



FACULTAD DE EDUCACIÓN DE PALENCIA
UNIVERSIDAD DE VALLADOLID

**LA CONVIVENCIA EN SECUNDARIA:
PROPUESTAS DE MEJORA BASADAS EN LA
PERSPECTIVA DEL ALUMNADO**

TRABAJO FIN DE MASTER
MASTER PROFESORADO EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA,
BACHILLERATO, FP Y ENSEÑANZA IDIOMAS. ESPECIALIDAD:
INTERVENCIÓN SOCIOCOMUNITARIA

AUTORA: María Martín Escudero

TUTORA: María Tejedor Mardomingo

Palencia, 6 de julio de 2022





-INDICE-

1. RESUMEN	2
2. INTRODUCCIÓN	3
3. JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO	5
3.1 DETECCIÓN DEL PROBLEMA	10
4. OBJETO DE ESTUDIO	15
4.1 OBJETIVOS PRINCIPALES	15
5. METODOLOGÍA	16
5.1 PLAN DE TRABAJO	16
5.2 UNA METODOLOGÍA CUALITATIVA	17
5.2.1. LA OBSERVACIÓN NO ESTRUCTURADA	18
5.2.2. EL GRUPO DE DISCUSIÓN	19
A) LÍNEAS METODOLÓGICAS	22
B) CONFORMACIÓN DEL GRUPO	24
C) PERFIL DE LOS ESTUDIANTES	25
D) ESTRUCTURA BÁSICA DEL GUION DEL GD	31
6. RESULTADOS	33
6.1. ANÁLISIS DEL GRUPO DE DISCUSIÓN	33
6.2 CONCLUSIONES	58
7. PROPUESTAS DE MEJORA	63
8. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	72
9. BIBLIOGRAFÍA	74
10. ANEXO	80



1. RESUMEN

El término de convivencia en el aula se entiende como las relaciones establecidas entre los distintos miembros del grupo de clase, las cuales tienen un gran impacto en el desarrollo integral de los estudiantes. No obstante, existen factores que correlacionan directamente con el clima de aula. Las competencias socioemocionales se presentan como determinantes, no sólo mejoran la convivencia sino también el rendimiento académico. El presente estudio muestra, por un lado, el análisis de un caso en particular, abordado desde una experiencia de aula, donde se pretende conocer y analizar las relaciones sociales, el comportamiento y la convivencia, aplicando una metodología cualitativa en el que la observación no estructurada y el grupo de discusión son las técnicas empleadas para el estudio de estos factores. Por otro lado, recoge una serie de propuestas de mejora que atienden a los resultados obtenidos en la investigación, considerando las perspectivas, reflexiones y aportaciones de los estudiantes para fortalecer sus vínculos afectivos y mejorar la convivencia dentro y fuera de la institución académica. Se trata, en definitiva, de analizar la visión del alumnado sobre la mejora de la convivencia en el aula.

Palabras clave: *Clima de aula, Habilidades Socioemocionales, Rendimiento Académico, Observación no Estructurada, Grupo de Discusión, Propuestas de Mejora.*

ABSTRACT

The term coexistence in the classroom is understood as the relationships established between the different members of the class group, which have a great impact on the integral development of the students. However, there are factors that directly correlate with the classroom climate. Socio-emotional competences are presented as determinants, not only improving coexistence but also academic performance. The present study shows, on the one hand, the analysis of a particular case, approached from a classroom experience, where it is intended to know and analyze social relations, behavior and coexistence, applying a qualitative methodology in which unstructured observation and the discussion group are the techniques used for the study of these factors. On the other hand, it includes a series of proposals for improvement that attend to the results obtained in the research, considering the perspectives, reflections and contributions of the students to strengthen their affective bonds and improve coexistence inside and outside the academic institution. It is, in short, to analyze the vision of the students on the improvement of coexistence in the classroom.

Keywords: *Classroom Climate, Socio-Emotional Skills, Academic Performance, Unstructured Observation, Discussion Group, Improvement Proposals.*



2. INTRODUCCIÓN

El presente Trabajo de Fin de Máster, en la especialidad de Intervención Sociocomunitaria del Máster de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de idiomas, alberga un estudio para conocer y analizar el comportamiento, el clima de aula y las relaciones sociales que se dan en el aula, de 2º de la ESO grupo A, del Instituto de Educación Secundario Obligatoria Ribera de Cega del municipio de Mojados, en la provincia de Valladolid.

Esta investigación, vinculada con la asignatura del Prácticum del mencionado Máster, surge de la observación y la intervención propia de una Profesora Técnica de Servicios a la Comunidad en prácticas, percibiendo situaciones y hechos conflictivos relevantes que no deberían producirse en espacios educativos. Las continuas faltas de respeto y los enfrentamientos entre los miembros del grupo objeto de estudio, junto con las quejas de los docentes por su inadecuado comportamiento en el aula -actos que ineludiblemente perjudican el proceso educativo- son los detonantes de la presente investigación.

La metodología empleada para este estudio responde a una metodología cualitativa en la que se utiliza la observación no estructurada y el grupo de discusión como técnicas de recogida de información. La observación, por un lado, permitió contemplar y analizar, desde el punto de vista de la investigadora, las relaciones establecidas entre los distintos miembros del grupo de clase y el clima de aula instaurado. En ambos aspectos, se vislumbraban connotaciones negativas que desencadenaban conflictos entre sus componentes, percibiendo carencias en sus habilidades socioemocionales y comunicativas.

Por otro lado, el grupo de discusión, compuesto por una muestra de siete participantes de características académicas y personales dispares, y siendo componentes del grupo objeto de estudio, aportaron a la investigación la percepción y la opinión que poseían acerca de los fenómenos estudiados. Sus perspectivas determinaron un déficit de habilidades sociales generadoras de conflictos entre sus miembros, admitiendo un clima de aula inestable y responsabilizando a los docentes de su inadecuado comportamiento. Asimismo, y a través de esta técnica de investigación cualitativa, los estudiantes manifestaron su interés por modificar su situación en cuanto al comportamiento y las relaciones conciernen, sugiriendo propuestas de mejora para la cohesión grupal y el desarrollo de sus habilidades socio-comunicativas.



Este trabajo, en un futuro, pretende beneficiar en primera instancia al estudiante, ya que a través de su participación y sus aportaciones en este estudio le brinda la oportunidad de educarse en un clima de aula agradable donde exista la cohesión grupal y se sienta protagonista de su propio proceso de aprendizaje. En segunda instancia, ofrece al docente, a través del análisis de la percepción de los alumnos, un instrumento de valoración de las causas del comportamiento y su relación con el rendimiento escolar, así como unas propuestas de mejora para poder trabajar las habilidades socioemocionales que favorezcan un ambiente facilitador del proceso educativo. Para mí, representa un reto y un medio de auto superación y compromiso con la comunidad educativa

3. JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO

Este estudio se justifica a partir de la interconexión de los fenómenos como lo son el clima de aula, las habilidades socioemocionales y el rendimiento académico y cómo estos son condicionantes entre sí en los resultados de la vida de un grupo de clase. Para ello, en este apartado se intentará explicar la influencia y la relación que hay entre estos tres factores.

El ser humano, como ser social, necesita de vínculos afectivos en la interacción con otros para su desarrollo personal, cognitivo y emocional (Cárdenas, 2019), siendo la escuela una institución formal, donde se establece el primer contacto de las personas en un contexto de relaciones sociales organizadas, con una autoridad formalmente establecida, por lo que, las relaciones en este contexto, implican un impacto en el ámbito educativo (Trujillo, 2017).

Es en este entono académico donde se lleva a cabo el proceso educativo en base a unos contenidos y a una serie de actividades establecidas por la institución, presentándose interacciones sociales significativas de los estudiantes con sus iguales y con los docentes. Las normas institucionales que rigen el proceso educativo juntos con las relaciones que se establecen entre las distintas personas que interactúan en este medio crean un clima escolar. (Ponto, 1996, como se citó en Trujillo, 2017).

Por otro lado, Onetto (2003), añade que el clima escolar engloba la convivencia que habita entre los miembros de la comunidad educativa siendo ésta un indicador de calidad de la vida dentro de las escuelas, permitiendo comprender este contexto no sólo desde las expectativas sociales que se esperan de ellas, sino también desde las perspectivas y necesidades humanas de sus componentes.

Otro aporte importante, es el que hacen los autores Sammons et. al (1998) incorporando al clima de escuela, factores relevantes para la convivencia en los centros educativos, como la cultura escolar -definida como los valores y las metas compartidas en el centro educativo- el liderazgo y la participación de todos sus miembros.

Para profundizar en la caracterización de climas dentro del ámbito educativo formal, cabe destacar la presencia del clima dentro del aula.



El clima social de clase o clima de aula es un término que apunta al resultado de las interacciones establecidas dentro de un aula y que proceden de las actitudes que los estudiantes mantienen entre sí y con los docentes y la predisposición que mantienen respecto a las tareas de aprendizaje. La predominancia de un tipo u otro de actitudes da lugar al clima que caracteriza al grupo. (Ascorra et. al, 2003)

Galo (2003), se refiere al clima de aula como a las normas de convivencia que favorecen relaciones interpersonales de calidad que propician eficiencia y seguridad en el proceso educativo. Asimismo, incorpora a este concepto elementos socioemocionales, integrando en este concepto, factores que aluden a necesidades sociales y emocionales satisfechas, tales como el respeto a sí mismo y hacia los demás, el crecimiento personal, la identidad y la autoestima, la convivencia satisfactoria y la asertividad del docente.

Por su parte, Cornejo y Redondo, (2001), apuntan que el clima de aula tiene que ver con la percepción que tienen los sujetos acerca de las relaciones interpersonales que se establecen entre ellos como miembros de un grupo y el entorno en el cual estas interacciones se dan. En este medio influyen cuatro elementos indispensables: la organización del aula, la programación de contenidos, las relaciones interpersonales y el estilo docente, siendo estos factores determinantes en los resultados del clima de aula. (Gómez y Mir, 2011, como citó Méndez, 2013). A estos elementos, Moos (1978) incorpora factores como la cohesión, la comunicación, la cooperación y la autonomía, destacando, por un lado, la importancia de la práctica del diálogo del docente hacia sus estudiantes de una forma afable y cercana, lo que propicia la interacción entre el educador y el educando y, por otro, el establecimiento de normas de convivencia, la participación de los estudiantes en su proceso educativo y la aceptación de una serie de responsabilidades, favoreciendo, de esta manera, resultados positivos en la creación de un ambiente de cordialidad dentro del aula. Asimismo, Moos (1978), afirma que un clima de aula positivo se da cuando los escolares se sienten confortables y pertenecientes al grupo de aula, se sienten valorados y aceptados, existe el apoyo, la confianza y el respeto recíproco entre todos sus componentes. Sin embargo, cuando el trato por parte del docente es indiferente o autoritario, se propicia a generarse un ambiente negativo, afectando, por lo tanto, negativamente el clima social de aula. (Meehan et. al, 2003, como citó Trujillo, 2017).

En esta misma línea, Méndez (2013), también afirma que aparte de la relación estudiante-profesor, el clima de aula también puede verse perjudicado por la relación establecida entre estudiante-estudiante. Son varios los estudios que ha analizado en su tesis en



la que se demuestra que la aceptación o el rechazo entre los compañeros de clase, son factores trascendentales en la justificación de problemas de comportamiento en el aula.

En su estudio, Méndez (2013), sostiene que cuando el clima de aula no es el deseado, se propicia a un distanciamiento emocional entre los profesores y los alumnos, impidiendo la cohesión social dentro del grupo y la obstaculización de la dinámica del proceso educativo, es decir, interfiriendo en el rendimiento académico. Por el contrario, una relación positiva, origina un clima de confianza, amistad, cooperación y participación, de manera que esta atmósfera, facilita un desarrollo académico adecuado para la enseñanza y el aprendizaje en los pupilos. (Zúñiga y Amador, 2010, como citó Cárdenas, 2019).

Como se ha expuesto a lo largo de estos párrafos, la interacción positiva entre los miembros de un aula además de propiciar un clima confortable donde todos los miembros se sientan pertenecientes a un grupo y cuenten con el apoyo de éste, favorece el rendimiento académico, siendo éste el resultado de todo un proceso de formación integral, alcanzado por los alumnos durante un período de tiempo específico, el cual es expresado a través de una nota numérica. Un buen clima del aula favorece el rendimiento de los estudiantes (Méndez 2013). Para que estos factores -clima de aula y rendimiento académico- sean óptimos en el aula, se precisa que el grupo goce de óptimas habilidades socioemocionales (Hernández et. al, 2020).

Bisquerra (2005), define las habilidades socioemocionales como un conjunto de herramientas, conductas o competencias donde los individuos pueden comprender y gestionar las emociones, sentir y demostrar empatía por el prójimo, establecer y mantener relaciones positivas, sentirse motivados para alcanzar metas y mantener relaciones interpersonales que ayuden tanto a su propio desarrollo como al de los demás.

Por su lado, Berniel (2016), destaca que las habilidades socioemocionales son imprescindibles para el progreso de los sujetos y su interacción con los demás, puesto que amplía las redes de apoyo para afrontar situaciones cotidianas a través de la creación de vínculos afectivos basados en el intercambio de conductas sanas. A su vez, señala que la potencialidad de las habilidades socioemocionales en el contexto educativo repercuten en el control del comportamiento de los niños y adolescentes y en la resolución de conflictos, viéndose reflejado en un clima de aula óptimo.

Berniel relaciona las habilidades socioemocionales y el rendimiento académico en cuanto a que el desarrollo de la autoestima, la confianza, el sentimiento de pertenencia y el manejo de una comunicación eficaz influye positivamente en el nivel académico y en las



estructuras pedagógicas de los procesos educativos, siendo estos más productivos y eficaces en la creación de adultos mentalmente más sanos, prolíferos y aportantes a la colectividad.

A su vez, Jaramillo (2019), presenta las habilidades socioemocionales como instrumentos indispensables de comunicación verbal y no verbal, manifestándose a lo largo del crecimiento personal y social de cada individuo, pero forjando sus bases en los primeros años de vida. Las instituciones educativas son donde los niños y adolescentes pasan gran parte de su tiempo, por lo que, los ambientes escolares, representan un entorno en que dichas habilidades se pueden fortalecer o debilitar.

De la misma manera que Berniel (2016), Jaramillo (2019), mantiene que las habilidades socioemocionales desempeñan un gran papel en el rendimiento académico de los estudiantes, puesto que actúan como herramientas integradoras que facilitan la comprensión de situaciones y problemas comunes de los sujetos dentro de un entorno académico, teniendo un impacto positivo tanto en el comportamiento como en la toma de decisiones, como en la resolución de conflictos. Este impacto positivo, conforma, a su vez, que los alumnos estén más motivados y orientados en la ejecución de acciones que vayan en favor del rendimiento académico.

En esta línea de pensamiento, Fiarro et al. (2021), contempla cómo los estudiantes aprenden mejor cuando coexisten relaciones afectuosas, respetuosas y de apoyo emocional, influyendo en un clima de aula óptimo y generándose un compromiso de los alumnos hacia los aprendizajes y hacia las actividades de la vida del centro educativo, lo que favorece, indubitadamente, un mayor rendimiento académico. Por otro lado, también destaca la importancia del rol a desempeñar por el parte del docente, donde el desarrollo de un ambiente de cordialidad, respeto y tolerancia junto con el interés y la preocupación del educador por las necesidades de sus estudiantes -incluidas las emocionales-, condicionan positivamente en el rendimiento académico de éstos.

Como se puede recoger en todas las aportaciones revisadas de los autores citados, las habilidades socioemocionales son fundamentales, no sólo para el desarrollo personal de cada individuo, sino en la interacción con los demás. El desarrollo de habilidades socioemocionales en la escuela, junto con el papel desempeñado por los docentes, influyen positivamente en la convivencia de un grupo de clase y en su rendimiento académico, por lo que desde los centros educativos se debería apostar por el desarrollo y manejo de este tipo de habilidades con la intención de proporcionar las herramientas oportunas para poder vivir mejor en compañía de

sus iguales, contribuyendo con ello a la creación de climas de aula más favorecedores, lo que a su vez, genera una influencia positiva en el rendimiento académico.

Figura 1.

Interconexión de los Factores de las Habilidades Socioemocionales, el Clima de Aula y el Rendimiento Académico

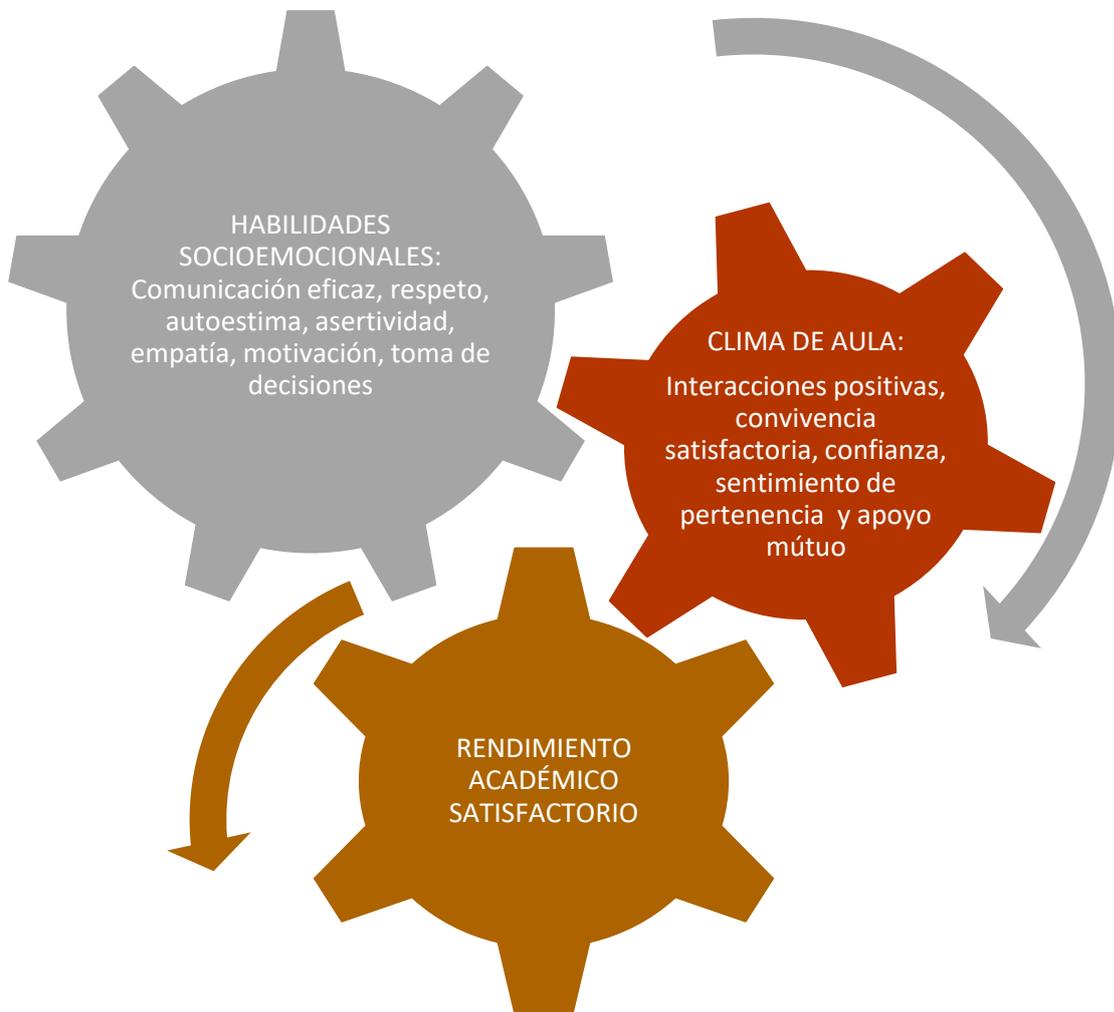


Figura 1. Fuente: elaboración propia.

3.1 DETECCIÓN DEL PROBLEMA

Como se ha mencionado en la introducción, este estudio está vinculado con la asignatura del Prácticum del Máster de Profesorado en la especialidad de Intervención Sociocomunitaria, de modo que, la investigación, se ha llevado a cabo con estudiantes del centro educativo asignado en este periodo como alumna en prácticas.

El Instituto de Educación Secundaria Obligatoria Ribera de Cega está ubicado en la localidad de Mojados, provincia de Valladolid. Un pueblo que acoge un alto porcentaje de población inmigrante, procedente, en su mayoría, de países como Marruecos y Rumanía y, albergando en un porcentaje menor, población de origen venezolano, ecuatoriano, y búlgaro.

Es un centro con una gran variedad de culturas, cuestión que provoca disputas y continuos enfrentamientos entre los distintos grupos diferenciados por sus rasgos culturales, dificultando la convivencia escolar y el óptimo funcionamiento del proceso educativo. Los grupos se suelen conformar acorde con la procedencia de cada estudiante, de modo que se puede distinguir grupos de chavales naturales del pueblo de Mojados por un lado; por otro, grupos de alumnos de origen extranjero que se agrupan dependiendo de su procedencia; y, por otro, grupos de estudiantes que conviven en el Hogar de Menores.

Centrándonos en el grupo investigado de 2º de la ESO grupo A, se puede especificar que es un grupo compuesto por 22 estudiantes de diversas procedencias y con problemáticas y necesidades muy variadas. Diez de sus miembros son naturales del municipio, provenientes de familias de clase social media; dos de ellos son de origen marroquí, una de nacionalidad ecuatoriana y otro con raíces rumanas, cuyos ingresos económicos familiares son precarios. El resto, o sea 8 de ellos, conviven en el Hogar de Menores del municipio, que, desde hace un año, debido al cambio de dirección y al incremento considerable de residentes, su funcionamiento se ha visto perjudicado, viéndose reflejado en la higiene personal de los chavales, en sus estados emocionales, que son más inestables, y en la falta de supervisión de las tareas académicas encomendadas para casa.

En esta aula, hay varios alumnos incluidos en el Programa de Absentismo Escolar del centro educativo dadas sus faltas injustificadas de asistencia, siendo estas reducidas últimamente gracias a la intervención de la orientadora y la PTSC. Por otro lado, hay un alto porcentaje de estudiantes incorporados en el Programa de Atención a la Diversidad debido a particulares problemáticas como: TDAH, Trastornos de la Conducta Alimentaria, ACNEE, Incorporación Tardía al Sistema Educativo y Condiciones Personales e Historia Escolar.



Con mi participación como alumna en prácticas en este grupo, interviniendo en la asignatura de Valores Éticos y en la hora de tutoría semanal, puede observar el comportamiento, las conductas y las relaciones que se establecían entre los miembros de esta clase, y no solo en el aula, sino también como se comportaban en los distintos lugares del centro educativo y con el resto de alumnos del IESO, manifestando semejantes comportamiento en todas las estancias.

Descubrí un grupo altamente conflictivo, generador de continuas peleas y riñas por cuestiones que no deberían de tener tanta relevancia, pero que, a la mínima expresión, se desencadenaba una gran disputa. Mi apreciación ante estos hechos es la diversión que les provoca azuzarse entre ellos, con la consiguiente paralización de las clases y pérdida de tiempo lectivo.

En el aula, no percibí tanto como en otros grupos, las posibles diferencias culturales que pueden existir entre sus miembros, cuestión que sí que afecta en la relación con otros estudiantes que no pertenecen a su mismo grupo de aula. Lo que sí que capté como elemento distorsionante, son las continuas agresiones verbales y físicas de los alumnos considerados como "líderes" de la clase, con perfiles manipuladores y violentos, hacia aquellos estudiantes reconocidos como introvertidos y sumisos o, hacia aquellos que presentan mayores dificultades, por sus problemas específicos. Estos enfrentamientos por cuestiones más personales que raciales -que ocasionalmente también se daban-, originaban, dependiendo del alumno, graves peleas, o, por el contrario, aminoraban la personalidad de aquellos estimados como retraídos.

En relación con lo expuesto, en concreto había un alumno diagnosticado con TDAH, al que, por sus comportamientos impulsivos -levantarse de la silla, hacer ruidos con objetos, dar fuertes golpes al suelo con los pies...-, los docentes tenían que prestarle una atención adicional y no tenerle en cuenta alguna de sus conductas, acontecimientos que sus compañeros no veían justos y recriminaban a sus profesores. Las conductas de este alumno en concreto irritaban a la mayoría de sus compañeros, por ello, sufría grandes ataques, respondiendo también con violencia, pero minutos más tarde parecía olvidar lo ocurrido y mostraba actitudes de amistad hacia sus agresores, como si nada de lo acaecido hubiese sucedido, cuestión que provocaba burlas entre los que le habían agredido hacia éste.

En cuanto a sus calificaciones y el rendimiento académico señalar que no es un grupo que precisamente destaque positivamente por los conocimientos, aptitudes y actitudes que deberían adquirir y, por ende, sus notas se ven perjudicadas, no aprobando en su mayoría todas las materias -tan solo dos de las alumnas han conseguido aprobar todas las asignaturas en el segundo trimestre-.



Es perceptible su falta de motivación e interés hacia los contenidos que se pretenden enseñar, por lo que se aprecia gran apatía hacia la mayoría de las asignaturas y hacia los docentes que la imparten. Donde mejores resultados obtienen son en las materias de Educación Física, Valores Éticos/Religión, y Educación Plástica, visual y audiovisual que, en todas ellas, se suelen desarrollar técnicas más dinámicas y cooperativas que en el resto de asignaturas.

Otro aspecto a resaltar, son las reiteradas quejas y protestas de los profesores acerca del comportamiento y el desfase curricular que presenta este grupo. Me he encontrado con docentes que imparten asignaturas en el grupo investigado sumamente hastiados, manifestando al equipo directivo y al equipo docente su malestar ante la clase y expresándome, personalmente, su lasitud hacia este tipo de alumnado y el deseo de cambiar de centro educativo, incluso de trabajo.

Por el contrario, también he comprobado como ciertos profesores, una minoría, y entre ellas la orientadora educativa, profesora de la asignatura de Valores Éticos y mi tutora de prácticas, se interesan por los problemas, necesidades y aspiraciones de estos chavales. Casualmente, este perfil de profesorado, es el que mejores resultados obtiene de sus alumnos.

Estoy en conocimiento, que antes de la aparición de la pandemia por la Covid-19, se llevaban a cabo metodologías más activas, prevaleciendo el aprendizaje cooperativo, contando con un profesorado bien formado y cualificado para ejercer este tipo de metodología, pero que, con la llegada de la presente epidemia, en la que se instauró el protocolo anti-covid, distanciando el espacio de 1.5 metros entre personas y la imposibilidad de compartir materiales y objetos personales, añadido a las constantes variaciones de profesores interinos, provocó que este método se desvaneciera y volviera a predominar la forma más tradicional de la enseñanza, en la que el profesor explica y el alumno escucha.

Mis intervenciones en este grupo también me han permitido observar y analizar los efectos negativos de la pandemia, apreciando, sobre todo en las actividades que he llevado a cabo en la hora de tutoría, que desde que se implantó el estado de alarma hasta el presente, las forma de relacionarse con los demás ha cambiado, siendo éstas más virtuales que presenciales. Pero no solo han cambiado su forma de relacionarse, también me han expresado que se han acostumbrado a permanecer en sus hogares por lo que no disfrutaban mucho de un ocio en compañía de sus iguales, sino que prefieren quedarse en casa jugando a videojuegos y estar “enganchados” a las redes sociales. Son varios los estudiantes de este grupo los que se consideran adictos al dispositivo móvil con conexión a internet y a las redes sociales.

A medida que iba interactuando con los alumnos objeto de investigación, junto con las diversas observaciones al grupo y las continuas entrevistas informales que mantenía con los docentes, percibía que los estudiantes tenían grandes carencias socioemocionales, marcada en la mayoría de los casos por sus historias de vida (familias desestructuradas, carencias afectivas, diversos trastornos asociados con la conducta y con la alimentación, incorporación tardía al sistema educativo, necesidades específicas de apoyo educativo...) lo que dificultaba unas relaciones interpersonales positivas y viéndose afectado, por ello, el clima de aula. Estos factores se veían reflejados en su comportamiento inadecuado, perjudicando la relación entre profesor-alumno; alumno-profesor, y causando efectos negativos en el rendimiento académico.

A continuación, se propone un árbol de problemas con las causas que considero como observadora, que generan la carencia de habilidades socioemocionales en el grupo y sus efectos, las cuales han captadas a través de mi intervención y participación en el grupo de aula, procurando resumir lo anterior mencionado.

Figura 2.

Árbol de problemas

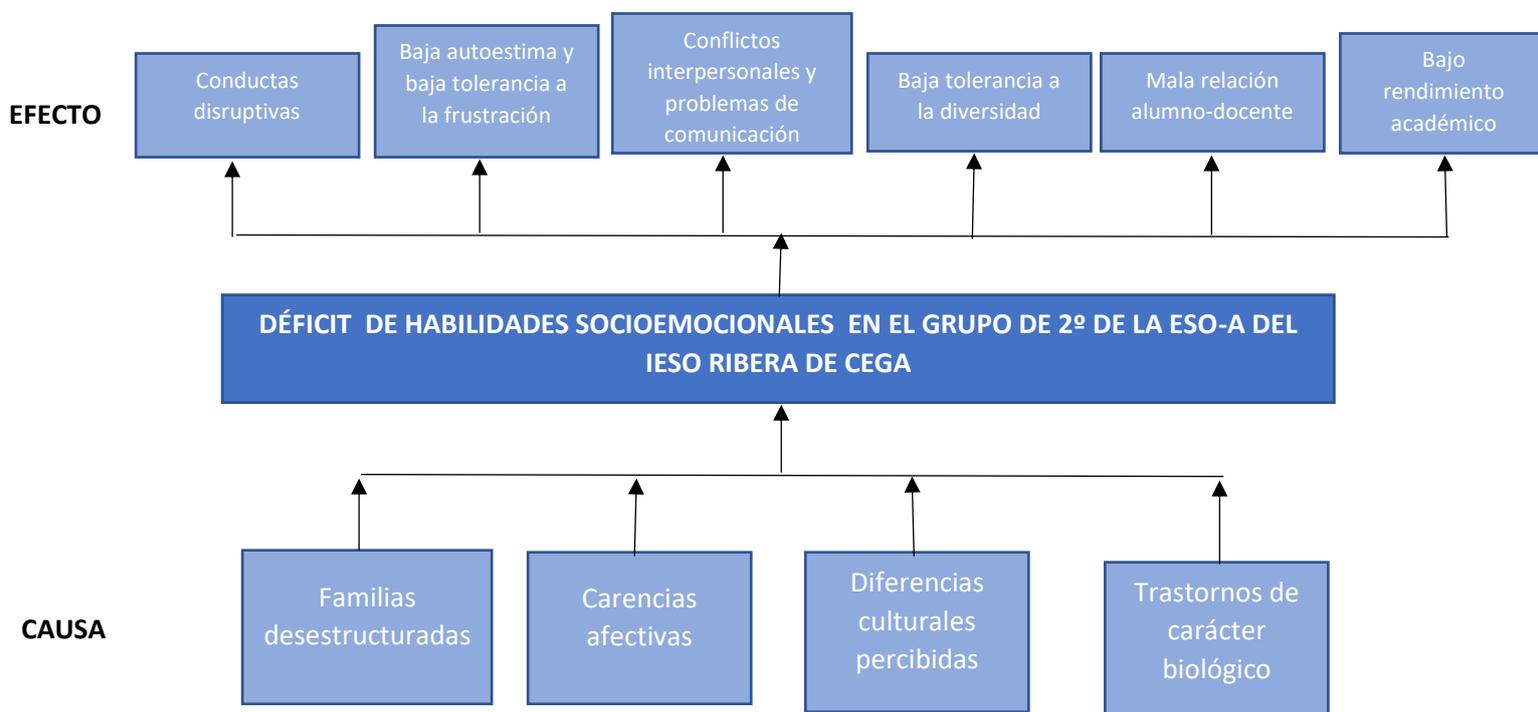


Figura 2. Fuente: elaboración propia



Estos hechos y situaciones tan centralizados en un centro educativo y en concreto en un aula, me impactó encontrármelos en el sistema educativo formal durante mi periodo en prácticas, cuestión que me hizo plantear y focalizar mi Trabajo de Fin de Máster hacia el estudio de este grupo específico de 2º de la ESO grupo A y proponer unas líneas de mejora para desarrollar sus habilidades socioemocionales y su cohesión grupal.

Este trabajo no sería lógico sin hacer de él como principales protagonistas a los chavales objetos de estudio y tener en cuenta la percepción y la opinión que tienen éstos acerca de los fenómenos observados y los cuales, como investigadora, considero distorsionantes en el proceso educativo. De esta consideración, nace el grupo de discusión, técnica que da sentido al trabajo que a continuación se presenta.



4. OBJETO DE ESTUDIO

- Comportamiento, conductas, clima de aula y relaciones sociales que se establecen entre los miembros del grupo de 2º de la ESO del IESO Ribera de Cega (Valladolid)

4.1 PRINCIPALES OBJETIVOS DEL ESTUDIO

- Analizar la percepción que tienen los alumnos/as de 2º de la ESO sobre las interrelaciones que se establecen entre ellos en el aula y el clima que predomina en ésta.
- Escuchar las valoraciones, las ideas y las opiniones que tienen los alumnos/as de 2º de la ESO acerca de cómo las relaciones que se establecen entre los miembros de clase pueden interferir en el rendimiento académico.
- Indagar sobre las habilidades socioemocionales que posee el grupo de 2º de la ESO a la hora de resolver y/o mediar en algún tipo de conflicto que pueda surgir en el aula.
- Averiguar a través de las sugerencias y aportaciones que puedan manifestar en el grupo de discusión qué actividades y/o programas se podrían llevar a cabo en futuras intervenciones con los alumnos de 2º de la ESO.

5. METODOLOGÍA

5.1 PLAN DE TRABAJO

El estudio de investigación se llevará a cabo durante todo el periodo en prácticas en el IESO Ribera de Cega para, posteriormente proponer unas líneas de mejora acorde con el análisis y las conclusiones del presente estudio. Para ello se seguirá el siguiente plan de trabajo:

Figura 3.

Plan de Trabajo.

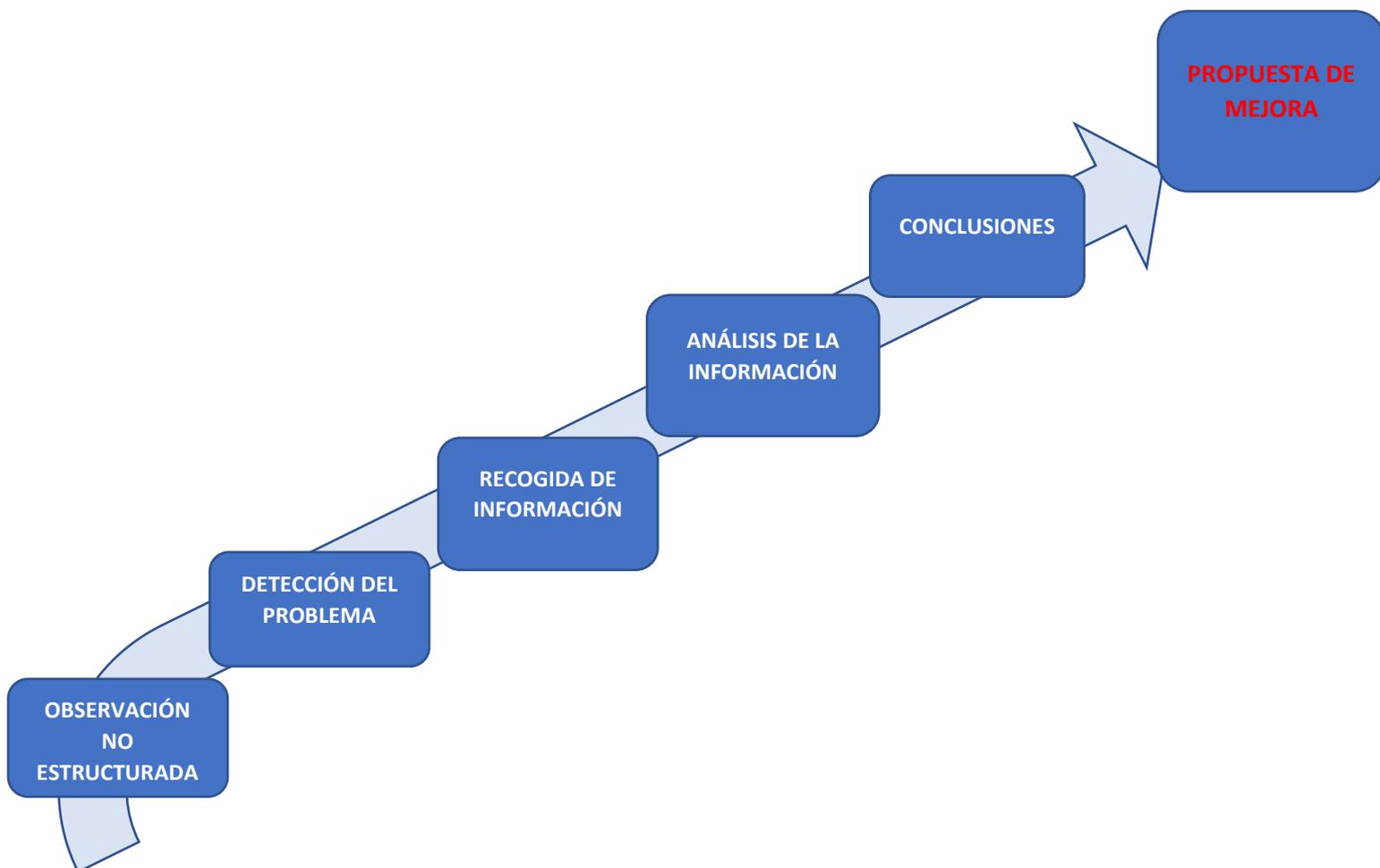


Figura 3. Fuente: elaboración propia



5.2 METODOLOGÍA CUALITATIVA

En este estudio se ha optado por un modelo de investigación cualitativa basada en la observación no estructurada dentro y fuera del aula -en el patio y en los pasillos-, y en un grupo de discusión con una muestra de siete participantes del grupo objeto de estudio: 2º de la ESO grupo A.

Este tipo de metodología permitirá percibir, describir e interpretar las relaciones que se establecen entre los miembros del grupo y las diversas situaciones que se dan en un contexto educativo en profundidad, contando para ello con las percepciones y opiniones de sus principales protagonistas.

Según González (2013), la investigación cualitativa parte de las condiciones particulares y la perspectiva de quienes originan y viven una realidad social con la intención de construir el conocimiento. Metodológicamente conlleva asumir un carácter dialógico de los sentimientos, las emociones, las mentalidades y las creencias de los sujetos investigados, para posteriormente, considerarlos elementos de análisis en el proceso de intervención con respecto a la realidad de la que forman parte. (González 2013, como se citó en Portillo, Rojas y Hernández, 2014).

Batista, Collado y Sampieri (2010), destacan una serie de características, que por sus cualidades metodológicas la investigación cualitativa posee:

- Se plantea un problema y el proceso de investigación comienza con preguntas que no se han definido ni conceptualizado en su totalidad, es decir, no sigue un proceso estrictamente definido. En este caso se percibe una falta de habilidades socioemocionales que obstaculizan el proceso educativo, pero interesa conocer la percepción que los protagonistas poseen acerca de los tópicos estudiados para ver si se comparte la problemática detectada, por lo tanto, es importante, dejar que se expresen a través de un diálogo más o menos guiado.
- Desde un principio se examina la realidad para posteriormente determinar si el problema planteado concuerda o es congruente con lo captado durante el proceso de investigación.
- Las hipótesis no se plantean al inicio de la investigación, sino que éstas se van generando a medida que el estudio va presentando nuevos avances sobre el hecho social o la situación problemática sobre la que se está indagando.
- Los métodos de recogida que emplea este enfoque metodológico no son estandarizados, totalmente exactos ni tampoco se comete una medición numérica sobre el objeto de estudio ya que, el objetivo de la investigación, está orientado a

profundizar sobre aspectos subjetivos de la población investigada. Estos aspectos tienen que ver con percepciones, vivencias, sentimientos y emociones en las que cada sujeto puede interpretarlas con una visión y un significado propio y particular.

- En la base de la investigación cualitativa se sitúan las percepciones y opiniones de los sujetos de población objeto de estudio que conforman un sistema social, siendo su finalidad realizar una reconstrucción de la realidad por lo que se considera que el proceso de investigación es flexible, oscilando entre el desarrollo de las respuestas de la muestra investigada y la teoría de la que se parte.
- Su carácter cualitativo evalúa el proceso natural de los acontecimientos, no pudiendo en ningún momento manipular o alterar la realidad investigada.
- La investigación cualitativa permite el análisis de las conductas, de los sentimientos, de los pensamientos y de las vivencias de las personas, por lo que esta metodología se centra en bases interpretativas de la realidad.
- No pretende que sus resultados se generalicen de forma probabilística o se extrapolen a poblaciones mayores, ni que sus estudios sean en algún momento replicados dadas las características subjetivas y las problemáticas concretas del grupo investigado.

Concluyendo, la base de la investigación cualitativa, se origina en los fenómenos como las acciones y comportamientos de las personas, en el estudio de sus vida y experiencias, en los movimientos sociales, y en las relaciones e interacciones que se establecen entre ellas, tratando de comprender más profundamente el fenómeno social y la transformación de la realidad en la que están sumergidas los sujetos investigados.

Por sus características, se considera que la metodología cualitativa es la más apropiada para este estudio y los instrumentos de recolección de la información empleados para ello será, como se ha citado anteriormente, la observación no estructurada y el grupo de discusión.

5.2.1 LA OBSERVACIÓN NO ESTRUCTURADA

La profesora Fabbri (1998), afirma que “Desde el punto de vista de las técnicas de investigación social, la observación es un proceso que consiste en utilizar los sentidos para observar hechos y realidades sociales presentes y a la gente donde desarrolla normalmente sus actividades”

En este estudio la observación será primordial para comprobar el comportamiento, las actuaciones y la forma de interactuar entre los miembros de un grupo. En este caso se utilizará

la observación no estructurada para definir con precisión el problema y recabar información veraz y detallada

Según Díaz (2011), la observación no estructurada denominada también simple o libre, es la que se realiza sin la ayuda de elementos técnicos especiales y se realiza en función de lo que va ocurriendo en el contexto, sin previa planificación.

La observación es la piedra angular de los métodos de investigación cualitativa. Observar no radica únicamente en mirar, sino en hallar. Lo cual requiere un principio estructurador de la mirada y del pensamiento (Guerra, 1999), por eso, en este estudio, no podía faltar esa mirada reflexiva para ayudar a comprender los fenómenos susceptibles de ser investigados.

Por añadidura, la observación es un procedimiento que ayuda a la recogida de datos e información que estriba en utilizar los sentidos y la lógica para tener un análisis más minucioso en cuanto a los hechos y las realidades que conforman el objeto de estudio; es decir, se refiere regularmente a las acciones cotidianas que arrojan los datos para el observador. (Campos y Martínez, 2012). Por lo tanto, para los propósitos de este trabajo, se precisa de la observación como una técnica por medio de la cual se crea una relación continua y específica entre la investigadora y los fenómenos estudiados en la realidad educativa del centro.

Se observará el grupo sin que éstos tengan la sensación de estar vigilados, de manera que el grupo no se sienta cohibido ante la presencia de la investigadora, no distorsionen sus conductas, perturben la naturalidad de la situación o provoquen reacciones adversas.

El grupo se observará durante todo el periodo de prácticas en el aula, concretamente en la asignatura de valores éticos y en las sesiones de tutoría, así como también se observará el comportamiento, las conductas y las interrelaciones que se dan entre sus miembros en los pasillos y en el patio del centro educativo a la hora del recreo.

5.2.2. GRUPO DE DISCUSIÓN

En este estudio que tiene como objetivo general conocer el comportamiento y las relaciones que se establecen entre los miembros del grupo investigado, el grupo de discusión se convierte en una estrategia de investigación cualitativa idónea para captar las percepciones que tienen los miembros del grupo de 2º ESO A en cuanto a la convivencia y clima de aula y su influencia en el rendimiento académico.

El origen epistemológico del grupo de discusión radica en una investigación de segundo orden cuyo fundamento principal es la reflexividad. Este presupuesto conlleva que el sujeto sea reflexivo; lo objetivo se refleja y se refracta en lo subjetivo” (Ibáñez, 1991).

Ibáñez, considerado por muchos sociólogos e investigadores como promotor de los grupos de discusión, define esta técnica como:

Un dispositivo analizador cuyo proceso de producción es la puesta de colisión de los diferentes discursos y cuyo producto es la puesta de manifiesto de los efectos de la colisión (discusión) en los discursos personales (convencimiento: convencido el que ha sido vencido por el grupo) y en los discursos grupales (consenso). (Ibáñez 1992 como se citó en López 2010)

Por otro lado, Krueger (1991) considera el grupo de discusión como una conversación planeada y diseñada con el fin de obtener información de un área de interés en un ambiente permisivo, no directivo y relajado en el que debaten y participan un grupo de entre siete y diez personas guiadas por un moderador.

Más recientemente, y siguiendo las líneas de los autores citados, María Eumelia Galeano (2004) concibe a los grupos de discusión como una práctica de investigación interactiva, situándola como una técnica eficaz en la investigación social y subrayando su función como método para conocer y no como una finalidad.

San Martín (2021), *en el* material didáctico proporcionado en la asignatura de Iniciación a la Investigación Educativa en la Intervención Sociocomunitaria del cursado máster, afirma que:

La idea principal de las técnicas de investigación grupal proporciona una situación más acorde con el contexto social donde realmente se producen las opiniones y juicios de la gente, siendo el grupo de discusión el modelo que aspira a crear el escenario más espontáneo y natural a la partir de la cual los reunidos hablan y comentan cosas que suceden a su alrededor.

Continuando con San Martín (2021), define al grupo de discusión como una reunión de entre seis y diez personas, desconocidas entre sí y previamente animadas a discutir y debatir un tema bajo la dirección o control de un moderador. En esta línea, Pedraz (2014) defiende el desconocimiento previo del grupo a investigar, evitando que los componentes del grupo de discusión se conozcan entre sí. En este estudio se ve oportuno y estratégico utilizar una muestra que ya se conoce previamente, puesto que lo que se quiere conocer es el comportamiento, las relaciones y el clima de aula y la percepción que tiene el grupo investigado acerca de ello. En este caso, el conocimiento previo del grupo propiciará a que los individuos se expresen en un



ambiente de confianza donde si no se les ocurre con anterioridad exponer alguna idea o aportación, el escuchar al resto de miembros hará que se sientan lo suficientemente cómodos para reflexionar y manifestar opiniones de manera que se enriquezca el discurso con coincidencias o puntos de vista opuesto y ofreciendo a la investigación una mayor información.

Como se viene diciendo, la técnica de grupos de discusión, a través de la conversación colectiva, posibilita investigar en un ambiente de confianza entre un grupo de pares, los discursos y las relaciones de los sujetos con el tema estudiado que pueden escaparse a las preguntas concretas, a los discursos ideológicos, a las inquietudes e intereses y a las creencias de la población investigada, siendo condicionantes que pueden estar por detrás de lo explícito (Colina 1994, como citó Mena y Pineda, 2009). Este enfoque cualitativo persigue el estudio del grupo como tal, cuya función se centra en el conocimiento del mismo y no tanto en el individuo como unidad de producción de discursos ideológicos (Callejo 2001).

En cuanto a la duración de la intervención en el grupo de discusión son varios los autores (Ibáñez, 1986; Gil, 1992; Mena y Pineda 2009; Pedraz et. al, 2014) que destacan que la reunión debería durar entre una y dos horas variando de las posibilidades del tema que se va a tratar y el tiempo que los participantes disponen para ello y, en cualquier caso, los componentes del grupo de discusión deberán estar en conocimiento tanto de la hora de comienzo como la de finalización ya que “sólo un conocimiento anticipado del tiempo de concluir precipita el consenso” (Ibáñez, 1986. p.274)

El moderador del grupo de discusión puede ser el propio investigador o una persona concedora de lo que se quiere investigar (Manrique y Pineda 2009). Para Ibáñez (1986), el moderador debe ser una persona desconocida para los miembros que componen el grupo de discusión, así como para la población objeto de estudio. Para Kruger (1991) esto también supone una desventaja, puesto que la preexistencia de relaciones entre los componentes del grupo de discusión puede interferir en el funcionamiento del mismo. Desde el presente estudio, esta perspectiva varía dado el alcance, los objetivos que se persiguen en la investigación y las características de los miembros del grupo de discusión, por lo que la investigadora asumirá también el rol de moderadora y se considerará oportuno el conocimiento previo de ésta por parte de la muestra escogida, puesto que se cree que, de esta manera, se generará más confianza en el grupo y se enriquecerá el discurso y, por lo tanto, la información obtenida.

El tipo de moderación en un grupo de discusión puede ser diverso dependiendo del papel que asuma el conductor de la dinámica de grupo. Según Pedrosa y San Román (2014) la



moderación puede ser semidirigida o dirigida y abogan en que los integrantes del grupo interfieran en la espontaneidad del discurso y en la metodología menos directiva de esta técnica, imperando la lógica procesual del grupo frente a la del guion. En el estudio del comportamiento y las relaciones que se establecen entre la población objeto de estudio, será una fase previa a la conversación, el diseño de un guion. Este esquema permitirá conducir el diálogo hacia los tópicos que se quieren estudiar y los objetivos que se pretenden alcanzar para poder relacionarlos a posteriori con la información obtenida. En ningún momento de la entrevista se mostrará a los participantes el guion siendo memorizado por la moderadora con anterioridad al debate.

La posibilidad de los grupos de discusión como estrategia metodológica para conocer la percepción que tienen los sujetos objeto de estudio sobre un determinado concepto, hecho, institución o programa parecen empezar a ser valoradas no sólo en diferentes ámbitos de la sociología, sino también en la investigación educativa. (Fernández Enguita, 1989 como citó Gil, 1992).

A) LINEAS METODOLÓGICAS DEL ESTUDIO

La pertinencia del grupo de discusión para este estudio radica en la posibilidad que esta técnica ofrece para poder comprender discursos que serían parciales sin la interacción del grupo. A la hora de planificar, diseñar, ejecutar y analizar la presente investigación se considerará las líneas metodológicas y las características propias del enfoque científico del grupo de discusión, siguiendo las aportaciones científicas de los autores citados y destacando las contribuciones de Ibañez (1986), Colina (1994) y Manrique y Pineda (2009):

- Se escogerá atendiendo a criterios científicos (edad, sexo, nacionalidad, calificaciones obtenidas...) una muestra de siete participantes del grupo a investigar siendo éstos homogéneos en cuanto a la problemática que se quiere investigar y heterogéneos en cuanto a rasgos no relevantes en relación a la misma, de manera que se establezca un grupo de participantes equilibrado entre la uniformidad de las características del tópico a tratar y la diversidad de las particularidades personales y académicas de cada integrante del grupo de discusión. Se considera que esta composición reproducirá estratégicamente los posicionamientos que percibe el grupo en cuanto a el comportamiento.
- El sentido de este método es siempre grupal y colectivo y su surgimiento precisa del despliegue de hablas múltiple en una situación de comunicación, por ello se buscará



la participación activa de todos sus componentes, dotándoles de libertad para expresar abiertamente su opinión sobre el sentido de sus acciones vinculadas al comportamiento y a las relaciones que se dan entre los miembros que componen el grupo. A su vez, se promoverá la interacción de los participantes, evitando el monopolio del discurso por alguno de sus integrantes.

- La dinámica o el funcionamiento de la práctica articulará al grupo en una situación discursiva y en una investigadora/moderadora que no participará en ese proceso de conversación, pero guiará y determinará el discurso marcando las pautas sobre las que hablar. Se fomentará una conversación abierta entre los integrantes del mismo, al margen de la provocación de la moderadora para que la conversación surja en torno a los temas a investigar y a la reconducción, en el caso que se precise, del diálogo. La intervención semidirigida permitirá obtener un material rico para su posterior análisis y la clave del resultado de éste tendrá que ver con el “dejar hablar” al grupo y saber escucharlos, más que en interrogar o formular preguntas cerradas en el transcurso de la reunión, es decir, se permitirá una conversación libre y estructurada a la vez, sin descuidar los objetivos propuestos. También se prestará atención al tipo de vocabulario -jerga- de los participantes, al tono de voz y a sus expresiones no verbales. Se reformularán preguntas cuando tenga la sensación de que no se hayan comprendido o no se haya obtenido la información requerida, a la vez que resumirá y clarificará en el avance de la conversación, no intentando intervenir todo el tiempo si el diálogo fluye.
- Se decantará por una metodología flexible, abierta y no directiva basada en el diálogo, en el debate y en la producción de discursos sobre el tema que se quiere investigar, provocando diversidad de alegatos los cuales serán la fuente de materia prima fiable para su posterior análisis e interpretación.
- Los datos producidos por el grupo de discusión consisten en un discurso oral, siendo estos registrados en una grabadora para recuperar la conversación y facilitar su posterior análisis e interpretación. Atendiendo a la *Ley Orgánica 3/2018, de 5 de Diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales*, y para proteger el anonimato de sus componentes se establecerá un acuerdo firmado de confidencialidad de los temas abordados, los cuales serán tratados única y exclusivamente para fines investigativos. (VER ANEXO).
- El tiempo que se dispondrá para llevar a cabo la conversación será de una hora de clase, ocupando la sesión de tutoría o, en su defecto, las asignaturas de alguna de las materias optativas (Conocimiento de Lengua o Conocimiento de Matemáticas),

previas al recreo por si se da la circunstancia de tener que añadir más tiempo de lo estipulado. En ningún caso se superará la hora y media de reunión con el fin de no fatigar a ninguno de los participantes.

- El espacio, la disposición y los propios participantes escogidos estratégicamente para este estudio, serán los propicios para que se cree un contexto en el que se dé esa libertad para debatir, expresando pensamientos, sentimientos, conductas e ideas que socialmente pueden ser impopulares o provocadoras. Se elegirá para llevar esta técnica la sala de usos múltiples del centro educativo, situada en el segundo piso y aislada del resto de aulas y departamentos, libre de ruidos y con una temperatura agradable. Se colocarán en círculo ocho sillas cómodas de manera que su disposición permita que todos los participantes puedan verse entre sí e interactuar entre ellos para favorecer las condiciones del diálogo.

Figura 4.

Distribución de participantes en el grupo de discusión

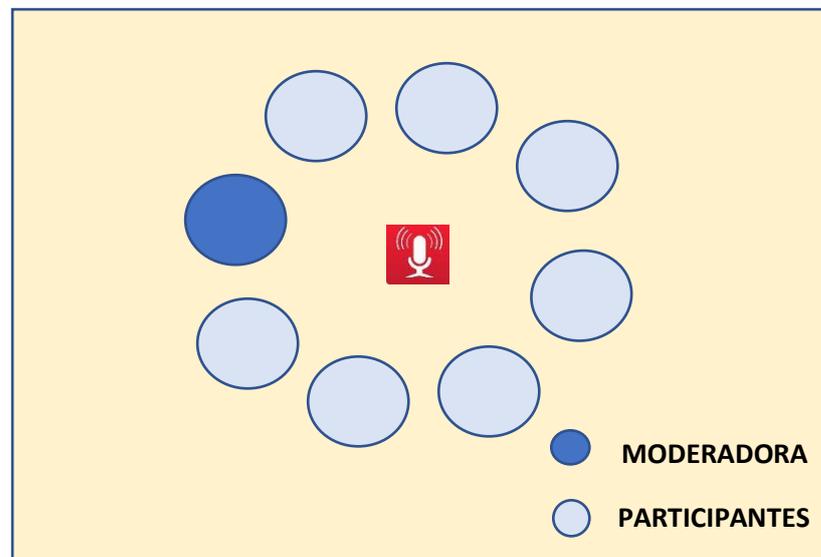


Figura 4. Fuente: elaboración propia

B) LA CONFORMACIÓN DEL GRUPO.

Es aconsejable que la investigadora y en este caso moderadora esté bien situada dentro de la red social donde se quiere llevar a cabo la investigación y que la captación de la muestra objeto de estudio se establezca a través de contactos ya existentes dentro de un marco en que se puedan seleccionar a las personas de los perfiles adecuados. (Pedraz et. al, 2014 como citó

Molina et. al, 2017). Además, antes de comenzar con la investigación se debe considerar los permisos necesarios para la composición de los grupos. (Molina et. al, 2017)

Los grupos de discusión deben constituirse de manera que nos permita comparar y analizar, por ello sus miembros deben compartir una característica importante, sin embargo, se debe analizar y reflejar la diversidad (Barobour, 2013). Los participantes escogidos para el presente estudio, como ya se ha manifestado, se conocen entre sí dadas las características en común que les relaciona con el objeto de discusión grupal, pero a su vez, presentan características heterogéneas en cuanto a sus peculiaridades personales, comportamentales y académicas, lo que hará más rico su discurso y, por lo tanto, la información obtenida.

La orientadora del centro educativo y la tutora del grupo serán personas clave para la elección de la muestra objeto de estudio. Ambas, junto con la investigadora, tomarán la decisión de aquellos alumnos/as que, ante sus características diversas, podrían representar al resto del grupo objeto de estudios mediante la definición, la percepción y las opiniones que tienen acerca del comportamiento, el clima de aula y las relaciones que se establecen entre ellos.

Por otro lado, se pedirán los permisos oportunos para llevar a cabo el grupo de discusión al equipo directivo y a aquellos profesores o profesoras que, en el caso de que se ejecute la reunión en sus horas lectivas de clase y los participantes elegidos tengan que ausentarse, éstos estén en conocimiento de esta parte de la investigación y les den su consentimiento.

Una vez delimitada las particularidades de los posibles miembros que pueden conformar el grupo de discusión, el siguiente paso es ponerse en contacto con los sujetos escogidos para proponerles su participación en la investigación. El contacto se establecerá de manera informal y directa en la hora del recreo, donde individualmente, la investigadora, les expondrá a los elegidos el objetivo de este estudio revelándole el área temática general, haciéndoles comprender que se tratarán temas sobre los que podrán hablar cómodamente. En este primer contacto, también se les manifestará el carácter voluntario de esta reunión, así como la importancia que tiene su colaboración en la misma, la preservación de su anonimato y el día, la hora, la duración y el lugar donde se llevará a cabo.

C) PERFIL DE LOS PARTICIPANTES

En este apartado se define el perfil de la muestra participativa en el grupo de discusión atendiendo a criterios como la edad, sexo, procedencia, calificaciones, breve descripción de roles dentro del aula y de características/problemáticas personales. Estos estudiantes definen el perfil general de grupo investigado.



Alumno 1. Chico español de 14 años con raíces rumanas. Es el pequeño de cinco hermanos y sus progenitores son rumanos con residencia en España desde hace más de 20 años. El principal sustento económico de la familia es el trabajo que desempeñan tanto la madre como el padre en el campo, recolectando productos de temporada, por lo que pasan varios meses al año fuera del municipio de Mojados trabajando, según la cosecha, por varias comunidades del país. La situación transeúnte de empleo de sus padres provocó en este alumno continuas faltas de asistencia al centro educativo en el primer trimestre, hecho que fue llevado a la comisión de absentismo escolar y fueron solventadas gracias al cuidado de su abuela materna mientras los padres se ausentaban del pueblo por razones laborales.

Repetidor en primaria, sus calificaciones académicas de este curso escolar no superan una media de 3,5 habiendo suspendido en el primer trimestre 7 asignaturas y aprobado una más en el segundo. Destaca en la materia de educación física y se siente motivado en sus clases, sin embargo, muestra desinterés y apatía hacia el resto, lo que provoca un comportamiento inadecuado que obstaculiza el proceso educativo.

Es etiquetado por sus compañeros como el “graciosillo de clase” y muestra grandes faltas de respeto hacia sus compañeros y hacia algunos profesores. Aun así, es considerado por sus iguales, como uno de los “líderes” dentro del grupo, agraciándole las conductas que distorsionan el buen funcionamiento de clase.

Ha sido expulsado en dos ocasiones durante este curso escolar; una de las veces por fumar dentro del centro educativo y la otra por agredir física y verbalmente a uno de sus compañeros diagnosticado con TDAH.

Alumna 2. Chica de 15 años nacida en Francia, siendo hija única de una francesa y un vallisoletano. Lleva más de diez años viviendo en Mojados, lugar donde ha realizado sus estudios primarios. Esta alumna repitió curso en primaria y actualmente está cursando 2º de la ESO en el Programa de Mejora del Aprendizaje y Rendimiento (PMAR), compartiendo alguna asignatura con el grupo investigado. Su padre es trabajador de la fábrica de asientos de Renault, situada en el municipio de Mojados, mientras que su madre trabaja en un supermercado de la ciudad de Valladolid. Para el curso que viene, por petición de la familia, esta alumna se matriculará en un centro educativo de la ciudad del Pisuerga dado su descontento con el actual instituto.

Esta alumna, incluida en el Programa de Atención a la Diversidad, está diagnosticada con TDAH bajo medicación prescrita. En el aula, es considerada como una estudiante callada, introvertida



y respetuosa con sus iguales y con los docentes. De vez en cuando, dada su timidez, sus compañeros se burlan y se ríen de ella, mostrándose sumisa ante estos hechos y actuando como si estas conductas no fueran con ella.

A nivel académico, esta alumna no es capaz de superar la mitad de las materias habiendo suspendido 6 asignaturas en el segundo trimestre, las mismas que en el primero. Le cuesta realizar las tareas encomendadas para realizar en casa, por lo que, la mayoría de los días lleva los ejercicios y trabajos sin hacer.

Alumno 3: chico español de 15 años. Es hijo único y sus padres son ambos naturales del Municipio de Mojados. Su madre es ama de casa y su padre es dueño de un taller mecánico a las afueras del pueblo. Viven en una urbanización en el extrarradio, por lo que todos los días, acude en el transporte público al centro educativo.

Repetidor de este mismo curso, este estudiante no alcanza una nota media de 4, habiendo suspendido 7 materias en el segundo trimestre, una menos que en el anterior. Sus pretensiones a nivel académico es cumplir los 16 años para irse a trabajar legalmente con su padre, pero desde el instituto se le quiere proponer para que realice tercero de diversificación y pueda obtener, al menos, el título de educación secundaria obligatoria.

Es el delegado de aula y es considerado, también por el grupo, como un “líder” entre sus miembros. Tiende a distorsionar las clases, molestando a sus compañeros e interrumpiendo las explicaciones de los docentes, a excepción de la asignatura de tecnología, materia por la que muestra interés y manifiesta un buen comportamiento, viéndose reflejado en la calificación final trimestral. Sin embargo, expresa rechazo hacia la asignatura de cultura clásica y hacia la docente, tutora de grupo, evidenciando conductas agresivas hacia ésta, hecho que provocó su expulsión a mitad de trimestre.

Alumno 4: Alumno español de 14 años de padres marroquíes. Con varios hermanos por parte de padre, es el único de los hermanos que vive en España. Tras enviudar se casó con la madre de este, pero años atrás se ha quedado huérfano de ambos progenitores y tiene la custodia y la guarda potestad la Junta de Castilla y León. Tiene contacto telefónico con uno de sus hermanos, pero afirma que nunca lo ha llegado a conocer en persona.

Lleva cuatro años viviendo en el Hogar de Menores del municipio de Mojados, cursando los dos últimos años de primaria en el colegio del pueblo. Hasta el presente, sus calificaciones no han sido insatisfactorias, habiendo promocionado de curso sin tener ninguna asignatura pendiente. Pero lo que respecta a este curso escolar su rendimiento académico y, por lo tanto, sus



calificaciones han ido descendiendo de manera significativa. Tanto en el primero como en el segundo trimestre sus materias suspensas han sumado un total de seis, las mismas en ambos periodos. Cuando se enteró de sus notas finales del segundo trimestre se sorprendió ingratamente, pues él solo esperaba suspender tres de las materias, manifestando públicamente un sentimiento de fracaso y decepción.

En el aula tiene dispares comportamientos dependiendo de la materia que se esté impartiendo. Cuando una asignatura le interesa sus conductas son apropiadas para un buen funcionamiento y ritmo de la clase, pero, por el contrario, si no le motiva la materia y no encuentra en el docente una figura de referencia, manifiesta conductas desordenadas que obstaculizan tanto el clima de aula como el proceso educativo.

En cuanto a la relación con los compañeros, también son dispares dependiendo del momento emocional en el que se encuentre. Hay días que manifiesta acciones cordiales y amistosas con ciertos compañeros y, en días posteriores, hacia esos mismos, muestra conductas agresivas e inapropiadas para el desarrollo de vínculos afectivos, y esa es la forma habitual de relacionarse con los demás.

Son varios los partes de conducta firmados los que acumula.

Él mismo se define como una persona más triste que alegre, con grandes cambios de humor y sin metas que alcanzar.

Alumna 5: nacida en Valladolid hace 13 años, esta alumna ha vivido siempre en la localidad de Mojados. Sus padres, naturales del mismo municipio, tienen una pequeña tienda de ultramarinos en la travesía principal del pueblo de Portillo, por lo que son muchas horas las que pasan fuera del hogar familiar. Su único hermano cursa 4º de la ESO en el mismo instituto y el padre de ambos es el presidente del AMPA.

De todos los componentes del grupo, es una de las dos alumnas que ha conseguido aprobar todas las asignaturas, tanto en el primer trimestre como en el segundo. Según sus profesores, sería capaz de subir sus calificaciones, pero se conforma con esforzarse lo justo y hacer las tareas mínimas para aprobar las asignaturas, por lo que su nota media no llega al notable. También afirman que es una alumna que se despista con frecuencia y se evade haciendo dibujos manga, pues es muy aficionada a este arte y tiene unas habilidades muy cualificadas para la pintura. Le sube la nota media la asignatura de educación plástica, visual y audiovisual, siendo una materia que le atrae y le interesa mucho sus contenidos.



Es una alumna introvertida y poco participativa, intentando pasar desapercibida en todo momento. La relación que mantiene con sus compañeros es cordial, pero ella misma afirma que no le gusta entrometerse en la vida de nadie e intenta mantenerse al margen de lo que acontece a su alrededor. En los recreos tiene su grupo de amistad, pero ninguno de sus miembros pertenece a su misma clase.

Se considera adicta a las redes sociales y a los video-juegos y, en varias ocasiones, se le ha retirado el móvil por hacer uso indebido de él en el aula y, no se le ha devuelto, hasta que uno de sus progenitores ha ido al centro educativo a recogerlo.

Alumna 6. Chica nacida en Ecuador hace 13 años, pero residente en España desde hace 10. Ha vivido en ciudades como en Valencia, Sevilla y Mérida y llegó al municipio de Mojados el año pasado, por lo que empezó ya el primer ciclo de la ESO en el IESO Ribera de Cega.

Vive con su madre y con sus dos hermanas pequeñas, matriculadas en el colegio de educación primaria de la misma localidad. El padre de sus hermanas abandonó el domicilio familiar y no tiene contacto ninguno con ellas, lo que obliga a la madre a pasar muchas horas fuera del hogar, limpiando portales en la ciudad de provincia, para el sustento económico de la familia. Esta alumna se suele encargar del cuidado de sus hermanas pequeñas y de alguna tarea doméstica.

En cuanto a sus calificaciones, es otra de las dos alumnas que ha aprobado todas las asignaturas en este segundo trimestre, habiendo suspendido una materia en el primero. Su nota media es de notable bajo, destacando en la asignatura de matemáticas con un sobresaliente. Le gustaría ser peluquera y esteticista de alto nivel profesional.

En cuanto a su comportamiento, destacar que no va en consonancia con sus calificaciones, pues sus conductas impulsivas y sus actos sin previa meditación provoca, que cuando surge un conflicto, se exalte y manifieste comportamientos agresivos hacia los compañeros que se vean envueltos en esas situaciones complicadas. También ha expresado, en ocasiones, faltas de respeto hacia los profesores. Sus conductas impulsivas le han llevado a tener varios partes firmados por mal comportamiento, no permitiéndola ir a la excursión programada para final de curso.

Ella afirma que su mecanismo de defensa es imponer miedo a los demás, por lo que no se deja intimidar por nadie y defiende la violencia como método eficaz de resolución de conflictos.

Alumna 7. Venezolana, de 13 años, de madre venezolana y padre desconocido, lleva residiendo en España desde que tenía 5 años. Su estancia en España ha estado marcada por sus idas y venidas en centros de protección para menores, habiendo sido, la mayoría de su vida,



custodiada por las administraciones públicas. Fue trasladada al Hogar de Menores de Mojados desde Salamanca hace dos años, los mismos que lleva matriculada en el centro. Su madre, mujer en situación de prostitución, murió el curso pasado a causa de una enfermedad terminal, hecho que se intentó trabajar desde el centro educativo con el rechazo manifiesto de la alumna, ya que expresaba que su madre había muerto para ella años atrás.

Sus calificaciones tienden a la baja, no consiguiendo aprobar más de la mitad de las asignaturas. Su nota media en este trimestre no llega al 4 y expresa no mantener nada de interés por ninguna de las materias impartidas. Las tareas encomendadas para casa, casi ningún día las lleva realizadas, afirmando que no las ejecuta porque no entiende lo que tienen que hacer y desde el Hogar de Menores no hay ninguna supervisión por parte de los educadores.

Tienen actitudes cariñosas hacia los componentes del grupo que considera sus amigos, en cambio muestra gran apatía por aquellos miembros que no estima de su pandilla.

No suele dar comienzo a los enfrentamientos que surgen en clase, bien sea entre compañeros o situaciones desafiantes con los profesores, pero, no duda en entrometerse cuando surge alguno y más si va en contra del docente o de alguno de los miembros que no considere su amigo.

D) ESTRUCTURA BÁSICA DEL GUIÓN DEL GRUPO DE DISCUSIÓN

- Toma de contacto y presentación de la investigación al grupo de discusión.

- Agradecimiento por su colaboración.
- Exponer que la conversación va a ser grabada a través de audio respetando el anonimato de cada participante.
- Explicar los objetivos que se persigue con la investigación.

- Estructura de las preguntas:

- Preguntas de carácter general.
 - ¿Qué tal os encontráis en el IESO? ¿Os gusta venir?
 - ¿Cómo os está yendo este curso?
 - ¿Os gusta la clase/grupo en el que estáis?
- Conociendo al grupo/aula.
 - ¿Creéis que hay armonía entre todos los miembros?
 - ¿Existen grupo dentro del gran grupo de clase? ¿Podrías decir cuántos “grupillos” hay?
 - En el caso de que no hubiera “buen rollo” dentro del grupo ¿a qué puede deberse?
 - ¿Cómo calificaríais el comportamiento general del grupo?
 - ¿Creéis que el comportamiento interfiere en vuestro nivel académico? ¿Por qué?
 - Estáis al tanto de que los profesores tienen quejas acerca de vuestro mal comportamiento. ¿Qué os parecen esas quejas? ¿las comprendéis?
 - ¿Cómo os sentís cuando os ponen un parte u os expulsan? ¿Creéis que los profesores llevan toda la razón cuando os ponen partes u os expulsan? ¿Qué otras cosas podrían hacer?
- Conociendo sus competencias socioemocionales.
 - ¿Qué acciones/cosas hacen que se creen conflictos en el aula?
 - Cuando surge un conflicto, ¿qué hacéis para resolverlo?
 - Qué consideraríais más adecuado para resolver un conflicto, ¿utilizar la violencia física o dialogar con tranquilidad para intentar llegar a un acuerdo?



- ¿Creéis que vuestro estado de ánimo influye en el clima de aula?
- ¿Mantenéis las mismas relaciones de amistad dentro que fuera del IESO? O por el contrario fuera del instituto tenéis otros amigos/as?
- ¿Los profesores/as hacen actividades para que os sintáis integrados dentro del grupo de aula?
- Valoración de las gestiones socioemocionales
 - ¿Cómo os sentís cuando surgen conflictos entre vosotros?
 - ¿Contáis con los compañeros cuando os surge algún tipo de problema?
 - Si veis algún compañero que se ve sólo ¿qué hacéis para que se sienta integrado?
 - ¿Sentís que podéis contar con los profesores cuando surgen conflictos? ¿Los profesores están preparados para mediar entre los conflictos?
 - ¿Cuándo surgen conflictos entre vosotros, tendéis a solucionarlos o éstos traspasan las barreras del IESO?
 - ¿Os gustaría mejorar el clima de aula?
- Propuestas de mejora.
 - ¿Creéis que deberías mejorar vuestras habilidades de comunicación como grupo para que mejore el clima de aula?
 - ¿Qué os gustaría hacer para mejorar vuestro clima de aula?
 - ¿Qué harías para mejorar vuestro rendimiento académico?
 - ¿Se os ocurre alguna propuesta para mejorar el funcionamiento del aula? ¿Y del centro?
 - ¿Propondrías alguna actividad para mejorar vuestras habilidades comunicativas o habilidades para relacionaros mejor con todos los miembros del instituto?
 - ¿Podrías resumirme en una palabra como os sentís dentro del grupo de clase?
- Despedida y cierre

6. RESULTADOS

6.1 ANÁLISIS DEL GRUPO DE DISCUSIÓN

Tras agradecer la colaboración de los miembros que compone el grupo de discusión, exponerle los objetivos que se persiguen con la conversación y la finalidad que tiene la información recopilada en el debate que surja y comprobar su consentimiento para que el diálogo sea grabado, se comienza a lanzar una serie de preguntas generales para lograr crear un clima de confianza entre los participantes y la moderadora y conseguir que estos se sientan con total libertad para opinar acerca de las cuestiones relevantes para la investigación. Se hace hincapié, reiteradamente, en que todas las ideas y opiniones que expresen no van a ser juzgadas y que deberán mantener respeto hacia las aportaciones del resto de compañeros, observando como los participantes se relajan y se disponen a intervenir.

En un primer momento, mientras todos permanecen sentados en círculo, facilitando la interacción entre ellos, le invito a que me expliquen cómo se sienten en términos generales en el instituto a lo que me responden de manera diferenciada. Este tipo de preguntas fueron primordiales, primero porque les permitió a los participantes a comenzar el diálogo con cuestiones fáciles de responder y, segundo, porque estas preguntas fueron las predecesoras a otras en las que se tenían que exponer emociones y sentimientos, y esas, siempre son más difíciles de responder.

En un principio, y ante la cuestión general de cómo se sienten en el centro educativo, los siete participantes responden que *“bien”*, pero, seguidamente interrumpe uno de ellos describiendo un sentimiento de extrañeza y afirmando que le gustaría acudir a otro instituto: *“bien, pero me gustaría cambiarme... no sé...es que no lo veo ... este instituto es muy raro”* a lo que otro de los chicos le responde: *“a ver... es gratis, no nos van a dar un iphone ni na”*. El chico que declara sentirse *“raro”* afirma que lo positivo de acudir es que es un servicio gratuito: *“eso es lo bueno”*.

Otra de las alumnas, en esta primera cuestión, ya comienza hablar de conflictos e introduce la figura del profesor en la conversación. Manifiesta que se siente bien en el instituto pero que cuando surgen conflictos los profesores tienden a defender o tienen preferencia sobre ciertos alumnos frente a otros: *“Hay un conflicto entre dos alumnos y sólo se fijan... o sea, que hay preferencia... como que hay preferencia de unos a otros”*.

Todos asienten dando la razón a esta alumna y uno de ellos afirma: *“claro, por eso nos llevamos mal con alguien de la clase, porque en general nos llevamos bien menos con algunas personas”*.

Posteriormente, me intereso por el grado de satisfacción que muestran a la hora de acudir al centro educativo, manifestando en un principio todos los participantes, *“que no les gusta venir a clase”*, pero inmediatamente recapacitan y exponen las ventajas e inconveniencias de asistir al instituto, interviniendo dos de las participantes.

La primera en exteriorizar su opinión acerca de esta cuestión es una chica que actualmente reside en el Hogar de Menores del municipio de Mojados, declarando que venir al centro educativo es lo que le permite salir del Hogar en la que está interna: *“me da ganas porque así salgo”*, expresando cierta ilusión en su comentario.

Otra pone como excusa que lo malo de acudir al instituto es levantarse pronto por la mañana pero que luego se siente cómoda con sus compañeros a pesar de que la clase no sea perfecta: *“a mi porque me levanto pronto sino pues... a ver, a ver, la clase no es que sea perfecta, pero a veces nos llevamos bien, entonces... gusta venir a clase”*.

Después de la expresar las motivaciones y de conocer su satisfacción por acudir al instituto, me intereso por sus calificaciones y su rendimiento académico. La reacción que exhiben cinco de ellos ante esta cuestión es pesimista, denotando cierto pasotismo en su postura corporal y sus gestos. Expresan esta reacción llevándose las manos a la cabeza, dejándose caer hacia atrás y pronunciando un “pufff”. Algunas de sus declaraciones son:

- *“Malísimo”*. Resalta una alumna que le ha suspendido 6 asignaturas y se esperaba suspender 3.
- *“Mejor que en otro trimestre”*. Afirma una que ha suspendido 7 materias.
- *“La verdad es que no mejoro mucho, ya no sé qué voy a hacer”*. Manifiesta un alumno, con un alto porcentaje de absentismo escolar, que en primer trimestre suspendió 7 y en el segundo 6.
- *“Mejor que el año pasado”* -expone uno que ha repetido curso.
- *“Muy mal”*. Responde una chica que comparte algunas asignaturas con el grupo de 2º de la ESO, pero pertenece a un grupo de PMAR.

Dos de ellas manifiestan estar entusiasmadas en sus resultados académicos porque en este trimestre han aprobado todas las asignaturas expresando un *“bien”* con satisfacción.



Todos los presentes confían en promocionar del curso, aunque alguno afirma que el esfuerzo que tienen que realizar en casa para consolidar lo aprendido en el aula es escaso: *“no te creas... si me ves en mi casa no estudio mucho”*.

Después de estas preguntas introductorias, que sin duda han servido para afianzar el grupo de discusión, pasamos a otras cuestiones para centrarnos en conocer las relaciones que se establecen en el aula, el clima predominante en ésta y la opinión que tienen acerca del comportamiento que manifiestan en el grupo de clase.

Ante la pregunta de que sí les gusta la clase en la que se encuentran de 2º A, todos responden imperativamente con un sí. Seguidamente uno de los miembros dice sentirse mejor en el grupo A que en el B, explicando que el otro grupo está compuesto por estudiantes académicamente más sobresalientes y poco tolerantes con la diversidad: *“en el grupo B hay mucho pijo”*.

Todos los demás componentes se ríen a carcajadas y lo confirman asintiendo con la cabeza.

Cuando se les pide que profundicen más ante lo manifestado, es decir, por qué defienden que están mejor en el grupo A que en el B, una de las chicas alega que a los alumnos/as del otro grupo no les gusta estar con personas de otras nacionalidades: *“No les gusta relacionarse con otra gente de otros países ...”*. Afirmación que todos sostienen y a lo que una de las alumnas, la cual ha aprobado todas las asignaturas, añade: *“o mismamente que no sean cercanos a ellos. Si no son, por así decirlo, pijos, no se acercan mucho”*.

El grupo de 2º B es el grupo del programa bilingüe y, la mayoría de sus alumnos/as son chicos y chicas de nacionalidad española que han crecido y se han criado en el municipio de Mojados. El grupo de 2º A, principalmente está compuesto por alumnos y alumnas de distintas nacionalidades que se han incorporado tardíamente a la educación reglada.

El grupo objeto de investigación ve una clara distinción entre las dos líneas y los participantes declaran su nítido posicionamiento hacia el grupo al que pertenece, estando de acuerdo que es mejor estar en el grupo A porque *“es una clase más enrollada”* o *“el grupo de las pijas no acepta a nadie... no tienen los mismos gustos”*; *“solo quieren a pijas”* afirman.

Estas declaraciones se visibilizan, y han sido varias las ocasiones donde se ha podido observar y se ha tenido que intervenir en situaciones conflictivas entre ambos grupos.

Por otro lado, recalcan que en grupo en el que se encuentran actualmente se *“entienden mejor”* aunque también destaca que surgen, de vez en cuando, conflictos entre ellos: *“bueno,*

hay algún problema, pero...” no terminando la frase y acabándola otra de las participantes “es en plan de broma, es que bromeamos...”

Reconduciendo la entrevista para conocer las relaciones establecidas en el aula, me intereso por la percepción que tienen acerca de la cohesión grupal y la armonía existente entre los miembros del grupo. Todos están de acuerdo en que no todos los componentes del grupo son afines porque *“hay muchas faltas de respeto”*. Ante esta afirmación uno de los chicos interrumpe rebatiendo que, en la mayoría de las ocasiones, esas faltas de respeto están bien justificadas: *“a ver... yo te faltó a ti el respeto y tú a mí, pero estamos bien”*. A lo que otra alumna le contesta: *“pero siendo de broma a ti te puede molestar o no ¿sabes?”*

En ese preciso momento, un alumno indica con un ejemplo cómo se faltan el respeto: *“no sé qué pasó el otro día que me clavaste una cosa -dirigiéndose a una alumna- y luego me pediste perdón, así, por la cara”*, sugiriendo que se faltan el respeto asiduamente e, incluso se hacen daño y, comentando que, una vez que el que agrede primero pide perdón, actúan como si no hubiera pasado nada.

Este ejemplo fue propicio para indagar sobre la posible existencia de pequeños grupos dentro del aula, reconduciendo el diálogo a través de la cuestión: *“¿Creéis que hay grupitos en vuestra clase y se distinguen entre ellos?”* Ante esta cuestión todos están de acuerdo en que existen varios grupos y que se pueden apreciar, sobre todo, en que *“los chicos van con los chicos y las chicas van con las chicas”*. Se considera que esta respuesta es poco esclarecedora y me intereso por posibles casos en que alguno de los miembros no se sienta parte de ninguno de los grupos dentro del aula. Los participantes declaran que *“hay dos chicos que se quedan solos”*. Ante esta confesión, una de las chicas dice: *“que uno de ellos se queda solo porque quiere”* y el resto le rebate que no es así, que, *“no se queda solo porque quiere, sino porque no le aguanta nadie.”*

Sobre esta cuestión se quiere profundizar más y, me intereso por el motivo por el cual este alumno está aislado del resto. La manera de defender el aislamiento de éste, es argumentando que, como está diagnosticado de TDAH, se le da un trato favorable por parte de los profesores que el resto de los alumnos no tiene y, que ese hecho *“les molesta demasiado”*:

- *“Por tener TDAH no tiene que tener menos responsabilidad de lo que ha hecho y a mí por ejemplo y a otras personas nos han expulsado un día y al él no le han puesto nada”*.

Argumenta uno de ellos.

- *“Porque es que hay otra con TDAH también y es normalita en clase”*. Dice otro.

*Con esta frase se dirige a su compañera, participante del grupo de discusión y diagnosticada de TDAH, controlado mediante medicación.

- *“Es que utiliza la cosa de que tiene TDAH para dejarle mirar por la ventana...¡Cómo si se quiere tirar”*. Declara una tercera.

En ese preciso momento se levanta uno de los participantes y se dirige a la ventana abriéndola y diciendo *“¡Qué bonito el árbol!”*

Las carcajadas del resto son inminentes y una de las chicas prosigue *“Y no dicen nada...”*, haciendo alusión a los profesores y opinando que hacen distinciones de trato entre los alumnos.

Una vez más le pregunté que si ese trato les irritaba *“y eso os molesta a vosotros ¿no?”*, narrándome el siguiente acontecimiento:

“Mira, se cagó en mi madre y claro, pos yo me enfadé tía, porque me saltó “a ti no te quiere ni tu madre” y no sé qué más. Empujó una mesa o no sé qué y le dije: “te vas a cagar a la salida”. Y se puso a dar patadas a su mochila y a sus cosas y yo le digo: “Pero tío no hagas eso” ¿sabes? Yo le dije “como sigas haciéndolo te come la mesa al final ¿sabes?”. Ya me calenté ahí”

Tras esta confesión deduje y les manifesté que existían conflictos entre ellos dentro del aula: *“o sea, podéis decir que sí qué surgen conflictos en el aula”*, afirmando todos ellos esta premisa.

Antes de indagar en cómo son esos conflictos entre ellos, se interesaron mucho en explicitar el comportamiento del alumno diagnosticado con TDAH. Una de las participantes en el GD, diagnosticada también con dicho trastorno, aclara: *“a ver, lo que le pasa a O....es que... como que tiene impulso a hacer lo que, lo que a él le parece y le da la gana y por ejemplo algunas veces... eso, lo que han dicho, que se levanta en clase y pues... abre las ventanas como si no hubiera nadie en clase...¡Como si él fuera el rey de la clase!”*

Ante esta aclaración les invito a que me expliquen cómo reaccionan al comportamiento que tan poco les agrada de este chico, apuntando diferenciadas maneras de recriminar sus acciones:

- *“Yo le digo, “O_ _ _ _ cierra la ventana” y aunque se lo diga bien, de buenas formas él dice “no me da la gana”* alega una de las chicas.

- *“Yo le digo “¡cállate!” porque está haciendo ruiditos y dice “¡cállate tú!”* Declara otra de las chicas.

- *“Yo se lo digo, pero me contesta como vacilando, en plan “que no me da la gana, ¿tienes algún problema?”* sostiene otro.

- *“Yo reacciono mal. A mí me dan ganas de pegarle una...”* Se exalta el chico que hasta la hora más interviene en la conversación.
- *“A ti y a todos”*. Le responde el delegado de la clase.

Después de esta última afirmación me intereso en la manera en la que se enfrentan para resolver los posibles conflictos que pueden surgir en el aula ya que, en sus declaraciones previas, han dejado entrever que en ocasiones utilizan la violencia física a la hora de enfrentarse a los problemas que puedan surgir entre ellos.

Para ello se lanza la pregunta: *“¿Alguien de este grupo ha utilizado la violencia creyendo resolver así un conflicto?”*

Todos los presentes dicen que alguna vez han utilizado tanto la violencia física como la verbal cuando les ha surgido un problema con algún compañero y que, por norma general, todos los miembros de aula suelen reaccionar del mismo modo. En este momento se ríen a carcajadas y se origina la siguiente conversación:

- *“De aquí han pegado tres personas”*. Afirma uno entre risas.
- *“Yo pa pegarle no, pero para insultarle sí. Yo siempre he dicho, si me faltan el respeto yo voy a faltar el respeto. Yo no me voy a callar por nadie”*. Comenta otra.
- *“Yo soy como...¿eh? Me hacen algo, pero si me molesta muchísimo... o sea, no me pongo a pensar lo que le voy a hacer ¿no?, simplemente reacciono y si le hago daño o le tiro algo fuerte es porque soy así... no sé”*. Expresa una de las chicas con más partes de comportamiento por agresiones físicas y verbales a sus compañeros.

*Una situación que, como observadora en la investigación contemplé, es la reacción que manifestó esta alumna ante un conflicto que surgió con el alumno diagnosticado con TDHA y del que todos ostentan quejas por su comportamiento y por la preferencia de trato que perciben por parte del profesorado. El conflicto surgió al finalizar una clase de la asignatura de valores éticos cuando todos los estudiantes se disponían a abandonar el aula para salir al patio en la hora del recreo. En concreto, esta alumna, al salir, se tropezó con la mochila del mencionado alumno y su enfado fue tal que arrojó la mochila hacia el otro lado de la clase. El chico, al ver lo que había hecho con su mochila, se dirigió a ella como *“puta elefante”* y ésta, más enfadada aún, lo sujetó por un brazo lanzándolo contra el radiador.

Estos argumentos expresados y la observación continuada de sus conductas y comportamientos, son muestra de una posible carencia de habilidades comunicativas provocadoras de situaciones generadoras de conflicto.

Reconduciendo de nuevo la discusión hacia la percepción que poseen sobre el clima de aula y la cohesión social, se induce este tópico indagando sobre la afinación del grupo, surgiendo dispares opiniones.

Uno de ellos afirma buena sintonía en las relaciones que se establecen en el grupo, pero, la mayoría, apunta que no siempre está presente la armonía entre ellos y uno niega con la cabeza como negativa a esta cuestión. Manifiestan comentario como: *“a veces...”*; *“sí, pero... normal... no sé... a veces que sí, a veces que no...”*; *“En plan, se pueden llamar comunistas, judíos y de todo y quedarse tan tranquilos”*.

Al escuchar esta última revelación les pido que especifiquen lo que quieren expresar, a lo que una de las chicas me responde: *“Hay algunas cosas que los profesores no entienden. A ver... nos insultamos entre nosotros, pero es que, en realidad, se hace con cariño, aunque algunas veces, la verdad, nos pasamos...”*.

Seguidamente otro interrumpe: *“mira teacher, yo llamo a esta venezolana y tú, ¿qué me dices?”* dirigiéndose a una de las chicas y entablando una conversación entre ellos.

“¡Pues rumanoide!”. Le responde.

Y una vez más estallan las risas.

Otra de las chicas también se entremete en la conversación diciendo: *“Yo sí, yo sí le insulto... le llamo rumano de mierda”*.

Seguidamente a estos ataques, me dirijo hacia el afectado por estos comentarios para interesarme por sus sentimientos cuando se dirigen a él como *“rumano de mierda”*, insinuándome que responde de la misma manera, con insultos: *“La llamo ehh tú venezolana o frontón por la frente”*, surgiendo entre ellos una *“guerra de ofensas:”* *“y yo le llamo Dumbo luego, y claro así empezamos hasta que nos...”*

Prosigo el discurso intentando averiguar si los insultos son previos a las agresiones físicas: *“¿Creéis que con esas expresiones orales llegáis a más?, ¿Podéis llegar a golpes?”* Simultáneamente se escucha un *“Sí”* y seguidamente un comentario donde se deja ver el grado de violencia que pueden llegar a manifestar: *“A mí me dan ganas de pegarle un puñetazo”*, dirigiéndose a la chica con la que se había enzarzado antes y saliendo en defensa de ella otra de sus compañeras: *“Cuando él se mete con ella, pues yo me meto con él haciéndole sentir un poco solo porque luego todos van en contra de él”; “es un círculo vicioso”*, declara otra.

Todos estos comentarios suscitan pensar que se dejan llevar a través de los impulsos que les provoca este tipo de enfrentamientos, por lo que ahondo en esta cuestión preguntado: *“¿Cuándo estáis sumergidos en este tipo de conflictos, reaccionáis a través de impulso en vez de parar a pensar y dialogar?”*

Rápidamente contesta uno *“Yo me paro a pensar y luego digo, es que le tengo que pegar y le pego”*. Comentario que suscita risas entre el resto de participantes.

Otra de las chicas interviene diciendo: *“A mí nunca me han pegado porque saben que se la devuelvo”*.

Estas últimas declaraciones me generan controversia porque por un lado afirman que comienzan los enfrentamientos entre ellos en *“plan broma”* y finalmente acaban haciéndose daño, pero que la armonía convive en ellos. Al no concordarme estas dos premisas -enfrentamientos VS armonía-, los animo a que me aclaren esta duda que me surge, justificando y dispersando sus respuestas hacia el origen de los conflictos: *“surgen conflictos porque las clases son muy aburridas”*; *“lo hacemos para que no sean aburridas las clases”* porque *“los profesores tienen menos sangre que la cabeza de una gamba”*.

A continuación, les invito a que profundicen más con lo que quieren decir con la expresión de que *“los profesores tienen menos sangre que la cabeza de una gamba”*, opinando que hacen sus clases monótonas *“porque los profesores son muy aburridos y se piensan que ir al Museo del Prado va a ser algo divertido”* y *“es que vienen y tienen más cara de amargaos que nosotros”*.

A raíz de estos comentarios opinando que los profesores hacen sus clases *“muy aburridas”* y que imparten sus clases *“como hace diez o veinte años y estamos en un siglo que hay de todo”*, me intereso por conocer cómo les gustaría que se desarrollasen las clases.

De repente se produce un gran revuelo en el grupo y todos levantan la mano para aportar sus puntos de vista. Entre las diferentes aportaciones destacan que les gustaría que las clases fueran más dinámicas, que los profesores tuvieran una actitud más positiva cuando imparten sus clases e insinúan que les gustaría que contaran con ellos para *“hacer otras cosas más interesantes”*, percibiendo que pierden el tiempo porque, cómo no les interesa lo que hacen no prestan atención. Esta información se recaba, literalmente, a través de las siguientes opiniones:

- *“Que los profes, no se queden estancados en el pasado”*
- *“Solo les falta sacar la regla y nos pegan ¡Dios!”*
- *“Que las clases sean un poco más dinámicas” “[...]porque estamos casi todo el tiempo copinado y...me duermo, mirando así a la pizarra”*.

- *“Me ponen ahora mismo media hora pa leer y esa media hora, leo y me duermo, es que leer, no”* (*todos los días tienen media hora de lectura libre en algún momento de la mañana independientemente de la asignatura que les corresponda impartir).

- *“O que te obliguen a leer. ¿Por qué tienes que leer media hora en una asignatura?, pero luego los profes tienen que dar su asignatura y solo tienen diez minutos... y si tenemos que hacer luego otra cosa en clase (refiriéndose a los pasados 30 minutos) y no queremos... es que perdemos el tiempo de su clase”*.

Seguido a estas opiniones que expresan, todos los presentes sienten que no aprovechan los conocimientos que los profesores les pretenden enseñar: *“Así que me estáis dando a entender que perdéis el tiempo en clase...”*. A lo que todos intervienen con un *“Sí”*, y añadiendo uno de ellos: *“yo ahora mismo lo que acabo de ver en geografía no me acuerdo”*. Otro acaba concluyendo a esta cuestión: *“pues eso, que los profesores no tienen personalidad”*.

En este preciso momento se empieza a alborotar el grupo y tengo que pedirles que hablen de uno en uno para que se pueda entender con claridad todas sus aportaciones.

Tras volver a la calma y apaciguar la algarabía que se había provocado por sus intervenciones acerca de la metodología empleada por los profesores, me centro en conocer cuál es la percepción sobre el comportamiento general del grupo.

En su mayoría reconocen que el comportamiento no es bueno: *“malo, malísimo nos comportamos como... es pésimo”* pero que, si el grupo se muestra estable y hay buena sintonía, el comportamiento mejora progresivamente: *“un 5 o un 6 pero si estamos de buenas 7”*; *“hay gente que se porta bien pero el resto no nos portamos nada bien”*, comentan los participantes en cuanto a lo que concierne sus comportamientos en el aula.

Otra de las chicas presentes en el grupo, interrumpe afirmando que las amenazas provenientes de los profesores hacen que las conductas inadecuadas se apacigüen y tiendan a comportarse mejor: *“Si nos amenazan vamos que nos callamos y no, no la montamos”*. Seguidamente a esta declaración, me intereso por las acciones que provocan para considerar que no mantienen un comportamiento adecuado en el aula:

- *“Pues hacer el bobo y de todo...”*

- *“Hablar”*

- *“Reírnos de la gente un poquito ¿eh?”* Invitando al resto del grupo a que confirme esta declaración.

- *“Hacer coñas”*

- *“Bromas”*

- *“Imagínate, uno hace dice una cosa, me hace gracia a mí, le hace falta al otro y nos empezamos a reír y nos amenazan con quedarnos aquí hasta las 14:30”*
- *“Es que cuando hacemos algo ya nos están apuntando en el cuaderno”*

* El cuaderno al que se refieren es un cuaderno de comportamiento en el que cada profesor apunta una falta cuando consideran que el alumno no está manteniendo una conducta apropiada o está faltando el respeto a algún miembro del aula. A una falta anotada en el cuaderno de comportamiento, el estudiante deberá permanecer, como castigo, media hora más en el centro educativo al finalizar las clases.

Los estudiantes manifiestan que no les agrada que exista ese cuaderno de comportamiento y afirman que varias veces, los profesores, han expresado su desaparición pero que, en la actualidad, sigue estando presente en el aula:

- *“¡Eh!, estuvimos dos semanas sin que nos apuntara nadie y nos dijeron que lo iban a quitar, pero no lo quitan, parece que quieren ponerlo desde el principio para jodernos todo el curso”*
- *“Dicen que nos van a quitar el cuaderno, pero es que... no hacen ningún esfuerzo para quitarlo”.*

Por otro lado, señalan que, en ocasiones, las faltas de comportamiento son justificadas pero que la mayoría las apuntan porque *“les da la gana”* y porque los *“profesoras ya están hasta las narices de nosotros”* comentan, manifestando nuevamente que se portan *“fatal”* y que son conscientes de que los profesores tienen continuas quejas de su inadecuado comportamiento.

Siguiendo indagando sobre los tópicos del estudio y queriendo profundizar más en el comportamiento de aula, me intereso sobre la opinión que tienen acerca de la disconformidad y las continuas quejas que tienen los profesores acerca de sus conductas. De manera generalizada manifiestan que comprenden el malestar de los docentes: *“es verdad que nos portamos mal y somos conscientes de ello”*, atestiguan. Por otro lado, también reconocen que, con frecuencia, ciertos alumnos del grupo que no están presentando actitudes o conductas incorrectas, por estar cerca de aquellos que están teniendo un mal comportamiento, son castigados con la misma sanción: *“hay algunos que no se portan mal, pero por estar en el corrillo, piensan que también se están portando mal y le apuntan en el cuadernillo”*, refiriéndose al cuaderno de comportamiento una vez más.

Estas actuaciones por parte de los profesores no les agradan y las ven injustas *“saben que tenemos la razón -refiriéndose a los alumnos que son sancionados por estar en el “corrillo” de los que manifiestan comportamientos inadecuados- y ellos no la quieren ver, no la aceptan y ya está... y si te quedas hasta las 14:30h pues te jodes injustamente”*.

A continuación, una de las participantes explica un episodio en el que toda la clase se vio envuelta en un castigo por el inapropiado comportamiento de unos pocos *“una vez en valores, me acuerdo que nos tuvimos que quedar el resto del recreo porque se estuvieron portando mal los de atrás, los de siempre, y le preguntamos a Esther que por qué nos habíamos quedao los que nos habíamos portao bien y nos dijo que porque la vida es dura y siempre están con eso de que pagan justos por pegadores”*. Ante esta declaración todos manifiestan su descontento con las acciones que toman los docentes con toda la clase en vez de sancionar solo a los que presentan malos comportamientos.

Prosiguiendo con los sentimientos que les provoca el que los profesores les castiguen con partes de comportamiento o con expulsiones, opinan que los docentes no siempre están en lo cierto con muchas de las sanciones impuestas siendo éstas injustificadas. Todos los participantes quieren hacer sus aportaciones acerca de este tópico declarando:

- *“a veces dicen cosas que no son -haciendo referencia a los profesores- y me tengo que morder la lengua”*. Confiesa una de las alumnas que más partes de comportamiento se le han firmado.

- *“No tienen la razón, y mira que a mí me han puesto partes...pero la mayoría no han sido por algo grave, o sea, me dicen que me cambie de sitio o si no me ponen un parte”*. Declara otra de las alumnas más sancionadas del grupo con partes de comportamiento.

- *“A veces se lo contamos a Esther – a la jefa de estudios- y sí que entiende que a veces se equivocan los profesores”*. Manifiesta otro.

- *“Me acuerdo yo que estaba con Montse y la dije “no es mi culpa que la gente te llame Montserrat” ¡Y me puso un parte a mí! Yo no se lo dije con mala intención, se lo dije lo que le decían los demás para que se enterase y tal; ¡Y no me puso uno, me puso tres! Dice indignada.*

- *“A ver... también la llamaste subnormal y eso no se lo cuentas...”*. Interrumpiendo uno de ellos con cierto vacile y dirigiendo su mirada hacia ella.

- *“Es que amenazan con partes a los mismo de siempre... porque por ejemplo, yo a lo mejor algún día tengo un comportamiento un poco malo y no me amenazan con los partes, pero si alguno, no sé... tiene algún día... le ha pasao algo malo en casa y tiene un comportamiento raro y normalmente le suelen poner partes, pues, enseguida ya... ¡le ponen un parte!.* Ejemplifica una de las alumnas que no suele manifestar conductas

inapropiadas ni faltas de respeto y, una vez más, especifica la distinción que hacen los profesores entre los alumnos.

- *“Mira, a mí me molesta cuando se ponen a hacer el parte y te dicen “ahora me dices lo que tengo que poner, lo que has hecho...” y a mí eso me molesta mucho porque yo no he hecho nada malo, porque cuando lo he hecho lo he admitido siempre. Resopla este participante con rabia.*

- *“Cuando nos ponen el parte y dicen, por ejemplo... tú quemas un papel y ponen que casi incendia el instituto, como que ponen cosas muy graves y exageradas que uno... no ha hecho esas cosas”. Testifica una de las participantes que se define a ella misma como “la más impulsiva de la clase”.*

En este momento, narran entre risas un suceso que ocurrió el año pasado en el que, la alumna que declara haber quemado un papel, además de incendiarlo, se prendió un cigarro, llenando el aula de humo.

Esta misma alumna, seguidamente expone otro ejemplo para testificar el desacuerdo hacia las sanciones impuestas por los profesores y hacia las distinciones que hacen entre los alumnos, incitando a los demás a que cuenten sus experiencias:

- *“Una persona te viene a ti pues... a pegarte, y tú pues...te defiendes de esa persona y de paso te ponen el parte a ti también cuando lo que has hecho es defenderte porque no está ningún profesor para vigilar y entonces, ¿el alumno que hace? Pues defenderse... tampoco se va a dejar ahí que lo peguen...”*

- *“Y luego si tienen alguna cosa rara, pues te culpan a ti por...seguir el rollo”.* Interviene el participante que es a su vez delegado de clase.

-*“Imagínate que tengo síndrome de down o TDAH, me tratarían de una forma diferente a los demás, y ¿no hay que tratar a todos iguales?”.* Dirigiéndose al resto del grupo con actitud cuestionadora.

-*“A mi una vez me peleé con O_____ -refiriéndose al alumno diagnosticado con TDAH y al que reconocen como miembro excluido del aula- y... fue Montserrat la que lo vio y Esther me puso a mí un parte también y yo estaba tranquila y todo y es que O_____ me pegó patadas y puñetazos...”.* Expresa con cierto reparo otra de las participantes buscando la aprobación del resto.

- *“A un compañero se le ha perdido la raqueta y él se la ha cogido -aludiendo al mismo compañero-, y a O_____ por perdersela, no le ha dicho nada y si soy yo que le pierdo algo a una persona, ya están hablando conmigo al minuto.”* Comenta otro ensalzado.



Considero en esta parte de la conversación que para ellos un conflicto generado en el aula es la atención, identificada para ellos como desigual, entre los distintos miembros del grupo dependiendo de las características personales de cada uno y especificando el favoritismo hacia un alumno en particular, lo que hace que, en muchas ocasiones, se genere situaciones difíciles en el aula. Ellos manifiestan que ese trato preferente les irrita demasiado y muchas de las conductas inapropiadas son consecuencia de ello. Literalmente la conversación surge de la siguiente manera:

“Son varias las ocasiones en la que me habéis comentado que se hacen distinciones entre los miembros de clase... ¿Eso para vosotros en un problema?” Les pregunto para ahondar nuevamente en los posibles conflictos que pueden surgir en el aula.

- *“Sí”*. Contestan al unísono.

- *“Pensamos que somos menos que alguien y en clase no deberíamos de ser ni menos ni más que nadie”*. Alude uno de los participantes.

- *“Bueno, es eso y es todo en general, bueno casi todo... porque nos encendemos rápido la verdad...”*. Aclara otra.

- *“Sí, cuando se meten en nuestras conversaciones también nos enzarzamos”*. Dice una de las alumnas entre risas.

- *“Por ejemplo, el otro día estábamos viendo una película y un compañero estaba así -de repente se pone a dar golpes estrepitosos en la mesa-, toda la película y le decimos que pare ya de hacer eso y se lo decimos al profesor y le dicen que pare y a los cinco minutos está otra vez haciéndolo... Y luego que, si se lo decimos al profesor, encima nos cogen manía...”*. Ejemplifica otro exaltado.

- *“Eso sí, si lo hace otra persona... si lo hace ese niño ¿no?, -refiriéndose de nuevo a ese compañero- y le dicen para y lo vuelve a hacer, no le dicen nada. Ahora lo hace otra persona, y la mandan al pasillo o le ponen un parte o la mandan directamente a la sala de catigaos”*. Me cuenta otro de los chicos, levantándose de la silla y señalando hacia la puerta.

- *“Una vez estábamos en geografía y puso un video Manuel -aludiendo al profesor- y O_ _ _ _ _ estaba con un avioncito de papel... y se puso el profesor a jugar con él y nosotros... ¡Flipábamos!”* Enfatiza un último.

Todos los participantes afirman este hecho y son varios los que nombran varias veces el término *“flipar”* para referirse a esa situación que tanto les sorprendió.

De nuevo y una vez más, el diálogo se centra tanto en las conductas que realiza el estudiante diagnosticado con TDAH, como en los comportamientos que tienen los docentes

hacia ese alumno en particular y hacia el resto de compañeros. En esta parte de la conversación me intereso en conocer si el grupo percibe algún tipo de conflicto con los profesores. Su respuesta es rápida y clara, pronunciando un “Sí” acorde y espontáneo.

Manifiestan que, en algunas ocasiones, no están de acuerdo con lo que dictan los profesores y discuten con ellos generándose un clima de malestar entre alumno-profesor: *“surge conflicto... pues de cuando no tienen la razón y nosotros les discutimos y así seguimos... luego, claro, pasa lo que pasa...”*.

De manera generalizada opinan que no suelen producirse faltas de respeto entre docentes y discentes, refiriéndose a éstas como insultos: *“Yo nunca he insultado a un profesor, sólo hago gracias”* pero que, en ciertas circunstancias, perciben ciertas burlas provenientes de los profesores:

- *“A veces te vacilan y te dicen “pues mira, lo que haces tú hija”*. Declara una de las chicas.
- *“¡Eso ya lo deberías de saber hijo!”* Me cuenta otro de los chicos con actitud burlesca imitando a un profesor- y afirmando que esta frase la dicen muchos de sus docentes.
- *“Una vez la profesora de inglés se metió con mi acento y me imitaba vacilándome”*. Interviene un tercero.

Tras estas declaraciones una de las chicas expone firmemente que si ella tuviera potestad todos los profesores estarían expulsados: *“Si yo pudiera poner partes, todos los profesores estarían expulsados”*, asegura provocando en el grupo, nuevamente, alboroto y risas dando a entender que no existe buena relación entre estudiantes y profesores.

A continuación, me preocupó, una vez más, por conocer cómo consideran ellos que actúan con los profesores o con otros miembros del aula cuando emergen situaciones que pueden derivar en conflictos. Una pequeña parte de los componentes apuntan que utilizan el diálogo porque no *“no merece la pena llegar a las manos”*, mientras que el resto admite que dependiendo de la gravedad del conflicto así actúan. Estas declaraciones, una vez más, me suscitan controversia, puesto que, hacía unos minutos, la mayoría estaba admitiendo que se dejaban llevar por impulsos los cuales se manifestaban en agresiones tanto verbales como físicas, por lo que les invito a la reflexión y al debate:

- *“Me acabáis de decir que vosotros sí que llegáis a las manos cuando surgen conflictos y utilizáis con frecuencia los insultos para dirigiros a las personas. ¿Creéis que esta puede ser la mejor manera para resolver conflictos?”*

Todos están de acuerdo de que no es la forma apropiada para resolver los conflictos, pero que en ocasiones no queda más remedio que utilizar la violencia: *“No, pero si no hay otra manera, es que es eso...”* Defienden.

Me interesa que profundicen más en este tópico porque parece ser que el grupo no tiene más que decir acerca de la resolución de los conflictos, por lo que, nuevamente les lanzo una cuestión con la finalidad de que debatan acerca de ello: *“¿Qué opináis acerca de utilizar la violencia en la resolución de conflictos?”*. La mayoría coincide que a veces es lo único que funciona, explicando al detalle las siguientes situaciones:

- *“Una persona cuando le dices las cosas bien y no quiere, si se lo dices por las malas, a lo mejor sí que quiere. Por ejemplo, yo estoy haciendo algo malo en clase que te está molestando y tú me dices que pare por las buenas y no paro, tú me lo dices a malas, que me apuntas en el cuadernillo y yo me porto bien”*. Narra uno de los alumnos.

- *“A ver... es que tú al principio se lo dices a buenas, por ejemplo, lo que están diciendo de O_ _ _ _ , que está dando golpes a la mesa... Tú primero se lo dices, y eso... para cinco minutos y vuelve... se lo vuelves a decir otra vez y sigue y sigue y sigue, pues claro, al final, ¿Qué esperas?”* Me cuenta otra de las participantes.

- *“¡Pues que te calientas y le tienes que zumbar! Interrumpe con vehemencia otro, provocando en el grupo grandes carcajadas.*

En esta parte de la conversación, le invito a que opinen sobre las convicciones que consideran oportunas acerca de la resolución de conflictos, haciéndoles reflexionar que es lo que creen más oportuno a la hora de enfrentarse a ellos. Ante esta cuestión, todos los presentes quieren colaborar con sus opiniones, generándose cierto desorden en el que tengo que intervenir para que regrese la calma y todas sus aportaciones sean recogidas.

Todos comparten la idea de que cuando surge un conflicto, inicialmente hay que establecer un dialogo y si no se resuelve habría que valorar que otras maneras posibles hay para gestionarlo, aludiendo a la violencia como posible factor reparativo: *“primero dialogar y si luego no hay otra manera pues ya...”* expresa uno de los estudiantes a la vez que mueve la mano en señal de pelea.

A partir de esta afirmación, varios participantes exponen dispares opiniones y expresan situaciones conflictivas y la forma en la que se han enfrentado a ellas:

- *“La física no, porque si él ha empezao el conflicto y tú le pegas te van a echar la culpa a ti”*.

- *“A ver al principio hablas con tranquilidad, pero si no te escuchan no hay otra manera de solucionarlo”* – refiriéndose a la violencia-



- *“A mí se me empiezan pegando le hago una llave, así, para que se tranquilice”.*
Desatando las risas.
- *“Si me pegan pues sí que utilizo la violencia”.*
- *“Yo opino que la mejor opción es dialogar, pero a veces cuando intentas hacer las cosas bien o dialogar ya de buenas, la otra persona ya se piensa que le tienes miedo, o que eres tonto y pues como que vas a malas... vas a malas y llega un momento en el que tú dices “te suelto una que ya verás como te entra el miedo”.*
- *“Yo no soy mucho de levantar la mano, pero si veo que me van a pegar pues...sí”.*

Seguidamente, me intereso por la percepción que tienen acerca de la capacidad de comunicación que poseen como grupo para intervenir en un conflicto, afirmando en su mayoría que dominan escasas habilidades comunicativas para mediar en situaciones complicadas: *“Eso de hablar en este instituto, no pasa... no funciona, teacher, somos más de impulsos”.* Ante esta declaración, una de las estudiantes sale en su propia defensa y dice que ella no se deja llevar por impulsos, aseveración que, entre risas es reprochada por el resto de participantes:

- “¡Ah! Y cuando me diste con el borrador en clase, ¿Qué pasa?”.* Le recrimina el afectado.
- “¡Fue una broma hijo! Le contesta.*
- “Si bueno fue una broma, pero llegamos a tortazos. Yo le di un tortazo y ella me lo devolvió.”* Narra provocando risas en el resto de compañeros.

Nuevamente, con sus declaraciones, los participantes dejan vislumbrar la carencia de habilidades comunicativas en las relaciones que se establecen como miembros pertenecientes a un grupo.

Posteriormente, se guía el discurso hacia la influencia del estado de ánimo en el clima de aula y el efecto de las emociones en el rendimiento académico. Todos comparten y admiten que cuando presentan un estado de ánimo deprimido, éste influye negativamente en ambos factores, causa que conlleva a un clima de aula inestable y al bajo rendimiento académico que presentan, en su gran mayoría, todos los alumnos del grupo investigado. Por otro lado, admiten que cuando la alegría invade el aula, -siendo estos momentos mínimos-, el clima de aula mejora considerablemente porque *“están más contentos”.* Los participantes lo manifiestan a través del siguiente discurso:

- *“Si tienes un problema y estás así... enfadado, pues obviamente no vas a estar bien en clase. Los profesores se piensan que la única obligación aquí es estudiar como si no*

tuviéramos problemas ni ná...". Afirma el participante con más faltas de asistencia de la clase.

- *"Yo la mayoría de los días estoy triste".* Manifiesta una alumna que lleva viviendo varios años en el Hogar de Menores del municipio.

- *"¿A alguien más le pasa lo mismo?".* Pregunto por el interés que me sugiere la influencia de las emociones desagradables en el clima de aula y en el rendimiento académico.

- *"A mí también. Cuando me dan esos bajones, mira... ¡me da una pereza, increíble! Y si encima me están diciendo los profesores ¡venga, venga, venga hazlo! Y no me apetece y me obligan... y me obligan.... Pues ya me empiezo a cabrear y les mando a tomar por saco muchas veces y no hago na".* Protesta otro de los alumnos indignado.

- *"Si tú estás mal, estás distraído, te estás comiendo la cabeza y no puedes pensar en otra cosa".* Afirma el delegado de clase indicando, implícitamente, la imposibilidad de mantener la atención y, por lo tanto, de adquirir conocimientos cuando un problema personal les limita.

- *"Y las emociones más agradables, ¿Cómo os influyen?"* Les pregunto para ver como reflexionan acerca de la influencia de las emociones más positivas en las relaciones que se dan entre los miembros del grupo.

- *"Por ejemplo, un compañero está contento y pues... no sé se empieza a reír o empieza a hacer alguna broma o algo que hace gracia y ya los demás como que nos empezamos a reír y el aula se convierte en risas".* Ejemplifica una de las estudiantes.

- *"Cuando entro yo a clase, ya sabes cómo está la gente... pues... y si está enfadada todo el mundo... no sé... el ambiente ya se siente, pero cuando todo el mundo está contento pues se nota mucho la diferencia".* Aporta una última en cuanto a esta cuestión.

Seguidamente, les pregunto directamente y sin reticencia que, si consideran que el buen clima de aula está presente en el grupo a lo que, claramente, todos admiten que no predomina precisamente el buen ambiente entre los miembros y destacando, mayormente, las malas relaciones que últimamente se está generando con los profesores:

- *"Ahora más que enfadarnos entre nosotros, que si lo hacemos...nos enfadamos más ahora con los profesores".* Recalca uno de los participantes.

- *"Es verdad que últimamente eso pasa".* Reafirma una de las chicas.

- *"Y es que es como una dictadura, en plan tienen un cuaderno y cuando haces algo mal pues pamm te apuntan en el cuaderno y ala te tienes que quedar más tiempo luego. ¡Claro como no se quedan ellos...!".* Dice un tercero.



- *“Parecen que a ellos les dan unas ordenes y haber... si pasa algo que no están en esas ordenes, ya te apuntan...”*. Indica otra con enfado.

Una vez más aluden al cuaderno de comportamiento y a las volátiles relaciones que establecen con los profesores. También vuelven a remarcar que no les agrada permanecer castigados después de la jornada lectiva, admitiendo que, si merecen un castigo, que éste sea en el recreo porque al finalizar las clases tienen responsabilidades en sus respectivos ámbitos familiares, subrayando que estos castigos infieren en las tareas cotidianas que realizan fuera del centro educativo:

- *“Es que no podemos -aludiendo al tiempo de castigo añadido al finalizar la jornada de clase- porque a parte del instituto, tenemos otra vida y nadie sabe cómo es... si es más complicada o no.”* Expone el chico con más faltas de asistencia.

- *“Yo por ejemplo tengo que ayudar en casa y si me quedo hasta las dos y pico... pues hay en cosas en las que tengo que ayudar y no puedo ayudar”*. Añade otra.

- *“Mi madre a veces, necesita ayuda de mí, que le tengo que cocinar, o hacer algo, o tengo que recoger algo porque ella está en Valladolid estudiando o haciendo pues... sus cosas para poder estar mejor de todas las formas y pos la tengo que ayudar y de paso me tengo que quedar hasta las tres y no la puedo ayudar ahora”*. Testifica una alumna que cuida de sus hermanos pequeños cuando la madre no está en casa.

- *“O pierdes el bus”*. Clarifica el delegado que vive en una urbanización alejada del IESO.

- *“Mira, jode mucho quedarse hasta las dos y pico, pues porque no se quedan ellos, pues no lo entienden -refiriéndose a los profesores-.* Dice otro indignado.

- *“Es que cuando yo llego a casa después de haberme quedado aquí, pues mi padre me quita el teléfono, de salir y de todo y no me deja ni explicarme”*. Dice otra de las participantes cuyo padre es el presidente del AMPA.

- *“Mira a mi hoy en inglés me han apuntado porque me he equivocado de página, de tarea... y me voy a tener que quedar hasta las dos y pico”*. Interrumpe una de las estudiantes manifestando en su tono cierta injusticia.

- *“Los profesores no se ponen en el lugar de los alumnos, porque claro como ellos han sido de sacar buenas notas, tal y cual...”*. Manifiesta el delegado de la clase y dejando entrever que tienen que mantener un mismo patrón de conducta para no ser sancionados.

- *“Hoy estaba super triste en clase, que se me ha visto y a Montse- profesora de inglés- le ha dado igual”*. Expone una de las participantes que vive en el hogar de menores,

insinuando en su tono y en sus gestos la necesidad de expresar sus emociones y sus sentimientos y de que éstos sean atendidos.

A continuación, y percatándome que parte del discurso se dirige a las actuaciones de los profesores, me intereso por conocer la percepción que tienen los estudiantes sobre las capacidades que poseen y las actitudes que mantienen los docentes a la hora de intervenir y mediar en la resolución de conflictos. Una parte de los participantes señala que, alguno de los profesores si interviene cuando surgen situaciones difíciles, en cambio, la otra parte del grupo afirma que los profesores no están preparados para abordar los diferentes conflictos, los cuales no surgen sólo en el aula, sino que también se manifiestan en el patio del instituto e incluso traspasan las barreras del centro educativo: *“te espero en la salida y nos vemos”*, hecho que me interesa abordar en este momento de la reunión y les insto a que me hablen acerca los conflictos que transfieren fuera del instituto y sus actitudes a la hora de afrontarlos, desencadenando la siguiente conversación:

- *“¿Qué hacéis a la salida?”* Les incito a hablar.
- *“Pues pegarse, se pegan...”* Interviene
- *“¡Uy, pues yo nunca me meto! Aclara una de las chicas mostrando cierto recelo.*
- *“Yo nunca me meto, porque si no es mía la movida... pues no, pues no me meto”.*
- *“Pero si dos personas se están pegando, ¿cómo actuáis?”* Les insisto.
- *“Si se están pegando a patadas y si se están haciendo sangre... pues yo...pues eso... que yo no me meto hasta que no haya algo más serio, que se meta más gente. Y si es de mi grupo de amigos pues si me puedo meter, porque claro, es con los que salgo, con los que me llevo bien. Son como un hermano para mí y que se empiecen a moler a golpes ¡pues como que no!*

En esta parte de la conversación, todos los participantes manifiestan el elevado grado de agresividad que pueden llegar a alcanzar con los conflictos que pueden aflorar entre ellos y que, aunque en un principio surgen a “modo de broma”, se puede llegar a desencadenar una gran disputa, afirmando que se agreden física, verbal y psicológicamente, dejando entrever, una vez más, su falta de habilidades sociales:

- *“Entonces podemos decir que los conflictos traspasan las barreras del instituto, ¿no? y la manera de enfrentarlos es mediante peleas... a través de la agresión”.* Recojo y reproduzco lo que los participantes manifiestan.
- *“Si”.* Recalcan al unísono.

- *“Si a través de la agresión física, verbal y psicológica... ¡de todo chaval!”*. Añade uno de los alumnos.

- *“Y es que encima a la puerta del instituto, ¡es que es la hostia!”*. Remarca una de las participantes ironizando que no tienen mejor lugar que el centro educativo para discutir.

- *“Los conflictos siempre los arreglan en la entrada del instituto”*. Aclara otra.

- *“¿Los arreglan? ¿Así se arreglan los conflictos?”* Pregunto con intención de generar reflexión.

Mi interpelación generó un largo silencio y ciertas miradas entre los participantes del grupo. Para romper ese silencio, un tanto incómodo, uno de los miembros intervino para responsabilizar a los profesores por su pasividad frente a los conflictos, relatando situaciones en la que los docentes *“miraban hacia otro lado”* o amenazaban con castigos cuando se producían situaciones complicadas entre los estudiantes: *“Uno de los recreo dura veinte minutos y un chaval está persiguiendo durante quince a otro y no creo que sea para darle las gracias... algo está pasando ahí y las dos profesoras así – se cruza de brazos para imitarlas- y se ponen a dar vueltas y no les veían... y claro, ¿qué va a hacer? ¡Pues darse de tortazos!”* relata uno de ellos e irrumpe otra: *“una vez nos dijo Esther- la jefa de estudios- que, si nos volvíamos a meter con un niño de primero, llamaba a la guardia civil. La verdad que nos pasamos un poco con el chaval porque se chivó que estábamos fumando y le dijimos que le esperábamos a la salida... Ya ves como si tuviéramos miedo a la guardia civil.”*

Estas situaciones que narran los participantes del grupo de discusión tienen que ver con conflictos que surgen con otros estudiantes del instituto que no son miembros de su misma aula, lo que me induce a preguntarles por la forma de mediar cuando alguno de sus compañeros tiene algún problema o enfrentamiento con otros chavales que no perteneces a su mismo grupo de aula, habiendo dispares respuestas y posicionamientos:

- *“¡Vamos a pegarle!”*. Se levanta uno de los chicos de la silla alzando el puño, lo que produce un estallido de risas entre los participantes.

- *“A mi no me gusta meter a la gente en problemas que tengo yo. Porque puede salir esa gente mal”*. Dice una de las chicas más reservadas del grupo.

- *“Yo si es con alumnos paso, si es con alguno de los profesores si que les cuento”*, haciendo referencia a que intenta mediar en posibles conflictos que pueden surgir entre docentes y discentes, posicionándose siempre a favor del alumnado.

Seguidamente, una de las participantes se dirige hacia mí para preguntarme que, si los problemas que surgen fuera del instituto influyen dentro del centro educativo: - *“Tú si tienes un*



problema fuera del instituto y ves por ejemplo que no puedes hacer nada y a ti te echan la bronca porque ha pasado algo fuera del instituto. ¿Lo de fuera cuenta o no cuenta? Consulta.

Mi respuesta es breve, interpellando la importancia de mantener buenas relaciones tanto dentro como fuera del centro educativo, e intentando que sean ellos quienes saquen sus propias conclusiones. Esta última intervención guía el discurso hacia las relaciones que mantienen en el exterior. Todos los participantes admiten que las amistades que mantienen fuera son con otras personas distintas a los miembros de su clase y, que dependiendo de la relación que mantengan dentro del aula, así la manifiestan fuera, es decir, si están en una etapa en que habita la armonía en clase, cuando coinciden en el exterior, aunque no compartan actividades conjuntas, se saludan, en cambio, si ha surgido un problema dentro de centro educativo y coinciden en alguna parte del municipio, tienden a enfrentarse entre ellos y, por lo tanto, los grupos con los que comparten su tiempo libre.

Se percibe que el grupo se siente cómodo y muestra gran interés por exponer todas sus percepciones acerca de los tópicos que se quieren investigar, pero, dado que se está agotando el tiempo, es necesario ir concluyendo para que sean los propios estudiantes los que verbalicen las posibles intervenciones para mejorar el clima de aula y, por ende, el comportamiento y las relaciones que se dan entre sus miembros. De manera clara y directa les formulo la necesidad latente de desarrollar habilidades socio-comunicativas para que el grupo se perciba cohesionado y mejoren las relaciones de convivencia: *“Con toda la información que estoy recogiendo lo que, desde fuera se percibe, es que tendría que mejorar vuestras habilidades socio-comunicativas, ¿estáis de acuerdo conmigo?”* a lo que, sin titubeos responden con un claro y sincero *“Sí”*.

El hecho de que los propios estudiantes consideren y comprendan que tienen que potenciar sus habilidades socio-comunicativas es un progreso muy importante para querer mejorar su situación, por eso en cualquier intervención socioeducativa se debería tener en consideración, no sólo la problemática que los participantes perciben sino, todas aquellas propuestas y sugerencias para progresar, tanto a nivel individual como colectivo. Por ello, se considera imprescindible que aporten ideas para mejorar el comportamiento y el clima de aula: *“¿Cómo podríamos mejorar?, es decir, me gustaría saber y contar con vuestra opinión de lo que os gustaría hacer desde el instituto para mejorar el clima de aula y las relaciones con los compañeros”*.

Aunque ya ha sonado el timbre para salir al recreo, ninguno tiene prisa para abandonar la sala y disfrutar de su tiempo de descanso, acción que percibo como comfortable porque, en el

resto de las clases, cuando suena la campana para salir al recreo, todos sin excepción, salen estrepitosamente del aula.

Los presentes en la reunión tienen ideas que aportar y les sugiero que hablen de uno en uno porque es muy importante recoger todas sus opiniones, ya que serán la base de mi propuesta de mejora.

El interés que muestran por sugerir actividades y las contribuciones que hacen son muy significativas, lo que indica que están motivados a generar cambios en cuanto a lo que se refiere al clima de aula, al comportamiento y a las relaciones que se establecen entre los distintos miembros del grupo. Literalmente se transcribe esta parte de la conversación la cual, como se ha comentado, será la esencia de las propuestas de mejora que se plantearán en este trabajo de investigación:

- *“Por ejemplo, nos gustaría hacer excursiones que para nosotros sean un poquito más interesantes. A mí no me interesa mucho ir al museo porque como esas cosas no me las sé...no sé de cuadros ni de cosas así pues... No sé, por ejemplo, hacer actividades de algún deporte o algo así”*. Propone una de las chicas.

- *“¿Con el deporte mejoraría el clima de aula? Le pregunto a modo de reflexión.*

- *“Sí, sí, sí, sí, sí, sí, sí”*. Responden todos.

- *“Por ejemplo en el cole hacíamos excursiones, a ver... no digo yo que sean super interesantes, pero eran más interesantes que las de ahora. Por ejemplo, mi hermano se ha ido una semana a Jaén con sus amigos y aquí, en el instituto, lo único que vamos a hacer es ir a visitar un museo y una villa... y como mucho al cine y encima en inglés...”*. Narra con nostalgia otra de las participantes.

- *“Qué hagamos una fiesta especial por Navidad”*. Sugiere el delegado de clase.

- *“Por lo que me decís, entiendo que os gustaría hacer excursiones más atractivas para vosotros, tema de deportes y actividades de convivencia ¿no?”*. Recojo.

- *“¡Eso es! Algo en grupo, colaborativo y especial”*. Aclara otro.

- *“En el cole, los dos últimos días de Semana Santa, de Navidad, de verano pues hacíamos actividades diferentes, pero ahora...si acaso alguna bobada la última hora. Queremos algo diferente”*. Dice con cierto enfado.

- *“Que se haga todo eso -refiriéndose a las actividades nombradas por sus compañeros- y que mejoren algo más las clases, que no sólo sea pizarra y que tengamos que copiar... que pongan las tablets o algo así...”* Aporta el delegado.

- *“¿Te refieres a unas metodologías más activas?”*. Intervengo.

- *“Sí”*. Atestiguan todos.



-*“Podrían hacer algún día de clase, aunque sea por la tarde, o no sé... algún día de vacaciones... irnos... ¡yo qué sé! a Lubillas por ejemplo y estar allí dos o tres horas aprendiendo y hacer cosas de convivencia como lo hacíamos en el cole”*. Manifiesta otra de las chicas que, en otras ocasiones, ha puesto como ejemplo actividades que se hacían desde el colegio de primaria. *Lubillas es un lugar de peregrinaje situado a dos kilómetros aproximadamente del centro educativo.

- *“También mandarnos trabajos en grupo, pero no grupo de elegir siempre la pareja que nosotros queramos, sino que sea combinado, pero tampoco que nos pongan con gente que sepan que vayamos a tener un conflicto...”*. Propone una de las chicas que ha aprobado todo y, a la vez, la que más partes de comportamiento tiene firmados.

- *“Ir así... como a pasear tipo camping o sea como traer un camping aquí con bocadillos y hablar de estas cosas -refiriéndose al grupo de discusión- También podemos hablar con la persona que estemos, por ejemplo imagínate que es de lengua, pues estamos ahí sentado y nos está explicando, pues... yo qué sé, con cosas que vemos, la descripción de los paisajes o algo así... Sugiere el alumno que vive en el hogar de menores.*

- *“¡O en biología! Esto es un arbusto, esto es un no sé qué... o cosas así. Añade otra.*

- *“Y en vez de leer en clase, salir a leer al patio, como lo hicimos una vez con Paloma”*. Afirma uno de los chicos que anteriormente manifestó que perdían el tiempo en los momentos diarios de lectura.

- *“Y una vez que estemos ahí, pues hacer actividades como, por ejemplo, una actividad con papelitos y dos personas tienen que crear una película, o algo así... con mímica, de risa...”* Sugiere otra de las chicas.

- *“Chicos un momento, - intentando calmar el alboroto que se está formando con las distintas propuestas-, a vosotros os gustaría mejorar el clima de aula y las habilidades socio-comunicativas para que los conflictos se resuelvan de la mejor manera posible, sin utilizar la violencia y que vuestras relaciones se vean fortalecidas, mediante actividades de convivencia en la que se den una cohesión grupal ¿no?” ¿Esto es lo que estáis proponiendo? Aclaro intentando recoger todas sus sugerencias y aportaciones.*

- *“Sí”*. Contestan todos y siguen aportando de manera aleatoria.

- *“Sí, eso y que nos deje ir al baño”*.

- *“Sí y salir un poco de clase y hacer cosas diferentes”*.

“Sí, eso, y que si tienes poca relación con una persona y salimos fuera tenemos la oportunidad de conocerla mejor haciendo otras cosas”.

- *Nos gustaría conocernos más como grupo y compartir más cosas entre nosotros”*

- *“Si tuvierais que definir a vuestra clase con una palabra, ¿cómo la definirías? Concluyo.*

- *“Rara”.*
- *“Rebelde”*
- *“Bromista”*
- *“Extraña”*
- *“Monótona, por eso a nosotros nos gusta tanto educación física, los recreos, esas cosas diferentes porque una hora entera sentado y copiando, no es divertido.”* Remarcando esta aclaración.
- *“No, no es divertido, es rutinario y te lleva al agobio”*
- *“Si, eso es, agobiante”*
- *“Ahora es un poco rara la clase y todo eso... pero estoy segura que si aquí cambiaríamos... haríamos más actividades... lo que hemos dicho todos, pues que podrías ser... todas las aulas podrían ser muy buenas y este instituto podría ser muy bueno también. Si hacemos todo eso pues mejoraría un montón”.* Aporta una de las chicas siendo consciente de que si se realizan actividades que fomenten la cohesión social, el clima de aula mejoraría y no surgirían tantos conflictos.
- *“Habría que hablarlo con Esther- la jefa de estudios- en una tutoría y decirle oye Esther nos interesa esto, esto y esto.”* Sugiere el delegado.
- *“Y hablando de tutoría... Nuestra tutora es Sara y... pues hacemos cosas de cultura, no hacemos tutoría... y eso es injusto”.* Dirigiéndose hacia mí, provocando mi intervención.
- *“¿Os gustaría hacer cosas chulas en tutoría?”.* Les pregunto.
- *“Sí”*
- *“Sí hacer cosas que nos interesen”*
- *“Si hablar de cosas que para nosotros son interesantes, nos gusta mucho hablar y hacer cosas como estas que estás haciendo”.*

El tiempo se acaba y los participantes se han quedado sin recreo, hecho que, por su alto nivel de colaboración en este grupo de discusión y la sensación confortable que he percibido como moderadora en todo el diálogo, parece no haberles importarles demasiado. Les agradezco una vez más su participación y les doy las gracias por las distintas aportaciones que han hecho en toda la reunión antes de despedirlos.

Gracias a todas sus intervenciones, junto con la observación que se ha estado llevando a cabo en todo el proceso de investigación, se podrá articular, por un lado y a modo de conclusión, las causas y las consecuencias de los conflictos que se generan en el aula del grupo investigado y cómo estos afectan a su convivencia y a su rendimiento académico y, por otro



lado, sus opiniones y sugerencias serán los cimientos para hacer una propuesta de mejora que facilite la regeneración de las relaciones entre los miembros del grupo y el comportamiento del mismo.

6.2 CONCLUSIONES DEL GRUPO DE DISCUSIÓN.

Como conclusión general del grupo de discusión, se podría confirmar que el grupo percibe una carencia de habilidades socioemocionales y comunicativas, causantes de continuos conflictos interpersonales, lo que conlleva a generar un clima de aula negativo y un comportamiento inadecuado, cuestión que complica la cohesión grupal y dificulta el proceso educativo.

Esta conclusión no se aleja de la interpretación que, como observadora e investigadora, he analizado durante el periodo en prácticas, por lo que se deduce que el problema detectado es compartido tanto por la investigadora como por el grupo objeto de estudio.

Es preciso destacar los factores percibidos por los estudiantes del grupo objeto de estudio como desencadenantes de conflictos que contribuyen a un inadecuado clima de aula, a la ausencia de la cohesión grupal y a unos resultados insatisfactorios en el proceso educativo, los cuales se reproducen a continuación a través de las siguientes categorías:

- Relación con otras culturas. Como ya se ha expresado, el aula de 2º ESO-A es una clase con una gran variedad de culturas que, si bien en algunos casos los alumnos son de nacionalidad española, sus orígenes provienen de otras tradiciones. El grupo no percibe como amenaza o como motivo de conflicto la gran variedad de culturas dentro el aula, cuestión que, sí que perjudica, según el grupo, la relación con otros estudiantes del centro educativo que no pertenecen a su misma clase, teniendo la sensación de rechazo por parte, sobre todo, de los alumnos naturales del municipio, por no mantener sus mismas costumbres. Este choque de culturas provoca grandes conflictos, no sólo en los pasillos o en el patio del instituto, sino que trascienden las barreras del centro educativo.
- Baja tolerancia a la diversidad. Más concretamente, se puede deducir con sus intervenciones en el GD, su baja disposición a tolerar conductas realizadas por un alumno diagnosticado con TDAH que, aunque está tomando medicación específica para ello, sus actos, la mayoría de las veces, son incontrolables. Para poder mantener la atención, este alumno, se levanta reiteradamente de su silla, mira por la ventana, o hace constantemente ruidos golpeando la mesa con la mano o dirigiendo sus pies de manera rápida y ruidosa hacia el suelo. También es muy habitual que haga ruidos con el bolígrafo apretando el pulsador repetidas veces. Todas estas acciones irritan al resto del grupo, al igual que la consideración que tienen los profesores hacia las mismas. Los comportamientos que tienen los docentes hacia este

alumno son percibidos por el resto de los miembros como injustas y preferentes, por lo que el grupo tiende a aislar a este compañero en concreto.

- Convivencia VS conflicto en las relaciones con sus iguales. Los componentes del grupo sostienen la existencia de faltas de consideración hacia sus iguales, actos provocadores de insultos, riñas y peleas entre ellos, dificultando la convivencia en el aula. Admiten que, en la mayoría de las ocasiones, comienzan un discurso violento banal, ocasionado para mitigar el aburrimiento que le generan las clases pero que, posteriormente, las agresiones aumentan progresivamente hasta llegar a provocar conflictos significativos. Para ellos, estos conflictos generados, no son de relevancia, señalando estas conductas como propias maneras de comunicarse, y si bien un día algunos de ellos se ven envueltos en un considerable enfrentamiento contemplándose como grandes rivales, al día siguiente, o incluso al momento, actúan como si ninguna batalla se hubiera desatado entre ellos.
- Resolución de conflictos VS Habilidades socioemocionales: El grupo es consciente y manifiesta su déficit de habilidades socioemocionales para resolver eficazmente los posibles conflictos que puedan surgir entre ellos. Además, también admiten que su carencia de habilidades sociales y emocionales son causantes de sus continuos enfrentamientos. Consideran que la manera más apropiada para resolver situaciones conflictivas es utilizar el diálogo y el consenso pero que, al no dominar esta técnica y al tener la sensación de su inutilidad, utilizan la violencia, ya sea verbal, física o psicológica, donde impera la imposición y el autoritarismo, como táctica reparativa y evitativa de conflictos.
- Rendimiento académico VS habilidades socioemocionales. Los estudiantes reconocen su bajo rendimiento académico y admiten que influye significativamente su estado de ánimo en el proceso educativo. El grupo aprecia que mayoritariamente predominan emociones como la tristeza y la ira, manifestando que el origen de éstas nace de las situaciones complicadas que se dan en su ámbito familiar y su entorno más cercano. A su vez, están en conocimiento de su limitada capacidad para reconocer y gestionar sus emociones, sentimientos y pensamientos, incompetencia causante de sus conductas impulsivas, la escasa motivación e interés por la adquisición de conocimientos y su falta de concentración a la hora de mantener la atención en el proceso de enseñanza-aprendizaje, viéndose reflejado en sus calificaciones y, por lo tanto, en el bajo rendimiento académico.
- Metodología. Otro de los factores que concibe el grupo como desencadenante de la escasa motivación y el comportamiento manifestado en el aula y que perjudica la convivencia y el rendimiento académico, es la metodología que utilizan la mayoría de sus profesores en la impartición de los contenidos. Los estudiantes protestan por la utilización de métodos

tradicionales, en el que el profesorado utiliza el libro de texto y la pizarra para exponer los contenidos y, el alumnado, escucha y toma apuntes en el cuaderno, anulando prácticamente la participación en el proceso educativo de los educandos. Otra de las actividades que consideran poco eficaces, que hace que se dispersen y se originen comportamientos impropios, es la media hora de lectura diaria que tienen que llevar a cabo. Esta tarea la conciben como desmotivadora y aburrida, generándoles una sensación de pérdida de tiempo y de rechazo hacia la lectura.

Una técnica empleada por los profesores y que los chavales perciben como un método de castigo, es el cuadernillo de comportamiento donde los docentes apuntan aquellas conductas que contemplan como actitudes incorrectas para el buen funcionamiento del aula. En el momento en el que un estudiante es anotado en ese cuadernillo, deberá quedarse media hora más después de haber acabado con las horas lectivas. Durante la conversación en el grupo de discusión, este método fue varias veces mencionado por los participantes, los cuales manifestaban su total negativa y desacuerdo con la utilización del mismo por parte los docentes y aseguraba que muchas de las faltas anotadas y, por lo tanto, los castigos, eran injustos y que los profesores registraban faltas injustificadas o poco trascendentales.

- Profesorado. El grupo evidencia una mala relación entre profesor-alumno/ alumno-profesor, destacando que es un cúmulo de factores que se retroalimentan y que generan malestar, impidiendo la conexión o el vínculo que se debería de establecer para un óptimo desarrollo del proceso educativo. Perciben esa sucesión de acontecimientos como un círculo vicioso, responsabilizando a los docentes como los principales culpables de su mal comportamiento, su falta de cohesión grupal y su desinterés por los estudios. La sensación que manifiestan ellos es que, al no tenerles presentes como protagonistas en el proceso educativo, utilizando métodos totalmente jerarquizados e imponiendo una serie de actividades que consideran inoperantes e inapetentes, provocan que el grupo tenga comportamientos impropios que irriten al profesorado y éstos tomen reprimendas y castigos sobre el alumnado que, a su vez, el hecho de ponerles amonestaciones que aprecian como injustas, les generan aún más indignación, provocando el rechazo mutuo entre educador y educando.

Por otro lado, los estudiantes expresan que, frecuentemente, se sienten menospreciados, describiendo que, ciertos docentes, dan por hecho la adquisición de los conocimientos impartidos que ellos no perciben como alcanzados, cuestión que les genera una situación de vulnerabilidad y fracaso.

Los chavales también responsabilizan a los profesores de su insuficiente cohesión social, recriminando su escasa preparación para mediar en los conflictos que puedan surgir entre ellos y apreciando una remarcada despreocupación por sus problemas, necesidades, aspiraciones e intereses.

Son conscientes de que los profesores sostienen continuas quejas de su mal comportamiento y de su desmotivación y falta de interés por lo que acontece a todo lo que tiene que ver con su desarrollo educativo.

- Relaciones con sus iguales exterior del centro educativo. Los propios alumnos admiten que fuera del instituto no comparten actividades de ocio en su tiempo libre. Se consideran miembros pertenecientes, en este ámbito, a otros grupos de referencia. Asimismo, confiesan que, si coinciden en el exterior del centro educativo, pueden reaccionar de dos formas distintas dependiendo de la armonía existente, en ese momento, en el aula. Si coexiste buen clima de clase, en su encuentro, se saludan cordialmente, aunque no compartan actividades de ocio, sin embargo, si prevalece un clima de aula discordante, cuando coinciden en el exterior, tienden a enfrentarse, provocando, a su vez, una confrontación entre los miembros de sus grupos de referencia.

Todos estos tópicos tratados en el grupo de discusión y analizados por los participantes, revelan no sólo un déficit de habilidades socioemocionales que debilitan el proceso educativo del grupo, sintiendo que perteneces a una clase aburrida, rara, extraña, bromista, monótona y agobiante, sino que también, sus miembros, interceptan como factor vulnerable la metodología empleada por los docentes y la relación distante que concurre entre docente-estudiante; estudiante-docente.

La técnica del grupo de discusión, no solo ha permitido indagar sobre la percepción que tienen los estudiantes acerca de los tópicos que se pretendían analizar, sino que les ha instado a la reflexión, suscitando su interés por generar cambios y mejorar sus situación actual. Para ello han aportado una serie de propuestas para lograr la cohesión grupal y alcanzar una buena convivencia entre sus miembros, incluyendo a la figura docente como generadora de cambios. Entre las sugerencias destacan actividades de convivencia, donde se integre el deporte y las habilidades socioemocionales en las técnicas que faciliten el conocimiento del grupo y el afianzamiento de vínculos; excursiones que cuenten con la participación activa del grupo; metodologías activas que incluyan a todos los miembros del grupo, que impliquen las TAC (Tecnologías del Aprendizaje y la Comunicación) y las TEP (Tecnologías del Empoderamiento y la Participación), el aprendizaje cooperativo y la educación fuera del aula; actividades especiales



en Navidad, carnaval y fin de curso; **salidas al entorno** más cercano, donde además de realizar actividades de convivencia, se imparta docencia; y convertir las **sesiones de tutoría** en un espacio de encuentro y participación donde se traten temas que los estudiantes consideren de interés e importantes para su desarrollo tanto personal como grupal.

Las aportaciones realizadas por el grupo, merecen ser consideradas en las propuestas de mejora. Se estima que sus ideas, opiniones y sugerencias tienen aportes sencillos, viables y de fácil implementación, además de estar resguardadas por unos planteamientos teóricos que aseveran su impacto en la convivencia grupal. De la observación y de la intervención de los chavales en el grupo de discusión nacen las propuestas de mejora que se presentan en el siguiente apartado.

7. PROPUESTAS DE MEJORA

A partir de las conclusiones del estudio y considerando el análisis y la reflexión del grupo objeto de estudio, a continuación, se proponen unas propuestas de mejora para fortalecer la convivencia en el aula y el desarrollo de las habilidades socioemocionales de los miembros que conforman la clase de 2º ESO- A. En la misma línea y con la intencionalidad de clarificar las aportaciones que mejoren la situación, tanto de los docentes como de los estudiantes, se recogerán un conjunto de recomendaciones educativas a través de categorías que aglutinen los planteamientos considerados como reparadores de los déficits detectados.

- Formación de los docentes en metodologías activas.

Es amplia la bibliografía que respalda que las metodologías activas son esenciales para el desarrollo integral de los estudiantes, las cuales deberían estar presentes en las aulas por sus potencialidades y sus numerosos beneficios en el proceso educativo.

Los miembros del grupo no destacaron sólo en el grupo de discusión incluir una metodología hacia un enfoque más cooperativo, sino que manifiestan asiduamente, en la cotidianidad de las clases, el deseo de trabajar en equipo donde se incluyan las Tecnologías del Aprendizaje y la Comunicación, favoreciendo el empoderamiento y la participación de los estudiantes. Por todo ello, se considera oportuno que los docentes se formen en metodologías que aúnan el aprendizaje cooperativo con las TAC/TEP, pues su uso combinado hace que mejore el rendimiento de los grupos tradicionales ya que las Tecnologías del Aprendizaje y la Comunicación potencian competencias interpersonales, instrumentales y sistémicas que provocan que los estudiantes mantengan comportamientos estratégicos durante el desarrollo de tareas cooperativas facilitando, la adquisición de conocimientos y la participación del alumnado. (López y Álvarez, 2001 como citó Herrada y Navarro, 2018).

Aprovechando la herramienta digital que proporciona la Junta de Castilla y León desde el portal web educativo educacyl, donde se pone a disposición del alumnado y de los docentes un conjunto de aplicaciones informáticas y todos los recursos digitales que dispone el centro educativo (tablets y convertibles con conexión a internet), se podría aplicar, sin subestimar otro tipo de métodos, el aprendizaje cooperativo, integrando las TAP/TEP al trabajo en equipo tanto dentro del aula, como con trabajos o tareas que incluyan la participación de otras clases, del entorno comunitario o incluso que trasciendan a otras comunidades educativas para compartir, aportar, estrechar vínculos y aprender en colectividad. Esta

medida, además puede considerarse como una estrategia para favorecer la atención a la diversidad y la participación de las familias en el proceso educativo de sus hijos.

- Formación de los docentes en habilidades socioemocionales, mediación y resolución de los conflictos.

Tanto los docentes como los alumnos, manifiestan la falta de herramientas disponibles para abordar posibles situaciones conflictivas que se dan en el aula y en otros espacios del centro educativo.

La Educación en Resolución de Conflictos ofrece, de manera culturalmente apropiada y evolutivamente ajustada, un conjunto de herramientas y prácticas trazadas para hacer frente a los conflictos individuales, interpersonales e institucionales para propiciar un entorno educativo receptivo y seguro. Estas habilidades y valores hacen que la dinámica de los conflictos las comprendan mejor los sujetos, facilitándoles el uso de la comunicación para crear relaciones saludables y manejar y resolver los conflictos de forma justa y sin el hacer uso de la violencia. (García y Trianes, 2002).

Por otro lado, y dada la importancia que tiene el desarrollo de las habilidades socioemocionales en el desarrollo cognitivo y en el aprendizaje y, siendo un requisito indispensable para la socialización de los individuos en su entorno y con sus iguales (Aranda, 2009), es de relevancia que el profesorado esté dispuesto a formarse en técnicas de dinámica de grupo, que posteriormente se puedan poner en práctica, que faciliten la mediación, el manejo y la resolución de conflictos, la cohesión social y el rendimiento académico donde estén presentes las habilidades socioemocionales como promotoras de competencias sociales, psicológicas y académicas.

- Atención a la diversidad desde la educación inclusiva.

La educación inclusiva es un proceso para aprender a vivir con las diferencias de las personas, un procedimiento que implica participación y convivencia (López-Melero, 2011). Uno de los retos principales de la escuela inclusiva es propiciar una convivencia respetuosa hacia las diferencias. Por tal razón, las prácticas de la escuela inclusiva deberán favorecer una convivencia positiva entre todos sus miembros, a través de la participación democrática de todos ellos en la comunidad educativa, mediante procesos colaborativos y cooperativos. (Messias et.al, 2012 como citó Véles y Osés, 2019). El aprendizaje cooperativo y las técnicas de dinámica que implican cohesión social, junto con el desarrollo de las habilidades socioemocionales son buenas prácticas para trabajar la atención a la diversidad en un marco de convivencia respetuosa. (Pujolàs et. al, 2011).

Para dar respuesta, desde la perspectiva de escuela inclusiva, al comportamiento del grupo que tiende a aislar al alumno diagnosticado con TDAH, una propuesta educativa interesante sería aplicar el modelo MOSAIC, en término anglosajón Making-Socially-Accepting-Inclusive-Classrooms. Este modelo, en el ámbito escolar, consiste en la formación de los docentes en el acompañamiento y en la orientación de los estudiantes para adoptar una perspectiva inclusiva y acogedora hacia los compañeros diagnosticados con TDAH. (Mrug, Hoza y Gerdes, 2001, como citó, Latorre, Orús y Vázquez, 2018). En este proceso de acompañamiento, el docente programa, ejecuta y evalúa un conjunto de actividades que facilitan el establecimiento de vínculos sociales positivos utilizando técnicas como la inmersión en interacciones cooperativas estructuradas dentro del aula, el entrenamiento de los estudiantes en habilidades sociales y la reconducción de los comportamientos de desestima de los iguales hacia posturas de aceptación a la diversidad. (Liesa et. al, 2017). Además, los docentes deberán manejar técnicas de control de la conducta que mejoren las actitudes de los chavales con TDAH y mitiguen las carencias comportamentales de los estudiantes con este trastorno. (Mikarmí y Nomand, 2015, como cito, Latorre et. al, 2018).

Por otra lado y más concretamente, y como propuesta para paliar el enfado que les provoca los ruidos y los constantes movimientos del alumno diagnosticado con este trastorno, junto con la sensación de trato favorable hacia él y el manifiesto expreso de necesitar también realizar movimientos para concentrarse, una estrategia que podría funcionar para mantener la atención y evitar ruidos y notables movimientos, no sólo del alumno que presenta TDAH, si no de cualquiera que requiera relajación para concentrarse, es la utilización de pelotas antiestrés como sustitutas al ruido del bolígrafo y almohadillas de equilibrio para evitar el bullicio que hace el movimiento reiterado de los pies sobre el suelo. Otro mecanismo que puede ser eficaz para mantener la concentración es la colocación de una banda elástica en la mitad de las patas delanteras de la mesa, donde los estudiantes puedan presionarla con los pies evitando ruidos y experimentando la sensación de movimiento.

Se estima que también, con esta estrategia concreta, que incluya a todos los miembros que precisen y soliciten la necesidad de movimiento, se eliminaría el rechazo hacia el alumno diagnosticado con TDAH.



- Actividades Lúdico-pedagógicas y deportivas para la convivencia, dentro y fuera del aula. Las actividades Lúdico pedagógicas y deportivas son esenciales para reducir las conductas agresivas y estresantes en los estudiantes (Torres y Correa, 2002). Asimismo, y como defienden estos autores, las actividades con componentes lúdicos y deportivos son factores importantes en el desarrollo del ser humano, percibidas como agradables y como actos de satisfacción física y mental. Del mismo modo, son primordiales para promover la creatividad y la libertad que hace falta para el desarrollo de las capacidades, el establecimiento de relaciones y el incremento del sentido del humor en los sujetos.

Analógicamente, la actividad física y el deporte en el contexto escolar, contribuye al desarrollo de las relaciones interpersonales entre iguales y estrechan los vínculos afectivos entre los profesores y estudiantes, ya que se ponen de manifiesto sus habilidades personales y sociales de una manera más genuina e inmediata que en otras situaciones dentro del ambiente escolar donde es más complicado expresarlas. (Ruiz, 2017).

Jiménez (2005), sostiene que la actividad física y el deporte son elementos clave para la construcción y consolidación de valores como la solidaridad y la cooperación. Además, su desarrollo en las instituciones educativas mejora la confianza y el respeto hacia uno mismo y hacia los demás, fomenta el trabajo en equipo y favorece la armonía, el respeto y la tolerancia con todos los miembros. Además, brindan factores fundamentales para el desarrollo intelectual y psíquico, persistentes y aplicados en la cotidianidad de la vida. (Vargas y Orozco 2004, como citó Ruiz, 2016).

Dados sus beneficios y teniendo en cuenta los intereses del grupo objeto de estudio y extendiéndolas a toda la comunidad educativa, unas líneas de actuación en cuanto a esta categoría, podrían ser:

- Torneos deportivos: aprovechando los recursos deportivos que existen en el pueblo, se podrían llevar a cabo torneos en el que se involucraran las distintas asociaciones deportivas y clubs deportivos (Club de Fútbol Mojados, Club de Bicicletas “Valhondos”, Club de Taekwondo, Club de deportes tradicionales “La Tanga” y la Asociación de Baile Contemporáneo y Moderno) en la realización de actividades deportivas donde docentes, entrenadores y estudiantes tomen parte activa en la preparación de jornadas, fusionándose los valores deportivos con la vinculación de los recursos deportivos del municipio y fortaleciendo, a su vez, una relación más afectiva entre alumnos y docentes.

De forma más simple, pero muy eficaz también para estrechar vínculos entre docentes y estudiantes, se podrían organizar pequeños torneos deportivos, donde ocasionalmente, en la hora del recreo, se formarían equipos mixtos de educadores



y educandos y llevaran a la práctica el deporte que, en ese momento, estén aprendiendo en la asignatura de educación física.

- Actividades lúdico-culturales. El día 21 de mayo se celebra el Día Mundial de la Diversidad Cultural para el Diálogo y el Desarrollo. Dado que el centro educativo acoge un gran número de alumnos procedentes de diversas culturas, se podría celebrar ese día con actividades que mostraran las costumbres de las culturas que coexisten en el instituto y, por lo tanto, en el pueblo. Estas actividades podrían englobar temáticas de cine, literatura, gastronomía, música, pintura... y sería interesante que fueran las propias familias/comunidades, junto con la participación de los estudiantes y el acompañamiento y la ayuda de los docentes, quienes planteasen y llevaran a cabo actividades que ilustrasen las distintas culturas que conviven.

De manera transversal, como la mayoría de las propuestas, se podrían llevar a cabo actividades donde, además de aprender otras tradiciones, se fomente el respeto y la tolerancia a la diversidad cultural.

- Salidas al entorno. Es importante aprovechar los recursos del entorno de una manera didáctica y lúdica. Para afianzar valores y normas de comportamiento, así como aprovechar el entorno natural, cultural y empresarial del municipio, sería interesante organizar planificadamente salidas e itinerarios donde se pusiera en contacto a los estudiantes con su entorno más cercano. Con esta estrategia, además de conectar al alumnado con su medio, se podrían llevar a cabo actividades lúdico-recreativas en el que los participantes se sintieran no solo parte de un grupo, sino parte de una comunidad.
- Actividades lúdicas en fechas especiales. La educación del ocio debe estar presente en los centros educativos y tendría que tener cabida en el vivir cotidiano pedagógico y experiencial de las aulas. Los momentos lúdicos, aparte de ser un tiempo de autorrealización y de crecimiento personal, son oportunidades relevantes para el conocimiento de un grupo, para la creación de vínculos sólidos y un lugar de encuentro para compartir vivencias, sentimientos, emociones, intereses y aspiraciones con la comunidad educativa. Desde el centro educativo sería interesante la planificación de una serie de fiestas y celebraciones puntuales (Fiesta de Bienvenida al comienzo de curso, Fiesta de Navidad, Fiesta de Carnaval, Fiesta de Fin de curso) con el objetivo de aunar el aprendizaje académico con la educación social y de incluir a toda la comunidad educativa en un ambiente positivo para el

desarrollo de la alegría, la tolerancia, la comprensión, la participación y el conocimiento.

- Acciones pedagógicas más allá de las paredes del aula. Las acciones educativas no solo se deben limitar a un espacio-tiempo de un aula en concreto o de una institución educativa en particular, sino que deben asumir un proceso continuo de reflexión-acción pedagógica sobre el sentido del contexto en las que están inmersas, lo que implica analizar que los centros educativos son estructuras abiertas y múltiples cuyos procesos son dinámicos debido a las relaciones que se establecen entre los diferentes sujetos que en ellos interactúan y otras formas de vivir la experiencia educativa, vinculando la escuela con la vida cotidiana, la cultura y los territorios. (Calderón, 2011).

A su vez, Calderón (2011), defiende la importancia de que los docentes tengan la capacidad de pensar pedagógicamente desde escenarios completamente distintos a las cuatro paredes del aula y provocar procesos de investigación-acción-participación con las comunidades, para contribuir a la transformación de las distintas problemáticas sociales desde sus potencialidades e iniciativas.

Por otro lado, llevar a cabo acciones educativas en otros escenarios distintos al aula, genera que se incluya en el proceso educativo el entorno natural, familiar y social inmediato, conectando a la escuela con la cultura y la vida cotidiana, acciones que potencian tanto la creatividad de docentes y estudiantes como las relaciones que se establecen entre los miembros de un grupo, contribuyendo a una convivencia más positiva. (Goldolfo, 2011, como citó Calderón, 2011).

Los miembros del grupo investigado manifiestan la necesidad de salir del aula para sentirse motivados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como para provocarles interés por ser ellos mismos los que construyan el conocimiento. También ponen de manifiesto, que las acciones educativas llevadas a cabo fuera de las paredes del aula mejorarían considerablemente la manera que tienen de relacionarse entre ellos y con sus profesores, considerando su predisposición a compartir cotidianidades que dentro del aula no intercambiarían con facilidad. Una propuesta interesante para trabajar el currículum fuera del aula sería planificar, diseñar, ejecutar y evaluar acciones donde se trabajaran, al menos dos veces al mes, los contenidos curriculares de las distintas asignaturas en el entorno natural, cultural-patrimonial y empresarial donde está inmerso el IESO, contando con la implicación de las personas que en estos entornos trabajan y, trabajando a su vez, de una manera transversal, las habilidades socioemocionales. El aprendizaje cooperativo y el uso de las TAC/TEP en las acciones educativas fuera del instituto facilitarían la atención a la

diversidad, la motivación, la toma de decisiones, la participación y la iniciativa emprendedora del grupo.

- Programa de Habilidades Socioemocional. La convivencia positiva conlleva al desarrollo y la incorporación de actuaciones que favorezcan el establecimiento de relaciones desde el respeto, la no violencia, la gestión emocional y la resolución creativa de conflictos (Ortega, 2016).

Hay diferentes estudios que demuestran los beneficios del desarrollo de las habilidades socioemocionales. Por su parte Mena, Romagnoli y Valdés (2008), sostienen que los grupos escolares, a través del desarrollo de las competencias socioemocionales, mejoran su capacidad de relacionarse entre sí y con los demás, son más capaces de resolver conflictos y de desarrollar la empatía y la asertividad, factores esenciales de una comunicación eficaz. A su vez, defienden que la capacidad de reconocer y manejar las emociones y establecer una comunicación asertiva para mantener relaciones positivas en el ámbito educativo, tiene un impacto tanto en la buena preparación para aprender como en aprovechar las oportunidades de aprendizaje, obteniendo grandes beneficios en el rendimiento académico. Dicho de otra manera, las emociones y las relaciones interpersonales afectan directamente a lo que se aprende, cómo se aprende y cómo se utiliza el conocimiento adquirido en los diversos entornos de los que formamos parte, generando, a su vez, un interés activo por aprender y evitando la aparición de conductas de riesgo que perjudican el proceso educativo. (Núñez et. al, 2006).

Para dar respuesta al déficit de habilidades socioemocionales reconocidas por el grupo y su interés por desarrollarlas para su evolución personal y grupal, las directrices para guiar la práctica de un programa de educación socioemocional tendría que responder a unos métodos oportunos y eficaces que promuevan una respuesta activa, participativa y con un componente lúdico para que sean percibidos de forma agradable por el grupo.

Puesto que el grupo demanda que las horas de tutoría sean un espacio de encuentro, donde se compartan experiencias, se traten temas de interés, se les deje hablar y se les escuche y, en definitiva, que se les tenga en cuenta como verdaderos protagonistas del proceso educativo, sería beneficioso llevar a cabo técnicas de dinámica de grupo donde a través del juego de roles (role-playing), la resolución de conflictos a partir de situaciones concretas (role-talking), la clarificación de valores, el diálogo y el debate, las prácticas de toma de decisiones grupales y el trabajo cooperativo y en equipo, se desarrollaran las habilidades socioemocionales del grupo objeto de estudio incluyendo los tópicos que les sean de interés aborda

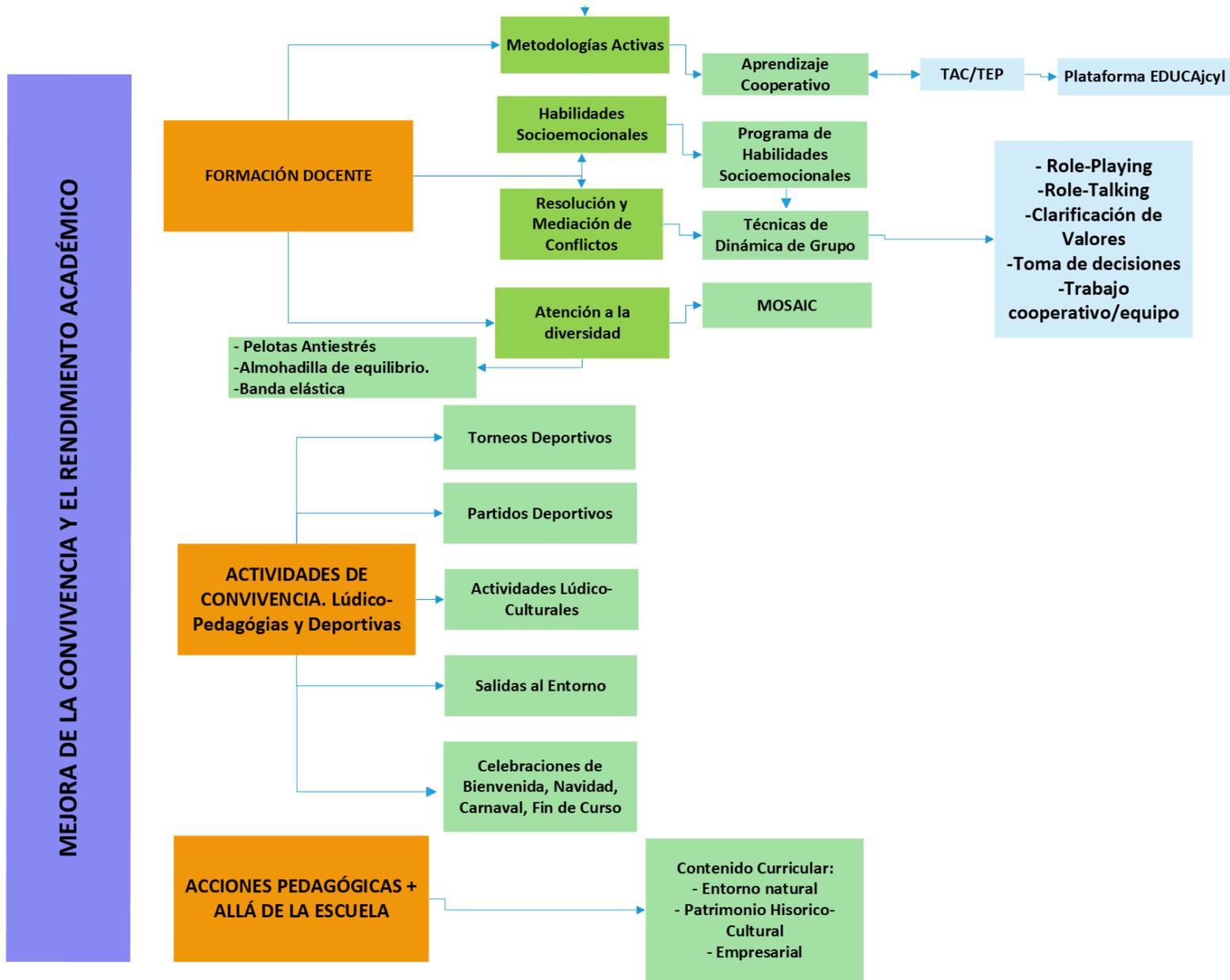
Como se ha mencionado previamente, estas propuestas están sustentadas y validadas por un marco teórico-científico que justifican sus beneficios y unos resultados positivos en el desarrollo de los individuos en el plano personal, relacional, académico y emocional, potenciando el desarrollo personal y social de los grupos, lo que hace que el clima de aula y la convivencia institucional sea la idónea en un óptimo proceso educativo.

Además de sus beneficios en el proceso educativo, por otro lado, se consideran que estas propuestas son factibles, posibles y pragmáticas, las cuales deben estar plenamente diseñadas para ser aplicadas por los docentes, el orientador del centro y el profesor técnico de servicios a la comunidad -PTSC-, conectando y creando puentes entre el centro educativo y el entorno que le rodea. Para ello, la formación de los profesionales educativos cobra un enfoque preferente, el cual no solo pone énfasis en el cambio individual de los estudiantes, sino que busca mejorar la situación del contexto en el que se desenvuelve el alumno y actúa sobre los diferentes agentes educativos. Asimismo, la formación del docente proporciona una serie de herramientas que facilita su intervención en el grupo, e incorporándola en sus acciones cotidianas, no solo hace que repercuta en sus estudiantes, sino que hace que su presencia y su labor se convierta en una experiencia motivadora, confortable y enriquecedora.

Y, por último, se tienen que tener en cuenta, que las propuestas no son excluyentes las unas de las otras, sino que todas ellas se retroalimentan y si bien algunas tienen un carácter más concreto, se tiene que contemplar la transversalidad para actuar al mismo tiempo sobre los comportamientos, actitudes, afectos, creencias y valores ya que estos factores forman un sistema dinámico que condicionan los procesos mentales y emocionales que orientan y guían la conducta (Torres y Correa, 2002).

Figura 5.

Cuadro Esquema-Resumen de las Propuestas de Mejora



*Con perspectiva de comunidad y con sentido de transversalidad

Figura 5. Fuente: elaboración propia

8. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En los resultados de este estudio se pudo determinar la conexión que vincula las relaciones que se establecen dentro de un grupo con las habilidades socioemocionales de sus individuos y su influencia en el clima de aula y en el rendimiento académico de los estudiantes.

Esta investigación fue posible mediante la observación dentro y fuera del aula, a través de mi intervención como profesora técnica de servicios a la comunidad en prácticas dentro del grupo y a las entrevistas informales con los docentes, pero, sobre todo, fue posible gracias a la participación del aula de 2º de la ESO-A del IESO Ribera de Cega en el grupo de discusión. Fueron ellos lo que aportaron su perspectiva y su visión sobre el comportamiento, conductas, clima de aula y las relaciones que se establecían entre pares tanto dentro del aula como en otros escenarios de la comunidad educativa, concepción que compartían con la observadora/investigadora.

Los protagonistas de este estudio, asumieron un clima de aula inestable, donde las relaciones eran superfluas y volátiles, surgiendo constantes conflictos cuya manera de afrontarlos era a través de la violencia, ya que se consideraban sujetos altamente impulsivos y con escasas herramientas comunicativas para hacer frente a situaciones problemáticas.

También, y aunque no era tópicamente explícito a investigar inicialmente en el trabajo, pero dado el carácter espontáneo y natural que ofrece esta técnica cualitativa, señalaron, durante su intervención en el grupo de discusión, las relaciones que se establecían con sus docentes, siendo éstas poco afectuosas y distantes, fruto de una metodología poco motivadora y nada participativa donde los castigos estaban presentes constantemente.

Cuando inicié este estudio y particularmente cuando me decidí a llevar a cabo la técnica cualitativa del grupo de discusión, tuve serias dudas sobre sus resultados, ya que era consciente del grupo tan complicado que quería investigar. Pero alejada de esa suposición, con la preparación previa que requiere esta técnica, logré crear un ambiente en el que los participantes hablan y la moderadora escucha y acompaña, obteniendo unos resultados fructíferos y prolíferos para cambiar su realidad, y lo mejor de todo, ellos tenían la clave para mejorar su convivencia en el aula y sentirse más motivados en el proceso educativo, reflexionando y aportando sugerencias para fortalecer sus vínculos y ser personas más emocionalmente competentes.



Todas sus aportaciones se tienen en cuenta en las propuestas de mejora de este trabajo, pues se considera que además del protagonismo que tiene que cobrar el alumnado en su proceso educativo, el aprendizaje cooperativo, el uso de las TAC/TEP, la aplicación de técnicas de dinámica de grupo, las actividades de convivencia y el aprendizaje fuera del aula, donde se incluya a la comunidad, están contempladas por los diferentes estudios científicos como estrategias potenciadoras del desarrollo de las habilidades socioemocionales, la mejora de la convivencia y el incremento del rendimiento académico.

Por otro lado, estas propuestas de mejora, examinadas como viables, asequibles y fácilmente aplicables no serían posible sin una formación específica de los docentes, pues gracias a una adecuada capacitación, sus intervenciones en el grupo pueden consolidarse para propiciar un lugar de encuentro, de apoyo, empatía, cooperación y aprendizaje significativo, que permita a los estudiantes vivir el proceso educativo como una experiencia agradable e idónea para el desarrollo de sus habilidades, actitudes, intereses, aspiraciones, inquietudes y relaciones, en beneficio de facilitar prácticas de convivencia que no solo impregnen en el conocimiento sino que permeen en los aprendizajes de la cotidianidad.

A su vez, se entiende que, si los docentes son capaces de crear un clima adecuado para el desarrollo del proceso educativo invirtiendo esfuerzos y tiempo en formarse, sus estrategias repercutirán directamente sobre una mayor afectividad en su relación con el alumnado, aumentará su motivación laboral y reducirá el estrés, factores observados notablemente como negativos en los docentes del grupo.

No nos podemos olvidar del contexto en el que está inmerso el IESO Ribera de Cega, así como tampoco ignorar la pretensión de la intervención sociocomunitaria en el ámbito educativo, considerando que las acciones del centro no deben ser independientes de la comunidad, ya que el proceso de aprendizaje de los estudiantes se desarrolla en diversos espacios y con la interacción de diferentes agentes. Aprovechando todos los recursos que ofrece el Instituto y los existentes en el municipio de Mojados, docentes, orientadores y PTSC, son responsables de planificar, diseñar, ejecutar y evaluar actuaciones que impliquen la bidireccionalidad en la participación y el compromiso del centro educativo con la comunidad y de la comunidad con el centro educativo como factor esencial del proceso educativo.

9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agudelo, E. M. G. (2013). Acerca del estado de la cuestión o sobre un pasado reciente en la investigación cualitativa con enfoque hermenéutico. *Uni-pluriversidad*, 13(1), 60-63.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7580387>
- Aguilar Idáñez, M. J. (2000). Cómo animar un grupo: Técnicas grupales. *Madrid, España: CCS*. [Archivo PDF]. https://www.researchgate.net/profile/Maria-Jose-Aguilar-Idanez/publication/31742973_Como_animar_un_grupo_Tecnicas_grupales_Maria-Jose_Aguilar-Idanez/links/5a7cb7810f7e9b9da8d6fd88/Como-animar-un-grupo-Tecnicas-grupales-Maria-Jose-Aguilar-Idanez.pdf
- Aranda Redruello, R. (2007). Evaluación diagnóstica sobre las habilidades sociales de los alumnos de Educación Infantil: proyecto de formación del profesorado en centros (Centro 'La Inmaculada' de Hortaleza): primera parte [Archivo PDF].
https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/4716/31163_2007_12_05.pdf
- Ascorra, P., Arias, H. y Graff, C. (2003). La escuela como contexto de contención social y afectiva. *Revista Enfoques Educativos* 5(1). 117-135
http://www2.facso.uchile.cl/publicaciones/enfoques/07/Ascorra_Arias_Graff_EscuelaContencionSocialAfectiva.pdf
- Baptista, P. Collado, C. & Sampieri, R. (2010). *Metodología de la investigación*. 5º ed. México D.F: Mc Graw Hill. [Archivo E-Book]
https://www.uv.mx/personal/cbustamante/files/2011/06/Metodologia-de-la-Investigaci%C3%83%C2%B3n_Sampieri.pdf
- Barbour, R (2013). *Los grupos de discusión en investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata. [documento Ebook].
[https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=PZojEAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT6&dq=Barbour+R+\(2013\).+Los+grupos+de+discusi%C3%B3n+en+investigaci%C3%B3n+cualitativa.+Madrid:+Ediciones+Morata.&ots=oyrPnd1Y5y&sig=34eZWWgEmwOgin12w66Z4z6Lmk0#v=onepage&q&f=false](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=PZojEAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT6&dq=Barbour+R+(2013).+Los+grupos+de+discusi%C3%B3n+en+investigaci%C3%B3n+cualitativa.+Madrid:+Ediciones+Morata.&ots=oyrPnd1Y5y&sig=34eZWWgEmwOgin12w66Z4z6Lmk0#v=onepage&q&f=false)
- Berniel, L. (2016). *Más habilidades para el trabajo y: los aportes de la familia, la escuela, el entorno y el mundo laboral*. Bogotá. Corporación Andina de Fomento. [Archivo PDF].
<http://scioteca.caf.com/bitstream/handle/123456789/936/RED2016-16sep.pdf?sequence=5&isAllowed=y>
- Bisquerra Alzina, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 19-(3),95-114. [Archivo PFD]

<https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/35429/01420073000725.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Calderón, H. (2011). La enseñanza de las Ciencias Sociales y la formación para las ciudadanías desde el enfoque de Escuela Abierta: un campo significativo para las prácticas pedagógicas y la investigación formativa. *Uni-pluriversidad*, 11(2), 96-108.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7580337>

Callejo, J. (2001) *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. Barcelona. Ariel.

Campos, G., & Martínez, N. E. L. (2012). La observación, un método para el estudio de la realidad. *Xihmai*, 7(13), 45-60.

<file:///C:/Users/Admin/Desktop/M%C3%A1ster/Asignaturas/TFM/biograf%C3%ADa/Dialnet-LaObservacionUnMetodoParaElEstudioDeLaRealidad-3979972.pdf>

Cárdenas Chávez, G. A. (2019). *Las habilidades socioemocionales en el clima social de clase y su influencia en el rendimiento académico*. [Tesis Maestría en Psicología, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo].

http://bibliotecavirtual.dgb.umich.mx:8083/xmlui/handle/DGB_UMICH/3607

Castaño Molina, M., Carrillo García, C., Martínez Roche, M., Arnau Sánchez, J., Ríos Rísquez, M., & Nicolás Viguera, M. (2017). *Guía Práctica de Grupos de Discusión para principiantes*. [Archivo PDF]

<https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/54260/3/GU%C3%8DA%20PR%C3%81CTICA%20DE%20GRUPOS%20DE%20DISCUSI%C3%93N%20PARA%20PRINCIPIANTES.pdf>

Cornejo, R., y Redondo, J. M. (2001). El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media: Una investigación en algunos liceos de la Región Metropolitana. *Última década*, 9(15), 11-52. [Archivo PDF].

<https://scielo.conicyt.cl/pdf/udecada/v9n15/art02.pdf>

Díaz Sanjuán, L. (2010). *La observación*. [Archivo PDF]. http://up-rid2.up.ac.pa:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/1502/La_observacion_Lidia_Diaz_Sanjuan_Texto_Apoyo_Didactico_Metodo_Clinico_3_Sem.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Fabbri, M. (1998). *Las técnicas de investigación: la observación*. [Archivo PDF].

<http://institutocienciashumanas.com/wp-content/uploads/2020/03/Las-t%C3%A9cnicas-de-investigaci%C3%B3n.pdf>

- Fierro-Suero, S., Velázquez-Ahumada, N., y Fernández-Espínola, C. (2021). La influencia del clima de aula sobre las emociones del. *Retos*, 42, 432-442.
<https://doi.org/10.47197/retos.v42i0.87305>
- Galo, C. (2003). *El currículo en el aula*. Guatemala. Editorial Piedra Santa.
- García, A., y Trianes, M.V. (2002). Educación socio-afectiva y prevención de conflictos interpersonales en los centros escolares. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (44),175-189. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27404409>
- Gil Flores, J. (1992). *La metodología de investigación mediante grupos de discusión*. Universidad de Sevilla. [Archivo PDF].
[https://scholar.google.es/scholar?q=Gil+Flores,+J.+\(1992\).+La+metodolog%C3%ADa+de+investigaci%C3%B3n+mediante+grupos+de+discusi%C3%B3n.&hl=es&as_sdt=0&as_vis=1&oi=scholar](https://scholar.google.es/scholar?q=Gil+Flores,+J.+(1992).+La+metodolog%C3%ADa+de+investigaci%C3%B3n+mediante+grupos+de+discusi%C3%B3n.&hl=es&as_sdt=0&as_vis=1&oi=scholar)
- Goig, R. L. (2004). *Grupos de discusión*. Esic Editorial. [Archivo e-book].
https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=ZuKMii2TatcC&oi=fnd&pg=PA19&dq=GRUPOS+DE+DISCUSI%C3%93N+DEFINICI%C3%93N+Y+CARACTER%C3%8DSTICAS+Y+METODOLOG%C3%8DA&ots=iiX23271Vo&sig=cGqyL-xMt2fCMOtXV_3bnqSv4GQ#v=onepage&q=GRUPOS%20DE%20DISCUSI%C3%93N%20DEFINICI%C3%93N%20Y%20CARACTER%C3%8DSTICAS%20Y%20METODOLOG%C3%8DA&f=false
- Guerra, S. (1999). La observación en la investigación cualitativa. Una experiencia en el área de salud. *Atención primaria*, 24(7), 425-430.
http://chamilo.cut.edu.mx:8080/chamilo/courses/MODELOSDEINVESTIGACIONII20192EPS1/document/Metodo_de_observacion.pdf
- Hernández, S. L. O., Molina, I. M. R., y Cudris, L. (2020) *Habilidades Sociales y Rendimiento Académico de los Niños y Adolescentes en la Ciudad de Valledupar*. [Archivo PDF].
https://www.researchgate.net/profile/indiraromero/publication/343797635_habilidades_sociales_y_rendimiento_academico_de_los_ninos_y_adolescentes_en_la_ciudad_de_valledupar_sandy_liceth_orozco_hernandez_indira_marcela_romero_molina_tutora_lorena_cudris_universidad_nacional/links/5f4020ff458515b7293c857a/habilidades_sociales_y_rendimiento_academico_de_los_ninos_y_adolescentes_en_la_ciudad_de_valledupar_sandy_liceth_orozco_hernandez_indira_marcela_romero_molina_tutora_lorena_cudris_universidad_nacional.pdf
- Herrada Valverde, R.I, y Baños Navarro, R (2018). Aprendizaje cooperativo a través de las nuevas tecnologías: *Una revisión*. @tic revista d'innovació educativa, 20, 16-25.
<https://roderic.uv.es/handle/10550/66933>

- Ibáñez, J. (1986). *Más allá de la sociología. El grupo de discusión: Técnica y crítica*. Madrid. Siglo XXI.
- Jaramillo, B. (2019). Las habilidades sociales en los ambientes escolares. *Revista Universidad Católica Luis Amigó (histórico)*, (3), 151 - 162.
https://www.researchgate.net/publication/335213667_Las_habilidades_sociales_en_los_ambientes_escolares
- Jiménez, JM (2005). 2005: año internacional del deporte y la educación física. *Revista Educación*, 29 (2), 235-249. <https://www.redalyc.org/pdf/440/44029215.pdf>
- Krueger, R.A. (1991) *El Grupo de Discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid. Pirámide.
- Ley Orgánica 3/2018, de 5 de Diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2018/12/05/3/con>
- López Francés, I. (2010). El grupo de discusión como estrategia metodológica de investigación: aplicación a un caso. *Edetania. Estudios Y Propuestas Socioeducativos.*, (38), 147-156.
<https://revistas.ucv.es/index.php/Edetania/article/view/303>
- López Melero, M. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Innovación Educativa*, 21, 37-54.
https://dspace.usc.es/xmlui/bitstream/handle/10347/6223/pg_039-056_in21_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Latorre-Coscolluela, C; Liesa-Orús, M, y Vázquez-Toledo, S. (2018). Escuelas inclusivas: aprendizaje cooperativo y TAC con alumnado con TDAH. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 10 (21), 137-152.
<https://biblat.unam.mx/hevila/Magis/2018/vol10/no21/9.pdf>
- Liesa Orús, M., Latorre Coscolluela, C., y Vázquez Toledo, S. (2017). Habilidades sociales de niños con déficits atencionales y contextos escolares inclusivos. *Revista española de orientación y psicopedagogía*.
<https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/144664/20122-39817-1-SM.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Manrique, A. M. M., y Pineda, J. M. M. (2009). La técnica de grupo de discusión en la investigación cualitativa. Aportaciones para el análisis de los procesos de interacción. *Revista iberoamericana de educación*, 49(3), 1-7.
<https://rieoei.org/historico/deloslectores/2859Manriquev2.pdf>



- Mena, I., Romagnoli, C., & Valdés, A. M. (2008). *¿Cuánto y Dónde Impacta? Desarrollo de habilidades socio emocionales y éticas en la escuela*. [Archivo PDF].
<http://valoras.uc.cl/images/centro-recursos/ValoresEticaYDesarrolloSocioemocional/Documentos/Cu%C3%90%C3%9Dnto-y-donde-impacta.pdf>
- Méndez, M. (2013). Clima del aula y rendimiento escolar. [Tesis de Maestría, Universidad de Quetzaltenango]. <http://biblio3.url.edu.gt/Tesario/2013/05/09/Tuc-Martha.pdf>
- Moos, RH y Moos, BS. (1978). Clima social en el aula y ausencias y calificaciones de los estudiantes. *Revista de Psicología Educativa*, 70 (2), 263–269. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.70.2.263>
- Núñez Cubero, L., Bisquerra Alzina, R., González Monteagudo, J., y Gutiérrez Moar, M. (2006). El papel de la institución educativa en la educación emocional. *La vida emocional: las emociones y la formación de la identidad humana*. [Archivo PDF].
[file:///C:/Users/Admin/Desktop/M%C3%A1ster/Asignaturas/TFM/biograf%C3%ADa/Papel de la institucion educativa en la educacion emocional.pdf](file:///C:/Users/Admin/Desktop/M%C3%A1ster/Asignaturas/TFM/biograf%C3%ADa/Papel%20de%20la%20institucion%20educativa%20en%20la%20educacion%20emocional.pdf)
- Onetto, F. (2003). Criterios de intervención en las problemáticas de convivencia escolar. *Convivencia escolar y calidad de la educación*, 97-112. [Archivo PDF].
<https://es.scribd.com/document/260086227/Criterios-de-Intervencion-en-Las-Problematicas-de-Convivencia-Escolar>
- Ortega Valencia, P. (2016). *Bitácora para la Cátedra de la Paz*. Universidad Pedagógica Nacional. [Formato E-book].
<http://editorial.pedagogica.edu.co/docs/files/BitacoraParaLaPaz.pdf>
- Pedraz Marcos A, Zarco Colón M, Ramasco Gutiérrez M, Palmar Santos AM (2014). *Investigación Cualitativa*. Barcelona: Elsevier D.L.
- Porto Pedrosa, L. y Ruiz San Román, J. A. (2014). *Los grupos de discusión*. [Archivo PDF].
<https://eprints.ucm.es/id/eprint/49454/1/2014%20grupos%20discusion%20-%20Porto%20Ruiz%20San%20Roman.pdf>
- Pujolàs, P., Lago, J. R., Naranjo, M., Pedragosa, O., Riera, G., Soldevila, J., y Rodrigo, C. (2011). El programa CA/AC (“cooperar para aprender/aprender a cooperar”) para enseñar a aprender en equipo Implementación del aprendizaje cooperativo en el aula. *Barcelona: Universitat Central de Catalunya*. 22(04). <http://cife-ei-caac.com/wp-content/uploads/2015/06/EL-APRENDIZAJE-COOPERATIVO.pdf>
- Ruíz Hernández, C. (2017). Estrategias pedagógicas para mejorar la convivencia escolar desde la actividad física y el deporte. *Ciencia Y Actividad Física*, 3(2), 1-14.
<http://revistacaf.uclv.edu.cu/index.php/CIAF/article/view/9/8>



- Sammons, P., Hillman J. & Mortimore P. (1998). *Características clave de las Escuelas Efectivas*. Biblioteca para la actualización del maestro. Ciudad de México: Editorial SEP. [Archivo PDF]. https://coleccion.siaeducacion.org/sites/default/files/files/3.-_sammons_caracteristicas.clave_de_las_escuelas.efectivas.pdf
- San Martín, N. (2021). *Las técnicas grupales para la investigación social aplicada*. Departamento de Sociología. Universidad de Valladolid.
- Trujillo, F., y Bermúdez, J. (2017). Clima escolar y rendimiento académico en estudiantes de preparatoria. *Daena: International Journal of Good Conscience*, 12(2), 31-44. [http://www.spentamexico.org/v12-n2/A2.12\(2\)31-44.pdf](http://www.spentamexico.org/v12-n2/A2.12(2)31-44.pdf)
- Torres, M. V. T., y Correa, A. G. (2002). Educación socio-afectiva y prevención de conflictos interpersonales en los centros escolares. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, (44), 175-189. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27404409.pdf>
- Torres Díaz, S. E., Hidalgo Apolo, G. A., & Suarez Pesantez, K. V. (2020). Habilidades en el desempeño académico en adolescentes de secundaria. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 4(15), 267-276. http://www.scielo.org.bo/pdf/hrce/v4n15/v4n15_a09.pdf
- Vélez, A. P., y Osés, M. A. V. (2019). Convivencia escolar, participación y atención a la diversidad: el Programa PrInCE. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 33(2), 63-80. <https://www.redalyc.org/journal/274/27466853004/27466853004.pdf>



10. ANEXO



CONSENTIMIENTO PARA LA GRABACIÓN DE VOZ

Yo _____, alumno/a del grupo de 2º ESO- A del IESO Ribera de Cega, consiento a María Martín Escudero, alumna de la Universidad de Valladolid, a grabar mi voz con el fin ÚNICO Y EXCLUSIVO de utilizar la información para la investigación de su trabajo de fin de máster en los estudios de Master de Profesorado de Secundaria, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas en la especialidad de Intervención Sociocomunitaria, respetando el anonimato de los participantes en el grupo de discusión establecido para tales fines.

En Mojados a 30 de Marzo del 2022

Firma