

MEMORIA

TÍTULO

“Convivencia y aprendizaje, dos caras de la misma moneda”.

(La construcción de una nueva escuela basada en evidencias para la mejora de resultados académicos y la convivencia mediante un abordaje integral, integrado y holístico en el CRA de Lozoyuela).

RESUMEN

El alumnado tiene derecho a desarrollarse en entornos seguros, libres de violencia. La escuela, tiene el reto de hacer converger toda su actividad teórica y práctica hacia la creación de una atmósfera educativa preventiva que facilite la mejora de los resultados escolares y una Educación de calidad.

JUSTIFICACIÓN

Introducción.

El alumnado tiene derecho a desarrollarse en entornos seguros, libres de violencia. Además, tienen derecho a recibir las mejores actuaciones académicas basadas en evidencias científicas internacionales para vivir, colectivamente en la escuela, valores democráticos y pacíficos que son el garante de una escuela y una sociedad futura más solidaria.

La escuela es un agente socializador de primer orden. El alumnado en los centros educativos recibe, aprende y desarrolla además de conocimientos, capacidades y competencias, una mirada que le permite leer e interpretar el mundo. Socializar al alumnado en espacios libres de violencia es una tarea compleja, multidisciplinar y comunitaria.

La escuela no es sólo un escenario de formación y entrega de conocimientos, sino que se legitima como un espacio para promover actitudes y valores encaminados a desarrollar una convivencia pacífica entre los seres humanos. (Cerda, Salazar, Guzmán, & Narváez, 2018). Desde esta perspectiva, la convivencia escolar se refiere a las diversas interacciones que se dan entre todos los estamentos de la institución escolar, y que puede repercutir de forma significativa sobre el desarrollo ético, intelectual y socio afectivo de los estudiantes (Retuert & Castro, 2017).

Aproximación conceptual y teórica

El primer paso para la mejora de la convivencia escolar es reconocer la existencia de violencia desde edades muy tempranas y evitar trivializarla (Mayes & Cohen, 2003). Si las situaciones de violencia no se identifican como tales, pueden acabar normalizándose (Kärnä, Voeten, Poskiparta, & Salmivalli, 2010; Oliver, 2014; Padrós, 2014).

Según UNICEF (2014), uno de cada tres estudiantes entre 13 y 15 años en el mundo está sufriendo *bullying* de forma regular. Amnistía Internacional (2008) hace referencia explícita a la seguridad en las escuelas para las niñas, ya que son las que más violencia reciben en estos contextos.

El estudio realizado por Save the Children y presentado en mayo de 2016 reveló unos niveles de prevalencia de un 9,3% en victimización global en acoso escolar y de 6,9% en ciberacoso para el alumnado de ESO en los centros públicos a nivel nacional.

Ante esta problemática, la creación de centros educativos seguros es un objetivo internacional y europeo (Duque y Teixido, 2016). La seguridad del alumnado en los centros educativos, además, está asociada con una mejora del aprendizaje y el rendimiento académico (Devine & Cohen, 2007; Thapa, Cohen, Guffey, & Higgins-D’Alessandro, 2013), mientras que ser víctima de acoso escolar tiene repercusiones directas no solo en un menor rendimiento académico sino en la generación de una baja autoestima, depresión y ansiedad, entre otras problemáticas (Cava, Buelga, Musitu, & Murgui, 2010; Mayes & Cohen, 2003; Osvaldsson, (2011).



Estudios demuestran que ser víctima de acoso o intimidación escolar tiene un efecto negativo considerable en el rendimiento del estudiante (Ammermueller, 2012; Ponzo, 2013). La ocurrencia o presencia de situaciones de victimización e indisciplina, tienden a asociarse con peores desempeños académicos en los estudiantes, lo que resulta coincidente con otras investigaciones nacionales e internacionales (Cohen, McCabe, Michelli, & Pikerall, 2009; De Pedro, Gilreath, & Berkowitz, 2016; Treviño, Place & Gempp, 2012). Vivenciar en las aulas situaciones de indisciplina escolar durante el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje afecta de forma significativa al grado de aprovechamiento académico, pues no sólo se vinculan con el establecimiento de un ambiente propicio para que el aprendizaje ocurra, sino que también influye negativamente en la motivación por aprender de dichos estudiantes (Arens, Morin & Watermann, 2015). En cambio, una organización escolar con una estructura de mayor disciplina se asocia con mayor compromiso de parte de los estudiantes hacia el aprendizaje (Cornell, Shukla, & Konold, 2016); por el contrario, en las escuelas sin normas, estructuras y relaciones de apoyo, los alumnos tienen más posibilidades de verse afectados por situaciones de acoso de pares o violencia, lo que se traduce generalmente en mayor absentismo escolar y un menor rendimiento académico (Astor, Guerra, & Van Acker, 2010).

Un niño presenta un bajo rendimiento cuando éste no se muestra capaz de alcanzar el nivel de rendimiento medio que se espera para su edad y nivel de maduración, pudiendo verse explicado básicamente por dos aspectos relacionados: los trastornos de aprendizaje y los trastornos emocionales (Gázquez & Pérez-Fuentes, 2010).

Este sería el modo en que la violencia/agresión/intimidación tiene un impacto, de manera indirecta, es decir, a través de la alteración del clima escolar, y afectaría negativamente sobre el aprendizaje y las habilidades que serían desarrolladas y/u optimizadas, a partir de un ambiente escolar normalizado (Pérez-Fuentes, Álvarez-Bermejo, Molero, Gázquez & López Vicente, 2012). En cuanto a la forma directa en que la violencia puede impactar sobre el sujeto, éste se produce por el desajuste psicológico y de la personalidad del sujeto, viéndose afectadas, por tanto: la autoestima, la confianza en sí mismo, las habilidades sociales, etc. (Espinoza, 2006; Eisenberg, Neumark-Sztainer & Cheryl, 2003).

Los estudiantes que manifiestan ser víctimas de rechazo por sus iguales tienden a presentar patrones negativos en sus fines educativos, su autopercepción de eficacia académica, y su rendimiento académico (Arslam, 2016). Numerosas investigaciones han reportado evidencia de relaciones positivas entre el clima escolar favorable y el rendimiento académico (Cohen, et al 2009; Høigaard, Kovac, Overby & Haugen, 2015; Koth, Bradshaw & Leaf, 2008). Al parecer, la percepción del clima escolar por parte de los estudiantes constituye un factor moderador con respecto de su desempeño académico, expresado en el promedio de calificaciones (Maxwell, 2016; O'Malley, Voight, Renshaw, & Eklund, 2015). Más aun, se ha logrado constatar que en aquellas instituciones escolares donde se da una convivencia democrática los estudiantes presentan niveles más altos de desempeño, al controlar el efecto de variables socio-culturales de partida (Castro-Morera, García-Medina, Pedroza-Zúñiga & Caso-Niebla, 2015).

Necesidad educativa

Es por ello que los centros educativos cada vez están más interesados en incorporar actuaciones que prevengan y combatan el *bullying* como ***necesidad educativa de primer orden***. La convivencia “implica una trama compleja de diversas relaciones entre los actores que participan del proceso educativo de un establecimiento, constituyendo dinámicas de relación y poder que influyen en el clima emocional, estilos comunicacionales y vinculares, que son propios del lugar donde se reproducen. En esta definición se añade que la convivencia escolar incluye prácticas que se tienen que hacer con las interacciones entre los estudiantes y de éstos con sus docentes, así como con la relación con los padres; estas prácticas incluyen,



entre otras cosas, la construcción de acuerdos y la solución de conflictos. De forma tal, que, si estas prácticas funcionan, pueden tener consecuencias positivas, que se manifiestan en comportamientos adecuados de inclusión, participación y resolución pacífica de conflictos” (Cerdea, G.A., Salazar, Y.S., Guzmán, C.E., & Narváez, G., 2018). También pueden existir casos opuestos, en los que las prácticas inclusivas no sean realizadas adecuadamente, y puedan generar consecuencias negativas como exclusión, segregación y resolución violenta de conflictos (Retuert & Castro, 2017).

Existen diferentes modelos de convivencia que van desde los más disciplinares y protagonizados por el profesorado a aquellos con un carácter más preventivo y liderados por la comunidad en su conjunto (Martín & Tellado, 2012). Diversos autores y autoras (Banks, 1997; Farrington, 1993; Olweus, 1993; O’Moore & Minton, 2005; Yoneyama & Naito, 2003) señalan la importancia de incluir a la comunidad en la gestión de la convivencia si se pretende tener éxito en la prevención y resolución de conflictos, así como en la erradicación del acoso escolar. Más concretamente, otros investigadores e investigadoras (Espelage et al 2013; Ortega & Lera, 2000) hacen hincapié en la necesidad de que toda la comunidad educativa participe en la creación de normas y valores para la mejora de la convivencia. Siguiendo esta línea (Rigby & Slee, 2008) sugieren que la intervención en la convivencia dentro de los centros educativos, supone la implicación de todos los integrantes de la comunidad escolar. Así, alumnos, personal docente, administración y familias, tendrán como objetivo la eliminación de un repertorio de conductas negativas que producirán un clima social deteriorado (Astor, Benbenishty, Zeira & Vinokur, 2002; Giancola & Bear, 2003), las cuales innegablemente van a afectar al normal desarrollo y funcionamiento del centro escolar (Sánchez, Rivas y Trianes, 2006; Westling, 2002).

Sólo con la implicación y colaboración activa de todos los sectores de nuestra comunidad educativa y actuaciones contrastadas podremos disminuir la intensidad de los conflictos. Actuaciones de éxito que se dirigen y comprometen a luchar por un aprendizaje de calidad para todas las niñas y niños, sin ninguna exclusión.

La escuela, desde nuestro punto de vista, tiene el reto de hacer converger toda su actividad teórica y práctica hacia la creación de una atmósfera educativa preventiva de cualquier tipo de violencia escolar que facilite la mejora de los resultados escolares y una Educación de calidad.

Etapas educativas que participan en el proyecto.

- Educación Infantil.
- Educación Primaria.

Competencias Básicas que pretende desarrollar el proyecto.

- Competencias sociales y cívicas.
- Aprender a aprender.
- Competencia de comunicación lingüística.
- Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor.
- Competencia digital.

Áreas curriculares/Departamentos que colaboran en el proyecto. (Ver figura 1)

- Área de Lengua.
- Área de Matemáticas.
- Área de Ciencias Naturales.
- Área de Inglés.
- Área de y Ciencias Sociales.
- Área de Música.
- Área de Plástica.



- Área de Educación Física.
- Área de valores Educativos.
- Extensión de acciones en recreos escolares y extensión del tiempo de aprendizaje.

Beneficiarios del proyecto.

Esta actuación se ha puesto en marcha en la totalidad del Centro Rural Agrupado (CRA) de Lozoyuela en la Sierra Norte de la Comunidad de Madrid.

El centro consta de 16 unidades: 6 de Educación Infantil (EI) y 10 de Educación Primaria (EP), dispersas en tres municipios: El Berrueco, Lozoyuela y Montejo de la Sierra. Cabe destacar que cada municipio tiene unas características singulares; población, unidades, ratios, etc. Al abordarlo en cada una de las localidades nos sugiere la transferibilidad de la propuesta a otros posibles contextos escolares.

Se implica la totalidad del Claustro al estar vinculadas todas las acciones descritas en la presente memoria con los documentos de centro, como eje vertebrador de nuestro CRA.

OBJETIVOS

Objetivo General. - Mejorar la convivencia y los resultados académicos de todo nuestro alumnado.

O1.- Con el centro. – Institucional.

O1.1.-Plantear metodologías activas que potencien la mejora de los aprendizajes y la convivencia en nuestro Colegio.

O1.2.-Aplicar las evidencias científicas para mejorar los resultados académicos y la convivencia de nuestro alumnado.

O1.3.-Impulsar desde la organización escolar soluciones a la convivencia del centro y a la mejora de resultados académicos.

O2.- Con las familias- Comunitario.

O2.1.- Implicar a los padres en actividades de apoyo al aprendizaje.

O2.2.-. Implicar a las familias en la mejora de la convivencia del centro en general y en el proceso educativo de sus hijos/as en particular.

O2.3.-Generar espacios de comunicación periódica entre las familias para determinar pautas comunes.

O3.- Con los profes. – Metodológico.

O3.1.-Observar el estilo de aprendizaje de los alumnos, cómo aprenden mejor, para utilizar estrategias de intervención pedagógica que mejoren sus aprendizajes acordes con la evidencia científica.

O3.2.-Fomentar actividades que desarrollen la convivencia y aprendizaje.

O3.3.-Presentar escenarios de instrucción dialógicos por parte del profesorado.

O3.4.-Generar espacios de comunicación periódica entre los docentes para determinar pautas comunes.

O4.- Con el alumnado. – Metodológico.



O4.1.-Transformar la percepción del alumnado con respecto al conflicto al construir espacios seguros de diálogo en el aula.

O4.2.-Modificar la actitud y potenciar la movilización del espectador ante los conflictos.

O4.3.-Generar espacios de comunicación periódica con los alumnos/as.

O4.4.-Fomentar a los alumnos/as valores positivos, habilidades de comunicación y relación social que permitan el desarrollo de pautas democráticas, dialogadas y pacíficas para prevenir y en su caso resolver conflictos.

O4.5.-Fomentar en el grupo de alumnos el desarrollo de actitudes participativas, tanto en el centro como en su entorno.

ACCIONES.

Modo de afrontar el reto.

Para abordar el reto educativo nos hemos basado en la aplicación en el centro de las directrices marcadas en el fundamento teórico del Plan estratégico de convivencia escolar (MECD, 2017) y sus siete ejes.

1.- Educación inclusiva. - Educación de calidad para todos y todas poniendo el diálogo y la interacción como elemento central en el aprendizaje del siglo XXI. Si el objetivo es la mejora de los resultados educativos y de la convivencia escolar es necesario multiplicar y diversificar las interacciones educativas y culturales a las que están expuestos los estudiantes. Fomentar el trabajo en grupo, cooperativo y mediante Actuaciones Educativas de Éxito, vivir la diversidad como riqueza, oportunidad y potencial de aprendizaje, es visión compartida en el CRA de Lozoyuela.

2.- Participación de la comunidad. - Implicación de la comunidad educativa en las normas de convivencia que rigen la escuela mediante la participación de las familias en el centro que mejora la convivencia y los resultados académicos según la evidencia (INCLUD-ED, Consortium, 2011).

Promovemos la participación educativa y evaluativa para que nuestro alumnado gracias a la diversidad de interacciones supere prejuicios racistas, xenófobos y discriminatorios que aparecen, por desgracia, con frecuencia en las aulas diversas, multiculturales y multiétnicas de la escuela pública, en esta sociedad global de nuestro tiempo.

3.- Aprendizaje y convivencia. - Aprendizaje de máximos y aceleración de los procesos de aprendizaje además de reducir los conflictos en actuaciones que potencien la solidaridad en la práctica diaria. Vincular las actuaciones educativas con el desarrollo de valores educativos, dan coherencia y sentido a los aprendizajes de los niños y niñas de nuestro cole, en sus tres localidades.

4.- Socialización preventiva de la violencia de género. - La socialización preventiva de la violencia de género es otro de los aspectos que la literatura científica considera clave para la gestión y mejora de la convivencia, dentro y fuera de los centros escolares (Valls, Puigvert, & Duque, 2008).

El fomento de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres y la prevención de la violencia de género forma parte de los principios de la vigente *Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa* y figuran explícitamente entre los principios y objetivos de todas las etapas educativas considerándose como aspectos clave para el cuidado y la mejora de la convivencia. Por ello, la socialización preventiva, entendida como “el proceso social a través del cual desarrollamos la conciencia de unas normas y unos valores que previenen los



comportamientos y las actitudes que conducen a la violencia contra las mujeres y favorecen los comportamientos igualitarios y respetuosos” (Oliver & Valls, 2004). La implementación de asambleas de convivencia, “Club de Valientes” y espacios seguros de diálogo en el aula contribuyen a la superación de este reto de nuestro tiempo.

5.- Prevención de la violencia desde la primera infancia. - Rechazo a las agresiones y la no trivialización de las situaciones de abuso, intimidación o violencia que se dan entre los niños y las niñas desde la primera infancia, porque muchas de estas actuaciones acaban derivando en actitudes violentas permitidas posteriormente, fundamentalmente porque no se identifican como acoso o como violencia de género (Kärnä, Voeten, Poskiparta, & Salmivalli, 2010). Si en el seno de un grupo se originan las situaciones de acoso e intimidaciones escolares (Olweus 1993), trabajamos para que el grupo sea la solución (Salmivalli, 2010). En nuestro CRA se trabaja en el posicionamiento del grupo ante la violencia, cuando la movilización de los iguales vacía de atractivo la violencia. El “Club de Valientes” actúa como un elemento innovador y preventivo destacado en el CRA.

6.- La atención y el cuidado en el uso de las TIC. - Así, la formación en TIC debe incluir tanto competencias de participación ciudadana, a través de un uso responsable de los medios, como competencias para la prevención de riesgos. En el CRA se aborda mediante la formación de familiares al respecto a lo largo de todo el curso escolar.

7.- Formación del profesorado como elemento clave en la consecución de los 7 ejes. - Promover la formación de docentes concebidos como “verdaderos intelectuales” contribuirá al status del profesorado y, por ende, al rendimiento del mismo en su labor profesional (Giroux, 1988).

En general en el aprendizaje, pero muy especialmente en la adquisición de los valores y actitudes, es necesario aunar la teoría, el discurso docente y la práctica, en el día a día del aula. Sabiendo que los niños y las niñas no aprenden tanto de lo que decimos sino de lo que hacemos, hay que impulsar una práctica profesional y docente comprometida, en la que lo que se dice sirva para repensar lo que se hace, así como para organizar el aula donde el epicentro del hecho educativo sea el niño/a y conforme a los valores de solidaridad, respeto, equidad y libertad, que promovemos en la presente memoria. La formación docente de calidad es un elemento vertebrador de acciones consensuadas y conjuntas dentro del colegio, como parte de la visión compartida en el seno del centro, que repercute en las tres localidades del CRA.

Esta memoria de proyecto tiene como finalidad presentar el impacto positivo -tanto en términos de mejora de la convivencia como de los resultados escolares- de la implantación de un abordaje integral desde los ámbitos referidos a la organización escolar, a la participación de la comunidad o comunitario y a lo metodológico; relacionando la coordinación docente así como la gestión de aula en relación a los valores que el alumnado experimenta y vive en la práctica diaria desde la coherencia interna y externa del centro educativo.

Lograr el éxito académico de todos los niños y niñas no es una cuestión que deba analizarse únicamente desde las teorías del aprendizaje, si no que resulta clave vincularlo al clima del centro, a la convivencia. Diferentes investigaciones, han demostrado que un buen clima escolar promueve el éxito y el logro académico (Cornell, Gregory, Huang y Fan, 2013).

Esta actuación que se basa en la implicación de toda la comunidad, está abierto a diferentes tipos de participación familiar (INCLUD-ED, 2012b) y otorga mucha importancia a las interacciones entre los diferentes miembros confiriendo al alumnado un papel central. Este proceso implica la formación permanente, tanto del profesorado como de las familias, con el fin de asegurar que se implementa de manera rigurosa.



Cuadro síntesis de los ámbitos y dimensiones

DIMENSIONES	Coordinación docente	Áreas curriculares	Objetivos relacionados
ÁMBITOS		Gestión de aula	
<u>A1.-Organización escolar.</u>	<i>A.1.a. -Grupos Interactivos</i>	Etapas Educación Infantil y Educación Primaria. Lengua-Matemáticas-Inglés-CCNN-CCSS	OG., O1 (1.2.3), O2.1. O3 (1.2.3) y O4.4
	<i>A.1.b.-Tertulias Literarias Dialógicas</i>	Educación Infantil y Educación Primaria. Lengua	OG, O1 (1.2.3), O2.1., O3 (1.2.3) y O4 (2.4.)
	<i>A.1.c.-Biblioteca tutorizada</i>	Todas las áreas curriculares	OG, O1 (1.2.3), y O2.1.
	<i>A.1.d.-Tutores Lectores</i>	Lengua	OG, O1 (1.2.3), O2.1. y O3 (1.2).
<u>A2.- Metodológico.</u>	<i>A.2.a. - Aprendizaje cooperativo</i>	Todas las áreas curriculares	OG,
	<i>A.2.b.-Juegos tradicionales y cooperativos.</i>	Área de Educación Física. Área de Educación Artística.	O.1.(1.2.3) y O3 (1.2.3.4).
<u>A3.- Participación .</u>			
<u>3.1.-Participación familiar.</u>	<i>A.3.1.a.-Actuaciones educativas de Éxito</i>	Educación infantil y Educación Primaria-Lengua-Matemáticas-Inglés-CCNN-CCSS	OG, O2.1.
	<i>3.1.b.-Comisiones Mixtas de Trabajo</i>	Infraestructuras. Aprendizajes. Convivencia. Comedor Medio Ambiente. Festejos.	OG y O2 (2.3).
<u>A.3.2.-Participación del alumnado.</u>	<i>A.3.2.a. -Asambleas de Convivencia</i>	Lengua	OG y
	<i>A3.2.b.-Club de Valientes</i>	Valores educativos	O.4 (1.2.3.4.5.).
	<i>A.3.2.c.-Comisiones Mixtas de Trabajo</i>	Infraestructuras. Aprendizajes. Convivencia. Comedor Medio Ambiente. Festejos	OG y O.4 (1.2.3.4.5.).
<u>A.3.3.-Participación de la comunidad educativa.</u>	<i>A.3.3.a.-Proceso de creación de la Norma.</i>	Modelo Dialógico de Prevención y resolución de Conflictos.	OG y O.4 (1.2.3.4.5.).

Figura1. Elaboración propia.

A.1.- Organización escolar

Agrupar al alumnado en las aulas favoreciendo las interacciones en todas las áreas, concibiendo la diversidad del alumnado como riqueza dentro del grupo. En estas aulas inclusivas se potencia, además, la ayuda mutua y la solidaridad entre el alumnado para la mejora del aprendizaje de todo el grupo, favoreciéndose el aprendizaje instrumental y el desarrollo emocional, la autoimagen y la autoestima del alumnado, así como la solidaridad que se va construyendo también entre las familias (Duque, Holland y Rodríguez, 2012; García y Yuste, 2012). Esto incluye también al alumnado con discapacidad (Molina y Christou, 2012) que se beneficia tanto en el aprendizaje como en su socialización.

A.1.a. -Desarrollo de Grupos Interactivos, GI.

Los grupos interactivos son una de las formas de agrupación inclusiva en el aula que, según los resultados del proyecto INCLUD-ED, tienen una gran capacidad de generar éxito educativo (Martín y Ortoll, 2012). Responden a una concepción dialógica del aprendizaje (Flecha, 1997; Aubert y otros, 2008; Racionero y otros, 2012) basada en aportaciones como la de Vygotski (1979), en las que se destaca la dimensión social del aprendizaje.

“Para trabajar en grupos interactivos el grupo aula se divide en grupos heterogéneos de unos cuatro o cinco alumnos/as cada uno, asegurándose el profesorado de que en cada pequeño grupo hay alumnos/as que poseen mayores y menores facilidades para la puesta en práctica de la materia o asignatura a trabajar, también representantes de los diferentes grupos culturales que hay en el aula, etc. En el aula participan tantas personas adultas como grupos se han constituido.

El profesor o profesora diseña tantas tareas como grupos haya en el aula y cada adulto es responsable de apoyar a los alumnos y alumnas en la realización de una de las tareas. Estas vienen a tener una duración de unos 15 minutos de tal modo que, a lo largo de una sesión, cada grupo ha realizado un mínimo de 4 tareas, al mismo tiempo que interactúan entre ellos y con los adultos.

El papel de la persona dinamizadora es promover las interacciones, las relaciones de ayuda y el diálogo igualitario entre los miembros del equipo, asegurando que todos sus componentes participen y contribuyan a la resolución de la tarea. De este modo, los que tienen un ritmo más rápido y ya han adquirido un aprendizaje lo refuerzan explicándolo a los que todavía no lo han hecho, y estos lo entienden mejor porque interactúan con un lenguaje común entre iguales” (Valls, Gallardo y Aguilera, 2014).

Como ya apuntaban Doise, Mugny y Perret- Clermont, (1975) o Mercer, (1997) cuando nos encontramos en la situación de explicar a otra persona algo, necesitamos hacer una reelaboración cognitiva de cara a nuestra argumentación, lo cual revierte en nuestro propio aprendizaje. Al finalizar la actividad, el aprendizaje ha aumentado y se ha acelerado, garantizando que todos los niños y niñas consiguen el objetivo de la actividad y respetando el ritmo y el nivel individual de cada uno. También se han producido dinámicas de ayuda y de solidaridad durante el proceso, lo cual mejora las relaciones interpersonales y evita posibles conflictos, dentro y fuera del aula (Martín y Ortoll, 2012).

A.1.b.- Desarrollo de Tertulias Literarias Dialógicas, TLD.

Desarrollo de Tertulias Literarias Dialógicas, TLD, con el alumnado y tertulias Pedagógicas Dialógicas, TPD, como recurso para la Formación Dialógica del Profesorado, FDP, dentro de su horario de obligada permanencia en el centro dentro de la formación permanente y de calidad del equipo docente (Valls, Gallardo y Aguilera, 2014).



Las tertulias literarias dialógicas (Valls, Soler y Flecha, 2008) son actividades en las que se comparten las reflexiones, dudas y opiniones de un grupo sobre la lectura de textos de alto valor cultural y literario.

Actualmente se realizan en espacios y ámbitos muy diferentes: centros de personas adultas, asociaciones, centros penitenciarios, universidades, y también en centros de Educación Primaria y Secundaria (Racionero y Brown 2012). Sus dos elementos clave, presentes en cualquiera de los contextos señalados, son el uso de obras clásicas de la literatura universal (adaptaciones adecuadas a las etapas educativas iniciales y originales a partir de secundaria) y el diálogo igualitario (Racionero y Brown, 2012).

La tertulia se desarrolla poniendo en común párrafos que han llamado la atención o suscitado alguna reflexión en la lectura individual previa. Suelen hacerse sesiones semanales en las que se comentan los capítulos que se acuerden del libro elegido. Después de que un alumno o alumna (o adulto) lea el párrafo que ha seleccionado, los demás exponen su interpretación del mismo a fin de profundizar en el texto y no porque sea necesario llegar a una interpretación de consenso. En las tertulias literarias dialógicas se estimula también que los participantes relacionen lo que leen con experiencias personales que puedan ser objeto, igualmente, de las reflexiones del grupo y ocasión de compartir la vida, generando vínculos de solidaridad y de amistad (Valls, Gallardo y Aguilera, 2014).

A.1.c.- Biblioteca tutorizada, BT.

“La biblioteca tutorizada es una forma de extensión del tiempo de aprendizaje identificada por INCLUD-ED como actuación educativa de éxito. Consiste en mantener abierta esta dependencia del centro una vez terminado el horario escolar, para que los chicos y chicas puedan acudir a hacer sus deberes, a leer o estudiar, incluso para que pueda ser usada por todas las personas del entorno como “la biblioteca del barrio”. Para ello se cuenta con la colaboración de familiares o voluntariado que se responsabilizan de atenderla y que pueden ayudar a los escolares en sus tareas. El hecho de contar con un apoyo que posiblemente no puedan encontrar en sus domicilios supone una optimización de recursos disponibles que contribuye a la aceleración de los aprendizajes y a la mejora del rendimiento académico, además de reducir la brecha digital. También mejora la formación de las familias, que tienen un acceso a la lectura que de otra manera no tendrían, y la relación entre las familias y miembros de la comunidad que sostienen la biblioteca tutorizada, y entre estas personas y el profesorado” (Formosa y Ramis-Salas, 2012).

A.1.d.- Desarrollo de Tutores Lectores, TL.

Los tutores lectores o apadrinamiento lector consisten en que el alumnado de cursos superiores prepara, una vez a la semana, cuentos para leer a los niños que todavía no tiene acceso al código escrito o están en pleno desarrollo del proceso lectoescritor, Educación Infantil en su mayoría. Es una actuación donde los mayores cuidan a los pequeños en ese espacio y les enseñan y motivan a leer e interpretar el cuento gracias a su lectura y a sus aportaciones. Rellenan una ficha de cada cuento al final de la actividad en equipo multi-etapa. Se trabaja tanto la convivencia como la competencia lingüística.

A.2.-Metodológico

A.2.a. - Aprendizaje cooperativo en todo el CRA.

Se adquiere el compromiso docente de aplicar las siguientes técnicas en todas las áreas, niveles y etapas educativas, dentro del desarrollo de rutinas de aprendizaje en el CRA de Lozoyuela, presentadas en nuestra web (<https://www.cralozoyuela.es/wp-content/uploads/documentosoficiales/PECCRALOZOYUELA2018.pdf>), que fomentan el trabajo positivo en el aula y un desarrollo de la competencia social de nuestro alumnado.



- En Educación Infantil. - *Gemelos pensantes*.

Con la aplicación de esta técnica pretendemos una mejor comprensión de la tarea, mejor planificación en el trabajo y fomentar el trabajo autónomo y autorregulación del alumnado.

Desarrollo. El docente comunica y explica la tarea que deben realizar el alumnado (ejercicio, pregunta, ficha, pequeño proyecto...)

El alumnado se agrupa formando “parejas de gemelos pensantes” y se explican mutuamente lo que tienen que hacer para resolver la tarea.

Si los dos tienen claro lo que tienen que hacer, se ponen a trabajar, si no, vuelven a comenzar el proceso.

Si la pareja no consigue aclararse con el trabajo, piden ayuda al docente.

- En Educación Primaria. - *Lápices al centro*

Con la aplicación de esta técnica pretendemos una mejor comprensión de la tarea, mejorar la exposición de las ideas, asegurarnos el procesamiento de la información y una reflexión sobre la forma más eficaz de realizar una tarea.

Desarrollo. Se prepara para cada equipo una hoja con tantas preguntas o ejercicios sobre el tema que trabajan en clase como miembros tiene el equipo de base. Y cada alumno/a debe hacerse cargo de una pregunta o ejercicio. (Si son 4 alumnos/as, se preparan 4 actividades diferentes).

- El responsable de cada actividad es que el que lee en voz alta y el primero que opina sobre cómo responder la pregunta o hacer el ejercicio.
- Luego pregunta la opinión de cada compañero/a del equipo, siguiendo un orden determinado, asegurándose de que todos y todas aportan información y expresan su opinión.
- A partir de las distintas opiniones, discuten y entre todos deciden la respuesta.
- Finalmente, comprueban que todos entienden la respuesta o el ejercicio tal como han decidido entre todos que se va a hacer y que todos sabrán anotarla en su cuaderno.
- Mientras están hablando de cómo se va a solucionar la actividad, los lápices están en el centro de la mesa, indicando que es el momento de hablar y escuchar y no se puede escribir.
- Cuando todos y todas tienen claro lo que hay que hacer, cada uno coge su lápiz y resuelve la actividad. En este momento *ya no se puede hablar*, solo escribir. Si alguien necesita ayuda en el transcurso del proceso de escribir pide ayuda, automáticamente todo el grupo vuelve a poner lápices al centro. Se soluciona entre todos/as las dudas y se vuelve a coger el lápiz.
- Una vez terminada la actividad, se vuelven a poner los lápices en el centro de la mesa y se procede del mismo modo a realizar la siguiente actividad, pero esta vez dirigida por otro alumno.

Consejos. Esta técnica funciona perfectamente también con parejas.

Es especialmente adecuada para trabajar sobre contenidos que han aprendido recientemente.

En el caso de que un alumno/a tenga dudas en la parte individual, debería volver a pedir “lápices al centro” para recibir ayuda y aclaraciones, empoderando el papel principal y protagonista de la ayuda cognitiva al otro/a, a lo largo de todo el proceso.

- En Educación Primaria. - *1-2-4*.

Con la aplicación de esta técnica activamos conocimientos previos, aseguramos el procesamiento de la información por parte de toda la clase, se ayuda a recapitular y sintetizar y a valorar las aportaciones del otro.

Desarrollo. El docente plantea un problema o pregunta y cada discente dedica unos minutos a pensar en la respuesta.



- Ponen en común sus ideas con su “pareja de hombro” dentro del equipo-base, tratando de formular una única respuesta.
- Luego, las parejas contrastan sus respuestas dentro del equipo-base, buscando la respuesta más adecuada a la pregunta/problema planteada.
- El docente dirige una puesta en común en gran grupo, pidiendo a un miembro de cada equipo-base que exponga la respuesta de su grupo.

Consejos. Esta técnica se presta más a la elaboración de respuestas escritas a partir de problemas, preguntas y ejercicios.

A.2.b.- Juegos tradicionales y cooperativos.

Numerosos estudios han demostrado que la cooperación favorece el desarrollo integral de los escolares (Putnam, 1988; Garaigordobil, 1995; Johnson, de Johnson y Stanne, 2000; Lavega, 2009; Lavega et al. 2011; Hromek, 2004; Hromeky Roffey,2009; Orlick, 1981; y Rooffe y, 2006). Se planifican en el área de Educación Física para dinamizarlo en el primer trimestre de curso escolar en los recreos escolares y recreos de comedor, dotando así de recursos lúdicos al alumnado para los recreos y tiempos de juego, también fuera de horario y recinto escolar.

Los juegos cooperativos facilitan la relación entre el alumnado, evita prejuicios y son preventivos a nivel convivencial (con-vivencial). Los chicos/as se ayudan y colaboran en el juego favoreciendo las relaciones de confianza, colaboración y solidaridad entre nuestro alumnado. Se divierten de manera colaborativa y no competitiva.

Variamos los juegos a lo largo del curso. Dinamizamos juegos de persecución como “Tulipán”, “Cortar el hilo”, “Muralla China”, etc. Juegos con cuerdas y gomas: “Al pasar la barca”, “La comba”, “La goma”..., y fomentamos las canciones tradicionales, etc.

También recuperamos juegos más tranquilos con material reciclado que desarrollamos en coordinación con el área de Educación Artística-Plástica como el fútbol-chapas, bote bolero, canicas, bolos, juegos de lanzamiento con receptáculos de detergentes...

A.3.- Participación

A.3.1.- Participación familiar.

A.3.1.a. - Participación de familias en Actuaciones educativas de Éxito.

La implicación de la familia y de la comunidad contribuye a transformar las relaciones dentro del propio centro escolar, fomentando interpretaciones alternativas de los roles de género, lo cual, a su vez, ayuda a superar las desigualdades a través de la obtención de mejores resultados académicos y a establecer relaciones de igualdad. (INCLUD-ED Consortium 2011).

Así, INCLUD-ED ha elaborado una tipología de formas de participación de familiares que se dan en las escuelas: informativa, consultiva, decisiva, evaluativa y educativa. Y solo las tres últimas tienen un impacto positivo en el aprendizaje del alumnado y en la promoción personal y colectiva de la comunidad, en la mejora de la convivencia y en la calidad de vida de las personas que participan en ellas, generando más compromiso e implicación de las familias en la escuela.

En definitiva, los resultados de INCLUD-ED indican que la apertura de las escuelas a la participación de toda la comunidad y, especialmente de las familias, produce beneficios no sólo para los niños y niñas cuyos aprendizajes aumentan, sino también para las personas adultas que participan. Así, se ha demostrado que se reducen los conflictos y que la participación supone una promoción de todas las personas implicadas. (Ver figura 2).



Participación Informativa	Las familias reciben información sobre las actividades escolares, el funcionamiento del centro y las decisiones que ya se han tomado.	Menos probabilidades de conseguir el éxito escolar y la participación de las familias
	Las familias no participan en la toma de decisiones en el centro.	
	Las reuniones de padres y madres consisten en informar a las familias sobre dichas decisiones.	
Participación Consultiva	Los padres y madres tienen un poder de decisión muy limitado.	
	La participación se basa en consultar a las familias.	
	La participación se canaliza a través de los órganos de gobierno del centro.	
Participación Decisoria	Los miembros de la comunidad y de las familias participan en los procesos de toma de decisiones, teniendo una participación representativa en los órganos de toma de decisión.	Más probabilidades de conseguir el éxito escolar y la participación de las familias
	Las familias y otros miembros de la comunidad supervisan el rendimiento de cuentas del centro en relación con los resultados educativos que obtienen.	
Participación Evaluativa	Las familias y otros miembros de la comunidad participan en el proceso de aprendizaje del alumnado, ayudando a evaluar su progreso educativo.	
	Las familias y otros miembros de la comunidad participan en la evaluación general del centro.	
Participación Educativa	Las familias y otros miembros de la comunidad participan en las actividades de aprendizaje del alumnado, tanto en horario escolar como extraescolar.	
	Las familias y otros miembros de la comunidad participan en programas educativos que dan respuesta a sus necesidades.	

(Figura 2. *Includ-ed Consortium*, 2011, p. 84).

A.3.1.b.- Participación de familias en Comisiones Mixtas de trabajo, CMT.

En el colegio se han creado Comisiones Mixtas de Trabajo, CMT, es decir, grupos de colaboración en diferentes aspectos del centro para, entre todos/as, de manera dialogada y consensuada ver qué mejoras podemos acometer en el CRA. Nuestra experiencia al respecto es que hemos mejorado en todos los aspectos en los que hemos dado voz a las familias y al alumnado ya que tenemos un objetivo común que es sacar lo mejor del alumnado con los recursos que tenemos a nuestro alcance.

El Consejo Escolar del CRA asume las funciones de Comisión Mixta Central y Gestora.

Las CMT vertebradoras del CRA son:

- CMT Infraestructuras. - Se encarga de observar aspectos mejorables en el centro con respecto de espacios e instalaciones. Nos reunimos una vez al mes y vamos debatiendo, consensuando y priorizando las acciones a llevar a cabo. Se han hecho muchas mejoras. Destacamos que ahora hay más plantas y flores en el colegio, hemos organizado los patios escolares, se han decorado las escaleras del centro, reorganizado las bibliotecas escolares de los municipios etc.

- CMT Aprendizajes. - Se encarga de apoyar al profesorado en su preparación de materiales para las aulas, de coordinar el voluntariado en la biblioteca tutorizada, de las cooperativas de material, de revisar el material de plan de fomento lector, de proponer textos para tertulias, de coordinar exposiciones de documentación pedagógica en los colegios, etc.
- CMT Convivencia. - Se encarga de revisar y actualizar plan de convivencia, de reflexionar sobre el plan de igualdad...
- CMT Comedor. - Se encarga de revisar los menús mensualmente, de valorar el reciclado de desperdicio en el comedor, de proponer actuaciones en el patio de comedor como juegos dirigidos 3 veces en semana en coordinación con el área de Educación Física, de estar presente en la formación que damos en el CRA a nuestro personal de comedor, etc.
- CMT Medio Ambiente. - Se encarga de todo lo relacionado con la concienciación con el uso respetuoso del planeta; reciclado, eliminar residuos, plástico, reducir consumo de agua, luz...
- CMT Festejos. - Se encarga de apoyar al profesorado en la preparación de los momentos especiales de nuestro PEC; castañada, festivales, semana de la solidaridad, convivencia anual, mes del libro...

A.3.2.- Participación del alumnado.

A.3.2.a. - Participación del alumnado en asambleas de convivencia.

Una vez a la semana, en las aulas, se analizan los conflictos que han sucedido en el colegio. Se analizan de modo dialógico en asamblea de grupo y de modo colectivo se aborda desde una resolución dialogada. Lo hacemos en el área de Lengua con una rúbrica ad hoc, referida al bloque 1 de nuestro currículo; hablar, escuchar y conversar.

Todo el grupo es consciente que la violencia nos afecta a todos/as y por eso lo tenemos que solucionar entre todos/as. A su vez, se analiza el conflicto desde el posicionamiento del espectador para incidir en la movilización de los *bystander* como elemento transformador para convertir a todo el alumnado en *upstander* y vaciar de atractivo la violencia escolar. El escenario de conflicto escolar se aborda como un reconocimiento de errores y una oportunidad dialogada de aprendizaje, convirtiéndose en una poderosa herramienta colectiva preventiva de conflictos.

Se revisa el estado de la norma y si somos guardianes de la norma en el patio y en los espacios escolares y comunitarios. (Ver dimensión A.3.3.a).

A.3.2.b.- Participación del alumnado en Club de Valientes.

Se realizan dinámicas en las aulas basadas en los siguientes documentos:

- MECD (2017). Guía para la Comunidad educativa de prevención y apoyo a las víctimas de ciberacoso en el contexto escolar. Página 12. “Qué es violencia-qué no es violencia”.

-MECD (2017). Guía para la Comunidad educativa de prevención y apoyo a las víctimas de violencia escolar. Bloque 1.- Violencia 0, no trivializar, no justificar. “Me gusta-no me gusta” página 18, “Son mis amigos/as quienes me tratan bien” página 29, “Mi cuerpo es mío” página 47 y “El Club de Valientes” página 38.



A partir de ahí, se trabaja en aula para vaciar de atractivo la violencia y comprender los diferentes tipos de violencia, la diferencia entre juego y violencia, broma y maltrato, chivato y valiente. Se genera un discurso colectivo en las aulas y en el colegio de tolerancia 0 a la violencia que es compartido en otros ámbitos comunitarios. Los niños y niñas cuidan los espacios para que no haya violencia y, si la hubiere, la detectan enseguida y son capaces de ser valientes y no violentos, pedir ayuda y/o defender a la víctima de modo grupal.

Valiente es quien denuncia cualquier agresión, apoya y defiende a la víctima y rechaza los comportamientos y actitudes violentas. El alumnado sabe que un amigo es el que me trata siempre con cuidado y me ayuda. De este modo, se promueven de manera fundamental la solidaridad como pieza clave para una relación de amistad verdadera y sincera que a su vez es preventiva del maltrato escolar y de la violencia de género. La conciencia de pertenencia al grupo con ese código relacional es fruto del diálogo grupal en el aula. El posicionamiento del grupo son herramientas para la prevención de conflictos como ejemplificamos, posteriormente, en los resultados.

A.3.2.c.- Participación del alumnado en Comisiones Mixtas de Trabajo, CMT.

El alumnado es el protagonista del proceso enseñanza aprendizaje, pero también entendemos que tiene que tomar parte en aspectos decisivos del colegio. De este modo les hacemos partícipes de su día a día en la escuela y conseguimos tres aspectos destacables que repercuten de modo positivo en el clima escolar; protagonismo, participación y sentido de pertenencia al colegio. Esta idea es clave a la hora de prevenir comportamientos disruptivos, de rechazo al centro y al aprendizaje porque nuestro alumnado se siente parte activa del colegio.

Hemos dividido a los niños en las aulas, según sus intereses, desde Educación Infantil hasta Educación Primaria. Una vez a la semana se reúnen los miembros de las CMT de las clases y rellenan una ficha de situaciones detectadas y soluciones planteadas referidas a los ámbitos mencionados de cada CMT.

Una vez cada tres semanas se reúnen inter-clases, desde infantil hasta 6º, cada CMT y llegan a acuerdos y líneas de trabajo para las siguientes semanas. Exponen, al final de la sesión en sus aulas de referencia, las ideas generales de cada CMT.

Una vez cada dos meses se reúnen con las familias y profes de cada CMT para llegar a acuerdos y proponer soluciones a los problemas detectados, en todos los ámbitos de las CMT. Este momento de encuentro con los adultos es un momento muy especial porque exponen su punto de vista en las CMT y sienten que su voz se escucha, comprenden lo que es la democracia participativa y se sienten importantes en el proceso. Es una experiencia enriquecedora para todos/as. Los adultos nos damos cuenta del tremendo potencial que tiene los niños/as si se dan los escenarios oportunos de participación.

Establecer participación y consenso por parte de todo el alumnado y comunidad educativa la detección, identificación de las situaciones problema del centro educativo, así como sentimiento de pertenencia y compromiso en las soluciones planteadas, además de realizar el seguimiento de una norma común como marco relacional en el centro educativo, son dinámicas relacionadas encuadradas en el Modelo Dialógico de Prevención y Resolución de Conflictos, MDPRC.

Nosotros hemos facilitado y establecido dinámicas relacionales entre alumnado de diferentes niveles y etapas educativas mediante un sistema de portavocía que fomenta la participación del alumnado en relación con el profesorado y las familias en aspectos decisivos del centro escolar.



A.3.3.- Participación de la comunidad educativa.

A.3.3.a- Participación de la comunidad educativa en el proceso de creación de la norma del colegio.

Esta actuación se basa en la aplicación práctica del modelo comunitario de convivencia. El modelo comunitario implica que toda la comunidad participe en un diálogo que permita descubrir las causas y orígenes de los conflictos para solucionarlos desde la propia comunidad mucho antes de que aparezcan (Flecha y García, 2007).

Es un modelo que implica a toda la comunidad en la prevención del conflicto a partir de nuevas formas de organización escolar. Formas de organización a las que se llega a través de un proceso desde el que se desarrolla la conciencia de unas normas y valores que previenen los conflictos y las actitudes que derivan en ellos, a la vez que favorecen los comportamientos igualitarios y respetuosos hacia todas las personas. Martín y Tellado (2012), Flecha y García (2007) y Oliver y Valls (2004).

Una de las claves principales de este modelo es entender la necesidad fundamental de que toda la comunidad ha de participar. Cuanta más diversidad encierre el consenso de la definición y acciones de la norma, mayor será su capacidad de superar y prevenir cualquier conflicto (Melgar, Pulido y Valverde, 2016).

En el colegio la CMT de Convivencia propuso al Claustro que indagara sobre los principales problemas de convivencia en el colegio. Esta actuación se realiza en septiembre de 2018. El Claustro decide llevar a las aulas esta pregunta a los niños y niñas del centro, de todos los municipios, de todas las aulas y de todas las etapas:

- ¿Qué podemos hacer para estar más a gusto en el colegio?

El alumnado detecta unánimemente que el principal problema convivencial en el CRA para estar bien era que nos hablábamos mal.

En reunión de CMT de convivencia con niños a finales de septiembre de 2018 decidimos llevar a las aulas la pregunta qué significa hablarnos bien y empieza el debate por aulas, definiendo de modo específico qué significa hablarnos bien, para concretarlo.

Se monta el sistema de portavocías de las diferentes aulas para dinamizar este proceso deliberativo y que así, tuviera sentido para toda la comunidad educativa.

Paralelamente, la comunidad educativa en Escuela de Familias o Formación de Familiares de cada localidad también reflexionábamos sobre cuál era la principal dificultad para una buena convivencia en el colegio. Las familias también identificaron los modos de hablarse como aspecto a mejorar.

El siguiente paso era buscar y consensuar una norma entre toda la comunidad educativa para que nos recordara que nos debíamos de hablar bien. Seguimos las directrices que debía de tener la norma (CREA 2005, citado en Flecha & García, 2007, p.75).

- 1) Que la norma pueda ser claramente acordada por todas las personas, de todas las mentalidades y edades.
- 2) Que tenga relación directa con un tema clave para la vida de los niños y niñas.
- 3) Que haya apoyo verbal claro del conjunto de la sociedad.
- 4) Que se incumpla reiteradamente.
- 5) Que se vea posible eliminarlo.
- 6) Que, con su superación, la comunidad dé un ejemplo a la sociedad, familiares, profesorado, niñas y niños.

A lo largo del proceso hemos sido muy rigurosos con la aplicación del cronograma de proceso de elaboración de la norma. (Ver figura 3).





Figura 3. Bonell, Domínguez y Martínez a partir de Flecha y García (2007).

Cada aula de cada localidad lleva una propuesta de norma y en las reuniones inter-clases se intenta unificar una norma por localidad que abordara el problema detectado. Después de ricos debates entre alumnos y alumnas, deciden las siguientes normas:

-El Berruenco. - “Si me hablas con cuidado, con un tono adecuado y me escuchas, me siento fenomenal y me quedo a tu lado”.

-Lozoyuela. - “Me gusta que hables y me trates siempre bien, sin tacos y sin gritos, para que te pueda entender”.

-Montejo. - “Si me tratas y me hablas con respeto llegaremos a un acuerdo”.

El alumnado hace un llamamiento a sus familias para acudir a las asambleas en cada localidad. Las tres localidades aplauden el esfuerzo y el acuerdo llegado por sus hijos e hijas. Todos nos comprometemos a velar por el cumplimiento de la norma y el alumnado en las aulas, sigue y seguirá trabajando esta temática.

Una vez acordadas las normas de cada localidad, las aulas presentaron medidas para la difusión como pancartas, buzoneo, publicación en prensa, carteles y se difundió entre los 3 pueblos, principalmente en los entornos de acción de los educandos; polideportivos municipales, centros culturales cercanos y edificios públicos institucionales.

Con la comunidad educativa hemos tenido formaciones sobre “Club de valientes”, socialización preventiva, uso de las TIC... Damos un mensaje unánime por parte de los adultos significativos de los niños y niñas del CRA, reforzando las actuaciones del colegio en casa y viceversa.

Empezamos las coordinaciones con agentes municipales de las localidades; entrenadores deportivos, monitores culturales, desayunos en el cole, personal de comedores escolares... para que la norma se cuidara y tuviera sentido para todos/as.

Toda la comunidad educativa sabía y entendía el objetivo y el reto propuesto por los niños y niñas del colegio. Se llenaban de sentido sus interacciones y empezaba a transformarse la situación inicial.

Se va activando de manera simultánea tanto la resolución como la prevención de futuros conflictos. Se trabaja sistemáticamente en aula, en asambleas de convivencia. El grupo aprende a posicionarse, a ser valiente y a no normalizar el mal trato.

RESULTADOS

Se muestran resultados cuantitativos de programas informáticos educativos SICE-Raíces de la Comunidad de Madrid y datos procedentes de documentos oficiales de centro, así como cualitativos recogidos en 13 entrevistas en profundidad y 10 grupos de discusión en el CRA (Tapia, 2020). Hemos incluido en algunos casos los datos del curso 2016-2017, para ver mejor la evolución en el tiempo de nuestro CRA, gracias a las acciones descritas en el presente documento.

Resultados OG. - Mejorar los resultados académicos de todo nuestro alumnado.

Como podemos apreciar, se experimenta una mejoría evidente en cuanto a la promoción de todo el alumnado de nuestro CRA, en las 3 localidades y en todos los niveles educativos. (Figuras 4, 5 y 6).

Educación Primaria (1)	Alumnos que han cursado los dos años del ciclo						
	Alumnos evaluados	Promocionan				No Promocionan	
		Total	De ellos con medidas RE/AC				
Primer curso	26	23	88 %	0	0 %	3	12 %
Segundo curso	25	24	96 %	0	0 %	1	4 %
Tercer curso	14	14	100 %	1	7 %	0	0 %
Cuarto curso	18	18	100 %	0	0 %	0	0 %
Quinto curso	23	22	96 %	5	23 %	1	4 %
Sexto curso	18	18	100 %	3	17 %	0	0 %
Total	124	119	96 %	9	8 %	5	4 %

Figura 4. Fuente SICE. **Resultados académicos del alumnado en el curso anterior (2016/2017).**

Educación Primaria (1)	Alumnos que han cursado los dos años del ciclo						
	Alumnos evaluados	Promocionan				No Promocionan	
		Total	De ellos con medidas RE/AC				
Primer curso	23	21	91 %	0	0 %	2	9 %
Segundo curso	22	22	100 %	0	0 %	0	0 %
Tercer curso	26	26	100 %	0	0 %	0	0 %
Cuarto curso	16	16	100 %	0	0 %	0	0 %
Quinto curso	16	16	100 %	0	0 %	0	0 %
Sexto curso	23	23	100 %	0	0 %	0	0 %
Total	126	124	98 %	0	0 %	2	2 %

Figura 5. Fuente SICE. **Resultados académicos del alumnado en el curso anterior (2017/2018).**

Educación Primaria (1)	Alumnos que han cursado los dos años del ciclo						
	Alumnos evaluados	Promocionan				No Promocionan	
		Total	De ellos con medidas RE/AC				
Primer curso	23	23	100 %	0	0 %	0	0 %
Segundo curso	22	22	100 %	0	0 %	0	0 %
Tercer curso	26	26	100 %	0	0 %	0	0 %
Cuarto curso	16	16	100 %	0	0 %	0	0 %
Quinto curso	16	16	100 %	0	0 %	0	0 %
Sexto curso	23	23	100 %	0	0 %	0	0 %
Total	126	126	100 %	0	0 %	0	0 %

Figura 6. Fuente SICE. **Resultados académicos del alumnado en el curso anterior (2018/2019).**



Se experimenta una mejoría con respecto a los resultados de nuestro alumnado en su primera evaluación en el IES de La Cabrera, IES de adscripción única de nuestro CRA. Vemos una creciente evolución positiva longitudinal a lo largo de los años de todo el alumnado del CRA. Destacamos la media general de nuestro alumnado. (Figura 7).

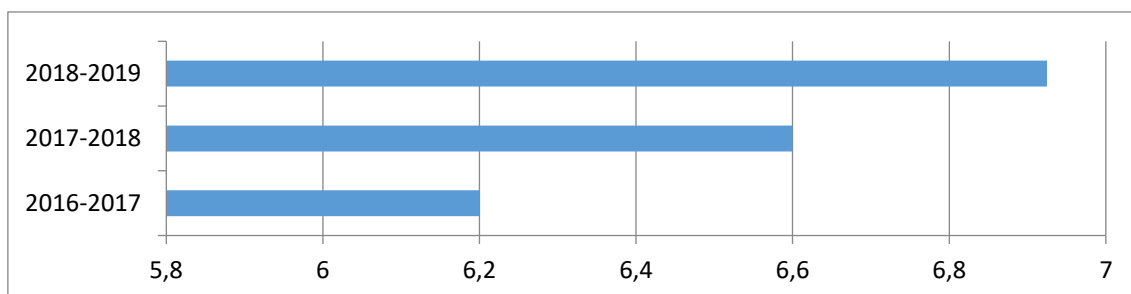


Figura 7.- Media resultados académicos, referidos a la primera evaluación de cada curso escolar en el IES, en 1º ESO.

También detectamos una mejora de resultados de nuestro alumnado en materias instrumentales Lengua y Matemáticas, en 1º de la ESO. (Figura 8).

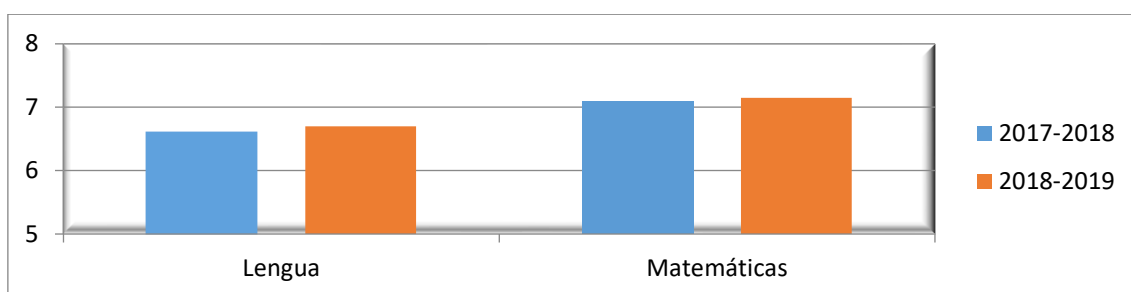


Figura 8.- Media de nuestro alumnado en Lengua y Matemáticas, referidos a la primera evaluación en 1º ESO.

Descenso de los conflictos con consecuencia de amonestaciones, partes y/o expulsiones. (Figura 9).



Figura 9.- Evolución de partes y amonestaciones en todo el CRA de Lozoyuela (3 localidades).

Resultados O1.- Con el centro; lo institucional. - Se realizan Actuaciones Educativas de Éxito, GI, TLD, TL y BT en todos los niveles y en todas las etapas educativas, recogidas e integradas en los documentos oficiales de centro. Se impulsa desde la organización escolar la mejora de resultados referida y mostrada a nivel cuantitativo.

Resultados O2.- Con las familias- comunitario. - Se han generado tanto participación educativa como decisiva y evaluativa en el seno de las familias y participan activamente en el proceso de concreción de la norma de cada uno de los municipios del CRA. Se realiza Formación de Familiares en cada localidad una vez al mes. Los lunes primeros de mes en Lozoyuela, los martes en El Berrueco y los jueves en Montejo de la Sierra. Se han unificado formaciones en

intereses comunes como la presencia de las pantallas en la vida del menor, normas y límites, tertulias sobre socialización preventiva y violencia de género, etc. Se aumenta participación en AEE.

2017/2018.- 120 voluntarios/as. 2018/2019.- 168 voluntarios/as. 2019/2020.- 211 voluntarios/as.

Resultados O3.- Con los profes; metodológico. –O3.1. y O3.2.-Con respecto al objetivo de observar cómo a través de la aplicación del modelo, el profesorado modifica planteamientos metodológicos y escenarios de instrucción, los datos manifiestan una creación conjunta de cultura profesional compartida y mantenida gracias a la aplicación de la Actuación Educativa de Éxito (AEE), Formación Dialógica del Profesorado (FDP), basada en el desarrollo de Tertulias Pedagógicas Dialógicas (TPD), en el seno del Claustro de modo regular y riguroso. La profundización en textos científicos y la generación de espacios de diálogo conjunto entre el profesorado también se manifiesta como eficaz, eficiente y efectiva en el modo de actuar en los espacios del cole. Se hace evidente en el consenso de cómo entender el proceso de enseñanza aprendizaje y así lo manifiestan numerosos docentes.

Docente El: “Yo creo que hemos reflexionado mucho y que todo el cole vamos a una. Ya todos más o menos funcionamos igual” (PPPGM).

O3.3.-La valoración de los espacios de diálogo colectivo en el seno del Claustro es muy positiva y transformadora dentro del colegio. Cuando se construye un diálogo igualitario donde se prima el poder de los argumentos, la validez y pertinencia de las ideas, se respira una atmósfera de opiniones compartidas y se promueve una reflexión conjunta que es semilla de cambio. Así lo explica la orientadora del colegio con una visión privilegiada al estar compartida con otros centros educativos de la zona.

EOEP: “A mí me parece muy positivo en cuanto promueve la reflexión conjunta. El poder intercambiar ideas, intercambiar opiniones... es muy positivo. En este cole, yo que estoy en varios coles, destacaría que en este cole hay una línea de actuación común, bastante coherencia pedagógica; se intenta hacer una línea pedagógica común” (PPOSFR).

O3.4.- Esta generación de sentido y de cultura profesional compartida engendra unas señas de identidad que traspasan la atmósfera relacional del colegio que se transmite entre todos los maestros y maestras del cole. Se crea una inercia positiva que arrastra a los maestros nuevos que van llegando al centro educativo. La reflexión común, la escucha de los compañeros y familias en tertulias, el trabajo en equipo, permitirse dentro del seno del Claustro parar para pensar en común, dialogar colectivamente para crear centro. La formación permanente, como marchamo de calidad en la institución educativa, permite optimizar los resultados. Así lo manifiesta una maestra del CRA, coordinadora de 4º, 5º y 6º.

Docente: “Me parece que tener una línea común de cómo enseñar, de saber cómo actuar en cualquier momento, en cualquier conflicto y que todos vayamos a una es un privilegio, es fundamental” (PPPRM).

Resultados O4.- Con el alumnado; metodológico. -O4.1.-*Transformar la percepción del alumnado con respecto al conflicto al construir espacios seguros de diálogo en el aula.*

El alumnado explicita efectividad al construir espacios seguros de diálogo en el aula, dentro del horario lectivo. Se confiere importancia destacada al proceso de asamblea de convivencia y a la construcción de espacios seguros de diálogo en el aula.

Alumno: “La asamblea la hacemos todos los que están en el conflicto y los que no, para que, aunque no estamos en el conflicto, nos damos cuenta de lo que han hecho los demás y aprender de ello” (P6BNB).

O4.2.-*Modificar la actitud y potenciar la movilización del espectador ante los conflictos.*

El concepto de chivato se ha transformado por el de valiente. El grupo tiene interiorizado y exige esa valentía en la protección de la víctima. El alumnado es valiente cuando denuncia y condena la agresión, interviniendo o buscando ayuda para protegerse de la violencia. Es



valiente en la movilización y participación activa y protectora en el conflicto. Un niño y una niña, de diferentes municipios lo exponen del siguiente modo:

Alumno: “Los que están viendo conflicto y no dicen nada, son un poco cómplices porque podían haber parado el conflicto, diciéndole; creo que no le está gustando lo que has hecho o diciéndole la norma” (P6BNB).

Alumna. - “Cuando hay un problema hay que actuar súper rápido” (P4LCC).

04.3.-Generar espacios de comunicación periódica con los alumnos/as.

El alumnado se siente protagonista y eficaz en la solución de conflictos y prima la solidaridad con la víctima como herramienta preventiva. Una alumna de 4º, lo expone del siguiente modo:

Alumna: “Yo creo que tenemos menos conflictos, porque nos hemos dado cuenta de lo que podemos hacer, que podemos solucionarlo nosotros solos, y entonces jugamos y podemos ayudar a los demás a solucionarlo. La norma nos ha ayudado a tener menos problemas. Sí tenemos problemas los solemos arreglar nosotros solos. Y que nos damos cuenta de cuando estamos tratando a una persona mal” (P4LVC).

Alumna: “Yo creo que hay menos conflictos, porque desde que hemos trabajado lo de la norma hemos aprendido a resolverlo solos” (P4LEC).

04.4.-Fomentar a los alumnos/as valores positivos, habilidades de comunicación y relación social que permitan el desarrollo de pautas democráticas, dialogadas y pacíficas para prevenir y en su caso resolver conflictos.

Si entendemos bullying como un comportamiento agresivo llevado a cabo de forma deliberada y repetida contra una o más personas, las cuales poseen dificultades para defenderse y tienen una desventaja social, psicológica o física respecto del grupo de iguales (Olweus, 1993,1998; Salmivalli, 2010; Smith & Brain, 2000; Solberg, Olweus & Endresen, 2007), la protección del grupo de iguales, en este caso, defiende tanto a la víctima como al resto del grupo de posible acoso de segundo orden.

Alumno: “La norma hace que los patios, así se lo decimos, a esa gente que ha hecho algo malo, que pare de hacerlo, o que entienda que a nosotros no nos gusta y que tiene que parar, porque si no para, vamos a ir a algún mayor”. (P5LPB).

04.5.-Fomentar en el grupo de alumnos el desarrollo de actitudes participativas, tanto en el centro como en su entorno.

Numerosas manifestaciones del alumnado experimentan y destacan el papel transformador del diálogo igualitario; la importancia de poder dar protagonismo al grupo de iguales y empoderar al alumnado para poder transformar contextos. Un alumno nuevo en el CRA, así lo ejemplifica.

Alumno: “Yo, en los otros coles que he estado, no hacíamos la asamblea de convivencia, que es donde hablamos de los conflictos y todo eso, y aquí sí se hace, y eso está mejor porque aquí hablamos de los problemas que hay en el cole y podemos resolverlos” (P6BAG).

CONCLUSIÓN.

Nuestra mirada a la escuela, como venimos esbozando en esta memoria, es una mirada holística, interdisciplinar, global, imbricada en la cultura docente con participación de la comunidad en base a evidencias internacionales.

En este CRA, se aprecia un cambio en la cultura escolar que favorece mejora de resultados convivenciales y académicos, en sus tres municipios. Esta transformación incluye una mayor toma de conciencia de la importancia de actuar en equipo bajo el paraguas de las evidencias científicas en los centros educativos.

La escuela, tiene el reto de hacer converger toda su actividad teórica y práctica hacia la creación de una atmósfera educativa preventiva que facilite la mejora de los resultados escolares y una Educación de calidad. El trabajo proactivo y preventivo, anclado en el desarrollo de valores y sentimientos sólidos en el alumnado, generados en la práctica diaria, puede ser el camino.

