

EDUCAR PARA LA CONVIVENCIA EN LOS CENTROS ESCOLARES

Cruz Pérez Pérez, Inmaculada López Francés
Universitat de València

Fechas de recepción y aceptación: 10 de octubre de 2010, 3 de noviembre de 2010

Resumen: La educación para la convivencia se está convirtiendo en una tarea prioritaria para muchos centros educativos, ya sea por la importancia que le otorgan a los valores que encierra, ya sea por los elevados niveles de conflictividad que se producen en las aulas y la preocupación que ello suscita en la comunidad educativa. Por ello es necesario que los profesores se doten de nuevos métodos y técnicas para abordar el problema de un modo global y preventivo.

En este artículo analizamos el tema desde un punto de vista curricular, al considerar que la educación para la convivencia constituye un contenido, o un grupo de contenidos de tipo actitudinal que debe ser objeto de enseñanza, aprendizaje y evaluación.

Las propuestas de intervención se basan en tres grandes ámbitos: Proyecto educativo, Clima de participación democrática y Aprendizaje de normas.

Palabras clave: educación para la convivencia, Estrategias de educación para la convivencia, Aprendizaje de normas, Clima de participación democrática, Proyecto educativo.

Abstract: Education for co-existence as part of the curriculum: proposals for intervention in the classroom. Education for co-existence is becoming a priority in many educational centres, already be for the importance that they grant him to the values that it encloses, already be for the high levels of conflictiveness that take place in the classrooms and the worry that it provokes in the educational community.



For it, making it necessary for teachers to equip themselves with new methods and techniques in order to face the problem in a global and precautionary way.

In this article I analyze the matter from a curricular point of view, in considering that education for co-existence constitutes a content, or a group of contents concerning attitude, which must be the aim of teaching, learning and evaluation.

The proposals for intervention are based on three important areas: Educative Project, Climate of Democratic Participation and Learning of Rules.

Keywords: education for coexistence, education for coexistence strategies, Learning Standards, Climate Democratic Participation, Educational Project.

1. INTRODUCCIÓN

Uno de los objetivos prioritarios de la educación es formar en la convivencia pacífica y en aquellos valores que permiten a los/las jóvenes¹ integrarse responsablemente en la estructura social y adaptarse a los profundos cambios que constantemente se producen en ésta. La experiencia de la convivencia cotidiana que se realiza en los centros escolares constituye un marco idóneo para aprender estos valores.

En el presente trabajo se aborda el tema de la educación para la convivencia desde una perspectiva global y preventiva en la que el aprendizaje de valores y normas, así como la prevención y resolución de los conflictos, se convierten en la estrategia básica de intervención, con la intención de lograr aprendizajes profundos y duraderos que conduzcan a la autonomía moral del alumnado. Este objetivo lo consideramos básico para vivir y desenvolverse en el mundo actual que cada vez es más plural y diverso, y en el que es necesario aprender a convivir pacíficamente, compartiendo proyectos comunes con otras personas, respetando las diferencias y los derechos de los demás y cumpliendo las normas establecidas.

Aunque la educación para la convivencia es una tarea que se inicia en el ámbito familiar, donde se adquieren los primeros modelos, valores y habilidades (García, López, Pérez y Escámez, 2009), la escuela y el instituto tienen un papel complementario al constituir espacios idóneos para la reflexión y para el encuentro entre modelos culturales diferentes. Por eso es tan importante que los centros escolares, junto a los objetivos instructivos, se planteen el desarrollo afectivo, moral y social del alumnado, lo cual implica su constitución en una comunidad y un espacio para la convivencia en el que se enseñen valores como el autoconcepto, la autoestima personal, el conocimiento de los otros, el diálogo, el respeto a los otros y a los derechos humanos, la participación en la

¹ Utilizaremos indistintamente el término neutro para referirnos a hombres y mujeres con el fin de facilitar la lectura del lector o lectora.



toma de decisiones, el trabajo en equipo, los procedimientos democráticos y las normas de convivencia.

Para trabajar estos valores es fundamental que los centros escolares tengan organizado un modelo de convivencia que regule las relaciones entre las personas, ayude a afrontar los conflictos de un modo constructivo y genere un clima favorable al aprendizaje. Pero el modo como se organiza e implanta este modelo también es importante a nivel educativo. Cuando se aplican procesos participativos en los que se implica al alumnado, los resultados suelen ser muy satisfactorios y se produce una mejora significativa del clima de convivencia. Por ello es importante que los alumnos se sientan protagonistas y autores del modelo de convivencia del aula. Unas pautas de convivencia que hayan sido elaboradas, negociadas y consensuadas por toda la clase se alejan del modelo impositivo y autoritario, lo que les otorga una fuerza moral incuestionable que facilita su aceptación y cumplimiento.

Pero ¿cómo enseñar a los alumnos a ser tolerantes, a ser justos, a desarrollar el sentido crítico, a respetar a las personas, a ser democráticos, dialogantes? Son contenidos que no se pueden enseñar exclusivamente con una metodología tradicional en la que el profesor explica cada uno de estos conceptos y cómo hay que actuar de acuerdo con éstos. Ello solamente constituye una primera fase del proceso educativo, que es necesario complementar con una enseñanza vivenciada, experiencial, lo que crea el clima de aula y centro adecuado para que los alumnos puedan experimentar y sentir por sí mismos aquellas situaciones que les permitan avanzar en la construcción de su personalidad. Para conseguir estos objetivos, consideramos que es necesario seguir estrategias de intervención que faciliten el autogobierno de los alumnos, de forma que ellos mismos elaboren sus normas por procedimientos democráticos y participen en la autodirección en la vida colectiva colaborando en la toma de decisiones. Estos cambios deben permitir la creación de un “clima de aula” en el que se traten abiertamente todos los temas que afecten a profesores y alumnos –normas de convivencia, conflictos ordinarios, organización del aula, etc.–, se favorezca el consenso en los temas controvertidos y que todos puedan expresar libremente sus ideas y opiniones.

Los efectos a medio plazo de la aplicación de estrategias y técnicas de aprendizaje de valores y normas democráticas, según se demuestra en las investigaciones realizadas en los últimos años (Pérez, 1996; Escámez y Pérez, 1998; Pérez y Asensi, 2000; Pérez y Llopis, 2003; Pérez, 2007), son la formación de grupos-clase más cohesionados, con mayor nivel de autonomía sociomoral, en el que los alumnos, independientemente de sus metas individuales, trabajan y luchan por unas metas colectivas que les hacen más solidarios. Ello se traduce en que no dependen de la rigidez del profesor o la profesora para mantener el comportamiento adecuado a las normas establecidas, asumen los problemas individuales como propios del grupo, se implican en la organización de la vida colectiva,



son capaces de afrontar los conflictos por ellos mismos sin requerir la ayuda constante del profesorado, tienen un mayor sentido crítico y son más respetuosos.

Una diferencia significativa entre este grupo-clase y otro educado a la manera y usanza tradicional, empleando métodos más rígidos y autoritarios, es que el primero mantiene unas pautas de conducta más constantes, independientemente del profesor o del contexto en el que se encuentren, mientras que los segundos tienden a aumentar los comportamientos disruptivos cuando se encuentren en contextos menos controlados (con profesores menos experimentados, en el patio, en actividades complementarias, etc.).

También entendemos que estas estrategias de carácter participativo son fundamentales a nivel social, pues hay que tener en cuenta que la escuela y el instituto son uno de los contextos más importantes de socialización de los alumnos y es el vivero de ideas y percepciones acerca de principios tan importantes como la democracia y la justicia.

2. LA CONVIVENCIA COMO CONTENIDO CURRICULAR

En los modelos educativos tradicionales se entiende la educación como un proceso instructivo a través del cual los alumnos aprenden los conceptos fundamentales de cada área de conocimiento. La nueva concepción de la educación que se ha ido abriendo paso en las últimas décadas, y que ha sido asumida por la Ley Orgánica de Educación, pone el acento en otro tipo de contenidos de carácter más formativo, como el aprendizaje de pautas de convivencia, normas, valores, actitudes, creencias, el desarrollo de la capacidad de juicio, desarrollo de la capacidad crítica, mejora del autocontrol, etc. Este tipo de contenidos se consideran básicos para la formación integral de la persona y, por lo tanto, deben formar parte del currículo escolar.

Pero estos planteamientos, que resultan muy claros a nivel teórico, encuentran graves dificultades a la hora de llevarlos a la práctica. Los contenidos conceptuales, e incluso los procedimentales, no suelen plantear problemas serios a los profesores a la hora de afrontar el proceso de enseñanza/aprendizaje. Con una u otra metodología, todos los profesores saben cómo enseñar el proceso de lectoescritura, las operaciones matemáticas básicas, los principales accidentes geográficos o el fenómeno de la fotosíntesis, por poner algunos ejemplos. Sin embargo, cuando se plantea el aprendizaje de contenidos de tipo actitudinal, son muchos los profesores que se encuentran desorientados y faltos de técnicas y recursos metodológicos. Ello es debido, básicamente, a la falta de tradición en la enseñanza sistemática y planificada de estos contenidos, pero también a la mayor complejidad del proceso de enseñanza/aprendizaje de éstos.

¿Cómo enseñar a los alumnos a ser tolerantes, a ser críticos, a respetar a los demás, a cumplir las normas, a ser democráticos, a ser dialogantes, etc.? Son contenidos que no se pueden enseñar con una metodología tradicional en la que el profesor explica



cada uno de estos conceptos y cómo hay que actuar de acuerdo con éstos. Es necesario enseñarlos de una manera vivenciada, creando el clima de aula y centro adecuado para que los alumnos puedan experimentar y sentir por sí mismos aquellas situaciones que les permitan avanzar en la construcción de su personalidad. Por otra parte, el carácter transversal de los contenidos actitudinales, la necesidad de coordinación que implican y la falta de unos resultados a corto plazo hacen que su aprendizaje implique una formación específica del profesorado, y un gran nivel de profesionalidad, en la medida que es necesario dominar una serie de técnicas y recursos metodológicos específicos.

En un futuro cercano, y merced al gran desarrollo experimentado por las tecnologías de la información y la comunicación, es previsible que lo que es mera transmisión de información, e incluso el aprendizaje de algunos procedimientos como la lectoescritura o las operaciones matemáticas básicas, lo aprendan los alumnos en el contexto familiar de un modo autodidacta. Este hecho no acarreará grandes traumas, pues hace tiempo que la escuela no detenta el monopolio del saber y la formación, ni tampoco significará que autores de los años sesenta como I. Illic, E. Reimer, M. Macluhan o P. Goodman tuviesen razón al afirmar, de un modo u otro, que se avecinaba una realidad social sin escuelas. Es evidente que a pesar de la competencia de las nuevas tecnologías, el papel de la escuela y de los profesores seguirá siendo básico, entre otras cosas porque ningún ordenador nos va a enseñar a ser tolerantes, respetuosos, solidarios, críticos etc., ni todos aquellos aspectos que sólo se aprenden en los procesos de interacción entre iguales que se dan en el aula y en el centro escolar. Y aquí creemos que está el gran reto que se plantea al profesorado: no puede limitarse a ser un mero instructor, sino un formador que domina los recursos y las técnicas necesarias para trabajar con todo tipo de contenidos, pero especialmente los de tipo actitudinal.

3. ESTRATEGIAS PARA EDUCAR EN LA CONVIVENCIA

En las próximas líneas vamos a señalar y describir algunas de las técnicas y metodologías que consideramos fundamentales para educar en la convivencia. El modelo de aprendizaje que proponemos se basa en tres aspectos básicos, interrelacionados entre sí.

1. El primero sería la inclusión en el proyecto educativo de centro de aquellos valores que se consideren fundamentales para organizar la convivencia en el centro, de tal manera que actúen como patrones o pautas de referencia de los profesores en la planificación de las actividades educativas.
2. El segundo aspecto que consideramos fundamental es la creación de un clima de participación democrática en el aula que propicie un tipo de relaciones



interpersonales basadas en el respeto mutuo, la justicia, la imparcialidad y la cooperación.

3. El tercero consistiría en facilitar el autogobierno de los alumnos en el aula, de forma que ellos mismos elaboren las normas que han de regir su convivencia, así como las consecuencias que se deriven de su incumplimiento.

3.1 *El Proyecto Educativo de Centro*

La LOE del 2006, en su artículo 121, señala que el proyecto educativo de centro recogerá los valores, los objetivos y las prioridades de actuación. Entendemos que los valores en los que deseamos educar a nuestros alumnos deben ser el componente más significativo de este proyecto, y que además constituya un signo de identidad y un distintivo de calidad del centro. El PEC debe convertirse en un documento referencial del centro, en una “pequeña constitución” de éste. Para ello debe ser concebido con un carácter funcional que trascienda la mera tarea burocrática de su confección. Debe concebirse más como un medio que abra la comunidad educativa a nuevas posibilidades que como un fin en sí mismo.

Escámez, García, Pérez y Llopis (2007) señalan algunas de las características que debe reunir todo proyecto educativo en relación con la educación en valores:

- Reflejar un substrato de valores común a todos los miembros de la comunidad educativa. Sólo si se comparten estos valores se puede provocar el compromiso de las personas implicadas.
- Definir el modelo de persona que se desea, como marco de referencia para todos los miembros de la comunidad educativa.
- Tener una buena dosis de utopía que consiga desencadenar los deseos naturales de las personas de hacer mejor su trabajo, de recibir un servicio de calidad, de ver reconocidos sus esfuerzos.

Para la comunidad educativa el hecho de seleccionar un conjunto de valores fundamentales para la formación de los alumnos debe suponer un primer nivel de discusión y acuerdo sobre las líneas maestras que van a dirigir la acción educativa y la convivencia en los centros. Sin embargo, cabe plantearse la cuestión “¿Qué ocurre cuando en el centro educativo se da una situación de pluralismo ideológico en la que conviven distintas maneras de pensar y de concebir la educación?”.

Un equipo de profesores puede estar de acuerdo en que es preciso definir un proyecto valorativo, pero puede surgir el problema de que no estén de acuerdo en los valores concretos que se propugnan. El problema del consenso y la coincidencia de perspectivas



entre los docentes se presentan como uno de los principales escollos de la educación en valores. La tensión que se observa entre la “libertad de cátedra” y la necesidad de que exista coherencia entre todos los que enseñan a un mismo grupo de alumnos cobran especial relevancia cuando hablamos de educación en valores (Martín, 1999). A este respecto es necesario tener en cuenta que la libertad de cátedra, desde el punto de vista pedagógico, está marcada por el límite derivado de la necesaria cooperación y búsqueda de consenso entre todos los miembros de un equipo de profesores para la educación de los alumnos y especialmente para la formación en valores y actitudes (Lozano, 1995).

La experiencia acumulada en este ámbito nos permite señalar que el profesorado con frecuencia encuentra dificultades importantes para confeccionar los proyectos educativos de los centros, pero éstas suelen estar relacionadas con la escasez de tiempo, con los problemas que surgen para organizarse en grupos de trabajo y, en ocasiones, con la falta de motivación para realizar esta tarea. Por el contrario, pocas veces se dan discrepancias importantes en la elección de los valores fundamentales que deben presidir los proyectos educativos. Valores como el respeto a los semejantes, la tolerancia, la no discriminación, la igualdad, la justicia, el cuidado de los materiales y del entorno, etc., con sus correspondientes actitudes asociadas, suelen figurar en la mayoría de las propuestas que se realizan. Son valores lo suficientemente genéricos y universales, como para que nadie se oponga a ellos. Las dificultades suelen surgir posteriormente a la hora de concretarlos en contenidos y actividades, pero no en el momento de la selección.

En un segundo nivel de concreción, es necesario analizar las diferentes concepciones de los valores que pueden existir en el grupo, y realizar una aproximación de posturas hasta donde sea posible. Para llegar a estos niveles mínimos de acuerdo no puede entenderse el PEC como un espacio de afirmación personal, donde cada uno intenta reflejar la totalidad de sus ideas. Es necesario partir del supuesto de que no se puede llegar a un acuerdo total y absoluto sobre los valores que deben regir la vida del centro. Es algo difícil de alcanzar y quizás no sea ni siquiera deseable, pero ello no implica que se tenga que renunciar a un nivel suficiente de coherencia y de compromiso común (Puig y Martín, 1998). Para llegar a estos mínimos comunes, una estrategia fundamental es la de buscar y definir aquel contenido que une los elementos en torno a los cuales existe ya un importante consenso.

Por último, es necesario señalar que cada proyecto educativo de centro parte de unos mínimos establecidos por la constitución y otras leyes y documentos oficiales. Así, valores como la tolerancia, el respeto a los demás, la igualdad, la justicia o la solidaridad no deben ser objeto de debate ni pueden estar ausentes en ningún centro. Otra cuestión es la forma en la que cada centro educativo concrete y priorice la educación en estos valores. Son valores que por su carácter ético y universal van más allá de la ideología específica de un colectivo y que las instituciones escolares tienen el derecho y la obligación de hacer



propios. Sin embargo, hay otras muchas opciones de valor, como pueden ser las pautas de relación entre las personas, diferentes formas de entender la vida o la sexualidad, formas de ocio, asunción de responsabilidades, etc., en las que cada centro, en función de las personas que lo componen y del contexto en el que se ubica, puede tener unos planteamientos específicos. En la complementariedad entre lo común y universalizable y aquello que es singular, se puede encontrar la definición de la identidad valorativa de cada centro educativo.

Estas propuestas de educación en valores, concretadas hasta el límite posible en el que exista consenso en la comunidad escolar, se deben reflejar en un documento sencillo que sirva como punto de referencia para toda la comunidad educativa y constituya la base de partida para realizar un tratamiento transversal de los temas relacionados con la convivencia, tanto a nivel escolar como a nivel familiar.

El documento de no más de tres o cuatro folios se debe distribuir a todos los miembros de la comunidad educativa: alumnado, padres y madres, profesorado, personal de administración y servicios, inspección educativa, etc., explicándolo y analizándolo. También es importante entregarlo a todos los alumnos y profesores que se van incorporando a lo largo del curso o a principio de cada curso. Es el documento que marca la línea educativa del centro y debe ser conocido y aceptado por todos.

También es importante realizar, al menos, una evaluación anual del grado de implicación de la comunidad educativa en las propuestas del PEC. Se trata de valorar en qué medida la línea educativa del centro es coherente con los valores propuestos y con los rasgos que lo definen. Es una buena oportunidad para crear una dinámica colectiva basada en la observación, la reflexión y el diálogo entre los distintos miembros de la comunidad educativa que permita valorar los puntos fuertes y las debilidades del proyecto elaborado.

3.2 La creación de un clima de participación en el aula

El clima social del aula tiene una gran importancia a nivel educativo, pues se ha demostrado que la conducta del alumnado varía en función de su percepción del clima social en la situación concreta en la que se desenvuelve. En nuestro entorno académico, son numerosos los autores que han realizado estudios y aportaciones sobre el tema y que corroboran esta afirmación: Asensio y Díaz (1991), Villa y Villar (1992), Lorenzo (1995), Gairín (1996), Zabalza (1996), Martín Bris (1999, 2000), Cid (2003) y Trianes y otros (2006). En general, el concepto de clima social del aula ha ido progresando desde posiciones y definiciones más globales, casi siempre referidas a las formas de organización y gestión de las actividades instructivas, hasta el análisis cada vez más pormenorizado que tratan de diferenciar los distintos componentes del clima. En los primeros estudios



se vinculaba de forma casi exclusiva la construcción del clima de aula a la acción del profesorado, al considerarlo el protagonista principal del proceso educativo y, por tanto, principal factor definidor de dicho clima. Posteriormente se han ido realizando planteamientos más complejos sobre el tema, al incorporar nuevas dimensiones que permiten superar las visiones dicotómicas y genéricas. Así, se han incorporado aspectos como la satisfacción de profesorado y alumnado, los contenidos curriculares, los conflictos, las formas de agrupamiento de los alumnos o la interacción profesor-alumnos y entre los propios alumnos.

Durante los últimos años, en nuestro país el concepto de clima social del aula se ha asociado de forma importante y casi exclusiva con el clima de violencia que se vive en las aulas, que se entiende como fruto de la falta de disciplina del alumnado y de las dificultades para ejercer su autoridad por parte del profesorado. A ello han contribuido los medios de comunicación, que centrando las noticias sobre los aspectos más negativos de la educación han contribuido a crear una representación del clima escolar existente en España en términos de conflicto. Esta situación ha provocado una creciente atención sobre el tema por parte de numerosos investigadores que, desde diferentes posiciones, proponen alternativas para afrontar el fenómeno de la violencia escolar (Ortega, 1997; Fernández, 1998; Caballero, 2000; Etxeberria, 2001; Barriocanal, 2002; González y Criado del Pozo, 2003; Asensi, 2003; Castillo y García, 2004; Benítez y otros, 2005; Díaz-Aguado, 2006).

Por nuestra parte, entendemos que aquellos climas de aula que permiten la participación de sus miembros en la organización de la vida colectiva son especialmente indicados para educar en la convivencia. Por el contrario, los modelos tradicionales de educación en los que el profesor es considerado el depositario del conocimiento y su labor consiste en transmitirlo a los alumnos son poco adecuados para crear un clima de participación en el aula. En estas situaciones, el papel de los alumnos suele ser el de meros receptores pasivos de la información, la cual se pretende que sea asimilada por éstos. Son modelos de aprendizaje en los que se da una importancia fundamental al orden y a la disciplina, entendida ésta como control del comportamiento de los alumnos, y a la que se eleva a la categoría de valor fundamental de la educación. En estos modelos, la comunicación que se establece es de tipo unidireccional y los niveles de interacción entre los alumnos son muy bajos. Para que se dé un clima de participación y comunicación en el aula es necesario mantener altos niveles de comunicación bidireccional y de interacción entre profesores y alumnos, y entre los propios alumnos. Son precisamente los valores que sirven de referencia a esta comunicación e interacción, los que nos indican el nivel de convivencia alcanzado y la calidad de ésta.

También es importante que la estructura organizativa del aula sea dinámica y flexible, de tal manera que permita a los alumnos un alto grado de participación en



todas las actividades educativas que se realicen. En este sentido, consideramos que las ventajas que ofrecen los modelos de organización cooperativa, sobre los competitivos e individualistas, son muy evidentes. En los modelos cooperativos, los alumnos participan y colaboran con sus compañeros en las actividades que se realizan, pues tienen conciencia de pertenecer a un grupo de trabajo y persiguen la consecución de unas metas comunes. Los resultados que persigue cada miembro del grupo son igualmente beneficiosos para los restantes alumnos con los que está interrelacionado cooperativamente, y ello facilita la interacción entre todos los miembros del grupo (García López, Candela y Traver, 2001). En este modelo educativo es necesario emplear técnicas específicas de trabajo que favorezcan la participación, como los Grupos de Investigación, el Puzzle de Aronson, Role-Playing, etc.

Otro elemento que consideramos clave para crear un clima de participación es el diálogo, en tanto en cuanto éste contribuye de una manera decisiva en la formación de personas tolerantes y facilita la convivencia escolar (Escámez, 2008). Es necesario generar en los alumnos habilidades de escucha a los demás, atendiendo a sus razones, sus argumentos, sus valores, sus intereses, etc., pues de esta manera estamos desarrollando su capacidad de comprensión y aprecio de otros puntos de vista, de otras razones, de otras formas de entender los problemas o las situaciones creadas. El alumno que aprende a escuchar de una manera activa a los demás va a ir reelaborando su propio pensamiento y su propia forma de realizar valoraciones, que a partir de ese momento estarán influenciadas por la información recibida de los otros.

Pero una vez establecida la importancia del diálogo —en el contexto de la participación democrática de los alumnos—, para facilitar la convivencia en el aula es necesario concretar los temas objeto de debate y discusión. Kohlberg, en su modelo educativo de Comunidad Justa, planteaba debates sobre dilemas morales hipotéticos, lo que está comprobado experimentalmente que contribuye al desarrollo moral de los alumnos (Kohlberg, 1992). Sin embargo, esta metodología encontró graves dificultades para ser adoptada por los profesores fuera de la fase experimental. Y esto era así, tal como señala el propio Kohlberg, porque no solucionaba ninguno de los problemas que se planteaban a los profesores en su tarea docente. Por ello, pensamos que es fundamental partir de situaciones reales que afectan diariamente a la convivencia de alumnos y profesores en el aula. Estas situaciones podrían ser aquellos conflictos que surgen de modo regular en el aula: incompreensión, falta de respeto, agresiones, discriminaciones, deterioro de bienes materiales, etc. Las situaciones conflictivas que van surgiendo en el aula como fruto de la convivencia diaria, si se aprovechan adecuadamente, constituyen un elemento pedagógico muy valioso para generar cambios positivos en las convicciones morales de los alumnos.



3.3 *Aprendizaje de normas democráticas en el aula*

El tema de las normas de comportamiento y convivencia suele ser prioritario para los centros escolares, generando un permanente debate y preocupación. El profesorado dedica mucho esfuerzo y una gran cantidad de tiempo para establecer un conjunto de normas, darlas a conocer al alumnado y conseguir que se cumplan. Sin embargo, es frecuente el uso de técnicas poco adecuadas para alcanzar estos objetivos, lo cual genera unos pobres resultados que terminan desmotivando y agotando al profesorado. En clases con alumnos “conflictivos”, los problemas de comportamiento de éstos centran la atención del profesor, de tal manera que le dejan muy poco margen para otras tareas educativas. Tanto es así que en la mayor parte de las encuestas realizadas el profesorado entiende que la conducta disruptiva de los alumnos es uno de los aspectos que más les preocupa a nivel personal y profesional. Esta preocupación llega hasta el punto de que en algunos centros con problemas graves en el comportamiento del alumnado, especialmente de ESO, el profesorado se limita a “aguantar” como puede sus cuatro o cinco sesiones de clase con sus alumnos, esperando que acabe el día, el trimestre, el curso y lo que falte hasta poder pedir el ansiado traslado, en el caso de que desarrolle su docencia en un centro público. Esta situación supone una total desmotivación y falta de alicientes inmediatos, que en muchos casos se prolonga al comprobar que el nuevo centro tiene unos problemas similares al de procedencia.

Es evidente que la existencia de un conjunto de normas bien organizado y estructurado, repercute de manera directa en la “calidad de vida” del profesorado, que encuentra más alicientes para desarrollar su labor profesional. Ello siempre supone un esfuerzo inicial importante hasta llegar a organizar un sistema de normas y consecuencias válido para un curso, un ciclo, una etapa o todo el centro, pero tiene unos efectos claros en la educación de los alumnos y, por lo tanto, en el “clima educativo” del centro. Ya no se trata de “aguantar” las horas de permanencia en el centro esperando tiempos mejores, sino que existe un horizonte educativo, con sus bondades y sus conflictos, que da sentido al trabajo realizado.

3.3.1 ¿Cómo se aprenden las normas?

El hombre, como ser social que es, pasa una parte importante de su vida aprendiendo normas, ya sea de forma consciente o inconsciente. Aprendemos normas lingüísticas, de circulación, afectivas, morales, gestuales, cognitivas, de urbanidad, de supervivencia, etc. Pero ¿cómo se aprenden las normas? ¿Existen algunas claves que faciliten estos aprendizajes?



Comenzaremos por señalar que, como en otros muchos contenidos educativos, el aprendizaje de normas tiene una vertiente teórica y otra práctica, las cuales en la mayor parte de los casos son complementarias.

a) Aprendizaje práctico de las normas

Las personas se tienen que enfrentar continuamente a situaciones nuevas, lo cual les obliga a aprender multitud de normas. Puesto que no es posible ni recomendable explicitarlas todas, se van aprendiendo poco a poco por la experiencia.

La mayor parte de las normas se aprenden de un modo no consciente en las diversas situaciones que se dan en la vida diaria. Es un proceso de inmersión en el que el sujeto se tiene que enfrentar a las situaciones cotidianas que están reguladas por normas implícitas o explícitas. El sujeto se adapta a las nuevas situaciones y aprende las normas mediante su uso y su participación en el grupo social. A esta tarea no se suele dedicar un espacio y un tiempo determinado, sino que se aprenden en ese proceso de interacción social.

La inmersión en la nueva realidad supone enfrentarse a un conjunto de estímulos e información que se debe decodificar, relacionar con lo ya conocido e integrar en el sistema cognitivo. Así, por ejemplo, cuando un alumno llega nuevo a un centro escolar, existe un elevado número de normas y rutinas que debe aprender. Se le pueden explicar las normas fundamentales del centro como las referidas a los horarios, trabajos, disciplina, etc., pero sería contraproducente establecer una interminable lista de normas referidas a situaciones particulares. Estas las irá aprendiendo poco a poco con su uso.

b) Aprendizaje teórico de las normas

En muchos contextos e instituciones, entre las que se encuentran las escolares, existe una serie de normas explícitas cuyo cumplimiento es necesario para el funcionamiento del sistema. El conocimiento de estas normas básicas se suele trabajar previamente de un modo teórico con el objetivo de que los alumnos descubran su existencia y significado, y para que tomen conciencia de la importancia de éstas para la convivencia. La comprensión de las normas se espera que facilite su cumplimiento.

Aunque conocer una norma no garantiza su cumplimiento, esta modalidad educativa es perfectamente válida y necesaria, pues establece una serie de regularidades en la vida social que da seguridad a los alumnos y les permite establecer el comportamiento que se espera de ellos. La formulación de normas establece un nivel moral que es independiente de su realización concreta, es decir, que constituye un horizonte de valor que se encuentra a salvo de las múltiples transgresiones que se suelen producir en la aplicación de las normas. También sirve como referencia para la evaluación de las conductas concretas.



También es necesario trabajar las normas de modo teórico ante situaciones que por su peligrosidad o novedad no permiten un aprendizaje práctico por ensayo y error. Así, por ejemplo, un profesor que va por primera vez al laboratorio de química con sus alumnos no puede arriesgarse a que éstos sufran un accidente mientras aprenden las normas de uso de los productos químicos existentes. Deberá explicar y razonar la existencia de unas normas para trabajar y manipular estos productos. No puede recorrer el proceso de aprendizaje de estas normas de un modo práctico probando un comportamiento, analizando las consecuencias del mismo, reconociendo los errores y volviendo a intentarlo.

¿Cómo se relacionan ambos procesos de aprendizaje de normas? En principio, decir que funcionan con una autonomía relativa, pues unas normas se prestan más al aprendizaje teórico y otras al práctico. Pero de poco serviría conocer una norma si no se llega a poner en práctica y viceversa, pues es casi imposible formular una norma si antes no se han dado situaciones prácticas que hagan necesaria su existencia. Es decir, que existe una relación inequívoca entre ambos procesos, pues la experiencia que proporciona el uso de una norma es necesaria para activar el proceso de toma de conciencia de ésta, pero, a su vez, la toma de conciencia facilita la comprensión de las normas, de las situaciones donde se aplican y de cómo se las usa. Esta mejor comprensión de la norma reduce las dificultades que se plantean en su puesta en práctica.

3.3.2 Modelos de intervención para el aprendizaje de normas

Podemos observar que existen dos modelos claros establecidos: el autoritario y el participativo, con todas las variables intermedias posibles.

a) El modelo autoritario

Se caracteriza por estar centrado en la autoridad del profesor que es quien propone las normas, regula las condiciones de aplicación, plantea las excepciones que considera necesarias y establece el sentido y finalidad de éstas. El alumno se limita a acatar lo establecido por el profesor.

El rasgo más característico de este modelo autoritario es la orientación reactiva del comportamiento normativo docente, en el sentido de que la mayor parte de las alusiones a normas concretas se presentan como llamadas de atención, por parte de la autoridad, ante su incumplimiento por parte de los alumnos. En este modelo es frecuente que el alumno entre en contacto con el sistema de normas a través de las trasgresiones que comete, que suelen quedar al arbitrio del docente que decide a quien llama la atención, a quien aplica una sanción o a quien le pasa por alto una infracción.



Algunas investigaciones recientes como las mencionadas (Fierro y Carvajal 2003, Pérez, 2007) ponen de manifiesto las dificultades de este modelo, pues los docentes se ven obligados a realizar una gran cantidad de alusiones a las principales normas mediante llamadas de atención ante su trasgresión. Ello supone un gran esfuerzo y gasto de energía para mantener el orden y controlar al grupo, que se debe realizar de forma continuada, sin que se llegue a interiorizar un modelo de comportamiento, pues en el momento en que no está presente la autoridad o la posibilidad de sanción se incumplen las normas.

Desde la perspectiva del desarrollo moral de los alumnos se puede considerar que este modelo es poco apropiado para conseguir que avancen desde la etapa de la socialización, basada en el respeto a las normas impuestas por la autoridad, a la etapa de la autonomía moral, basada en la interiorización y aceptación voluntaria de las normas, al comprender su necesidad para la convivencia con los iguales.

Por otra parte, cuando la regulación de la convivencia se basa mayoritariamente en la imposición de normas y sanciones de un modo autoritario, los alumnos que suelen salir más perjudicados son aquellos que se encuentran con mayor desventaja socioeducativa.

b) El modelo participativo

Es aquel que permite a los alumnos participar en el gobierno del aula y del centro, de forma que ellos mismos elaboren sus normas por procedimientos democráticos, colaboren en la toma de algunas decisiones que les afectan, asuman responsabilidades, resuelvan sus conflictos de forma pacífica, traten abiertamente los temas que les afectan, etc. Es un modelo caracterizado por la existencia de cauces estables donde ejercer el diálogo, en el que todos puedan expresar libremente sus ideas y opiniones.

Estos procesos de participación encierran en sí mismos un gran valor educativo, en la medida que permiten al alumno adquirir una experiencia real de elaboración, negociación, resolución de conflictos, búsqueda de soluciones, etc., tan necesarias para la vida diaria.

Por otra parte, el aprendizaje de normas en el aula constituye una experiencia real, muy próxima a la experiencia y los intereses de los alumnos, que permite trabajar valores como la responsabilidad, el respeto, la participación, el diálogo y la democracia. A su vez les enseña a participar en asambleas de aula, a trabajar en pequeños grupos, a formular propuestas y a llegar al consenso a través del diálogo y la negociación.

La investigación experimental en este campo ha demostrado en múltiples ocasiones que cuando el docente genera oportunidades de reflexión sobre la convivencia en el aula e involucra a sus alumnos en ésta se produce una clara tendencia a la disminución de las conductas disruptivas en el aula (Escámez y Pérez, 1998; Fierro y Carvajal, 2003; Pérez, 2007). Existen programas y técnicas de intervención pedagógica en este campo, objeto



de constante preocupación de los docentes, que pueden mejorar de manera significativa la práctica educativa, así como las condiciones de trabajo del profesorado y de aprendizaje de los alumnos.

Pero llegados a este punto es necesario plantearse algunas cuestiones como las siguientes: ¿Son los alumnos capaces de organizar el comportamiento y la convivencia en el aula?, ¿están capacitados para elaborar sus propias normas? o ¿solamente se trata de un planteamiento teórico que resulta inviable de llevar a la práctica? En todo caso, ¿qué nivel de responsabilidad y autonomía pueden asumir en el funcionamiento del aula?

Evidentemente, cada situación y cada aula son diferentes, pero, de modo general, se puede afirmar que los alumnos, cuando se les da la oportunidad de participar en la organización de la convivencia en el aula mediante la elaboración de normas y el cumplimiento de responsabilidades, responden muy bien a la confianza que se les otorga y son capaces de hacerlo de un modo responsable y coherente, proponiendo normas y consecuencias lógicas y razonables, que no se alejan en gran medida de las que propondrían el profesorado (en muchos casos las sanciones son más rígidas). Cuando se utilizan procedimientos democráticos de participación y toma de decisiones y la mayoría de la clase es la que tiene que decidir, las posturas más radicales no prosperan. El proceso, como es lógico, está influenciado por el profesor-tutor que, aunque actúa como un miembro más, utiliza su capacidad para argumentar y razonar las propuestas, de tal manera que las normas que se aprueben sean viables de llevar a cabo y resulten eficaces para el gobierno de la clase.

De cualquier modo, lo más importante es que, al final del proceso, los alumnos se sientan protagonistas y autores de las normas del aula. Esto otorga a las normas una fuerza moral incuestionable que facilita su aceptación y cumplimiento por parte de los alumnos. De este modo, las normas ya no son el fruto de una imposición arbitraria del profesorado, sino que son elaboradas, negociadas y consensuadas por toda la clase.

Otra de las cuestiones que se deben plantear es ¿a partir de qué edad son capaces los alumnos de elaborar sus propias normas y de participar activamente en el gobierno de la clase?

La escolaridad obligatoria abarca desde los tres años hasta los dieciséis y, evidentemente, no es lo mismo decir que un niño de tres años es capaz de participar en la elaboración de sus propias normas que uno de quince o dieciséis. Aquí hay que tener en cuenta que el aprendizaje de normas constituye un contenido actitudinal que se rige por los mismos principios de aprendizaje que otros contenidos de este tipo. Requiere una programación transversal a lo largo de toda la escolaridad y, por lo tanto, cuanto antes se inicie el proceso más posibilidades tendremos de éxito.



3.3.3 Dificultades que plantea el aprendizaje de normas

El aprendizaje de normas en el aula presenta una serie de dificultades que es necesario tener en cuenta en toda intervención educativa. Estas dificultades serían las siguientes:

a) Intervenciones puntuales ante el comportamiento disruptivo

El aprendizaje de normas no se suele abordar utilizando programas globales de carácter preventivo. Lo más frecuente es que el profesorado no se plantee de un modo serio el problema del comportamiento de los alumnos, hasta que se producen situaciones conflictivas graves. En estos casos, se suele afrontar la situación utilizando técnicas de modificación de conducta de tipo conductista (uso de reforzadores positivos, negativos o materiales, coste de respuesta, tiempo fuera, extinción, saciación, etc.) las cuales no siempre tienen la pervivencia necesaria en el tiempo para producir los efectos deseados. En el mejor de los casos, cuando se aplican con éxito y solucionan el problema surgido, no consolidan un modelo sistemático de intervención y, por lo tanto, son unas técnicas poco útiles desde el punto de vista de la formación de los alumnos, si entendemos ésta como asimilación gradual y voluntaria de un conjunto de normas de comportamiento y convivencia.

b) Falta de coordinación del profesorado en el establecimiento de normas

La existencia de un conjunto de normas consolidadas mejora de modo notable el bienestar del profesorado, pero ello requiere de elevados niveles de coordinación, especialmente en Educación Secundaria. Si tenemos en cuenta la tradición del profesorado de trabajar de modo individual y las dificultades que surgen a la hora de planificar acciones coordinadas o intervenciones de todo el equipo, comprenderemos lo complejo de este modelo de intervención. Es una práctica bastante habitual que cada profesor tenga “sus” propias normas, y que los alumnos se adapten a las mismas, es decir, que en vez de haber unas normas de la clase o del curso, hay unas normas de tal o cual profesor, el cual las impone y exige su cumplimiento en clase. En otras ocasiones sí que se establece un conjunto de normas de modo coordinado entre el profesorado, pero los criterios de aplicación pueden ser tan dispares que de hecho una misma norma se puede convertir en algo muy diferente, dependiendo del profesor que intervenga. Estas situaciones multiplican el número de normas y desorientan en gran medida a los alumnos, que no tienen unos patrones claros de referencia.



c) Tendencia a imponer las normas a los alumnos

Lo más frecuente es que las normas de comportamiento y las sanciones asociadas se impongan a los alumnos sin darles la oportunidad de analizarlas y debatirlas y, por lo tanto, despreciando el enorme potencial educativo que encierran. Ello hace que los alumnos vean las normas como un instrumento del profesorado para controlar su comportamiento, más que como un elemento que facilita la convivencia. Por lo tanto, cuando no existe el control adecuado por parte del profesorado, los alumnos transgreden las normas y no las llegan a asimilar como propias, al no sentir la necesidad de éstas. Por el contrario, cuando las normas son entendidas como necesarias por los alumnos, y se les da la oportunidad de participar en su elaboración y selección, adquieren una fuerza moral que facilita su cumplimiento y asimilación de manera duradera. Pero ello requiere procesos educativos largos y complejos en los que los alumnos deben evolucionar desde una moral heterónoma a una moral autónoma.

d) La gran movilidad existente entre el profesorado

Especialmente en la enseñanza pública, por determinadas circunstancias, se da una gran movilidad del profesorado, lo cual es una dificultad añadida para elaborar y consolidar sistemas de normas. El origen de este problema no está en los concursos de traslados del profesorado definitivo, el cual es beneficioso pedagógicamente, en la medida que permite el intercambio entre centros de diversos profesores con distinta formación, puntos de vista, experiencias, etc., en un ciclo razonable, sino en la gran bolsa de profesorado interino existente que cambia de centro cada año, o incluso cada mes, ante la falta de criterios o normas que faciliten su continuidad en el mismo puesto de trabajo. Esta disponibilidad del profesorado facilita la tarea administrativa, pero a nivel pedagógico constituye un gran problema en la medida que dificulta la consolidación de equipos estables de profesorado que puedan desarrollar proyectos a medio o largo plazo. Y el aprendizaje de normas requiere de estos plazos al objeto de que los alumnos interioricen unos patrones específicos de conducta. Cuando no existe una estabilidad entre el profesorado, es difícil llevar adelante proyectos educativos concretos adaptados al entorno o establecer unos patrones específicos de comportamiento, lo cual desorienta a los alumnos y redundan en un incremento de los comportamientos disruptivos.



3.3.4 Programas para el aprendizaje de normas en el aula²

Durante los últimos años hemos trabajado e investigado en la confección y aplicación de programas de aprendizaje de normas en Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria. Dichos programas tienen un objetivo general común: que los alumnos y las alumnas asuman la responsabilidad que les corresponde en la organización de la convivencia del aula y del centro, y que aprendan a resolver los problemas que se plantean a través del diálogo y la participación democrática.

Los contenidos fundamentales de dichos programas son los siguientes: la resolución de conflictos en el aula, la asamblea de clase, la elaboración de normas de comportamiento y convivencia, las sanciones por el incumplimiento de las normas, valoración y reconocimiento por el cumplimiento de las normas, las responsabilidades en el aula, los deberes y derechos de los alumnos y alumnas y el desarrollo de habilidades y recursos para la convivencia.

Los programas sobre aprendizaje de normas elaborados tienen una base común, válida para todos los niveles y etapas educativas, que está formada por los siguientes aspectos:

- a) Potenciar la intervención de los alumnos en la organización de la vida del aula, mediante la elaboración de un conjunto de normas de comportamiento y convivencia.
- b) Unificar los criterios de intervención de todos los profesores del grupo sobre la aplicación de las normas del aula y controlar el contexto de aplicación de éstas.
- c) Llevar a cabo una acción tutorial que organice y dirija las actividades de alumnos y profesorado, necesarias para alcanzar las metas propuestas.

También existe una serie de aspectos específicos de los programas, que se seleccionan según el contexto y las características de los alumnos a los que se va a aplicar:

- Utilización de sistemas acumulativos de sanciones según la técnica psicológica del “coste de respuesta”.
- Sistemas de recuperación de sanciones.
- Actividades premio para los alumnos que cumplen las normas establecidas.

² Estos programas forman parte de una amplia investigación sobre Educación para la Convivencia y han sido publicados en la Propuesta Didáctica de la revista *Aula de Innovación Educativa*, números 92, 93-94 y 95, así como en el libro *Valores y normas para la convivencia en el aula*, reseñado en la bibliografía.



- Sistemas progresivos de sanciones, en los que se incrementa la dureza de éstas conforme se produce una reiteración de las conductas disruptivas.
- Diversos grados de rigurosidad en el control del contexto de aprendizaje de normas.
- Implicación de los padres y las madres en los programas de aprendizaje de normas y continuidad de éstas en el ámbito familiar.

Dichos programas se han mostrado, en manos del profesorado, como instrumentos útiles y eficaces para organizar la convivencia en el aula y el aprendizaje de los valores democráticos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ASENSI, J. (2003) “La violencia en las instituciones escolares”, *Tendencias pedagógicas* 8: 89- 98.
- BARRIOCANAL, L. (2002), *Regulación de la convivencia y participación del alumnado en Educación Secundaria*, Madrid, MEC.
- BENÍTEZ, J.L.; TOMÁS, A; JUSTICIA, F. (2005) “Educación para la convivencia en los centros escolares: una propuesta de intervención contra los malos tratos entre iguales” en *Apuntes de Psicología* 23 (1): 27- 40.
- CABALLERO, A. (2000) *La escuela en conflicto*, Madrid, Universidad Autónoma.
- CASTILLO, H.; GARCÍA, A. B. (2004) “La presencia del contexto en las definiciones de violencia escolar”, *KIKIRIKI Cooperación educativa* 74: 39-42.
- DÍAZ-AGUADO, M. J. (2006) “Sexismo, violencia de género y acoso escolar: Propuestas para una prevención integral de la violencia” en *Revista de Estudios de Juventud* 73: 37-57.
- ESCÁMEZ, J. (2008) “Ciudadanía, sociedad civil y participación: una mirada pedagógica” en TOURIÑAN, J. M. *Educación en valores, sociedad civil y desarrollo cívico*, La Coruña, Netbiblo.
- ESCÁMEZ, J. y PÉREZ, C. (1998) “Un programa para generar normas de autogobierno en el aula” en ESCÁMEZ y otros, *Educar en la autonomía moral*, Valencia, Generalitat Valenciana
- ESCÁMEZ, J. - GARCÍA, R. - PÉREZ, C. - LLOPIS, A. *El aprendizaje de valores y actitudes. Teoría y práctica*. Barcelona: Octaedro-OEI.
- ETXEBERRÍA, F. (2001) “Violencia escolar”, *Revista de Educación* 326: 119-144.
- FERNÁNDEZ, I. (1998). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos: el clima escolar como factor de calidad*. Madrid, Narcea.



- FIERRO, M. - CARVAJAL, P. (2003) *Mirar la práctica docente desde los valores*, México, Gedisa.
- GAIRÍN, J. (1996) *La organización escolar: contexto y texto de actuación*, Madrid, La muralla.
- GARCÍA LÓPEZ, R.; PÉREZ, C.; Y ESCÁMEZ, J. (2009), *La educación ética en la familia*, Bilbao, Desclée de Brouwer.
- GARCÍA LÓPEZ, R. - CANDELA, I. - TRAVER, J. A. (2001) *Aprendizaje cooperativo*, Madrid, CCS.
- GONZÁLEZ, J. - CRIADO, M. J. (2003) “Análisis e intervención en las conductas agresivas entre los escolares” en *Revista de Ciencias de la Educación* 193: 99-112.
- KOHLBERG, L. (1992) *Psicología del desarrollo moral*, Bilbao, Desclée De Brouwer.
- LORENZO, M. (1995) *Organización escolar: la construcción de la escuela como ecosistema*, Madrid, Ediciones pedagógicas.
- LOZANO, B. (1995) *La libertad de cátedra*, Madrid, Marcial Pons.
- MARTÍN, E. “Todavía más difícil” en COLL, C. (1999) *Valores predicados y valores practicados*, monográfico en *Revista Infancia y Aprendizaje* 82: 86-90.
- MARTÍN, M. (1999) *Clima de trabajo y participación en la organización y funcionamiento de los centros de educación*, Madrid, Universidad de Alcalá-MEC.
- MOOS, R. (1979) *Evaluating educational environments*, S. Francisco, Jossey Bass.
- ORTEGA, R. (1997) “El proyecto Sevilla Anti Violencia Escolar (SAVE). Un modelo de intervención preventiva contra los malos tratos entre iguales” en *Revista de Educación* 313: 143-158.
- PÉREZ, C y ASENSI, C. (2000) “Educación para la convivencia: programa de intervención para Educación Primaria” en *Aula de Innovación Educativa*: 93-94.
- PÉREZ, C. (1996a) “La mejora del comportamiento de los alumnos a través del aprendizaje de normas” en *Revista de Educación* 310: 361-368.
- PÉREZ, C. (1996b). *Las normas en el currículo escolar*, Madrid, EOS.
- PÉREZ, C. (1997) “Relaciones interpersonales en el aula y aprendizaje de normas” en *Bordón* 49 (2): 165-172.
- PÉREZ, C. “Educar en la convivencia en los centros escolares”, en AA.VV. (1999) *Mejorar la convivencia es tarea de todos. Buenas prácticas*, Madrid, MEC.
- PÉREZ, C. (2000) “Educación para la convivencia: programa de intervención para Educación Secundaria” en *Aula de Innovación Educativa* 95.
- PEREZ, C. (2007) “Efectos de la aplicación de un programa de educación para la convivencia sobre el clima social del aula en un curso de 2.º de E.S.O” en *Revista de Educación*.
- PÉREZ, C. (2009). *Valores y normas para la convivencia en el aula: programas de intervención educativa*, Madrid, EOS.



- PÉREZ, C. - LLOPIS, A. (2003) “El profesor ente la educación en valores y actitudes”, *Bordón* 55 (4): 541-553.
- PUIG, J. M. - MARTÍN, X. (1998) *La educación moral en la escuela*, Barcelona, Edebé.
- TRIANES, M.V. - BLANCA, M.J. - MORENA, L. DE LA - INFANTE, L. (2006) “Un cuestionario para evaluar el clima social del centro escolar” en *Psicotema* 18 (2): 272-277.
- VILLA, A. - VILLAR, L.M. (1992) *Clima organizativo del aula. Teorías, modelos e instrumentos de medida*, Vitoria. Gobierno Vasco, Departamento de educación, Universidades e Investigación.
- ZABALZA, M.A. (1996) “El clima. Conceptos, tipos, influencias del clima e intervenciones sobre el mismo” en G. DOMÍNGUEZ y otros. *Manual de organización e instituciones educativas*, Madrid, Escuela Española.



