

ORGANIZACIÓN DEL AULA DE CONVIVENCIA Y EFECTOS EN LA REDUCCIÓN DE CONDUCTAS CONTRARIAS

COEXISTENCE CLASSROOM ORGANIZATION AND EFFECTS IN REDUCING CONDUCT CONTRARY

Ramón **Tirado Morueta**¹

Sara **Conde Vélez**

Universidad de Huelva. Facultad de Ciencias de la Educación
Huelva, España

RESUMEN

Los problemas de convivencia escolar son un fenómeno frecuentemente analizado en diferentes estudios, en todos ellos se coinciden con una serie de problemáticas como son: conductas disruptivas; indisciplina en las relaciones entre el profesorado y el alumnado; problemas relacionales entre el alumnado; falta de implicación familiar; desmotivación y desinterés académico, tanto por parte del alumnado como del profesorado; absentismo; el hecho de ser percibido diferente; entre otros. En Andalucía (España), una de las medidas presentadas para la reducción de estos problemas de convivencia es la creación de aulas de convivencia que favorezca un proceso de reflexión por parte del alumno/a que sea atendido en ella.

Es por ello, que en este trabajo se pretende explorar los efectos que el aula de convivencia está teniendo en la reducción de conductas contrarias, así como la validez de las propuestas organizativas que la Administración Educativa sugiere para su eficaz funcionamiento. Para ello, tomando como muestra a 46 centros de la región de Andalucía, experimentados en el desarrollo de planes de convivencia, se plantea un análisis a través de ecuaciones estructurales, lo que permite tener una visión más global del fenómeno de estudio. El análisis de cada una de las hipótesis que se plantean en el estudio permite confirmar la validez de las propuestas organizativas planteadas por la Administración, si bien, las evidencias encontradas no muestran efectos positivos sobre la disminución de conductas contrarias.

¹ *Correspondencia:* Sara Conde Vélez. Departamento de Educación Facultad de Ciencias de la Educación Campus de "El Carmen" Tres de Marzo s/n - 21007 Huelva. Correo-e: sara.conde@dedu.uhu.es

Palabras clave: Convivencia escolar, Problemas de convivencia, Aula de Convivencia, Conductas Contrarias, gestión de la convivencia escolar, Mediación de conflictos.

ABSTRACT

The problems of school life is a phenomenon often discussed in various studies, they all coincide with a series of problems such as: disruptive behavior; indiscipline in the relationships between teachers and students; relational problems among students; lack of family involvement; motivation and academic disinterest, both by students and faculty; absenteeism; the fact of being perceived differently; among others. In Andalusia (Spain), one of the measures proposed to reduce the problems of coexistence is to create classrooms that promotes coexistence a process of reflection by the student / to be served on it. In this work intended explore the effects the mediation classroom is having in reducing conduct contrary, as well as the validity of the proposed that organizational Educational Administration suggests for effective functioning. The sample is composed of 46 centers which belong to the «Red School: Space of Peace» in Andalusia (Spain). An analysis of structural equation modeling which allows for a more comprehensive overview of the phenomenon under study. The analysis of each of the hypotheses confirms the validity of the proposed organizational raised by the administration, although the evidence found show no positive effects on the reduction of conduct contrary.

Key Words: Community life at school, problems of coexistence, mediation classroom, conduct contrary, management of community life at school, conflict mediation.

Introducción

Los problemas de convivencia escolar son un fenómeno frecuentemente analizado desde informes nacionales como el Estudio Estatal sobre convivencia escolar en la Educación Secundaria Obligatoria (Díaz-Aguado, Martínez y Martín, 2010), y desde estudios transnacionales (Cangas, Gázquez, Pérez, Padilla y Miras, (2007). En todos ellos se destacan como principales problemas de convivencia (Andrés y Barrios, 2009; Carpio y Tejero, 2013; Fernández-Enguita, 2007; Pérez de Guzmán y Amador, 2011): conductas disruptivas, consideradas como aquellas acciones que dificultan el normal desarrollo de las clases; indisciplina en las relaciones entre el profesorado y el alumnado; problemas relacionales entre el alumnado, aquí se puede incluir vandalismo, daños materiales, extorsiones, agresiones, violencia física, etc.; falta de Implicación familiar; desmotivación y desinterés académico, tanto por parte del alumnado como del profesorado; absentismo; el hecho de ser percibido diferente; entre otros.

El tratamiento de tales problemas se pueden abordar atendiendo a dos perspectivas: medidas punitivas y medidas de apoyo para el desarrollo de la conducta positiva. Trabajos como los realizados por Skiba, y Peterson, (2000), ponen de manifiesto que las intervenciones eficaces enfatizan en la construcción de conductas prosociales positivas en lugar de simplemente castigar comportamientos inapropiados. En este sentido la intervención eficaz requiere un amplio espectro de opciones que se extienden mucho más allá de un enfoque estrecho en el castigo y la exclusión.

Los centros educativos en España, en sus Planes de Convivencia establecen las medidas previstas para la prevención y el tratamiento de los problemas de convivencia que puedan surgir en el centro. Cada centro establece unas estrategias, acordes a la normativa educativa vigente en

su comunidad y al grado de autonomía que la propia legislación le confiere (Álvarez-García, Núñez, Dobarro y Rodríguez, 2012).

En este sentido, tras revisar literatura científica y normativa al respecto, se distinguen tres niveles de prevención según las estrategias adoptadas (Goh y Bambara, (2013); Horne, Sugai y Anderson, 2010). A saber:

- Prevención primaria, aquí se encuentran aquellas estrategias para prevenir que ocurra el problema antes de que aparezcan los síntomas del desorden. Este tipo de intervención promueve la participación de todo el alumnado, y toda la plantilla del centro y parece ser la mejor alternativa para llevar a cabo una prevención realmente efectiva (Aber, Jones, Brown, Chaundry y Samples, 1998; Grossman *et al.*, 1997; Olweus, 1993).
- Prevención secundaria, implica estrategias diseñadas para individuos que muestran primeras señales del desorden, para prevenir el desarrollo de problemas más severos. (Hawken y Horner, 2001; Lewis y Sugai, 1999)
- Prevención terciaria, son medidas centradas en individuos con problemas, establecidas y diseñadas para remediar ese problema, disminuir la duración y minimizar los efectos negativos. El objetivo de la ayuda individual no es sólo para disminuir la frecuencia de los problemas de comportamiento, sino también mejorar la calidad general de la vida del estudiante y de los implicados en la vida de los estudiantes. (Warren *et al.*, 2003)

Es en este último escenario, prevención terciaria, donde se contextualiza esta investigación. Distintos estudios internacionales ponen de relieve una serie de condiciones a considerar en este tercer nivel y, parecen reducir problemas de comportamientos y servir de apoyo a la conducta, entre ellos se encuentran: la implantación de planes y programas que dediquen tiempo a las intervenciones conductuales en las escuelas (Horner, Sugai y Anderson, 2010); la necesidad de contar con personal más cualificado en la implantación de procedimientos de comportamiento (Anderson *et al.*, 2008 ; Sugai *et al.*, 2009; Sugai, Lewis-Palmer, Todd y Horner, 2001); y contar con una importante inversión de tiempo y recursos (Horner, Sugai y Anderson, 2010).

En Andalucía, una de las medidas presentadas y regulada tanto en el Decreto de Convivencia 19/2007 como en la Orden de 20 de junio de 2011, por la que se adoptan medidas para la promoción de la convivencia en los centros docentes de Andalucía, es la creación de aulas de convivencia para el tratamiento individualizado del alumnado que, como consecuencia de la imposición de una corrección o medida disciplinaria, se vea privado de su derecho a participar en el normal desarrollo de las actividades lectivas. Sin contradecir lo mencionado anteriormente, se interpreta que el aula de convivencia es una medida preventiva si está gestionada con un conjunto integral y equilibrado de acciones preventivas.

En estas aulas de convivencia se favorecerá un proceso de reflexión por parte de cada alumno o alumna que sea atendido en las mismas acerca de las circunstancias que han motivado su presencia en ellas. Serrano, Tormo y Granados (2011) tras los resultados obtenidos de un programa piloto sobre la implantación de las aulas de convivencia en diversos centros educativos de la Comunidad Valenciana, concluyen que las aulas de convivencia resultan una novedosa alternativa para propiciar el desarrollo de actividades alternativas para aquellos alumnos o alumnas que, por presentar comportamientos disruptivos, se ven privados/as de continuar con el curso habitual de sus clases. Son una herramienta de trabajo para la formación del alumnado en convivencia, creando espacios de reflexión ante las actitudes disruptivas y fomentando actitudes empáticas.

En el caso de la Comunidad Autónoma de Andalucía, a través del Decreto 19/2007, de 23 de enero, se proponen una serie de normas para la organización de las aulas de convivencia. En el estudio que se presenta en este artículo se muestra un análisis de la eficacia de las normas propuestas por la Administración, desde una perspectiva estructural, con el ánimo de avanzar en un conocimiento más global del recurso y de sus efectos sobre la mejora de la convivencia en los centros educativos.

A continuación se presentan los factores que son planteados por la Administración Educativa, a su vez considerados en la literatura internacional sobre el tema, y que son analizados en este estudio en relación a las normas del aula de convivencia (Orden de 20 de junio de 2011; Decreto 19/2007). A saber:

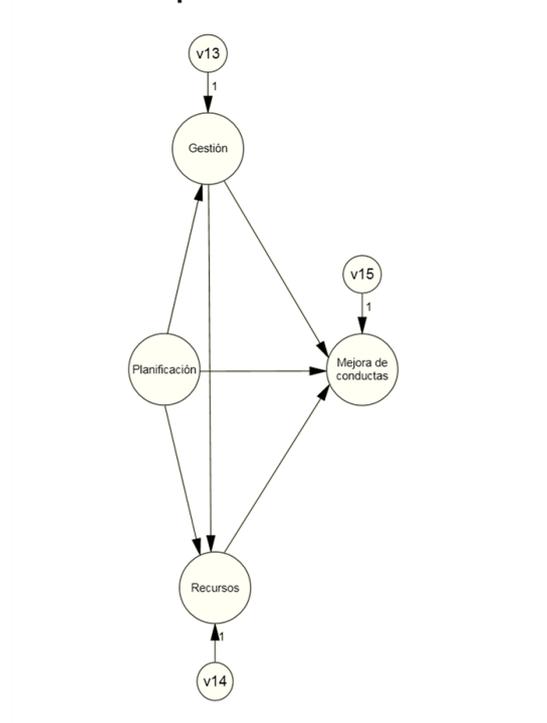
- *Planificación del aula de convivencia.* En los planes de convivencia se han de recoger los principios de actuación pedagógicos del aula, las condiciones, el procedimiento de derivación y la organización. (Orden de 20 de junio de 2011; Decreto 19/2007).
- *Personal del aula de convivencia.* El Plan de Convivencia debe recoger el horario de funcionamiento del Aula de Convivencia, así como las personas responsables de ésta. El centro podrá asignar al resto del profesorado tareas de atención y control del Aula dentro de su horario regular de obligada permanencia en el centro. En los centros de Educación Secundaria se podrá asignar profesorado de guardia específico para el Aula. Asimismo, para la atención del alumnado dentro del Aula se podrá contar con la colaboración de profesionales del centro o del Equipo de Orientación Educativa (Decreto 19/2007; Orden de 20 de junio de 2011).
- *Recursos del aula de convivencia.* Sería conveniente que el Aula de Convivencia fuera un aula de reducido tamaño en el que se dispusiera el mobiliario de forma que facilitase el diálogo y la reflexión. Debería estar situada en ubicaciones que la hicieran accesible, cercana e importante, lo más cerca posible de los despachos de los cargos directivos o la sala de profesores para darle un carácter más serio a la hora de trabajar (Decreto 19/2007; Orden de 20 de junio de 2011; Serrano, Tormo y Granados 2011).

En este estudio se propone conocer si la organización y didáctica del aula de convivencia, afecta a la disminución de las conductas contrarias. Se pueden entender por este tipo de conductas los siguientes problemas de convivencia: daños en las instalaciones, recursos materiales del centro, daños en las pertenencias de los miembros de la comunidad educativa, casos de maltrato y deterioro grave de las instalaciones, recursos materiales del centro.

Diseño y metodología

Hipótesis

A continuación se presenta el modelo teórico, hipótesis de trabajo, que se somete a análisis empírico en centros educativos de educación secundaria de Andalucía (Figura 1).

FIGURA 1. Hipótesis sometida a contraste

Por lo tanto, según el modelo teórico que se presenta, las hipótesis que se plantean son las siguientes:

H₁: La existencia de planificación del aula de convivencia influye directamente sobre una organización adecuada de los recursos del aula y sobre la gestión del personal que actúa en el aula.

H₂: La gestión del personal que atiende al aula de convivencia influye directamente sobre la organización de los recursos del aula de convivencia.

H₃: La organización de los recursos y la gestión del personal que atiende el aula, influye sobre la reducción de conductas contrarias.

Objetivos

El objetivo de este estudio consiste en corroborar la influencia que tiene la existencia de planificación, de la organización adecuada de los recursos, así como de la gestión del personal del aula de convivencia, sobre la reducción de las conductas contrarias. Entendiendo como conductas contrarias: daños en las instalaciones, recursos materiales del centro, daños en las pertenencias de los miembros de la comunidad educativa, casos de maltrato y deterioro grave de las instalaciones, recursos materiales del centro.

Tomando como punto de partida las hipótesis de trabajo planteadas, los objetivos de estudio son los siguientes:

- Corroborar la influencia de la existencia de una planificación del aula sobre la gestión del personal y organización de los recursos del aula

- Corroborar la influencia de la gestión del personal y organización adecuada de los recursos del aula de convivencia sobre la reducción de conductas contrarias.

Una vez descrita las hipótesis de partida y descritos los objetivos se presenta el método utilizado en esta investigación. A saber: muestra, descripción de los instrumentos de recogida de datos, y técnicas de análisis de datos que permiten un tratamiento integral de los datos y permitan una visión más integral del fenómeno estudiado

Muestra

Para la selección de la muestra se ha utilizado un muestreo intencional adoptando la antigüedad y experiencia como criterio objetivo. Concretamente la muestra se compone de 46 centros de educación secundaria de Andalucía integrados en la red «Escuela: Espacio de Paz» durante un periodo superior a 8 años.

La mayoría de los centros estudiados se ubican en zonas barrio y extrarradio de los diferentes municipios. En esta variable las zonas barrio y extrarradio suman el 81,1% de la muestra. Por otro lado respecto al nivel económico-cultural de la zona, la mayoría de los centros se ubican en un nivel medio-medio, medio-bajo (71,7%). (Tabla 1).

En general los centros son bastante diversos y heterogéneos en cuanto a su tamaño, si atendemos al número de alumnos/as (M=566,46; DT=377,75) y número de profesores/as (M=53,15; DT=25,25).

TABLA 1. Características geográficas y culturales de los centros

<i>Ubicación geográfica</i>			<i>Nivel económico cultural</i>		
	<i>f</i>	<i>%</i>		<i>f</i>	<i>%</i>
Zona Centro	8	17,4	Alto	1	2,2
Zona Barrio	24	52,2	Medio-Alto	2	4,3
Zona Extrarradio	13	28,9	Medio-Medio	7	15,2
			Medio-Bajo	26	56,5
			Bajo	5	10,9
NS/NC	1	2,2	NS/NC	5	10,9
TOTAL	46	100		46	100

Para la recogida de datos se optó por tomar como informantes a 46 profesores y 46 familiares integrados en las Comisiones de Convivencia de los centros de Educación Secundaria seleccionados.

Instrumentos y variables

Se diseña un instrumento formado por seis escalas. Cuatro de ellas son factores agentes, a saber: planificación del aula de convivencia, personal que atiende al aula de convivencia, recursos del aula. Y un factor resultado, a saber: reducción de las conductas contrarias a la convivencia escolar. Cada una de estas dimensiones se analiza a través de una escala tipo Likert con valores comprendidos de 1 a 4, siendo 1 nada y 4 mucho, incluyendo también la opción no sabe/no contesta.

Esta es la descripción de cada una de las escalas, atendiendo a las consideraciones indicadas por la Administración de la Comunidad Autónoma de Andalucía (Orden de 20 de junio de 2011; Decreto 19/2007):

- *Escala «Planificación»*. La escala tiene como objetivo conocer la medida en la que en el centro desarrolla los principios de actuación pedagógica del aula, las condiciones, el procedimiento de derivación y la organización.
- *Escala «Recursos»*. La escala tiene como objetivo conocer en qué medida, desde la gestión del centro se organizan los recursos y las instalaciones del aula de convivencia.
- *Escala «Personal»*. La escala tiene como objetivo medir la gestión del personal que atiende al aula de convivencia incluye variables agrupadas en las siguientes dimensiones: a) tareas de atención y control del aula; y b) seguimiento y horarios de funcionamiento y c) programación de acciones didácticas.
- *Escala «Conductas Contrarias»*. Esta escala mide los efectos del plan de convivencia sobre la reducción de los diferentes tipos de problemas de convivencia: daños a las instalaciones y pertenencias, maltrato entre compañeros, y relaciones entre miembros de la comunidad escolar (Díaz Aguado *et al.*, 2010).

Para la validación de cada una de las escalas o constructos se analizan las siguientes propiedades (Tabla 2):

- *Unidimensionalidad*. En primer lugar se comprueba que los indicadores que integran cada constructo son unidimensionales. Se realiza un análisis de componentes principales para cada constructo y se aplica el criterio de Kaiser (1960), es decir que solo para el primer componente principal el valor propio es mayor que 1. Otro dato relevante es que el primer componente explique la mayor parte de la varianza. En este caso, se comprueba que todas las escalas utilizadas cumplen tal condición.
- *La fiabilidad*. Mide la consistencia de los indicadores que forman el constructo, es decir, que los indicadores están midiendo lo mismo. Se calcula el Alpha de Cronbach, y la fiabilidad compuesta que oscilan entre 0 (ausencia de homogeneidad) y 1 (máxima homogeneidad). Ambas propiedades alcanzan valores superiores al recomendable (>0,70) en todos los constructos.
- *Validez convergente*. Mide el grado en el que los indicadores reflejan el constructo, es decir, miden lo que se propone medir. Para ello, se utiliza: a) el promedio de la varianza extraída, siendo el valor mínimo recomendado 0,5.; y b) la carga del factor, es decir, los indicadores que componen el factor, siendo recomendable que la varianza de cada indicador supere 0,5. Ambas condiciones se dan en cada una de las escalas. En el caso de la varianza extraída en cada escala siempre se supera la condición, teniendo valores comprendidos desde 70,15% y 95,24%. Igualmente, las cargas de las variables en cada factor superan valores de 0,73, alcanzando valores de 0,98 en algunos casos.

TABLA 2. Índices de validez de las escalas

Factor		Carga en el factor	Cronbach's Alpha for construct	Varianza explicada	Unidimensionalidad	
					1º factor	2º factor
Planificación	Se definen los principios de actuación pedagógica del aula de convivencia.	,980	0,983	95,24%	3,81	0,11
	Se establecen las condiciones de acceso.	,987				
	Se establece el procedimiento de derivación.	,970				
	Se planifica la organización del aula y sus recursos.	,967				
Recursos	El aula de convivencia tiene un tamaño adecuado.	,939	0,932	83,18%	3,32	0,29
	El mobiliario está dispuesto de forma que facilita el diálogo.	,926				
	Su ubicación la hace accesible y próxima.	,901				
	Existen materiales suficiente y de calidad para su uso didáctico.	,882				
Personal	El centro asigna al resto de profesorado tareas de atención y control del aula de convivencia.	,838	0,87	72,48%	2,89	0,57
	Se establece el horario de funcionamiento del aula de convivencia.	,887				
	El departamento de orientación o EOE programa las acciones didácticas.	,797				
	Las personas responsables del aula realizan los seguimientos de asistencia del alumnado derivado a la misma.	,881				
Conductas contrarias	El PC ha contribuido a reducir los daños en las instalaciones, recursos materiales del centro.	,931	0,87	70,15%	2,80	0,60
	El PC ha contribuido a reducir los daños en las pertenencias de los miembros de la comunidad educativa.	,824				
	El PC ha contribuido a reducir los casos de maltrato.	,731				
	El PC ha contribuido a reducir el deterioro grave de las instalaciones, recursos materiales del centro.	,867				

Fuente. Elaboración propia

Análisis de datos

Con la finalidad de corroborar la influencia directa de los factores agentes del aula de convivencia (planificación, recursos y personal) sobre los resultados (reducir las conductas contrarias), se recurre a la confección de un modelo de ecuación estructural. El modelo de ecuación estructural es una combinación de análisis factorial con regresión lineal múltiple. Se trata de una técnica confirmatoria, por lo que se requiere que el investigador, partiendo de la racionalidad de una teoría (basada en hallazgos previos), defina las variables que tienen un efecto sobre otras variables, siempre. Esta técnica se basa en que toda teoría implica un conjunto de correlaciones y si tal teoría es válida debe ser posible reproducir los patrones de correlación (supuestos) en datos empíricos (Tirado, Pérez y Aguaded, 2011: 52). El programa utilizado para la creación del modelo fue Amos 18.

Resultados

Los índices de bondad de ajuste, en este caso, indicaron que el modelo se ajustó, atendiendo a las diferentes hipótesis planteadas, discretamente bien a los datos. (Tabla 3). Los datos de ajuste más bajos se encuentran en el índice NFI, dada su naturaleza sujeta al tamaño de la muestra.

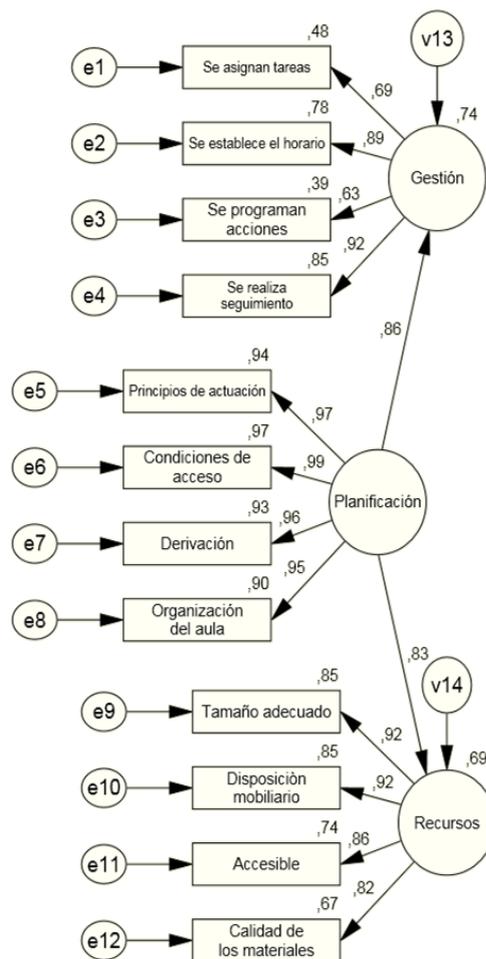
TABLA 3. Índices de ajuste de los modelos

	<i>Fit Index</i>	<i>Recommended Value</i>	<i>Hipótesis 1</i>	<i>Hipótesis 2</i>	<i>Hipótesis 3</i>
Absolute fit index	Chi-square/degrees of freedom	≤ 3,00	2,18;p<0,001	1,68;p=0,001	1,55;p=0,001
Comparative fit	IFI (incremental fit index)	≥ 0,90	0,915	0,951	0,940
	NFI (normed fit index)	≥ 0,90	0,854	0,888	0,846
	CFI (comparative fit index)	≥ 0,90	0,914	0,950	0,939
Error of approximation	RMSEA (root mean square error of approximation)	≤0.06and ≤ 0.08	0,16	0,12	0,10

Fuente. Elaboración propia

H₁: La existencia de planificación del aula de convivencia influye directamente sobre una gestión adecuada de los recursos del aula y sobre la existencia de organización del personal que actúa en el aula (Figura 2).

FIGURA 2. Modelo estructural de la hipótesis 1



Fuente. Elaboración propia

Los índices de ajuste muestran que el modelo se ajusta bien a los datos, el alto nivel explicativo del modelo, manifestado a través de los elevados valores de R^2 , y de los índices de regresiones significativas ($p < 0,001$) que conforman el modelo, permiten la aceptación de la Hipótesis 1.

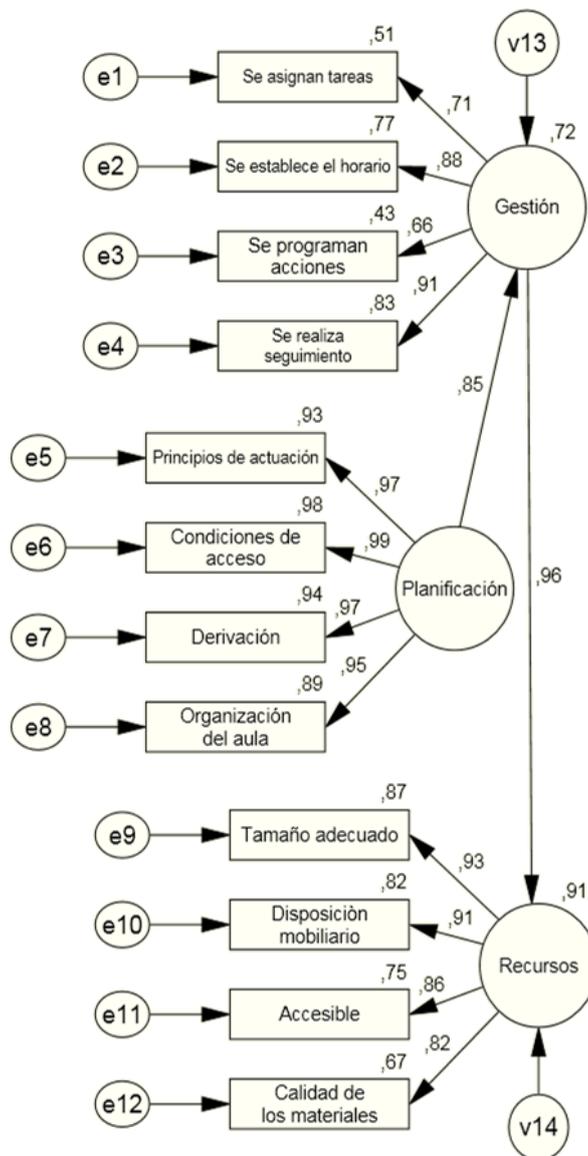
El modelo está organizado en tres variables latentes, exógenas, que son «planificación», «gestión del aula» y «recursos». Cada una de estas variables manifiesta elevados índices de regresión con sus respectivas variables observadas, o endógenas; valores comprendidos desde 0,63 hasta 0,99. La hipótesis plantea el efecto directo de la existencia de una planificación del aula de convivencia en la gestión del personal del aula, así como, en la administración de los recursos. En este sentido se manifiestan índices de regresión positiva del factor «planificación» sobre el factor «gestión del aula» ($\beta = ,86$; $p < 0,001$), así como sobre el factor «recursos» ($\beta = ,83$; $p < 0,001$), siendo también elevados los valores de R^2 tanto en el factor «gestión del aula» ($R^2 = ,74$) como en el factor «recursos» ($R^2 = ,69$).

H₂: La existencia de una organización del personal que atiende al aula de convivencia influye directamente sobre una gestión adecuada de los recursos del aula de convivencia (Figura 3).

En esta segunda hipótesis se añade otro elemento al modelo, el cálculo de la regresión, es decir, de la influencia o capacidad de pronóstico del factor «gestión del aula» sobre el factor «recursos». En este sentido los datos confirman la existencia de una fuerte influencia de la gestión del aula sobre la adecuación de los recursos del aula y de su ubicación ($\beta = ,96$; $p < 0,001$). Asimismo, esta incorporación produce un aumento en los valores de la varianza explicada por el modelo, tanto en el del factor «gestión del aula» ($R^2 = ,72$) como en el factor «recursos» ($R^2 = ,91$). Si bien, al incorporar este indicador, la influencia del factor «planificación» sobre el factor «recursos» desaparece. No obstante, la mejora de los índices de ajuste, permiten aceptar el modelo con estas condiciones.

Con esta salvedad, la Hipótesis 2 se da por cierta, y en consecuencia, se acepta que las actividades de organización del personal para el uso del aula de convivencia tiene una influencia positiva sobre una gestión adecuada de los recursos.

FIGURA 3. Modelo estructural de la hipótesis 2



Fuente. Elaboración propia

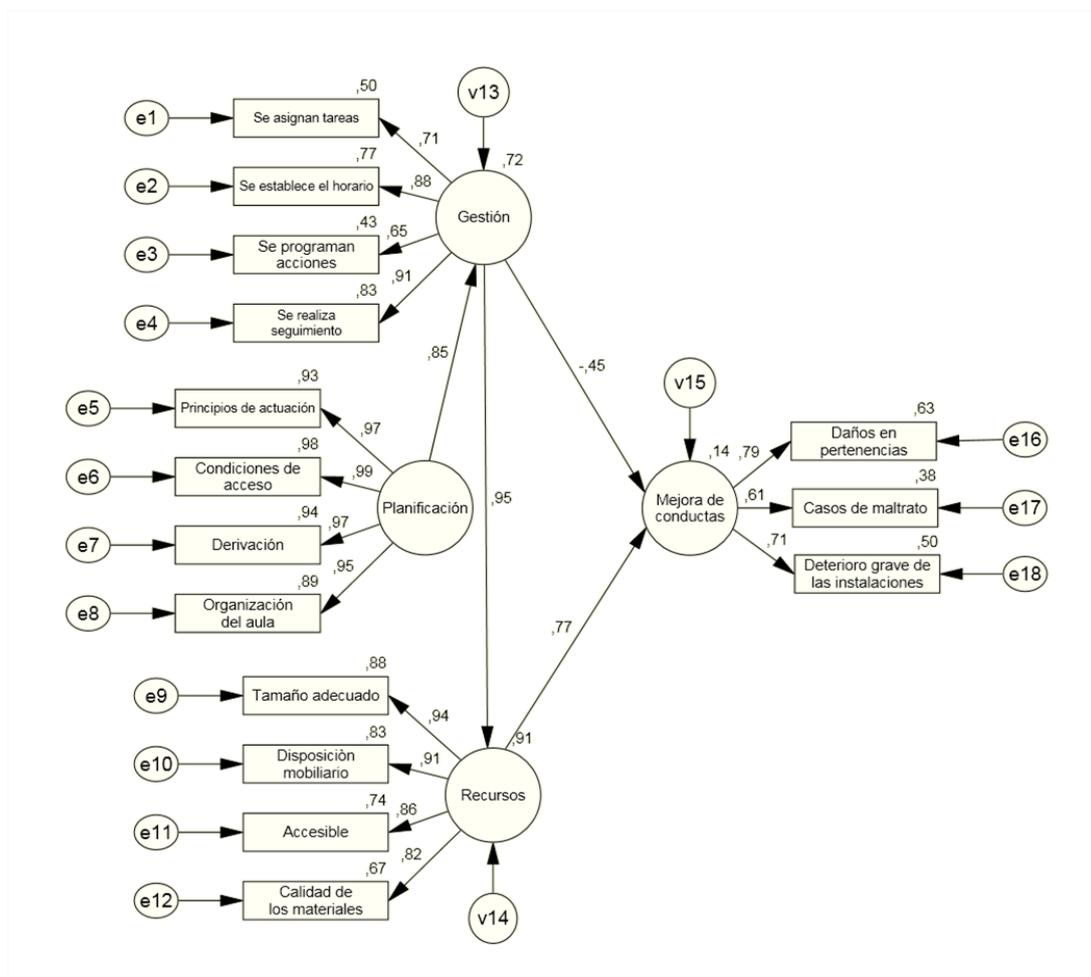
H₃: La planificación, gestión adecuada de los recursos y la existencia de una organización del personal que atiende el aula, tiene una influencia directa sobre la reducción de conductas contrarias (Figura 4).

La tercera hipótesis incorpora un nuevo factor latente a la ecuación, la reducción de conductas contrarias a la convivencia escolar. Este factor, denominado «mejora de conductas», queda integrado por las variables observadas daños en pertenencias ($\beta = ,79$; $p < 0,001$), casos de maltrato ($\beta = ,61$; $p < 0,001$), y deterioro grave de las instalaciones ($\beta = ,71$; $p < 0,001$), con altos índices de varianza en cada una de las mismas. Asimismo, se incorporan dos regresiones, que

tratan de medir la influencia de la gestión del aula y la influencia de la gestión adecuada de los recursos sobre la reducción de conductas contrarias.

Los índices de ajuste del modelo a los datos, así como los valores de R^2 , y de sus regresiones, no permiten aceptar la Hipótesis 3, tal y como está formulada.

Figura 4. Modelo estructural de la hipótesis 3



Fuente. Elaboración propia

Concretamente, se constata un discreto índice de varianza en el factor «mejora de conductas» ($R^2 = .14$), lo que no ha de resultar extraño debido a los múltiples factores que pueden influir en la reducción de conductas contrarias de convivencia en cualquier centro educativo. Es más, en este sentido, el valor de la varianza de este factor en la ecuación no se puede afirmar que sea relativamente bajo, teniendo en cuenta que se está considerando la influencia de un único aspecto, el aula de convivencia, entre los múltiples aspectos que pueden también tenerla.

En cuanto a los índices de regresión, aparecen datos que impiden la aceptación de la hipótesis 3. Por una parte, encontramos una influencia directa de la organización adecuada de los recursos del aula sobre la reducción de las conductas contrarias ($\beta = .77$; $p < 0,001$), mientras que los efectos de la gestión del personal del aula sobre este mismo factor es inverso ($\beta = -.45$; $p < 0,001$).

Estos resultados muestran una situación aparentemente contradictoria, dado que por una parte se manifiesta una influencia fuerte y directa de la organización material del aula sobre la mejora de la convivencia, y, por otra, se manifiesta una influencia inversa de la gestión del aula sobre la mejora. Anticipando la discusión de esta evidencia, entendemos que lo que explica este fenómeno es la comprensión de que se tratan de dos factores, relacionados, pero con diferentes identidades. Mientras que la organización adecuada y material del aula no está vinculada con un uso de la misma, la gestión del aula de convivencia no se entiende si su uso; en otras palabras, lo sustancial de la gestión es la producción del hecho. En definitiva, gestionar el aula lleva implícita su utilización, y es esto lo que, en primera instancia, mantiene una relación contraria con la mejora de la convivencia escolar.

Conclusiones

La imposibilidad de aceptar la Hipótesis 3, tal y como se formula, viene indicada por los valores de los índices de regresión, es decir, por el tipo de influencia que ejerce la gestión del personal y la organización de los recursos del aula sobre la disminución de las conductas contrarias. En este sentido, mientras el factor «recursos» tiene una influencia positiva sobre la «mejora de conductas» ($\beta = ,77$; $p < 0,001$), el factor «gestión» ejerce una influencia inversa sobre la misma ($\beta = -,45$; $p < 0,001$). Por tanto, se concluye, que la Hipótesis 3 no puede ser aceptada.

Esta circunstancia, invita a una reflexión y debate sobre un fenómeno aparentemente paradójico, pero comprensible desde nuestro punto de vista. Se podría comenzar por entender que el aula de convivencia es una medida correctora, es decir, se aplica a sujetos que debido a conductas contrarias se ven privados, temporalmente, de su asistencia al aula docente en el curso regular. Por otra parte, los problemas de convivencia escolar, dada su naturaleza compleja, para abordarlos se requiere de planes estratégicos complejos que instan, en primer término, a la participación activa y democrática de la comunidad educativa, cada parte desde el ejercicio de sus derechos como ciudadanos, profesores, familiares y alumnos.

Por tanto, y sólo, en primer término nos encontramos con unos resultados que no deben resultar paradójicos si se aborda el problema desde una concepción global, comprensiva y abierta del fenómeno. Y desde esta perspectiva, serán otras las medidas, de carácter preventivo, más socializadas, las que tengan influencia positiva en la reducción de conductas contrarias. En cambio, es razonable que el aula de convivencia correlacione positivamente con la existencia de conductas contrarias, es más, su naturaleza y concepción no se entiende sin la existencia de las mismas. Por tanto, no se puede aceptar la existencia del aula de convivencia como una medida que tenga efectos directos en la reducción de los problemas de convivencia, sino, más bien sujeta a circunstancias reparadoras siempre que prevalezcan conductas disruptivas, casos de maltrato, daños en los equipamientos del centro y cualquier otra forma de agresión o violencia social en los centros educativos.

No obstante, puede resultar contradictoria la influencia positiva de la organización adecuada de los recursos del aula de convivencia sobre la reducción de conductas contrarias. Sin embargo, es lícito suponer que son aspectos relacionados pero independientes, y, en este sentido, puede existir un aula de convivencia con recursos adecuadamente organizados sin que ello suponga que esté siendo utilizada. En cambio, la gestión del personal que interviene en el aula es una evidencia de que se está utilizando.

En relación a los objetivos previstos, pensamos, que se corrobora la influencia que tiene la existencia de una planificación del aula sobre la gestión del personal y organización de los recursos del aula. Por otro lado, respecto al segundo objetivo, existe una influencia relativa de la gestión del personal y organización adecuada de los recursos del aula de convivencia sobre la reducción de conductas contrarias, además de la influencia inversa que tiene la gestión del personal del aula sobre la reducción de conductas contrarias. En otras palabras, la activación del aula de convivencia tiene sentido en la medida en la que las conductas contrarias aumentan en el centro.

Finalmente, es preciso insistir en que se trata de una investigación que aborda el fenómeno desde una perspectiva sistémica y estructural, necesaria para el desarrollo de una teoría basada en la evidencia empírica que permita comprender el fenómeno complejo desde un ángulo más abierto y global.

Los instrumentos utilizados, son susceptibles de mejora por medio de réplicas en muestras más numerosas, y a través de permanentes procesos de validación teórica alimentados por las aportaciones de estudios empíricos en profundidad.

Asimismo, no debe olvidarse que los resultados de este estudio no son generalizables dado que la muestra la componen un grupo de centros experimentados en la gestión de la convivencia escolar, por lo que es aconsejable replicar este análisis en otros contextos con muestras aleatorias que permitan una mayor generalización de los resultados.

Referencias

- Aber, J.L., Jones, S. M., Brown, J. L., Chaundry, N., y Samples, F. (1998). Resolving conflict creatively. Evaluating the effects of a school-based violence prevention program in neighborhood and classroom context. *Development and Psychopathology*, 10, 187-213.
- Alvarez, D, Núñez, J.C, Dobarro, A. y Rodríguez, C (2012). Propiedades psicométricas del Cuestionario de Medidas para la Mejora de la Convivencia en Educación Primaria (Cuestionario M-EP). *Revista Electrónica de Metodología Aplicada*, 2 (17), 1-17.
- Aanderson, C., Lewis-Palmer, T., Todd, A., Horner, R., Sugai, G., y Sampson, N. (2008). *Individual student systems evaluation tool*. OSEP TA-Center on Positive Behavioral Interventions and Supports. Eugene: University of Oregon.
- Anderson, A.R., Christenson, S.L., Sinclair, M.F. y Lehr, C.A. (2004). Check y Connect: The importance of relationships for promoting engagement with school. *Journal of School Psychology*, 42, 95-113.
- Andrés, S. y Barrios, A. (2009). De la violencia a la convivencia en la escuela: El camino que muestran los estudios más recientes. *Revista Complutense de Educación*, 1, 205-227.
- Campo, A., Fernández, A y Grisaleña, J. (2005). La Convivencia en los Centros de Secundaria: Un estudio de casos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 38, 121-145
- Cangas, A. J., Gázquez, J. J., Pérez, M. C., Padilla, D. y Miras, F. (2007). Evaluación de la violencia escolar y su afectación personal en una muestra de estudiantes europeos. *Psicothema*, 10, 114-119.
- Carpio, C. y Tejero, J.M. (2013). Análisis de los factores influyentes en un ambiente escolar con violencia. *REOP*, 3 (24), 124-134.

- Cerezo, F. (2008). Acoso escolar. Efectos del bullying. *Boletín de la Sociedad de Pediatría de Asturias, Cantabria, Castilla y León*, 48, 353-358.
- Decreto 19/2007, de 23 de enero, por el que se adoptan medidas para la promoción de la Cultura de Paz y la Mejora de la Convivencia en los Centros Educativos sostenidos con fondos públicos. (BOJA, Nº 25, del 2 Febrero 2007).
- Díaz-Aguado, M.J., Martínez, R. y Martín, J. (2010). *Estudio Estatal sobre convivencia escolar en la Educación Secundaria Obligatoria*. Observatorio Convivencia Escolar.
- Fernández-Enguita, M. (2007). Educar es cosa de todos: escuela, familia y comunidad. En J. Garreta (Ed.), *La relación familia-escuela* (13-32). Lleida: Edicions de la Universitat de Lleida.
- Goh, A. y Bambara, L. (2013). Individualized Positive Behavior Support in School Settings: A Meta-Analysis. *Remedial and Special Education*, 33(5), 271-286.
- Grossman, D. C., Neckeman, H. J., Koepsell, T. D., Liu, P. Y., Asher, K., Beland, K., Frey, K., y Rivera, F. P. (1997). Effectiveness of a violence prevention curriculum among children in elementary school. *Journal of the American Medical Association*, 277, 1605-1611.
- Horner, R., Sugai, G. y Anderson, C. (2010). Examining the evidence base for school-wide positive behavior support. *Focus on exceptional children*, 8(42), 1-16.
- Moral, J. C., Sánchez, J. C. y Villarreal, M. E. (2010). Desarrollo de una Escala Multidimensional Breve de Ajuste Escolar. *R.E.M.A. Revista Electrónica de Metodología Aplicada*, 15(1), 1-11.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What Know and what we can do*. Oxford: Blackwell.
- Orden de 20 de junio de 2011, por la que se adoptan medidas para la promoción de la convivencia en los centros docentes sostenidos con fondos públicos y se regula el derecho de las familias a participar en el proceso educativo de sus hijos e hijas. (BOJA, Nº 132, del 7 de Julio de 2011).
- Pérez de Guzmán, V. y Amador, L. (2011). Resolución de conflictos en las aulas. Un análisis desde la Investigación-Acción. *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria*, 18, 99-114.
- Serrano, A., Tormo, M.P. y Granados, L. (2011). Las aulas de convivencia, una medida de prevención a la violencia escolar. *Criminología y Justicia*, 1, 4-8.
- Skiba, R. y Peterson, R. (2000). The Dark Side of Zero Tolerance: Can Punishment Lead to Safe schools?. *Phi Delta Kappan*, 5(80),1-11. Recuperado de http://curry.virginia.edu/uploads/resourceLibrary/dark_zero_tolerance.pdf
- Sugai, G., Horner, R., y Lewis, T. (2009). *School-wide positive behavior support implementers' blueprint and self-assessment*. Eugene, OR: OSEP TA-Center on Positive Behavioral Interventions and Supports.
- Sugai, G., Lewis-Palmer, T., Todd, A. W., y Horner, R. H. (2001). *The school wide assessment tool*. Eugene: University of Oregon.
- Warren, J. S., Edmonson, H. M., Griggs, P., Lassen, S. R., McCart, A., Turnbull, A., y Sailor, W. (2003). Urban applications of school-wide positive behavior support: Critical issues and lessons learned. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 5(2), 80-91. doi:10.1177/10983007030050020301

Fecha de entrada: 4 de noviembre de 2014

Fecha de revisión: 17 de febrero de 2015

Fecha de aceptación: 23 de agosto de 2015