

La Convivencia en Educación Secundaria: aplicación de un Programa de Prevención contra la Violencia Escolar

The relationships in Secondary Education: application of a Program of Prevention against the School Violence

M^a Ángeles García- Hierro García, Sixto Cubo Delgado

Dpto. de Ciencias de la Educación. Universidad de Extremadura.

(Fecha de recepción 13-03-2007)

(Fecha de aceptación 21-06-2007)

Resumen

La situación de convivencia en las aulas de Enseñanza Secundaria es uno de los temas que más preocupa a la comunidad educativa; por ello nos planteamos realizar una aproximación a la situación actual en los centros extremeños.

El estudio pretende determinar la eficacia de un Programa de intervención en la mejora de la convivencia escolar, y en la reducción del estrés laboral en el profesorado.

Los resultados obtenidos muestran por un lado, que el clima de aula experimenta cambios positivos en ciertos aspectos; sin embargo, el análisis inferencial refleja que dichos cambios no resultan suficientes como para determinar la eficacia del programa en la mejora del clima social en el aula. En cuanto al contraste de la hipótesis relacionada con el estrés laboral en el profesorado, los datos no reflejan un cambio significativo tras la aplicación del Programa. Tan sólo señalar que la última aplicación de la prueba coincidió con fechas próximas a la finalización del curso escolar, momento de gran actividad en los centros escolares. Por otra parte, tras la explicación y el desarrollo del Programa es probable que el profesorado presente mayor sensibilidad y preocupación, reflejándose en puntuaciones altas de estrés laboral.

Palabras Clave: *convivencia escolar; clima social en el aula; violencia escolar; estrés; conflicto y disciplina escolar.*

Summary

The present situation of problematic relationships in the classrooms of Secondary Education is one of the topics which seriously worries the educational community. That is the reason why we have focused our analyses on the current situation in our schools in Extremadura.

This study tries to determine the efficiency of a Program of intervention in the improvement of the interrelationship within a center, and in the reduction of work stress in teachers. On the one hand, the results obtained show that the classroom atmosphere experiences positive changes in certain aspects. Nevertheless, the inferential analysis reflects that the above mentioned changes do not turn out to be so sufficient as to determine the efficiency of the program in the improvement of the social climate in the classroom. Regarding the contrast of the hypothesis related to the teacher's work-related stress, the information does not reflect a significant change after the application of the Program. The last application of the test was carried out during the last days of the academic year, a moment of great activity within the school centres. On the other hand, after the explanation and the development of the Program it is probable that teachers show a deep sensibility and concern, which is also reflected in high instances of work-related stress.

Key Words: *socialization at school; social climate in the classroom; school violence; stress; conflict and scholastic discipline.*

1. Introducción

Numerosos autores se han preocupado por el tema de la disciplina escolar, fenómeno entendido como un medio favorecedor del proceso de enseñanza-aprendizaje, que garantiza la convivencia entre todos los miembros de la comunidad educativa, logrando un clima en el aula adecuado (Carrascosa y Martínez, 1998). Sin embargo, en ocasiones existen situaciones conflictivas que distorsionan la dinámica escolar, *conductas disruptivas*, Gotzens (1986), lo define como toda actuación del alumno que transgrede, viola o ignora la norma disciplinaria establecida.

Ortega, Fernández y del Rey (2002), afirman que existe violencia escolar cuan-

do “una persona del centro se ve insultada, físicamente agredida, socialmente excluida o aislada, acosada, amenazada o atemorizada por otro u otros que realizan impunemente sobre la/s víctima/s estos comportamientos y actitudes. Si estos comportamientos (...) se repiten, la víctima se ve envuelta en una situación de indefensión psicológica, física o social, dada la disminución de autoestima, seguridad personal y capacidad de iniciativa que le provoca la actuación de sus agresores, la ausencia o escasa ayuda del exterior y, la permanencia en el tiempo en esta situación social”. Según el reportaje publicado por Gómez, L. (2001a), los brotes de violencia escolar, cada días más abundantes, son el fenómeno más estudiado de la educación española.

Otro término de interés es el de conflicto, este debe entenderse como elemento connatural e inherente a las relaciones de las personas y los grupos, unido a la convivencia humana (Salinas; Posada, y Isaza, 2002 y Uranga, 1997).

Por otra parte, y en opinión de Manassero, Vázquez, Ferrer, Fornés y Fernández, (2003), el *estrés* es un fenómeno de gran incidencia en numerosas actividades laborales, siendo la enseñanza una de las que reclama mayor atención. Un indicador de lo alarmante de la situación, es la acuñación de un término para describir un síndrome “burnout”, que se puede interpretar como “quemado”. Se caracteriza por un agotamiento emocional extremo, la despersonalización en el trato con las personas y la ausencia de realización personal en el trabajo (Maslach¹, 1982, citado por Manassero et al., 2003).

El malestar docente no es un fenómeno actual, pero sí parece haberse agudizado en los últimos años. Siguiendo a Manassero et al. (2003), los indicadores a tener en cuenta son: escasez de recursos en la enseñanza; inflexibilidad de la organización; multiplicidad de papeles del profesorado; violencia en la escuela; las nuevas exigencias sociales; la imagen del profesor/a; desinterés de los padres respecto a sus hijos; falta de motivación de los estudiantes; excesiva burocracia y hostilidad o mala conducta de los alumnos/as (Navarro, 2002; Guerrero y Vicente, 2001; Manassero et al. 2003).

En cuanto a las consecuencias del estrés, Manassero et al. (2003) señalan que los síntomas principales encontrados en el estudio son: cansancio, nerviosismo, preocupación, tensión, irritabilidad

y obsesiones. Los autores hacen hincapié en que profesores estresados y no estresados pueden tener una percepción radicalmente diferente de la enseñanza, lo cual puede tener consecuencias muy importantes en el trabajo y dinámica diarios. Todo lo anterior tiene consecuencias directas en su vida profesional y personal, produciendo en éstos insatisfacción, impotencia y en ocasiones, un elevado índice de ansiedad y estrés sociolaboral (Carrascosa², 1996, citada por Carrascosa y Martínez, 1998).

Además, debemos tener en cuenta los factores que se producen como resultado de la interacción establecida entre los sujetos en una situación concreta de aprendizaje, y en un lugar específico (el aula y el centro escolar). Así, surgen relaciones informales de afecto o desagrado, de modo que se va marcando el clima social y el ritmo de aprendizaje en el grupo, factores que se relacionan con sentimientos de autoeficacia, autoestima, atribución del éxito, expectativas, etc. (Cerezo, 2001).

Por otra parte, debemos considerar la organización y gestión del aula destacando cuatro factores principalmente: interacción verbal y no verbal; discurso del profesor; estilo motivacional y respuesta a la disrupción. Estos representan la base del estilo de enseñanza y determinan el clima del aula (Cerezo, 2001).

Boyer y Luengo (2001) señalan además otros aspectos: distribución y ocupación de espacios y uso del tiempo; reacción ante la disrupción; estilo motivacional; preparación y gestión de las actividades y tareas de aprendizaje; uso del elogio y del refuerzo en general; dis-

tribución del poder y ejercicio de la autoridad dentro del aula.

Debemos señalar cuatro agentes implicados en la violencia escolar: las características de la institución escolar; los alumnos; los profesores y los padres. No cabe duda que en la educación el papel de los padres es fundamental. Es importante conocer el estilo de enseñanza de los padres, el grado de armonía en que vive la familia,... para poder establecer las estrategias oportunas de modo que no se aprecie un abismo entre los objetivos y valores defendidos desde la escuela y los de los padres. Por ello, conseguir un alto índice de participación de los padres en un centro debe ser una constante a perseguir años tras año (Boyer y Luengo, 2001).

Finalmente, para buscar posibles soluciones a los problemas planteados en el centro, podemos seguir ciertas líneas que podrían resultar útiles para cualquier centro educativo (Boyer y Luengo, 2001): Obtener un conocimiento más ajustado del alumnado que permita una mejor respuesta educativa; introducir cambios en el currículo escolar, haciéndolo más inclusivo y democrático; favorecer la colaboración de las familias en el centro educativo; tomar medidas que afronten la influencia del contexto social del alumno/a; revisar y mejorar las estrategias docentes de gestión del aula: interacción verbal y no verbal, discurso docente, estilo motivacional y reacción inmediata a la disrupción; desarrollar en todos los miembros de la comunidad educativa habilidades sociales de comunicación y de resolución democrática de conflictos; crear instrumentos y estructuras en el nivel institucional del centro

para promover una convivencia más racional y saludable; trabajar con las normas de convivencia en el centro; garantizar las condiciones mínimas de seguridad en el centro: seguridad física, respuestas ante situaciones graves...

Asimismo del Rey y Ortega (2001), describen el proyecto SAVE (Sevilla Anti-Violencia Escolar) desarrollado como modelo de intervención educativa de carácter preventivo. Dicha propuesta se puede resumir en tres líneas de actuación: la educación en emociones, sentimientos y valores; trabajo en grupo cooperativo; y gestión democrática de la convivencia.

Zabalza (2002), admitiendo que el problema se ha ido agrandando en los últimos años, propone medidas de diverso tipo: políticas; organizativas y técnicas.

Por su parte, Ortega et al. (2002) indican que las estrategias de intervención pueden agruparse en cuatro categorías: enfocadas al cambio de la organización escolar; centradas en la formación del Profesorado; orientadas en el desarrollo de actividades en el aula; destinadas a la intervención específica contra la violencia escolar para desarrollar con escolares implicados y en riesgo.

Según Navarro (2002), el preocupante aumento del absentismo escolar y de la violencia en nuestro país ha obligado a diferentes Consejerías a tomar medidas para atajar el problema elaborando programas de intervención. En 2001, se inicia un proyecto que comprende desde campañas publicitarias para la valoración social del profesorado, dotación de orientadores en los institutos de Secundaria, aumento de ayudas para la asisten-

cia del profesorado, a actividades de formación específica e incluso medidas para mejorar las condiciones de jubilación anticipada a profesores.

Siguiendo a Gómez (2001b), el estudio del Defensor del Pueblo hace una consideración sobre los casos de violencia escolar en países como Gran Bretaña, Irlanda, Alemania, Italia y Portugal. En todos los casos, puede afirmarse que el maltrato escolar se ha convertido en una fuente de investigación muy reciente: los primeros estudios datan de finales de los ochenta y principios de los noventa.

Las investigaciones sobre este tema se han centrado en el estudio de programas de tratamientos de conflictos y de mediación escolar (Uranga, 1997); programas de prevención de las conductas disruptivas (Carrascosa y Martínez, 1998; Charlebois; Brendgen; Vitaro; Normandeau y Boudreau, 2004); importancia de la formación del profesorado (Ramírez; Herrera; Mateos; Ramírez y Roa, 2002); el uso e influencia de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (García; del Castillo y Martín, 2002; Lacruz y Lacruz, 2002; Tedesco y García, 2002; García, A.B.; del Castillo, H. y Martín, G., 2002; Lacasa, P.; Mudarra, M.J.; del Castillo, H.; García, A.B. y Martínez R., 2002); la interacción entre los iguales (Salinas, M.L.; Posada, D.M. & Isaza, L. S., 2002); estrés en la enseñanza (Manasseiro et al., 2003; Guerrero y Vicente, 2001; Brouwers y Tomic, 2000).

En este marco de preocupación e inquietud por el clima actual en las aulas, surge el presente trabajo de investigación con el objetivo de conocer la situación de convivencia actual de los IES.

Este objetivo se concreta y permite plantear otros más específicos:

- Determinar el clima de convivencia presente en un IES de Cáceres.

- Determinar la eficacia de un programa de intervención en la mejora de la convivencia escolar, y en la reducción del estrés laboral en el profesorado.

Finalmente, con la puesta en marcha del programa se pretende llevar a cabo una labor preventiva, evitando la aparición de conductas disruptivas en el futuro, por lo que el último objetivo a formular sería: conseguir que el alumno/a sea capaz de analizar y prever las consecuencias de sus acciones y llegue a interiorizar las normas de convivencia y disciplina, como requisito para alcanzar un adecuado clima en el aula.

Estos objetivos permiten formular las hipótesis de la investigación de la siguiente manera:

- “La aplicación del programa de convivencia diseñado mejora el clima en el aula”.

- “La aplicación del programa de convivencia disminuye los índices de estrés laboral en el profesorado”.

2.- MÉTODO:

2.1.- Sujetos:

Dado que uno de los objetivos del trabajo de investigación es determinar la eficacia de un programa de intervención en la mejora de la convivencia escolar, se hacía necesario contar con un grupo que precisase este tipo de intervención, por ello tras contactar con varios centros se decide aplicar el Programa en el IES “Virgen de Guadalupe” de Cáceres. La

elección de los grupos se realiza siguiendo las pautas marcadas por el profesorado, de modo que, ante el interés y preocupación mostrados se determina recurrir al grupo de 1º ESO, ya que al ser de nueva incorporación en el centro, los alumnos/as muestran mayores problemas de adaptación, así como dificultades a la hora de seguir unas normas marcadas, respetar al compañero, etc.

De este modo se decide incorporar al grupo de 1º ESO-A como grupo experimental (GE), dejando el B para el grupo de control (GC). Con el primero se trabajó, interviniendo según la línea marcada por Ortega, R. y del Rey, R. (2003), durante unas 10 sesiones, incluyendo un pretest y un postest (aplicados también al Grupo de Control), para lo cual se ha utilizado la Escala de Clima Social CES de Moos y colaboradores (2000).

En cuanto a los alumnos/as participantes, de edades comprendidas entre 12 y 14 años, cabe destacar que son chicos/as procedentes de entornos socioculturales medios-bajos, con un nivel de competencia curricular, en su mayoría pobre, situándose en algunos casos, dicho nivel en 2º-4º de Primaria. Las situaciones más problemáticas se centran en alumnos/as cuyos padres están ingresados en prisión, con domicilios donde se aprecia un cierto nivel de violencia entre sus miembros, problemas de alcoholismo en las figuras parentales, familias incluidas en Programas de Familia (dependientes de la Consejería de Bienestar Social)... Sin embargo estos casos representan un porcentaje bajo en el conjunto del centro.

Finalmente la muestra queda forma-

da por 18 alumnos/as de 1º ESO y sus 9 profesores/as.

2.2.- Procedimiento:

La intervención se extendió desde finales de febrero de 2005 a mayo de 2005. Las actuaciones en el grupo de control se limitaron a medir *el clima en el aula*, antes y después de la aplicación del programa a los alumnos/as del grupo experimental.

En relación a la variable *estrés del profesorado*, se procedió a la explicación del programa a desarrollar y la importancia de obtener la participación del profesorado de 1º ESO, quienes –en general– mostraron su interés y preocupación por el tema.

La intervención con el grupo experimental, se desarrolló en sesiones de una hora de duración correspondiente a la de Tutoría. La actuación se centró fundamentalmente en técnicas de reflexión, intentando en lo posible, no alterar la dinámica del aula o del centro. Tras la aplicación del Programa (adaptación de actividades propuestas en Ortega, R. y del Rey, R., 2003) se volvió a tomar medidas de la variable dependiente *Clima social en el aula*, a modo de postest tanto al grupo experimental como al de control. En cuanto al profesorado, se valoró la variable *estrés* mediante la *Escala de Apreciación del Estrés* (EAE de J.L. Fernández y M. Mielgo, 1996).

Una vez recogidos los datos se procedió a su análisis e interpretación. En el caso de la investigación que nos ocupa, para realizar el análisis inferencial, teniendo en cuenta la reducida muestra y dado que trabajamos con variables cuantitativas continuas, una ordinal y la otra

medida en escala centil, se han aplicado pruebas no paramétricas: U de Mann-Whitney y Prueba T de Wilcoxon.

2.3.- *Diseño:*

Dadas las características de nuestro estudio, podemos hablar de dos tipos de diseño en función de las variables dependientes planteadas:

En cuanto a la variable *Clima Social en el Aula*, el estudio cuenta con un diseño de dos grupos (grupo experimental y grupo de control), con pretest-postest. En cuanto a la variable *Estrés del profesorado*, el diseño representa un sólo grupo con pre-postest.

2.4.- *Instrumentos:*

Han sido dos los instrumentos utilizados en este trabajo:

2.4.1.- *Escalas de Clima Social* CES de Moos R.H., Moos B.S. y Trickett E.J. (2000). El instrumento se compone de 90 elementos agrupados en cuatro dimensiones:

Relaciones: evalúa el grado en que los estudiantes están integrados en la clase, se apoyan y ayudan entre sí. Consta de las siguientes subescalas: *Implicación; Afiliación; Ayuda*.

Autorrealización: Valora la importancia que se concede a la realización de tareas y a los temas de las asignaturas. Comprende: *Tareas y Competitividad*.

Estabilidad: Evalúa las actividades relativas al cumplimiento de objetivos: funcionamiento adecuado de la clase, organización, claridad y coherencia en la misma. Está integrada por: *Organización; Claridad; Control*.

Cambio: Evalúa el grado en que existen diversidad, novedad y variación razonables en las actividades de clase. Se valora a través de la siguiente subescala: *Innovación*

Fiabilidad: El coeficiente de fiabilidad, estadístico que indica la precisión o estabilidad de los resultados, señala la cuantía en que las medidas de la prueba están libres de errores casuales. De modo, que en nuestro caso, trabajando con un coeficiente de 0.95, el 95% de la varianza de la prueba se debe a la auténtica medida, y el 5% a errores aleatorios. En los estudios originales de la escala se han empleado tres procedimientos para obtener este estadístico, aquí y a modo de ejemplo presentamos uno de ellos:

“Test-retest” (r_{tt}), se calcula la correlación entre dos aplicaciones con un tiempo de intervalo entre ambas. La tabla 1 resume los resultados para las 9 variables de la escala, expresando los estadísticos de fiabilidad en centésimas. Las muestras empleadas (N) fueron: 52 y 22 clases y 465 alumnos. En este caso los coeficientes de fiabilidad “Test-retest” (r_{tt}) fueron obtenidos con un intervalo de tiempo de mes y medio.

Tabla 1. Fiabilidad y consistencia de la Escala de Clima Social en los estudios originales

SUBESCALAS	CES
	r_{tt} 52
1	87
2	73
3	89
4	78
5	81
6	85
7	72
8	79
9	90

Validez: En los estudios y Manuales originales de las escalas de Moos y colaboradores, los rasgos medidos se agrupan, generalmente en tres grandes dimensiones de clima social: Relaciones, Desarrollo/Autorrealización de los miembros del grupo y Estabilidad/Cambio en el sistema social del mismo.

En las distintas fases de adaptación española, se ha analizado la estructura interna de los rasgos medidos mediante los siguientes análisis:

Fase 1: En una muestra de 923 alumnos y 19 profesores se calcularon las intercorrelaciones y estadísticos de los 90 elementos y 9 subescalas, sometiendo las distintas matrices a varios análisis factoriales .

Fase 2: Se obtuvieron y analizaron factorialmente las siguientes muestras:

A: 51 profesores.

B: 586 alumnos de 18 clases.

Tanto las matrices calculadas en la fase 1 como en la fase 2, han sido sometidas a diversos análisis factoriales.

2.4.2.- *Escala de Apreciación del Estrés* (EAE), de J.L. Fernández y M. Mielgo (1996). En la Escala se incluyen tres categorías:

Presencia/ No presencia de los acontecimientos estresantes.

Valoración personal de la *intensidad* con que afectan.

Vigencia del acontecimiento estresante: afectación en la actualidad o en el pasado.

Para el análisis de datos relacionados con esta escala tendremos en cuenta la puntuación centil obtenida por el profesorado, puntuación que se obtiene al sumar los valores parciales de intensidad en la actualidad y en el pasado.

Fiabilidad: Los índices de consistencia se han calculado con procedimientos Test-Retest (con un intervalo de 15 a 30 días), y mediante la correlación de los ítems Pares-Impares y corrección posterior del índice con la fórmula de Spearman-Brown.

Los resultados obtenidos con una

muestra de 214 sujetos, proporcionan los siguientes índices de fiabilidad:

Test-Retest: 0,62

Par-Impar: 0,70

Validez: Para analizar la validez se han utilizado procedimientos de tipo factorial. Para el análisis de la estructura interna³ se utilizan los datos recogidos con las distintas aplicaciones. El procedimiento utilizado ha sido el de componentes principales, siendo la muestra de 214 sujetos.

Inicialmente para el análisis de la estructura interna se contó con 72 ítems, aislándose factorialmente 3 dimensiones cuya denominación e interpretación son:

Factor I: Trabajo en sí mismo: alude a las tareas y funciones que el sujeto tiene que realizar.

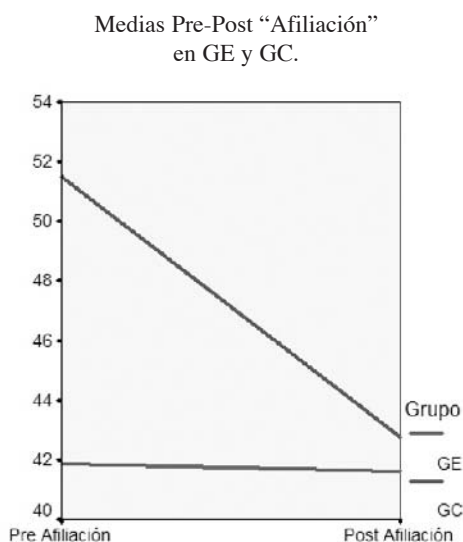
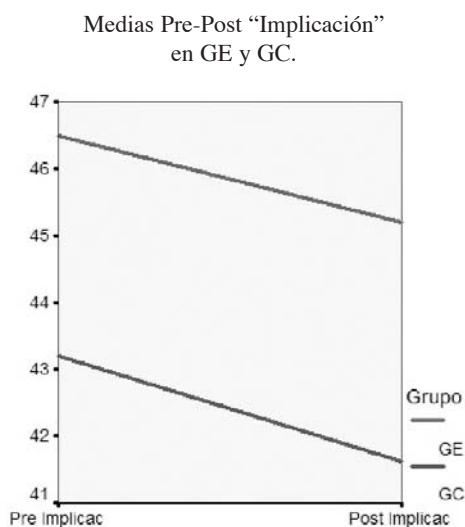
Factor II: Contexto laboral: Se refiere a las condiciones ambientales del trabajo.

Factor III: Relación del sujeto con el trabajo: vinculado a la problemática de uno mismo con el trabajo.

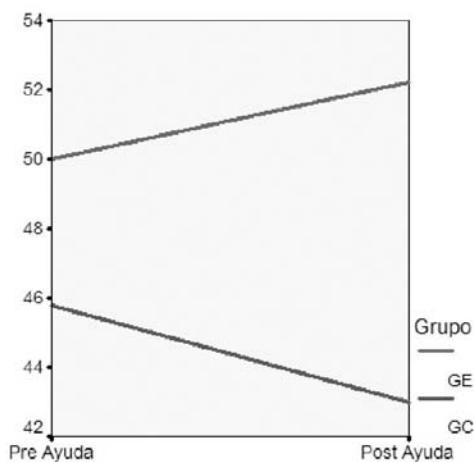
3.- RESULTADOS:

3.1.- ALUMNOS/AS: *clima social en el aula:*

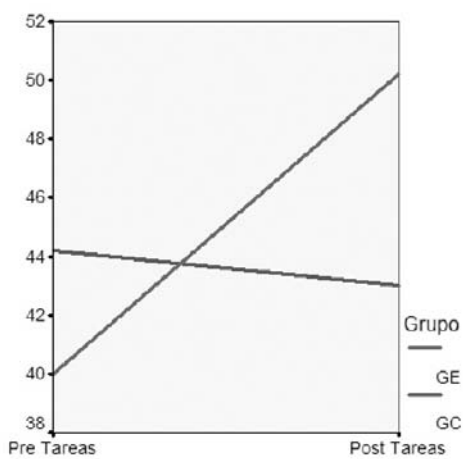
A continuación se muestran los gráficos correspondientes al análisis descriptivo, comparando las medias obtenidas por el alumnado del grupo experimental y del grupo de control tanto en el pretest como en el posttest:



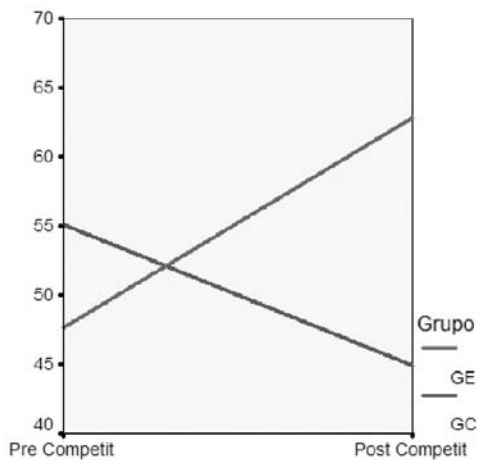
Medias Pre-Post “Ayuda”
en GE y GC.



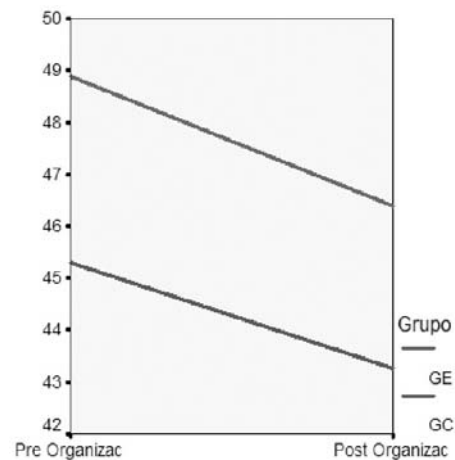
Medias Pre-Post “Tareas”
en GE y GC.



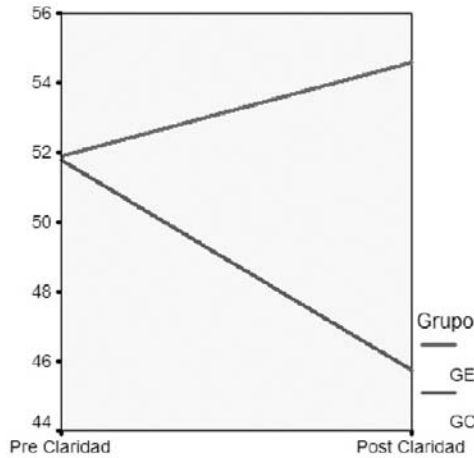
Medias Pre-Post “Competitividad”
en GE y GC.



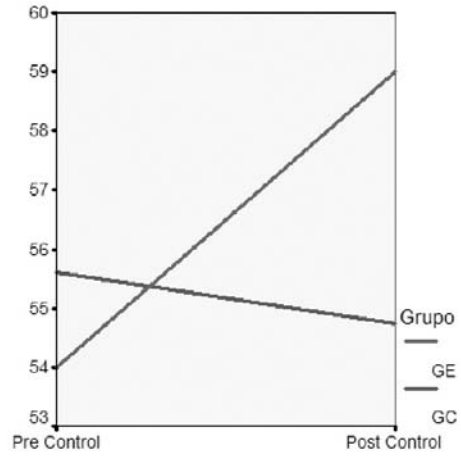
Medias Pre-Post “Organización”
en GE y GC.



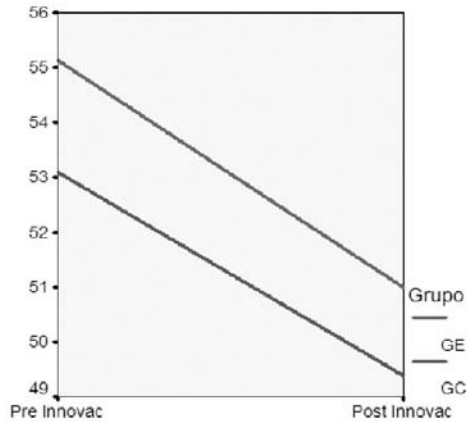
Medias Pre-Post “Claridad”
en GE y GC.



Medias Pre-Post “Control”
en GE y GC.



Medias Pre-Post “Innovación”
en GE y GC.



Tras analizar los gráficos obtenemos las siguientes conclusiones:

En el grupo experimental las valoraciones más altas deberían situarse en el Postest, ya que indicaría un cambio positivo en el clima del aula. Esto sucede en los siguientes aspectos: “Ayuda” (media: 52,2); “Tareas” (media: 50,2); “Competitividad” (media: 62,8); “Claridad” (media: 54,6) y “Control” (media: 59).

Asimismo, en el grupo de control no deberíamos encontrar diferencias, sin embargo, tras la aplicación del programa se observa que las puntuaciones bajan en todos los aspectos del grupo de control.

No obstante lo anterior, el análisis inferencial permite afirmar lo siguiente:

Contraste Pretest-Pretest

En este caso se ha aplicado la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney.

Subescalas	U de Mann-Whitney
“Implicación”	0,141
“Afilación”	0,053
“Ayuda”	0,319
“Tareas”	0,318
“Competitividad”	0,028
“Organización”	0,239
“Claridad”	0,856
“Control”	0,387
“Innovación”	0,505

El análisis de los Pretests de ambos grupos señala que a pesar de que el análisis estadístico mostraba ciertas diferencias, el inferencial concluye que estas no

son estadísticamente significativas, salvo en el aspecto “Competitividad” (con una significación de 0.028).

Contraste Pretest-Postest Grupo de Control

Se ha aplicado de nuevo la prueba no paramétrica T de Wilcoxon.

Subescalas	T Wilcoxon
“Implicación”	1,000
“Afiliación”	0,043
“Ayuda”	0,059
“Tareas”	0,666
“Competitividad”	0,017
“Organización”	0,731
“Claridad”	0,114
“Control”	0,731
“Innovación”	0,136

En el análisis inferencial del grupo de control se observan diferencias significativas entre los datos en “Afiliación” (con una significación 0.043) y “Competitivi-

dad” (con una significación de 0.017), en ambos casos la puntuación es menor en Postest que en Pretest.

Contraste Pretest-Postest Grupo Experimental

Para este análisis se ha utilizado la prueba no paramétrica T de Wilcoxon.

Subescalas	T Wilcoxon
“Implicación”	0,414
“Afiliación”	0,465
“Ayuda”	0,564
“Tareas”	0,109
“Competitividad”	0,104
“Organización”	0,285
“Claridad”	1,000
“Control”	0,102
“Innovación”	0,066

Observando el análisis Pretest-Postest del grupo experimental, a pesar de las diferencias encontradas en el análisis descriptivo, podemos concluir que no son estadísticamente significativas, por lo tanto el programa no ha conseguido

mostrar diferencias en cuanto al clima social en el aula.

No obstante, dadas las características del estudio (el proceso de selección y el reducido tamaño de la muestra), estos resultados eran previsibles.

Contraste Postest-Postest

De nuevo se ha aplicado la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney.

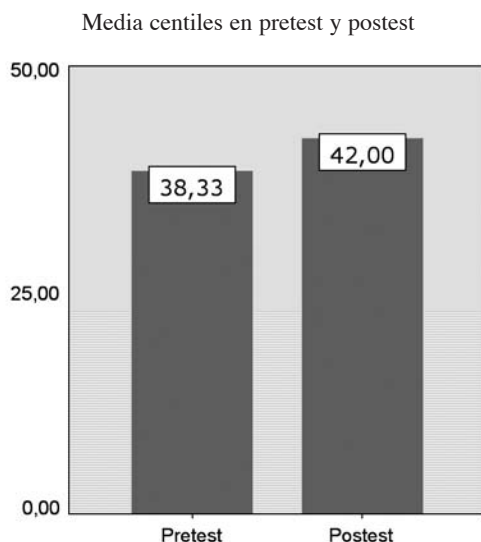
Subescalas	U de Mann-Whitney
“Implicación”	0,364
“Afiliación”	0,655
“Ayuda”	0,064
“Tareas”	0,047
“Competitividad”	0,014
“Organización”	0,217
“Claridad”	0,183
“Control”	0,330
“Innovación”	0,641

El análisis de los Postest de ambos grupos señala que las diferencias significativas se encuentran en los aspectos “Tareas” (con una significación de 0.047) y “Competitividad” (con una significación de 0.014). Por lo que diremos que el programa, ha resultado eficaz en estos dos puntos, ya que el GE, tras la intervención valora que se da importancia a la terminación de las tareas programadas.

Asimismo otorga mayor importancia, con respecto al GC, al esfuerzo para lograr una buena calificación y estima.

3.2.- PROFESORADO: Estrés laboral.

El análisis descriptivo correspondiente a la variable dependiente *Estrés del profesorado*, se presenta a continuación:



Contraste Pretest-Postest

A pesar de lo mostrado en la gráfica, el análisis inferencial determina que las diferencias encontradas no son estadísti-

camente significativas, por lo que el estrés no varía tras la aplicación del Programa.

	Centil Pretest-Postest
T Wilcoxon	0,293

A modo de conclusión, y para terminar este apartado, debemos decir que la intensidad de los aspectos estresantes señalada por el profesorado implicado no supera la media obtenida en el proceso de baremación de la prueba (57,7), por lo que el estrés que muestran no es significativo en relación al grupo normativo.

Entre los acontecimientos estresantes señalados con más intensidad en la actualidad destacamos: “No poder reali-

zar el trabajo como a uno le gustaría hacerlo”; “Pérdida de autoridad”; “Falta de reconocimiento de tu trabajo”; “Ritmo de trabajo”; “Falta de alicientes en el trabajo”; “Limitación del tiempo para realizar el trabajo”; “Pocas posibilidades de ascenso laboral”; “Fracaso profesional”; “Sobrecarga de tareas y funciones laborales”; “Toma constante de decisiones importantes”; “Interrupción constante del ritmo de trabajo”; “Vivir lejos de la familia”; “Cambiar de lugar

de residencia o ciudad por el trabajo”; “Cambio de puesto de trabajo”; “Tipo de trabajo (por lo ingrato que es)”; “No haber conseguido los objetivos propuestos”; “Etapa de vuelta de vacaciones e incorporación al trabajo”.

4.- CONCLUSIONES:

Una vez expuestos los datos y el análisis que de ellos se derivan presentamos a continuación nuestras reflexiones a modo de conclusión.

En primer lugar habría que considerar y retomar los aspectos más destacados de la investigación que se acaba de presentar, por ello comenzamos este apartado haciendo referencia a las hipótesis planteadas inicialmente:

“La aplicación del programa de convivencia diseñado mejora el clima en el aula”.

“La aplicación del programa de convivencia descende los índices de estrés laboral en el profesorado”.

En cuanto a la primera hipótesis, como hemos visto en el análisis descriptivo, el clima de aula en GE mostraba cambios positivos en aspectos como “Ayuda”, “Tareas”, “Competitividad”, “Claridad” y “Control”. Sin embargo, tras el análisis inferencial debemos concluir que las diferencias no son significativas. En definitiva, los cambios no son suficientes como para determinar la eficacia del programa en la mejora del clima social en el aula, por lo que se rechaza esta primera hipótesis.

En relación a la segunda hipótesis, de nuevo el análisis inferencial indica que no existen diferencias significativas en

las series de datos; de cualquier modo, habría que insistir en que la última aplicación de la prueba coincidió con fechas próximas a la finalización del curso escolar, momento de gran actividad en los centros escolares. Además, tras la explicación y el desarrollo del Programa es probable que el profesorado presente mayor sensibilidad en estos temas y por tanto muestren mayor preocupación.

En cuanto a la validez de la investigación, cabe destacar dos tipos de análisis:

- Validez interna de la investigación:

Las diferencias encontradas en las series de datos de Pretests de ambos grupos no son significativas, a excepción de un punto (“Competitividad”), por lo que el clima de aula inicial es similar en ambos grupos, dato que refleja validez interna en la investigación.

A la hora de establecer la validez interna, resulta imprescindible hablar de igualdad en las series de datos en pretest-postest del GC, el análisis inferencial realizado al efecto ofrece información que permite concluir que no se aprecian diferencias significativas a excepción de los aspectos “Afiliación” y “Competitividad”. Por lo que en el resto de apartados podemos determinar que existe validez interna.

Por tanto, podemos decir que, en general, la investigación ha estado bien diseñada.

- En cuanto a validez externa de la investigación, debemos indicar que dado el proceso de selección y el reducido tamaño de la muestra, en este tipo de estudios pilotos, la validez externa pasa a un segundo plano, interesando conocer y garantizar la validez interna.

En definitiva, en este punto debemos concluir que el estudio se ha diseñado correctamente en términos generales, sin embargo, el programa aplicado no ha resultado ser eficaz para la mejora del clima social en el aula, ni en la reducción del estrés del profesorado. Por tanto rechazamos las dos hipótesis planteadas al inicio. No obstante, en relación a los objetivos marcados debemos ser más optimistas, y es que con este estudio hemos tomado contacto directo con la realidad educativa de los IES, y esto, por tanto, nos ha sido de ayuda de cara a valorar el clima de convivencia en los mismos, que, sin ser tan alarmante como en otros países, reclama la atención urgente y total de los profesionales dedicados al campo educativo.

Por otra parte, el segundo objetivo marcado era determinar la eficacia del Programa propuesto, y según lo expuesto hasta ahora podemos concluir que éste no ha resultado ser eficaz para los objetivos marcados inicialmente. No obstante, el programa desarrollado ha dado una gran oportunidad a los alumnos del grupo experimental, ya que en la medida de las posibilidades se ha creado un espacio de reflexión y análisis de las situaciones de violencia escolar, asimismo han podido experimentar la dificultad que supone el control de un grupo, interiorizando las consecuencias que conllevan los actos de violencia, y advirtiendo que las conductas asumidas como cotidianas y naturales pueden herir al otro, dificultando nuestra relación con esa persona. Quizás los datos reflejen que el programa no ha sido eficaz, sin embargo, podemos decir que para algunos de estos chicos ha sido importante y

satisfactorio, ya que les ha dado la ocasión de denunciar incluso alguna situación concreta de injusticia, sintiéndose identificados con los casos o historias narradas.

En cuanto a los problemas de generalización de la investigación, la existencia de variables extrañas, se podía haber evitado en otras circunstancias, por ello, para futuras investigaciones relacionadas con el tema sugerimos:

- Seleccionar la muestra y asignar los sujetos a las diferentes condiciones de modo aleatorio, de modo que las diferentes variables extrañas afecten por igual a uno y otro grupo.
- Entrenamiento específico previo de los profesionales implicados (equipo docente, orientadores, etc.), a través de grupos de trabajo.
- Realizar la investigación aumentando la muestra, de modo que se puedan incluir variables demográficas interesantes para la comparación.
- Incorporar el Programa como elemento importante tanto en el Proyecto Educativo de Centro, como en el Proyecto Curricular, planificando y coordinando las actuaciones.
- Valorar el estrés del profesorado utilizando otro instrumento que se ajuste más al ámbito educativo, como por ejemplo el MBI (Maslach Burnout Inventory), instrumento que hubo que sustituir porque la editorial estaba trabajando por mejorarlo y actualizarlo, por lo que hubo que optar por otra prueba.
- Realizar un seguimiento a lo largo del tiempo, valorando la consistencia de los resultados iniciales y su estabilidad pasados unos meses.

- Diseñar actividades dirigidas a los padres, de modo que podamos implicarles en estos temas y puedan seguir una misma línea educativa en los hogares en coherencia con los planteamientos indicados desde el centro escolar.

Por otra parte y en vista de las investigaciones realizadas no queda claro si el estrés de los profesores es causa o consecuencia de los problemas de conducta de los alumnos. (Carrascosa y Martínez, 1998; Brouwers y Tomic; 2000). Por lo que quizás sea interesante iniciar un estudio en este sentido. Asimismo teniendo presente el estudio de Uranga (1997), sería interesante incluir en el Programa de intervención la estrategia de mediación.

Comparando nuestra investigación con otras ya citadas, encontramos diferencias principalmente con respecto a Carrascosa y Martínez (1998), ya que su estudio es de características muy similares al presente, sin embargo en su investigación sí encontraron una disminución del estrés en el profesorado. Siguiendo con los estudios relacionados con el estrés del profesorado (Manassero et al. 2003; Navarro, 2002), el que aquí presentamos no sigue la línea de los anteriores, ya que no refleja en absoluto una situación alarmante con respecto a ésto. Los profesores implicados muestran niveles de estrés que se encuentran por debajo de la media.

Centrándonos en los alumnos participantes del GE, es preciso decir que presentaban características especiales en cuanto a nivel atencional, intereses, motivaciones. Sorprende el realismo con que cada uno asume sus circunstancias y el conformismo que muestran ante ello,

sintiéndose más o menos satisfechos pero sin la intención de movilizar los recursos necesarios para prosperar. En muchos casos, saben que sus vidas están fuera del centro, del sistema educativo, por lo que sólo esperan tener la edad necesaria y abandonar definitivamente. Y este es el principal problema con que se enfrenta el profesorado: el alumnado que manifiesta abiertamente querer irse. Con respecto a ésto, los profesores hablaban de una doble moral, por una parte se tiene la obligación de atenderlos en clase y darles el apoyo necesario, pero por otro lado son rechazados tanto por profesores/as como por el resto de compañeros/as. Son alumnos/as que molestan y a los que no se les está ofreciendo la solución ni el tratamiento que necesitan.

Así, las reflexiones que han ofrecido han resultado pobres, y es que si tenemos en cuenta la edad y el nivel socioeconómico, podemos decir que quizás sea necesario modificar algunas actividades, especialmente las referidas a papel y lápiz, ya que en muchas ocasiones se negaban a escribir. Por otro lado, parece fundamental una verdadera educación en las TICs tal y como proponen, entre otros, Lacruz y Lacruz (2002), García et al. (2002) y Lacasa et al. (2002), ya que estos chicos/as demandaban continuamente trabajar con ordenadores, el problema es que a menudo se conectan a Internet en ratos libres y no aprovechan adecuadamente toda la información disponible.

Finalmente, llama la atención el modo que tienen de ver la disciplina, para ellos todo se basa en técnicas coercitivas, concretadas en castigos y amonestaciones. Esto se pudo observar principalmente en la actividad en la que ejer-

cieron de profesor, ninguno de ellos intentó otro método de control comportamental que no fuera el castigo, la reprimenda,...

Retomando los inicios de este trabajo, las causas son múltiples cuando hablamos de conflictos en las aulas. Existen ciertas contradicciones, pesimismo, egoísmo e incertidumbre, cada cual tiende a atender su propio interés; así, es fácil imaginar que el alumno/a se encuentre perdido, desbordado, inseguro, confuso... no existe un horizonte donde poder aferrarse, y esto se puede apreciar en cualquier ámbito de la vida en comunidad: en ocasiones no existe la cooperación y colaboración, nos movemos únicamente por intereses personales. Estos rasgos chocan con los planteamientos de una escuela que educa en valores, discriminando lo que es bueno y malo. Por tanto el alumno no puede más que sentirse, desconcertado, y poco motivado por contribuir al desarrollo de una sociedad que no parece ofrecer aquello que se espera: seguridad, dignidad, trabajo, etc.

En cuanto a las causas internas de los conflictos escolares, los factores que confluyen en el aula se entrelazan haciendo enormemente compleja la convivencia escolar.

Asimismo, el profesorado se siente incapaz de dar respuestas a las nuevas exigencias planteadas por el Sistema Educativo, deben ejercer una serie de funciones para las cuales no se sienten preparados. El hecho de reunir en un mismo aula alumnos/as con distintos niveles de rendimiento hace que se sien-

tan impotentes, ya que por un lado no pueden atender las necesidades especiales planteadas por el alumnado, y por otro les resulta imposible avanzar a un ritmo deseado, por lo que a menudo tienen que disminuir el nivel de exigencias en detrimento del resto de alumnos/as. Así, manifiestan disconformidad con lo planteado desde las administraciones educativas.

En relación a los factores externos, el aula actúa como una microsociedad en la que se reproducen los mismos patrones de comportamiento que caracterizan a la sociedad actual, por lo que no debemos dar la espalda al entorno socio-cultural que rodea al centro educativo. En una sociedad tan plural y cambiante como la actual, tanto profesores, alumnos y padres, deben adaptarse a las nuevas tendencias que se marcan, pero no dejándose influir simplemente, sino analizando y criticando aquellos aspectos que no nos benefician en absoluto para el buen desarrollo tanto intelectual como socioafectivo y personal.

En definitiva, la actual sociedad que muestra una competitividad salvaje, genera problemas de convivencia; la falta de comunicación entre el profesorado, entre el alumnado, entre éstos y las familias, genera problemas de convivencia....

No dudamos que es un tema interesante y de continuo planteamiento por lo que las investigaciones futuras dedicarán más espacio y tiempo a esta cuestión de vital importancia para la conformación de la sociedad del mañana.

Notas

1 Véase Maslach, C. (1982). *Burnout: The cost of caring*. New York: Prentice-Hall.

2 Véase Carrascosa, M.J. (1996): Programa de prevención de las conductas disruptivas en el alumno y descenso del índice de ansiedad y estrés del profesor. Aplicación de los círculos de calidad al sistema educativo. Tesis de Doctorado para la obtención del título de Doctor, Departamento de Teoría de la Educación de la Universidad de Valencia, Valencia, España.

3 Tras los análisis factoriales se eliminaron los elementos con menor peso quedando la escala integrada finalmente por 50.

Referencias bibliográficas.

BOYER, C. Y LUENGO, F (coord). *La convivencia y la disciplina en los centros escolares*. Madrid: Federación de Enseñanza de CC.OO. 2001

BROUWERS, A. Y TOMIC, W. A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education*. 2000, n° 16, p. 239-253,

CARRASCOSA, M. J. y MARTÍNEZ, B. *Cómo prevenir la indisciplina*. Madrid: Escuela Española. 1998.

CEREZO, F. *La violencia en las aulas: análisis y propuestas de intervención*. Madrid: Pirámide. 2001.

CHARLEBOIS, P. ; BRENDGEN, M. ; VITARO, F. ; NORMANDEAU, S. ; & BOUDREAU, J. Examining dosage effects on prevention outcomes: Results from a multi-modal longitudinal preventive intervention for young disruptive boys. *Journal of School Psychology*. 2004, n° 42, p.201–220.

FERNÁNDEZ, J. L. y MIELGO, M. *Escalas de Apreciación del Estrés*. Madrid: TEA Ediciones. 1996.

GARCÍA, A. B.; DEL CASTILLO, H. y MARTÍN G. Otra forma de trabajar la violencia: Un taller de nuevas tecnologías en educación secundaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 2002, n° 5 (4). Extraído el 29 septiembre, 2004 de <http://www.aufop.org/publica/reifp/articulo.asp?pid=211&docid=959>

GÓMEZ, L. (a) *Coincidencias con el entorno europeo*. 29 de abril de 2001. Extraído el 19 agosto, 2004 de <http://www.elpais.es/suplementos/domingo/20010429/02coincidencia.html>

GÓMEZ, L. (b). *Tensión en las aulas*. 29 de abril de 2001 (a). Extraído el 19 agosto, 2004 de <http://www.elpais.es/suplementos/domingo/20010429/01tension.html>

GOTZENS, C. *La disciplina en el aula*. Madrid: Pirámide.1986

GUERRERO, E. y VICENTE, F. *Síndrome de “Burnout” o desgaste profesional y afrontamiento del estrés en el profesorado*. Cáceres: Universidad de Extremadura. 2001.

LACASA, P.; MUDARRA, M. J.; DEL CASTILLO, H.; GARCÍA, A. B. Y MARTÍNEZ, R. Contra-Violencia: Una experiencia multimedia en las aulas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 2002, n° 5 (4). Extraído el 29 septiembre de 2004 de <http://www.aufop.org/publica/reifp/articulo.asp?pid=211&docid=957>

- LACRUZ, M. Y LACRUZ, S. Internet al servicio de la comunidad educativa y la convivencia escolar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2002, nº 5 (4). Extraído el 29 septiembre, de 2004 de <http://www.aufop.org/publica/reifp/articulo.asp?pid=211&docid=950>
- MANASSERO, M. A.; VÁZQUEZ, A.; FERRER, V. A.; FORNÉS, J. & FERNÁNDEZ, M. C. *Estrés y burnout en la enseñanza*. Palma: Edicions UIB. 2003.
- MOOS, R.H.; MOOS, B.S. y TRICKETT, E. J. *Escalas de Clima Social*. Madrid: TEA Ediciones. 2000.
- NAVARRO, J. Perspectiva sistémica de la conducta problemática y agresiva. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 2002, nº 5 (4). Extraído el 29 de septiembre, 2004 de <http://www.aufop.org/publica/reifp/articulo.asp?pid=211&docid=898>
- ORTEGA, R.; FERNÁNDEZ, I.; Y DEL REY, R. *Abordar la Violencia en las Escuelas: Un Informe de España*. 2002. Extraído el 16 julio, 2005 de <http://www.gold.ac.uk/connect/sreportspain.html>
- ORTEGA, R. y DEL REY, R. *La violencia escolar. Estrategias de prevención*. Barcelona: Graó. 2003.
- RAMÍREZ, S.; HERRERA, F.; MATEOS, F.; RAMÍREZ, I.; & ROA, J. M. Formación inicial del profesorado en prevención y tratamiento de la violencia. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 2002, nº 5 (4). Extraído el 29 Septiembre, de 2004 de <http://www.aufop.org/publica/reifp/articulo.asp?pid=211&docid=947>
- REY, R. del y ORTEGA R. La formación del profesorado como respuesta a la violencia escolar. La propuesta del modelo Sevilla Anti-Violencia Escolar (SAVE). *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 2001, nº 41, p.59-71.
- SALINAS, M. L.; POSADA, D. M. y ISAZA, L. S. A propósito del conflicto escolar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 2002, nº 5 (4). Extraído el 29 Septiembre, 2004 de <http://www.aufop.org/publica/reifp/articulo.asp?pid=211&docid=873>
- TEDESCO, A. B. y GARCÍA, L. A. ¿Quién dijo que todo está perdido? Medios y mediaciones en la prevención de la violencia escolar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 2002, nº 5 (4). Extraído el 29 Septiembre, 2004 de <http://www.aufop.org/publica/reifp/articulo.asp?pid=211&docid=883>
- URANGA, M. *Experiencias de mediación escolar en Gernika*. 1997. Extraído el 29 enero, 2005 de <http://www.edualter.org/material/euskadi/mediacion.htm>
- ZABALZA, M. A. Situación de la convivencia escolar en España: Políticas de Intervención. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 2002, nº 4, p. 139-174.