no me contesta, ni me mira, me he quedado callado, no insulto.
 * Después le he llamado a los 3 chicos, tranquilos, curran la pista y se pasan a mi lado. No hacen nada de la clase. Raimundo de chico los ve "monedado".

Fabio (Ponzo) 3- Febrero.

De las delectas

a la voluntaria. trabajo con los chicos muy quieto.
 habla igual
 Corrije i oje Mohamed, ¿vale no?!
 Poppon apop, lleva boli y voluntaria también.
 Mohamed interrumpe la clase para ir a la wc. Los chicos
 de que no pueden ir a otras plantas, al wc. Los chicos
 en un planta lo hay. Una chica le dice que se van por
 no tienen papel, ella dice pedirlo, le contestan que dan
 un poco.
 - Ahon - la dice que limpiar el suelo.
 - monoguel.
 * Habla a través:
 cuando cuando que cuando le meyo, que no sabe
 español no se puede hacer nada. Amm

Mientras hablo los 3 sobrecabe horas, los dos chicos se están acucando y boric le está diciendo a
 la otra lo que tiene que hacer. Hace de pop. Los dos niños, Fatima de espaldas al boli y se
 está explicando a la otra (Está aypara!). Mientras a 2 metros las otras tres están diciendo
 que si hace falta que le lleven una clase de español... etc).
 El resto de la clase está a un rollo, los otros tres muchachos no hacen nada.

* Mohamed toca el tambor. detrás Fabio con la mano mi nada, mira a la ventana ido,
 la pop está con los chicos de delante, los que atienden.
 * Me hubiese gustado leer autorre por ir a oírlos pero me cao que alteraría la
 conversación.
 los otros se están afanando fuercan los que no.

Organización del aula.

Ambiente imprevedorable!

53

(Luz eléctrica poca o que hace mucho sol, pero en esta aula si cumple este la luz encendida, (saca note))

Quiso ambiente mínimo. Todos los 3 adultos se están apoyando en la mesa.

Voluntaria viste reversos, camiseta negra, botines los 3 elevan bolígrafo en la mano

P. apoyo → bata blanca.

Propriet. → eleva puente le catalano.

* Las Carteras están colgadas de las sillas, los abrigos también.

Se observa buen ordenamiento en mesas y sillas.

Carolina está atendiendo a los dos hermanos marroquíes (Mohamed y Fouad)

El profesor narra en varios momentos (o sea la primera vez que lo ve.)

El profesor acaba de decir los dos chicos se están bien y se dirige al grupo de Carolina para dirigir un poco el trabajo.

Carolina le dice a Mohamed "Hasta bien si no lo vuelven a copiar". Mark, se no le hacen bien no o van, pero nada, conteste Mohamed Fouad. Jorge le acaba de decir - Fouad que interesó.

El profesor usa la pizarra para escribir los artículos. Jorge (se prof) acaba de reparar a los hermanos Fouad y uno de ellos (Fouad) trabaja detrás del aula. Éste se rió, se pone a trabajar, lo hace mal y el profesor le hace repetir y al final lo hace repetir y al final.

* He entrado en la clase 15 minutos para ver cómo se habían organizado.

Le he visto - los chicos corrían mucho más que otros días, a general.

En la clase mirando cómo está trabajando más normal ahora.

le hace ir a la pizarra a ver que el profesor se ha tirado.

Sin voluntarios

Sin voluntarios

54

Conflicto

Conflictivos

S Z A

2 Z B

sin voluntarios

colectivos

55

1 episodio.

Cuando comienza la clase están en zona A, pero si hacen algún trabajo el movimiento es de ellos hacia el centro y no del centro a los lados.

¿Están aún que están en Español?

clase con muy poca gente. Están M' Jose
 la P y la profes de inglés. la atención
 es con individualizada.
 los dos profesores pasan por todos los
 chicos.
 los alumnos muy curiosos, todos trabajamos.

56

• Cuando algo no me queda claro yo preguntarle al profesor
 "¿cómo que esto es así?" esto no he tenido el mejor.

Conflictividad 57

♂	♀	♀	♀	♀
♀		♀	♀	
♂		♂		
♂	♂			♀
♂				♀

voluntaria. etc. atendiendo a 1

movimiento de A a B
de Fovad

los demás igual

los dos chicos mayores que atiende la voluntaria están
trabajando preferiblemente -

El grupo de la voluntaria es una isla en la clase

La profe atiende a las chicas de primera fila.
La PT controla la parte trasera de los que no quieren trabajar.
María no se mueve mucho

medición de usuarios final de clase;

B A

84
55

13 12
17 68

58

= los últimos cinco minutos mucho follón.

- Pelea en el hall con público y baneros.
- 2 tribunales de usuarios
- mu. chicas opacitadas en la red. (votar mi cuerpo.)
- Derivas de agenda

59

7

70	60
62'8	
66'5	55'5
68	59'9
69'3	59'6
69'5	57
69'9	59'8
	59
	53
	58'8
	77'2
	79'3

Incident de la Castaña

No ha subido a la Castaña, se ha caído.

	70'6	67'3	70'5	65'1	68'2
	72	57	75'2	75'4	70'3
	71	69'2	73'1	73'2	69'1
	58	68	77'5	77'2	73'3
	70	66	71'1	68'8	72'9
		69'3	78'7	67'5	
		59	74'3	73'1	
		62	79'5	72'2	
		63'7	69	72	
		68'2	73	66	
		70'8	68		

Los grupos funcionan bien

142'8

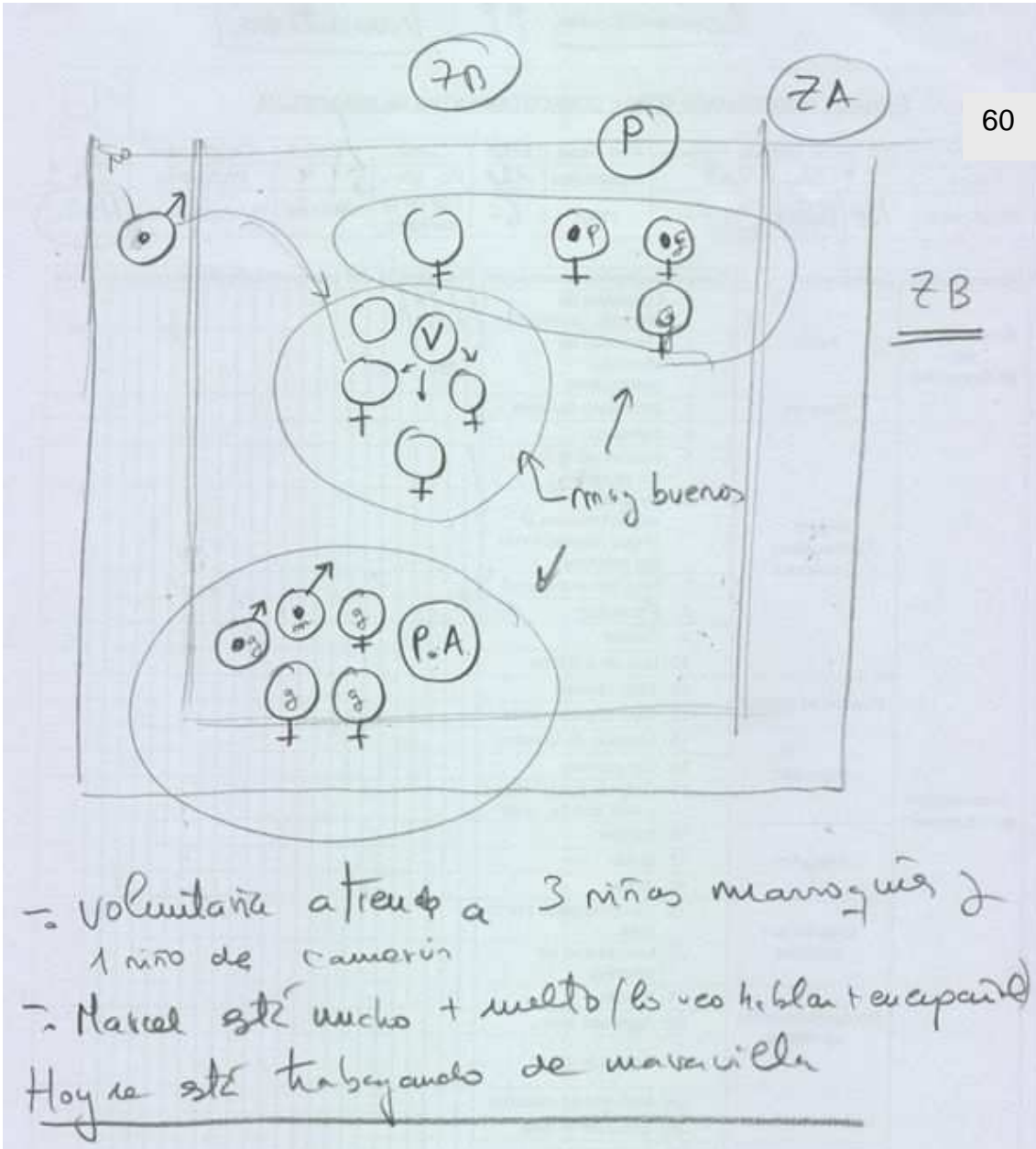
02

03

71'5

Hoy he visto correr a Marcel.

- Cuando hay comunidades, los llamados de atención generales son menores + las particulares.
- Próximo día sin reloj, los niños se levantan para preguntarme y se me pone violento. (¿propio, por favor... para acabar la clase?)



- voluntaria a tres a 3 niñas manigués y
 1 niño de camerún
 - Marcel está mucho + melto (lo ves hablar + ocupado)
Hoy se está trabajando de maravilla

Día de preguntas.

¿Si aparece la clase no he expresado a la clase
 (se dedica a presentarle el aula a la sustituta y se aprende como trabaja en clase)

♂	♀	♀	♀
♂	♀	♀	♀
♂	♀	♀	♂
♀	♀	♀	♀
♂	♀	♀	♀

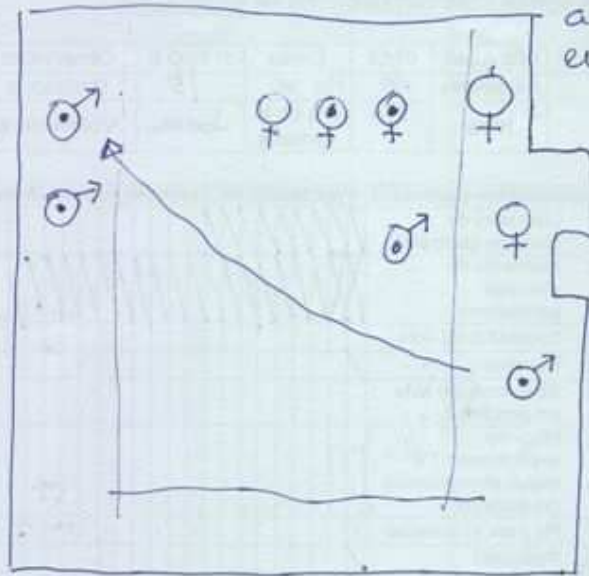
(Luego la profe los realoca)
 * sustituta.

"Aquí también doctores
 Presenta el aula a la sustituta "¿Si tienes un grupo que
 no te va dejar hacer nada"

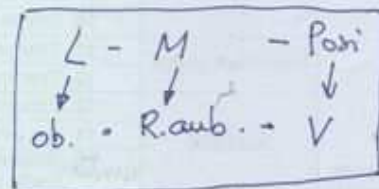
- todas las incidencias cuando se ausenta la profesora a J.E.
 la profe dice en web mira lo pasando lista, se fuera del tiempo.
- los aparatos que pagamos urgentes no tenemos x que pagan la fotocopia
 de los que los tiran.

- Cambios se producen en el interior de la actividad (una vez superada)

62



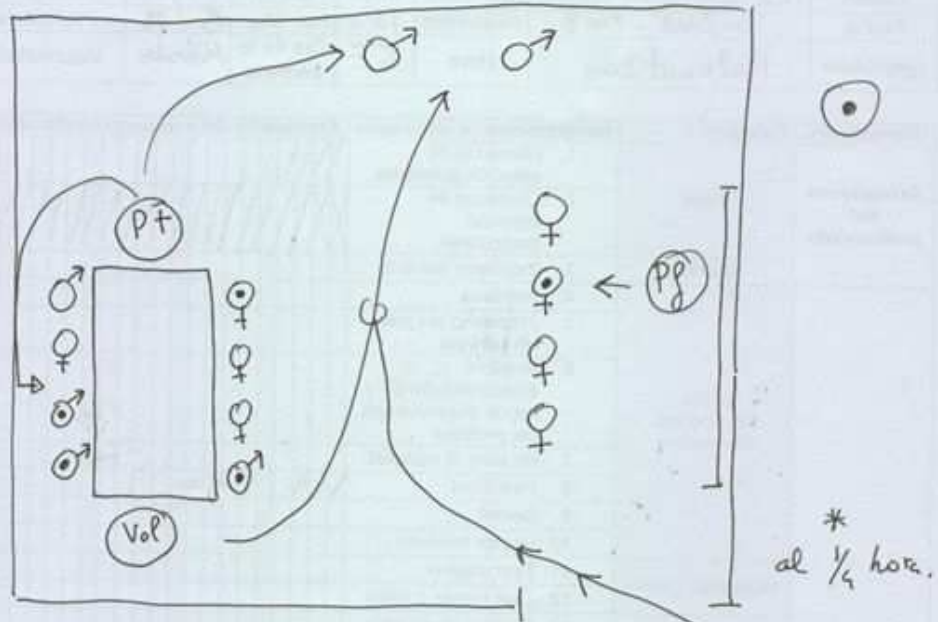
ZA	ZB
2	



El grupo que trabajaba con Maic, trabaja vos que ella le está llamando la atención sobre todo a Mahamad que es un ing uie to. Ese grupo no ha dado problemas.

* Cuando Fabvante habla rubes los desibels (por un tono natural de voz)

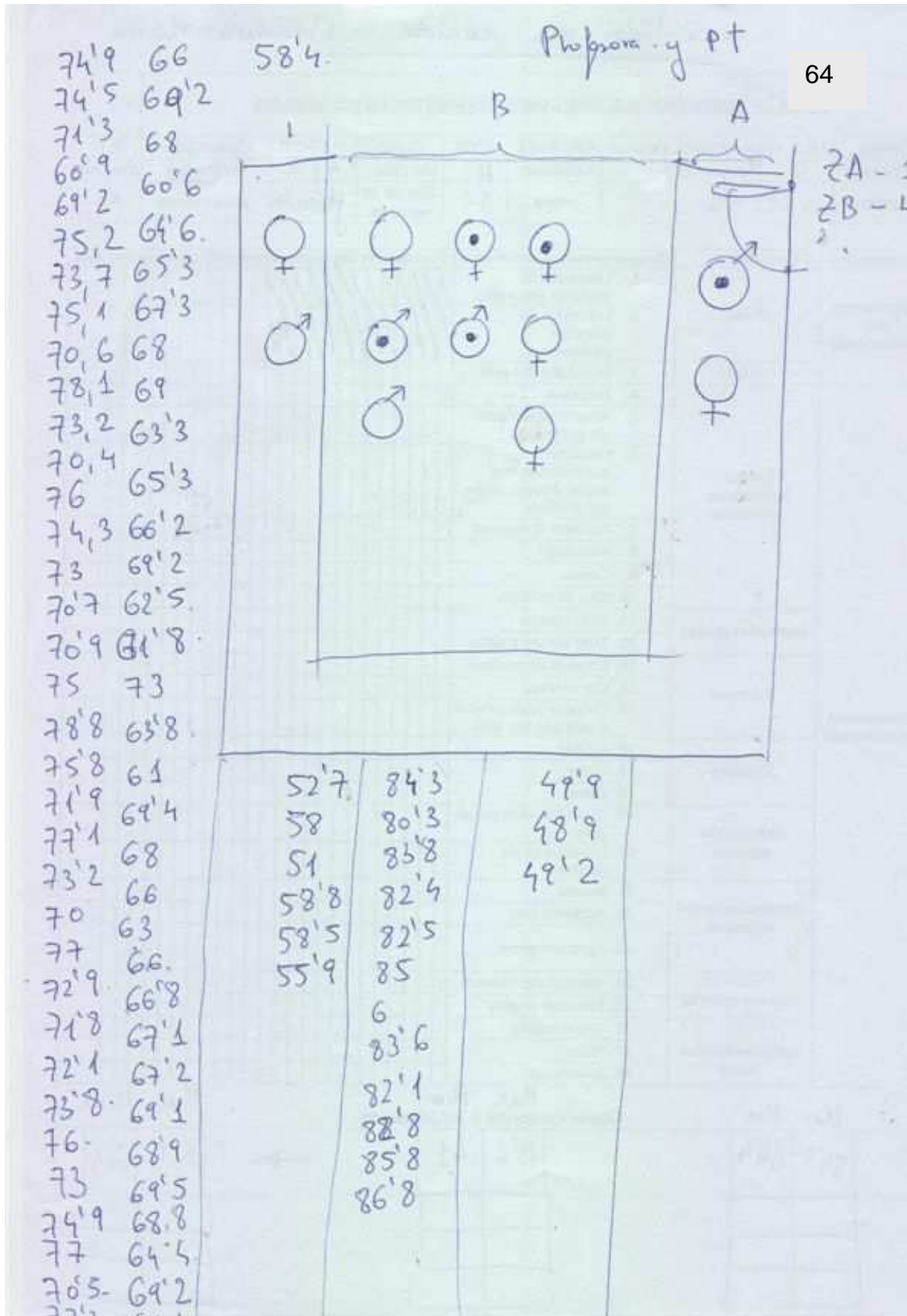
GRUPOS.

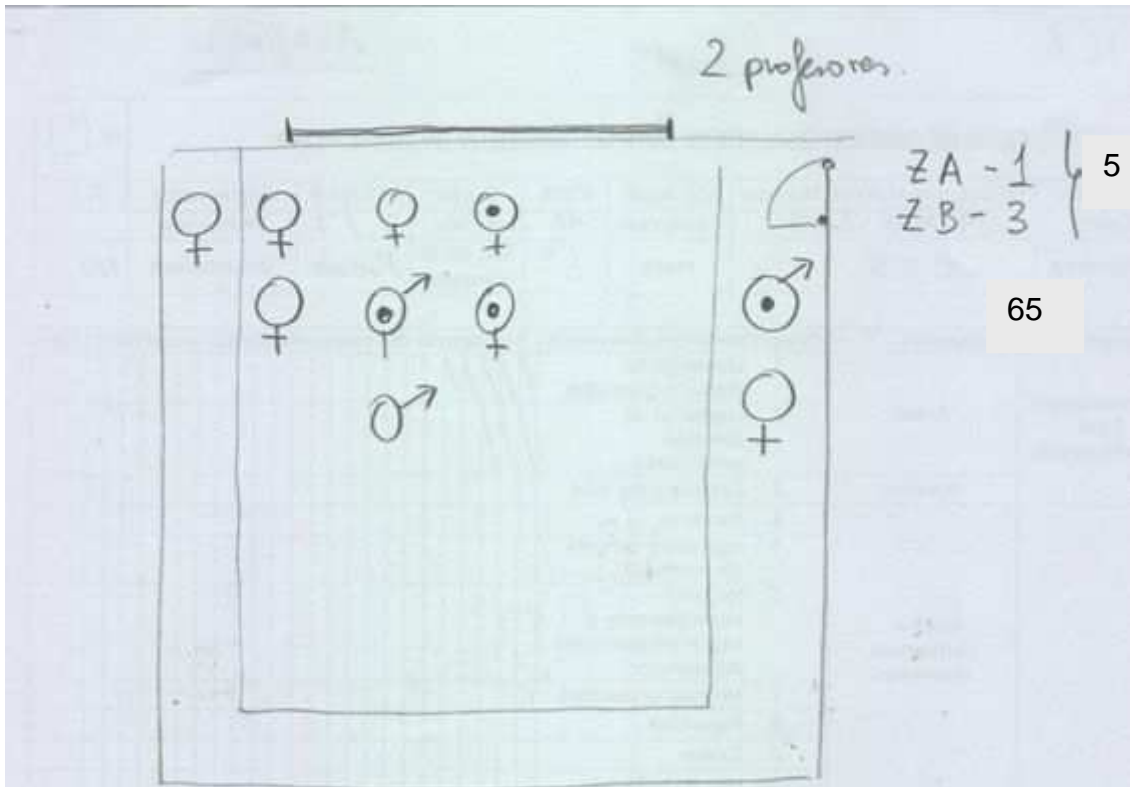


El grupo que atiende la PT.

(
♀ ♀ ♀
)
grupo matrogénico

La prof de apoyo (PT) tiene cargos x el hombre a favor, con cariño, lo cubren  etc no se mueve.





- Mucha absentismo
- los me invita a ver el cuaderno de Tabuwata, lo tiene muy bien presentado.

Me acordaba de enseñar dos dibujos, uno con de un cl cuando están los chicos con los que se suele pelear (Isaac y Rain) de punto, el los el que hace cuando están los otros → punto separado e incluso el que hace cuando no están, → punto muy junto, muy buen trabajo. Observo un nivel de trabajo extraordinario. (Faltan los + por la materia.)

23-2-08. ☒

- 24- Febrero- 2008.

♀ ♂ ♂ ♀

♀ ♀

♂ ♀

1 se da de todo material en casa (chicos ptean)

- Ciencias Sociales. 52 hora - Retirados. Asistente: INES/ANA

No hay voluntarios.

Ruido ambiente 65dc

Los ponen en grupos.

♂♂ ♀♀

♂ ♀

♂♂ ♀

Fátima se está acercando muy desuadamente con la mesa, no le das hacia Asma la otra niña un momento

- Se sientan siempre hacia la derecha (los pupes) porque la luz viene de la izquierda.

Una chica grita cuando clama a la PT lo hace tocándole suavemente la espalda Shore, tengo delante a Isaac, que no le has dado ni ficha (pa pendulo) ni trabajo, está totalmente parvo y se ha dado la vuelta cogiendo y mirándose como queriendo decir ¡te das cuenta! yo le verdad está violento y lo voy a ponerme a sacarlo.

Lo que están cerca de la ventana tratan a la trase mucha.

Durante toda la clase, lo profe ha estado fandiéndose a Lorena, pa detras M'pre a trase a varias personas, pa delante Laura es la suya (3).

Le he sacado fotos del tipo ¡multiplega, que tu sabes! ¡venga intentalo! ¡Jesus Va!! (quitos expulsados) miro sus pupetes y me digo vaya sistema que tenemos... que vergueza expulsos.

- Siempre intento que no se acerque más miradas con la de los pupes.

Hay ambiente de trabajo, pero me clama lo a (tención, al ambiente de la clase. Detras Isaac sentado, de brass un poco, mira a todo el mundo, yo estoy en su espalda. Nadie se acerca a él cuando le dice, solo la profe para charrearlo a -

Shore se sienta le PT (quedan 3 minutos), lo único que queda de pie es la voluntaria le he dado la vuelta y me he dicho (Isaac) ¿que hora acaba? yo sin que me vean la profe le digo 2', con los dedos de la mano, no solite, detras Fátima se ha girado y me he mirado curiosamente.

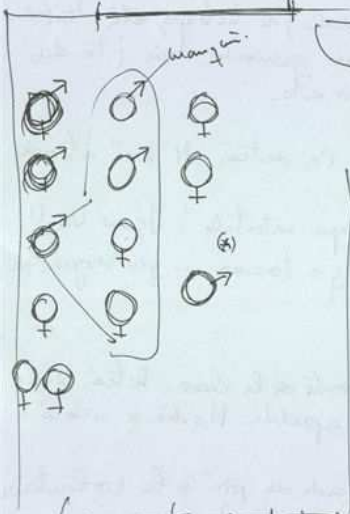
Los otros se expresan a levantar, vestidos y con las uochilas.

Matemáticas - 24-Febrero-2008. 6ª hora:

13 alumnos, 2 retrasos.

7 chicas, 6 chicos.

Profesores {
 - M'pre - PT
 - Inculada - Prof.
 - Voluntaria Laura.



Laura está atendiendo a Maxal y al otro Max yui que no habla español y a Jesus. hoy le digo

Medida: $6 \frac{49-60}{max-68} + \frac{70-72}{49-4}$ 5 minutos.

La profe se sienta con bata blanca y se le da de una chica (Lorena).
 Detras M'pre a trase de pie a 2 niños optaus.

Isaac, permanece parvo, sin hacer nada (¡ante que en focal pueda a trase) los. Laura está atendiendo a 3 chicos a la vez.
 No ruido, no incidentes.

(durante toda el rato, hasta media hora, la profe la está dando con a Isaac, de un modo está tranquilo)

(*) le echam la bronca a Isaac por que en la clase sin ordenar ni limpiar, de que le uochilas y el cuaderno a la ultima clase (inculada). la profe dijo que una vez entregado la ficha no se volverá a dar otra.

Entrevista con Isaac = (uno de los + problemáticos).

El viene a clase porque no quiere fastidiar a su familia, No quiere q
 en la escuela se pueda.
 No puede ver a ningún profesor porque le ponen patas y entonces él no lo puede
 ver.
 Los chicos están muy unidos, si le gusta una chica y su familia o las familias no se llevan
 o le dejan.
 La causa de esos problemas es porque en sus horas libres es muy largo el tiempo en la
 escuela y "solo tienen 30 para ir al baño".
 De los voluntarios me dice que le da igual, que le gusta que vean a clase pero
 que a nivel de portarse bien, se portan igual y además eso lo aprenden más.
 Me dice que no ha querido hacer gimnasia porque no se lleva bien con los dos
 hermanos + manojos.
 Me dice que sobre cosas que se consumen es azúcar y chocolate. Los demás que no han
 venido a clase los están jugando en la pista (Tribal) que hay en el parque.
 Me dice que hay mucha policía de patas.

69

25- Febrero - 2008. - Gimnasia: Profesor [redacted] 70
 Voluntarios: [redacted]

alumnos: 8 chicos: 3 chicas, 5 chicos.

Una vez repartido la tarea, el profesor se dirige a los espalderos y haciéndoles el índice
 a sus alumnos lo que se debe hacer. Todos participan. El voluntario es el que se
 ha olvidado + viene de Arturo y Lorena que no quieren participar.
 Isaac, como un chupa-chups totalmente junto con Lorena, están sentados en un banco
 en un lateral.
 Lorena abandona el grupo 2 chicos + Lorena sin trabajar vuelve al grupo de trabajo
 y los observa.
 Lorena el voluntario se acerca a Isaac y le toca el pelo, de buen rollo, le dice que pase tí, por
 que no te pasa con los demás, el día que no sabe, que es muy difícil (es una clase + cosa
 porque tiene buena forma física).
 Isaac mirando los ojos mirando los ojos + plenas, todos la historia "son la canción que canta
 Isaac vocalizando, se hace silencio el agua a un rollo jugando con los dos chicas, se
 tiene a un lado. Dan palmadas.

Después Lorena ha conseguido implicar a Jesús y
 Pamela en una actividad.

Trases:

Venga Jesús animado!

Se trata de un tipo de actividad a la que los niños se van
 (se trata de imitar los movimientos del otro, un tipo de
 actividad que ha conseguido participación y risa entre ambos).
 Ricardo ve + pone música, como están bailando.
 He conseguido que el grupo de cinco haga algo.
 Fovad se viene a donde estoy yo + se hace a hacer King Jo junto
 a la columna, le gusta hacerlo también estoy yo.

grupo pista.
 el profesor le dice que porque no
 Isaac dice "no me de lo juego de palabras"
 Voluntario usa mucho tocar la cabeza a los
 chicos

71

Ahora muy bien si se van
 lo es eso!
 Ahora el le próxima vez sus repitas eso te vas!
Acces. voluntario.

72

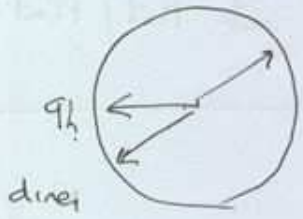
voluntario 1.
 estrategia: cuando hay fallón se cilla, se cusa de brazos y espasa, le
 sirve porque el resto las chicas se paran.
 Mientras explica a un grupo 1 Saac se ha puesto de taca de él
 y se ha puesto a baular sin que el profe se operable.
 Ahora a baular en 3 la clase (6 chicos) 2 chicas (gitanas) no
 han hecho nada durante la clase, ahora se van al patio.
 Muchos contactos físicos. a Manuel le visto que le da muchos
 colegas, a Faisal el otro niño manojú le he cogido en postura sexual
 por detrás, continuo juegos físicos, tocarse, empujarse, colegas.
 Ves a Manuel mucho másuelto a nivel relacional

Desbordado!!
 En porcentaje, el 80% de la clase se lo ha puesto de corpiendo,
 llamando al orden,
 Al final KWRE el profesor de geografía, presente en el aula y le dice
 que se lleve a Moamed, lo pide de explicar, le dice al
 chico que al final de la clase ya hablarán.
 (Reservados que 3 ya se han salido al patio), se ha quedado con
 8 más.

██████████ Marcel - 13 años. - BOURKINA FASO
 2 chicos y 1 chica. hermanos.
 Es esta bien en España, mejor que en su país.
 - lleva 1 mes sólo y 1 semana en Huesca.
 Prefere que venga + profesor.

19-E-08

72



4ª hora lunes
14
No vino el prof

Fatima. (Manoqui).
 Prefiere que vengan + profesores:
 2 chicos y ella.
 2 años, tiene amigas de otro grupo.
 lo que + le gusta Mat / Plast y Música

19-Ene-08

73

-Notas 14-Ene-2008.

74

• Es importante la falta de continuidad en la atención de los voluntarios. Ni se me avisa de cuando no van a venir ni cuando se producen cambios en los horarios que les son adjudicados (vienen en horarios que no tienen clase en la facultad según la coordinación).

- Notas 14-Enero-2008. 75

Es impatante la falta de continuidad en la atención de los voluntarios. Ni se me viene un mundo no van a venir ni cuando se producen cambios en los horarios que los son adjudicados (viene en horas que no tienen clase en la facultad según la coordinación).

- Éste está con el voluntario - 21-1-08.

Problemas técnicos { - x respetar plantillas se mantiene los 3 primeros en vez de dos ^{suelto} ^{complet}
 - como cuando en día todos los días que viene a hacer a un nivel de curso lo meten en este centro.
 - adaptación del porcentaje de primarias
 - familias no colaboran

76

Orient. - 4-Febrero 08

Los voluntarios vienen obligados.
 Se critica de los padres que están (est en un caso están hablando un hora nada)
 Que un padre que no sabe (obliga) mata la parte.
 (como caso puntual)
 Me dice que desde el conductor es un desastre el tratamiento de la disciplina escolar. Que los padres entre ellos lo que dicen es que por lo visto con los voluntarios se sienten más apoyados pero que eso no es lo que se cuenta fuera, que se vende como si fuera la voluntad mágica.
 Me dice que Flecha lo miedado, a nivel teórico hay bien poco que se lo primero que no funciona que funciona son ellos. ¿por que no lo han evaluado?
 Si las cosas se hacen bien, funcionan ← la frase de Nete

77

Notas 13- Noviembre - 2007. 78

- Vista - paseo ocular:

- jardines suizo
- 3 chicas 1º B están a la parte trasera del Gimnasio.
- Me encuentran, expulsados de Munich y en el panello de la
- 3 planta a Foval, Raimundo y Fabio.
- una ch

79

- me impresionan de atención de los + problemáticos.
- Inspector no está ninguno de los 3 días
- Una persona me dice al acabar y como nos dicen que nos gusta...
- Grupos muy pequeños, han desaparecido los problemáticos.
- Se observe que lo que complementa posteriormente con entrevistas.
- cuestionare la libreta observador a la de observador, → participante.

- 16 - Abril - 2007 - luján

1^o A P. 10^o H

- 6. - By la mano a la profesora.

- cuando entro; un alumno me dice hullo.

- Hay 2 grupos bien diferenciados de 4 alumnos con edad adulta.

- 1^o Propio y 2 voluntarios

Hora: 11'45 h.
1^o piso.

GRUPO A: 3 chicas, 1 chico

GRUPO B: 4 chicos.

1 + 2 + 9

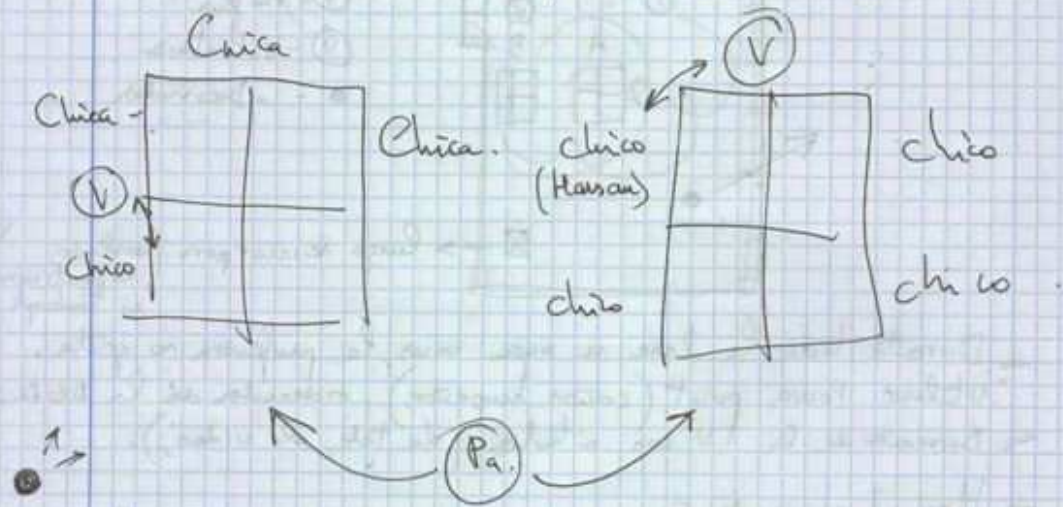
● - observador.

luego se incorpora. (curioso, no participa si trabaja)

- Durante toda la clase se oyen voces, la profesora no grita.
- Utiliza Power point (cañón superior), ordenador de la DG.
- Dormida de la TV con nitulos (da tele, el video).
- Hay 2 chicos de C.
- 9 alumnos en total.
- No funciona el DVD cuando lo va a utilizar.
- la voluntaria se encarga del grupo de la derecha.
- puntualidad.
- la profesora se mueve mucho por el aula.
- los chicos se preguntan entre ellos
- Va dando las soluciones del Power según va usando la clase
- la voluntaria está con los chicos pero no participa.
- Utiliza el mismo cassette.
- Sigue con atención.
- El observador mira para evitar tensiones.

preguntan.

- ? - han salido a los apoyos? cuántos?
- Hasta pasada media hora no me di cuenta de que era unida las voluntarias.
- Note distancia (micró?) en la preferencia y comodidad en las voluntarias.
- Conforme avanza la clase + silencio, (al principio fueron constantes.)
- El alumno ausente es captado por la voluntaria.



El observar para desapeñados, solo se le mira por parte de una chica.

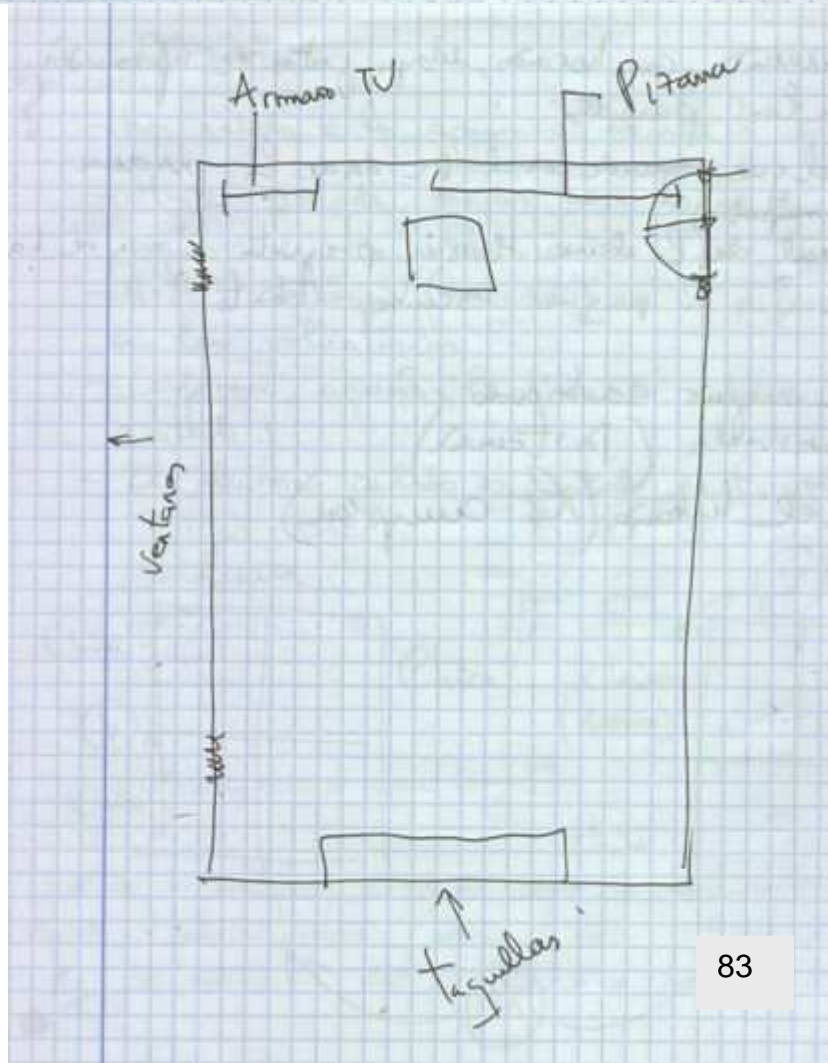
(las voluntarias están unidas + captadas)

- Una chica pregunta '¿Hacemos el 2?'

clase limpia, mesas limpias, no están ordenadas.
 Material en buen estado
 actividades comentadas (leer todos - la vez)

- Tablón de avisos, con horarios, dibujos y datos de información.
 - Carteles en las paredes.
 - Mohamed o el que responde con el PC desde la oficina (salvo con mupatin).
 - Alivió el final de la clase Hassan pregunta: ¿o que ha venido el? - porque sabe tanto?
- Site
- Me da este seguir sabiendo?
 - Prop → observarla (Pastoral)
 - Mantienen el horario (lo cumplen)

82



83

- Matemáticas: 12'40 Jesus

- 3 adultos: 1 profesor y dos voluntarios.

(9 alumnos)

(P)

□	□	□
□	□	□
□	□	□
□	□	□
□	□	□
□	□	□
□	□	□
□	□	□
□	□	□
□	□	□

1 + 2 + 9

- Donn.
- Angel
- Jhp

Voluntarios:
observador →

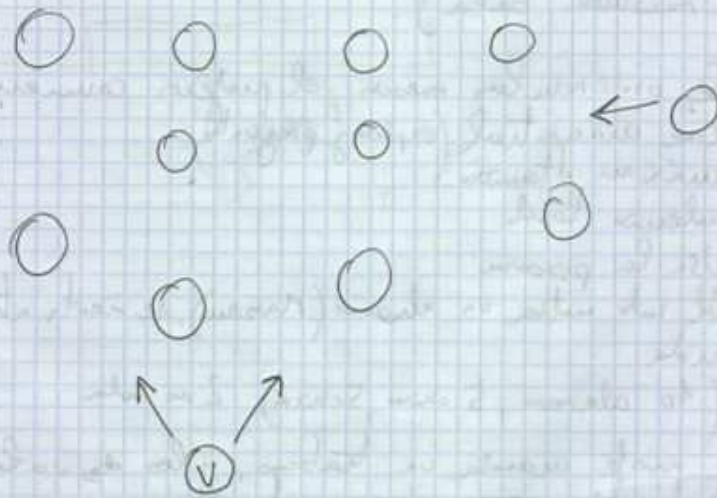
(En la misma aula).

- Se ordenan las mesas, el profesor comienza con la clase magistral (explicar y preguntas)
- máxima atención.
- silencio total
- Usa la pizarra
- Si sale entre un alumno (Hassan), se niega a salir, se dice nada.
- (10 alumnos, 5 chicas, 5 chicos) 2 en cola
- El prof manda un trabajo, y los dos voluntarios se meten en los asientos.
- El chico repite la clase al chabato con el pizarrón.
- El prof se dice que con los voluntarios los chicos que están desenganchados pero que quieren trabajar si que lo notan.
- No están los + felices (unos en apoyo y otros expulsados)

- Buen ambiente -
amenaz de incidentes.
- Cuando el prof explica los voluntarios se retiran.
- El voluntario (ricki) en el transcurso de la explicación va a explicar a uno de los + problemas (Humein). el chico responde bien.
- Posteriormente lo hace con otro (se vola)

El prof participa, habla y pregunta.
Se dirige al observador, le cuenta (avancamiento)
El problema tus te sostiene la mirada.
Se dirige al prof como "profe"
Critican la mayoría cuando habla el profesor:

Intervención de voluntarios



No se obtiene gente desconectada.

Aprendizaje Cooperativo Hora $42'3$ GRUPO TELA

Mónica [redacted]

(Con 1 profesor universitario)

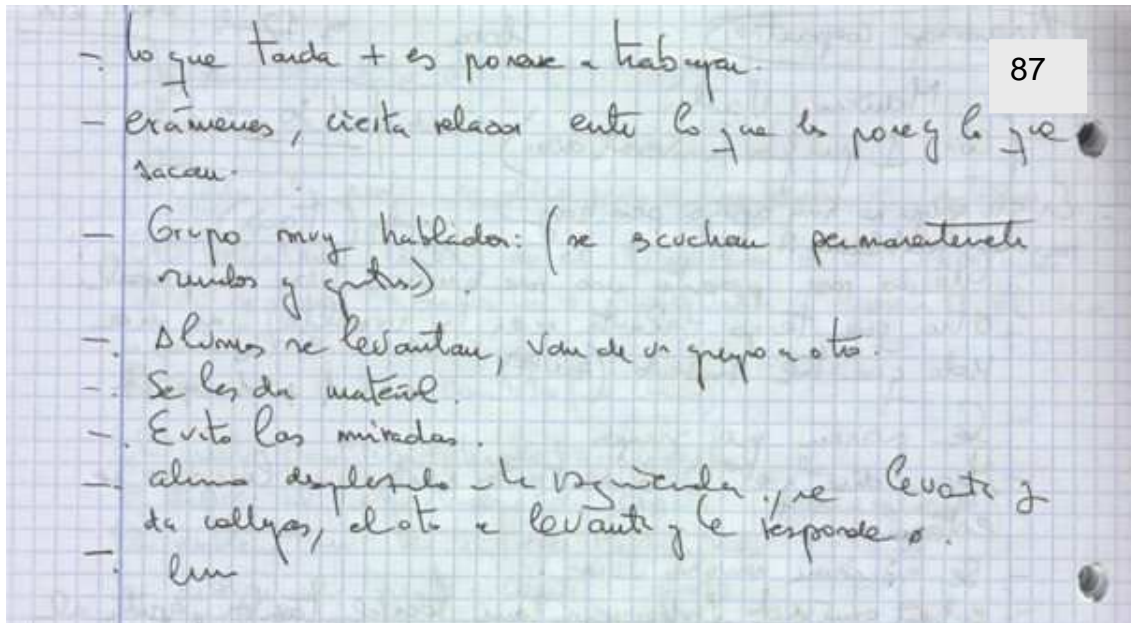
En este grupo no hay apoyo pero hay muchos problemas.

- Cuando me presento uno me quiere tirar un papel.
- Otro que tengo delante se es la vuelta que me dice Mela que te Roberto? (ACNOE)
- Se ponen por grupos.
- Mela dice que no se de tantos sabetos que luego no se enteran.
- Se escuchan muchos voces.
- al final cuando Profesor con Tair, toca el tambor, quite al prof.
- Se van formando los grupos. (tarda 10 minutos.)
- Tair no quiere tirar el papel, obedece y lo cog, da palmadas y lo dice.
- Poco a poco deseca el ruido ↑ y ↓,
- se pegan caligas.
- va desecando el follón.

1'30. → 2'30

(Tair)

1 + 1 + 17

- 
- 87
- lo que tarda + es ponerse a trabajar.
 - exámenes, cierta relación entre lo que se pone y lo que sacan.
 - Grupo muy hablador: (se escuchan permanentemente ruidos y gritos).
 - Algunos se levantan, van de un grupo a otro.
 - Se les da material.
 - Evita las miradas.
 - Aluno despierto - le sigue, se levanta y da callos, el otro se levanta y le responde.
 - leer

Día 17 de Abril.

hora 10:25 - grupo 1º C. C. Sociales.
 Mañana Prof + 1 chica voluntaria:

(prima, Biceramada hacia con)

trabajo en grupo:

Hacer un cuadro interactivo

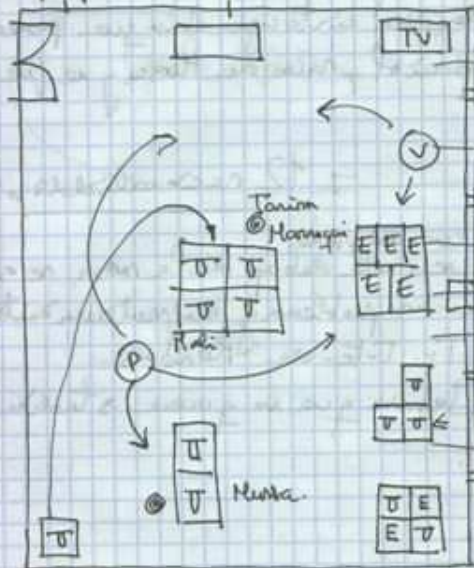
los grupos se hacen ellos mismos (quit con pit).

viene 1 día a la semana.

1+1+18

observación centrada a grupos + profesores.

- (V) Voluntaria
- (P) Profesor.
- T-chico
- E-chica.



alumnos: 18 chicas: 7 (7)
 chicos: 11

Exposición para profesor, trabajo en grupo:

Clasificación al inicio del profesor:

voluntaria en la ventana:

- puntualidad - Muestra y otra vez entre tarde y se queda de y se recupera le llaman le a telefon, habla e gritos.
- Voluntaria sonrie - afable
- alumnos la llaman para preguntarle,
- El + polvencito llama al profesor para dudar
- El unico que me ha saludado al chico con Koke Roberto!
- Se observa colaboración entre ellos.
- Ruido ambiente medio durante toda la sesión: con MM
- Alguna colpe o ruidos con
- Uno polvencito se levanta y pide un boli. Se lo da el prof.

El grupo problema (Merma) sale al ordenador de la pizarra. (Se usó la propiedad del caso.)

Todos los grupos trabajaron a excepción del de etnia gitana, entre ellos se llamaban Campesinos..., han sido estudiados por el profesor Nizarat, el + líder, con un trabajo chico que parece adulto. El de Mali es español, nació en Méjico y se fue luego a otra Mali.

→ 12 nacionalidades.-

- 5 expulsados (1 ^{cuando viene} se mete debajo de la mesa, se esconden, usan muchos problemas y experimentos)
- 1 chica con Tr. Tite-de Mendres.
- 1 Testigo de Jehová que no quiere estudiar la teoría de Darwin.

Le suscite la pregunta "¿a no tienes que ir (voluntaria) : como te haces con un grupo así?"

Voluntaria, antigua material y explicación.

Al final de la clase, Merma y su compañero van a explicar una cosa: Mientras Merma habla no le hacen ni caso / lee con dificultad, su compañero, español, lee mejor. pero luego un hecho caso.

Merma mira siempre al observador, comenta de simpatía y/o burla de...

Salen después de la clase, especialmente la mayoría.

Clase 4^a hora 12:15 h. Puffery
 Martes A. 1 voluntaria (madre)

- cho alumnos no en puntada
 - la prof dice que no se come en clase (3 alumnos van a tirar los chicles y chupachups)
 - voluntaria llega 2' tarde.
 - 1 alumno sale del aula con el tf.
 - alumnos que asisten: 19. 1+1+19
 15 chicas. 4 chicos
 - 1 alumna se enferma a la profesora y se va de clase dando porteros (se le suprime de que se le va por su parte).
 - Aula 1030

90

Post. when Paris total de parrucas lenticular →
 Pasos de tus
 Post. when Paris total jugando con la mosca →
 maternel
 Planta

unade: usa la norma y mucho texto

Después de un rato los observadores se enganchan:

- Silencio, no se escuchan tantas voces como en otras clases
- Buen ambiente.
- los chicos se levantan, pero hay orden.
- ¡Profesora, venga pegui Profeso!
- (La voluntaria habla bajo, se acerca a todos los mesas los que la reclaman y los que no lo hacen).
- us. las reglas, de ejemplo
- No se usa material audiovisual.
- los dos alumnos tienen argumentos (y otros) hablan entre ellos continuamente.
- la gente trabaja.
- Jesús "has venido a clase la hacer la foto antes a tomar el sol y respirar."
- Frases de él o que se le profesa a las alumnas.
- la voluntaria va a busca un campé para un alumno y se lo pone en funcionamiento.
- la voluntaria le hace el trabajo o se lo explica? porque que es lo primero, el...
- No se hacen grupos.

El observador intenta siempre pasar desapercibido

- Rebusca miradas.
- Mira para otro lado pero con el oído a taje
- Se siente observado por alguna alumnas.

El alumno que ha sido + afectado por la voluntaria que trabajamos solo.

→ Distan el que se siente chico.

= la profesora nos dice que cuando está fuera los grupos no dan ningún problema y que se marcha de clase o lo hubiera hecho.

92

Martes 17.

1º A.
Ciencias Sociales.

5ª hora

= Profesor: [redacted]

= voluntaria: (trabajo de apoyo.)

= 16 alumnos: chicos : 9
chicas : 7

5 chicos de color.

- la voluntaria lleva bata blanca, atiende y reparte fotocopias.

- el profesor usa medias deportivas.

- bastante silenciosos comparados con otros grupos.

93

La profesora está con una chica de color
 el profesor co.
 la voluntaria con otros.

94

- Le proponen hacer pocas fotos pero no sepa el idioma de la clase.
- Se percibe buen ambiente
- La profesora manda un video:
- En este momento hay 5 adultos en el aula.
- 3 actividades distintas.
- Cada voluntario lleva 1 ficha para cumplimentar con los chicos.
- Da mucho este estar aquí en el medio.
- El estilo entre los voluntarios y las chicas es desenfado. En Faruk se vea mucho y van corriendo.
- La profesora dice que se lleven la ficha a casa por orden.
- No se han levantado en el tiempo y no han podido de trabajar por que se ha tardado.

El mediador que no entra en medio de la clase. El profesor dice que 3 veces se ha auto.

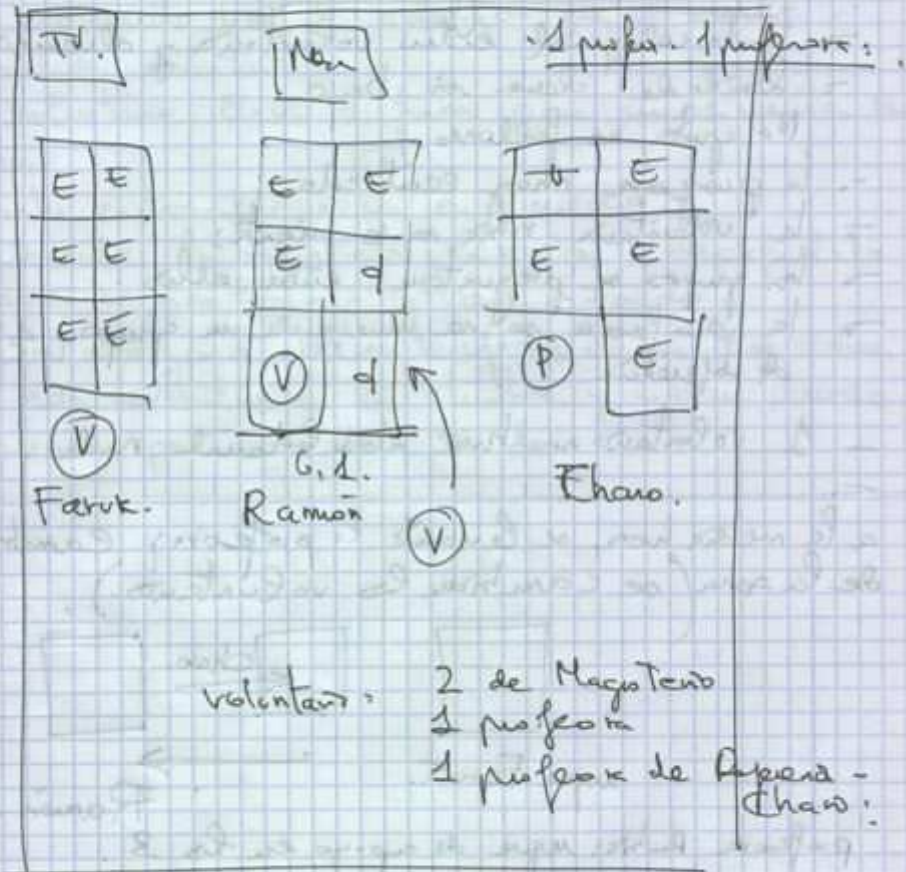
95

- Una chica Rumana no tiene grupo de apoyo para la lengua y con solo este año, se vea elegida, maneja el español muy bien.
- Chica con malos hábitos, mucha postura, palabras y con ganas en el colegio. (está en un punto de acofide)
- Que tiene trabajos con los que no está contenta (está contenta con mediano)
- El cuaderno de Inira está bastante bien.
- los grupos que no están completos o porque está en público.
- Cuaderno de DSSan

Curso 1º B.

Dia 18 de Abril de 2007.
 hora 8:20
 clase 1º B. - 1º Pasa
 Organización Ciencias Naturales.

Plano de distribución de clase: $2+2+19$



15 alumnos: 2 llegan tarde, 2 chicos se ceden.
1 1 + tarde de celo.

16 alumnos; 13 chicas - 3 chicos.

- El profesor pasa lista (da)
- Al comenzar en (10) entran 2 voluntarios que pasan a ti
- 1 profesora.

Grupos interactivos:

- Profesor aparte de los de clase:
- trato colegial entre voluntarios y alumnos:
- Sonido de clase si bajo.
- No gritos, no fallones.
- la profesora muy centrada
- la voluntaria rubia no se siente:
- los grupos se preguntan entre ellos.
- la profesora no se mueve de un grupo; es todo y aplica de repente
- 1 voluntario no hace absolutamente nada:

a la media hora, se levanta la profesora; cambia un equipo de la zona (se cambian los voluntarios).



profesora rubia: aque de apoyo en los 3.
trato colegial de los voluntarios, esas p.
En el trabajo con el Ramón los chicos, chicas suelen venir.
se ve buen rollo o.i.
la profesora de apoyo a los se explicando

7 hora

~ día 18 de Abril.

17 chicas (1 chico) ~ Voluntaria 2 chicas de 3º de
 alumnos: 6 chicos ~ Empresariales (CREA) 98

~ lo minutos después de la hora se cierra la puerta.
 Sigue entrando gente.

Caso

~ Esperan a organizar
 le viene a un Gt con una vendada, le digo ¿qué tal? ¿de
 te ha pasado? me dice que va a organizarse y me dice que
 ¿que tal papá? ¿está bien? ..

~ Esperan a organizar los grupos.
 Reparten fichas.

~ El profesor dice a 2 que se han pegado (uno guineo y otro manigu)

€	€	€
€	€	€

0	0
0	0

Gt	
0	

0	0
0	0

Kantina

re han pegado!

Kuma

- Mariana no quite nunca
Mama le dice a la voluntaria ¡dejame tranquilo! no
me digas nada.
- La voluntaria dice lo mismo Mariana...!
- Ponen las preguntas de los exámenes los propios alumnos.
El grupo (A) no hace nada. → a los 20 minutos toda desapa-
rece el profesor y cada grupo está trabajando.
- Los voluntarios van rotando de grupo en grupo.
El grupo + conflictivo está trabajando
se expresan a escuchar ruidos sin ruidos
- El profesor se está
Vuelve al niño rojo, el maniquí no vuelve.
El profesor se incorpora a un grupo
vuelve el maniquí.
- Los grupos siguen trabajando.
Mama va al ordenador y le muestra Mariana (a un lado)
hento que me miran sin que yo los vea.
Mama va a Karim "tu" que ha pasado....
- Los voluntarios me dicen que la convivencia es buena con los niños
aunque son un poco "difíciles"
- El Davi me pregunta ¿debe hacer Roberto?
Delante mía tengo 2 que pisando todo, han trabajado un rato más.
El profesor se va moviendo por el aula.
- Los de
Por el profesor, este grupo de IC es el + movido
los que faltan son chisitas y espulcadas.
- Los alumnos que se han pegado han salido a fuera, han
hablado con la tutora que estaba de guardia y al final
se han arreglado y no se han hecho parte. J. tit.
- Han perdido el trabajo, 1 mapa y 4 agujeros. La
mayoría lo tienen.

Hay contacto

5: hora. Plástica.
 Mónica - Paso 2.
 hora 12:45 h.

Voluntario Quirin. (mediana piton)

Antes de entrar me he dicho que se bajaba el patio para recoger a los chicos que hacen pelota.

T.		P
E E	□ □	□ □
V V	□ E	□ □
E E	E □	V □
V V	□ □	□ E
E E	□ □	
V V	E	

16 alumnos:
 = 9 niños -
 = 7 niñas -

(V)

Están trabajando
 la línea de simetría

No. de x

100

- No son puntuales.
- La prof se parte fuera.
- Si dice que tienen lo que llevan en la boca, antes de nada, que lo tienen. si no parte por salto.
- El prof Quirin cogió al alumno con por el lo rubio, de chapadas.
- Dice que ante el Quirin abientísimo y muy difícil luchar porque se pieran pequeños. lo podría hacer pero tan uayes y difícil. lo aceptar bien.

- En un punto toma fotos por lo un proceso.
 - Contrato

↑ Vn alumno quiere llamar a Mónica con Mónica y solbando, al final va - buscando (Sabe su nombre porque el observador se lo acaba de decir)

El voluntario hace + de actividades.
trato directo.

Quitar se muestra con los niños que + quiere dar.
 Este contratado en fase 3. Show ya no me va.
 (+ esto que un gab)
 lleva un trato muy cordial con los niños.

Entre los chicos es muy habitual el darse golpes, chapas, collejas, jalps pero no se advierte mala intención y ni juiciosos.

cony hace 3 minutos que... "hable Quiter.

La Mesánica usual se primero toca y luego entra
 Se trata de una clase donde no se hacen grupos interactivos.
 Una alumna uranogü me pide hacer un foto con un cámara la dego.

El grupo traves el mar no vido, en especial un chico de color que se mueve mucho y ha bastante mal.
 al final

- los chicos y chicas no me encuentran raro en el aula, les da igual, van a su rollo totalmente.

- Después de hacer la última foto, directamente un chico de color me pregunta Aveer prof, everame como

- Al final le pregunto - un deante que que tal con los voluntarios
 que + interior no quedan.

Cani hay otras, Quinto repasa algo que acabo de hablar del Cambiano, este se habia ido para el.

Se estan con una facilidad pausada.

Quinto dice: ¿ver Jermi que te pasa?

Los uno no estan rapido del aula - van a cambiar de clase.

¡Cuentate a ideas y envuete entre salidas!

102

↓ Down!

- Reflexiones sobre el observador (IV=102)

- Los salidos no son acelerados, se toman su tiempo ("Se podria decir que no estan esperando que toque el timbre")
- El estado de las clases es bueno, aunque rep. se observa limpieza en mesas, suelos y paredes.
- Canton de video, TV y DVD en las clases. (con pantalla de proyeccion)
- Puntualidad no es buena, desde que toca a que estan, van 10 minutos algunos ni se escuchan.
- Son frecuentes las en algunos alumnos los golpes, erupciones, plumadas.
- Los voluntarios → son chicos, trasteral control humano, llevan con vestimenta apropiada,
- Coordinacion: se observa coordinacion entre los profesores y los voluntarios
- Los + conflictivos estabn expulsados.
- Hay alumnos con mucho absentismo.
- Los voluntarios no estan con el mismo grupo todo el tiempo.
- Grupos completos y grupos de 2 o 3, (los demas no han venido)
- Comentarios de chicos: "no digas hacia foto?" "que haces aqui?"
- Alguien P.to repa mucho, bastante desordenado. "que es todo?" "Cuan lo voy a subir?" Pregunte Pregunte.
- Las preguntas se las ponen los alumnos.
- Suelen salir al ordenador (tablet-PC)

103

Anverso de la contraportada

Contraportada