

## LA CONVIVENCIA EN LOS CENTROS ESCOLARES COMO FACTOR DE CALIDAD: ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DE UN PROGRAMA DE MEJORA

*Pastora Calvo Hernández y Gonzalo Marrero Rodríguez*  
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

### RESUMEN

En el presente trabajo realizamos un acercamiento al concepto de *calidad educativa* analizando las aportaciones que distintos autores realizan. Igualmente, presentamos los resultados de un programa de intervención realizado en secundaria que tiene como objetivo potenciar la calidad mediante la mejora de la convivencia en los centros educativos. El estudio empírico pretende descubrir la percepción que tiene el profesorado y alumnado de secundaria sobre la existencia y cumplimiento de las normas de convivencia en el centro. El trabajo se realizó con una muestra de 74 profesores de Secundaria y 640 alumnos de dos centros de secundaria de la misma zona de Las Palmas de Gran Canaria. El análisis de los datos obtenidos permite descubrir diferencias significativas entre los resultados de los profesores y de los alumnos.

*Palabras clave: Calidad educativa, disciplina, clima de aula, normas, prevención.*

### ABSTRACT

In this paper we study the concept of educational quality analyzing the contributions of different authors. We also present the results of a programme of intervention in secondary education whose objective is to promote quality by means of an improvement of the coexistence in the educational centres. The empiric study attempts to discover both teachers' and pupils' perception of the existence and observance of the rules for coexistence in the centre. The study was carried out with a sample of 74 secondary teachers and 640 secondary pupils from two centres of the same area in Las Palmas de Gran Canaria. The analysis of the results permits the discovery of significant differences.

*Key words: Educational quality, discipline, classroom climate, classroom control and management, rules, prevention.*

## INTRODUCCIÓN

Abordar el tema de la calidad en los centros educativos nos sitúa en una realidad compleja cuyo objetivo debe implicar a todos los miembros de la comunidad educativa. Supone también un compromiso de los responsables políticos, ya que muchas de las actuaciones necesarias trascienden las actuaciones de los centros. El concepto de calidad educativa es multidimensional, relativo y contextual ya que permite ser definido desde múltiples perspectivas, por distintas audiencias con intereses claramente diferentes y en situaciones contextuales muy diversas (De Miguel, 1997).

El concepto ha evolucionado desde una perspectiva centrada en las características deseadas de los productos y la reducción de costes en los procesos (González, 2000), hasta una concepción centrada en la opinión del “cliente” o “usuario” como criterio último. Rebolloso, Fernández, Cantón y Pozo (2001) aceptan una definición multiplistica de la calidad “hacer bien o con eficacia lo que se hace (calidad objetiva), pero con un énfasis muy especial en la satisfacción de necesidades de todos los miembros de la organización (calidad subjetiva). En este sentido, la calidad implica la noción de construcción consensuada de los criterios que la definen y la práctica efectiva de la gestión de calidad.

Por su parte, Pérez Vega (1991) propone la belleza como analogía para comprender la idea de calidad, y un indicador para cuantificarla: el grado de consecución de los objetivos prefijados por el sistema educativo. No obstante, el problema es, como indican Aparicio y González (1994), que no existe una formulación explícita de los objetivos terminales. Así, la educación es de calidad en la medida en que se logran los objetivos previstos y éstos se ajustan a las necesidades de la sociedad y de las personas que se benefician de ella.

Aspín, Chapman y Wilkinson (1994, citados en Marchesi y Martín, 1998) elaboran una teoría sobre la calidad en la que se contemplan las diferentes metas que el sistema educativo se puede plantear y que han de analizarse de forma interrelacionada: comunicación de la civilización, respuesta a las necesidades inmediatas de los alumnos y preparación para responder a las necesidades de la sociedad.

Este enfoque enfatiza el aspecto socializador de la educación, que no se reduce a la consecución de determinados niveles de rendimiento académico sino que incluye, como señalan Marchesi y Martín (1998), todo un conjunto de aprendizajes relacionados con el desarrollo personal, afectivo, social y moral de los alumnos. Esto nos lleva a cuestionar planteamientos sobre calidad centrados

únicamente en los logros de los aprendizajes que realiza el alumno en la medida que no se cumplirían los objetivos de la educación. En este sentido, como afirma Mortimore (1991) una escuela de calidad es la que inicia el progreso de los estudiantes teniendo en cuenta sus logros intelectuales, sociales y emocionales, su nivel socioeconómico, su medio familiar y su aprendizaje previo. Un sistema escolar eficaz es el que maximiza la capacidad de las escuelas para alcanzar esos resultados lo que supone adoptar la noción de valor añadido en la eficacia escolar. En las últimas investigaciones que se están desarrollando sobre calidad y situación docente, Álvarez y Santos (2003) señalan que no se puede hablar de calidad en un centro sin que se produzca un cambio en la cultura imperante casi siempre de carácter administrativo, burocrático y corporativo.

La primera referencia importante de la calidad educativa en nuestro país la encontramos en el Título Cuarto de la LOGSE dedicado íntegramente a la calidad de la enseñanza y que no ha sido modificado, por la vigente Ley Orgánica de Calidad de la Educación. Este Título recoge los factores que favorecen la calidad, la importancia de las tutorías y de la orientación educativa, así como el ejercicio de la inspección educativa y los procedimientos de evaluación del sistema educativo.

En la Comunidad Autónoma Canaria el gran impulso por la mejora de la calidad educativa comienza en julio del 2001 con la firma del Pacto Social por la Educación en el que se establecen las líneas básicas de gestión del sistema educativo canario de cara a los próximos seis años. Entre los objetivos generales que plantea dicho Pacto destacamos el elevar la calidad del sistema educativo de Canarias consiguiendo una educación más eficaz. En este gran objetivo se incluyen otras acciones que dedican especial atención a la convivencia escolar. En este sentido, el compromiso que se asume en el Pacto es para conseguir que cada niño se convierta en un ciudadano plenamente integrado en una sociedad democrática, para lo que se exige un clima escolar de máxima atención y rigor. Se debe contribuir a la mejora de los sistemas de convivencia escolares, buscando el consenso con padres y alumnos para establecer el marco adecuado que permita crear ese ambiente generando estrategias de prevención y resolución de conflictos, dando respuestas educativas distintas a demandas diferentes, propiciando la formación del profesorado y estableciendo programas específicos de atención. En la Orden de 24 de septiembre de 2002, de la Consejería de Educación, se establece el Sistema de Indicadores de la Educación para la Comunidad Autónoma de Canarias que se articula en cinco grandes ámbitos: contexto, recursos, escolarización, resultados y procesos. Dentro de los indicadores de recursos se recogen el clima escolar, indicándose para su evaluación el grado de satisfacción padres-alumnado, alumnado-profesorado, profesorado-profesorado, alumnado-alumnado, profesorado-familias, familias-centro.

Por ello la convivencia escolar debe ser un objetivo fundamental de calidad y la participación un instrumento válido y potente. Autores como Fernández (1998, 2001) destacan el valor educativo de la participación mediante mecanismos de negociación y consenso de los miembros de la comunidad educativa con el fin de garantizar respuestas favorables a la diversidad de los alumnos y señalan que es el procedimiento más adecuado para elaborar las normas de convivencia. Estas normas es conveniente debatirlas en los distintos órganos formales e informales de participación del centro, de modo que los alumnos tengan un papel destacado en este proceso, tratando de crear cauces adecuados para el desarrollo de la participación que permita dar respuestas satisfactorias a sus necesidades.

La participación en el modelo educativo actual debe entenderse como un objetivo educativo para el alumnado y como una forma de organización de los centros donde la corresponsabilidad sea el eje central del proceso lo que, de acuerdo con Doménech (1994; citado en Casamayor, 1998, p. 52) permite establecer tres principios:

- La participación y la educación son elementos complementarios.
- La educación se entiende como un proceso participativo y la participación es una forma de educación.
- La autonomía de los centros debe basarse en la participación como parte inherente del modelo educativo en el que las distintas partes de la comunidad educativa deben estar de acuerdo.

Ballester (2001) hace hincapié en la importancia de la participación como vía para comprometer a la comunidad educativa en el cumplimiento de acuerdos tales como los relativos a las normas de convivencia, ya que en la medida que han sido elaborados mediante la colaboración y el consenso de la comunidad educativa vinculará a todos en su cumplimiento. De igual modo, y teniendo en cuenta que la participación no es un proceso lineal ni presenta la misma configuración, destaca una serie de condiciones que hay que tener en cuenta para garantizar la misma: los objetivos deben estar fijados; contar con recursos técnicos, humanos y económicos suficientes; disponer de una información y comunicación clara y suficiente; y contar con mecanismos de control para la toma de decisiones.

Los estudios realizados por Watkins y Wagner (1991) revelan que la participación del alumnado en los procesos de toma de decisiones tiene efectos significativos sobre la actitud que desarrolla en el centro y con los sentimientos para identificar su ideario, valores y normas. Esto supone que los centros aborden el tema de la convivencia escolar desde la cultura de la participación de todos los sectores de la comunidad educativa, especialmente de los alumnos, en la elaboración de los reglamentos y de los proyectos educativos que se pretenden desarrollar en los mismos.

Dinkmeyer y McKay (1981; citado en Fernández, 2001) han fundamentado la necesidad de sustituir los mecanismos autoritarios de disciplina impositiva por métodos educativos democráticos basados en la negociación, la autonomía y la responsabilidad, acordes con la sociedad actual en la que los valores tradicionales están sometidos a un profundo cambio que afecta a las relaciones que se establecen en los distintos grupos sociales y de los que los centros educativos no están exentos. En palabras de Casamayor (1998), la escuela debe afrontar estos nuevos retos que las sociedades democráticas demandan introduciendo estrategias e instrumentos educativos que permitan hacer frente a los mismos.

En definitiva, en la línea de Velázquez (1997; citado en Bardisa, 2001, p. 51), la posibilidad que se les ofrece a los alumnos de participar en el funcionamiento de su centro ha de ser considerada más allá de sus aspectos meramente organizativos y funcionales, ya que constituye para ellos un aprendizaje que puede condicionar, en gran medida, sus actitudes y conductas posteriores como ciudadanos de una sociedad democrática.

## **1. ESTUDIO EMPÍRICO 1**

Este primer estudio empírico permite establecer comparaciones entre las opiniones del profesorado y del alumnado y analizar los datos comparativos de estos grupos con respecto a las respuestas del cuestionario que se realizó en un centro de secundaria con el fin de mejorar la convivencia.

### **1.1. Objetivo**

Conocer como advierten los profesores y alumnos la existencia, desarrollo y cumplimiento de las normas en el aula y comprobar si existen diferencias significativas entre los grupos de profesores y alumnos.

### **1.2. Muestra**

Para la realización de este trabajo seleccionamos a los alumnos y profesores de un centro de enseñanza secundaria y recogimos una muestra formada por 72 profesores y 661 alumnos de enseñanza secundaria que se distribuye como se indica en las tablas siguientes:

Sexo	n° alumnos
Hombre	341
Mujer	320
Totales	661

Tabla 1. Distribución de la muestra del alumnado

Sexo	n° Profesores
Hombre	41.7%
Mujer	58.3%
Totales	72

Tabla 2. Distribución de la muestra del profesorado

### 1.3. Diseño

Teniendo en cuenta las características de este trabajo, utilizamos un diseño de carácter descriptivo que permitiera recoger y tratar las opiniones de los profesores y alumnos.

### 1.4. Instrumento

Para la recogida de datos se utilizó el *Cuestionario de disciplina en el aula* de García Correa (1998; citado en Calvo, 2002) aplicado a profesores y alumnos de que consta de 30 ítems con cinco alternativas de respuesta en una escala Likert. La fiabilidad de los cuestionarios se operativizó mediante el alpha de Cronbach y se obtuvo una fiabilidad del 0,9280.

### 1.5. Procedimiento

Al profesorado se les entregó el cuestionario de forma individual en el centro y a los alumnos se les pasó en las aulas.

### 1.6. Resultados

Entre los resultados más relevantes que se desprenden del análisis comparativo destacamos: el elevado grado de discrepancia entre las respuestas de los profesores y los alumnos ya que se encontraron diferencias significativas en 23 de los 30 ítems del cuestionario. Los profesores responden con puntuaciones medias superiores en la totalidad de los 23 ítems que aluden fundamentalmente a tres tipos de cuestiones.

La primera tiene que ver con el desarrollo y evaluación de los aprendizajes que realiza el profesor y donde los resultados muestran la satisfacción de los profesores acerca del modo en que realizan su labor educativa (tabla 3).

ÍTEM.	TEXTO DEL ÍTEM	MEDIA PROF.	MEDIA ALUMN.	T	SIGNIF.
25	SOY JUSTO CALIFICANDO A LOS ALUMNOS	3.90	2.70	-12.443	<b>0.000</b>
27	EL PROFESOR RESPONDE CON PRECISIÓN LAS CUESTIONES PLANTEADAS POR LOS ALUMNOS	4.17	3.14	-10.720	<b>0.000</b>
28	EL PROFESOR EXPLICA CON CLARIDAD LOS CRITERIOS DE EVALUACIÓN	4.17	3.23	-8.495	<b>0.000</b>
29	INTENTO QUE LAS EVALUACIONES FACILITEN EL APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS	4.17	3.02	-11.333	<b>0.000</b>
30	LAS EVALUACIONES Y CONTROLES SE AJUSTAN A LO QUE LOS ALUMNOS TRABAJAN EN CLASE	4.37	3.32	-10.310	<b>0.000</b>

**Tabla 3. Diferencias significativas entre el pretest y postest sobre la satisfacción de los profesores**

La tabla 4. recoge los datos referentes a la segunda cuestión que alude a las relaciones interpersonales.

ÍTEM.	TEXTO DEL ÍTEM	MEDIA PROF	MEDIA ALUMN	T	SIGNIF
19	EL PROFESOR TRATA DE LA MISMA MANERA A TODOS LOS ALUMNOS	3.93	2.49	-11.124	<b>0.000</b>
22	LA CLASE ACABA EN UN AMBIENTE CORDIAL	3.74	2.69	-8.836	<b>0.000</b>
23	EL PROFESOR PRESTA ATENCIÓN A LOS PROBLEMAS DE LA CLASE	3.99	2.63	-13.390	<b>0.000</b>
24	EL CLIMA DE LA CLASE ES DISTENDIDO Y DE DIÁLOGO	3.66	2.72	-8.099	<b>0.000</b>
26	EL PROFESOR ES RESPETUOSO CON LOS ALUMNOS	4.28	3.03	-11.720	<b>0.000</b>

**Tabla 4. Diferencias significativas entre el pretest y postest sobre las relaciones interpersonales**

Como se puede apreciar, las diferencias apuntan que las relaciones interpersonales entre los grupos son percibidas de forma negativa por el grupo de alumnos.

En la tabla 5, se recogen los ítems que están relacionados con la existencia y cumplimiento de las normas y organización de la clase.

ÍTEM	TEXTO DEL ÍTEM	MEDIA PROF	MEDIA ALUMN	T	SIGNI F.
1	LA CLASE ESTÁ ORGANIZADA	3.03	2.42	-5.992	<b>0.000</b>
2	EXISTEN NORMAS QUE LOS ALUMNOS TIENEN QUE CUMPLIR.	4.01	3.58	-3.556	<b>0.001</b>
4	EN CLASE LOS ALUMNOS ESTÁN EN SILENCIO.	2.59	2.06	-3894	<b>0.000</b>
9	EL PROFESOR ES ESTRICTO EN EL CUMPLIMIENTO DE LAS NORMAS	3.33	2.90	-4.069	<b>0.000</b>
10	EN CLASE EXISTE ORDEN.	3.11	2.43	-5.675	<b>0.000</b>
11	EL PROFESOR EXPLICA CON PRECISIÓN CUÁLES SON LAS NORMAS QUE HAY QUE CUMPLIR.	3.56	2.87	-5.140	<b>0.000</b>
12	EL PROFESOR PROCURA QUE SE CUMPLAN LAS NORMAS.	3.86	3.34	-4.437	<b>0.000</b>
13	LOS ALUMNOS TIENEN QUE CUMPLIR LAS NORMAS.	4.19	3.92	-2.531	<b>0.013</b>
16	LAS NORMAS PARA REALIZAR LAS TAREAS ESTÁN CLARAS.	4.24	3.07	-6.283	<b>0.000</b>
17	EMPIEZAN LAS CLASES PUNTUALMENTE	3.31	2.30	-6.458	<b>0.000</b>

Tabla 5. Diferencias significativas entre el pretest y postest sobre las normas y organización de la clase

Como podemos descubrir, en estos ítems es donde se observa un alto grado de discrepancia entre las opiniones de los dos grupos. El alumnado considera que el clima de aula no es distendido ni de diálogo y que las clases no acaban cordialmente; por el contrario, el profesorado se muestra bastante satisfecho con el clima percibido.

## 2. ESTUDIO EMPÍRICO 2

De los primeros resultados de nuestra investigación, se descubrió la necesidad de realizar una serie de mejoras en la organización del centro entre las que se destaca la realización de un programa de trabajo con los alumnos con el fin de reflexionar y concienciar sobre la importancia de las normas de convivencia y las sanciones que suponen su incumplimiento.

El programa que llevamos a cabo con los alumnos se inició con las sesiones con los profesores tutores para presentar y explicar en qué consiste y cómo llevar a cabo las sesiones de trabajo. Se titula *Programa para el aprendizaje, concienciación y respeto a las normas de convivencia*, adaptado del programa de Escámez (1998) y consta de dos partes: la primera de trabajo con el profesorado y la segunda estructurada en cinco sesiones con los alumnos.

## 2.1. Objetivo

Conseguir que los alumnos se conciencien y se responsabilicen de la elaboración, aceptación y cumplimiento de las normas de convivencia del centro y del aula.

## 2.2. Metodología

La técnica utilizada fue la de los grupos de discusión supervisados y moderados por los profesores-tutores y otros colaboradores.

## 2.3. Participantes

Dirigido a los cursos de segundo, tercero y cuarto de un Centro de Educación Secundaria Obligatoria con el número de alumnos que se concreta en la siguiente tabla:

Curso	Nº alumnos
2º ESO	91
3º ESO	79
4º ESO	107
Totales	277

Tabla 6. Distribución de la muestra de alumnos

## 2.4. Dificultades encontradas para desarrollar con mayor eficacia el programa

Iniciar la primera sesión fue algo complicado ya que los alumnos no estaban suficientemente motivados, pero esta sensación no tardó en modificarse y el interés, la participación y el debate activo de las propuestas de cada una de las sesiones fue la tónica general manifestando, en muchas ocasiones, que era una buena forma de hablar sobre cuestiones que eran importantes para mejorar las relaciones con sus compañeros. No obstante, encontramos otras dificultades que actúan en detrimento de la eficacia del programa y que señalamos a continuación.

- a) *Dificultades en los alumnos.* Se centraron fundamentalmente en la falta de hábitos para trabajar en grupo.
- b) *Dificultades en los profesores.* Están poco motivados; bien porque no tienen confianza en los resultados o porque piensan que las tareas de socialización no forman parte de sus funciones y que es labor de los tutores; en definitiva, no lo asumen como algo que debe formar parte del proceso de enseñanza-aprendizaje por falta de formación específica, pocas horas destinadas a las tutorías y falta de consenso en cuanto a las tareas que son propias de la dinámica global del centro y que tienen que ser asumidas por toda la comunidad educativa.

Esta realidad nos lleva a proponer tres sugerencias fundamentales: a) entrenar al profesorado en técnicas de trabajo en grupo, habilidades sociales y técnicas de mediación y potenciar el aprendizaje cooperativo en el centro; b) formar e incentivar al profesorado para realizar las funciones tutoriales; y c) facilitar el cambio de actitud del profesorado en cuanto a las funciones que deben desarrollar.

## 2.5. Resultados

A continuación, mostramos los resultados obtenidos por el profesorado y alumnado para comprobar la existencia o no de diferencias significativas con respecto a las opiniones emitidas en el *Cuestionario de disciplina en el aula*, ya que en las sesiones de trabajo se hizo hincapié en la concienciación sobre la necesidad de las normas, las sanciones ante su incumplimiento y la mejora del clima del aula. Asimismo, presentamos los ítems que obtuvieron diferencias significativas entre el pretest y el postest en los profesores (tabla 7).

ÍTEM	TEXTO DEL ÍTEM	PROFESOR		T	SIGNIF.
		$\bar{X}$			
		PRE	POST		
1	LA CLASE ESTÁ ORGANIZADA	2.85	3.10	-1.247	0.216
2	EXISTEN NORMAS QUE LOS ALUMNOS TIENEN QUE CUMPLIR	3.85	4.10	-1.177	0.243
3	LAS NORMAS SON TAN CLARAS	2.88	3.46	-2.725	0.008
8	EL PROFESOR INDICA LO QUE LE SUCEDE A LOS ALUMNOS QUE NO CUMPLEN LAS NORMAS.	3.15	3.46	-1.348	0.182
9	EL PROFESOR ES ESTRICTO EN EL CUMPLIMIENTO DE LAS NORMAS	3.28	3.41	-0.690	0.492
10	EN CLASE EXISTE ORDEN.	2.92	3.07	-0.721	0.473
15	LOS ALUMNOS SIEMPRE DEBEN TENER QUE HACER	2.98	3.32	-2.038	0.045

Tabla 7. Diferencias significativas entre el pretest y postest del profesorado

17	EMPIEZA LAS CLASES PUNTUALMENTE.	3.03	3.80	-3.254	0.002
18	EXIJO ATENCIÓN A LOS ALUMNOS EN LAS EXPLICACIONES	4.05	4.28	-1.112	0.270
19	EL PROFESOR TRATA DE LA MISMA MANERA A TODOS LOS ALUMNOS.	3.93	3.83	0.411	0.682
20	EL PROFESOR CUMPLE LAS NORMAS DE CLASE	4.00	4.03	-0.136	0.892
21	LAS CLASES ACABAN PUNTUALMENTE	4.15	4.24	-0.474	0.637
22	LAS CLASES ACABA EN UN AMBIENTE CORDIAL.	3.71	3.88	-0.828	0.410
24	EL CLIMA DE LA CLASE ES DISTENDIDO Y DE DIÁLOGO.	3.56	3.73	-0.662	0.510
25	EL PROFESOR ES JUSTO CALIFICANDO A LOS ALUMNOS.	3.85	4.10	-1.453	0.150
26	EL PROFESOR ES RESPETUOSO CON LOS ALUMNOS	4.18	4.37	-1.0.94	0.227

**Tabla 7. Diferencias significativas entre el pretest y posttest del profesorado (cont.)**

A la vista de los resultados, se observó que la mayoría de los ítems mantienen la línea de respuesta que los profesores establecieron en el pretest y que se vuelven a reflejar sin cambios sustanciales en el posttest. Las variaciones que se han producido son, en su mayoría, de carácter positivo, es decir, en la línea de un mayor acuerdo con respecto a lo planteado en el ítem.

Podemos destacar, no obstante, tres ítems que presentan diferencias significativas. Así, en el ítem 3, los docentes pasan de una media de 2.88 a 3.46 lo que indica que se ha mejorado en que las normas están claras. A esta claridad normativa se une su cumplimiento, pues los profesores aumentan sus puntuaciones favorables en el ítem 2 aunque no de forma significativa.

El ítem 15, los alumnos saben lo que tienen que hacer, también presenta un alto índice de significación pues los profesores, aún manteniéndose en la línea del acuerdo, puntúan mucho más alto en esta ocasión que en la anterior, pasando del 2.88 al 3.32, lo que indica que, desde su perspectiva, los alumnos conocen lo que tienen que hacer.

El ítem 17, empieza la clase puntualmente, es el que alcanza un grado de significación más alto llegando al 0.002. Esto se debe al cambio en cuanto a la puntualidad del profesorado al comenzar sus clases, llegando a situarse su media en el 3.80, frente al 3.03 obtenido en el pretest.

Con respecto al resto de los ítems, cabe destacar que los profesores aumentan su media en el ítem 8, el profesor indica lo que sucede al alumno que no cumple las normas, pasando del 3.15 al 3.46 estando más de acuerdo en que se indica lo que sucede a los alumnos que no cumplen las normas. En esta línea, hay que afirmar que en el ítem 14; si al iniciar la clase el alumno no está en su sitio se le sanciona, los docentes han aumentado su media pasando de 1.90 a 2.12, lo que indica que se incrementa su grado de acuerdo con relación a lo manifestado en el ítem. Por último, destacar también los ítems 1, la clase está organizada, y 10, en clase existe orden, en los que las medias pasan del 2.85 al 3.10 y del 2.92 al 3.07 respectivamente situándose más en el acuerdo.

A continuación, se exponen los resultados obtenidos por los alumnos en el pretest y en el postest. El análisis se realizará teniendo en cuenta el resultado del análisis factorial del *Cuestionario de disciplina en el aula*, destacando los factores donde se obtuvieron diferencias significativas (tabla 8).

ÍTEMS	FACTOR 2 CLIMA DEL AULA	ALUMNO		T	SIGNIF.
		$\bar{X}$			
		PRE	POST		
1	LA CLASE ESTÁ ORGANIZADA.	2.39	2.98	-7.410	0.000
4	EN CLASE NOS ALTERNAN ESTAMOS EN SU ORDEN.	2.03	2.38	-3.634	0.000
7	LOS ALUMNOS DEDICAMOS EL TIEMPO DE CLASE AL TRABAJO.	2.83	3.06	-2.740	0.000
10	EN CLASE EXISTE ORDEN.	2.03	2.96	-5.905	0.000
22	LA CLASE AVANZA EN SU AMBIENTE CÁLIDO.	2.63	3.1	-4.330	0.000
24	EL CLIMA DE CLASE ES DISTENDIDO Y DE DIÁLOGO.	2.70	2.89	1.075	0.283

Tabla 8. Diferencias significativas entre pretest y postest para el alumnado

Destacan en este factor diferencias significativas en todos los ítems que lo conforman, excepto en el 24. Por tanto, se observa una mejoría en cuanto a las opiniones que los alumnos tienen sobre el clima del aula y destacamos las modificaciones que han experimentado en los ítems 1 y 10 sobre el orden y organización de la clase y los ítems 4 y 22 sobre el ambiente de clase, con un nivel de significación en cada uno del 0.000.

ÍTEMS	FACTOR 3 EXISTENCIA DE NORMAS Y CLARIDAD NORMATIVA	ALUMNO		T	SIGNIF.
		$\bar{X}$			
		PRE	POST		
2	EXISTEN NORMAS QUE LOS ALUMNOS TENEMOS QUE CUMPLIR.	3.58	3.91	-4.121	0.000
3	LAS NORMAS ESTÁN CLARAS.	2.92	3.37	-4.904	0.000
12	EL PROFESOR PROCURA QUE SE CUMPLAN LAS NORMAS.	3.37	3.47	0.0613	0.540
13	LOS ALUMNOS TIENEN QUE CUMPLIR LAS NORMAS.	3.90	3.90	0.203	0.839
15	LOS ALUMNOS SABEN LO QUE TIENEN QUE HACER.	3.35	3.39	-0.420	0.674
16	LAS NORMAS PARA REALIZAR LAS TAREAS ESTÁN CLARAS.	3.12	3.16	-0.309	0.758
18	EL PROFESOR SOLICITA NUESTRA ATENCIÓN A SUS EXPLICACIONES.	3.58	3.59	0.713	0.476

Tabla 9. Diferencias significativas entre pretest y postest del alumnado

Las opiniones de los alumnos en este factor no han variado, excepto en los ítems 2 y 3 en que se encontraron diferencias significativas, por lo que se aprecia una mejora de sus opiniones acerca de la existencia y claridad de las normas del centro.

ÍTEMS	FACTOR 4 INCUMPLIMIENTO DE LAS NORMAS	ALUMNO		T	SIGNIF.
		$\bar{X}$			
		PRE	POST		
6	SE SANCIONA A LOS ALUMNOS QUE INCUMPLEN LAS NORMAS.	2,79	3,31	-5,819	0,000
8	EL PROFESOR INDICA LO QUE SUCEDERÍA AL ALUMNO QUE NO CUMPLE LAS NORMAS.	3,16	3,18	0,942	0,346
9	EL PROFESOR ES ESTRICTO EN EL CUMPLIMIENTO DE LAS NORMAS.	2,93	2,89	0,624	0,533
11	EL PROFESOR EXPLICA CON PRECISIÓN CUÁLES SON LAS NORMAS QUE TENEMOS QUE CUMPLIR.	2,87	2,93	-0,508	0,612
14	SI AL PUNTO LA CLASE EL ALUMNO NO ESTÁ EN SU SITIO SE LE SANCIONA.	1,73	2,21	-5,997	0,000

Tabla 10. Diferencias significativas entre pretest y postest del alumnado

La mejora se observa en las opiniones de los alumnos con respecto a los ítems 6 y 14 con una significación del 0,000, lo que indica que se percibe con mayor claridad que se sanciona a los alumnos que no cumplen las normas.

### 3. Conclusiones

Después de la intervención llevada a cabo en el centro, podemos destacar las siguientes conclusiones:

El profesorado mejora en general las puntuaciones respecto al pretest y destacan las mejoras encontradas en cuanto al orden, la organización de la clase y la existencia de normas que los alumnos deben cumplir. Asimismo, se encontraron diferencias significativas en tres de los veintiséis ítems, mejorando sus opiniones en el sentido de que existe una mayor claridad normativa, los alumnos saben lo que tienen que hacer y que las clases comienzan puntualmente.

El alumnado mejora sus opiniones de forma significativa en once de los veintiséis ítems del cuestionario. En el factor 2 (clima del aula) los alumnos mejoran sus opiniones en todos los ítems: perciben una mejor organización, orden, mayor dedicación a las tareas de clase y mejoras en la cordialidad en el aula. En el factor 3 (claridad y existencia de normas) se observan cambios significativos y mejoran sus opiniones sobre la existencia de normas y mayor claridad de las

mismas. En el factor 4 (sanciones y cumplimiento de las normas) los alumnos manifiestan de manera significativa que se sanciona a los alumnos que no cumplen las normas.

En síntesis, se puede afirmar que la intervención llevada a cabo en el centro ha tenido repercusiones positivas en el conjunto de la comunidad educativa, no sólo en el ámbito de las relaciones personales sino también en el desarrollo del proceso educativo. Sin embargo, estas medidas de intervención no deben ser sólo de carácter puntual, sino que deben ser asumidas como una acción educativa más del centro que permita mantener e incluso aumentar los niveles de mejora obtenidos.

En la línea de estas conclusiones, Ros y Watkinson (1999) manifiestan que algunos problemas de disciplina o de violencia tienen su origen en lo que definen como violencia sistemática o burocrática propia de los centros educativos. La uniformidad que exige el sistema educativo en cuanto a las necesidades, intereses o aprendizajes, el trato diferenciado de los alumnos y los estilos educativos del profesorado, en muchas ocasiones crea conflictos en las relaciones entre los profesores y los alumnos. La satisfacción de las necesidades básicas de los alumnos, el que se sientan reconocidos, respetados o escuchados, las relaciones interpersonales, etc., se convierten en factores decisivos para la convivencia que enfatizan el papel socializador de la educación que, como señalan Marchesi y Martín (1998), supone un factor determinante de calidad en los centros educativos educativa.

En definitiva, la elaboración, organización y puesta en marcha de programas de mejora de la convivencia en los centros escolares debe ser un elemento que permita sentar las bases de las buenas relaciones entre todos los miembros de la comunidad educativa, lo que supone fundamentalmente un cambio de actitud en los miembros de la comunidad educativa, especialmente del profesorado y mayor implicación de las instituciones educativas para afrontar este reto.

## BIBLIOGRAFÍA

- ÁLVAREZ, M. Y SANTOS, M. (2003). *Un modelo de calidad pedagógica para los centros educativos*. Bilbao: Mensajero.
- APARICIO, F. Y GONZÁLEZ, R. M. (1994). *La calidad en la enseñanza superior y otros temas universitarios*. Madrid: Universidad Politécnica, ICE.
- BALLESTER, F. Y ARNÁIZ, P. (2001). Diversidad y Violencia escolar. *Revista Interuniversitaria del Profesorado*, 41, 39-58.
- BARDISA, T. (2001). La participación en las organizaciones escolares. En M. García de Cortazar et ál. (pp. 29-48). *Consenso y conflictos en los centros docentes no universitarios*. Madrid: UNED.

- CALVO, P. (2002). *La disciplina en Secundaria: un programa de intervención*. Tesis doctoral, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- CASAMAYOR, G. ET AL. (1998). *Cómo dar respuesta a los conflictos. La disciplina en la enseñanza secundaria*. Barcelona: Biblioteca de Aula.
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTES DEL GOBIERNO DE CANARIAS. Orden de 24 de septiembre de 2002, por la que se establece el Sistema de Indicadores de la Educación para la Comunidad Autónoma de Canarias. (BOC, de 16 de octubre de 2002).
- DE MIGUEL, M. (1997). La evaluación de los centros educativos. Una aproximación a un enfoque sistémico. *Revista de Investigación Educativa*, 15, 2, 145-178.
- ESCÁMEZ, J. (1998). *Educación en la autonomía moral*. Valencia: Consellería de Cultura, Educación y Ciencia de la Generalitat Valenciana.
- FERNÁNDEZ, I. (1998). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos*. Madrid: Narcea.
- (2001). *Guía para la convivencia en el aula*. Monografías Escuela Española. Madrid: CISS PRAXIS.
- GONZÁLEZ, T. (2000). *Evaluación y gestión de la calidad educativa*. Un enfoque metodológico. Málaga: Aljibe.
- LEY ORGÁNICA 1/1990, de 3 de octubre (BOE de 5 de octubre de 1990), de Ordenación General del Sistema Educativo.
- MARCHESI, A. Y MARTÍN, E. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempo de cambios*. Madrid: Alianza Editorial.
- MORTIMORE, J. (1991). *El uso de los Indicadores*. París: OCDE.
- PÉREZ VEGA, E. (1991). *Actas de la Jornadas de Planes de Estudio y Calidad de la Enseñanza Universitaria*. Madrid: Universidad Politécnica.
- REBOLLOSO, E.; FERNÁNDEZ, B.; CANTÓN, P. Y POZO, C. (2001). Reflexiones previas a la implementación de los planes de calidad en la enseñanza superior. *Evaluación e Intervención Psicoeducativa*, 5, 9-44.
- ROS, J. Y WATKINSON, A. (1999). *La violencia en el sistema educativo. Del daño que las escuelas causan a los niños*. Madrid: La Muralla.
- WATKINS, CH. Y WAGNER, P. (1991). *La disciplina escolar*. Madrid: MEC y Paidós.